

DISCAPACIDAD Y MODELO SOCIAL: ABORDAJES EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Díaz[1], Claudia; Cesanelli[2], María Silvia

Claudia Díaz[1]

claudiadiaz_85@hotmail.com

UNLP, Argentina

María Silvia Cesanelli[2]

mscesanelli@gmail.com

UNLP, Argentina

Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

ISSN: 2683-7684

Periodicidad: Semestral

núm. 34, 2021

comunicacionftsunlp@gmail.com

Recepción: 02 Agosto 2021

Aprobación: 13 Septiembre 2021

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/184/1842580008/index.html>

Resumen: El enfoque sobre la discapacidad se ha enmarcado bajo diferentes paradigmas a lo largo de la historia. Uno de ellos es el “Modelo social de la discapacidad” que surgió durante el siglo XIX y fue modificando sus aportes con el tiempo en tanto distintos sectores integraron experiencias y sumaron complejidades y contradicciones. En el plano educativo estos paradigmas y sus vaivenes históricos van apareciendo en planes de estudio, diseños curriculares, propuestas pedagógicas modificando los ámbitos de trabajo, los contenidos y la forma de abordarlos. También, por consiguiente, la formación de docentes que trabajan en el área de la discapacidad. En este trabajo nos ocupamos de recorrer históricamente los modelos paradigmáticos más relevantes y de analizar el impacto del Modelo social de la discapacidad en el actual Diseño curricular del profesorado en Educación especial de la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

Palabras clave: discapacidad, modelo social, educación especial, diseño curricular.

Abstract: The approach to disability has been framed under a variety of paradigms throughout history. One of them is known as “the social model of disability”, which emerged during the 19th Century, and developed itself embracing both complexities and contradictions from different actors. At the educational level, study plans, curricular designs, and pedagogical proposals, left evidence of these changes, and, as a result, they had an impact on the training of teachers. In this work we will be attending the most relevant paradigms, the current social model, and its impact on the curricular design of teachers in special education in the Province of Buenos Aires (Argentina).

Keywords: disability, social model, special education, curriculum design.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo intenta recuperar la historia del Modelo Social de la Discapacidad y el impacto que tuvo en el sistema educativo, principalmente, en la Educación Especial.

Se parte de un recorrido histórico y del análisis del plan de estudios actual y se realiza un estudio de la teoría que nutre a los formadores que se insertan en el ámbito educativo y trabajan con personas con discapacidad.

El paradigma y la lectura del plan de estudios, y los modos de aproximación a esta temática de los formadores de formadores, inciden sin duda en la mirada y el trabajo cotidiano. Consideramos de suma importancia tener presente la historia para poder comprender la situación actual y propiciar una formación más integradora, inclusiva y situada de las personas con discapacidad en la comunidad.

Que el hombre es un ser social es un precepto indiscutido desde la antigüedad. La convivencia con total aceptación recíproca es la base que permite adquirir y desarrollar todas nuestras posibilidades de acción. Los seres humanos nos intersectamos en alguna parte y la convivencia social sólo tiene lugar en la aceptación del otro como un legítimo otro.

Nos preguntamos: ¿En qué medida el sistema educativo ha respondido a estos conceptos con respecto a la discapacidad? ¿Cuáles son las pautas actuales atinentes a la política educativa en este espacio? ¿Se articula eficazmente en todos sus niveles? ¿Hay meras formulaciones teóricas o visualizamos concreciones positivas?

Discapacidad y Modelo Social: un cúmulo de interrogantes a dilucidar es el desafío que se impone.

REVISIÓN HISTÓRICA DE ENFOQUES Y PARADIGMAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD. EL MODELO SOCIAL: UN PARADIGMA QUE SE TRANSFORMA

Para hacer un análisis de lo que dio origen al “Modelo social de la discapacidad”, es preciso situarse en un contexto histórico en el que la discapacidad era concebida desde una mirada médica, ligada a la invalidez social y a la inutilidad, ya que las personas que tenían una discapacidad requerían de cuidados y atenciones permanentes y no podían ser “productivas”. La mirada tradicional de la medicina proponía que la discapacidad era la “muerte en vida”.

Con la segunda guerra mundial surge la rehabilitación moderna. La noción de capacitismo comienza a imperar: se debe trabajar para que la persona se ajuste a la situación y supere su discapacidad. La discapacidad es, entonces, un problema individual que requiere de mucho esfuerzo para que la persona recupere su dignidad y sus habilidades. Los profesionales (médicos y rehabilitadores de diversa índole) diagnostican y realizan tratamientos en una relación jerárquica en la que los pacientes poco tienen para aportar y para decidir. En este momento, el paradigma médico se cuela en las ciencias sociales y en la sociedad toda. Talcott Parsons (1951) establece que la enfermedad tiene un rol social y los profesionales de la medicina deben reestablecer ese rol para que se retome el equilibrio social. Las personas enfermas deben recuperar la “condición humana” lo más rápido posible para asumir tantas funciones “normales” como puedan, de la forma más rápida posible. Esta responsabilidad es de la persona discapacitada: los profesionales de la rehabilitación deben devolverle la normalidad, ayudando en su proceso de ajuste cognitivo a la “insuficiencia”.

En los años 60, tanto en EEUU como en Inglaterra, diferentes investigadores (desde la sociología y la antropología) comienzan a aportar y a discutir acerca de la discapacidad.

En EEUU, Erving Goffman, Fred Davis, Robert Edgerton y Robert Scott, entre otros, critican al modelo médico, funcionalista desde la teoría interaccionista por ser deterministas, (sólo se entiende la conducta de forma positiva si es acorde con la idea de realidad que tienen los profesionales); porque olvidan los factores sociales, políticos y económicos extrínsecos y porque desautorizan y niegan las interpretaciones subjetivas de la insuficiencia desde la perspectiva de la persona implicada. Oliver (1998) enuncia que a esta visión médica individualista se la puede entender como “teoría de la tragedia personal”.

Goffman, en 1963, publica “Estigma. La identidad social deteriorada”. Allí plantea que la apariencia corporal es un modo de categorizar e imputar identidades; visibiliza múltiples formas de estigmatización y cómo las mismas implican un fuerte proceso de deshumanización y devaluación social. Plantea que además de sus problemas, el individuo estigmatizado es “empujado simultáneamente en distintas direcciones por profesionales que le dicen qué debe hacer y sentir acerca de lo que es y deja de ser, y todo esto en su propio beneficio” (Goffman, 1963, p. 147).

Mientras en los años 60 y 70 en EEUU se gesta el movimiento de vida independiente, en 1974 en el Reino Unido, nace UPIAS (Unión de impedidos físicos contra la segregación). Esta asociación, fuertemente implicada en el materialismo, fue fundada por personas con discapacidad, entre ellos: Paul Hunt, Vic Finkelstein y Tom Shakespeare. Aquí es donde se sientan las bases del modelo social de la discapacidad.

En esta línea, Paul Hunt (1966), en “Estigma, una condición crítica” hace hincapié en dos aspectos a tener en cuenta: la singularidad de las personas con discapacidad y la naturaleza humana que comparten con el resto de la humanidad. Argumenta que las personas discapacitadas tienden a “desafiar” en sus relaciones a la sociedad común y que este desafío toma cinco formas principales. Realiza una revisión de los términos “desafortunados”, “inútiles”, “diferentes”, “oprimidos” y “enfermos” y llama a que no se los trate como ciudadanos de segunda clase, reconociendo el valor de las cosas buenas de la vida y a extenderse por completo en la búsqueda del cumplimiento en términos humanos ordinarios antes de lograr una resignación.

Tom Shakespeare (2014) esquematiza tres elementos que, contraponiendo pares, caracterizan esta concepción de discapacidad: la distinción entre deficiencia y discapacidad, la diferenciación del modelo médico/individual y el modelo social y la consideración de las personas con discapacidad como grupo oprimido.

A su vez, entre 1975 y 1976 se redactan los principios fundamentales de UPIAS:

La discapacidad es una situación, provocada por condiciones sociales, que requiere para su eliminación:

a- que ningún aspecto de la vida de las personas discapacitadas, como ingresos, movilidad o instituciones, sea tratado de manera aislada,

b- que las personas discapacitadas, con el consejo y ayuda de otros, asuman el control sobre sus propias vidas y

c- que los profesionales, expertos y otros que buscan ayuda, deben comprometerse a promover dicho control por parte de las personas discapacitadas (1975, p. 3- 4)

Por primera vez en la historia, personas con discapacidad gestionan la posibilidad de hablar sobre su condición y ser escuchadas. La declaración de UPIAS gestó un cambio de paradigma que generó resistencias y múltiples críticas, pero también la posibilidad de expandir estas ideas a partir de una teoría social de la discapacidad.

Además, resultan muy valiosos los aportes de Finkelstein (1980) y Oliver (1983). El primero refiere a la paradoja de la discapacidad: la discapacidad es una paradoja en la que participan el estado del individuo (su deficiencia) y el estado de una sociedad (las restricciones sociales impuestas al individuo) y promueve un cambio de actitud de la sociedad para eliminar la discapacidad: la discapacidad solo puede eliminarse si se transforma el entorno social y material (las barreras). Esta paradoja genera conflicto en los profesionales, ayudantes y ayudados. Finkelstein analiza que esta relación entre ayudantes y ayudados desempeña un papel importante en la estructuración de la conciencia de los individuos que participan. De esta manera, se debe promover la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos (Finkelstein, 1980).

Oliver (1983) opone el modelo individual al modelo social y propone llamarlos “teoría de la tragedia personal” al primero y “teoría de la opresión social” al segundo. Oliver (2008) concluye que:

(...) cualquier intento de elaborar una teoría social de la discapacidad no puede ignorar ni la historia ni el contexto (...) no puede sostenerse una visión absolutista de la discapacidad ya sea en cuanto a la manera en que se la percibe como a la forma en que la sociedad responde a ella (informalmente o mediante políticas sociales organizadas). (p. 20)

Un invaluable aporte que hacía falta en el modelo social fue el de las feministas Jenny Morris (1991, en Hughes y Paterson, 2008), Liz Crow (1996, en Hughes y Paterson, 2008) y Lois Keith (1996) quienes generan críticas que potencian al modelo social y lo optimizan.

Liz Crow (1996) enuncia que “en vez de afrontar las contradicciones y la complejidad de nuestras experiencias, hemos optado en nuestras campañas por presentar la minusvalía como algo irrelevante, neutro y, a veces, positivo, pero nunca como el problema que es en realidad” (p. 231). Ella insta a reconocer las

propias experiencias con la minusvalía y nombrarlas para que no sean tabúes que crean limitaciones a la expresión personal. También menciona la paradoja del tabú del impedimento “nuestro enfoque actual del modelo social constituye la última paradoja: al ocuparse solo de un aspecto de la situación, nos discapacita a nosotros mismos” (p. 234). De esta manera, insta a renovar el modelo social de discapacidad, integrando las experiencias subjetivas de la minusvalía ya que “la discapacidad se refiere a la reacción y la influencia del mundo exterior en nuestro cuerpo concreto”. Se debe “eliminar las tapaderas y comprender la complejidad de la forma de operar de la discapacidad y la minusvalía, de manera que nuestros alegatos sobre discriminación sean transparentes” (p. 249).

Jenny Morris (en Hughes y Paterson, 2008) también argumenta que “el modelo social de la discapacidad niega las experiencias de dolor y aflicción que son parte de la vida de muchas personas con impedimentos” (p. 118)

Las críticas de las feministas con discapacidad inglesas al modelo social proponen salir del closet del impedimento, integrar lo experiencial y lo interaccional como cuestiones políticas y afirmar que la opresión por discapacidad es interseccional al género y a otras variables.

Posteriormente, en el año 2006, la ONU crea el paradigma de los derechos humanos. A partir de entonces se redactan documentos como la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad” y la “Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU”. Así se comienza a utilizar el término Persona con discapacidad.

Esta convención significa un importante avance en el plano formal, desde la sociología, transformándose en una herramienta de lucha para exigir derechos, al bregar por la inclusión (y no la integración) y el modelo social (no médico).

El propósito de este recorrido es invitar a reflexionar acerca de un modelo que está vivo y que tiene diferentes aristas, pero que claramente generó un cambio de paradigma a la hora del reclamo de igualdad de derechos y oportunidades. Está claro que en la sociedad conviven diversas miradas y modelos y que todos ellos influyen en el campo de la educación.

EL MODELO SOCIAL EN LA EDUCACIÓN DE LAS PCD (ARGENTINA Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES)

La Educación denominada hoy Especial es la modalidad destinada a personas con discapacidad. Actualmente se rige por el principio de inclusión y busca articular necesidades individuales, experiencias comunes y desarrollar prácticas integradas, con una variedad de propuestas que contienen muchas expectativas y también varias dificultades. En su historia se registran denominaciones que dan cuenta de los diversos paradigmas que imperaban en cada periodo; diferenciales, diferenciados, excepcionales, especiales.

En principio, existió un período caracterizado por el arribo y participación de acreditadas personalidades, algunas extranjeras, que trajeron la necesidad de trabajar en la educación y atención de niños/as con discapacidad. Tuvieron la visión de las necesidades presentadas en el país y en la provincia de Buenos Aires (a partir de aquí PBA) en la atención de los niños/as y se comprobó que las infancias con discapacidad estaban marginadas de la atención educacional de la Escuela Pública. En 1942, a través de la acción de algunos pioneros se crearon los primeros “grados diferenciales” dentro de las escuelas, las primeras, en Avellaneda, San Isidro y La Plata. A partir del año 1946 se reorganizó el campo profesional de formación docente, como, por ejemplo, el otorgamiento de un certificado de “Maestro Nacional de Ciegos,” con bonificaciones a maestros que lo realizaran. Más adelante se atendió a niños/as internados/as en hospitales y se creó una escuela en un Instituto de Cirugía.

Con la incorporación de nuevos sectores sociales a las aulas dentro del contexto histórico político de la Argentina y por ende de la PBA, el Prof. Luis Morzone y el Dr. Carlos Cometto promovieron los primeros servicios de atención a discapacitados y transformaron el Departamento de Excepcionales en la Dirección

de Enseñanza Diferenciada, ocupándose además de la formación de recursos humanos para las prácticas en esos centros y escuelas. En la Ciudad de La Plata se destacó el Prof. Mario Vitalone como generador de un espacio nuevo e imprescindible para un sector de la población que en ese momento no estaba atendida educativamente.

En este segundo período de organización docente y técnica, consolidado con la creación de la Dirección de Enseñanza Diferenciada como repartición del Ministerio de Educación, se puso bajo su órbita a los alumnos considerados como: “con deficiencias físicas, mentales y/o irregularidad social” (Departamento de excepcionales). En 1949 esa Dirección fue elevada a la jerarquía de Dirección de Enseñanza, la educación diferenciada fue incorporada en 1951 a la Ley de Educación provincial 5.650.

Los Servicios se clasificaban en Escuelas para Irregulares Mentales, Escuelas para Disminuidos Físicos, Escuelas para Irregulares Sociales y Escuelas Laborales. Es interesante observar la denominación en cada uno de las divisiones (irregulares, disminuidos) insertos claramente en una transición entre la mirada tradicional médica de la discapacidad situada en el principio del siglo XX, cuando empezaron a actuar los pioneros dentro de un enfoque de asistencia y hospitalización, y hacia el cambio paradigmático rehabilitatorio, surgido luego de la segunda guerra mundial. Bajo esta última perspectiva se asienta la creación, en nuestro país y en la PBA, de la enseñanza diferenciada. Se buscaba reintegrar, ajustando las pérdidas, a partir de su sobreadaptación personal y la superación de la discapacidad. Con la rehabilitación como objetivo primordial, en las escuelas diferenciadas el médico cumplía un rol destacado, diagnosticando y describiendo posibilidades y planes, junto con maestros especiales, reeducadores fonéticos, asistentes educacionales, maestros recuperadores, kinesiólogos. Todos formaban parte de un equipo organizado con fines rehabilitadores de capacidades remanentes, que conquistarían ajustes cercanos lo más posible a la “normalidad” deseada.

Pese a que desde la mirada actual podemos cuestionar ciertos abordajes y planteos, es importante valorar en contexto esta organización desde la Educación Pública hacia la mitad del siglo XX que ofrecía la posibilidad de atención y espacios interactivos a niños y niñas con situaciones de discapacidad, algo que en las primeras décadas del siglo sucedía solo en ciertos sectores acomodados de la sociedad, a través de tratamientos particulares y sin coordinación entre sí.

En las décadas siguientes, y muy paulatinamente, esa Dirección de Enseñanza fue reorganizándose en relación a los criterios y abordajes que iban apareciendo en el mundo e irrumpían por consiguiente en nuestro país. La teoría de la tragedia personal sería incorporada en instituciones de atención y ayuda de las personas discapacitadas y, también desde la psicología. En la década del 70 se facilita la instalación de grados especiales, considerados para “niños disminuidos mentales”, como anexos de las Escuelas Primarias comunes (Urbanas y Rurales) y continúa la experiencia de integración a Escuelas Comunes de “niños físicamente imposibilitados (Ciegos, lesionados).

Durante muchos años, quien era estudiante de Educación Especial fue visto como una persona cuya educación apuntaba a la recuperación valorizando los saberes académicos y escolares. La mirada diagnóstica tenía un papel preponderante en la selección de los contenidos priorizados y “el cociente intelectual” se ubicaba como dato fundamental para las principales decisiones docentes, médicas y escolares. El imperio definitorio de los tests y sus resultados caracterizaron un largo período para categorizar el ingreso a escuelas, tipos de prácticas escolares, objetivos en reeducación y rehabilitación; en definitiva, para clasificar estudiantes, niños/as y personas.

Más adelante comenzaron a rescatarse las capacidades “residuales” de los estudiantes, tratando de priorizar las posibilidades de inserción e integración laboral y social. El Currículum empezó a considerar los saberes previos, destacando la relación vincular con docentes del equipo escolar. Aunque se mantuvo el criterio diagnóstico basado en el coeficiente intelectual se ampliaron otros indicadores, como autovalimiento y personales-sociales.

Hacia fines de la década del 90 prevaleció una mirada holística, apareciendo la denominación “persona con necesidades educativas especiales”. Se buscaron objetivos que apuntaron a un saber integrado en el que

se equilibraron los conocimientos sociales y culturales. Se propuso un sistema flexible y dinámico, se habló de educación inclusiva y hubo experiencias de integración entre Educación Inicial, Primaria y Secundaria y la Dirección de Educación Especial.

Este es el primer atisbo de abandono del modelo médico, psicométrico y rehabilitador, con énfasis en la clasificación ya que empezó a reconocerse la educación especial como derecho e incluyó dentro de sus ejes la atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares y la transdisciplinariedad. Además, se priorizó un modelo pedagógico que respetaba los derechos de las personas que requerían ayuda o recursos que no estaban disponibles en la Educación Común obligatoria. Esas Necesidades Educativas Especiales eran consideradas como tales a partir de determinadas causas: discapacidad, historia familiar o escolar desajustada, problemas emocionales, etc. que presentan dificultades de aprendizaje que requieren servicios educativos diferentes a los que demandan el resto de los alumnos, tal como lo establece la UNESCO (Boletín N° 36/1995). En este período conviven: los Centros de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (Ce.A.T.), las escuelas clasificadas en Sordos e hipoacúsicos, Ciegos y Disminuidos Visuales, Alumnos con Trastornos Emocionales Severos, Alumnos con Alto Riesgo Social, Alumnos con Retardo Mental, Alumnos Discapacitados Motores y Neurolocomotores, Alumnos Multipedidos, Alumnos con Trastornos en el Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación, Alumnos Impedidos de Concurrir al Servicio Ordinario.

Entre los años 2003 y 2004 se reglamentó el Acuerdo Marco A-19, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, donde se intentó ordenar las prácticas educativas para todo el Marco Nacional (También PBA) legalizando las acciones que se iban construyendo en el territorio al implementar la Ley Federal de Educación.

A partir de los años 2008 y 2009 apareció oficialmente el Modelo social de Discapacidad en un documento del Ministerio de Educación de la Nación: "Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina". Allí, en el Anexo II "el modelo social: una definición de la discapacidad" (2009, p. 51-52) se describen las características de enfoque en un breve recorrido histórico, mencionando en las referencias a la UPIAS, Mike Oliver y Liz Crown.

En el Diseño Curricular de la PBA, correspondiente al título de Profesor de Educación Especial (en sus cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales) del año 2009 no existe referencia alguna al Modelo Social. El resultado es un proyecto ecléctico donde se observa un intento de transformación en relación al perfil docente que busca construir. Se menciona al maestro como trabajador de la cultura, como pedagogo, como profesional de la enseñanza. Promueve con énfasis las relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad: reconocer la diversidad es admitir que existen individuos y grupos que son diferentes entre sí, pero que poseen los mismos derechos. También menciona el carácter multicultural de las sociedades y la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales; desafía los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematiza contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas y estereotipadas; elabora y cuestiona sus preconcepciones y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño y evaluación del alumnado; adquiere habilidades para diagnosticar pedagógicamente las necesidades educativas de sus alumnos/as; saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista.

En el año 2012, posterior a la aprobación del Diseño Curricular en PBA (2009), se aprueba una Circular Técnica General llamada "Hacia la concepción del modelo social de la Discapacidad en la escuela de hoy" con el objetivo de repensar la concepción de la discapacidad. Esta circular está construida con el aporte de docentes, directivos e inspectores. Resultó imprescindible redelinear enfoques considerando nuevos paradigmas que integran a toda la comunidad educativa. Como avance se introduce la dimensión "Participación, Interacción y Roles Sociales", se proponen dimensiones independientes de inteligencia y de conducta adaptativa, se incluye la Salud mental dentro de la consideración Salud y se quitan consideraciones

psicológicas y emocionales propuestas en 1992. También se considera “Contexto” como “todos los ámbitos en los que el sujeto se desenvuelve”. Lo más importante es la atención sobre la forma de intervenir en la problemática, respondiendo a diferentes marcos teóricos y el reconocimiento de que aún no se ha consolidado en la práctica un único modelo (DEE-DGCyE, 2012).

Estos diversos modelos siguen pugnando y conviven en forma explícita y oculta. El trayecto histórico recorrido en la conformación del Modelo Social de Discapacidad se refleja también en las posibilidades educativas de personas con discapacidad, y en esos campos a veces los cambios se evidencian más tarde.

Es claro que queda mucho por reforzar, transformar y afianzar. Las posibilidades de trabajar en políticas educativas conformando equipos transdisciplinarios que contemplen la relación de la Educación pública, la formación docente y la situación de niños y niñas con discapacidad como sujetos de derecho, parece ser el desafío de estos tiempos.

Diseños Curriculares en la Formación Docente de Educación Especial. Análisis del Diseño Curricular de la PBA: Tensiones Conceptuales, Disciplinarias y Prácticas

El diseño curricular del Profesorado de Educación Especial en sus cuatro especialidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuidos visuales (Resolución 1009/09) está constituido por una primera parte que presenta el posicionamiento pedagógico-político-metodológico y caracteriza al objetivo de la formación docente en Educación Especial, así como a sus sujetos (protagonistas tanto los estudiantes como los formadores de formadores), las instituciones como espacios de referencia, posicionamiento, construcción colectiva y el entramado que debe haber entre la práctica docente y los saberes en la formación. En ella se encuentran tres tipos de sujetos en el encuentro pedagógico: los docentes en formación/estudiantes de los ISFD, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación. Esta trama que se construye presenta su complejidad ya que cada participante de este encuentro pedagógico tiene diferentes miradas acerca de la discapacidad, de la cultura y de la educación.

Docentes en formación: Por lo general en estas carreras, los/as estudiantes tienen recorridos y experiencias previas en educación y se busca que comiencen a posicionarse como sujetos activos de derecho. En muchas oportunidades los/as estudiantes en los años superiores ya se encuentran trabajando en diferentes lugares relacionados con la Educación especial. El título los/as habilita a insertarse profesionalmente en diversos sitios: Escuelas de Educación Especial, instituciones educativas de cualquier nivel y modalidad como apoyo a procesos educativos de alumnos/as con discapacidades temporarias o permanentes, e Instituciones no escolares donde se brinde atención a personas con discapacidad de cualquier edad.

Se propicia la intervención docente con el fin de “mejorar el nivel de aprendizaje y garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad temporal o permanente”. La formación docente implica la inserción en contextos institucionales específicos o integrados en las escuelas de los diferentes niveles educativos, en ámbitos variados (urbano, rural, hospitalario, domiciliario). Se trabaja con personas de diversas franjas etarias: infancia, adolescencia, juventud, adultez, con discapacidad transitoria o permanente.

Caracterizar los sujetos de la Educación Especial, futuros alumnos/as de los docentes en formación es, entonces, una tarea sumamente compleja que requiere pensar todas las edades y condiciones de la diversidad humana y cultural a la que se suma una o más discapacidades y hacerlo más allá de todo estereotipo. (Diseño curricular del Profesorado de Educación Especial, Resolución 1009/09, p. 22)

Los/as docentes (formadores de formadores) que trabajan en la formación docente cuentan con recorridos previos individuales, miradas pedagógicas y acerca de la discapacidad diferentes entre sí, lo que hace que sus enfoques sean divergentes. En el diseño curricular de la PBA se plantea que la identidad del trabajo de los/as formadores de docentes se construye sobre la base de significaciones y valores de su trayecto formativo de base, significaciones normativas del Estado que regulan su desempeño, relaciones cotidianas entre los/as docentes

y la comunidad institucional y social; la revisión de los significados otorgados a la Educación Especial y a la discapacidad, la ponderación de las posibilidades y necesidades educativas de los alumnos con discapacidad y los significados atribuidos a la Educación Especial y al concepto de discapacidad desde los nuevos paradigmas (Diseño curricular del Profesorado de Educación Especial, Resolución 1009/09, 2009).

Al considerar la primera parte del diseño curricular, podemos afirmar que es fundamental enunciar un posicionamiento acerca del paradigma o modelo de discapacidad desde el cual se educa a futuros/as docentes. Esto es tan importante como tener una mirada afín del sujeto con discapacidad y su educación.

En la segunda parte del diseño se despliega la Fundamentación en la que se lo sitúa en un “paradigma articulador con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural” (Diseño curricular del Profesorado de Educación Especial, Resolución 1009/09, p. 31)

La Organización Curricular nuclea cinco campos integrados por materias en las que se enuncian los contenidos mínimos y el objetivo de cada una de ellas y un trayecto formativo opcional. Los campos son: de la Fundamentación, de la Subjetividad y las Culturas, de los Saberes Específicos y de la Práctica Docente. Los dos primeros años son comunes a todas las carreras. Los años superiores presentan materias específicas por especialidad. De ese modo, se acredita un título de Profesor/a en educación especial en la modalidad sordos e hipoacúsicos, visuales, intelectual o neuromotores.

Del análisis del Diseño curricular de la PBA, a partir de los aportes conceptuales del seminario, surgen algunas consideraciones:

En la fundamentación aparecen argumentos y posicionamientos respecto de lo pedagógico, la mirada del sujeto y la formación. Se menciona a los tres protagonistas de este proceso de enseñanza aprendizaje: los formadores de formadores, los estudiantes y los destinatarios de la educación especial. La experiencia o conocimiento del marco teórico, epistemológico y de los paradigmas desde los cuales se trabaja quedan librados a la propuesta del formador de formadores.

La denominación de las materias: encontramos diversidad de mirada en la denominación de los espacios curriculares y de los contenidos mínimos: conviven paradigmas de la medicina con paradigmas del modelo social.

La diversidad en la discapacidad: El diseño plantea dos años de formación comunes y dos específicos, según discapacidad. ¿Existiría algún modo de no fragmentar la formación por especialidades? Hay personas que presentan discapacidades múltiples y hay instituciones que trabajan con ellas.

No debería darse por conocido el paradigma de discapacidad bajo el cual se organiza el Diseño Curricular. Así como hay un modelo desde la educación, debería mencionarse el de la discapacidad, también deberían participar personas con discapacidad en la formulación del Diseño.

Conclusiones: PCD y Educación. El Modelo Social Como Parte De Una Transformación Posible

Considerando el recorrido realizado en este trabajo entendemos que el enfoque social de la discapacidad excede el contexto escolar e implica que el contexto social, donde se constituye la educación y la escuela como espacio concreto, se encuentra frente a un profundo reto social y ético, que no debe transformar los escritos y enunciados en meras expresiones de deseo. Los diversos modelos siguen pugnando y conviven en forma explícita y oculta. El trayecto histórico de la conformación del Modelo Social de Discapacidad se refleja también en las posibilidades educativas de personas con discapacidad, y en esos campos a veces los cambios se evidencian más tarde.

Sin duda, la política educativa en Educación Especial exige una revisión constante para proponer trayectorias educativas en sintonía con las necesidades del sector hacia dónde se dirige. El devenir histórico de la situación y lucha de las personas con discapacidad fue impactando gradualmente prácticas educativas desde que empezaron a incluirlas. Las personas que intervienen en la elaboración de los Diseños Curriculares de la formación Docente, los/as estudiantes de carreras docentes, los/as docentes en ejercicio tanto de la

Formación docente terciaria, como de los niveles obligatorios necesitan tener acceso a los debates locales, regionales e internacionales en relación a la situación de las personas con discapacidad, los reclamos por sus derechos, las demandas de participación en trayectos que los incluyan como destinatarios.

De esta manera, Danel et al. (2020) nos interpelan:

Nos preguntamos ¿Cómo capturar las formas en que ese procesamiento se da en cada momento histórico y en determinados espacios sociales? ¿cómo identificar esos procesamientos para la situación de discapacidad? Considerando los cruces entre infancia, juventud, adultez, vejez y las discapacidades, nos preguntamos: ¿en todas las edades se construye una misma mirada sobre las redes sociales de apoyo? ¿la discapacidad supone una estructuración única de los tiempos? ¿Las organizaciones sociales vinculadas a la discapacidad tienen más presencia en las infancias discapacitadas? ¿los estudios de protagonismo infantil incluyen a las niñas en situación de discapacidad? ¿Cómo opera el movimiento de vida independiente en relación a las organizaciones familiares? (p. 16)

Específicamente en PBA, el gran desafío a construir es que el aporte del Modelo Social no sólo se vea reflejado en una orientación teórica, una referencia histórica o algunos contenidos dentro de algunas asignaturas de un Diseño. Si este modelo y todas sus transformaciones aparecen consideradas en cada proyecto, propuesta, asignatura y prácticas nos acercamos más a la construcción de espacios educativos acordes a las necesidades reales de las personas con discapacidad. Esto incluye los trayectos de formación terciaria docente y los ámbitos de Educación obligatoria donde transitan personas con discapacidad. Actualmente, en ambos recorridos hay muy poca presencia y voz de estos sectores en la toma de decisiones, donde continúa apareciendo prioritariamente la perspectiva de profesionales especializados (generalmente de salud y educación). Podríamos proponer, entonces, distintos ámbitos de intervención, acciones a desarrollar y participación de toda la comunidad educativa.

El espacio multidimensional de la escuela previene, construye y proyecta situaciones que se producen a futuro en la vida adulta, laboral y personal. Las escuelas, tanto las especiales como las de otros niveles y modalidades, demandan constituirse progresivamente en lugares y tiempos destinados a albergar y acompañar la diversidad de infancias, incluyendo a aquellas que requieran de un espacio educativo específico. El campo de la Educación Especial, en el marco del sistema educativo general, necesita transformaciones que den cuenta de la situación real de las personas con discapacidad que pasan por ella en las diferentes etapas y contextos, algo que se vuelve imposible si no se las escucha. Estos aportes, relacionados a gestiones y políticas públicas que los accionen organizadamente, significarían una posibilidad concreta de transformaciones en este recorrido esencial de personas con discapacidad: su paso por el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Crow, L. (1996). Nuestra Vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. En J. Morris (Ed.), *Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad* (pp. 229-250). Narcea.
- Danel, P., Martins, M. E., Sala, D. (2020). Discapacidad desde los giros narrativo, corporal y afectivo en ciencias sociales. En A. Pérez y A. Rapanelli (Comp.), *Discapacidad, prácticas e investigación: interpellando a las Ciencias Sociales* (pp. 112-128). Ediciones Celei.
- DEE-DGCyE (2012) *Circular Técnica General N°5*. https://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/2012/circular_tecnica_gral_nro_5_de_2012.pdf
- DGCyE (2009) *Diseño Curricular del Profesorado de educación especial en sus cuatro modalidades: intelectual, neuromotor, sordos e hipoacúsicos y ciegos y disminuídos visuales* (Resolución 1009 /09), https://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res1009-09_educ_especial.pdf
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(3), 31-55
- Finkelstein, V. (1972). *Circular Número 3 UPIAS. Contribution to the nature of our Union*. UPIAS.

- Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. World Rehabilitation Fund.
- Goffman, E. (2001 [1963]). *El Estigma. La identidad deteriorada*. Amarrortu.
- Hughes, B. y Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En L. Barton (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 107-123). Ediciones Morata.
- Hunt, P. (1966). A critical condition. En P. Hunt (Ed.), *Stigma: The Experience of Disability*. Geoffrey Chapman. Disponible para su consulta en: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Hunt-a-critical-condition.pdf>
- Keith, L. (1996). Encounters With Strangers: The public's responses to disabled women and how this affects our sense of self. En J. Morris (Ed.), *Encounters With Strangers: Feminism and Disability* (pp. 69-88). Women's Press.
- López, D. (Coord.) (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. (pp. 51-52). Ministerio de Educación de la Nación.
- Oliver, M. (1983). *Social work with Disabled People*. Macmillan.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (Comp.), *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34-59). Morata.
- Oliver, M. (2008). Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 19-38). Morata.
- Parsons, T. (1951). *The social System*. Free Press.
- UNESCO (1995). *Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar* (Boletín 36, abril 1995).
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*. Routledge
- UPIAS (1974/1975). Declaración política. UPIAS (1974/5). *Policy Statement*. Disponible para su consulta en: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-UPIAS.pdf>

NOTAS

- [1] Lic. en Fonoaudiología (UNLP). Profesora de la Cátedra Fundamentos de la Fonoaudiología (Lic. en Fonoaudiología). Profesora de la Cátedra Educación y entrenamiento de la voz y el Habla (CCC Lic. en Fonoaudiología). Integrante del proyecto de Investigación: Trayectorias colectivas en los modos de producir la discapacidad: espacialidades, temporalidades y sentidos, radicado en Instituto de estudios de Trabajo Social y Sociedad - IETSyS- FTS. Miembro del Comité Científico - Revista Científica COFOBA Regional La Plata. Miembro de la Comisión de Voz (Colegio de Fonoaudiólogos de Bs As) COFOBA Regional La Plata. Profesora de la Cátedra de Neurolingüística en el Instituto Superior de Formación Docente N° 9. Dirección de Educación Superior. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Mail: claudiadiaz_85@hotmail.com
- [2] Licenciada en Fonoaudiología (UNLP). Docente titular de la cátedra Comunicación y lenguaje en la infancia – C.C.C. Licenciatura en Fonoaudiología –FTS. Integrante del PID Trayectorias colectivas en los modos de producir la discapacidad: espacialidades, temporalidades y sentidos, radicado en Instituto de estudios de Trabajo Social y Sociedad – IETSyS- FTS Profesora de las Cátedras Anatomofisiología y patología de la audición y fonación, Trastornos del lenguaje en neuromotores y Seminario TEL en el Profesorado de Educación Especial, modalidad Sordos e Hipoacúsicos y Neuromotora respectivamente en el Instituto Superior de Formación Docente N° 9. Dirección de Educación Superior. DGC y Ed. Bs As. Miembro de la Comisión de Lenguaje del Colegio de Fonoaudiólogos de la Provincia de Bs. As. Regional La Plata. Mail: mscsanelli@gmail.com