

FORMACIÓN DOCENTE Y DISCAPACIDAD

Teacher Training and Disabilities

Gabriela Sanmartin, Instituto Superior de Formación Docente N° 108 “Manuel Dorrego”,
Argentina
gabysanm@yahoo.com.ar

Sanmartin, G. (2021). Formación docente y discapacidad. *RAES*, 13(22), pp. 22-33.

Resumen

Este artículo discute los posibles obstáculos que las personas con discapacidad podrían encontrar como estudiantes en la educación superior orientada hacia la formación docente y como futuros educadores. Los principales aspectos que serán considerados en el análisis, para su problematización, recorren los tres momentos cruciales en toda trayectoria educativa: el ingreso, la permanencia y el egreso, junto a las condiciones de empleabilidad posterior. Se presentarán las modalidades y los requisitos para el ingreso, para obtener la regularidad como estudiante en Institutos de Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires; algunos indicadores relacionados a las estrategias de acompañamiento, los parámetros evaluativos de competencias y capacidades para la práctica pedagógica durante la formación y el requerimiento de un apto psicofísico para la obtención de la estabilidad laboral, a la hora de asumir un cargo docente una vez finalizados los estudios. La inferencia es que estos componentes, presentes aún en el sistema, pueden constituirse en barreras hacia los aprendizajes, la participación y la determinación de un proyecto de vida digna para las personas con discapacidad que decidan ejercer la docencia. Además describen situaciones a ser revisadas para la reformulación de políticas específicas, planes y proyectos, que mejoren la inclusión en la formación docente en general para todas las personas que aspiren a ejercer ese rol.

Palabras Clave: Formación docente/ Accesibilidad/ Personas con discapacidad/ normativas y prácticas corrientes/ ingreso/ trayectoria/ empleabilidad

Abstract

This article discusses the possible obstacles people with disabilities might find as students and future teachers in higher education colleges, oriented towards teacher training. The main aspects that will be considered in the analysis, to question, go over three crucial moments in every educational trajectory: admission, permanence, and graduation, along with the afterward employability conditions. The options of enrolment, requirements for admission, and how to become a regular student at Teacher Training Colleges in the Province of Buenos Aires will be presented. Moreover, some indications related to accompaniment strategies, evaluation parameters of competencies and capabilities for pedagogical practices during teacher formation, and the requirement of a psychophysical exam before applying for a teaching position after graduation to obtain job stability will be relevant. The inference is that these elements, which are still present in the education system, might turn into barriers against learning, participation, and the promise of a decent life project for people with disabilities who

decide to teach. Besides, they describe situations that should be revised to rearrange specific policies, plans, and projects to upgrade the inclusion in teacher training colleges in general so that everyone can aspire to that role.

Key words: Teacher training/ Accessibility/ People with disabilities/ Regulations and current practices/ Admission/ Trajectories/ Employability.

Fundamentación

Este texto se produce dentro de un contexto complejo, en el que se perciben las innovaciones y progresos que se han venido construyendo en los últimos años respecto de la educación inclusiva en general y la situación educativa de las personas con discapacidad en particular, tanto desde un punto de vista normativo como pragmático. Una de las referencias se obtiene a partir del crecimiento de los porcentajes de personas con discapacidad en proyectos educativos en escuelas comunes, en los niveles obligatorios (inicial, primaria y secundaria). Según las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación de Nación, el incremento entre los años 2017 a 2019 fue del 16,6% (Anuario estadístico educativo, 2019). Sin embargo no se cuenta en este mismo estudio con datos fehacientes de la cantidad de estudiantes con discapacidad en el Nivel Superior y se carece de información sobre las vicisitudes de sus trayectorias: abandonos, reincidencias, cambios de orientación en la formación. Esa vacancia podría entenderse como una negación de los principios y tendencias enunciados desde los marcos normativos y teóricos, en los que se insiste en la apertura a diseños inclusivos y pedagogías alternativas. Desde hace tiempo sabemos que sin información válida y suficiente, no es posible revisar y proponer nuevas acciones y ampliaciones de derechos. Esta ausencia no es entonces un detalle menor.

Aun registrando esos avances, que permiten auspiciar el cumplimiento de los mandatos de la Convención Internacional relativos al derecho a la educación de las personas con discapacidad, existen otras lecturas posibles. Se verifican omisiones, prejuicios, conflictos y complicaciones, cuando no directas clausuras, emergiendo muchas veces en los procesos de inclusión educativa. Menciono algunas de estas marcas que permitan acompañar la lectura ya que las características que describo no provienen de fuentes bibliográficas, de normativas o investigaciones, sino de la observación sobre las prácticas durante la última década, de los relatos de colegas docentes y de los propios sujetos en formación.

Uno de los progresos antes mencionados fue la definición de terminalidad y certificación del Nivel Secundario para las personas con discapacidad, dispuesta en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 del año 2016, como resultado de un extenso trabajo de redefiniciones y acuerdos. Estos lineamientos benefician el posterior ingreso y continuidad de trayectorias formativas en el Nivel Superior, al menos desde el aspecto formal y administrativo. A pesar de ello, existen indicadores que nos permiten deducir un limitado alcance de esta normativa nacional, insuficientemente conocida por las personas con discapacidad, sus familias y docentes y, por lo tanto, dificultosamente aplicada. Según investigaciones, los docentes de los niveles obligatorios son el grupo que más desconoce las disposiciones de esta reglamentación, que funda criterios inclusivos, desde la garantía de la vacante para el ingreso y a lo largo de toda la trayectoria educativa (Cartoceti, Martorello y Schiavi, 2020).

La fundamentación de este artículo no debiera concluir sin aludir al término discapacidad, un constructo que continúa disparando debates. Según Díaz Velázquez (2009)

Al empezar a hablar de discapacidad, lo más coherente en un texto pretendidamente académico o que aspire al rigor científico, sería definir dicho concepto conforme es aceptado por la comunidad científica. En ese sentido, me trasladaría a la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) y definiría, de acuerdo con la vaguedad de sus términos, la discapacidad como un fenómeno complejo que se compone tanto de factores personales (englobando tanto deficiencias, como limitaciones en la actividad y restricciones en la participación) como de factores contextuales (barreras y obstáculos) que ejercen un efecto sobre la deficiencia personal (OMS, 2001: 116)

Sin embargo, como el mismo autor afirma, esta definición convencional impide seguir pensando sobre los criterios elegidos, naturalizando su selección desde los paradigmas dominantes.

Dentro de los desarrollos críticos, que vienen a interpelar y conmovir estos postulados, interesa mencionar los aportes del modelo de la diversidad funcional, que apuntan claramente a situar a la discapacidad como una de las diversidades propias de la especie humana. Desde esta corriente de pensamiento, la Bioética y los derechos

humanos son herramientas que permiten analizar los estilos societarios y proponer modificaciones orientadas hacia el buen vivir y la dignidad del conjunto, corriéndose del eje de la capacidad como parámetro y subrayando el modo en que las sociedades emiten sus juicios valorativos de manera acrítica como criterios de verdad inamovibles. (Palacios y Romañach, 2006). Para otro modelo, el de la construcción social de la discapacidad, la opresión impuesta hacia quienes se consideran grupos minoritarios vulnerados por políticas de exclusión y la instalación hegemónica de referentes y diferenciales, obliga a centrar la mirada en las prácticas sociales en su contexto histórico y económico. Estas prácticas son modelizadas desde un pensamiento hegemónico que toma como parámetro a un sujeto poseedor de las claves para el “éxito social”: blanco, varón, con recursos económicos o perteneciente a una clase acomodada, con credenciales educativas prefijadas, etc. (Ferrante, 2014) A pesar de todas las limitaciones que esta autora advierte en su texto sobre las interpretaciones y usos del modelo social, este aún contiene elementos para continuar reflexionando.

Los estudios críticos sobre discapacidad nos invitan a revisar nuestros posicionamientos, nuestras prácticas, nuestras instituciones como entornos discapacitantes. A la vez que suponen una profundización de los análisis sobre los modos de organización económica y social propios del capitalismo, que no construyen esa “comunidad de iguales” postulada como utopía, sino todo lo contrario, las discriminaciones, estigmatizaciones y exclusiones se multiplican, se solapan y se intersectan. La ideología de la normalidad (Yarza De Los Ríos et al., 2019) impulsa esta segmentación y señala quienes serían los “elegidos”, de manera no siempre directa o claramente explícita, para asumir roles sociales relevantes, incluyendo entre ellos al rol docente.

Conocer y dejarse atravesar por estas teorías implica soltar las cómodas certezas que hasta ahora ayudaron a avanzar, con gran costo y lentitud, medida en tiempo de vida de los sujetos, dentro del esquema de derechos. Contribuyen a delinear un mapa de desaprendizajes y reaprendizajes necesarios dentro de la formación académica en educación superior, que no son rápidos de producir ni fáciles de constatar. Una de las medidas para ello puede consistir en analizar y replantear algunos de los elementos que aquí se mencionan.

Por otro lado, la centralidad del término capacidad para la función docente no es un tema que pueda ignorarse. La mayoría de las propuestas de formación inicial y capacitación continua se orientan hacia una taxonomía de capacidades y competencias. Políticas y marcos teóricos de diferente signo coinciden en destacar el lugar relevante que esto tiene en la formación de maestras y maestros y, a su vez, en la introducción de mejoras en el sistema educativo y en las prácticas de enseñanza. En los recientes operativos de evaluación de los aprendizajes se toman en cuenta determinados resultados dejando de lado las condiciones laborales, materiales y simbólicas en que se producen. Se definió hace poco un “Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial” (Resolución N°337, año 2018, Consejo Federal de Educación). Podemos entonces preguntarnos: ¿cómo se describen esas capacidades y competencias?; ¿qué lugar se destina a una persona con discapacidad cuando la tendencia formativa se encuentra centrada en su desarrollo?; ¿existe, aunque velada, una selección de aquellos y aquellas más aptos y aptas para el ejercicio del rol docente?; ¿qué espacio habrá para los imprevistos, las novedades, las divergencias en los modos de habitar el mundo y aprender en una formación que aún pugna por establecer metas únicas, puntos de llegada, perfiles?; ¿qué orientaciones refuerzan estas evaluaciones de la calidad educativa llevadas a cabo en los últimos años?; ¿a qué tipo de calidad educativa refieren? Estos interrogantes suponen una aproximación a las contradicciones en juego, disonancias en una supuesta armonía propositiva de carácter normativo.

Estos aspectos adquieren importancia a partir de las tendencias civilizatorias, normalizadoras, tecnocráticas y meritocráticas, que forman parte de nuestro sustrato pedagógico histórico y que se intensifican de manera comprobable durante períodos de expansión de ideologías neoliberales y oligárquicas. (Huergo, 2015; Puiggrós, 2015).

Con este cuadro de aspectos complejos, asociados coyunturalmente, en este período de desconcierto y reconfiguración impuestos por una pandemia, momento de gran intensidad emocional, afectiva, cultural, social, podemos quizás encontrar una nueva luz para estos viejos problemas. Problemas que obstaculizan oportunidades de desarrollo cultural, profesional y laboral de todas las personas con y sin discapacidad en el campo docente. O al menos, depositar esperanza en ello. Para Giroux (2013):

La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. (p. 25)

Metodología: Se apeló a la recolección no formal de observables en tres instituciones de formación docente públicas de la Provincia de Buenos Aires, el registro de elementos expresados por las normativas y su aplicación práctica en casos puntuales en los que se participó. Sobre todo, los modos de resolución y toma de decisiones que no se encuentran reguladas por ninguna disposición, teniendo acaso una inscripción institucional esporádica. Se pusieron en diálogo esas evidencias con consultas realizadas a docentes de dos institutos superiores de formación docente, a cargo de distintos roles de los equipos de conducción, del cuerpo de profesores/as y fonaudiólogas.

Desarrollo de los indicadores y discusión:

El ingreso: requisitos, modalidades e intenciones para una bienvenida

La admisión siempre comporta un procedimiento significativo que habilita o, en ciertos casos, produce una inclusión excluyente (Almeida, 2009, p. 59) en las situaciones en las que se requieren de ciertos apoyos para el lazo inicial de él / la que llega a la institución y su oferta pedagógica. En este caso por ejemplo, esa inclusión excluyente puede encontrarse ante el otorgamiento de la vacante a una persona con discapacidad y la simultánea indiferencia hacia su necesidad de apoyos. Dentro de las pautas de admisión para las carreras que se dictan en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires figuran la presentación del certificado de estudios de nivel secundario, la acreditación de un tramo de preparación inicial y la obtención de un certificado de aptitud psicofísica para el desarrollo de estudios asociados con la docencia. Este último documento debería ser expedido por un profesional médico perteneciente a una institución de salud pública.

Haciendo un breve recorrido histórico acerca de este requerimiento la Resolución N.º 957 del año 1981 ofrecía un listado de normas que bien puede considerarse como un compendio de limitaciones basado en principios higienistas y normocéntricos. Desde detallar la estatura considerada adecuada por género para el perfil de un/a docente¹, hasta invalidar la posibilidad de cursada de una persona que presentara “Afecciones osteo-neuro-articulares permanentes o no corregidas que afectan la función y/o la estética”, “Alteraciones psicológicas y de la personalidad”, “Afecciones neurológicas, oftalmológicas, del oído, del aparato masticatorio”. Esta enumeración se agrega de manera textual para ejemplificar las características que asumía esta lista de las “causales de ineptitud” (sic) que llevaban a la imposibilidad en el corto o mediano plazo de un ingreso sin restricciones. Como facilitación de máxima se ofrecía la alternativa de ingreso como estudiante condicional, en caso que lo detectado tuviera un carácter transitorio y el certificado de apto físico pudiera presentarse en tiempo y forma.

Estos parámetros se revierten en el año 1989 considerando que las anteriores prescripciones “no responden a una concepción humanista de la educación y actúan como obstáculo legal al derecho de estudiar que prescribe el artículo 14 de la Constitución Nacional”, impulsando el respeto y la determinación de condiciones “que atiendan a la preservación de la salud sin lesionar los derechos subjetivos” (Resolución N° 48, año 1989, Ministerio de Educación y Justicia). A partir de esta disposición quedan como normas generales para el ingreso la inexistencia de enfermedades infectocontagiosas y la “aprobación de un psicodiagnóstico tendiente a comprobar la estabilidad y madurez para el ejercicio profesional”. Actualmente los exámenes para esta certificación demandan al ingresante la declaración de su situación de salud, un abordaje clínico acompañado

¹ En el año 1984 fue paradigmática la denuncia presentada por Gabriel Arenzón, quien había sido reprobado en su intento de ingreso a la carrera de profesor de Matemáticas y Astronomía por su baja estatura para el parámetro establecido, lo cual determinó la judicialización, posterior amparo y habilitación. Hasta ese punto guardaban arbitrariedad las condiciones exigidas, lo que estimula a la observación crítica permanente y a considerar los cambios que se sucedieron luego. Impresiona lo reciente de estos antecedentes.

de estudios de laboratorio de rutina y otros que el profesional médico considere oportunos. En algunas instituciones se detalla la pertinencia de presentar certificado único de discapacidad, si se lo posee. Más allá que puedan manifestarse situaciones relevantes a ser tenidas en cuenta, la representación simbólica que asumen estos requisitos en la trayectoria vital de una persona con discapacidad no puede desmerecerse. Al mismo tiempo ¿Cuánto de estas iniciativas normocéntricas continúan siendo el parámetro a la hora de la admisión? Se repiten argumentos basados en principios médicos para determinar la importancia de estos análisis previos y una supuesta estandarización y validación de las condiciones esperables desde el inicio. Formula una pregunta al menos inquietante si tales cuestiones son sostenidas frente a otras solicitudes de ingreso, a otro tipo de estudios superiores. Por ejemplo, este apto psicofísico no es exigido para un/a aspirante a ingresar a carreras de grado universitario, como medicina o derecho. ¿A qué imágenes fantaseadas y reproducidas socialmente sobre la figura de las y los maestros y profesores respondería esta solicitud? ¿En qué criterios higienistas se sigue basando?

Otro aspecto a problematizar respecto del ingreso es la modalidad de inscripción. En los años 2016 y siguientes en la Provincia de Buenos Aires se implementó como único mecanismo la inscripción virtual, siendo esta decisión resistida por el colectivo docente, sindicatos y centros de estudiantes, teniendo en cuenta la escasa distribución de recursos tecnológicos y la brecha digital existente como un impedimento en la universalización de las condiciones de acceso. La actual situación de pandemia y la búsqueda de escenarios viables nos hizo reconsiderar lo que hasta hace pocos años definíamos como un elemento excluyente, sumando complejidades a las desigualdades preexistentes. La obligación de la virtualidad para la continuidad pedagógica visibilizó aún más esas desigualdades (Pereyra, 2020). Pero observando este tema desde otro lugar, no es verificable sin investigaciones exhaustivas que la virtualización de las prácticas, en este caso la inscripción virtual, se disponga como barrera en todas las situaciones. Personas con discapacidades motoras, personas que ejercen simultáneamente el rol de cuidadoras/es de otros y otras en su espacio hogareño, trabajadoras y trabajadores con tiempos acotados para los traslados y con dificultad en cumplir los horarios extensos que implica la cursada presencial diaria de los profesorados, pueden verse favorecidos por ofertas de educación a distancia o bajo lo que se denomina bimodalidad. Como otros temas, el estilo de inscripción requiere de volver a ser pensado abriendo un abanico de alternativas que amplíe las oportunidades para todos y todas.

Y como hablamos de ingreso y bienvenida, conviene detenernos en el nivel de accesibilidad de los edificios educativos y en su habitabilidad, tanto para docentes como para estudiantes. La infraestructura escolar hace años que se propone como una variable urticante para el sector. Los institutos de formación docente en la Provincia de Buenos Aires en su mayoría comparten espacios físicos con establecimientos educativos de otros niveles y junto a ellos, las problemáticas de mantenimiento, adecuación, comodidad, seguridad y respuesta a heterogéneas necesidades. Las dificultades en la accesibilidad son relevantes más allá de los cambios que puedan procurarse a edificios diseñados sin criterios inclusivos: inexistencia de rampas o rampas mal bocetadas o mal colocadas; espacios comunes reducidos; baños en mal estado e inadecuados para usuarios/as de sillas de rueda o bastones; inexistencia de marcaciones táctiles en los accesos principales, señales lumínicas o cartelería precisa con indicaciones; ausencia de ascensores o elevadores en edificios de varios pisos y, de contar con ellos, manutención deficiente o inexistente; mobiliario escaso o inadecuado; iluminación precaria. A estas carencias se suman las del espacio circundante a las instituciones: el hábitat cotidiano de las ciudades, las condiciones poco amigables en los medios de transporte, que representan un verdadero sendero de obstáculos a salvar más que el diseño de una cadena de accesibilidad (Coriat, 2002).

Las condiciones en el acompañamiento durante las trayectorias:

Está visto que ingresar, obtener una vacante, aunque dificultoso en ocasiones, es solo un umbral. El recorrido de la formación presenta otras alternativas que trataré de ordenar en relación a algunos indicadores: el acompañamiento de los y las profesoras hacia los docentes en formación; las expectativas que colorean estos procesos y que ofrecen coordenadas contradictorias según los lineamientos curriculares, la formación previa de los y las profesoras, las evaluaciones estandarizadas que se han estructurado en forma reciente, proponiendo ciertos hitos o puntos de llegada, lo que se ha dado en llamar el marco general de las competencias y

capacidades. Y por último, el requerimiento de un apto fonoaudiológico como condición para el ejercicio de la práctica docente durante la formación.

Establecer las necesidades educativas desde el inicio puede servir para encaminar la provisión específica de apoyos y ajustes razonables, tal como lo plantea la Convención. Sin embargo, los docentes de nivel superior no universitario, rara vez tienen elementos y recursos (y en ocasiones, actitud) para producir este acompañamiento. La orientación de formar en y para la diversidad, considerándola un valor, puede estar dentro de las metas de la formación docente pero no se evidencia como rutina de la práctica en el nivel, en primera instancia. Algunas modificaciones se van logrando a través de propuestas autónomas de los institutos, por ejemplo, de capacitación interna, en las que se profundiza en los contenidos relacionados con la educación inclusiva. Algunos centros educativos organizan departamentos o comisiones en los que se revisan y plantean los ajustes que sean necesarios para favorecer las trayectorias. Sin embargo, suele ocurrir que estas son iniciativas de corto alcance, en la que se involucran algunos profesores y por lo general, para repensar estrategias en base a las experiencias de algunos pocos estudiantes con discapacidad, individualizando las transformaciones. Lo habitual es el tratamiento de cada caso particular; las redes institucionales que se construyen son efímeras y, en pocas ocasiones, trascienden a los directamente asociados. Se conserva poca memoria pedagógica de lo elaborado y actuado, lo que ofrece un panorama que aparenta empezar de nuevo una y otra vez indefinidamente, ante cada situación.

Por otra parte, no hay registro sistemático del impacto que estas modificaciones generan en los contextos de enseñanza: nuevos modos de llevar a cabo la tarea docente con la reformulación de recursos y estrategias; la toma de decisiones conjuntas que contribuye al armado de equipos interdisciplinarios; el fortalecimiento de los órganos colegiados colaborando en el gobierno institucional (Consejo Académico institucional, Centros de estudiantes). Todos ellos elementos ligados con mejoras en el funcionamiento que redundan en beneficios hacia todas las trayectorias educativas de estudiantes y docentes.

Muchas veces las problemáticas que se presentan deben ser resueltas por el/la estudiante con discapacidad utilizando sus propios recursos; en esos casos, las instituciones no se involucran debidamente, no consideran que este acompañamiento a la trayectoria, ofreciendo los apoyos imprescindibles, sea su obligación. Tercerizan las preocupaciones y demandas asesorando a las/los estudiantes a buscar asistencia en las obras sociales. Como ejemplo, en las trayectorias de estudiantes sordos/as o hipoacúsicos que requieran de la interpretación en lengua de señas; las/los estudiantes ciegos que necesiten de la digitalización de sus materiales de estudio o de dispositivos no habituales en los usos corrientes de las aulas; estudiantes que por sus condiciones requieran de asistencia personalizada de algún tipo. En la práctica, si bien las normativas garantizarían esas intervenciones, son muy dificultosas. Cuando no imposibles de obtener sin judicializar la situación y aun así, las respuestas de instancias decisivas en materia educativa tardan mucho en llegar.

Hace poco más de una década se transformaron los diseños curriculares de la mayoría de las carreras de profesorado. El proceso en sí fue claramente innovador, entrelazando las orientaciones brindadas por expertos en política curricular, junto a los conocimientos, criterios y experiencias de representantes docentes de los institutos. La aplicación de esas transformaciones fue posteriormente evaluada, alrededor de cinco años después, mediante la participación de todos los involucrados. Como resultado de este interesante, histórico y complejo proceso, se redefinieron muchas de las perspectivas generales y específicas en la formación docente. Sin embargo, los contenidos y enfoques para la educación inclusiva y los estudios críticos sobre la discapacidad no tienen un lugar en estos lineamientos curriculares de todas las carreras orientadas a la enseñanza en los distintos niveles.

Un cambio importante en la transformación curricular fue el abandono de un perfil de egresado como meta, con su consecuente listado de competencias, capacidades y habilidades, proponiendo el término horizonte formativo como un espacio diverso y amplio de construcción, reconstrucción, creación y recreación de saberes, disposiciones y recursos. Este cambio hizo eje en la docencia como profesión, como trabajo en la cultura de los pueblos y como mediación hacia los diferentes modos de aprender y enseñar, valorando la recuperación de esos diferentes modos como parte de la tarea formativa.

Por ello es importante destacar que las tendencias socializadas y reforzadas por las pruebas de medición de aprendizajes en la formación docente inicial, impulsadas en períodos recientes, se alejan de estos ejes de los lineamientos curriculares. Componen un panorama de alta contradicción hacia los principios de la inclusión educativa; desconocen los elementos fuertemente situados y en vínculo con los aprendizajes, descontextualizándolos; sitúan resultados por sobre procesos de construcción dialógica; no tienen en cuenta a los interlocutores de ese diálogo, ni docentes, ni estudiantes, junto a sus improntas culturales, lingüísticas, sociales e ideológicas. Y mucho menos han tenido en cuenta las diferentes maneras de humanidad de esos estudiantes, comprobado esto por el sistema de aplicación de las pruebas, que no preveía el acompañamiento o los ajustes que fueran necesarios o pertinentes para un/una estudiante con discapacidad, como ejemplo. Otra de las maneras de opresión que se manifiesta en la indiferencia o la falta de reconocimiento de las diversidades subjetivas.

El último elemento a considerar es el requisito de un apto fonoaudiológico para el ejercicio de las prácticas docentes durante la formación. Este apto contiene un protocolo que se enfoca en la dicción y el lenguaje. Permite diagnosticar lesiones o fallas que puedan interferir, supuestamente, con la tarea de educar y que muchas veces, remiten mediante tratamientos localizados. Otro argumento habla de proteger la salud de el/la futuro/a docente, que verá expuestas sus cuerdas vocales en el desarrollo de su profesión. En las ocasiones en las que es evidente que las condiciones detectadas en el estudiante no variarán, la decisión de desestimar el apto fonoaudiológico es institucional. Estas condiciones muchas veces se relacionan con personas sordas, personas con distintas conformaciones del aparato fonador, personas con causas diversas que provocan difluencias. Es necesaria la formalización de las respuestas a estas circunstancias específicas, habilitando otras posibilidades.

El último indicador: conseguir y mantener el trabajo

En los últimos años se ha insistido en procurar a estudiantes en los tramos finales de la formación, las herramientas para que puedan desenvolverse de manera eficiente, en los trámites que se relacionan con el ingreso a la docencia como actividad laboral. En su mayoría estos trámites están estandarizados en la Provincia, pero asumen diferentes modalidades y exigencias según cada distrito escolar. A la fecha, y pandemia mediante, el formato es virtual, requiriendo muchas veces del acompañamiento y guía de alguien más experto, tarea que en presencialidad suelen llevar adelante empleados/as de las secretarías de asuntos docentes.

Una vez realizada la inscripción, el acceso a los cargos/horas disponibles se realiza en actos públicos (actualmente también virtuales) por orden de un puntaje, en cuya conformación se considera, entre otros ítems, el promedio general de egreso del profesorado.

La situación de revista en todos los casos de un docente “novel” es provisional o suplente durante los primeros años y en ocasiones, estos períodos se alargan. La titularización a veces tarda años en llegar y cuando ocurre (siendo el cargo titular el único que estatutariamente mantiene la mayor estabilidad) requiere de un apto psicofísico. Según un acuerdo paritario del año 2007, informado por un sindicato docente mayoritario en Provincia de Buenos Aires como es SUTEDA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) este certificado de apto psicofísico será obligatorio como paso previo a la asunción de un cargo docente, cualquiera sea su situación de revista. Como ejemplo, para el ejercicio del rol de maestro/a de grado de nivel primario se solicita: un examen físico completo, que abarque todos los aparatos y sistemas, incluyendo agudeza visual cercana y lejana; radiografía panorámica de tórax; electrocardiograma; exámenes de laboratorio; test psicodiagnóstico y una declaración jurada del postulante respecto a las patologías de su conocimiento que pudiera presentar.

No existe un protocolo público que advierta sobre el modo de lectura de estos exámenes; sí, en cambio, existen numerosos relatos en los que este apto fue el obstáculo para el acceso a una titularización. Nuevamente aparece entonces un componente ligado con aspectos médicos en la determinación de posibilidades y oportunidades.

El campo laboral se estrecha período a período, este es uno de los problemas mundiales más acuciantes. Para las personas con discapacidad el acceso al empleo continúa siendo un gran impedimento para la realización de un proyecto personal y su participación e inclusión plena. Según estadísticas de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDE) realizada en los años 2002-2003 un 49,5% de las personas con discapacidad se encontraban en edad laboral (entre 14 y 65 años de edad); un 73% había adquirido la discapacidad a lo largo de su vida. Un 44% declaró ser jefe o jefa de hogar (o sea, único ingreso o el ingreso mayor). De este porcentaje el 70% se encontraba sin trabajo (Corradi Bracco y Sucarrat, 2015). Estos datos no cambian sustancialmente hacia el año 2010, según el Censo de Población, en el que el 52% de personas con discapacidad en edad laboral se encontraba inactiva, sin trabajo ni empleo y sin estar en búsqueda del mismo. Ni en el Estudio Nacional sobre el perfil de las personas con discapacidad desarrollado por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) en el año 2018. Es de destacar la inexistencia de datos estadísticos de docentes con discapacidad en ejercicio. En las instituciones consultadas su presencia es mínima; dos entre doscientos docentes en cada una de ellas (1%).

Últimas consideraciones y propuestas para continuar el debate:

Después del recorrido realizado surgen nuevos interrogantes. La intención de este artículo no se funda en la definición de certezas y respuestas, sino en retomar y producir interrogantes que nos permitan seguir avanzando. En nuestra experiencia, pocas son las personas con discapacidad que se interesan por la formación docente o que se animan a intentarla y menos aún, las que atraviesan la formación llegando a obtener su certificado. Es importante destacar que en muchas oportunidades la trayectoria en el nivel terciario, otorga las herramientas teóricas y procedimentales que habilitan a las y los estudiantes a continuar estudios universitarios. Se comprueba que esta formación ofrece ese monto de confianza que incentiva a ir por más.

¿Será que no existen estímulos suficientes hacia la docencia como actividad? ¿Será que efectivamente se presentan más obstáculos y barreras que posibilidades para las personas con discapacidad? ¿Será que los progresos legales en torno a sus derechos operan desde un lugar discursivo, de corrección política, pero con pobres resultados en las prácticas reales? (Venturiello, 2017).

Considerando la opción de “lucha por las cuotas” (Segato, 2018), que se utilizó desde el año 1998 en oposición a las resistencias que se percibían en ámbitos académicos universitarios hacia personas de raza negra en la Universidad de Brasilia, podemos analizar la posibilidad de cupos en el ingreso a los profesados de personas con discapacidad. Muchas de las características que allí se nombran en torno a los “estudiantes-no-blancos” se pueden emparentar con las reacciones de muchos/as profesores/as frente a personas con discapacidad que quieren ser docentes: no se las piensa en ese rol; se desconfía de sus posibilidades; se anticipan sus limitaciones; se imaginan y se amplifican las complicaciones. Consultadas mis colegas sobre el tema, desacuerdan con la propuesta, considerándola como un techo y no como un piso desde el cual partir, la valoran discriminatoria. Apelo a mantener el debate; esta iniciativa puede significar una estrategia de discriminación positiva, un mensaje de bienvenida y de habilitación que, como en el caso de otros colectivos, puede incitar a la acción.

Quedan claros los condicionantes vinculados con los requisitos acerca de la “salud” que se encuentran a lo largo de todo el proceso, desde el ingreso a la formación hasta la efectiva asunción de un cargo docente. Además de requerir esto una profunda revisión, no está comprobado, ni al menos existen estudios al respecto, que las características definidas mediante los aptos psicofísicos se correlacionen con los resultados posteriores en los aprendizajes, ni den una información eficaz para provisión de apoyos que algunas de las personas con discapacidad puedan requerir en su trayectoria educativa. Mucho menos que puedan anticiparse posibles obstáculos en el futuro desempeño laboral. Se argumenta en las instituciones que este recurso puede impulsar una detección previa de las necesidades educativas de el/la ingresante, como si éstas fueran causadas exclusivamente por su condición de salud y no surgieran del entramado entre estudiantes, docentes y propuestas educativas. Están divididas las opiniones de los/las colegas docentes en cuanto a la importancia del aviso previo al ingreso de una persona con discapacidad como estudiante. En definitiva, el principio rector debería ser mantener siempre la atención y la flexibilidad suficientes para transformar las prácticas, conforme a la emergencia de las necesidades de todos y todas las estudiantes, procurando repensar los diseños,

agrupamientos, recursos, estrategias, espacios físicos desde los principios de la accesibilidad. También deben revisarse las condiciones materiales, en muchos casos básicas, de las instituciones educativas, ya que no solo debería recaer en ellas y en sus apuestas voluntaristas, la disolución de las barreras.

Por otra parte, agrega discusiones el postulado reglamentario del apto psicofísico para lograr la estabilidad laboral. En innumerables ocasiones, las y los docentes trabajan muchos años, con diversas situaciones de salud, o aún, dañándola (por ejemplo, sus cuerdas vocales o su columna vertebral) y cuando finalmente llega el momento de ratificar su empleo mediante una titularización, esta es denegada a partir de un examen “no apto”. En igualdad de condiciones puede encontrarse una persona con discapacidad. Esto debe ser repensado, más allá de la posibilidad que ofrecen los acuerdos paritarios al permitir el cambio de funciones en aquellos casos en que la situación de salud o de discapacidad se evalúa como obstáculo para el cumplimiento de las mismas. Reevaluar estas experiencias, enfocarnos en las condiciones de accesibilidad y de prevención de la salud de los entornos laborales, volver a mirar desde los nuevos paradigmas estas realidades, conceden espacio para mejores decisiones.

Con relación al acompañamiento de trayectorias educativas de personas con discapacidad, surge la necesidad de establecer redes colaborativas entre institutos, fomentar el registro y sistematización de experiencias y la creación de departamentos, comisiones de accesibilidad u observatorios de educación inclusiva, en todos los institutos de formación docente. En esta tarea de recuperación de los saberes producidos por los y las docentes en equipo, en sus marcos de actuación, pueden contribuir dispositivos de articulación con las universidades, que desarrollen proyectos de investigación dentro la temática, avanzando en la construcción de un currículum contrahegemónico (Connell, 2009). La intervención del Estado y sus organismos es fundamental para garantizar las condiciones más favorables, la provisión de recursos materiales y humanos que sean necesarios, tanto como recabar información y proponer estrategias para el aprovechamiento adecuado de esos recursos. En cuanto a las políticas curriculares, se requiere la transversalidad de contenidos desde las perspectivas planteadas por los estudios críticos de la discapacidad y la difusión de marcos teóricos y normativas vigentes tendientes a superar la exclusión y estigmatización, para que éstos sean abordados en la formación docente en todas sus orientaciones.

Una perspectiva más coherente con los principios de la inclusión en los criterios de evaluación de los procesos formativos es necesaria; la participación de docentes, estudiantes y comunidades para definir esos criterios es crucial, así como, imprescindible, la presencia de diversas organizaciones de personas con discapacidad, en las mesas de discusión y decisión vinculadas al ámbito educativo en todos los niveles, incluyendo el nivel superior. Habrá que volver a pensar colectivamente las expectativas y las ofertas de la formación, superando ese movimiento pendular entre exigencias desmedidas y desvalorizaciones abismales impulsadas desde los medios masivos de comunicación y desde algunos/as funcionarios/as, que tanto daño producen en el lazo entre docentes y comunidades.

La conquista de una educación como bien público, humanizada y humanizante, que se desea con fuerza desde hace tiempo, más aún a partir de las restricciones que impuso esta pandemia, estimularía a una mayor apertura hacia las diversas maneras de ver, aprender y compartir el mundo y, por lo tanto, alternativas en la formación docente para la participación de las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Almeida M. E. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En Angelino M. A, Rosato A. (coords) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 55-75). Noveduc
- Cartoceti R., Martorello V. y Schiavi S. (2020) *La Resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF)

Connell R. (2009) La justicia curricular. *Publicación del Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

Coriat S. (2002). *Lo urbano y lo humano. Habitat y discapacidad*. Artes Gráficas Grupo SA

Corradi Bracco C. y Sucarrat M. J. (2015) *Guía de inclusión laboral de personas con discapacidad para empresas: actores y procesos*. Universidad Torcuato Di Tella <https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/10857>

Díaz Velázquez E. (2010) Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135 <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A>

Ferrante, C. (2014) Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos*, 1 (3), 31-55

Giroux H. (2013) La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa*, 17 (2), 13-26

Huergo Fernández J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Facultad de periodismo y comunicación social. Universidad de La Plata.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. INDEC (2019). *Identificación de la población con discapacidad en la Argentina: aprendizajes y desafíos hacia la ronda censal 2020. Documento de trabajo N.º 24*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/discapacidad_ronda_censal_2020.pdf

Palacios A. y Románach J. (2006) *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas

Pereyra A. (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel I., Ferrante P., Pulfer D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.125-136). UNIPE

Puigrós A. (2015) *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna

Resolución N° 311. (2016). Consejo Federal de Educación. Anexo I. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

Resolución N° 337. Marco Referencial de capacidades profesionales de la Formación Docente Inicial. (2018). Consejo Federal de Educación. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf

Resolución N° 48. Normas generales exigibles de aptitud psicofísica. Ministerio de Educación y Justicia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11659.pdf>

Resolución N° 957. Normas de aptitud psicofísica para el ingreso y permanencia de alumnos en las carreras de formación docente. (1981). Ministerio de Cultura y Educación. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/86318?show=full>

Segato R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros

Venturiello M. P. (2017) Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 149-169. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.08>

Yarza de los Ríos A., Sosa L. M. y Perez Ramirez B. (coords) (2019). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía en América Latina*. CLACSO

Fecha de presentación: 07/02/2021

Fecha de aprobación: 15/03/2021