

## **4to Coloquio Internacional sobre inclusión educativa**

### **Los desafíos de la educación inclusiva**

#### **Hacia una educación inclusiva: obstáculos y desafíos desde el rol docente**

Dra. Pilar Cobeñas

UNLP/CONICET

[pilarcobenas@gmail.com](mailto:pilarcobenas@gmail.com)

#### Resumen:

La siguiente presentación tiene por objetivo contribuir a describir algunos obstáculos y desafíos para la efectivización del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Nos centraremos en aquellos referidos a la formación y el trabajo docente, partiendo de concebir que los docentes tienen un rol central en el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas. Así, iniciamos por problematizar las clasificaciones que definen a las personas con discapacidad con el fin de visibilizar las concepciones que las mantienen aisladas, en la opresión y segregación, y de qué forma los y las docentes pueden contribuir a una educación para todos y todas. Por último, desarrollaremos algunas barreras que, en nuestra perspectiva, intervienen obstaculizando el desarrollo de escuelas inclusivas.

#### **Alumnado con discapacidad, docentes y escuela**

Desde una perspectiva foucaultiana, la discapacidad puede ser pensada como una forma de clasificación del alumnado bajo el binomio normal/anormal que posibilitó la producción de alumnos y alumnas sumisas, dóciles y útiles al sistema escolar al que asisten, y la segregación de los que no “se adaptan” en escuelas especiales. De esta forma, se construyó y legitimó un sistema educativo moderno basado en el paradigma de la normalidad, dando lugar a una concepción de la discapacidad como “anormalidad” (Álvarez-Uría, 1996).

Las formas de nombrar a los y las sujetos “anormales” ha ido transformándose con el tiempo, y con ellas han variado la asignación de los tipos de educación que les han sido asignados. Así, a principios del siglo XIX se utilizaron las categorías del

modelo médico que define a las personas con discapacidad como niños enfermos y/o peligrosos que deben ser atendidos en instituciones especializadas con el objetivo de mantenerlos aislados. Durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales (Cortese y Ferrari, 2003). Este modelo es aún convalidado por diversos espacios institucionales y discursos científicos, que sostienen prácticas terapéuticas de rehabilitación.

Los y las docentes tuvieron un lugar central en la identificación de los y las “anormales” desde el inicio del sistema educativo, cuando ya eran consultados acerca de

“cuáles son los niños que se desempeñan como corresponde, cuáles los que se hacen notar por su turbulencia y, por último, cuáles los que ni siquiera pueden frecuentar la escuela. (...) La enseñanza primaria sirve, en efecto, de filtro y referencia a los fenómenos de retraso mental [y otras “anormalidades”]” (Foucault, 2003:249).

En este sentido los maestros de escuelas normales fueron “la voz de alarma” sobre la “anormalidad” de los y las alumnos/as que asisten a la escuela común. Así, una vez identificados, los y las estudiantes “anormales” serían derivados a las instituciones rehabilitadoras con el objetivo de recibir una terapéutica para restablecer el estado de normalidad. Dicha atención al alumnado “anormal” fue la educación ya que, como señala Foucault, (2005: 243) “la terapéutica de la idiotez será la pedagogía misma”.

### **Una Educación para Todos y Todas**

Durante el siglo XX, el movimiento de personas con discapacidad ha logrado visibilizar en la arena pública las demandas de reconocimiento develando las relaciones de poder que mantienen dicho grupo en situación de opresión, desigualdad e invisibilización privándolos de una participación social e interlocución plena. Esto resulta significativo, ya que las personas con discapacidad han sido históricamente inferiorizadas por efecto de relaciones de poder que las mantienen oprimidas y sumisas, por lo que la lucha por develar estas relaciones fue necesaria para asumirse como sujetos de derechos. Así, uno de los reclamos centrales del movimiento es la

eliminación de cualquier tipo de educación segregada y el desarrollo de una educación inclusiva.

Las demandas del movimiento de personas con discapacidad parten de la convicción de que la efectivización del derecho a la educación de los grupos clasificados como anormales y excluidos del sistema escolar, o segregados en instituciones “especiales”, sólo puede darse por medio de una educación inclusiva que problematice esta categorización y tenga como objetivo una educación para todos y todas juntos/as. Así, se considera a la educación inclusiva no como un fin en sí misma,

“sino un medio para alcanzar un fin, el del establecimiento de una sociedad inclusiva. La inclusión tiene que ver con el proceso de incrementar y mantener la participación de todas las personas en la sociedad, escuela o comunidad de forma simultánea, procurando disminuir y eliminar todo tipo de procesos que lleven a la exclusión” (Barton, 2009:146).

Siguiendo a Ainscow (2008) se considera relevante señalar que, si bien las reflexiones en torno a la educación inclusiva comienzan gracias a la demanda de la inclusión de personas con discapacidad dentro del sistema educativo común, rápidamente logra visibilizar otros/as sujetos excluidos de la escuela por cuestiones de género, pobreza, sida, guerras, etc y toma así la bandera de ser la propuesta pedagógica que quiere construir una escuela para todos y todas, incluyendo a todos/as los/as excluidos/as del sistema común escolar, esto es, todos/as aquellos/as que no asisten a la escuela, ya sea común o especial, y todos/as aquellos/as que asistan a escuelas especiales. Ainscow (2008) señala que luego de la Conferencia de Jomtien de 1990 y la Declaración de Salamanca, de 1994, casi todos los países del mundo se comprometieron a lograr como objetivo la Educación para Todos y Todas, lo que significó el reconocimiento de que una gran cantidad de alumnos y alumnas pertenecientes a diversos grupos vulnerables y marginados quedaban excluidos de los sistemas de educación en todo el mundo. No obstante, pese al supuesto avance por sobre la exclusión educativa y social, los países firmantes parecían significar en la frase “educación para todos”, una educación para “casi todos” “al aceptar la premisa histórica de que un pequeño porcentaje de niños debían ser considerados como “marginales” cuya educación debe correr a cargo de un sistema distinto, paralelo, por lo general

denominado educación especial” (pg. 18). De forma que “ser más inclusivo supone reflexionar y hablar sobre la práctica, examinarla y depurarla, e intentar desarrollar una cultura más inclusiva. Esta conceptualización significa que no podemos separar la inclusión de los contextos en los que se desarrolla, ni de las relaciones sociales que puedan sostener o limitar ese desarrollo” (pg. 30). Es por esto que consideramos fundamental repensar el trabajo y la condición docente en función de generar redes y culturas escolares que favorezcan la inclusión educativa, venciendo las barreras institucionales y de enseñanza y aprendizaje que mantienen a las personas con discapacidad, entre otras, fuera de la escuela común.

Como han señalado diversas organizaciones, y los informes producidos por organismos no gubernamentales u organismos internacionales considerados más abajo, el sistema educativo argentino posee grandes deudas pendientes en torno a la inclusión de diversos grupos en la escuela común. Si bien las últimas definiciones de inclusión educativa comprenden la preocupación por todos los grupos excluidos por diversas diferencias -como por ejemplo el género, las etnias, la pobreza-, en este trabajo presentamos una preocupación específica por las personas con discapacidad, en particular por las jóvenes mujeres.

En la Argentina, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que intelectuales y funcionarios, entre otros, llaman “educación inclusiva” consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación (Barton, 2009). Así,

“el gran desafío no consiste entonces sólo en alcanzar a quienes todavía siguen excluidos, sino en garantizar que las escuelas y otros ambientes de aprendizaje sean lugares donde todos los niños y educandos participan, son tratados de manera igualitaria y gozan de las mismas posibilidades de aprendizaje.(...) Adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades (...) de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales” (Matsuura, 2008:2).

Coincidimos con Connell en que “el sistema educativo no sólo distribuye bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está haciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo” (1997:22), por lo que creemos que es fundamental realizar esfuerzos para alcanzar la justicia social, y un camino valioso es mediante la educación inclusiva, de la cual los y las docentes son un elemento clave.

Considerando la centralidad del rol de los y las docentes en el desarrollo de escuelas más inclusivas, hemos identificado algunos obstáculos que actúan poniendo barreras a la inclusión de personas con discapacidad en escuelas comunes.

Esta ponencia desarrollará algunas de ellas, que mencionaremos a continuación:

- La existencia de un sub sistema educativo de escuelas especiales
- La formación docente diferenciada
- La creencia en el modelo médico y el desconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho
- La gradualidad y la concepción de la homogeneidad como igualdad
- Las formas tradicionales de enseñanza, de evaluación y su relación con la acreditación
- La inaccesibilidad edilicia de las escuelas
- La falta de apoyos
- La falta de redes entre docentes, directivos, otros profesionales de la educación, familias y organizaciones de la sociedad civil que representan a las personas con discapacidad

Las experiencias de inclusión conocidas nos llevan a afirmar que son las y los docentes la clave del desarrollo de formas más inclusivas de educación. Son sus formas de concebir sus alumnos y alumnas las que crean los entornos en los que niños, niñas y jóvenes aprenden. Así, la tarea docente en función de una educación inclusiva debe

estar comprometida con el desarrollo de las mejores formas de facilitar el aprendizaje a todo el alumnado.

### **Bibliografía utilizada:**

Alvarez Uría, F. (2002) La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. En: Franklin, B. (comp) *La interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor

Barton, L. (2009). “Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones”, *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 2009, pp. 137-152.

Connel, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata

Cortese, M y Ferrari, M.(2003) Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En: Vain, P. (comp.) *Educación especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Foucault, M. (2005) *El Poder Psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

IDRM, (2004), Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Américas. Disponible en [http://www.idrmnet.org/pdfs/IDRM\\_Americas\\_Sp\\_04.pdf](http://www.idrmnet.org/pdfs/IDRM_Americas_Sp_04.pdf), última consulta, 10 de marzo de 2012.

INTERED (2008), La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa. Disponible en [http://www.educarsumando.org/media/documentos/educacion\\_inclusiva.pdf](http://www.educarsumando.org/media/documentos/educacion_inclusiva.pdf), última consulta, 10 de marzo de 2012.

Matsuura, K., (2008). “Prefacio”, en Revista *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008, UNESCO

