



ENCUENTRO REGIONAL
DE FILOSOFÍA

ENTRECRUZAMIENTOS:

PERSPECTIVAS DisciplinaRES & Filosofía

ISBN 978-987-33-5173-0



Universidad Nacional del Nordeste
Facultad de Humanidades
UNNE



ENCUENTRO REGIONAL
DE FILOSOFÍA

ENTRECRUZAMIENTOS:

PERSPECTIVAS DisciplinaRES & Filosofía



5/6/7
JUNIO
2014

Facultad de Humanidades - UNNE - Resistencia - Chaco



ISBN 978-987-33-5173-0

A.A.V.V.

Entrecruzamientos: perspectivas disciplinares y filosofía. - 1a ed. - Corrientes : el autor, 2014.

277 p. ; 22x15 cm.

ISBN 978-987-33-5173-0

1. Filosofía. I. Título

CDD 190

Fecha de catalogación: 26/05/2014

**Inclusión Educativa- el discurso del no saber:
El campo epistemológico de la discapacidad**

Julio Manuel Pereyra
(UNNE)

Mucho esta en boga en la actualidad el discurso basado en los preceptos inclusión educativa y democratización de la educación. Nuestra pregunta es ¿cuánto de ese discurso se corresponde con la realidad?

Cabe admitir sin embargo, que nuestros planteos no ponen en tela de juicio la inclusión socio- económica ni geo-referencial ²⁷⁰ de estudiantes que no hace mucho permanecían excluidos del sistema educativo o expulsados por el tipo de prácticas en este presentes (sistema expulsor²⁷¹).

Diversas y variadas son las políticas²⁷² socio-educativas que han tratado de compensar y/o amortiguar los condicionantes y/o determinantes que situacionales, se presentaban como obstáculos para el acceso y/o permanencia a y en el sistema educativo (principalmente sistemas de beca de apoyo económico) (Dussel, 2004; Dubet, 2004).

Sin embargo estas políticas “respuesta” se han focalizado en dar “soluciones” de orden socio-económico, a una problemática de orden educativo-formativo. Es así que la democratización ha acarreado la masificación de un sistema que parece desfasado en recursos humanos y materiales para atender pertinente y adecuadamente las nuevas demandas funcionales- operativas (Husén, 1995).

No obstante, no nos consideramos con la legitimidad para evaluar, o siquiera opinar sobre los logros y/o fracasos de estas políticas integradoras-incluidoras; pero si de plantear una nueva interrogante ¿existen políticas educativas de inclusión de personas con necesidades educativas especiales (NEE)?

Es decir, ¿se puede hablar de inclusión educativa real cuando referimos a las condiciones educativas-formativas de estudiantes con NEE? (Pereyra, 2014)...creemos que no.

De este modo tomamos conciencia que se profesa una fe en la que no se cree, al menos desde un enfoque que es ignorado, o bien deliberadamente omitido: la discapacidad y/o las NEE.

²⁷⁰ Socio-económica refiere a la condiciones y posibilidades sociales y económicas para el acceso al sistema; geo-referencial refiere más concretamente a zonas aisladas que por distancias, transporte o inexistencia de instituciones terciarias y/o universitarias hacían improbable el cursado de estudios superiores.

²⁷¹ Basta visualizar los índices de desafiliación/deserción/abandono que suele repetirse en las instituciones educativas superiores en Sudamérica.

²⁷² Progresas, becas de comedor, costo diferencial del transporte, etc. (referencias Argentina y Uruguay).

El sistema cuya modalidad implica una eugenesia educativa, no ha reconfigurado su estructura para entender, comprender y atender desde un plano didáctico-educativo este tipo de problemáticas.

Las soluciones aleatorias, aisladas, arbitrarias y coyunturales suele ser tan particulares y/o específicas que en caso de ser adecuadas, adaptadas y pertinentes, en lugar de generar casos paradigmáticos (o referenciales) pasan desapercibidos (Pereyra, 2013a). De igual modo en la amplia mayoría de los casos la eugenesia va también en correlación con una eutanasia educativa, que la propia persona con discapacidad (PCD) ya por resignación, ya por pérdida de referencias, hace para sí misma (auto estigmatización/suicidio educativo).

Es verdad que a simple vista, la razón aparente y evidente es la falta de formación/capacitación docente para dotar de insumos y recursos (estrategias y propuestas) para hacer frente a las NEE y las consideraciones didácticas especiales (Pereyra, 2014). Pero creer se agota allí, es ignorar las estructuras mentales de larga duración (Braudel, 1985) que atraviesan y conforman la (y una) concepción sobre la discapacidad, concepción cubierta de prejuicios, miedos y etiquetaciones; que aun hoy en día asocian casi ontológicamente discapacidad con incapacidad (Luque y Rodríguez, 2007)

Las palabras no son inocentes y negar que el término discapacidad es relativamente nuevo y permanezcan más arraigados aún -y relacionados a este- los términos inválido, incapaz, minusválido y hasta deficiente, siempre asociados como problemática; es cómo negar que nombrarla como capacidades diferentes o estudiantes especiales no es más que un mero eufemismo.

El problema no radica pues en la mera nomenclatura, sino que esta se corresponde con una forma de estructurar el pienso (en este caso educativo); un pienso que desde el orden inconsciente condiciona y hasta determina los modos de obrar.

No pretendemos con lo expuesto desatar un juicio de orden ético hacia el sistema; pero si introducir un cuestionamiento de matiz moral a un sistema, y en él a un proceso educativo, que confunde integración con inclusión (Aguilar Montero, 1997).

Resulta atroz que las estrategias de compensación se suelen remitir a respuestas de carácter administrativo-burocrático (exoneración y/o sistema de tolerancias); o que los docentes crean haber contemplado la necesidad, únicamente por evaluar de una manera alternativa.

Lamentablemente el docente carece de las competencias didácticas (Pereyra, 2014) necesarias, así como también no terminan de introducirse de lleno en los preceptos del paradigma de la inclusión (y la diversidad).

Pero situémonos en el “pienso” docente (hagamos una empatía) que ve como la dinámica social segregadora y discriminadora, suele en un primer momento apartar (depositar) a las PCD en espacios de por si denominados especiales (escuelas, centros, instituciones, etc.), cosa que históricamente y por defecto la Universidad no es (González, 1994).

Sumémosle a eso una clara tendencia a la infantilización de la discapacidad y a la visión de dependencia constante (falta de autonomía) que recae sobre ésta.

De este modo pecaríamos de hipócritas al afirmar que las prácticas educativas obstaculizadoras de la inclusión real de las PCD se debieran exclusivamente del diseño del sistema²⁷³.

El depositar contenidos de subestimación en los estudiantes “no estándares” (como si la población estudiantil fuera homogénea), nos permite dudar y cuestionar que el discurso sea en apariencia, lo que en la realidad de hecho no es (Russell, 1998). Esto se presta a desafíos que para un lado u otro (docentes- estudiantes con discapacidad) implica a la larga frustración. Cabe preguntarnos ¿qué tanto se cumple aquí también el efecto pygmalion? (Rosenthal y Jacobson, 1992).

Es así que los docentes parecieran trabajar a partir de y con un modelo tipo (estereotipo) ideal de alumno-estudiante con el que estos sujetos “diferentes” rompen de manera poco sutil.

El alumno promedio no suele dejar en evidencia al docente ni a su metodología de enseñanza, lo que permite hacer recaer en el fracaso educativo toda la responsabilidad en y sobre el estudiante; pudiendo inculpar a modo catártico también a las trazas previas de formación del mismo (niveles educativos anteriores).

En el caso de los estudiantes con discapacidad (ECD) no es así, o al menos su responsabilidad es más evidente. Porque para este caso la metodología (medios, formas y modos de enseñanza) es tan significativa como lo epistemológico y lo pedagógico. Esto hace que la falta de competencias didácticas o estrategias alternativas se hagan manifiestas elocuente y públicamente, desbordando al educador al punto de ocasiones someterlo al ridículo.

Es de este modo, que aquello que en apariencia es evidente y lógico deja de serlo, y el sentido común parece a su vez desaparecer. El discurso de esta manera y sobre este tema en concreto, se vuelve una falacia, ya sea por proposiciones con un sesgo tan acotado que las vuelve falsas al extrapolarlas o abarcar a ECD, ya sea porque el silogismo resultante de la misma supone un ideal que en relación a las prácticas es cuasi utópico.

Esto implica un cambio epistemológico de un sujeto cognitivo (Piaget, 1983) a un sujeto epistemológico (Vigotsky, 1995), y el cambio de un paradigma psico-cognitivo a uno fisio-cognoscitivo (Pereyra, 2014).

Supone (o debiera suponer) de esta manera un cambio radical en el esquema conceptual representacional/referencial operativo (ECRO) del docente (Pichón Riviere, 1999) y el rol y papel que ocupa en el grupo operativo el estudiante con discapacidad (o NEE).

²⁷³ Advertimos al lector que nos referiremos exclusivamente al sistema Terciario-universitario (educación superior). Por tal razón no refieren estas consideraciones a las discapacidades de orden intelectual, sino a las de orden fisio-sensorial-motriz (principalmente discapacidad motriz, visual y auditiva). Como NEE referenciamos básicamente a la dislexia, disgrafía, discalculia, agrafías, etc.

La representación sobre el ECD del educador no es ajena ni descontextualizada de su noosfera (Chevallard, 1991); y dentro de un sistema adscripto a un régimen socio-económico de producción y utilidad (Capitalismo) (Dubet, 2004), donde en apariencia si fin último es “producir” sujetos con capacidades y competencias productivo sociales, un individuo considerado incapaz e incompetente no tiene cabida.

El ECD (o NEE) se torna así en una molestia funcional-operativa en aquel lugar donde prima una lógica de lo “normal” (UNESCO, 1995).

Las prácticas educativas – principalmente a nivel áulico- especulan entonces sobre modos posibles de contención, pero en base a un discurso del “no saber”, desde un posicionamiento epistemológico anacrónico. Esto hace nada más ni nada menos que en razón de la real ignorancia sobre la temática, las reflexiones sobre estas representan una discusión banal que responde más a lo políticamente correcto – y a un deber ser- que a lo que de facto, ocurre propiamente en las aulas universitarias. Irónicamente el *vox populi* refiere a esto como el famosos “haz lo que yo diga, no lo que yo haga” (dualismo discurso-practica/acción).

Si es verdad que considerar la ruptura que proponemos- y reconocerla- tarde o temprano implicará un giro copernicano (Merieu, 2002) que saque del foco al objeto (modelo de enseñanza) y lo centre en el sujeto (ECD); desplazando un “ceo que es” o un “me parece es así” a un “es así” con fundamentación empírico- racional. Retomamos así lo que repetimos en nuestros textos hasta el hartazgo (Pereyra, 2013a; Pereyra, 2013b, Pereyra, 2014) un “hacer con ciencia y con consciencia”.

El quiebre epistemológico propuesto, al menos en el ámbito educativo, se extiende y abarca también a la didáctica (como *techné*), pues sus preceptos, enunciados y hasta principios dejarían de responder exclusivamente a un orden psico-cognitivo-intelectual en razón de lógicas currículo-disciplinares; sino que empero deberá asumir también la impronta que los factores bio-fisio-cognoscitivos de los estudiantes: didáctica fisiologizada (Pereyra, 2014).

Todo esto quita al educador la comodidad intelectual de sus prácticas cuasi litúrgicas (rituales), colocándolo en una situación que requiere constantes ejercicios intelectuales que el docente no acostumbra a hacer, y que en todo caso cuando los realiza, son sobre los contenidos y no sobre las formas de enseñanza.

Pensemos juntos: ¿qué sucede si a un docente en plena clase mientras trabaja con el pizarrón en un turno nocturno se le corta la “luz” (energía eléctrica)? ¿Qué sucede si en un aula de grande dimensiones sufre ruptura del micrófono y no se le alcanza a oír? Seamos honestos, coincidimos que la clase ha de darse por suspendida o directamente terminada.

Quitarle la pizarra y la voz al docente es desproveerlo de sus herramientas más básicas y elementales, porque enseñamos por medio del lenguaje, un lenguaje viso-auditivo.

Ahora ¿acaso la ceguera y la sordera por ejemplo, no es cortarle la “luz” y el micrófono al docente? Entra aquí en conflicto el qué puede, el qué tiene y el qué debe hacer el educador.

Acaso en este ejemplo ¿no es el docente el que presenta discapacidad didáctica? ¿quién es el que realmente “sufre” la discapacidad, el ECD o el profesor? Desde esta lectura el estudiante es quien la posee, pero es el docente el que la padece.

Estas concepciones y problemáticas que hemos presentado brevemente ponen en tela de juicio prácticas consuetudinarias arraigadas, que rara vez reflexionan sobre los estudiantes con discapacidad. El enfoque epistemológico propio de una visión acotada a lo bio-medico, no se corresponde con el discurso educativo y paradigmático de la diversidad generando un vacío en el discurso y las políticas, vacío que solo puede ser llenado por una transformación educativa profunda, que atienda real y efectivamente las demandas y necesidades especiales y específicas de esta población.

Es así que el sistema inclusivo (integrador realmente) garantiza el acceso pero no permanencia en él de los ECD, promoviendo una “igualdad” desigual falsa en sí misma, en un discurso que se miente así mismo al “vender” que el mero acceso al sistema es un logro educativo en sí mismo, y para el caso expuesto ¡no lo es!

Puede ser por supuesto y sin lugar a dudas un logro social, pero desde lo educativo como proceso y/o producto no lo es.

Todo lo educativo es social, pero no todo lo social es educativo (educación como estructura y acción consciente predeterminedada); esta es otra razón por la que podemos afirmar que el discurso es falaz (repetimos para el caso de ECD), pues el hablar de inclusión educativa es muy distinto y diferente que hablar de integración al sistema de educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Montero, L. A. (1997) Discapacidad e igualdad de oportunidades. Lumen-Humanitas: Bs. As.

Braudel, F. (1985) Las Civilizaciones Actuales. Fondo de Cultura Económica: México.

Chevallard, Y. (1991). La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al saber Enseñado. Aique, Bs. As.

Dubet, F. (2004) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo. Texto de la conferencia inaugural del Seminario Internacional sobre "Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina" organizado

por el IIFE/UNESCO en Buenos Aires, 24 y 25 de Noviembre de 2004. Traducido por Emilio Tenti Fanfani. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/mundoscontemporaneos/pdf/Mutacionesinstitucionalesy_oneyoliberalismo.pdf

Dussel, I. (2004) Desigualdades sociales y desigualdades escolares. En la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas, FLACSO/Argentina, Mayo 2004. Disponible en la: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>

González, I. (1994) Política y Gestión Universitaria. Edt. CINDA: Santiago de Chile.

Husén, T. (1995) Una Educación Orientada hacia el Futuro. Correo de la UNESCO. Francia.

Luque, D.J. y Rodríguez G. (2007) Consideraciones en la intervención psicopedagógica en el alumnado universitario en discapacidad. En: Revista Universidad castilla La Mancha 2º Epoca N°16 (version impresa).

Meirieu, Ph. (2002). Aprender sí, pero ¿cómo?. Octaedro: Barcelona

Pereyra, J.M. (2014) Ergonomía Educativa-Didáctica Fisiologizada: estrategias de compensación de déficit. Monografía Final Seminario Docencia II, Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, Udelar (Uruguay).

Pereyra, J.M. (2013a) Tecnología, educación y accesibilidad: nociones didácticas, pedagógicas y técnicas sobre nuevos espacios de aprendizaje. En I Congreso Iberoamericano de Investigadores Noveles (aparece en actas): Salto

Pereyra, J.M. (2013b) Docencia y discapacidad: consideraciones a nivel universitario. En Jornadas 2013: V de Investigación y IV de Extensión III Encuentro de Egresados y Mastrandos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR): Montevideo

Piaget, J. (1983) El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudios sobre la lógica del niño. Edt. Guadalupe, Bs. As

Pichon Riviere E. (1999). El proceso grupal: del psicoanálisis al la psicología social. Edt. Buena Visión: Bs. As

Rosenthal, R y Jacobson, L. (1992) Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils intellectual development. Irvington Publishers: New York.

Russell, B. (1998). Capítulo; Apariencia y realidad de la obra Los problemas de la Filosofía, en Revista Universitaria Didaskomai (FHuCE/UdelaR-Uruguay). Año XII, N° 7. Montevideo.

UNESCO (1995) Conferencia Mundial Sobre necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. UNESCO:Madrid

Vigostky, L. (1995) "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Edt. Visor, Madrid.