

CULTURA ESCOLAR Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR: UNA MIRADA HISTÓRICA A LA DISCAPACIDAD¹

SCHOOL CULTURE AND CURRICULAR ORGANIZATION: A HISTORICAL LOOK AT DISABILITY

CULTURA ESCOLAR Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR: UNA MIRADA HISTÓRICA A LA DISCAPACIDAD

SOARES, Marcia Torres Neri² 

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar aspectos relacionados con la cultura escolar retratada desde la institucionalización de la Educación Especial en Brasil hasta nuestros días, en sus relaciones con las prácticas curriculares desarrolladas en contacto con la discapacidad. Las concepciones arraigadas perpetúan una mirada segregadora que ha adoptado nuevas formas, pero resistente al respeto a las diferencias. Los datos indican la importancia de (re)visitar el currículo e indagar sobre condiciones de participación de los estudiantes con discapacidad. Sin duda, otros estudiantes en desventaja escolar podrán ser contemplados por las reflexiones planteadas.

Palabras-chave: Cultura escolar. Discapacidad. Currículo. Educación especial.

ABSTRACT

This study aims to present aspects related to school culture portrayed since the institutionalization of Special Education in Brazil nowadays, in its relations with the syllabus practices developed in contact with disability. Rooted preconceptions perpetuate a segregating hidden look, that resists to differences. The data indicate the importance of (re)visiting the syllabus and inquiring about participation of students with disabilities and their conditions. Certainly, other students at school have a clear disadvantage situation that may be contemplated by raised considerations.

Keywords: School Culture. Disability. Syllabus. Special Education.

RESUMO

O presente estudo objetiva apresentar aspectos relativos à cultura escolar retratada desde a institucionalização da Educação Especial no Brasil aos dias atuais, em suas relações com práticas curriculares desenvolvidas em contato com a deficiência. Concepções enraizadas perpetuam um olhar segregador travestido de novas roupagens, porém resistente ao respeito às diferenças. Os dados indicam a importância de (re)visitar o currículo e inquiri-lo sobre condições de participação de estudantes com deficiência. Certamente, outros estudantes em situação de desvantagem escolar poderão ser contemplados pelas reflexões suscitadas.

Palavras-chave: Cultura Escolar. Deficiência. Currículo. Educação Especial.

¹ Tradução de Paula Martín Sentís  E-mail: professorapaulamartin@gmail.com.

² Universidad Estatal de Bahia – UNEB – Brasil.

INTRODUCCIÓN

A La vertiente histórica ofrece una rica posibilidad de análisis sobre la organización educativa en atención a las especificidades de los sujetos con discapacidad³. En este estudio, aunque no pretendemos realizar un rescate histórico sobre estas personas, ante su amplia teorización en el medio educativo (FIGUEIRA, 2008; JANNUZZI, 2006; FERREIRA; GUIMARÃES, 2003; MAZZOTTA, 1995), más bien, pretendemos presentar aspectos relacionados con la cultura escolar retratada desde la institucionalización de Educación Especial hasta la actualidad, más concretamente en su relación con la organización curricular desarrollada en contacto con estudiantes con discapacidad.

La comprensión del currículo como un artefacto cultural, cargado de valores que pueden ser descifrados, “[...] indisolublemente, centralmente, vitalmente involucrados en lo que somos, en lo que nos convertimos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” [cita traducida] (SILVA, 2007, p. 15), impregna las estructuras deseadas en este texto, en particular nuestra mirada al contenido subliminal en escolarización de estudiantes con discapacidad y sus intencionalidades resultantes.

Hoy en día, han aumentado las discusiones sobre el necesario reconocimiento al derecho de todos a la educación, a pesar de sus características físicas, culturales, sociales, económicas, étnicas, de género, religiosas o etiquetas creadas a través de la estigmatización, sin embargo, persisten ecos bajo los cuales las voces permanecen arrinconadas, silenciadas, invisibles, anuladas o marginadas.

En las divergentes formas de abordar las maneras de institucionalizar la escolarización para estudiantes con discapacidad, elegimos las bases legales relativas a la organización de prácticas curriculares en diferentes momentos históricos, como posibilidad de identificar aspectos subyacentes a la cultura y su relación con la inclusión de estos estudiantes.

Creemos que nuestras concepciones son fundamentales para la forma en que el plan de estudios se organiza en relación a las clases, sus alumnos y sus necesidades, así “[...] repensar nuestras propias concepciones, prejuicios y actitudes hacia las personas con discapacidad es el primer paso hacia la construcción de prácticas pedagógicas, de hecho, inclusivas” [cita traducida] (MAGALHÃES, 2002, p. 25).

Destacamos, por tanto, la importancia del tema, al fin y al cabo, aunque a menudo defendamos los principios de inclusión, persisten dificultades para lograr una práctica pedagógica que “[...] respetando las posibilidades de cada uno, sea capaz de llevar a todos al máximo desarrollo y acceso al conocimiento históricamente acumulado por la humanidad” [cita traducida] (OLIVEIRA, 2004, p. 80). Sin embargo, aunque usualmente sea reconocida la necesidad de respetar las singularidades de diferentes personas, se vuelve recurrente el discurso sobre la urgencia de avanzar en las prácticas y el desafío de incluir a todos, especialmente en las condiciones de acceso a los conocimientos históricamente acumulados mencionados anteriormente.

Con base en lo anterior, este estudio, además de esta parte introductoria, analiza la discapacidad desde la perspectiva histórica: propuestas educativas brasileñas. Con este apartado, pretendemos mostrar una mirada sobre cómo la comprensión de la discapacidad, en diferentes

³ Como otros estudios de nuestra autoría, hemos utilizado el término para referirnos al público objetivo de la Educación Especial en la organización educativa brasileña (BRASIL, 2008).

momentos históricos, influyó en la oferta de su escolarización. En seguida, pretendemos priorizar la problematización sobre la Cultura Escolar e inclusión de estudiantes con discapacidad. Habiendo reconocido la garantía de acceso a la escuela, se sobrepuja la relevancia de observar el currículo escolar y las resultantes miradas sobre las configuraciones atendiendo a la participación de estudiantes con discapacidad. Así, con nuestras Conclusiones pretendemos presentar aportes a las reflexiones de quienes están comprometidos con la educación de todos, así como nuevas posibilidades de análisis a la luz de la perspectiva histórica y la cultura escolar.

El texto es, sin duda, una invitación a la reflexión sobre, contra el pensamiento hegemónico, considerar condiciones concretas de organización curricular para personas con discapacidad en diferentes momentos históricos. Tal invitación nos hace repensar la aparente normalidad sin desconsiderar los avances en los procesos escolares impulsados por la inclusión escolar, analizar las perspectivas actuales de participación y visibilidad de las personas con discapacidad en el entorno escolar.

Se suman al estudio, además de nuestra experiencia profesional en el campo de la Educación Especial, algunos datos de nuestra investigación de doctorado (SOARES, 2015), más concretamente relativos a la cultura escolar identificados en un colegio público estatal. Particularizan nuestra mirada especialmente/para la construcción de este texto, estudios teóricos realizados sobre cómo las propuestas educativas brasileñas han sido históricamente organizadas atendiendo a las singularidades de las personas con discapacidad. No obstante, los autores, con los que dialogamos en el siguiente apartado, marcan la pauta de un importante rescate y enriquecimiento a las discusiones aquí pretendidas.

A LA DISCAPACIDAD DESDE LA PEPPECTIVA HISTÓRICA: PROPUESTAS EDUCATIVAS BRASILEÑAS

La discapacidad no siempre fue el centro de interés de los historiadores, por tanto, aspectos importantes, relativos al tratamiento del tema en los orígenes de la sociedad brasileña, se extraen de las entrelíneas de los primeros siglos de la historia (FIGUEIRA, 2008).

El proceso de colonización brasileña estuvo extremadamente influenciado por los modelos jesuitas de catequesis indígena y educación de los colonos. Reconociendo las condiciones para la institucionalización educativa en un país de origen esclavista y colonial (PERONI, 2003), como es el caso de Brasil, un país de dimensiones continentales, alertamos sobre el hecho de que el presente recorte alude a las características internas de las primeras iniciativas de atención a las especificidades de las personas con discapacidad, por tanto desconsideramos el trato diferenciado para aquellos, que realizarían sus estudios en Europa (FERRARO, 2008).

Los registros históricos relacionados con la discapacidad, por tanto, están vinculados a la catequesis indígena, desde el punto de vista de la instrucción y la servidumbre, marcas de la colonización europea. La constitución del Estado como mantenedor de la educación pública brasileña se ha retrasado y esta brecha también se refleja en los datos presentados en este estudio.

En los siglos XVII y XVIII, además de la construcción de iglesias y colegios, los jesuitas formularon la estructura de enseñanza “basada en currículos y grados académicos y establecieron las primeras 'reducciones' o 'misiones' - los asentamientos nativos fueron cultivados, cristianizados y preservados de la esclavitud colonial” [cita traducida] (FIGUEIRA, 2008, p. 27). Debido a la fuerte influencia médica de la Compañía y los indicios de enfermedades y epidemias, se presume que las personas con discapacidad han existido desde el comienzo de la historia brasileña, especialmente las físicas. A partir de los escritos del padre Anchieta que afirman la falta de contacto con las personas con discapacidad, Figueira (2008, p. 33) afirma:

Ciertamente, las personas con discapacidad existieron desde el comienzo de nuestra historia. Pero tal afirmación, nos lleva a asumir que, tal vez como consecuencia cultural de la política de exclusión de los indígenas, la sociedad colonial seguiría segregando, escondiendo a estas personas. Incluso por motivos de vergüenza o por completo desconocimiento, no saber cómo lidiar con ellas [cita traducida].

Para el autor, aunque existían evidencias de exclusión y de prácticas en su mayoría religiosas, en el reinado de João V, Manuel de Andrade de Figueiredo, excelente calígrafo y experto en pedagogía, propuso un modelo educativo para la educación de buenos ciudadanos. Con respecto a los primeros indicios de un intento de propuesta de Educación Especial, el experto exceptuaba la reducción de las penas para las personas con discapacidad mental⁴:

Dever-se-ia respeitar a situação da criança, estimulando-a não pelas punições, mas ministrando os conteúdos da lição segundo a capacidade dos talentos, sendo o sistema nervoso estimulado pelo exercício, que segundo recomendações de Figueiredo, essas crianças iriam aperfeiçoando o seu intelecto, podendo alcançar 'mais clareza de engenho'. (FIGUEIRA, 2008, p.35).

El abandono, el asistencialismo, la violencia, los curanderos y otras prácticas de la época, trajeron implicaciones para las primeras formas de organización educativa brasileña. La discapacidad asociada con la enfermedad también es otra característica sorprendente que se remonta al período colonial. En esa época, había “ecos históricos que en 1600, durante el período Brasil-Colonia, ya se practicaba la asistencia escolar para estudiantes con discapacidad física en una institución especializada y privada, en São Paulo” [cita traducida] (FIGUEIRA, 2008, p. 87).

En el período imperial se dio la primera “iniciativa formalmente efectiva, dirigida a la educación de personas ciegas y sordas” (FIGUEIRA, 2008, p. 87). Desde el punto de vista de las concepciones, como hemos comentado, el carácter clínico y paternalista marcó el tono de las acciones, pero si las consideramos como las primeras estrategias para superar las antiguas prácticas basadas en el exterminio de la discapacidad, estas no pueden ser ignoradas/condenadas, ya que pueden constituir un marco significativo.

⁴ Respetamos la terminología utilizada en ese momento. Sin embargo, en la actualidad, la discapacidad se ha denominado discapacidad intelectual.

Según Mazzotta (1995), la Educación Especial en Brasil se caracteriza por dos momentos distintos. De 1854 a 1956, para iniciativas oficiales y privadas, y de 1957 hasta la actualidad, para iniciativas de ámbito nacional. Así, en 1854, el Imperial Instituto dos Meninos Cegos fue creado por el emperador D. Pedro II en la ciudad de Río de Janeiro, mediante Decreto Imperial nº 428 (FIGUEIRA, 2008). Al mismo tiempo, más concretamente en 1856, el mismo emperador creó por Decreto-Ley 839, el Imperial Instituto dos Surdos-Mudos:

En el momento de su creación, el Instituto era como un asilo, donde aceptaban a sordos de sexo masculino, provenientes de todo el país, siendo muchos de ellos abandonados por sus familias. En 1931 se crea el externado femenino con talleres de costura y bordado, consolidando su carácter profesional, establecido en 1925 [cita traducida] (FIGUEIRA, 2008, p. 91).

La idea de la imposibilidad de ofrecer una misma propuesta educativa para sujetos con y sin discapacidad, orientó las primeras prácticas y la posterior necesidad de conocimientos especializados, acuñados en el campo médico, lejos del conocimiento pedagógico común al resto de la población ¿Se habría superado tal idea? ¿Los recurrentes discursos fácilmente diseminados en escuelas brasileñas sobre "o este o aquel" "o me quedo con mayoría o me quedo con la minoría " "o enseño a los llamados 'normales' o a los discapacitados", ¿no nos parecen actuales?

Siguiendo el marco cronológico sugerido por Mazzotta (1995), en el segundo momento histórico, a partir de 1957, comenzaron a aparecer campañas para personas con discapacidad, como la Campaña por la Educación del Sordo Brasileño. También se inició el movimiento instituido por entidades públicas y filantrópicas, como Pestalozzi y la Asociación de Padres y Amigos de los Excepcionales (Apae), que culminó con la inclusión de un capítulo sobre educación para personas con discapacidad en la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, 4.024 / 61 (BRASIL, 1961). Si bien se mencionó el marco, siempre que fue posible, al sistema educativo general, las prácticas priorizaron la oferta de una atención a las personas con discapacidad dentro de las instituciones especiales, no siempre pedagógica o vinculadas a los modelos de evaluación y seriación vigentes (FIGUEIRA, 2008).

El anuncio del proceso de democratización de la educación básica también trajo implicaciones para los sujetos con discapacidad, que comenzaron a buscar matrículas escolares. En este sentido, las clases especiales comenzaron a aparecer como un depósito para los niños considerados problemáticos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Más tarde, en la década de 1970, la Educación Especial tiene sus estándares establecidos por los Consejos de Educación. En este sentido, la Ley 5692/71 (BRASIL, 1971) atribuyó "un sentido clínico y/o terapéutico externo a la educación especial, en la medida en que el servicio educativo especializado asume el carácter preventivo/correctivo" [cita traducida] (FIGUEIRA, 2008, p. 99). La previsión de un trato especial para los "excepcionales" trajo la persistencia del modelo médico adoptado desde el inicio de la escolarización de las personas con discapacidad en Brasil.

Concepciones comúnmente destinadas a la percepción de las incapacidades de los sujetos, promovieron la construcción de ideas sobre la necesidad de curación y la imposibilidad de convivencia

con las demás personas. “La persona discapacitada era a menudo declarada 'enferma', necesitando ser atendida, tratada, rehabilitada, cualificada para integrarse en la sociedad” [cita traducida] (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 96). Enraizadas en la cultura de la época, persistían las ideas sobre las limitaciones y no sobre las posibilidades de estos sujetos. También se ha avanzado poco para ofrecerles, pedagógicamente, condiciones de aprendizaje.

En la década de los ochenta, con la promulgación de la Constitución Brasileña (BRASIL, 1988), se demarcó “la atención educativa especializada para personas con discapacidad, preferentemente en la red de educación regular” [cita traducida], considerada un hito importante, dado que empezaron tímidamente a iniciar prácticas para acceder a conocimientos construidos históricamente, o mínimamente, la comprensión sobre el derecho de los sujetos a la escolarización con los demás.

En la década de los noventa, la Educación Especial presentada como modalidad de educación se detalla en un capítulo específico de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996), resultando en las primeras discusiones bajo la perspectiva de la educación inclusiva. De esta forma, la educación de las personas con discapacidad pauta en la anterior segregación, a través de las Instituciones Especiales, logró sus primeros pasos en el ingreso al ámbito escolar, aunque disfrazada de homogeneización de clases, por la agrupación de alumnos de acuerdo con sus déficits y comportamientos.

En contraste con las viejas prácticas excluyentes de marginación y falta de respeto a las capacidades de las personas con discapacidad, el ingreso de estos estudiantes a las escuelas regulares, por sí solo, no fue suficiente para la construcción de una cultura escolar basada en la idea de enriquecimiento curricular, antes se construyó como resultado de la piedad y victimización de los sujetos, así como la generalización de sus déficits y nuevos agrupamientos bajo la constitución de prácticas pedagógicas vigentes.

Aún hoy, la situación actual de atención a las necesidades escolares de los niños brasileños es responsable de tasas alarmantes de repetición y abandono de la escuela primaria. Sin embargo, tanto en el imaginario social como en la cultura escolar, las limitaciones y dificultades de ciertos estudiantes --pobres y discapacitados-- para afrontar las demandas de la escolarización regular corroboran una creencia que aparece en la sencillez de afirmaciones de sentido común e, incluso, en determinados argumentos e interpretaciones teóricas sobre el tema [cita traducida] (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 109).

Desde nuestras lentes graduadas especialmente marcadas en este texto, estas dificultades presentes en el imaginario social y la cultura escolar, como afirman las autoras, necesitan un análisis más detallado para comprender la constitución de las prácticas curriculares a partir de la actual política inclusiva (BRASIL, 2008; 2015). La superación de la escolarización en instituciones especiales y/o clases especiales y la inscripción obligatoria de los alumnos con discapacidad en las escuelas regulares, ha traído sin duda implicaciones para la organización en cuanto a la gestión y el aula en los diferentes espacios escolares.

A partir de ahora discutiremos, bajo nuestra perspectiva, configuraciones de las prácticas curriculares desarrolladas antes de la matrícula de alumnos con discapacidad en clases comunes,

cultura escolar, perspectivas de análisis y posibilidades investigativas, quizás los cambios deseados en la organización pedagógica atendiendo las necesidades de los diferentes alumnos.

CULTURA ESCOLAR E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Para la estructura que se propone en el presente texto, tomamos la acepción del término cultura escolar basada en Forquin (1993). En vista del itinerario histórico y legal en el campo de la educación brasileña y las acciones resultantes para la organización de una propuesta curricular dirigida a las necesidades de los sujetos con discapacidad, como se llevó a cabo en el apartado anterior, debemos indagar sobre cómo la escuela contemporánea ha lidiado con la llegada de estos estudiantes en el ámbito de la propuesta inclusiva.

Los contenidos que se difunden en la escuela no son, en efecto, saberes en sentido estricto. Son también contenido mítico-simbólico, valores estéticos, actitudes morales y sociales, referentes de civilización. Además, la cuestión de saber lo que "vale la pena" enseñar va más allá de la cuestión del valor de verdad del conocimiento incorporado en el programa [cita traducida] (FORQUIN, 2003, pág. 147).

La cultura escolar, por tanto, se refiere a los contenidos subliminales de la constitución de las prácticas desarrolladas, en particular a las concepciones subyacentes a la organización de estas prácticas. "Sucede que ellos [los temas de transmisión cultural de la escuela] dicen respecto al contenido propio del proceso pedagógico y nosotros desafiamos a los docentes en lo más profundo de su identidad" (FORQUIN, 1993, p. 9).

La forma en que encaramos la discapacidad, imbuidos por nuestras vivencias personales, de nuestras concepciones derivadas de procesos históricos, de la información disponible, influye en la forma en que organizamos planes, evaluaciones, actividades escolares, entre otros aspectos del currículo escolar, entendido como "una configuración históricamente definida, que se sedimenta dentro de una estructura cultural, política y escolar; por tanto, está cargada de valores y supuestos que es necesario descifrar" [cita traducida] (SACRISTÁN, 2007, p. 17). Como indicamos desde la introducción de este texto, sobre estos posibles aspectos a descifrar, nos fijamos en el presente estudio, que intenta de tejer perspectivas de análisis investigativas.

En nuestra investigación, como se mencionó anteriormente, notamos la permanencia de referencias basadas en condiciones de desempeño y discapacidad para/en la organización de las clases. Distribuidos en las salas A, B y C, los alumnos con discapacidad ocuparon las clases C, cuyos criterios de organización correspondían a las desventajas cognitivas, desfase/ curso, o desviación del patrón esperado de conducta y disciplina (MAGALHÃES; SOARES, 2016; SILVA, 2008; 2010).

La organización, sin embargo, parece arraigada y naturalizada, hasta el punto de no ser reflejada por profesores y gestores. Las concepciones despectivas, aparentemente incuestionables,

sobre la condición de discapacidad generaron la defensa de un currículo empobrecido para los estudiantes.

Según Forquin (1993, p. 144-145):

Es tarea de quienes deciden, los responsables de las políticas educativas, quienes elaboran programas escolares, pero también, a nivel de la vida cotidiana, los profesores en sus aulas, los profesores que saben que de cualquier forma no "cerrarán" el programa y que también deben tomar decisiones, hacer cálculos de optimización y áreas que tienen sus límites. Las justificaciones fundamentales se refieren menos a la cuestión de lo posible (y posibles combinaciones) que a la cuestión de los valores. Solo puedo enseñar cosas que tengan desde mi perspectiva valor formativo. Hacer que los alumnos aprendan todos los números de teléfono de la página 40 de la lista de teléfonos no se justifica, por razones que no son absolutamente razones de oportunidad, sino razones fundamentales, razones que se deben a la idea misma que hacemos de la educación intelectual: es necesario que lo que se enseña tenga un sentido, o tenga sentido, si esto debe contribuir para la formación y desarrollo del espíritu [cita traducida].

Si como profesores tomamos decisiones, la invitación a la reflexión es necesaria para comprender la aparente normalidad y la importancia de examinar nuestras opciones sin pretensiones y (re)pensar las condiciones de participación de los estudiantes. ¿Por qué ciertos conocimientos se consideran apropiados para estudiantes con discapacidades o se suprimen debido a la condición de discapacidad? A menudo influenciados por la tónica de rozar el acceso a conocimientos construidos históricamente y presentar una propuesta más funcional para los estudiantes con discapacidad, construimos la idea de un currículo para la clase y un currículo para la minoría.

Se puede percibir el mismo fenómeno en la escuela en su conjunto. A pesar de todas estas transformaciones ocurridas en las últimas décadas, seguimos aprendiendo a pensar analíticamente, separando las partes del todo en el contexto y sus interrelaciones. El pensamiento sigue teniendo un carácter disyuntivo y, además, reduccionista: la explicación de un todo se busca a través de la mera (re)constitución de sus partes [cita traducida] (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 124).

En la separación de unos y otros, hemos instituido una forma particular de abordar la discapacidad, aspecto que probablemente coincidirá en la forma en que serán tratados, en el entorno escolar, por sus compañeros y otros empleados.

Guiados por la(s) concepción(es) de discapacidad, los estudiantes son recibidos de diferentes maneras desde la apertura de la puerta de la escuela. Si participan en los rituales, si obedecen las reglas, cómo son percibidos y tratados durante los descansos/recreos y la distribución de la comida escolar, cómo se involucran (¡o no!) en excursiones, gincanas, presentaciones, debates, entre otros, demarcan aspectos de la cultura escolar y los valores atribuidos a sus formas de participación, generalmente medidas por sus supuestas (in)capacidades.

Estas concepciones interfieren en la forma en que organizamos el currículo y asumimos las posibilidades de participación de los estudiantes con discapacidad. A partir de estas, damos valor al conocimiento acumulado históricamente y seleccionamos, de acuerdo con los límites establecidos para sujetos en condiciones de desventaja, los límites de su desarrollo.

La docencia significa querer lograr que alguien acceda a un grado o una forma de desarrollo intelectual y personal que se considere deseable. Esto no se puede hacer sin apoyarse en los contenidos, sin extraer de la totalidad de la cultura --en el sentido objetivo del término, cultura como mundo construido humanamente, mundo de instituciones y signos en el que, desde su origen, se baña todo individuo humano sólo por ser humano, y que constituye su agenda matriz -- ciertos elementos que los consideremos como esenciales o más íntimamente apropiados para este proyecto [cita traducida] (FORQUIN, 1993, págs. 167-168).

La docencia, por tanto, no asume correspondencia con los objetivos de aprendizaje comunes a todos los estudiantes. Dirigimos, bajo nuestras concepciones, lo que se considera deseable para cada uno. Elegimos como imprescindibles determinados contenidos, para distintas personas, de acuerdo con las expectativas que alimentan.

Retomando la idea que alude a las elecciones realizadas por los docentes, algunos docentes suelen ofrecer a los alumnos con discapacidad actividades contextualizadas de la planificación que se realiza para la clase, bajo el pretexto de no saber cómo trabajar o tener miedo sobre cómo exigir a estos estudiantes alguna forma de participación o ofrecer actividades bastante distintas a las habituales, o ni siquiera se presentan, porque toman el déficit intelectual como un impedimento para el aprendizaje.

Esto, de alguna manera, también puede corroborar la lógica del proteccionismo hacia los estudiantes vistos como niños pequeños y, por lo tanto, incapaces de realizar actividades como las requeridas para otros estudiantes de la clase. No obstante, algunos de ellos comienzan a beneficiarse de estas concesiones con el fin de minimizar situaciones incómodas de sobrevaloración de su condición incapacitante, o de prejuicio, aún resistente en nuestro entorno social.

Sigue siendo intocable, la creencia en la insuficiencia de conocimientos pedagógicos para escolarizar a los alumnos con discapacidad y la demanda de unos conocimientos muy especializados, lejos de los habituales. Es decir, necesitaríamos crear nuevas formas de separar a estos alumnos, al fin y al cabo, es imposible enseñar a todos en un solo curso, así como el conocimiento es insuficiente cuando presenta una deficiencia. Este último, así concebido, priva al sujeto de la condición humana, caracterizado como no apto, diferente, incapaz.

Instituímos aislamientos dentro de la propia clase, “el lado de quién sabe y quién no sabe”. Utilizamos la figura del profesional de apoyo como responsable de la escolarización del alumno, lo enviamos a la atención educativa especializada y/o a los profesionales de la salud, tras agotar otras posibilidades de derivación y así continuamos en la búsqueda del estándar de homogeneidad. Nivelamos a los alumnos como si todos se comportaran de la misma manera, como si también aprendieran de una sola manera.

Llama la atención una de las situaciones extraídas de nuestra investigación. El profesor de matemáticas argumentaba sobre la dificultad expresiva de un alumno con discapacidad intelectual para comprender los criterios de divisibilidad. Preguntamos, aprovechando la oportunidad, si otros estudiantes presentaban la misma dificultad. Aunque la respuesta fue positiva, hubo una clara insistencia en justificar su “falta de habilidad” por su condición de discapacidad. Por lo demás, las explicaciones con desinterés y falta de atención se volvieron suficientes.

Por otro lado, cuando los alumnos con discapacidad respondían abiertamente a las preguntas que se dirigían a la clase, los profesores se quedaban asombrados, sorprendidos por las respuestas, comenzando a elogiarlos de forma exacerbada. Algunos profesores solían socializar situaciones en las que los estudiantes con discapacidad tenían mejores comportamientos y participación. Presentes en las distintas reacciones de los profesores están las concepciones arraigadas en el imaginario social sobre la condición incapacitante del ser, ya sea para rebajarlo o para valorarlo sin motivos aparentes. Permean tales comportamientos, aspectos subjetivos, arraigados en la cultura escolar, y estos son la tónica de las selecciones/elecciones que se hacen en el entorno escolar. Daremos rienda suelta a comentarios, aplausos, sobrevalorando el comportamiento de los estudiantes con discapacidad, para demostrar nuestro comportamiento acogedor ante las diferencias. Usaremos la misma condición como pretexto para explicar el fracaso de estos estudiantes. Sea, sobrevalorando, o atenuando sus dificultades, vemos la discapacidad y no el alumno y sus particularidades. Ser lento o ágil, tímido o participativo, asiduo o faltoso, tener facilidad o dificultad en determinadas áreas de conocimiento, entre otras características, se colocan en segundo plano, al fin y al cabo, la discapacidad es la marca preponderante de la condición humana, consecuentemente las demás son anuladas.

En estas apropiaciones, o en la forma en que interpretamos la discapacidad y la traducimos en nuestras prácticas, tomamos las aproximaciones entre educación y cultura:

Esto significa decir que la relación entre educación y cultura podría entenderse mejor a través de la metáfora del bricolaje (con el uso, para fines pragmáticos momentáneos, de elementos prestados de sistemas heterogéneos) que a través de la metáfora de la reflexión o la correspondencia expresiva [cita traducida] (FORQUIN, 1993, pág.15).

Así, como docentes, nos apropiamos de estos “elementos de sistemas heterogéneos” e incidimos en la consolidación de prácticas y el cuidado de las necesidades de los estudiantes con discapacidad, o aquellos considerados desviados de la norma. Por lo tanto, hay un contenido simbólico a interpretar en los aspectos subyacentes a la cultura escolar. Al convivir con formas peculiares de explicar la condición de la discapacidad en diferentes momentos históricos, el hombre opta por lidiar con sus especificidades. Esto atribuye diferentes características a la forma en que también organiza, desde el punto de vista educativo, la participación de los estudiantes con discapacidad. Por ello, estudiar la cultura escolar puede ayudar a revelar estas condiciones de participación, enmascaradas por los discursos actuales de respeto a las diferencias. Quizás, aunque no siempre visibles, pasan por aspectos naturalizados e irreflexivos en el espacio escolar, según ejemplifican, la forma de organización de las clases y la búsqueda de la homogeneidad.

Además, “Enseñar supone esfuerzos, costes, sacrificios de todo tipo. En el sentido mismo de la palabra, es necesario que lo que se enseña valga la pena” [cita traducida] (FORQUIN, 1993, p. 143). Como tarea nuestra, decidimos qué enseñar, a fin de cuentas, “no se puede enseñar todo, es necesario hacer elecciones, variando según los contextos, los recursos disponibles, las necesidades sociales, las demandas de los usuarios, las tradiciones culturales y pedagógicas” [cita traducida] (FORQUIN, 1993, p. 143). Comúnmente, en este universo de elecciones, además de la constatación

de prácticas en las que los estudiantes con discapacidad permanecen en las aulas, sin embargo, alejados de los contenidos trabajados y de las interacciones con los compañeros de clase, como comentamos, no con demasiada frecuencia, al mismo tiempo también están exentos en la clase participaciones, evaluaciones, prácticas y sanciones.

Otro ejemplo de nuestra investigación doctoral alude al hecho de que los estudiantes ciegos hablan por teléfono celular durante las clases, mientras que al resto de ellos se les llamó la atención por el mismo comportamiento. La provocación al docente hizo surgir posiciones sobre la falta de claridad sobre los derechos de las personas con discapacidad y su frecuencia para compartir, con estos, las demás reglas comunes a la clase.

Situaciones como esta operaban para que los estudiantes con discapacidad no se vieran afectados por las actividades escolares, además de evitar que se relacionaran con otros estudiantes en igualdad de condiciones. Curiosamente, no se les cobró por la realización de actividades, resolución de problemas, participación en grupos y similares, posicionamiento que contribuyó a su aislamiento. Generalmente hablaban entre clases y afuera. Rara vez se ha acercado a otros estudiantes o se les ha pedido que participen en sus encuentros casuales dentro del entorno escolar.

Si, por un lado, la superación de la mirada patológica y clínica, es necesaria, por otro lado, actitudes extremas para desconsiderar sus necesidades y exigirles la misma destreza al resto de estudiantes, también deben ser revisadas. Entonces, prevalecería otro discurso sobre la importancia de tratar a los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás y la resistencia en el reconocimiento de sus derechos y sus especificidades. De manera extremista, distante, luego de una escolaridad igualitaria, perderíamos la esencia de la responsabilidad pedagógica de la escuela.

Acercarse a los estudiantes y escuchar sus necesidades es sin duda un paso importante. Considerar nuestras concepciones también se vuelve un imperativo, porque “Las formas como los docentes conciben y explican la deficiencia mental [por ejemplo] retratan aspectos de los cambios ocurridos en la forma con la que las diferentes culturas concibieron este fenómeno” [cita traducida] (MIRANDA; SANTOS, 2011, págs. 138-139).

La cultura escolar, mediada por los conceptos circundantes del “fenómeno de la discapacidad”, cristaliza los métodos de organización de la práctica curricular y, por tanto, la atención a su manejo, intencionalidades e implicaciones se vuelve demasiado importante. Las investigaciones sobre los temas son necesarias con el fin de proporcionar una mirada más cautelosa a nuestras concepciones sobre la discapacidad y los desarrollos para la escolarización de diferentes sujetos.

CONCLUSIONES

Los datos indican la importancia de (re)visitar la organización curricular e indagar sobre la cultura escolar y las condiciones de participación y desarrollo de los estudiantes con discapacidad.

Si consideramos el curso histórico presentado en este estudio y trazamos un paralelo con base en nuestra investigación, así como el contacto con prácticas desarrolladas en el contexto de la educación básica, concluimos que, aunque hemos avanzado desde el punto de vista de garantizar el acceso a la escolaridad, persistiendo concepciones de cuño médico que se traducen en la persistencia

de la persistencia de los sujetos con la persistencia de la persistencia de los sujetos en buscar una cura, para que puedan devolver a sus sujetos a la convivencia social.

La traducción de la diferencia y la sensibilidad a los grupos excluidos permanece como bandera para la realización de prácticas pedagógicas más inclusivas. Con el argumento no anulamos la posibilidad de experiencias exitosas en el campo de la inclusión escolar y los avances resultantes, sino que sugerimos mirar más de cerca los aspectos subjetivos y la aparente normalidad, especialmente para aquellos procedimientos incuestionables, como la organización de clases, diferentes reglas para los estudiantes con discapacidad, la no participación en sus actividades escolares y la visión estereotipada de la discapacidad y su (in)capacidad de aprender, como se menciona en este texto.

Asimismo, las actitudes paternalistas y asistencialistas, bajo este prisma, solo la presencia física de los alumnos con discapacidad en las clases de docencia comunes ya sería suficiente, ya que estar juntos, o las prácticas de socialización reconocidas y decantadas serían suficientes para crear una generación más acogedora (MAGALHÃES, 2011).

Para Neves, Rahmel y Ferreira (2019, p. 12) la propuesta “[...] de una educación llamada inclusiva es una afirmación de lo más desafiante para la sociedad y para las instituciones educativas, cuando consideramos el largo curso de estigmatización social que experimentan las personas con discapacidad y la constitución de espacios segregados” [cita traducida]. Por tanto, hay indicios de sobre dificultades para la realización de esta proposición.

Las concepciones arraigadas, basadas en el descrédito, perpetúan una mirada segregadora enmascarada resistente al respeto a las diferencias. Por tanto, aumentan nuestras dificultades de convivencia armónica con tales diferencias. En nuestro estudio de doctorado (SOARES, 2015) también aclaramos nuestras dificultades para identificar formas de acceder y participar en el currículo escolar. Preguntas silenciadas y naturalizadas a partir de los discursos circulantes, en la escuela investigada, favorecieron la falta de reflexiones sobre las prácticas desarrolladas. Un “yo nunca había pensado en eso” marcó el tono de los diálogos producidos en la escuela, y la desmitificación de algunas selecciones y el inmovilismo de las habilidades de los alumnos con y sin discapacidad.

Ya sea en el contexto de las clases escolares, ante la ausencia de reglas escolares, en actividades distintas a otros estudiantes de la clase, la generalización de su condición incapacitante, o en la sobrevaloración de su participación, las prácticas en el ámbito de la gestión y el aula, no fueron problematizadas, ni repensadas. Con el estudio fue posible identificar la persistencia de algunas concepciones y prácticas relacionadas con las antiguas estrategias de organización de grupos constituidos por personas con discapacidad.

La apertura a las discusiones en la agenda, a nuestro juicio, puede posibilitar el enriquecimiento curricular deseado por otros estudiantes, que, aunque no tengan una discapacidad, también esperan la oportunidad de considerar sus ritmos y diferentes formas de aprendizaje. “[...] El aislamiento en clases supone la falta de cuestionamiento de las estructuras y decisiones que dependen de instancias colectivas” [cita traducida] (SACRISTÁN, 2000, p. 198). Invertir en propuestas colaborativas puede aportar un impacto reflexivo y colectivo sobre los fenómenos educativos y la posibilidad de mejorar las condiciones de participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

El estudio, por tanto, permitió comprender la prevalencia de prácticas que podrían ser investigadas y la necesidad de revisión, porque se presumen bien intencionadas, pero poco atentas a las condiciones de escolarización de los estudiantes con discapacidad. La relevancia del tema recae sobre el desarrollo de investigaciones, después de todo “La problematización del currículo se presenta como una tarea incuestionable de la educación y, por lo tanto, permanece como una forma importante de retroalimentación las prácticas de inclusión escolar desarrolladas en el campo educativo brasileño” [cita traducida] (MAGALHÃES, SOARES, 2016, p. 1145).

De hecho, la investigación en el campo de la Educación Especial, con enfoque curricular (VIEIRA, 2012; SOARES, 2015; MAGALHÃES, 2005), se ha constituido en una gran oportunidad para provocar y proponer, primero: la identificación de aspectos invisibles de la cultura escolar, segundo: en cuestionar y subvertir el orden. Esta es, sin duda, una responsabilidad de todos los comprometidos con la educación para las condiciones de ampliación y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus características.

REFERENCIAS

1. BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: MEC, 2015.
2. _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
3. _____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
4. _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
5. _____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.
6. _____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, 1961.
7. FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, mai.-ago. 2008.
8. FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

9. FIGUEIRA, Emílio. **Caminhando em silêncio**: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil. São Paulo: Giz Editora, 2008.
10. FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
11. JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea.).
12. MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Marcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2016, vol.46, n.162, pp.1124-1147. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-01124.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143717>.
13. MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). **Educação Inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 13-33.
14. _____. **Ditos e feitos da educação inclusiva**: navegações pelo currículo escolar. 2005. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
15. _____. Traduções para as palavras diferença/deficiência: um convite a descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 21-34.
16. MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1995.
17. MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira A escolarização de deficientes mentais: saberes docentes e culturas escolares. In: FONSECA, Selva Guimarães (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 125-146.
18. NEVES, Libéria Rodrigues; RAHMEL, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. In: **Educ. Real**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e84853.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>.

19. OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004. p. 77-112
20. PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.
21. SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
22. _____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
23. SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Desenhando a cultura escolar: ensinoaprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: BUENO, J. G.; MENDES, G; SANTOS, R. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília: Junqueira & Marin, 2008. p. 67-108.
24. _____. Entre o Processo Civilizador e a Gestão Controlada do Currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 2, p. 214-227, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/tavaressilva.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2019.
25. SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
26. SOARES, Marcia Torres Neri. **Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública**. 2015. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
27. VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

Marcia Torres Neri Soares

Profesora del Máster en Intervención Educativa y Social (MPIES) - Uneb Campus XI. Profesora de la Secretaria Municipal de Educación de Feira de Santana – Bahia.

Como citar este documento:

SOARES, Marcia Torres Neri. Cultura escolar y organización curricular: una mirada histórica a la discapacidad. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 3, p. 81-96, ago. 2020. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14300>>. Acesso em: _____ . doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v28i3.14300>.