

Trayectorias Escolares de las Mujeres Jóvenes con Discapacidad y el Rol de la Educación Física en las mismas dentro del Sistema Educativo Moderno

Autora: Cagni, Evangelina de la Luz

Mail: ecagni95@outlook.es

IdiHCS- UNLP- CONICET

Universidad Nacional de La Plata (UNLP)- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Argentina.

Resumen

El presente trabajo indagará en las problemáticas actuales en torno a la educación de las mujeres con discapacidad en nuestro país y cuestionará el rol de la mujer y la discapacidad, dentro del sistema educativo.

Se analizará la creación del sistema educativo moderno y cuál ha sido el lugar de la educación física dentro del mismo. A partir los ideales con los que la escuela moderna la institución escolar excluye sistemáticamente a diversos grupos sociales, entre ellos las personas con discapacidad, siendo entendida la misma en este entonces como un problema propio del sujeto, que le imposibilita la adaptación a la escuela “común”.

Además el sistema educativo se construye como una institución patriarcal que reproduce las diferencias de género, por lo que las formas de atravesar la experiencia escolar, tanto de las mujeres como de las personas con discapacidad no han sido las mismas que para el resto de la población en una institución creada y destinada a varones donde la Educación Física responde a la misma lógica.

Por esto entendemos que lxs docentes tenemos un rol fundamental en la implementación de una educación inclusiva y con perspectiva de género y así avanzar en términos de justicia social.

Palabras claves: Género, discapacidad, igualdad de oportunidades, educación física, trayectorias escolares.

Mujeres, discapacidad y educación.

La institución escolar moderna nace para disciplinar, más que para incluir, es parte del proceso civilizatorio y su punto de partida es la exclusión de la barbarie. Particularmente en la Argentina, la escuela nace sobre la base del ideal civilizatorio como valor supremo de la humanidad (Elías, 2002). Es por eso que el sistema educativo comenzó a dividir la población en educables e ineducables, lo que implicaba que la escuela no iba a ser una escuela de y para todos y todas.

Desde sus inicios la forma en que la escuela moderna entiende la diversidad es bajo la homogeneización y uniformación. Sabemos que uno de los pilares con los que se funda la escuela en la modernidad es la inclusión, aunque paradójicamente la misma termine reproduciendo lógicas expulsivas. Para entender esto es necesario no dejar del lado el contexto social y político en el que nace el sistema educativo moderno. Desde Sarmiento con “civilización o barbarie” el objetivo era la homogeneización de las masas, enseñar como diría Comenio todo a todos, sin importar los orígenes nacionales, la clase social, religión, etc. Por lo que la educación era pensada como “neutra” y “universal”.

“La educación moderna que conduciría a una organización social más democrática y productiva sólo era posible a costa de reprimir o exterminar a parte de la población”(apud Puiggrós, 1990).

Como se menciona anteriormente las lógicas de inclusión social, en este momento, generan también exclusión, es decir, durante estos procesos de homogeneización aquellos que no cumplieran con la norma, iban a ser relegados y segregados y en este sentido es que posteriormente surgen lo que Foucault llamo lógicas de normalización y las instituciones de vigilancia y control.

Se fue construyendo así, en palabras de Cobeñas (2015), un orden de cosas que instaure una norma como deseable, acompañado por la desvalorización del orden posible inverso.

De esta forma, la escuela se construye, en ese momento, como dispositivo de control con el fin de guiar a los individuos al proceso de normalización. Lo que significa que, desde sus inicios, la institución escolar excluye sistemáticamente a diversos grupos sociales, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. La misma, en este contexto, es vista como un problema propio del sujeto que le imposibilita la adaptación a la escuela

común y que entonces deberá ser derivado a una institución terapéutica-educativa capaz de rehabilitarlo. Esta forma de entender la discapacidad desde el paradigma de la normalización enmarca a la misma dentro del modelo médico o rehabilitador. No se consideran inútiles a las personas con discapacidad pero se concibe que para que puedan aportar algo a la sociedad deben rehabilitarse y normalizarse y esto claramente se lo hace bajo un proceso de institucionalización por ende de marginación, donde se trata de “curar” o modificar la conducta de la persona con discapacidad para luego ser incorporada a la sociedad.

“En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos, incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales, y ella se define no sólo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quien o quienes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva, o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización. Creemos que este es el patrón básico con el que se procesó las diferencias en nuestras escuelas. Aparecieron una variedad de jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos, cristalizando la diferencia como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad.” (Dussel, 2003, p.309-310)

De esta forma se construyó y legitimó, entre otras instituciones modernas, un sistema educativo excluyente basado en esta concepción acerca de la normalidad/anormalidad por medio de nociones médicas, psicológicas, psiquiátricas, jurídicas y pedagógicas, que ejercieron una fuerte influencia sobre las políticas, teorías y prácticas educativas, convalidando la construcción, identificación y tratamiento de los sujetos ‘anormales’, instalando una concepción de la discapacidad como anormalidad. Lo que permitió la

creación de un subsistema segregado, destinado solo a los alumnos que “fracasan” en la escuela común por sus “deficiencias”.

En palabras de Cotese y Ferrari (2003) durante ese proceso surgió el modelo psicopedagógico que, basado en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, construyó la base de la creación de las escuelas especiales.

Sistema educativo moderno y el rol de la Educación Física en la escolaridad de las jóvenes con discapacidad.

Así como la discapacidad, la condición de juventud, y mujer con discapacidad se encuentran atravesadas por las definiciones de los grupos sociales dominantes.

Las mujeres y las personas con discapacidad, en esta sociedad capitalista, moderna, occidental, forman parte de los colectivos tradicionalmente excluidos.

En palabras de Pérez (2012), las personas con discapacidad, sus condiciones y necesidades, hasta hace muy poco, seguían ausentes del debate público y de las políticas, programas e investigaciones sociales, debidos principalmente a los discursos que las discriminan y excluyen por considerarlas inútiles y con pocas posibilidades de realización personal.

En este sentido es importante entender a la discapacidad y el género como categorías que, al estar basadas en las diferencias corporales definen lo posible y lo deseable para las mujeres en función de sus cuerpos.

Por otro lado, el acceso al sistema educativo históricamente no ha sido igualitario para personas con o sin discapacidad, así como tampoco no lo ha sido para las mujeres y los varones. Sabemos que en esta sociedad moderna el sistema educativo se construye como una institución patriarcal que reproduce las diferencias de género y la idea tradicional del género femenino como subordinado al masculino.

Durante mucho tiempo, las mujeres fueron consideradas ineducables frente a propuestas educativas cuyo punto de partida y destino eran los varones, a fin de lo cual se fueron delimitando espacios curriculares específicos con el argumento de considerarse propios

al género femenino, frecuentemente asociados a las prácticas de reproducción y cuidado del hogar que las reclusa a la esfera privada. De esta forma, el sistema educativo atravesado por el sistema patriarcal, reprodujo lógicas de discriminación, exclusión y segregación de las mujeres.

Las preocupaciones por construir un tipo de masculinidad y femeneidad eran transversal en todo el sistema educativo. De la mano de esto la Educación Física surge en ese entonces como disciplina funcional al orden instaurado, presentando una gimnasia militar que debía homogeneizar los cuerpos masculinos, fuertes, viriles, donde las mujeres no tenían lugar. Los ejercicios militares instalados en la educación física de fines del siglo XIX y principios del siglo XX estuvieron dirigidos solo a los varones, y contribuyeron en la formación del carácter masculino: el soldado-ciudadano era el ideal a alcanzar, por ende la Educación física ha contribuido fuertemente el proceso de generificación de los cuerpos.

El Sistema Argentino de Educación Física, creado por Enrique Romero Brest, se instaló en la escuela primaria argentina con mucha fuerza. Esta propuesta, cuya vigencia se extendió durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, siguió teniendo un activo papel en la construcción de cierta femineidad y de cierta masculinidad. La diferenciación bien marcada de finalidades, actividades, ejercitaciones, métodos etc. que se pretendía educar configuraron un mapa desigual entre alumnos y alumnas.

Como se expresa anteriormente las practicas destinadas a las mujeres eran vinculadas con un ideal femenino que iba de la mano con la maternidad y éste era el principio que regía las practicas corporales. Como contracara el ideal de masculinidad no tenía que ver con la paternidad sino con la ciudadanía, se debía educar hombres fuertes y viriles.

A su vez, el discapacitado típico es el joven, varón, blanco y que usa silla de ruedas. En las investigaciones sobre jóvenes se ha relegado la experiencia y las prácticas juveniles de las mujeres con discapacidad. Lo que genera un doble estigma (en palabras de Goffman: 2006) que interviene en la construcción de la identidad de las mujeres jóvenes con discapacidad. “La invisibilización que ha marcado la vida de las mujeres jóvenes con discapacidad ha sido producida por los discursos prevalecientes, en los cuales, ellas permanecen “invisibilizadas como productoras de prácticas y sentidos específicos de

juventud, subsumidas en esta hegemónica y restrictiva representación de lo juvenil-masculino” (Elizalde, 2006, p.93).

Particularmente, en el caso de las mujeres con discapacidad se puede ver cómo la familia, la escuela y la sociedad en general intervienen en la construcción de una identidad desde la ‘Otridad’ y el status de víctimas, en la visión de las mujeres con discapacidad no sólo como pasivas, dependientes e infantiles, sino minimizadas en sus habilidades y subestimadas en sus contribuciones a la sociedad. Esto repercute en gran medida en la concepción de sí mismas, y tiene que ver en gran medida con la violencia simbólica y patriarcal, dentro de las relaciones sociales, que se ha ejercido históricamente sobre ellas en esta institución. La misma, siendo entendida desde Pierre Bourdieu (1999), es aquella violencia que arrastra sumisiones que no pueden percibirse como tales y se disipan como creencias socialmente inculcadas y tiene que ver con relaciones de poder que se esconden. Es una violencia que se ha naturalizado tanto y que se ejerció de manera implícita que interviene fuertemente en la construcción de su identidad, porque pareciera ser que el lugar que han tenido desde siempre y como son vistas las mujeres con discapacidad en esta institución, serían incuestionables.

Por supuesto que esta significación no es colocada de forma individual y desinteresada, sino que es producida y se pone en marcha a través de relaciones de poder. En palabras de Cobeñas (2012) en estos discursos intervienen los supuestos sexistas acerca del rol de la mujer, generando la idea de que las personas con discapacidad son incapaces ni tan siquiera de cumplir con el papel al que la mujer queda reducida en la forma tradicional dominante: madre, esposa y pareja sexual.

“Los discursos hegemónicos que definen el ser mujer, joven, alumna (de Lauretis, 1992, Peters, 1998, Dayrell, 2007) resultan opresivos para las mujeres con discapacidad, quienes construyen su identidad desde la otridad y el status de víctimas y dependientes. En nuestra perspectiva, la edad, la discapacidad y el género no constituyen una sumatoria de diferencias uniformes e intercambiables, ni una jerarquía más o menos estable de ejes de poder que rigen la experiencia cotidiana de las sujetas. En este punto ha resultado de alto potencial explicativo la noción de interseccionalidad (Dorlin, 2009) para comprender la complejidad de la experiencia de ser joven mujer con discapacidad en la escuela, dado que permite

superar la visión matemática que supone que las relaciones de dominación son aditivas". (Cobeñas, 2012, p.26-27)

En este sentido, la interseccionalidad serviría para considerar tanto las lógicas de dominación como las estrategias de resistencia sobre las múltiples opresiones que pueden atravesar a las mujeres.

Siguiendo a Cobeñas (2015), en la interseccionalidad género y la discapacidad no ocuparían el lugar de la añadidura, sino que significarían dos componentes constitutivos que involucraría al menos tres cuestiones que intervienen afectando y empobreciendo el desempeño social de las jóvenes mujeres con discapacidad respecto de los jóvenes: el sexismo, el discapacitismo (que corresponde a la discriminación sufrida por las personas con discapacidad) y el binomio mujer/discapacidad.

En este sentido, dentro de las problemáticas de las experiencias de las jóvenes mujeres con discapacidad escolarizadas, entendemos que la escuela es uno de los dispositivos con mayor responsabilidad en el abordaje de este problema dado que como dice Scharagrodsky (2005) los discursos y dispositivos pedagógicos modernos, todavía vigentes, poseen una gran influencia en la construcción de estereotipos hegemónicos tanto de normalidad y anormalidad como en términos de discapacidad y género así como de juventud" (Chaves, 2006).

Deudas pendientes en torno a la realidad escolar de las mujeres con discapacidad.

A modo de ejemplo, una encuesta realizada con el fin de documentar la realidad de las personas con discapacidad en Argentina (ENDI) en el marco del censo del 2001, identificó que uno de los grupos más vulnerables es el de las jóvenes mujeres con discapacidad, ya que presentan niveles más bajos de escolarización dentro de las personas con discapacidad. Según el INDEC-ENDI esto sucede en las mujeres jóvenes, particularmente entre las que se encuentran entre los 15 y 29 años.

"Datos que constituyen indicadores que muestran la necesidad de incorporar la perspectiva de género para analizar las condiciones en que las mujeres transitan por el sistema escolar e identificar las variables que pudieran estar influyendo negativamente en sus trayectorias escolares" (Cobeñas, 2012).

Esto, a su vez, es congruente con los Inc. q y s del preámbulo de la Convención los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD-Naciones Unidas y Ley Nacional 26.378/2008) y su artículo sobre Mujeres con discapacidad que subrayan la vulnerabilidad de ese grupo en particular y la necesidad de incorporar una perspectiva de género “en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad” (Inc. s, Preámbulo CDPCD).

Tomando datos de encuestas y estudios realizados por Cobeñas, un dato que ella encuentra preocupante resulta la fuerte caída de la matrícula de las personas con discapacidad que asisten a escuelas comunes entre el nivel primario y secundario, ya que no se ha encontrado en la ENDI o en otra base datos sobre las tasas de egreso de alumnas con discapacidad ni del sistema común ni de la modalidad especial. Es decir, los y las jóvenes con discapacidad no están accediendo al nivel secundario, que, desde la última Ley de Educación Nacional (Ley 26.206) y Ley de Educación Provincial (Ley 13.688, prov. de Buenos Aires) es obligatorio. Por lo que, en este sentido, el sistema educativo moderno tiene grandes deudas pendientes en torno a la inclusión de diversos grupos en la escuela común. Como exprese hasta el momento,

"(...) en nuestro país, así como en la mayoría de los países de América Latina, todavía existe un sistema de educación segregada, y lo que intelectuales y funcionarios, entre otros, llaman “educación inclusiva” consiste, en el mejor de los casos, en la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a un sistema que permanece inalterable ante su presencia, vulnerando su derecho a la educación en equidad y no discriminación (Barton, 2009). Así, adoptar un enfoque educativo inclusivo supone definir e implementar políticas que procuren asegurar a todos los educandos las mismas posibilidades (...) de modo que puedan desarrollar plenamente su potencial, con independencia de su sexo o de sus condiciones físicas, económicas o sociales” (Matsuura, 2008, p.2).

En este sentido, nuestro país, pese a haber firmado los convenios internacionales de Educación Para Todos, particularmente en 1993 con las Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad, y luego en 1994 con la Declaración de Salamanca, podríamos decir que hace 21 años (casi dos períodos

escolares) que el Estado Argentino se viene comprometiendo a modificar su sistema educativo y a transformarlo en inclusivo. La Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmada (2006) y ratificada (2008) por la Argentina, cuyo artículo 24 refiere a la educación inclusiva, significó un hito, debido a que es el primer documento que obliga al Estado a asegurar una educación inclusiva para las personas con discapacidad. De ahí la necesidad imperante de pensar que está haciendo, o en realidad que no, el Estado argentino para garantizar el derecho fundamental a la educación inclusiva. Que no significa el simple hecho de que los alumnos estos inmersos en el sistema educativo común, sino transformar las lógicas de todo el sistema, entender que la formación docente en materia de discapacidad no puede ser una elección, y que la Educación Física no puede seguir generando prácticas discriminatorias.

Si bien hubo una fuerte lucha por que las clases sean mixtas y eso permitió deconstruir y romper con ciertos ideales acerca de la fragilidad de unas y la fuerza de otros y la idea de que el sexo define lo posible y deseable para unos y otros, entendemos que aún queda mucho por hacer para impulsar una verdadera educación con perspectiva de género que permita posibilidades para todas y todos.

Además de esto en términos de justicia social es fundamental entender que el camino al que debemos aspirar es la plena educación inclusiva, del cual los docentes somos un eslabón clave. El sistema educativo en general y la Educación Física en particular aún tiene muchas deudas en el avance de prácticas que entiendan la diversidad como una herramienta enriquecedora y un derecho innegable, dando lugar al crecimiento educativo de nuestros alumnos potenciando sus individualidades y corriendo la mirada de las “limitaciones”.

Es por esto, en palabras de Cobeñas (2012) que resulta imprescindible tanto en la estructuración del trabajo docente como en la condición y rol docente conocer qué implica trabajar con jóvenes mujeres con discapacidad desde una perspectiva social y cultural. Problematicar las heterodesignaciones y miradas discapacitantes y sexistas resulta necesario para que los y las docentes dejemos de atribuir los “problemas escolares” a los rasgos intrínsecos de nuestros/as alumnos/as, y podamos considerar que la escuela como institución y nuestras prácticas docentes se constituyen en barreras al aprendizaje y a la participación de nuestras jóvenes alumnas. Además, es necesario problematizar el rol

clave que tenemos los docentes a la hora de desarrollar formas más inclusivas de educación. Son nuestras formas de concebir nuestros alumnos y alumnas las que crean los entornos en los que niños, niñas y jóvenes aprenden. Así, la tarea que debemos llevar adelante los docentes en función de una educación inclusiva debe estar comprometida con el desarrollo de las mejores formas de facilitar el aprendizaje a todo el alumnado.

Reflexiones finales

Como propuesta para seguir profundizando el análisis de las categorías abordadas, lo dicho anteriormente, implica comprender las relaciones entre cómo se ven y cómo son vistas las jóvenes mujeres con discapacidad en la vida social, así como los significados asociados a las tecnologías de poder predominantes y sus efectos en las vidas de mujeres con discapacidad. Dentro de esta perspectiva debemos considerar a las mujeres como seres históricos reales así como también entender la noción de discapacidad, desde el modelo social, como producto de las relaciones de poder desiguales en la sociedad (Oliver, 2008) que categorizó históricamente a los sujetos a partir del binomio normal/anormal, quedando por un lado sujetos adaptados, sumisos, dóciles y útiles al sistema, y por el otro los inadaptados, anormales e indóciles son entendidos como un peligro social que debían encerrarse y normalizarse.

Coincidimos con Connell en que

“el sistema educativo no sólo distribuye bienes sociales actuales. También conforma el tipo de sociedad que está haciendo. Que nuestra sociedad futura sea justa depende, en parte, del uso que hoy hagamos del sistema educativo” (1997:22).

Bibliografía

- Cobeñas, P (2012). Inclusión educativa de jóvenes mujeres con discapacidad. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata. 2012
- Cobeñas, P. (2010) "Jóvenes mujeres con discapacidad y alumnicidad". *I Jornada de Adscriptxs y Becarixs del CINIG*, La Plata. Recuperada de memoria académica http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3480/ev.3480.pdf
- Cobeñas, P. (2015) “Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires” (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperada de memoria académica <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1206/te.1206.pdf>
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Cruz Pérez, M P. (2012-2013) "Teoría feminista y discapacidad: un complicado encuentro en torno al cuerpo". *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*. Recuperada de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/484_teor%C3%ADa_feminista_discapacidad_51-72.pdf
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Dussel, Inés. (2003) “Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva posestructuralista.". *Revista "Papeles"* de la Universidad de Granada, España.
- Fernández, J (2005) “La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica”. Universidad Complutense de Madrid.

- Goffman, Erving. (2006) “Estigma: la identidad deteriorada”. 1ed. 10 reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- Ley de Educación Nacional N°26.206. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades Para las Personas con Discapacidad. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/policies/standard_rules/es/
- Palacios, Agustina (2008) “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Colección Cermi Es N°36. Editorial Cinca.
- Ruth, Z; y Ramos, G; y Siderac, S; y Graña, F; y Cobeñas, P; y Marcelino, T; y Orden, S; y Proasi, L; y Carranza, C; y Pérez, C. (2013) “Educación y género en Latinoamérica: desafío político ineludible.” (1a. Ed.).
- Scharagrodsky, P (2004) “La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad” en *Anthropologica* v.22 n.22.
- Scharagrodsky, P (2015) “El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el científicoismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad” en *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*.