



REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE
PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

Vol. 21, (n.º1) Ano 18º-2013 ISSN: 1138-1663

ESTUDOS FEMINISTAS DA DISCAPACIDADE, EDUCACIÓN E CIDADANÍA

FEMINIST DISABILITY STUDIES, EDUCATION AND CITIZENSHIP

Alicia DÍAZ BALADO

*Facultade de Ciencias da Educación.
Universidade de Santiago.*

Data de recepción: 22/05/2013

Data de aceptación: 19/07/2013

RESUMO

Para as mulleres con discapacidade, a súa andaina social na loita pola cidadanía atopou na educación un instrumento de influencia. Entre outras cuestións, os Estudos Feministas da Discapacidade analizan desde unha perspectiva crítica a función da educación en beneficio do propio colectivo e da sociedade. As aulas continúan a posuír o seu innegable grao de responsabilidade en canto á construción da cidadanía, a partir certamente dos condicionantes do xénero e da discapacidade.

PALABRAS-CHAVE: mulleres, discapacidade, educación, cidadanía.

ABSTRACT

In society, women's with disabilities advanced search of citizenship found a powerful instrumental: education. Critical

Feminist Disability Studies analyze some questions about the role of education in society. Classroom continues to take responsibility for the construction of citizenship, from gender and disability conditionings.

KEY-WORDS: women, disability, education, citizenship.

RESUMEN

Para las mujeres con discapacidad, su avance social en la lucha por la ciudadanía encontró en la educación un instrumento de influencia. Entre otras cuestiones, los Estudios Feministas de la Discapacidad analizan desde una perspectiva crítica la función de la educación en beneficio del propio colectivo y de la sociedad. Las aulas continúan poseyendo su innegable grado de responsabilidad en la construcción de la ciudadanía, a partir ciertamente de los condicionantes del género y la discapacidad.

Correspondencia:

E-mail: alicia.diaz@usc.es

PALABRAS-LLAVE: mujeres, discapacidad, educación, cidadanía.

TRAS OS DEREITOS DE CIDADANÍA: UNS TRAZOS NA HISTORIA.

O século XVIII data o inicio dun tempo histórico no que, de forma paulatina, o pobo europeo e estadounidense comeza a deixar atrás a vella condición de súbdito en favor da nova condición do cidadán. No século XIX, as loitas polo dereito ao voto nos EEUU¹ - entendido este como a porta para conseguir a cidadanía - levará á colaboración conxunta das mulleres sufragistas e das persoas de cor. De feito, este século marca as primeiras realizacións das feministas no ámbito anglosaxón e norteamericano, principalmente.

En 1975, co inicio do período democrático, a sociedade española asiste a unha ampla transformación que abre as portas ás liberdades, guiada por unha nova sensibilidade social cara sectores específicos da poboación. A sociedade no seu conxunto inicia o seu camiño na senda da democracia. A cidadanía comezará a beneficiarse dos avances sociais en termos de dereitos e liberdades. Determinados grupos, entre os que se atopan as mulleres e a poboación con discapacidade- obxecto do presente artigo - afianzarán os pasos percorridos desde tempo atrás en canto á reivindicación de determinados dereitos, xunto a unha forma máis de vida máis libre.

AS MULLERES E A ÉTICA ILUSTRADA.

A representación da igualdade e da paridade para as mulleres posúe os seus cernes no período dos acontecementos revolucionarios acaecidos en Occidente ao longo do século XVIII. A sociedade moderna comezou a construírse sobre os pilares da

ética ilustrada, a partir da cal se asentou posteriormente a democracia como forma de organización social. Seguindo a Cobo (2008a), a ética ilustrada baséase na universalidade, porque a razón é unha facultade humana que non distingue de culturas, razas ou sexo. En consonancia coa razón ilustrada e rematada a xerarquización dos grupos humanos, todos os individuos son iguais en dereitos. Así, as sociedades democráticas europeas teríanse desenvolvido a partir da lóxica inherente a esta construción do pensamento.

Pero paradóxicamente, a universalidade, como noción central da modernidade, carecerá de concreción política para as mulleres á hora da definición dos seus dereitos políticos; xa en nome do recurso a unha ontoloxía inferior ou “diferente” á masculina, xa na vía da tradición ou da oportunidade política². (Cobo, 1995, citada en Cobo, 2008b).

En anos posteriores, Cobo (2008c) referirase así á fonda contradicción do discurso da igualdade que exclúe da cidadanía ás mulleres en moitos estados occidentais, ata ben entrado o século XX. Porque, como sinala a autora en referencia á funcionalidade social de ambos conceptos, “o principal mérito político das ideas de universalidade e igualdade é a súa capacidade de impugnación das inxustizas sociais e políticas. Ambas ideas constitúen poderosos principios de deslexitimación de calquera relación social fundada en privilexios”. (p.29).

En tanto que as mulleres quedan fóra da categoría de cidadanía, estas fican colectivamente, alleas ao conxunto de dereitos dos que sí se beneficiaron exclusivamente os cidadáns varóns nas sociedades modernas e durante un amplo período histórico. O

¹En 1848, E.C. Stanton, L. Mott e outras feministas redactan a Declaración de Sentimentos e convocan unha Convención onde esta é aprobada. A Declaración solicita aos gobernos os dereitos civís para as mulleres, entre os que destaca o dereito ao voto.

²No tempo da Ilustración fráguanse os debates acerca da pertenza femenina ás esferas da natureza ou da cultura, discusión da que se deriva a lexitimidade para a adquisición dos dereitos civís.

proceso de consecución da cidadanía polo que atravesaron as mulleres non cursou o mesmo desenvolvemento que atinxiu aos varóns, malia o pretendido carácter universal con que naceron as ideas ilustradas. A fins do século XX, o movemento feminista que se viña desenvolvendo desde o século XIX, a partir da faísca prendida na Revolución Francesa, eclosionou na defensa dos dereitos das mulleres. No feminismo da igualdade que nace no século XIX, o dereito á educación foi unha reivindicación fundamental para a participación na sociedade: así o defende Mary Wollstonecraft na *Vindicación dos dereitos das mulleres*, publicada en 1792.

O paso adiante acaecido no século XX favorece a organización colectiva dos grupos minorizados, entre os que se atopan os homes e as mulleres con discapacidade, as mulleres pertencentes a minorías étnicas e raciais ou as persoas discriminadas por motivos de orientación sexual³.

O COLECTIVO CON DISCAPACIDADE. AS ORIXES DA ASISTENCIA SOCIAL: DESDE A CARIDADE ATA A SENDA DA DEMOCRACIA.

Na atención ao conxunto das persoas con discapacidade, a situación de partida caracterizouse, historicamente, polo asistencialismo, a caridade e a vontade individual. A caridade, principalmente, foi canalizada a través do labor das institucións relixiosas; situación que evolucionou co transcurso do tempo e cos cambios sociais. En España, a poboación marxinal multiplicábase durante os séculos XVI e XVII, tempos acuciados por unha forte crise económica. Ruiz Rodrigo (2010 a) indica que por camiños, vilas, cidades e rúas transitan cegos, tolleitos,

doentes incurables, vellos soldados lisiados que facían gala das súas desgrazas para implorar a caridade do transeúnte, ademais de todo tipo de pedichóns. O autor ademais incide no importante papel que desenvolveron os hospitais, xa numerosos a inicios do século XIII, cando comezaron a desenvolver unha destacable función no momento no que os mosteiros non foron suficientes para prestar asistencia ao pobo sumido nunhas míseras condicións. Sostén Ruiz Rodrigo (2010b) que no século XVI humanistas como Tomás Moro, Erasmo de Rotterdam e Luis Vives esgrimiron a caridade cristiá como base da asistencia, mesmo desacralizando a pobreza como cimento da tradición medieval. Reivindicaron unha maior racionalidade no reparto dos recursos e na moralización dos pobres, grupo que englobou a unha ampla marxe da poboación dos homes e mulleres con discapacidade, con persoas de todas as idades e condicións, cegas, lisiadas ou enfermas.

En relación ás solucións ofrecidas ante a gravidade da situación, Tiana (2003) afirma que nun primeiro momento primaron respostas caritativas ailladas de acollemento e reeducación, continuistas coas redes asistenciais e reeducadoras propiciadas desde os poderes públicos, guiadas por un carácter preventivo e represivo. Ao fío do mencionado, Insua (2008) fai fincapé no percorrido histórico atravesado por parte de certos colectivos con discapacidade⁴:

Esta caridade individual foi transformándose en social e institucional nun longo proceso que comezaría no século XVI. Estes cambios foron facéndose visibles a través das institucións que estaban dirixidas a unha práctica fundamentalmente asistencial,

³Resulta obvio que a pertenza a un colectivo determinado é susceptible de concurrir coa adscripción a outro grupo ou grupos minorizados.

⁴No século XVI, o pensamento do valenciano Luis Vives en prol dos pobres e por extensión dos vellos e doentes, queda plasmado en *De subventionem pauperum* (1526). De particular interese resulta o esbozo ofrecido acerca da posibilidade de desenvolvemento dun oficio por parte das persoas cegas.

de cara a responder ás necesidades máis elementais como son as de alimentación, vestido e residencia. Sobre todo centrando a súa atención coas persoas con problemas de saúde, mental e deficientes graves. Co paso do tempo van cambiando as actividades coas que a sociedade se enfrenta á problemática da atención ás persoas con discapacidade, e o asistencial vai complementándose co instructivo e educativo, aínda que estes últimos aspectos estaban dirixidos sobre todo a nenos con discapacidade de tipo sensorial (cegueira e xordeira).

A partir da segunda metade do século XX, década dos 60 e 70, o enfoque vai evolucionando cara a posturas máis acordes co respecto aos dereitos humanos e xa se empeza a falar de políticas dirixidas ao logro do benestar social tamén nas persoas con discapacidade. A filosofía é que a caridade e a asistencia sexan cambiadas polos dereitos e liberdades. (p.5).

Ata que na sociedade os dereitos e as liberdades comezaron a cobrar protagonismo fronte á caridade e á asistencia, o camiño a percorrer foi longo. A partir do século XVIII, debido a un conxunto de circunstancias coma o incremento da demografía; o estímulo económico que pulou polo desenvolvemento do comercio e das melloras nas condicións de navegación co consecuente engrosamento da burguesía, xunto coa extensión do pensamento filosófico e das doutrinas políticas liberais; os estados víronse impelidos a asumir responsabilidades en canto á asistencia de índole sanitaria e instructiva. Pedro Ponce de León (1520-1581) ou Juan Pablo Bonet (1579-1633) iniciaron un camiño na educación de xordomudos en Europa (Pérez de Urbel, 1973, citado en Vergara, 2002). Esta foi continuada en Francia e Italia; de xeito que, no espazo de poucas décadas abríronse nas cidades de París e Madrid, a cabalo entre os séculos XVIII e XIX, cadansúa institución destinada á educación das persoas xordomudas. (Vergara, 2002).

Entre o conxunto das medidas asumidas no século XIX, sinala Ruiz Berrio (2003), que conviviron a un tempo as institucións e prácticas de asistencia social xa existentes, coma os hospicios, as casas de misericordia ou as casas de expósitos, xunto coas novas políticas públicas e prácticas subseguintes. Na primeira Carta Magna de 1812, a asistencia social en España queda recollida dentro do contexto de transformación política, social e cultural dunha sociedade en proceso de modernización. Nos alicerces da asistencia social destaca a Ley sobre el Establecimiento General de la Beneficiencia de 1822 ou a creación da Dirección General de Beneficiencia, Corrección y Sanidad, en 1847.

A historia recente da democracia española data de 1978, coa promulgación da Constitución Española como norma fundamental no ordenamento xurídico do estado. Os artigos 14 e o 27 regulan, respectivamente, a igualdade ante a lei, así coma o dereito á educación de todos os españois:

Art. 14. Os españois son iguais ante a lei, sen que poida prevalecer discriminación ningunha por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, opinión ou cualquera outra condición ou circunstancia persoal ou social.

Art. 27. 1. A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto aos principios democráticos de convivencia e aos dereitos e liberdades fundamentais.

O século XX conlevou a concreción de avances legislativos manifestos en materia do recoñecemento de dereitos civís que en España se delimitan a partir de 1978. Cara as décadas recentes de finais do século XX, grupos de mulleres con discapacidade inician o seu proceso de defensa en pos dos seus intereses na construción dunha cidadanía común. Entre estes, figuraba o dereito ao emprego, a reclamación dunha atención sanitaria digna ou a oportunidade de acceso á educación en condicións de igualdade.

Neste contexto, as mulleres con discapacidade procederon á reivindicación das súas propias necesidades esquecidas ou menoscabadas. Non obstante, o sinalado ata o momento non foi óbice para que a primeira lei da democracia en materia de discapacidade, a Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), do 7 de abril de 1982, dedicada á temática diversa da prevención, diagnóstico e valoración da minusvalía, das prestacións socio-económicas, da rehabilitación e a integración laboral, dos Servicios Sociais, mobilidade e barreiras arquitectónicas, omitise calquera referencia explícita sobre medidas de actuación para as mulleres con discapacidade.

Definitivamente, no recente período democrático a demanda dunha educación en igualdade erixiuse como unha temática de marcado interese, susceptible de ser abordada desde un enfoque de xénero. Desde o ámbito académico e universitario, a partir da reflexión proviñente do pensamento feminista e da propia sociedade impulsouse unha atención particular nesta dirección.

OS ESTUDOS DAS MULLERES E OS ESTUDOS DE XÉNERO: BREVES APUNTAMENTOS SOBRE EDUCACIÓN.

Os Women's Studies ou Estudos das Mulleres foron desenvolvidos en EEUU e Europa a partir da década de 1960, con repercusión certa nos diferentes ámbitos da Literatura, Historia, Socioloxía, Psicoloxía ou Ciencia Política. O seu obxectivo fundamental centrouse na incorporación da experiencia e da perspectiva das mulleres ao conxunto das disciplinas científicas e

sociais. O desenvolvemento de propostas cívicas na sociedade reuniu a exposición da temática de xénero transversalmente coas diferentes correntes de pensamento feminista. A partir da tese de que “o persoal é político”, o movemento feminista centrou o seu interese nunha variedade de asuntos, relacionados coas experiencias cotidianas das mulleres en materias tan relevantes como a saúde, o emprego ou a educación. Neste sentido, as diferentes correntes feministas, en función da súa adscripción a unha ou outra orientación política, expuxeron os seus puntos de relevancia tamén a nivel educativo. Acker (2000a) sinalou os temas que en materia educativa ocuparon a súa análise e procedeu a mostrar a perspectiva defendida desde as correntes do feminismo liberal, socialista e radical.

En primeiro lugar, a eliminación das barreiras que para as mulleres teñen impedido o alcance máximo do seu potencial identificase coa meta fundamental do feminismo liberal⁵. A fundamentación teórica desta corrente pivotou ao redor da igualdade de oportunidades, da socialización e da discriminación sexual. O feminismo socialista centrou unha parte importante do seu discurso arredor da reprodución da división sexual, social e laboral, así como da análise sobre os enclaves de emprego. Ademais, ten examinado as relacións entre escola e maternidade.

Por último, dous son os cauces fundamentais a través do que se articulou a produción científica sistematizada desde o feminismo radical; reunidos arredor do coñecemento educativo e das normas escolares.

⁵O feminismo liberal recolle os primeiros supostos defendidos desde unha voz feminista a partir do século XIX. O logro das metas conseguidas polos varóns desde o pensamento liberal, establecerá a marca que as mulleres feministas fixan como obxectivo para a súa causa. Como xa se sinalou, obviamente, a procura do dereito ao voto erixiríase como loita fundamental; sen carecer de interese a defensa da educación para as mulleres, célebremente articulada por Mary Wollstonecraft na súa Vindicación dos Dereitos das Mulleres, en resposta á tese rousseaniana de Sofía (1762)..

Neste ámbito téñese estudiado como os medios da cultura e do saber se foron convertindo en monopolio masculino, ademais de procederse á análise do conxunto de normas e prácticas establecidas na vida diaria escolar. Ámbalas dúas teorías mencionadas, de corte socialista e radical, comparten unha vontade común baseada na observación de cambios fondos na estrutura social.

Consecuentemente, a igualdade de oportunidades, a reprodución da división sexual e social do traballo ou a normativización das pautas establecidas desde a rutina escolar constitúen temas matrices que pasaron a formar parte do debate educativo. Paralelamente, numerosas universidades europeas e norteamericanas acrecentaron o papel dos Gender Studies ou Estudos de Xénero, centrados no desenvolvemento dunha perspectiva crítica en relación á desigualdade das mulleres nos ámbitos sociais. Así, a partir dos anos 80, estudos e publicacións abordaron a situación das mulleres con discapacidade desde a análise das súas propias voces, como testemuñas da súa experiencia cotidiana.

Como colectivo xeral, as mulleres con discapacidade participaron e participan de similares núcleos de interese, investigación, estudo e posicionamento crítico que en relación aos Estudos de Xénero identificou o conxunto das mulleres a través do estudo e reflexión sobre a experiencia. O tratamento da escolaridade das mulleres con discapacidade representa un dos temas desenvolvidos desde o punto de partida sinalado.

Os Estudos de Xénero posibilitan a análise das relacións de poder entre xéneros na estrutura social, análise que permite suliñar as desigualdades na interacción entre os roles feminino e masculino. A teorización feminista acerca da discapacidade maniféstase nos Estudos Feministas da Discapacidade, caracterizados pola súa liña crítica en relación ao grupo de referencia, na que algunha das súas problemáticas, entre as que se atopa a educación, son obxecto dunha observación posterior no seguinte apartado.

CIDADANÍA E MULLERES CON DISCAPACIDADE: UNHA PERSPECTIVA DESDE OS ESTUDOS FEMINISTAS DA DISCAPACIDADE.

Os Estudos Feministas da Discapacidade proceden a unha análise de carácter interdisciplinar integradores da perspectiva de xénero nas diferentes áreas. A partir dos seus numerosos enfoques, os Estudos Feministas da Discapacidade analizan a relación asimétrica entre o colectivo de mulleres con discapacidade e a sociedade; así coma a situación das mulleres con discapacidade no sistema de relacións de poder. A súa posición desde a desigualdade ten situado ao colectivo nunha feble situación en canto ao exercicio da súa cidadanía.

Os Estudos Feministas da Discapacidade trasladáronse a partir de campos de aplicación como a medicina, o traballo social e a rehabilitación, para transformarse nun intenso ámbito de investigación dentro da crítica de xénero dos Estudos da Identidade. Cargadas co fervor do movemento de dereitos civís, os Estudos sobre as Mulleres e os estudos sobre a raza estableceron un modelo para a identidade baseado nun espírito crítico, seguida, tanto polos Estudos de xénero, os Estudos queer, os Estudos da Discapacidade e unha proliferación de estudos étnicos, todos os cales teñen enriquecido e completado os nosos puntos de vista en xustiza social, materias de formación ou acción colectiva. (Garland-Thomson, 2011a).

EDUCACIÓN E CIDADANÍA.

As mulleres con discapacidade configuraron unha identidade común máis alá das diferencias individuais, a partir dunha serie de características compartidas que incidiron na súa evolución como grupo, sen obviar a importancia dos condicionamentos de clase, raza, etnia ou nivel de instrución. A cuestión da identidade estivo na base das reivindicacións feministas postmodernas da terceira ola, cando a partir de 1980 o

pensamento postmoderno comezou a influir nas teorías de xénero. Así, Butler (1992) (2001), alude ao proceso de redefinición da categoría “mulleres”, coa finalidade de conseguir unha maior inclusión para a mesma.

Aínda que os Estudos da Discapacidade están na actualidade florecendo en disciplinas como a historia, a literatura, a relixión, o teatro ou a filosofía na mesma forma precisamente que os Estudos Feministas fixeron hai vintecinco anos, moitos destes profesionais non recoñecen que os Estudos da Discapacidade son unha parte dos Estudos da Identidade, o que pode provir do descoñecemento da teoría feminista ou dos Women’s Studies. A teoría feminista pode ser trasladada por enteiro aos Estudos da Discapacidade, mais esta tamén pode ofrecer percepcións, métodos e perspectivas susceptibles de profundizar nos citados estudos. (Garland-Thomson, 2011b).

As áreas mencionadas, obxecto de interese por parte dos Estudos da Discapacidade, súmaselle a educación; disciplina central na análise realizada desde os Estudos Feministas. O papel desempeñado pola escola na configuración da identidade non é desdeñable, pois complementa aquel aportado pola familia ou articulado desde o ámbito laboral. Afirmar Sánchez Bello & Iglesias (2008a) que as identidades constrúense a partir tanto da interiorización como desde a negación das normas sociais. A imaxe que homes e mulleres se fan sobre eles e elas mesmos non nace da propia persoa, senón que xurde dos distintos modelos existentes na sociedade. Neste proceso, a escola, a familia e os medios de comunicación obran como protagonistas do proceso socializador. Polo tanto, as autoras entenden que enfocar “os discursos escolares, require ver non só as palabras, senón todas as prácticas sociais que teñen efectos concretos e que inclúen desde as actitudes ata os silencios”. (Sánchez Bello & Iglesias: 2008b, p.129).

Neste sentido, as mulleres con discapacidade son quen de pronunciarse a partir de aportacións que desde a anécdota, poden ser elevadas á mención do categórico. Como indica Miyares (2008), un grave problema da educación actual reside arredor de como asumir ou ensinar responsabilidades sexuais igualitarias, namentres a realidade semella confirmar o estereotipo sexual, porque socialmente validanse como aptas as normas, costumes e mesmo o sinalamento de natureza diferenciadas para mulleres e varóns.

En definitiva, móstrase a tensión subxacente entre a responsabilidade da escola en materia de cidadanía e socialización de xénero, derivada da interacción da sociedade dentro e fóra das aulas. Mais a escola e a rúa pertencen a un mesmo continuo da realidade. E as aulas seguen a ser un lugar privilexiado para a aprendizaxe, a expresión e a construción da cidadanía.

Subirats (2006 a) incide en que a evolución dos sistemas educativos modernos correu parella á atribución de protagonismo para as mulleres, que partían dunha situación de exclusión na configuración do sistema educativo e dos modelos culturais. En tanto subsistema social, ao sistema educativo atribúeselle unha maior sensibilidade a prol da igualdade entre xéneros que, por exemplo, aos subsistemas laboral e político. Así, enténdese que os feitos e acontecementos no subsistema educativo posúen unha fonda relación coa posición e cos avances das mulleres no conxunto do sistema social.

Sánchez Bello & Iglesias (2008c) sosteñen que a formación para a práctica da cidadanía constitúe unha das funcións específicas da educación xeral. A educación para a cidadanía trascende á vida cotiá de cada centro e ademais engloba ao conxunto de usos no contexto escolar⁶. O mito existente no sistema educativo, referido á pretendida obxectividade

⁶ En relación ao contexto de cada centro, é posible aludir ao patio ou corredores, espazos nos que se establecen relacións informais, ata as xuntanzas con pais e nais ou as reunións de claustro.

da escolarización, conduce a asumir como unha certeza que a escola obra igual para todo o alumnado. De feito, lonxe de promover a igualdade, a escola pode contribuir a reproducir as principais discriminacións sociais. A condición de cidadanía parte da premisa da idea de igualdade entre os seres humanos, mais tanto na escola coma en xeral na sociedade, a desigualdade derivada das estruturas patriarcais é unha evidencia.

A RESPONSABILIDADE SOCIAL DA EDUCACIÓN: ALGÚNS ESTUDOS.

Así, Rodríguez Martínez (2006) establece un paralelismo entre a incorporación das mulleres á vida pública e a súa afirmación como cidadás, correspondencia observada no acceso extensivo aos estudos universitarios; ata considerar este feito como unha das grandes transformacións históricas do último século.

Ensaio e publicacións, ao respecto, teñen abordado a situación das mulleres con discapacidade nos contextos educativos, a partir da análise das súas testemuñas en relación á súa experiencia cotidiana. Para Takala (2009 a), en tales espazos, tanto as mulleres como as persoas con discapacidade son compensados polas estruturas sociais que os situaron en posicións de desventaxa. Así por exemplo, as necesidades das persoas con discapacidade son cada vez máis recoñecidas polo sistema educativo, que provee axudas para o estudantado co obxectivo de permitir a súa participación en todos os niveis do ensino.

Mentres, a identidade de xénero das mulleres con discapacidade ten sido analizada a partir das súas propias voces, en tanto que xeralmente teñen afirmado que a súa femineidade se puxo en entredito. Moitas mulleres con discapacidade experimentaron como un auténtico logro a posibilidade de experimentar o rol feminino tradicional, a través, por exemplo, da adaptación dos espazos domésticos ás súas condicións físicas.

Como asumen Radtke; Barbuto; Napolitano & Iglesias (2003):

Na súa vida diaria, a muller con discapacidade ten que enfrontarse a actitudes e olladas daquelas persoas que reaccionan á súa presenza con comportamentos tales como medo, compaixón, piedade e, algunhas veces, tamén violencia. Estas actitudes provocan no plano cultural que a imaxe feminina estea condicionada por ideas abstractas de beleza e encanto que configuran unha percepción social dunha muller con discapacidade, coma a dunha muller “caída”. (p.2).

Como se referencia no documento, a visibilidade implica o recoñecemento persoal na xusta expresión de si mesma e nos contextos familiar, escolar, laboral e social. Mais, que acontece no espazo público da escola?

Vernon (1996 a) e Jung (2011 a) presentan experiencias e casos reais relacionados coas prácticas desenvolvidas en relación á política educativa sobre a discapacidade. Ambas mostras de estudantes, entrevistadas con quince anos de diferenza e referidas respectivamente ao contexto británico e norteamericano, comentan criticamente as súas experiencias no terreo educativo, entendibles como fragmentos da súa biografía ou testemuñas dunha realidade “mediatizada” pola discapacidade. Testemuñas que poden explicarse como experiencias susceptibles de explicación en función de prácticas sociais que, formando parte dos discursos escolares, van máis alá das palabras e dos silencios, debido a que a súa interpretación é moito máis rica.

Xa Subirats (2006 b) afirma que a construción dunha política de cambio require dun diagnóstico que teña en conta a identificación das discriminacións reais na educación das mulleres, así como dos sectores máis afectados. A partir deste coñecemento faise necesario o establecemento de prioridades e dunha metodoloxía para cada dimensión obxecto de intervención: lexislación, acceso do alumnado, estrutura dos centros e estrutura

curricular, libros de texto, currículo oculto, linguaxe, actividades deportivas, capacitación e formación profesional e paridade do profesorado.

As entrevistas anteriormente referidas amosan cuestións referentes ás trabas na evolución do proceso educador; evidentemente en cada caso de corte distinto, mais relacionadas en certo xeito co currículo oculto do que fala Subirats (2006 c). Neste sentido, na súa investigación, Vernon (1996 b), reproduce as experiencias das mulleres discapacitadas de raza negra e pertencentes a minorías étnicas. As súas entrevistas céntranse, entre outras, en mulleres de procedencia india ou afrobrasileira, con idades comprendidas entre os 25 e os 40 anos; a partir de conversas xurdidas desde a interrogante “A educación constitúe unha preparación para vida?”. Existe unha liña común na análise, proviñente tanto desde as escolas especiais coma das escolas ordinarias, onde as respostas das informantes mencionan unha preocupación compartida por cuestións que exceden o ámbito meramente educativo, consideradas perxudiciais para o seu rendemento e resultados escolares.

Paradóxicamente, as mulleres integrantes da mostra afirman que certos aspectos extracurriculares viñeron frear o seu proceso de desenvolvemento persoal, cando o obxectivo principal destes debería estar relacionado coa oferta de axudas e recursos necesarios para o mesmo. Así, unha moza ugandesa consideraba que a súa educación tíñase resentido debido á atención do centro escolar nos aspectos médicos e de rehabilitación, onde se concedía unha maior relevancia aos exercicios de natación e fisioterapia que aos estudos en si. Dun xeito coincidente, outra moza entrevistada consideraba que as longas sesións diarias de logopedia recibidas nunha escola ordinaria terían interferido negativamente no seu proceso educativo.

Vernon⁷ (1996 c) refírese tamén aos obstáculos baixo a forma de avaliacións destinadas a redirixir ás estudantes cara ao ensino nas escolas especiais. O pretexto utilizado desde o centro educativo baseárase na carencia de material específico, segundo a autora, resposta na que subxace unha interpretación vinculada en realidade a unha compoñente actitudinal negativa.

Jung (2011 b) expon as experiencias de estudantes de educación postsecundaria con enfermidades crónicas e deficiencias non necesariamente recoñecibles visualmente. Esta última circunstancia pivota ao redor do particular interese das súas aportacións, porque independentemente das diferencias de raza, etnia, sexualidade ou orixe socioeconómica; puntos que son parte da heteroxeneidade do colectivo, a autora focaliza a súa análise nos problemas derivados da enfermidade crónica.

A súa atención céntrase na integración de dúas áreas de estudo: a experiencia da enfermidade e as desigualdades sistémicas, debido tanto á discapacidade como á enfermidade. Nas súas palabras, a súa análise arroxa luz sobre a forma na que a política universitaria é implementada en relación á discapacidade e ás circunstancias concretas das vidas diarias das estudantes. A autora sostén que é de interese a exploración das relacións sociais que regulan e organizan as súas experiencias como estudantes, a través da descrición das condicións de fondo nas súas vidas coa variedade de situacións nas que se ven inmersas. A totalidade das mulleres tiñan retornado aos estudos de adultas, pois solicitaran a súa admisión na universidade no transcurso ou tras o inicio da súa enfermidade, nun tempo no que a maioría das mulleres xa esperarían ser independentes e estar establecidas.

⁷ Entre as interpretacións de fondo atópanse as reservas a que comportamentos racistas nas aulas deriven en agresividade cara as minorías étnicas.

Jung (2011 c) reflexiona sobre a experiencia transmitida polas mulleres en relación á solicitude de acceso e adaptación á universidade, xa que o proceso formal da institución requiriría da autoidentificación das mulleres como “discapacitadas” de cara á facilitación do inicio dos trámites administrativos, o que conduciría á asignación dun monitor persoal. A activación da política na universidade introduce á estudante nun proceso de confrontación coas necesidades, opinións e prácticas dos seus monitores. Nas súas respostas, as informantes proporcionan unha panorámica das relacións derivadas da organización universitaria arredor da política da discapacidade. Entre outras afirmacións, sobresae o argumento procedente da súa contorna, recorrente a unha inxusta ventaxa, articulada a través do proceso de adaptación do que é beneficiario o estudantado con discapacidade, no sentido de que se propicia unha diminución dos seus niveis académicos.

Jung (2011 d) apunta a que nos EEUU a aproximación social á discapacidade adquiriu a forma dun aparato organizado arredor dos conceptos de accesibilidade e adaptación. Na educación post-secundaria, a accesibilidade apela á obriga legal de cada institución para crear oportunidades lexítimas para as persoas con discapacidade de cara á participación en todos os aspectos da vida universitaria. Por medio da adaptación, a institución adquire un compromiso na modificación daquelas instalacións, servizos ou mesmo prácticas que impidan a inclusión ou a participación do estudantado con discapacidade.

Neste sentido, as críticas fundamentais⁸ baséansen no propio significado da discapacidade para as persoas con enfermidades crónicas, onde Jung (2011 e) incide en indicadores como a ausencia de signos visibles fisicamente da deficiencia. Nestes casos, a doenza crónica

non é tan facilmente identificable como a discapacidade visible, polo que as mulleres crónicamente enfermas deben revalidar as súas demandas entre os membros da facultade, independentemente da documentación médica aportada.

As aportacións de (Garland-Thomson, Morris ou Wendell, citadas en Jung, 2011 f), refírense aos xuízos realizados desde os Feminist Disability Studies cara ás correntes maioritarias dos Estudos da Discapacidade, centrados no escurecemento dos efectos históricos das diferencias de xénero, capacidade e deficiencia, así como na neutralización da experiencia subxectiva de dor e loita.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

En 1966 dánse a coñecer os resultados do estudo Equality of Educational Opportunity, comúnmente denominado Informe Coleman. O Informe foi encargado polo Congreso dos EEUU, como parte da Acta dos Dereitos Cívís de 1964, coa fin de averiguar as oportunidades educativas entre os grupos raciais e étnicos (Fenstermacher & Soltis, 1998). Os resultados derivados do mesmo xeraron un amplo impacto no eido educativo. Entre as súas conclusións formuláronse argumentos tan reveladores como que a cantidade de cartos investidos nas escolas non marcaba unha grande diferenza nos logros do alumnado; pois o nivel económico e formativo paterno e materno influía moito máis de cara á igualdade que os recursos escolares, a riqueza dos currícula ou a preparación do profesorado. Murillo (2007) recolle que en 1967, só un ano despois, en Gran Bretaña saíu á luz o Informe Plowden, cunhas conclusións correspondentes coas do Informe Coleman. O Informe Plowden orientábase ao estudo dos factores individuais, familiares e escolares

⁸ A autora indica que desde os anos 80, os gobernos de EEUU e Canadá foron reducindo as partidas orzamentarias no ámbito referido, de xeito que tamén desde os posicionamentos máis liberais no sistema educativo, téñese cuestionado a utilidade e necesidade dunha política na referida dirección.

explicativos do rendemento académico do alumnado, cunha disposición colaborativa nas decisións políticas. Os resultados do informe estadounidense víronse confirmados no informe británico, no sentido de que os factores relacionados coa compoñente actitudinal das familias explicaban o 58% da varianza en rendemento.

A finais da década de 1960, ambos informes viñeron evidenciar tanto as paradoxas como as debilidades da organización e do sistema escolares na sociedade democrática e abriron a porta á reflexión formulada desde as correntes críticas á escola. Na actualidade, é posible afirmar que as inxustizas de orixe educativa condicionan as condicións de desequilibrio social e acentúanse no caso das circunstancias que envolven aos colectivos minorizados. Así, a atención cara os dereitos dos grupos étnicos minoritarios, das mulleres ou da clase traballadora non debería observarse, como erróneamente ten acontecido, como o froito dun favoritismo en dirección a comunidades de especial interese; mais sí como unha resposta ás necesidades da poboación no seu conxunto.

O Informe Coleman significou un revulsivo na argumentación para a política gubernamental, influente en decisións referentes á regulación do currículo, á redución da influencia dos gobernos locais e ao aumento da efectividade das escolas. (David, 1993 e Flude&Hammer, 1990, citados en Acker, 2000b). As puntualizacións das que dan conta as estudantes entrevistadas por Vernon (1996 d) e Jung (2001 g) nos estudos mencionados pronúncianse nunha idéntica dirección, na medida en que elas perciben que a loita e a procura dos seus dereitos foron entendidas como parte da concesión dunhas medidas de privilexio. Neste sentido, é posible aludir ao socavamento dos dereitos das mulleres con discapacidade no seo da sociedade democrática. Cobo (2008d) sinala que os conceptos de universalidade e igualdade presupoñen normativamente

a idea dunha única humanidade. Ambos posúen un carácter normativo, pois sinalan o que é ética e políticamente desexable, xa que todos os individuos - homes e mulleres - con independencia, entre outras condicións, da súa raza ou orientación sexual, merecen a mesma consideración moral e política. O principal mérito político das ideas de universalidade e igualdade é a súa capacidade de impugnación das inxustizas sociais. Así, ambas ideas constitúen poderosos principios de deslexitimación de calquera relación social fundada en prebendas.

O establecemento da dicotomía entre a igualdade e a desigualdade de xénero no sistema véñse articulando a través dunha serie de cauces dos cales as Ciencias Sociais deron conta. Con posterioridade ás investigacións de Money e Stoller que introduciron o concepto de xénero na Medicina, numerosos autores e autoras como Izquierdo (1985) (1992) ou Harding (1993) trasladaron esta noción ás Ciencias Sociais. Así como a categoría de sexo é unha realidade biolóxica que implica ao contexto social a través da categoría de xénero; a deficiencia, pertencente ao ámbito biolóxico, socialmente é susceptible de transformarse en discapacidade. Como menciona Donaldson (2011), a configuración do sistema de deficiencia e discapacidade foi particularmente útil para o movemento dos dereitos das persoas con discapacidade, que combateu o estigma e protexeu os seus dereitos civís como grupo a través do desprazamento da atención desde os aspectos puramente biolóxicos ata as consecuencias sociais destes.

En atención ás circunstancias que envolven á minusvalía ou deficiencia, englobadas baixo a común denominación da discapacidade, as aulas represen tan un espazo fundamental para a iniciación e o desenvolvemento cidadáns. Vega & López Torrijo (2009) afirman que o sistema educativo debe atopar un lugar para aqueles alumnos que non encaixan no sistema, calquera que sexa a razón do seu desaxuste. Unha das dificultades coas que se encontra

Educación Especial é o tratamento do alumnado con algunha incapacidade para alcanzar os estándares de disciplina e as esixencias de docilidade que plantexa o sistema. O fracaso do alumno na resposta ás esixencias organizativas da educación debe atribuírse á organización, non ao alumno. Ademais, en consonancia coas palabras das estudantes entrevistadas, Vernon (1996 e) en relación ás discapacidades non visibles, introduce unha compoñente de relativismo, ao afirmar que existen clases de discapacidades que non se recoñecen como tales en distintas sociedades ou nunha mesma sociedade ao longo do tempo.

Ballarín⁹ (2008 a) sinala a relevancia conseguida na dotación de recursos e programas específicos para a compensación de desigualdades sociais e culturais. Aínda que se refire ás medidas dirixidas ao alumnado con necesidades educativas especiais, considera que unha variedade de circunstancias relativas á desigualdade de xénero quedou minimizada ou invisibilizada. Neste sentido, aposta pola promoción da cidadanía participativa e afirma que non é práctica común a escoita da voz do alumnado, en menor medida cando son mozas. Nos centros educativos, os dereitos e as obrigas divídense desigualmente entre profesorado e alumnado; o primeiro, símbolo da cidadanía de pleno dereito e o segundo, representante da cidadanía con obrigas.

Nesta liña, resultan particularmente interesantes as palabras de Takala (2009 b), para ilustrar as consecuencias da diverxencia establecida entre a cultura de xénero e a cultura da discapacidade. Ambas culturas produciron dúas novas formas de opresión con etiquetas diferentes: “muller” e “discapacitada”. Mentres que un grupo unido exprésase nunha voz máis forte, o requisito da unidade non permite a expresión de puntos de vista individuais, no sentido de que estes poidan

ameazar ou fragmentar ao grupo e volvelo políticamente máis débil.

Shakespeare (2006) manifesta que ou a Disability Identity Politics ou Política da identidade da discapacidade, ten sido moi poderosa, aínda que a súa traxectoria tamén estaría adxectivada como contradictoria e incoherente, cunha incongruencia que podería derivar da heteroxeneidade das experiencias das propias persoas con discapacidade. Como se sinalou anteriormente, a investigación desde os Feminist Disability Studies deu conta das condicións estruturais de desigualdade para as mulleres con discapacidade. En relación ás discusións no acceso á Educación Superior, Acker (2000 c) considera que o debate require dun mellor coñecemento dos efectos combinados da clase social, do xénero e da etnia. Na súa unión conxunta, os Estudos de Xénero e os Estudos da Discapacidade percorreron da man un camiño no que, segundo Jung (2011 h), obtiveron beneficios mutuos.

A través do paralelismo establecido entre as implicacións sociais do xénero e máis as da discapacidade; activado fundamentalmente na reivindicación do acceso a unha educación de calidade como expresión relativa á construción e ao exercicio da cidadanía, pretendeuse o suliñamento crítico dun conxunto de aspectos de interese respecto ao colectivo estudiado. Villa (2012) cuestiónase se nenas, mozas e mulleres con discapacidade gozaron e gozan hoxe dos seus dereitos como persoas; a resposta, claramente, non é moi alentadora. A autora recolle as palabras de Ballarín (2008 b), no sentido de que, ao longo da historia da educación das mulleres, esta deu para ser entendida como un instrumento de control social de xénero e clase, ao servizo da reprodución das desigualdades, pero tamén como unha ferramenta liberadora

⁹ A escola de élite ráchase no momento no que as desigualdades son producidas en aplicación dun principio aceptado como xusto, pois enténdese que todos e todas deben participar da mesma escola, sen distinción de clase, raza ou xénero.

que posibilitou ás persoas o control do seu propio destino. Esta sería a orientación pola que se seguiría a responsabilidade social da educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acker, S. (1995). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea.

Ballarín, P. (2008): Retos de la escuela democrática. En Cobo, R. (Ed.). Educar en la ciudadanía. Perspectivas Feministas. (pp.151-186). Catarata: Madrid.

Butler, J. (1992). Problemas de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico. En Nicholson, L. (comp.), Feminismo, Postmodernismo. Buenos Aires: Seminaria Editora.

Butler, J. (2001). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Universidad Autónoma de México: Paidós.

Cobo, R. (2008). Repensando la democracia: mujeres y ciudadanía. En Cobo, R. (Ed.) Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas (pp. 19-52). Madrid: Los Libros de la Catarata.

Donaldson, E.J. (2011). Revisiting the Corpus of the Madwoman. En K.Q. Hall (Ed.). Feminist Disability Studies. (pp.91-113). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Fenstermacher, G.& Soltis, J. (1988). Enfoques de la Enseñanza. Buenos Aires. Madrid: Amorrortu Editores.

Garland-Thomson, R. (2011). Integrating disability, transforming feminist theory. En K. Q. Hall (Ed.), Feminist Disability Studies (pp.13-47). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Harding, S. (1993). The Science Question in Feminism. London: Cornell University Press.

Insua Meirás, F. (2008). O benestar das persoas con discapacidade. QUINESIA, 41, 5-7.

Izquierdo, M^a.J. (1985). El problema de la clasificación en las Ciencias Sociales: el caso de la clasificación mujer/varón. Barcelona: Bellaterra, Universidad Autónoma de Barcelona.

Izquierdo, M^a.J. (1992). La teoría y el método en la investigación sobre la desigualdad sexual. Asparkia, 1, 77-99.

Jung, K.E. (2011). Chronic Illness and Educational Equity: The Politics of Visibility. En K. Q. Hall (Ed.). Feminist Disability Studies (pp.263-286). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Martínez López, C. (2006). Las mujeres y la Universidad. Ambivalencia de su integración. En C. Rodríguez Martínez (Ed.). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. (pp. 213-227). Madrid: Akal.

Miyares, A. (2008). Educación y sexualidad. En R. Cobo (Ed.). Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas. (pp.107-122). Madrid: Los Libros de la Catarata.

Murillo, F.J (2007). Fundamentación. En F.J. Murillo (Ed.). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. (pp.20-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Radtke, D., Barbuto, R., Napolitano, E.& Iglesias, M. (2003). Violence means death of the soul. Extraído o 9 de febreiro de 2013, desde http://www.asoc-ies.org/violencia/docs/infokit_english.pdf

Ruiz Berrio, J. (2003). Políticas públicas de educación social durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. En A., Tiana, & F. Sanz (Eds.). Génesis y situación de la educación social en Europa. (pp.133-152). Madrid: UNED.

- Ruiz Rodrigo, C. (2003). Políticas públicas sobre educación social desde el siglo XVI al XIX". En A. Tiana, & F. Sanz (Coords.). Génesis y situación de la educación social en Europa. (pp.77-99). Madrid: UNED.
- Sánchez Bello, A. & Iglesias, A. (2008). Currículum oculto en el aula: estereotipos en acción. En R. Cobo (Ed.). Educar en la ciudadanía. Perspectivas feministas. (pp.123-149). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Shakespeare, T. (2006). Disability Rights and Wrongs. London and New York: Routledge.
- Subirats, M. (2006): La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez Martínez (Ed.). Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo. (pp.229-255). Madrid: Akal.
- Takala, T. (2009). Gender, disability and personal identity. Moral and political problem in community thinking. En K. Kristiansen, S. Vehmas & T. Shakespeare (Eds). Arguing about disability. Philosophical perspectives. (pp.124-133). London and New York: Routledge.
- Tiana, A. (2003). Evolución del concepto de educación social. En A. Tiana & F. Sanz (Coords.). Génesis y situación de la educación social en Europa. (pp.47- 74). Madrid: UNED.
- Vega, A. & López Torrijo (2009). Hace falta a un pueblo entero para educar a un niño o cómo superar la banalidad de la exclusión. En M^a.A. Casanova & M.A. Cabra de Luna (Eds.). Educación y personas con discapacidad: Presente y futuro. (pp.96-137). Fundación Once.
- Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. Estudios sobre Educación, 2, 129-143.
- Vernon, A. (1996). Experiencias de mujeres discapacitadas de raza negra y de minorías étnicas. En Morris, J. (Ed.): Encuentros con desconocidas. Feminismo y discapacidad. (pp.65-86). Madrid: Narcea.
- Villa, N. (2012). El derecho a la educación inclusiva de las niñas y mujeres con diversidad funcional. Con la A, 17. Extraído o 11 de marzo de 2013 desde <http://revista.conlaa.com/>

REFERENCIAS LEXISLATIVAS

“Constitución Española”, Capítulo II, Título 1, Art.14, Madrid, 1978.

“Constitución Española”, Capítulo II, Sección 1^a, Título I, Art. 27.1, Madrid, 1978.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). Boletín Oficial del Estado, núm. 103 (30 de abril de 1982), páxs. 1106-11112.