



Universidad
Nacional
de Quilmes



Observatorio UNQ
de la Discapacidad

**II Simposio Internacional del
Observatorio de la
Discapacidad.
Políticas públicas, ideologías y
modos de abordaje de la
discapacidad en el marco de las
Ciencias Sociales.**

16 y 17 de mayo de 2016

**ORGANIZACIÓN:
OBSERVATORIO DE LA DISCAPACIDAD
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES.**

Lugar: Salón Auditorio 'Nicolás Casullo'.

Roque Sáenz Peña 352, Bernal, Buenos Aires. Argentina



COMITÉ ACADÉMICO

*Lic. AGUEDA FERNÁNDEZ
Mg. ALEJANDRA RODRÍGUEZ
Lic. ANDREA CAMÚN
Lic. ANDREA GAVIGLIO
Dra. ANDREA PÉREZ
Lic. CECILIA ELIZONDO
Lic. DÉBORA SCHNEIDER
Dra. ELISA PÉREZ
Dr. GUILLERMO DE MARTINELLI
Lic. LAURA FINAURI
Arq. LUIS GRUNEWALD
Lic. MARÍA ESTHER FERNÁNDEZ
Lic. MARIELA CARASSAI
Mg. MONICA FERNÁNDEZ
Dra. PATRICIA BERROTARAN
Lic. RICARDO BAQUERO
Lic. VALERIA MORRAS*

COMITÉ ORGANIZADOR

Alejandra Casarejos; Ana García, Anabela Spataro; Analía Fernández; Bárbara Cerrillo; Catalina Lazarte Vargas, Etelvina Gorkin; Gabriela Toledo; Héctor Hugo Gallardo; Irene Sartorato; Julia Billordo; Lelia Schewe; Marcelo Cosnard; Mariana Gesualdi; Melina Nieto; Nerina Gómez; Noelia Puig; Pablo Taborda; Romina Olmos; Sergio Blogna; Silvina Tomé; Valeria Balbuena.

CON EL APOYO DE:

- Departamento de Ciencias Sociales
- Licenciatura en Terapia Ocupacional modalidades virtual y presencial
- Licenciatura en Educación modalidades virtual y presencial
- Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades modalidad virtual
- Comisión de Discapacidad de la UNQ
- Programa de Investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas”
- UNQ TV

Contacto:

observatoriodiscapacidad@unq.edu.ar
<http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/>



Tras las experiencias del Ciclo de Conferencias (2013), el I Simposio del Observatorio de la Discapacidad (2014) y el “Coloquio sobre discapacidad: experiencias de investigación” (2015), en 2016 nos dedicamos a la organización del *II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales*, un evento de carácter internacional, libre y gratuito para la comunidad. Este encuentro fue declarado de interés por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Quilmes (Declaración C.S. Nro. 003/16).

A continuación socializamos el programa del evento, los ejes temáticos y las ponencias presentadas, con el firme compromiso de generar próximos espacios de encuentros con la participación de profesionales, docentes/investigadores, extensionistas, estudiantes, organizaciones sociales y la comunidad en general.

Este documento será próximamente publicado en CD con registro de ISBN.

Equipo del Observatorio de la Discapacidad
Departamento de Ciencias Sociales
Universidad Nacional de Quilmes



PROGRAMA GENERAL

PRIMERA JORNADA - 16/05

08:30 a 09:00 - INICIO DE ACREDITACIÓN

09:00 a 09:30 - ACTO DE APERTURA a cargo de Autoridades y del Equipo Directivo del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ

09:45 a 11:45 - MESA DE EXPERTOS: "Políticas públicas: entre la letra escrita y la vida cotidiana"

- *Dra. CAROLINA FERRANTE (Investigadora - Universidad Católica del Norte - Chile)*
- *Dra. GRACIELA IGLESIAS (Abogada - Órgano de Revisión de la Ley de Salud Mental - Ministerio Público de la Defensa)*
- *Sr. MARTIN ARREGUI (Facilitador Institucional - Dirección de Promoción de Empleabilidad de Trabajadores con Discapacidad del Ministerio de Trabajo de la Nación)*
- *Lic. MARCELA MÉNDEZ (Coordinadora Nacional de la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional / Universidad Nacional de Lanús)*

COORDINA: Int. Yanina Boria (Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual)

12:00 a 13:00

PRESENTACIÓN DE LIBROS

- *DISCAPACIDAD EN CUERPO Y EDUCACIÓN. LAS PRÁCTICAS CORPORALES EN INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD (Ediciones Al Margen). Autora: Laura Sosa*
- *MUJERES INTENSAMENTE HABITADAS. ÉTICA DEL CUIDADO Y DISCAPACIDAD. (Fundación la Hendija). Autora: María Alfonsina Angelino.*
- *RENGUEAR EL ESTIGMA. CUERPO, DEPORTE Y DISCAPACIDAD EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES (1950-2010). (Ed. Biblos). Autora: Carolina Ferrante.*

13:00 a 15:00 - MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO (aulas a designar)

15:00 a 17:00 - MESA DE EXPERTOS: "Comunidad y trabajo en red: más allá de la discapacidad"



- Mg. LAURA SOSA (*Investigadora del Cices: Centro interdisciplinario sobre cuerpo, educación y sociedad. Área Discapacidad. IdHyCS-Fahce- Universidad Nacional de La Plata*)
- Sr. MIGUEL BARRAZA (*Estudiante de la Tecnicatura en Informática – Universidad Nacional de Quilmes*)
- ESP. ARQ. CLAUDIO BENARDELLI (*Coordinador de Asesoramiento en Accesibilidad – Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad*)
- Sr. JUAN MANUEL BARBATO. (*Capacitador - Integrante de la Asociación de Sordomudos La Plata*)

COORDINA: Mg. Marta Sipes (Universidad del Salvador / Universidad de Buenos Aires)

17:00HS TALLER DE RUEDES

18:30 HS Charla sobre la realización del Documental "Fausto También", recientemente estrenado, a cargo de su realizador, Juan Manuel Repetto.

CIERRE DE PRIMERA JORNADA

SEGUNDA JORNADA - 17/05

08:30 a 10:30 - MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO (aulas a designar)

10:30 a 11:00

PRESENTACIÓN DE LIBROS

- *FAMILIA Y DISCAPACIDAD. PADRES Y PROFESIONALES/DOCENTES: UN ENCUENTRO POSIBLE (Editorial Novedades Educativas). Autora: Araceli Bechara.*
- *ESCENARIOS DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA (Editorial Laborde). Autora: Zulma del Valle Peralta*

11:00 a 13:00 - MESA DE EXPERTOS: "Tensiones entre lo común y lo especial en contextos educativos"

- Srta. PALOMA FERNÁNDEZ (*Integrante de la Asociación Civil Crecer Juntos de Santa Rosa - La Pampa*)
- Dra. BEATRIZ CELADA (*Coordinadora de la Red Universitaria de Educación Especial – Universidad Nacional del Comahue*)
- Dra. ZARDEL JACOBO (*Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Integración Educativa / Universidad Nacional Autónoma de México*)
- Prof. MARÍA JOSÉ BORSANI (*Terapeuta Ocupacional – Universidad Nacional de Rosario*)

COORDINA: Prof. Gerardo Burgos (Área Discapacidad. Sub-Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires)



13:30 a 14:30

PRESENTACIÓN DE LIBRO

- *LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL FOCO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. INVESTIGACIÓN, DESAFÍOS Y PROPUESTAS – PUBLICACIÓN DE LA RED INTERUNIVERSITARIA DE INCLUSION EDUCATIVA DE JÓVENES (UNDAV Ediciones). Comps: Andrea Pérez y Marcelo Krichesky. Otros autores: Alejandra Santos Souza, Ana Cora Freytes Frey, Blanca Flor Trujillo Reyes, Graciela Krichesky, Gustavo Mórtola, Ignacio Garaño, Jorge Arzate Salgado, Jorge Camors, Juan Carlos Serra.*

14:30 a 16:30 - MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO (aulas a designar)

16:45 a 18:45 - MESA DE EXPERTOS: "Familia, cuestión de género y discapacidad"

- *Escritora SILVIA VALORI (Especialista en Género y Discapacidad)*
- *Mg. ARACELI BECHARA (Pedagoga - Representante de Argentina en la Red Internacional de Investigadores y Participantes en Integración Educativa)*
- *Dra. SARA PEREZ (Especialista en Análisis del Discurso y Género – Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Quilmes)*
- *Mg. ALFONSINA ANGELINO (Investigadora – Universidad Nacional de Entre Ríos)*

COORDINA: Lic. Hugo Fiamberti (Universidad Nacional de General Sarmiento)

18:45 HS - Grupo de Percusión del Centro de Atención a la Persona con Discapacidad Visual Adulta (CADIVA) de la Municipalidad de Berazategui.

CIERRE DEL SIMPOSIO Y ENTREGA DE CERTIFICADOS

IMPORTANTE: EL EVENTO CONTARÁ CON INTÉRPRETE EN LENGUA DE SEÑAS.



EJES DE TRABAJO

Las Mesas de Diálogo fueron organizadas de acuerdo a los ejes listados a continuación, atentos a una mirada crítica de los fenómenos y categorías sociales, entre los que se encuentra la ‘discapacidad’ como tema transversal.

Cabe aclarar que, a continuación de esta lista, sólo han sido publicadas aquellas ponencias que cumplieron con los requisitos mínimos de formato y estilo.

EJE I – Medios y Comunicación Social

- BORIA, ORTEGA: Derechos comunicacionales y accesibilidad. *La lengua de señas en medios de comunicación audiovisual*
- BUGACOFF, ZABALA: Yo no me caí del cielo: Discursos acerca de las personas con síndrome de Down
- MORA ROLDAN, NUÑEZ, CAPEL, FERNANDEZ: Proyecto de voluntariado “Visualizando lo Visible”
- ROSAS: INcluirnos con el arte

EJE II – Derecho a la Educación

- ARIAS TABORDA, ROJO PALACIO, ZAPATA LOFFSNER: Diversidad cognitiva: efectos de una propuesta pedagógica desde el aprendizaje mediado en los procesos de participación social para niños y niñas
- AZNAR, GONZALEZ CASTAÑÓN. *GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN*: Encuesta Nacional sobre Educación Inclusiva (2015) – Observatorio de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación
- BARROZO: Reflexiones en el campo de investigación de la discapacidad: sobre el modo de aproximación a las prácticas escolares y a las experiencias de estudiantes con discapacidad
- BEEKMAN, ELEO, MENDEZ: Arte en silencio. Taller de plástica en LSA
- CAPEL, MEANA, FERNANDEZ, DE ANGELIS: Guía de Buenas Prácticas para Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Quilmes
- CONSESE, ACUÑA, MIRC: Del derecho a la educación, a una ética en las prácticas de configuraciones de apoyos
- DUQUE ARIAS, GAVIRIA MEJIA, RAMIREZ TABORDA: La construcción de conceptos como herramienta de transformación educativa: efectos de una propuesta pedagógica para la diversidad cognitiva en el Municipio de Mutatá
- FERNANDEZ: Problemáticas de la discapacidad y noología zubiriana: una reflexión desde la inteligencia sentiente
- GOMEZ: TEI (TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTEGRALES –destinado a estudiantes que se encuentran en el Servicio de apoyo a la inclusión – Escuela 734- Escuela Especial 522



- LUQUEZ, MUÑOZ, CHAVES: Un estudio descriptivo sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de la comunidad sorda en la Escuela de Sordos de Paraná y en la Universidad
- MAIDANA, RAMIREZ, STOLZE: El derecho a la Educación Sexual Integral en niños y adolescentes con discapacidad. Construyendo vínculos entre la formación docente y las escuelas de educación especial
- MERCADO, RODRIGUEZ: Experiencia de Inclusión de una estudiante sorda en la Universidad Nacional de Salta
- MOYANO, KILLIAN, PAEZ, PRUDENCIO, SALA. La intervención educativa en la integración de capacidades diferentes desde la mirada de las configuraciones de apoyo a estudiantes de Enfermería cursantes de Cuidados Intensivos
- PERALTA, PIERONI: Discapacidad e Inclusión. Experiencias desde la Extensión Universitaria. Reflexiones y Tensiones
- RIVERA, BURTOLI, ALI: Un nuevo desafío de trabajo, la discapacidad psico-social
- SANNA: Experiencias de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en nuevos formatos institucionales
- SCHEWE: Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad: continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación
- TOBON RENDON: Aproximación cuantitativa de la inclusión/exclusión educativa de personas con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires
- TOLEDO: Sencillo, bueno y accesible. Una experiencia de trabajo en el aula promoviendo la comprensión lectora y el enriquecimiento de vocabulario mediante el Power Point
- UNDERWOOD, ETCHENIQUE, ROSSI: Soy hipoacúsica/o y soy veterinaria/o

EJE III – Recreación, Deporte y Tiempo Libre

- CACCIAVILLANI, CRISTIANI, LEEGSTRA, ANDERSON: Participación en actividades de tiempo libre, un desafío superador
- FERNANDEZ, SANCHEZ CALOT: Un camino hacia la Autonomía: de las Terapias con Caballos a los Paraecuestres y Olimpiadas Especiales
- SAENZ: Fútbol para ciegos como práctica social para viabilizar una vida independiente

EJE IV – Historia, Derechos Humanos y Paradigmas

- ABOLLO, ARCUSA, PONZINIBIO: Proyecto para el desarrollo de la ética en Convivir
- ALMEIDA, NAPUT, DRUETTA: Caleidoscopios del reconocimiento: historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica
- DIAZ: Del otro colonizado al otro con discapacidad
- GALLARDO, PEREZ: El reverso del Derecho. Reflexiones acerca de la (dis)capacidad
- IGLESIAS FRECHA: Discapacidad mental, epidemiología, derechos humanos



- LOSA, DIAZ MARQUEZ: Discriminación positiva. Cristalización de Derechos ante la Discapacidad
- RIPA: De qué capacidad hablamos cuando nos referimos a las personas con discapacidad
- SIDEBOTTOM: La persona con discapacidad y el trabajo social ¿derechos invisibilizados
- VELA, YAPURA, ROMERO: Uno con los demás

EJE V – Políticas Públicas y Marco Legal

- ACOSTA MORA, MENA BEJARANO: Operacionalización de la Política Pública de Discapacidad respecto a la Movilidad y su Impacto de las Personas en Situación de Discapacidad (PsD) en la Ciudad de Bogotá – Colombia
- AFONSO: Las políticas inclusivas en la educación especial. Una mirada comparada de los regímenes legales latinoamericanos
- BENEDETTI, KENDZIUR: Interfaces entre Salud Mental y Discapacidad. Experiencias narradas por usuarias
- GONZALEZ MONGE, DANIEL: Discapacidad, enfoque de derechos y cuidados: ¿semantizaciones patriarcales?
- MAIDANA, MERCADO: Servicios inclusivos para personas sordas
- MARTINEZ: Políticas públicas y discapacidad
- SABIN PAZ, RODRIGUEZ: Cruzar el muro: desafíos y propuestas para la externación del manicomio
- VENTURIELLO: Las políticas públicas en discapacidad: las estrategias institucionales y los principales actores sociales

EJE VI – Turismo Accesible

- BAIGORRIA: Obstáculos al turismo accesible
- BEGUERI: Accesibilidad y competitividad de los servicios turísticos de la Provincia de San Juan. Caso Departamento Capital
- BOLONINI, SALINAS: Accesibilidad Laboral en Turismo
- MAZZA: Guía de Hospitalidad para personas con discapacidad intelectual
- RUIVAL: Buenas prácticas en turismo accesible. Experiencias desarrolladas a nivel nacional e internacional de empresas turísticas en espacios lúdicos

EJE VII – Derecho a la Salud

- ALZOLA: Reflexión desde una mirada basada en los derechos humanos: Estudio de Caso
- ANDERSON, CACCIAVILLANI, CRISTIANI, SEIJO: Dinámicas familiares. Promoviendo la participación social del joven con discapacidad
- CARUSSO, MAROLA, ESPEJO: Primer servicio municipal especializado en TEA
- CRESCENTINI, PIATIS: Mirada atenta y reflexiva sobre el desarrollo infantil
- CRISTIANI, ANDERSON, CACCIAVILLANI, LEEGSTRA: Salud y discapacidad: facilitadores y barreras en las elecciones de tiempo libre
- DE MARTINELLI, ARCE: Rayuela: construyendo espacios de cohesión social



- FERNANDEZ, BENITEZ, LOZANO, ORTEGA, MANCINI: Autismo, terapias y alimentación
- POLINELLI, LEEGSTRA, BERTOLOTTI, PRADA: Participación ocupacional de jóvenes con discapacidad, rol de la familia como facilitador de estrategias

EJE VIII – Ámbito Laboral

- BLOGNA TISTUZZA: El derecho humano al empleo de las personas con discapacidad: análisis de políticas públicas en el ámbito público nacional de Argentina
- LACUADRA: Inclusión sociolaboral de personas con discapacidad. El caso de un joven Sordo
- SCHARAGRODSKY: Discapacidad y Trabajo. *El caso de las colocaciones laborales selectivas de PCD en la Dirección de Vialidad (SeCLaS) (2010-2015)*
- VIDAL, SENA: Discapacidad, salud mental y cuidado

EJE IX – Accesibilidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación

- BAZZANO, NUÑEZ: La Comisión de Discapacidad como vínculo social
- CONTRERAS, FERNANDEZ: Interfaces naturales como complemento educativo, cognitivo y social en personas que padecen TEA
- GIMENEZ: Desarrollo, Implementación y Capacitación de un Entorno virtual de enseñanza y aprendizaje de matemática para estudiantes ciegos de nivel secundario y universitario
- GONZALEZ, FERRARI, GIALONARDO: Tecnologías de apoyo de bajo costo para trastornos en la comunicación
- MARIANI: Tecnologías para la Inclusión en el Aprendizaje de Lengua Extranjera
- MONJELAT, CENACCHI: *Scratch: ¿programar para todos? Análisis de adecuación a pautas de accesibilidad web WCAG 2.0*



EJE I – Medios y Comunicación Social

- BORIA, ORTEGA: Derechos comunicacionales y accesibilidad. *La lengua de señas en medios de comunicación audiovisual*

Boria, Yanina

31.293.867

Tecnicatura Superior en Interpretación Lengua de Señas Argentina-Español / Lic. Letras: Lingüística, en curso. UBA

yanina.boria@defensadelpublico.gob.ar

Dirección de Capacitación y Promoción. Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual

Ortega, Lucrecia

28.565.633

Profesora en Educación Especial para Niños Sordos e Hipoacúsicos / Ciclo de Licenciatura en Interpretación y Traducción en Formas de Comunicación No Verbal, en Curso. UNLA

lucrecia.ortega@defensadelpublico.gob.ar

Dirección de Capacitación y Promoción. Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual

“Derechos comunicacionales y accesibilidad.

La lengua de señas en medios de comunicación audiovisual.”

Eje temático: Medios y Comunicación Social

Palabras Clave: Accesibilidad, Interpretación Lengua de Señas Argentina-Español, Derechos Comunicacionales.

Resumen

1. Planteo del tema/problema que se intenta abordar/resolver a través de la experiencia relatada.



La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo está enmarcada dentro de la perspectiva de Derechos Humanos, proponiendo un modelo social de la discapacidad, hace referencia a la *accesibilidad (art 9)*; y a la *libertad de expresión, de opinión y acceso a la información (art 21)* para que las personas con discapacidad estén en igualdad de condiciones de los demás.

La Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N° 26.522) en su artículo 66 se refiere a la accesibilidad, expresando que tanto las emisiones de televisión *deben incorporar* medios de comunicación visual adicional para la recepción de las personas con discapacidad, tendiendo a satisfacer sus necesidades comunicacionales. Es así como el Estado toma medidas pertinentes para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en condiciones de igualdad con las demás.

En este marco se plantea un desafío tanto para los canales y señales así como para los profesionales de la traducción de llevar adelante la tarea de devenir accesibles los programas emitidos.

Así mismo, lleva a la reflexión acerca de la concepción y la construcción de las personas con discapacidad auditiva señantes en tanto audiencias, dado que para muchos esta es su primera experiencia como tales; así como su construcción como productores de contenidos.

2. Conceptos clave para abordar el tema

La **Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual** es un organismo estatal, creado a partir de la sanción de la Ley 25.622. Tiene entre sus funciones promover el derecho humano a la comunicación; recibir, canalizar y registrar las consultas, reclamos y denuncias de las audiencias de radio y televisión en relación a sus derechos comunicacionales; convocar a Audiencias Públicas en el país con el objetivo de evaluar el funcionamiento de los medios de radiodifusión y el cumplimiento de los derechos garantizados en la ley; propiciar el debate permanente sobre los medios de comunicación en diversos ámbitos; recomendar acciones y buscar consensos en materia de comunicación audiovisual, etc.



El derecho a la comunicación es el derecho humano inalienable que tenemos todos y todas de acceder a la información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, de denunciar la vulneración de otros derechos.

Las **lenguas de señas** son manifestaciones de la Facultad del Lenguaje que sólo se difieren de las lenguas orales en su modalidad de “exteriorización” (e.g Kilma&Bellugi, 1979). Son lenguas viso-gestuales que desarrollan las comunidades de personas sordas.

La **traducción** consiste en enunciar en la lengua terminal lo que fue previamente enunciado en una lengua original conservando lo mejor posible las equivalencias semánticas y estilísticas. La traducción se especializa en ámbitos de injerencia, uno de ellos es la Traducción Audiovisual; las modalidades de traducción más usuales son el doblaje y la subtitulación; en la actualidad se está incorporando a este campo **la interpretación simultánea en lengua de señas en medios de comunicación audiovisual.**

Breve descripción de la tarea

Desde el año 2013, la Defensoría del Público realiza un diagnóstico a partir de la presencia de personas sordas y profesionales de traducción en las Audiencias Públicas, talleres, capacitaciones, denuncias y consultas de las audiencias; estas acciones se realizaron en todas las provincias del país y en la Ciudad de Buenos Aires.

A partir del trabajo en el territorio se ha podido observar que todas las denuncias, presentaciones, consultas y participaciones presentadas por las personas sordas están relacionadas con tres temas: 1. Falta de acceso a los programas de televisión, principalmente a noticieros. 2. En el caso de los programas que cuentan con interpretación LSA-Español se denuncia que la traducción no es proficiente y/o que el recuadro es chico. Con relación a lo presentado por los/as profesionales de la LSA; observamos que: 3. Los/as interpretes de LSA en su mayoría comentan no sentirse preparados para la tarea dado que no tienen formación como profesionales.

3. Aspectos relevantes y aportes de la experiencia de investigación o extensión.



Según lo enunciado en el apartado anterior podemos observar:

I. Para que la accesibilidad sea efectiva es preciso que: (i) sea realizada con idoneidad la interpretación LSA-Español y (ii) que técnicamente se cumpla con los requerimientos para una adecuada edición y transmisión del contenido con interpretación a la LSA.

II. El reciente acceso a la información por parte de las personas con discapacidad auditiva usuarias de lengua de señas está construyendo, como primer paso, a receptores de información; que están comenzando a velar por su derecho a la información.

En el trabajo se reflexionará sobre ambos puntos.

1. Introducción

“Un hombre sube a un colectivo, le muestra algo al chofer, le da una tarjeta y el conductor asiente con su cabeza. El hombre se sitúa en el medio del transporte y comienza a golpear sus manos y a hacer ruidos, inmediatamente después de haber llamado la atención de los pasajeros muestra un cartel “SOY SORDO”, y comienza a repartir unas tarjetas. Los viajantes buscaban la forma de comunicarse con él, lo miraban y le hablaban claro, le hacían “NO” con la cabeza, cada uno de una forma u otra pudo hacerse entender. El hombre termino su tarea y se fue.”

En esta pequeña historia queremos mostrar que al derribar una barrera, la inclusión es posible, en este breve acto se puso en práctica la definición de “discapacidad” que encontramos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, siendo ésta el resultado de la interacción de las personas con alguna deficiencia (en el caso del hombre de la historia es una deficiencia física) y la barrera que le impone la sociedad, al eliminarse la barrera, la accesibilidad es efectiva y así la inclusión es real.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad desde 2008 Argentina tiene entre sus leyes a través de la Ley 26.378, adquiere jerarquía constitucional en los términos del art. 75 inciso 22 de la Constitución Nacional por la Ley 27.044 en noviembre de 2014.



Dicha Convención es un acuerdo entre países para garantizar los derechos de un colectivo que hasta el momento era vulnerable, concibe a la persona con discapacidad en tanto sujeto de derecho haciendo foco no en ella, sino en las barreras que existen en la sociedad e impiden el ejercicio pleno del derecho.

En la Convención encontramos, dentro de su articulado, diferentes temáticas abordadas y el artículo 9 y el 21, serán los que nos convocan. Los mismos desarrollan sobre la accesibilidad y la libertad de expresión de las personas con discapacidad, poniéndolas en igualdad de condiciones que las demás. Tanto en estos artículos como en los demás la Convención hace hincapié en el hecho de que el Estado debe hacerse responsable de crear y sostener las medidas necesarias para garantizar que se cumpla la ley.

Nuestro trabajo abordará la temática de la accesibilidad con relación a los derechos comunicacionales de las personas con discapacidad auditiva en los servicios de comunicación audiovisual.

2) Personas sordas

Desde una perspectiva filosófica Andrea Bevenuto reflexiona:

“...entre los discursos de la deficiencia (que puede ser compensada), de la discapacidad (que llaman a la integración) y el de la diferencia (que con frecuencia no hacen más que mantener el estatus *quo*), los sordos, desde la antigüedad, han tenido dificultades para encontrar su lugar en el mundo.” (Benvenuto, 2009)

En las décadas de los años 70 y 80 otra expresión hace su aparición: persona sorda. Se trata de no identificar la persona a su discapacidad, sino de ver en la discapacidad solo un atributo. Esta actitud exprime la imposibilidad de ver en la sordera una manera singular de ser y estar en el mundo. La no-nominación se vuelve un problema de negación de la existencia real y singular de ese que no se ajusta a la norma. Hoy en día, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad propone la siguiente denominación: personas con discapacidad auditiva.

Desde una perspectiva cultural se encuentran algunas personas Sordas que se identifican como parte de una comunidad, en la que el rasgo identitario es la percepción del mundo de modo visual, lo denominan: Cultura Visual. Sucediendo allí la comunicación mediante



la lengua de señas. La Federación Mundial de Sordos –WFD- ha dictado como normativa que la palabra Sordo se escriba con mayúsculas cuando se hace referencia a las personas como miembros de una comunidad lingüística, concibiendo a este colectivo desde el modelo socioantropológico. La Confederación Argentina de Sordos (CAS) adhiere a esta normativa. (Massone, et all., 2012).

En palabras de Mottez, *donde dos personas sordas se comunican en lengua de señas no hay sordera. En esta perspectiva se identifica la discapacidad con la falta de comunicación.* (Mottez, 1992) Mediante la mirada de Oliver Sacks se muestra también el mismo paradigma. Sacks propone que el modelo de transmisión de cultura Sorda depende por igual de la lengua de las personas sordas y de sus centros de enseñanza, dado que estos son el principal lugar de reunión junto con las asociaciones de Sordos. (Sacks, 2003)

Explorando dentro de esta línea, Alisedo analiza el concepto cultura proponiendo que “lo que viene de la natura no tiene necesidad de ser aprendido”, lo que pertenece a la cultura debe ser aprendido y transmitido. No es suficiente ser sordo (fisiológicamente) para participar de la Cultura Sorda. Es necesario haber sido socializado en el mundo de los Sordos. Haber frecuentado los lugares donde ellos se encuentran, fundamentalmente las escuelas y las asociaciones. En el caso de las personas sordas la lengua de señas es base y fundamento de la llamada Cultura Sorda. Sin embargo, es un hecho que estos valores culturales se comparten con otros valores que existen en el conjunto de la sociedad en la que viven las personas Sordas: valores espirituales, de justicia, de responsabilidad, de honestidad, los valores artísticos, la tecnología, etc. “He aquí la convergencia. Algo así como una cultura dentro de otra cultura.” (Alisedo, 2012)

Lengua de Señas

“La lengua que cada persona adquiere es una construcción rica y compleja que mal podría estar determinada por los datos fragmentarios de que dispone el niño... Sin embargo, los individuos de una comunidad lingüística han desarrollado esencialmente la misma lengua. Este hecho solo se puede explicar sobre el



supuesto de que estos individuos emplean principios altamente restrictivos que guían las construcciones de la gramática.” (Chomsky, 1979)

Las lenguas de señas son manifestaciones de la Facultad del Lenguaje que sólo se difieren de las lenguas orales en su modalidad de “exteriorización” (e.g Kilma&Bellugi, 1979). Son lenguas viso-gestuales que desarrollan las comunidades de personas sordas. Se trata de lenguas que son expresadas a través de las manos, los gestos faciales y distintas configuraciones posturales físicas y percibidas empleando los ojos. En este sentido difieren de las lenguas orales en los canales empleados para su articulación y percepción (Bianco&Banfi, 2005).

Surgen de forma espontánea en las comunidades de personas sordas de todo el mundo. No se trata de una lengua universal sino que cada país tiene su propia lengua de señas (con raras excepciones) que, incluso, puede presentar pequeñas variantes de léxico de una comunidad a otra dentro de un mismo país. Estas particularidades características han dificultado muchas veces una profunda y acertada investigación. Hasta que se desarrollaron las primeras investigaciones lingüísticas sobre las lenguas de señas se pensaba que carecían de entidad propia, que eran un código mímico o expresiones pictográficas con las que se comunican quienes no podían hacerlo oralmente. En los años 60 se establece que las lenguas de señas poseen las mismas características y niveles de complejidad que las lenguas orales.

Las personas sordas en un noventa por ciento tienen padres oyentes por esta razón en la mayoría de los casos la lengua de señas no es adquirida en el hogar sino en instituciones, principalmente en la escuela. Esta situación lleva a reflexionar que la lengua materna de la mayoría de las personas sordas es adquirida en edades no tempranas (entre los tres y los ocho años aproximadamente) dentro de una institución. Cuando estos adultos sordos con una lengua de señas poco desarrollada, debido a la adquisición tardía de la misma, tienen un niño sordo y hablan con él mediante su lengua de señas rudimentaria es el niño quien convierte eso en una lengua. Se percibe aquí como estímulos pobres, incluso, con un sentido fisiológicamente deficiente, el conocimiento innato del lenguaje es tal que permite adquirir lenguas en diversas modalidades tanto orales como señadas. En los años 60 se establece que las lenguas de señas poseen las mismas características y niveles de complejidad que las lenguas orales.



Para los niños con sordera la adquisición de la lengua oral será parte de un proceso médico y fonoaudiológico. Sea cual fuere el caso, la escucha y la producción de la lengua oral es parte del desarrollo individual de cada niño luego devenido adulto sordo. Es importante dejar en claro que las personas sordas tendrán déficit auditivo con relación a la lengua hablada más allá de la aparatología o tratamiento que lleven a cabo.

Cuxac, reconocido lingüista francés, comenta que las lenguas de señas son lenguas adquiridas, reflexionadas y desarrolladas dentro de las instituciones, siendo la mayoría de sus usuarios personas sordas que han adquirido la lengua luego de los tres años de edad. Conforman también la comunidad de habla personas oyentes que aprenden la lengua y la desempeñan con profesiones funcionales dentro de esta comunidad y, también, familiares. Esta descripción muestra a la lengua de señas con características específicas tanto de adquisición como de uso. (Cuxac, 1983, 2000)

Los grupos de personas sordas utilizan una lengua independiente de las lenguas orales o escritas de la región o país en donde habitan, en este sentido la lengua de señas es una lengua de una minoría lingüística.

El derecho a la comunicación

El derecho a la comunicación articula y engloba al conjunto de los otros derechos relativos como son el acceso a la información, a la libertad de opinión, la libertad de expresión, la libertad de difusión.

El derecho a la comunicación es el derecho humano inalienable que tenemos todos y todas de acceder a la información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, de denunciar la vulneración de otros derechos, como el derecho a la educación, a la salud, a una vivienda digna, al trabajo, a la participación ciudadana. La posibilidad de acceder a la información variada es esencial para garantizar el respeto de nuestros derechos.



En el caso específico de las personas con discapacidad auditiva el acceso a la información a los medios de comunicación audiovisual será mediante el subtulado oculto y/o la lengua de señas.

Las personas sordas como sujeto de derecho

Tras la visibilización, aceptación y mayor uso de la lengua de señas, crecimiento de la inclusión de los niños, niñas y jóvenes sordos en las escuelas, e inclusive el incipiente acceso de las personas sordas a la educación superior, permite que este colectivo comience a verse como sujeto de derecho, aunque aún se observa resabios de un modelo anterior donde lo que prima es el asistencialismo y la percepción del no cumplimiento de un derecho como algo natural.

Desde la Defensoría del Público se realizan diversas acciones para que las personas sordas conozcan sus derechos: capacitaciones, talleres, traducciones de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual a la Lengua de Señas Argentina. Se alienta a que a las personas con discapacidad auditiva se reconozcan como sujetos de derecho.

3) Participación de las personas sordas en las audiencias públicas

Audiencias Públicas

Las Audiencias Públicas son espacios de intercambio y de acción ciudadana. Una instancia de participación abierta a todas las personas interesadas en compartir sus opiniones, experiencias y propuestas en relación a los medios audiovisuales. Se trata de uno de los principales instrumentos para fortalecer la vida democrática, la transparencia, la legitimidad de las instituciones, para escuchar, para poner en juego la inteligencia colectiva y para estrechar los lazos entre y con la comunidad.

“Evaluar el adecuado funcionamiento de los medios de radiodifusión” es el objetivo que la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual dispone para las audiencias públicas que convoca la Defensoría del Público.



En 2013 las Audiencias Públicas permitieron construir colectivamente un mapa nacional acerca del funcionamiento de la radio y la televisión, de la aplicación de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en cada región y a nivel nacional y de todos los aspectos que regula.

En 2014 el eje temático fueron los derechos comunicacionales de las niñas, niños y adolescentes y la convocatoria estuvo dirigida especialmente a chicos y chicas de todo el país, que participaron de instancias de capacitación antes de los encuentros regionales.

En 2015 las Audiencias Públicas fueron convocadas bajo la pregunta *¿Cómo nos ven los medios?*, con la invitación a que la ciudadanía se exprese acerca de las representaciones que los medios audiovisuales construyen sobre sus temas de interés y sobre los diversos grupos sociales en los que se referencian.

Las Audiencias Públicas también son instancias de difusión y de balance respecto al funcionamiento de la propia Defensoría, para enriquecer la definición de ejes prioritarios a los que debe atender en defensa de los derechos comunicacionales. La agenda de la Defensoría se construye con voces ciudadanas y activas.

Desde el año 2013 la Defensoría del Público realizó capacitaciones sobre el derecho a la comunicación y la accesibilidad tanto antes como luego de las Audiencias Públicas junto a las personas con discapacidad auditiva, principalmente en asociaciones y escuelas de sordos. Estos fueron en primer lugar un espacio de construcción ciudadana, dado que en general, por falta de comunicación, los integrantes de este colectivo no participan de las actividades de la vida pública. En la provincia de Catamarca durante uno de los talleres un adulto sordo comentó: *¿Y ustedes viene acá... a hablar con los sordos? ¿Y para vos eso es un trabajo: hablar en lengua de señas y dar clases a las personas sordas? Es la primera vez que lo veo.*



Las personas sordas de todo el país participaron activamente de en todas las Audiencias Públicas, hubo representación del colectivo en todas las regiones del país.

Audiencias Públicas-2015

En la Audiencia Pública del año 2015 participaron personas sordas en representación de asociaciones de sordos y de forma individual de todas las regiones del país siendo un total de 21 exposiciones.

Las personas con discapacidad auditiva que participaron de las audiencias expusieron sobre los temas que a continuación se presentan.

Representación y visibilización. Numerosas exposiciones se refirieron al modo en que la radio y la televisión representan a las personas con discapacidad. En muchas de ellas se recalcó la ausencia de propuestas audiovisuales e información accesible y relevante para personas con discapacidad; también la ausencia de las propias personas con discapacidad en las pantallas y en la radio.

“Con respecto a nuestra cultura, a nuestro idioma, a la lengua de señas no se muestra en la televisión, no se informa sobre eso. No hay personas sordas que se muestren en los medios, entonces también tenemos que luchar por eso, que haya una igualdad”, dijeron desde la Asociación de Sordos de la provincia de San Luis.

Ausencia de contenidos en lengua de señas. Se señaló que las personas sordas e hipoacúsicas, su cultura y comunidad no están presentes en los medios de comunicación, ni participan de las producciones mediáticas. Se hizo referencia a la ausencia de contenidos producidos directamente en lengua de señas, dado que hasta el momento lo único que hay es mediado por la interpretación Español-LSA.

“Realmente no nos vemos identificados en los medios. Por ejemplo, pensamos en películas, series, novelas o en los mismos noticieros y realmente no aparecemos las



personas sordas e hipoacúsicas. Entonces, nos preguntamos ¿acaso no trabajan personas con discapacidad en los medios? También, cuando se habla de discapacidad a veces se habla y se toma las aristas más comunes que son la discriminación, la accesibilidad física, pero muy pocas veces se habla de, por ejemplo, en materia de acceso a un trabajo, a una vivienda digna, cómo nos insertamos en el sistema educativo.”Grupo de Hipoacúsicos de Santa Fe

Interpretación Lengua de Señas Argentina-Español. Comentaron que en la mayoría de los medios no se cumplen las normativas sobre accesibilidad, lo que significa una exclusión que tiene consecuencias directas en el desarrollo de la vida en comunidad las personas con discapacidad. Reclamaron en muchas oportunidades que el recuadro donde está el intérprete se amplíe.

“Es interesante que estén los intérpretes en televisión, está bueno que estén, lo que pasa es que el espacio en donde están sigue siendo muy chico. Necesitamos que sea más grande. No es que somos caprichosos, no es que queremos la mitad de la pantalla porque somos caprichosos, lo que queremos es poder ver cómodamente, poder entender la interpretación.” Agrupación de Sordos del Sur y Asociación de Sordos de Tucumán.

Con relación a la traducción se ha sugerido que se profesionalice la interpretación para mejorar el servicio que en la mayoría de los casos carece de calidad.

“Así como a las personas oyentes tienen el español como su lengua y la respetan y la cuidan y tienen toda la información accesible, también nosotros como personas sordas exigimos lo mismo, que podamos tener acceso a todo: a las novelas, a las series, a las películas en nuestra lengua, en lengua de señas. (...) muchas veces ponemos dibujos para que puedan ver y a veces pasa que hay intérpretes en los canales, en los programas infantiles, pero la caja es muy pequeña y los intérpretes tampoco están formados. Entonces lo que ofrecen no es un servicio de calidad. Los niños no pueden acceder a toda esa información y a esos estímulos que el resto de los niños sí reciben a través de los programas infantiles.” Asociación de Sordos de Paraná.



Subtitulado oculto para personas con discapacidad auditiva. Por otro lado, también se solicitó que se agregue subtitulado oculto para personas con discapacidad auditiva en las producciones audiovisuales, y en los casos en los que está, que sea realizado correctamente.

“Las personas sordas, algunas, han tenido acceso y tienen conocimientos sobre la lectura y la escritura del español, pero en el caso de otras no tanto. Por eso con los subtitulados muchas veces es difícil acceder a la información que allí se presenta dentro de la programación general. Por ello es importante y menester la caja con el intérprete de lengua de señas. La persona que trabaja haciendo la interpretación en lengua de señas en los medios audiovisuales debe estar formada y preparada. No es simplemente que deba estar el intérprete y con eso ya está garantizado el derecho; porque si esa persona está más o menos formada, la información que va a recibir la comunidad sorda va a ser más o menos, y eso va a vulnerar nuestros derechos. Eso para cualquier tipo de transmisión y es importante que trabaje en conjunto con personas sordas. (...) hay alguna programación que tiene subtitulado pero muchas veces no es claro sino que el contenido está a medias, está entrecortado, algunas palabras aparecen cortadas, la gramática también se dificulta (...) es importante que estén en todo horario los subtitulados para que podamos acceder a toda la información y a cuestiones de cultura general, de interés general, también para los niños sordos que puedan acceder a ello, que puedan ver dibujos animados, programación para niños y que eso también va a ayudarlo en la formación y en la comunicación al momento de entender. Porque si no pueden entender lo que se está transmitiendo dentro de los medios de comunicación, también eso dificulta su formación y su desarrollo.” Asociación de Sordos de Santa Fe.

4. Reflexiones

Las expresiones de las personas con discapacidad auditiva en las Audiencias Públicas muestran que están ocupando un lugar como sujetos de derecho, teniendo este hecho relevancia simbólica y social.

Sus palabras muestran la necesidad de ampliar y mejorar las posibilidades de accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual. La falta de esas condiciones



constituye, para la comunidad sorda, una limitación difícil de salvar en el ejercicio de su derecho a la comunicación y la información. Al mismo tiempo, las dificultades en el acceso a la información afecta el ejercicio pleno de otros derechos.

Las exposiciones se centraron en la invisibilización de esta comunidad y en la exclusión de la misma ante las dificultades para el acceso a los contenidos audiovisuales.

Es interesante observar que desde el año 2013 en adelante las personas con discapacidad auditiva han comenzando a conocer uno de sus derechos: el derecho a la comunicación. A partir de allí se reclama tanto por el acceso a la información así como también porque ese acceso sea de calidad.

Este es un primer paso de suma relevancia, ahora bien, es “la mitad” del ejercicio del derecho, dado que el derecho a la información abarca tanto el acceso a la información diversa y plural así como la producción de información.

Este recorrido nos encuentra al día de hoy con un colectivo que, en su mayoría, no conoce sus derechos y lo que es peor aún los derechos que conoce no los reclama en su totalidad.

Observamos aquí que son sujetos que no se conciben con la capacidad de ejercer sus derechos y naturalizanla ausencia del Estado a la hora de generar las condiciones para que estos derechos se cumplan.

Así mismo observamos que al conocer los derechos y brindar espacios accesibles desde el Estado esos espacios son reconocidos como propios, valorados y ocupados con firmeza.

Esto nos permite llegar al final de este escrito no con certezas sino con preguntas para continuar reflexionando:

- ¿Cómo se construyen las personas con discapacidad auditiva como sujeto de derecho si no acceden a la información?



- ¿Por qué las personas con discapacidad auditiva usuarias de la Lengua de Señas Argentina no se conciben como productores de contenido?

Bibliografía

Alisedo, G. (b) “*El aprendizaje de la lengua escrita por el alumno sordo*”, S/a s/l <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/aprenlengsordo.pdf>

Benvenuto, A. (2009). “*¿Cómo hablar de diferencias en un mundo diferente.*” La sordera de los oyentes cuando hablan de sordos. Universidad de Paris. Material de posgrado Pedagogía de las diferencias. FLACSO. Clase, 4.

Banfi, C. y Bianco, G. (2005) *Cuentos a mano. Asociación Civil de Artes y Señas.*

Chomsky, N. (1979) “*Reflexiones sobre el lenguaje*”. Barcelona. Ariel.

Cuxac, C., & Sallandre, M. (2007). Iconicity and arbitrariness in French Sign Language: Highly Iconic Structures, degenerated iconicity and diagrammatic iconicity. *EMPIRICAL APPROACHES TO LANGUAGE TYPOLOGY*, 36, 13.

Diccionario de Lengua de Señas Argentina. (1997) Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Klima, E. S. 1979. *The signs of language*. Harvard University Press.

Massone, M. et all. (2012) “*El Impacto sociopolítico del discurso de líderes sordos en Argentina*” ANUARIO DE FILOGIA. ESTUDIS DE LINGÜÍSTICA (Anu.Filol.Est.Lingüíst.) 2/2012, pp.59-75, ISSN: 2014-1408.

Mottez, B. (1992). “*Los banquetes de sordomudos y el nacimiento del movimiento sordo.*” Revista GELES, (6).

Perlmutter, M. (s/a) Traducción: Banfi, C. “*¿Qué es la Lengua de Señas?*”. Linguistic Society of America. Publicado en <http://www.linguisticsociety.org/content/%C2%BFqu%C3%A9-es-la-lengua-de-se%C3%B1as>

Referencias consultadas

ADAS- Asociación Civil de Artes y Señas. www.adas.org.ar



Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Informe de Audiencias Públicas 2015:

- Región Norte <http://defensadelpublico.gob.ar/es/informe-audiencia-publica-region-norte>
- Región Centro <http://defensadelpublico.gob.ar/es/informe-audiencia-publica-centro-todos-temas-y-exposiciones>
- Región Sur <http://defensadelpublico.gob.ar/es/informe-audiencia-publica-region-sur>



• ROSAS: INcluirnos con el arte

Título: “INcluirnos con el arte ”

Datos personales expositora/autora: Rosas, Mariela Viviana – DNI: 28.468.174

Domicilio: Los corrales 948 – Lincoln – Provincia de Buenos Aires.

Formación Académica:

Licenciada en Comunicación Social con orientación en Periodismo. UNLP.

Profesora en Educación Especial con orientación en discapacidad intelectual. ISFD N°14.
Lincoln.

Profesora especializada en ATDI. ISFD N°1. Avellaneda.

Desempeño docente actual:

Profesora ISFD N°14.

Directora de Escuela de Educación Especial N°501.

Pertenencia Institucional: ISFD N°14. Lincoln.

Correo electrónico: marierosas1@yahoo.com.ar

Palabras claves: **Comunicación – Inclusión - Discapacidad.**

Ponencia:

Nunca antes como en los últimos tiempos han cobrado significación en la Argentina las problemáticas que articulan dos campos que a simple vista parecían distanciados y, hasta en algunas concepciones contrapuestas: **Discapacidad y Educación.**

Múltiples problemáticas nos llevan a profundizar en las necesidades de una inclusión pensada, consolidada y fortalecida en el trabajo conjunto entre docentes, especialistas y



el Estado. Como integrante de la sociedad linqueña, considero de vital importancia mostrar el intenso trabajo que se lleva a cabo en esta área. Entender la relación de las personas con discapacidad y el resto de la sociedad constituye un claro ejemplo de las prácticas socioculturales y educativas.

La tensión que atraviesa la Revista IN es la existencia entre comunicación – inclusión – discapacidad. Por un lado, no todas las instituciones ni todos los profesionales se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos adversos de las personas con discapacidad. Mientras que para algunos actores sociales el déficit puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir negativo; para otros, esto mismo representa un desafío o una oportunidad de que la sociedad pueda torcer los destinos que se presentan en apariencias inevitables

Modelo Social de Discapacidad

El modelo social de discapacidad considera que la discapacidad no es atributo de las personas solamente, sino de un complejo conjunto de condiciones que deben abordarse, con el fin de facilitar la plena participación en todas las esferas de la vida social. Engloba entonces dos vertientes: social y personal, que requieren tanto atención médica y de rehabilitación como apoyo para la inclusión social.

El modelo social surgió hacia fines de la década del '60 a partir de la lucha de las propias personas con discapacidad y de organizaciones sociales que trabajaban en pos de los derechos del colectivo y que se unieron para condenar el estatus que tenían de "ciudadanos de segunda clase".

Este enfoque reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y propone respuestas no sólo para este grupo sino para la sociedad en su conjunto. Se trata de una construcción colectiva entre las personas con y sin discapacidad porque reconoce en el entorno un actor clave para determinar el mayor o menor grado de participación de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, una persona con discapacidad atraviesa una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones tendientes a la remoción de barreras que impiden su total integración en la sociedad.



El nuevo paradigma sienta sus bases en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. A su vez, la dignidad y la autonomía aparecen como un valor fundamental en el camino hacia una perspectiva de la discapacidad basada en los derechos humanos. En contraposición al modelo rehabilitador o médico, el modelo social coloca a la discapacidad como una característica más, dentro de la diversidad que existe entre las personas, y no como un limitante que define la vida de una persona condenándola a la discriminación y a la exclusión social.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad retoma los principios de este modelo social. Aborda la discapacidad desde una dimensión más amplia y desde la lucha de las personas con discapacidad en pos de su autoafirmación y empoderamiento como ciudadanas y ciudadanos. En este sentido, durante el proceso de elaboración y negociación de la Convención, las organizaciones de la sociedad civil tuvieron una participación activa y convinieron en la adopción del paradigma social para el abordaje del fenómeno de la discapacidad.

La lucha por la inclusión y por el cumplimiento de la normativa debe ser entendida y respaldada por el Estado mediante el diseño e implementación de políticas públicas tendientes a empoderar al colectivo. *Modelo social de discapacidad.*

Inclusión – comunicación – discapacidad - arte.

Al hablar de comunicación, podemos citar a Jesús Martín Barbero quien en su texto de “La comunicación a la cultura” dice: “Estamos convencidos de que quien nos decía lo que era comunicación, lo que era relevante en comunicación, era la teoría. Durante mucho tiempo hemos estado convencido de que el problema gravísimo era no tener una teoría que nos dijera con claridad que es la comunicación o a nivel de la especificidad profesional: ¿qué diablos hace un comunicador? Yo diría que aunque parezca paradójico, durante estos últimos años, tuvimos que perder la obsesión por el objeto propio, tuvimos que perder la obsesión positivista por acordar la especificidad de nuestro campo, para que pudiéramos empezar a escuchar en serio las voces que nos llegan de los procesos reales en los que la comunicación se produce en América Latina. Y voy a seguir con la paradoja: hemos tenido que perder la seguridad que nos daba la semiología o la psicología, o la teoría de la información, para que nos encontráramos a la intemperie, sin



dogmas, sin falsas seguridades y solo entonces empezáramos a comprender que lo que es la comunicación en América Latina no nos lo pueden decir ni la semiología ni la teoría de la información, no nos lo puede decir sino la puesta a la escucha de cómo vive la gente la comunicación, de cómo se comunica la gente. Si aceptamos eso estamos aceptando que hay que llegar a la teoría pero desde los procesos, desde la opacidad, desde la ambigüedad de los procesos. Lo cual nos vuelve mucho más humilde, nos vuelve mucho más modesto y mucho más cercano a la complejidad real de la vida y la comunicación. Jesús Martín Barbero. “De la comunicación a la cultura. Perder el objeto para ganar el proceso” 1985.

Al hablar de discapacidad, no podemos dejar de nombrar la clasificación que hace la Organización Mundial de la Salud (OMS) que define a la incapacidad como toda ausencia o restricción (debido a una deficiencia) de la capacidad para realizar una actividad funcional en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Por deficiencia, se infiere la pérdida o anormalidad de una estructura o función fisiológica que afecta a un órgano o mecanismo. Puede ser reversible o irreversible; progresiva o regresiva, temporaria o permanente. A partir de esta clasificación de la OMS puede afirmarse que –proceso de rehabilitación mediante- se puede superar la discapacidad, aunque la deficiencia persista. Según el área comprometida las discapacidades se clasifican en: mentales, físicas o negro-locomotoras y sensoriales. También podemos mencionar aquí los denominados cuadros de expresión múltiple, plurideficiencias, o multidéficits. Se designan de esta manera, aquellas discapacidades que aparecen junto a otros handicaps; por ejemplo, discapacidad intelectual asociada a patología psíquica, sordera o hipoacusia asociada a patología psíquica o motora, multidéficits sensoriales (tal es el caso de la sordoceguera), etc.; sólo por nombrar algunos ya que la combinatoria de estos cuadros es incalculable”. Oyarzabal, Cristina. “Niños débiles” 2007.

El tercer concepto es el de inclusión donde la pedagoga Anabel Moriña Díez, describe lo siguiente: “Siendo integración e inclusión conceptos que, a menudo o al menos en el contexto español, se utilizan sinónimamente ambos términos connotan significados opuestos. Es más: la inclusión puede ser contemplada como un modelo que viene a reemplazar al de integración.

Para Stainback, Staimback y Jackson (1999) se ha reemplazado el concepto de integración por el de inclusión por una serie de razones. En primer lugar, se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo



que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas y aulas de su barrio y no solo situarlos en clases ordinarias. En segundo lugar, se está abandonando el termino integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o a algún grupo en la vida normal de la escuela y la comunidad de la que había sido excluido. En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y está estructurado para satisfacer las necesidades de cada persona. Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar solo a los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias. La educación inclusiva se ocupa de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa”. Díez, Anabel Moriña “Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva”. 2004.

Otro de los conceptos de dicha investigación es el Arte, ya que tanto en CEPADIS como en el grupo de Teatro integrado se trabaja a través del arte y sus diferentes manifestaciones con el único objetivo de poder integrar a la sociedad a las personas con discapacidad. En este caso citaremos a Fred Forest quien remarca que: “El arte sociológico ha probado, a través de sus diversas experiencias, su afirmación como un arte de la acción. Un arte de la acción cuyo desarrollo, programado en el tiempo, se sitúa en el espacio social. Este arte tiene en cuenta el entorno donde nace. Se apoya sobre una teoría de los actos para obrar sobre el mundo con el fin de cambiarlo. Pone en juego la teoría de las comunicaciones y genera procesos de interacción entre individuos o grupos de individuos. Este arte actúa como polo emisor del mensaje. Acelera y activa la comunicación. Innova, bien sea introduciendo mensajes parásitos en los circuitos establecidos, o bien instalando sus propias redes paralelas u, ocasionalmente, estableciendo interacciones y conexiones entre unos y otros. Este uso tiene como resultado inmediatos una crítica a la información de entorno y desborda el funcionamiento rutinario de los circuitos especializados. Es necesario recalcar que lo que constituye una novedad es el desplazamiento mismo del campo de acción de la práctica artística” Fred Forest. “Manifiesto para una estética de la comunicación”.

Hablamos de comunicación, de inclusión, de arte y de discapacidad, es por esto que consideramos que la revista es el mejor soporte comunicacional para que sea transmitido a toda la sociedad. Como dice la Real Academia Española en su vigésima segunda edición: define el concepto de revista como una “Publicación periódica por cuadernos, con escritos sobre varias materias, o sobre una sola especialmente”.



La revista es una publicación que a diferencia de los diarios su aparición se da en periodos más largos (una semana, un mes, etc.) la información que contiene no necesariamente tiene un periodo de vigencia, muchas veces se utilizan pese al tiempo de edición de la misma. La información que contienen, en su mayoría son científicas, de investigaciones, culturales, históricas, pasatiempos, temas específicos. Una revista puede ser importante para una persona y carecer de valor para otra de acuerdo a su contenido.

Revista INcluirmos

La revista IN-cluirmos con el arte es producto del trabajo de investigación referido a la difusión de diferentes actividades culturales, educativas, científicas, artísticas y/o deportivas. La revista está dirigida a los familiares de las personas con discapacidad, a los docentes, a los estudiantes, a instituciones de salud, a personas que trabajan con dicha temática y público en general.

IN: incluirmos. La inclusión es un esfuerzo y un cambio profundo que hace la sociedad para que la persona con discapacidad y su familia tengan un lugar en ella. Incluir es un lugar. La inclusión es una responsabilidad entre todos: familias, profesionales, vecinos y Estado. Incluir es “hacer lugar”. Construir un lugar. Construir un “espacio”

La revista IN, es una revista trimestral referida a la inclusión de personas con discapacidad, donde se difunde el accionar de la sociedad con respecto a dicho tema. Diferentes actividades, culturales, deportivas, educativas, científicas y artísticas. Está dirigida a los familiares de personas con discapacidad, a los agentes de las escuelas especiales, a los estudiantes del profesorado en Educación Especial, a otras instituciones educativas, de salud y a personas que trabajen con dicha temática, público en general.

La ciudad de Lincoln no cuenta con suficientes herramientas de comunicación que difundan y profundicen sobre los proyectos y las actividades de inclusión que se llevan a cabo con personas con discapacidad a través de talleres de arte, de las ciencias, del deporte y la cultura.

IN es un medio que pone en circulación un tema poco tratado desde los medios de comunicación. No ayuda a responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo pensar y ayudar a construir una sociedad incluyente?



¿Cómo transformar en posibilidad lo que es en apariencia imposible? IN es una producción social de los sentidos, mediaciones socioculturales, construcción de representaciones. Recuperación colectiva de la voz de muchos pedagogos inquietos, movilizadores, comprometidos con la integración social y educativa.

El producto cuenta con 20 páginas en las cuales se desarrollan:

- Tapa: nombre de la revista, lema, fecha, adelanto con título y foto sobre la nota principal de la revista.
- Contratapa y segunda página: publicidad.
- En la tercera página: sumario y staff.
- Cuarta página: editorial

El nombre de la revista es: “INcluirte”

La primera sección tiene una extensión de 4 páginas, donde se encuentran diversas notas y entrevistas sobre los acontecimientos que surgieron en los meses pasados. Con el objetivo de que los lectores puedan estar informados sobre dichos acontecimientos, a su vez, las distintas entidades pueden difundir las tareas y eventos que realizan. Ya sea en CE.PA.DIS (el centro para discapacitados donde realizan talleres culturales como danza, pintura y trabajan el área laboral, con una fábrica de alfajores y bolsas de polietileno, fundado en el año 1984). El grupo de teatro, conocido como Teatro Integrado, donde de manera vocacional se reúnen, ensayan y luego realizan los espectáculos en nuestra ciudad y recorren la provincia de Buenos Aires. Su director y actor fue presidente de CE.PA.DIS en sus inicios, fue profesor de educación física y ahora trabaja constantemente por la inclusión, a través del arte de personas con discapacidad.

Como en nuestra ciudad estos grupos no cuentan con boletines informativos, medios de difusión, y ningún soporte técnico para difundir comunicacionalmente sus actividades, consideramos de vital importancia la existencia de esta revista ya que el aporte que significa en nuestra ciudad y su gente resulta positivo.

La segunda sección está destinada a diferentes notas científicas especializadas que profundicen sobre cuestiones puntuales de la temática Discapacidad, Inclusión y Comunicación. Con el objetivo de que los lectores se informen de las novedades científicas, conozcan personas especializada en cada una de las áreas abordadas. Como



ejemplo de esta sección, en el mes de mayo, visitó la ciudad de Lincoln el Licenciado Esteban Levín (psicólogo, psicomotricista, psicoanalista y profesor de educación física, autor de diferentes textos sobre discapacidad) para dar una conferencia sobre Autismo y TGD, en la misma se pudo realizar una entrevista en profundidad que fue publicada en la primera edición de la revista, en esta sección. Cuenta con cuatro páginas.

La tercera sección cuenta con 2 páginas. Una página destinada a los profesionales como por ejemplo neurólogos, psicólogos y otros especialistas que trabajan la discapacidad y centros de atención como por ejemplo CE.PA.DIS en Lincoln; FEPI, Centro Dra. Lydia Coriat entre otros en Capital Federal, asociaciones, fundaciones, etc. (Estos lugares servirán de utilidad para los lectores, familiares del sujeto con discapacidad, que conocerán diferentes lugares donde poder concurrir, esta guía contará con direcciones, teléfonos y otras formas de contacto). La segunda página cuenta con un testimonio de un actor implicado directa o indirectamente con la temática que encuadra la revista

La cuarta sección es una agenda de actividades, ya sea en Lincoln como en otras ciudades, mostrando eventos culturales, jornadas, charlas, talleres, seminarios, entre otros; para que los profesionales tanto de la educación como de la salud puedan seguir capacitándose en este amplio tema como es la discapacidad. Una página.

La quinta sección estará destinada a las imágenes. La revista cuenta con una galería de fotos donde los diferentes protagonistas, mostrarán sus producciones. Contiene dos páginas

Las siguientes dos páginas destinadas a las publicidades de comercios de la ciudad, como así también de entidades gubernamentales y no gubernamentales que se interesen por dicha temática.

Inclusión social

El ser humano es un ser eminentemente social, ya que no puede vivir aislado y lo hace en comunidad y, dentro de la comunidad, hay normas, leyes, valores que rigen su comportamiento y los va adquiriendo desde su nacimiento. Esto es lo que se conoce como cultura, todo esto hace que se cree un patrón de individuos; desde la vestimenta, el comportamiento, el consumo, entre otras variables. Si no se cumple con esto, todo lo



diferentes es mal visto, es discriminado, se lo trata de cambiar, de aislar. Sin embargo, como ya lo señalara Freud, la culturización del hombre, - donde la cultura ejerce una normativización sobre lo singular, estableciendo leyes, prohibiciones, legalidades y modelos -, tiene inevitablemente su lado "oscuro", ya que, cuanto más tendemos a estandarizar al ser humano, más inevitablemente avanzamos sobre la singularidad de cada sujeto, con el peligro de avasallarla. A través de nuestro producto final podremos llevar a la sociedad información, novedades, conceptos sobre una temática poco explorada (discapacidad, integración, arte). Esto permitirá difundir lo que no es rentable económicamente para los medios masivos de comunicación.

INcluirnos es un aporte informativo, de concientización y una contribución para la educación de la ciudadanía linqueña debido a que es un área poco investigada y con escasa difusión en los medios de comunicación. En esta investigación se trabajó con cuatro ejes bien delimitados como son: la comunicación, la discapacidad, la inclusión y el arte; para poder generar en la conclusión una interrelación entre los mismos. La revista es un aporte para difundir conocimientos a toda la sociedad sobre una temática poco explorada por los medios de comunicación y es un medio para generar conciencia social y mejorar la integración de todas las personas.

Por otro lado, Alejandra Nosedá en su libro pautas de estilo periodístico sobre discapacidad plantea: *“En nuestro país, la palabra: discapacitado está sumamente arraigada y aceptada entre la población. Sin embargo, es preferible que el comunicador no la utilice ya que este término no colabora para la plena integración de todas las personas. Preferimos, usar los persona con discapacidad, en la medida en que acentúan el primer término (persona) y se indica que el sujeto posee una restricción y que tiene una ausencia para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”*. Dicho esto es necesario hablar de personas con discapacidad y no de discapacitados.

“Pautas de Estilo Periodístico sobre Discapacidad” de Alejandra Nosedá:

1- Dejar de lado los prejuicios y las formas de discriminación. Como ante cualquier entrevistado, mostrar respeto y actitud natural hacia las personas con discapacidad. Tener cuidado en el uso de lugares comunes o frases que pueden resultar discriminatorias (positiva o



negativamente). Pero tampoco caer en cuidados excesivos por temor a ofender a las personas. En todo caso, preguntar si está bien o mal esa utilización.

2- Decir “persona con discapacidad”. No sólo es importante tener una actitud positiva ante una persona con discapacidad sino usar una terminología adecuada, neutra sin sesgos peyorativos. La clave es no sustantivar los adjetivos: no es conveniente etiquetar a los individuos como “el discapacitado”, “el sordo”, “el ciego”, “el retardado”, etcétera, sino que en su lugar se debe decir “persona con discapacidad” o “persona discapacitada”, “persona sorda”, “persona ciega”, “persona con retraso mental”, etcétera.

3- No mencionar la discapacidad en un mensaje a menos que sea una cuestión relacionada con la historia a contar. Y sí así fuera centrar la atención también en las capacidades en lugar de hacerlo sólo en las limitaciones.

4- Atender a las soluciones: proponer información sobre prevención y el tratamiento de aquellas deficiencias que pueden llegar a convertirse en discapacidad, así como la posibilidad de servicios para las personas con discapacidad y para sus familiares por medio de campañas de información pública o bien dentro de la producción general de los medios. Buscar por todos los medios profundizar una actitud solidaria desde la integración pero no desde el paternalismo.

5- Como en cualquier cobertura periodística, siempre buscar que los que hablen sean los protagonistas directos. En este caso, las personas con discapacidad. Ellas son las que mejor pueden expresar sus vivencias y problemas y también pueden ayudar a eliminar imágenes estereotipadas. Naturalizar las noticias sobre personas con discapacidad. De manera que ingresen en la agenda pretendidamente “normal” de los medios y en la cobertura de los espacios que se destinan al resto de las informaciones.

6- Consultar a personas con discapacidad en todo tipo de notas y no sólo cuando se trata de una nota estrictamente sobre la discapacidad. Esto permitirá brindar mayor ecuanimidad a nuestros mensajes mostrando la diversidad que existe en toda sociedad.

7- Evitar las imágenes y conceptos de gueto, mitos y sensacionalismos. Presentarlas como parte de la población evitando catalogarlas como objetos de veneración, como asexuales o gratuitamente peligrosas. No buscar la compasión sino el respeto. Soslayar los golpes bajos.

8- Ver todas las facetas y usar información normalizadora. Mostrar una imagen de la persona con discapacidad de la misma forma multidimensional que al resto de la población, en las



diversas actividades de la vida cotidiana (trabajo, familia, escuela, recreación, etc). Humanizar en el discurso periodístico a las personas con discapacidad. Describir sus vivencias cotidianas, esas que las muestran en las actividades de lo presuntamente “normal”. Y que las colocan en un plano de igualdad en lo esencial de la vida: los pensamientos y los sentimientos.

9- Promover información accesible y accesibilidad a la información. Los medios de comunicación deben incrementar la accesibilidad a su medio físico y a todos sus servicios, mediante soportes y formatos alternativos (tales como, lengua de señas, páginas de Internet accesibles para personas con discapacidad visual y subtítulos ocultos).

10- Promover actitudes positivas al interactuar con una persona con discapacidad: • Sí usa sillas de ruedas, preguntarle si necesita ayuda y dejar que explique qué se debe hacer. • Sí tiene ceguera, dirigirse a ella sí es posible por su nombre y con un lenguaje corriente. Ofrecerle el brazo y describir los obstáculos. • Sí tiene sordera, situarse de cara a la luz y mirarla, hablarle lento y con claridad sin exagerar los movimientos labiales. • Sí tiene deficiencia mental, prestarle atención y escucharla. **11-** Consultar fuentes de información especializadas como ONGs, áreas gubernamentales y también bibliografía como el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU 1982), publicaciones de entidades de discapacidad y otros documentos valiosos. Ante temas específicos, por ejemplo, notas en las que se abordan aspectos médicos de la discapacidad, buscar a referentes en la materia.

12 - Capacitarse. Entender que hay distintos tipos de discapacidad y que cada cual tiene su especificidad, sus características y sus limitaciones. Para eso es necesario profundizar el conocimiento que se tiene en la materia. Comprender cada particularidad, incluso dentro de una discapacidad específica. Lo mejor, ante cualquier duda, es simplemente ejercitar el ABC de cualquier periodista: consultar a las fuentes directas. En este caso, a los protagonistas de la historia, las personas con discapacidad. Eso en primer término. También se puede recurrir a organizaciones que trabajan el tema de la discapacidad, especialistas, instituciones y/u organismos oficiales del área.

Atender a la diversidad es un modelo planteado para generar el cambio, desde los medios masivos de comunicación se torna imprescindible empezar a generarlo en la opinión pública, ya en el año 1994, Zega, Pierina, J., decía: “Reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un concepto social que puede ofrecer a cada uno de sus



miembros las mejores condiciones para el máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades” Zega, Pierina, J., *Publicación periódica de educación especial*, enero- febrero, de 1994, volumen 10, número 50.

Si bien los conceptos de integración e inclusión se utilizan como sinónimos, ambos son diferentes, ya que la inclusión de una u otra manera viene a reemplazar a la integración. Para Stainback, Staimback y Jackson (1999) se ha reemplazado el concepto de integración por el de inclusión por una serie de razones. En primer lugar, se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas y aulas de su barrio y no solo situarlos en clases ordinarias. En segundo lugar, se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o a algún grupo en la vida normal de la escuela y la comunidad de la que había sido excluido. En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y está estructurado para satisfacer las necesidades de cada persona. Por último, se ha producido un cambio en cuanto a la idea de ayudar solo a los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinarias. La educación inclusiva se ocupa de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa”. Diez, Anabel Moriña “*Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*”. 2004.

Se puede señalar que el concepto de Comunicador, sobre todo en los ámbitos académicos, alcanza también a quien investiga, analiza y produce teorías acerca del campo específico. Ese campo, por supuesto, involucra al periodismo, pero también a otras actividades ligadas a la comunicación. Según Reynaldo Claudio Gómez parece importante decir que todo periodista es un comunicador y, a la vez, aclarar que no todos los comunicadores son periodistas: “Es periodista aquel que realiza la práctica del periodismo, mientras que un comunicador puede realizar perfectamente su tarea sin hacer periodismo. Entonces, es oportuno revisar el sentido del Periodismo como instrumento de la comunicación y, simultáneamente, como práctica social.

Sin dudas, los medios de comunicación, son los que le acercan al público las diferentes noticias e informaciones, en tal sentido se plantea la creación de un medio de comunicación como es la revista, porque como afirma Rodrigo Alsina: “El periodista tiene un rol socialmente legitimado e institucionalizado para construir la realidad social como realidad pública y socialmente relevante”.



A partir de la comunicación alternativa planteada por Jesús Martín Barbero, hablamos de incluir al otro, de comunicar para integrar. Para dar voz al excluido en esa lucha por el poder de la palabra. De lograr diversidad en los medios.

La inclusión consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. Se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y por lo tanto la eliminación de la marginación y la segregación.

Para abordar la inclusión de personas con discapacidad dentro de la comunicación utilizamos como soporte gráfico la revista. La definición y noción de comunicación enunciado por Beatriz Sarlo en su artículo “Una revista en presente” articula nuestro producto comunicacional con nuestras nociones teórico-conceptuales. Ella plantea: *“Una revista demuestra su necesidad en el tiempo de lo actual y para poder hacerlo debe, en primer lugar, entenderlo y entender las necesidades profundas de ese tiempo. Por supuesto, tanto más que los libros, una revista es un espacio de confrontación de ideas. Contra la costra del sentido común intelectual, estético, ideológico o político, una revista que quiera vivir en el presente debería estar en condiciones de abrir discusiones, que hoy no pasan por otros lugares”*

Por otro lado, Jorge Halperín dice que existe una zona crucial en las tapas de las revistas, donde no sólo pesa la fuerza del tema a tratar sino el delicadísimo equilibrio de palabras e imágenes: un coctel en el que pequeños deslizamientos en la imagen o las palabras producen resultantes no similares. Habla de las particularidades de las revistas: Primero de todo tienen esa sensualidad de su propuesta gráfica. Las páginas de un semanario aceptan propuestas gráficas con mucha libertad, un uso distinto del color y un real deleite para los ojos de los consumidores o del público. Piensa que hay algo muy placentero en manipular el objeto revista, un tipo de placer que no puede ser imitado por otros medios sean literarios, gráficos o visuales. Esto es la suave textura del papel, la elegancia y diversidad de las tipografías.

Halperín habla de las circunstancias y ritos que uno realiza al leer una revista. Para él la ceremonia de la lectura de un diario a la mañana es única, pero dice que el momento de lectura de una revista tiene su singularidad que es muy distinto y más distendido: uno espera entretenerse, leer un texto escrito con una mayor libertad de lenguaje, seguir un buen análisis, mirar lo que pasó.



Ariel Garófalo cree que la revista está en el registro de la vida privada de los lectores: “Busca guiños, códigos propios, juega con deseos y pensamientos”. Dice que lo que separa una revista de un diario es la misma línea que separa a lo público de lo privado. Esto es: una revista uno no la tira al día siguiente de leerla, la revista no pierde su condición de revista una vez leída. Un diario es solamente cuando se lee, una vez leído pasa a ser un montón de hojas impresas. Garófalo piensa que el lector quiere de una revista una actitud periodística marcada, clara y bien definida en su enfoque particular.

Cree que existe cierta intimidad en las revistas para tocar temas humanos, una intimidad que está marcada por un temperamento especial. El diseño mejora la organización de la redacción y los tiempos de producción, revitaliza la relación marca-audiencia. El diseño ayuda a hacer crecer la publicación y crea nuevas oportunidades de negocio, mejora la usabilidad del producto y le da valor e identidad frente a la competencia.

Por lo tanto, planteamos que dentro de la comunicación alternativa una revista no consiste sólo en aquello que tiene para decir sino también en aquello que tiene para contra-decir. Una revista reconoce el valor del conflicto como motor del campo cultural. Una revista es una amalgama de contenidos y formas, de ideas que necesitan ser pensadas también en una trama visual para poder existir como productos periodísticos.

Conclusión

A partir de la revista IN, se intenta dar cuenta de mucho de los conflictos, pero también de muchas de las posibilidades que tiene la sociedad toda, de colaborar en la construcción de otros sentidos, tendientes fundamentalmente a la inclusión en un mundo cada vez más complejo.

Trabajos de investigación como este, abren los espacios de comunicación y conocimientos, que han permanecido olvidados, vedados, perimidos...

Debemos recuperar colectivamente, a través de esta propuesta en esta revista: IN, la voz de muchos profesionales inquietos, movilizados, comprometidos con la inclusión social y educativa, también por marcas dejadas a través de su propia experiencia.



¿Coincidiríamos en pensar que allí donde la sociedad excluye, muchas veces la comunidad puede tornarse en una oportunidad de inclusión y comunicación democrática para nuestros niños, jóvenes y adolescentes?....

Bibliografía:

- Acuña, Carlos – Goñi, Luis. “Políticas sobre la discapacidad en la Argentina”. Editorial Siglo XXI. Año 2010.
- [Alsina, Miguel Rodrigo](#). “La construcción de la noticia” Editorial: [Paídos Iberica](#).
- Ambrosio, Paola Andrea y Uriarte Albo, Micaela: “Voces Visibles”. Tesis de Grado, Universidad Nacional de La Plata, 2007.
- Boltrino, Pedro José. “Música y educación especial”. Ediciones de la orilla. 2006.
- Borsani, Maria José – Gallicchio, María Cristina. “Integración o exclusión”. Novedades Educativas. Año 2008.
- Crespo, Alberto. “De la educación especial a la inclusión social”. Letras vivas. Año 2010.
- Dell’anno – Corbachio – Serrat. “Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad”. Espacio editorial. Año 2004.
- Diez Moriña, Anabel. “Teoría y práctica de la educación inclusiva”. Ediciones Aljibe. 2004.
- Fux, Maria. “Danzaterapia, fragmentos de vida”. Lumen. 1998.
- Guber, Rosana “El salvaje Metropolitano” en La Etnografía: método, campo y reflexividad. Buenos Aires Editorial Legasa 1991.
- Halperín, Jorge. La Entrevista Periodística. Apuntes de Cátedra 2006.
- Levin, Estebán. “Discapacidad, clínica y educación”. Nueva Visión. Año 2008.
- Ley 10592. Régimen jurídico básico integral para las personas con discapacidad.
- Martín-Barbero, Jesús: “Retos a la investigación de la comunicación en América Latina”. (1983).
- “Manual para la Integración de Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior”, México 2002.
- Merton, *A hombros de gigantes*, Península, 1989.



- Nuñez, blanca. "Familia y Discapacidad. Lugar editorial. 2007
- Nosedá, Alejandra 2005 "Pautas de Estilo Periodístico sobre Discapacidad", Comité Federal de Radiodifusión (COMFER).
- Montero-Sieburth M. "La investigación cualitativa en el campo educativo". Revista La Educación, Madrid.1984. pág. 19-31
- Palazzolo, Fernando y Vidarte Asorey, Verónica. "Claves para abordar el diseño metodológico". Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata, 2011. Disponible en: [Uhttp://www.perio.unlp.edu.ar/seminario](http://www.perio.unlp.edu.ar/seminario)
- Sarlo, Beatriz Artículo "Una revista en presente". Sitio on line de la revista "Punto de Vista" Nov/Dic 2006. www.bazaramericano.com.ar
- Verón, Eliseo. La semiosis social (fragmentos de una teoría de la discursividad). Editorial Gedisa. Año 1988.
- Zega, Pierina J. Publicación periódica de educación especial. Enero 1994. Volumen 10.

Páginas web:

- www.conadis.gov.ar
- www.elcisne.org
- www.abc.edu.ar documentos de la Modalidad de Educación Especial.
- www.lainfancia.net Esteban Levín
- www.perio.unlp.edu.ar/tesis/ Reynaldo Claudio Gómez.
- <http://www.arielgarofalo.com.ar>
- <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasdiscapacidad.htm>
- www.arteydiscapacidad.artistas.org.ar/ayd1.htm

EJE II – Derecho a la Educación



- ARIAS TABORDA, ROJO PALACIO, ZAPATA LOFFSNER: Diversidad cognitiva: efectos de una propuesta pedagógica desde el aprendizaje mediado en los procesos de participación social para niños y niñas

Proyecto de Investigación para obtener el título de Licenciada en Educación Especial. Autoras:

- Arias Taborda Erika; DNI: 1152435459. Correo: especialtaborda@gmail.com
- Rojo Palacio Leydy; DNI: 1037546893. Correo: johana_palacio13@hotmail.com
- Zapata Loffsner Monica Yanet; DNI: 32108562. Correo: aprilirba@gmail.com.

Estudiantes última etapa de sistematización del proyecto investigativo

Palabras Claves: Participación social, Mediación, Cognición.

“DIVERSIDAD COGNITIVA: EFECTOS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE EL APRENDIZAJE MEDIADO EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL PARA NIÑOS Y NIÑAS”¹

DATOS DE LA PROPUESTA.

Justificación y planteamiento del problema

Desde el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia) se promueve la formación de maestros que reflexionen frente a las temáticas que involucran a las personas en situación de discapacidad; enmarcada en el fortalecimiento de los procesos educativos, sociales, culturales y políticos. Esto permite que se realicen análisis y reflexiones frente a la importancia de generar oportunidades educativas que movilicen aprendizajes significativos para la participación social. De igual manera, retomamos la experiencia de prácticas tempranas inscritas al plan de estudios de la Licenciatura y realizamos una revisión bibliográfica de diferentes investigaciones, que nos enmarco en la ruta de la premisa que suscita la realización de este ejercicio de investigación. Partiendo de dichas experiencias y de la premisa que Vygotsky (1979) propone “El ser humano es una

¹ Modificabilidad y Aprendizaje es un proyecto de investigación avalado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI- número de acta 198 de Abril 23 2015, el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Fundación Liliane Fonds de Holanda, del cual se desprende una línea llamada “DIVERSIDAD COGNITIVA: EFECTOS DE UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE EL APRENDIZAJE MEDIADO EN LOS PROCESOS DE PARTICIPACIÓN SOCIAL PARA NIÑOS Y NIÑAS”.



construcción más social que biológica y sus funciones superiores son fruto del desarrollo cultural”; se identifica que los niños y niñas con diversidad cognitiva tienen pocas oportunidades de acceso a espacios mediados que faciliten una adecuada participación social, entendiendo este como proceso fundamental para la representación simbólica del mundo y clave para el acceso al aprendizaje y los accionares frente a las demandas culturales, y por ello se observa que la poca o nula participación social lleva a estos niños y niñas a una Deprivación Cultural, entendida como una condición que se caracteriza por la “baja capacidad del individuo para ser modificado a través de la exposición directa a los estímulos, una condición causada por la falta de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM)” (Haywood y Tzurriel, 1992. p. 235).

En este sentido, López, M. (2011) en su investigación *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones* plantea que las “oportunidades son el mecanismo para lograr igualdad [...] siendo el sistema educativo quien debe garantizar el máximo de oportunidades de los alumnos”; sin embargo, este autor demuestra que su cometido proyecta apuros en tanto persisten creencias e imaginarios negativos sobre los niños que presentan DC y que a su vez crea barreras sociales y actitudinales para el acceso a la oportunidad de aprendizaje. Con respecto a lo anterior, se suma que gran parte de las Instituciones Educativas en nuestro contexto, expresan a menudo no estar capacitadas para el trabajo con niños y niñas con diferencias en su desarrollo cognitivo, teniendo esto como consecuencia la falta de adaptaciones curriculares o la implementación de otros mecanismos complementarios para dar respuesta a la diversidad. Escobar, N. (2011) en su investigación *La Mediación del Aprendizaje en la Escuela* indica que el “docente requiere de competencias pedagógicas que no siempre dispone” resaltando que la falta de conocimiento en los docentes en procesos de potenciación de aprendizaje genera pocas acciones educativas favorables e inclusivas, lo que conlleva al “fracaso escolar” de muchos de los niños y niñas, de acuerdo con Escudero, González y Martínez. (2009).

De acuerdo con las investigaciones citadas, la observación en las prácticas tempranas y encuentros con diferentes actores del campo social y educativo, otro de los efectos negativos que traen consigo las barreras sociales y actitudinales frente a la Diversidad Cognitiva, es el bajo desarrollo de las habilidades básicas de la vida diaria, al considerar que no pueden lograr nada por sí solos y que siempre necesitan – y *necesitarán*- de alguien que los asista (mirada asistencialista) en cada una de sus tareas, lo que a su vez genera la inaccesibilidad a procesos educativos con calidad, pues la permanencia en la institución se hace difícil en la medida en que no se han desarrollado en los niños y niñas habilidades que permitan la resolución de problemas, adaptación a nuevos escenarios y/o contextos, entre otras;



inevitablemente esto ha llevado a un aumento de la deserción escolar, y a la poca participación social tanto de los niños y niñas como de toda la familia a espacios significativos para motivar el aprendizaje, afectando el aumento de la dependencia y bajo nivel de autoesquemas.

Al llegar a este punto, es importante resaltar la tesis de pregrado *Acompañamiento Familiar en los Procesos de Aprendizaje* (Lan, Y., Blandon, D., Rodríguez, M. Vásquez, L. 2013) por la significancia que adjudica al contexto familiar como una Institución que educa y apoya procesos de aprendizaje, planteando en la misma línea una problemática inherente a la falta de conocimiento de las familias sobre las potencialidades y capacidades de sus hijos causando poco acompañamiento familiar en dichos procesos. Esto nos llevó a plantearnos un interrogante que de forma más concreta permite indagar por las formas en que pueden ser diseñados, orientados y acompañados los procesos para la participación social que se generan en la escuela y en los entornos cercanos a los niños participantes de la investigación; lo cual a su vez invita a una reflexión en torno a los procesos de aprendizaje de estas personas y sobre las estrategias, formas o herramientas didácticas, que permitan a los maestros desarrollar procesos intencionados, coherentes y pertinentes de enseñanza:

¿Cómo potenciar desde acciones educativas basadas en la modificabilidad estructural cognitiva, la participación social en niños y niñas con diversidad cognitiva pertenecientes a contextos indígenas en los departamentos de Antioquia y Caldas?

¿Existen diferencias en el proceso de participación social, relacionados con variables socio-educativas, inherentes a los niños/as participantes de la investigación?



Con ello nos planteamos unos propósitos que buscan favorecer los procesos de enseñanza - aprendizaje para el acceso y la participación de los niños y niñas con diversidad cognitiva en contexto indígena, a partir de la Participación como herramienta de transformación social y educativa, a través del diseño e implementación de una propuesta pedagógica y la descripción reflexiva del rol docente en los procesos de enseñanza.

Objetivos

General

- Analizar los efectos de una propuesta pedagógica basada en la MEC, en el proceso de Participación Social en niños y niñas de 6 a 12 años con diversidad cognitiva, en los Municipios Mutatá (Antioquia) y Riosucio (Caldas), Colombia.

Específicos

- Implementar una propuesta pedagógica basada en los principios de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC), para el proceso de la Participación Social en los niños y niñas participantes.
- Argumentar las relaciones existentes entre el acompañamiento familiar y el contexto con relación a la participación social de los niños y niñas.
- Describir el rol del educador frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje orientada a la Participación Social en niños y niñas con diversidad cognitiva.



Metodología

La presente investigación tendrá un enfoque socio educativo enmarcado en una línea de investigación socio crítica, desde la cual se asume una postura epistemológica subjetivista; ésta nos permite considerar la realidad como una construcción intersubjetiva, pues sostiene que el conocimiento supone apropiarse de una posición crítica y una acción transformadora frente a la realidad, posición que despertará en el investigador una conciencia verdadera sobre dicha realidad.

Desde esta línea, la metodología hace referencia a una mirada dialógica y participativa en cuanto el investigador “se constituye como un sujeto colectivo de auto-reflexión que no sólo está inmerso en el objeto investigado sino que es parte constitutiva del mismo” (Rodríguez, Jorge 2014.), donde la acción transformadora generada por el investigador juega el rol principal en la práctica investigativa y en esta medida promueve instrumentos de investigación simplificados para favorecer procesos participativos.

En coherencia con lo anterior, se utilizó un método de investigación participativa para la implementación de la propuesta pedagógica y un método correlacional para el análisis, considerando que dicho método está dirigido a identificar la posible relación entre dos o más variables que operan en una situación analizada, ayudando a entender mejor las razones por las cuales se produce una situación determinada, es decir, permite describir una realidad, predecir comportamientos, seleccionar sujetos, orientar y/o asesorar a las personas, o recomendar una.

Con lo anterior la investigación se realiza a través del convenio con la red Liliane Fonds, (Holanda) la cual opera a través de la fundación A-kasa, trabajando en dos municipios Mutatá y Riosucio con dos instituciones educativas con diferentes problemáticas en relación a las conductas y procesos cognitivos de los niños participantes, (Colombia), donde se realizaron visitas de conocimiento del contexto, caracterización e implementación de la propuesta pedagógica, en la propuesta se incluyen cuatro módulos, MÓDULO 0: CARACTERIZACIÓN; Presenta toda la caracterización de la población participante (niños, docente, familias) en este módulo se pretende reconocer la zona de desarrollo cognitivo en las que se encuentran los niños brindando experiencias a los docentes y familias para el fortalecimiento de las características, del mismo modo propiciar elementos necesarios para la participación social de los niños y niñas. MÓDULO 1: APRENDIENDO A PENSAR; Se trabaja a partir del fortalecimiento de las funciones psicológicas superiores a través de las operaciones mentales utilizando diferentes situaciones que posibiliten el aprendizaje. MÓDULO 2: LO QUE HACEMOS NO SE OLVIDA; Corresponde al desarrollo de habilidades



para la conexión de una situación determinada y continuando con un proceso de mayor complejidad conceptual MODULO 3: NO HAY LÍMITES, HAY OPORTUNIDADES; En este módulo no solo se pretende fortalecer sus habilidades y el desarrollo cognitivo sino que también lo hagan parte de su vida diaria obteniendo un proceso de maduración que le lleven a ampliar sus experiencias que le permitan tener mayor participación en diferentes contextos.

Favoreciendo la población con diversidad cognitiva entre los 6 a 12 años de edad, de los dos municipios, abordando tanto con niños y niñas, familias pertenecientes a contextos escolares y no escolares. Por ello, se realizó la convocatoria para la participación de 30 niños y niñas por municipio entre las edades 6 a 12 años privilegiando aquellos con antecedentes de dificultades en su aprendizaje u otros procesos cognitivos, estos participantes se convocaron a través de las organizaciones asociadas en dichos municipios, de igual manera se realizó invitación para docentes de las instituciones donde estaban escolarizados los niños y niñas participantes, así mismo de las familias: con lo cual se pretende generar mayor efecto en el proceso de participación.

Para el análisis de participación social se abordarán las siguientes categorías de análisis:

Actores, los cuales posibilitan los espacios para la expresión, definiéndose estos como los participantes de las actividades que se brindan en los diferentes espacios, (Torres, 2001), “proponen que las familias y comunidades deberían participar en diversas dimensiones del quehacer escolar incluyendo; La gestión y la toma de decisiones, la organización para la equidad y la calidad, el currículo y su manejo en el aula, y el apoyo educativo en el hogar (Anderson 1999)”, siendo un conjunto enfocado al desarrollo de habilidades de los niños y niñas, sin olvidar que estos actores hacen parte del contexto, espacio donde también se generan procesos de participación, los cuales permiten desarrollar en los niños y niñas toma de decisiones, creación de autonomía e independencia para la elección de gustos y cumplimiento de funciones bajo reglas con criterios establecidos por la sociedad.

Como segunda categoría de análisis están los espacios; estos espacios de educación y aprendizaje donde los actores intervienen, se generan oportunidades, para la interacción.

Tercera categoría de análisis encontramos los niveles; queremos indagar qué nivel tienen los niños en relación con la Participación Social según estos conceptos.

MARCO TEÓRICO

Participación Social



Se entiende la participación social como un proceso interactivo donde diferentes actores propician oportunidades desde espacios y ámbitos, involucrando actores sociales (familias, niños y docentes). Es decir, hace referencia “al conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias en cada establecimiento escolar”(Ruiz, 2008); siendo esta dinámica desde los actores mencionados anteriormente; es preciso resaltar la mirada del autor ubicándose en el campo educativo, permitiendo evidenciar y analizar la unión de estos.

Es de resaltar que Bronfenbrenner (1987) propone un sistema de ambientes que influyen en el sujeto y en su desarrollo, de acuerdo con esto, entendemos que en el proceso de participación intervienen varios sistemas internos y externos, considerando a la familia y a la escuela como un microsistema que apoya y facilita espacios favoreciendo el desarrollo y la participación conjunta en los diferentes contextos y la comunicación entre los demás sistemas. Además, Bronfenbrenner, *“defiende el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él.”* García Sánchez F. (2001).

Es por ello que se considera importante el entorno familiar y el contexto escolar como actores activos y fundamentales en el desarrollo de la participación social de los niños y niñas. Desde este modelo, se entenderá el desarrollo como un proceso progresivo en relación con el rol que asume el niño o niña y las interacciones que mantiene con el ambiente; impulsadas por su entorno inmediato; teniendo en cuenta esta idea no es preciso observar el comportamiento de los niños de manera aislada, sino en relación con el ambiente y las situaciones a las que son expuestos.

Cabe agregar que la participación social le permite al niño y niña generar habilidades para la socialización en diferentes espacios por esto Feuerstein, habla que la inteligencia es vista como una construcción cultural, basada en unos criterios indispensables para la mediación del aprendizaje: intencionalidad, trascendencia y significado. Se considera que un sujeto es capaz de flexibilizar su inteligencia cuando está en contacto con una cultura a través de un facilitador o un mediador que favorezca estímulos asegurando condiciones óptimas para el aprendizaje, sin desconocer que todas las personas poseen un potencial de aprendizaje desarrollado a partir de experiencias que están mediatizadas por un mediador y por la cultura ya que esta permite desarrollar valores, actitudes, intenciones y oportunidades que se convierten en espacios de socialización y nuevas experiencias. La familia y la escuela son actores



importantes en el proceso de socialización, por ello deben facilitar prácticas y oportunidades de participación.

La participación social no es únicamente un proceso de interacción sociocultural, es un proceso subjetivo de toma de conciencia del individuo, que implica a este, la capacidad de participación que se realiza en el proceso de socialización generando desde la familia, y su contexto con objetivos claros, siendo estos sociales, educativos, entre otros, que están presentes desde la temprana edad. Finalizando con López, M. (2011) "Todas las personas están capacitadas para aprender. Lo único que se necesita es una educación adecuada. Y ésta sólo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje y transformando las dificultades en posibilidades".

La teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva (MEC) propuesta por Reuven Feuerstein, plantea una relación entre el sujeto - mediador - cultura como factores influyentes de forma negativa o positiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde la concepción de Feuerstein, la mediación del maestro y de la madre le facilita a los niños, niñas y jóvenes el acceso al mundo cultural, histórico, científico, social y educativo (Velarde, 2008). De acuerdo con ello, el resultado del desarrollo cognitivo de las personas no corresponde únicamente al proceso de maduración, sino que intervienen dos situaciones fundamentales que apoyan el desarrollo del sujeto: la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado, por la que se transmite la cultura. De este modo, afirma Feuerstein (1970), que la MEC tiene un enfoque de modificación activa dirigida hacia el cambio del individuo y su adaptación al medio, basándose principalmente en la premisa de que el ser humano es capaz de modificarse a partir de procesos cognitivos. La Modificabilidad conlleva un cambio cualitativo y de adaptación, si se desarrollan nuevas estructuras cognitivas, que al mismo tiempo tendrán efecto sobre los elementos afectivos de la personalidad de los individuos.

En esta teoría, son retomados conceptos básicos como la Inteligencia y la Deprivación Cultural. Frente a la primera Feuerstein (1980) y Feuerstein, et. al. (1988) advierten que la inteligencia no es estática, sino que ésta es dinámica y modificable y esta potencialidad que tenga el sujeto para hacerlo en términos de adaptación es lo que se denomina inteligencia: "La inteligencia es un proceso en lugar de una entidad fija, inmutable y concreta. Proceso bastante amplio como para abarcar una enorme variedad de fenómenos que tienen en común la dinámica y la mecánica de la adaptación, en su acepción más genérica; es decir los cambios que sufre el organismo como respuesta a la aparición de una nueva situación que requiere



tales cambios. Esta adaptabilidad del organismo es a la que nos referiremos por Modificabilidad.

Esta propensión al cambio, esta flexibilidad y plasticidad, es la que entenderemos como inteligencia” (V y Especial, 2002) Para Feuerstein, la inteligencia es vista como una construcción cultural, basada en unos criterios indispensables para la mediación del aprendizaje: intencionalidad, trascendencia y significado. Se considera que un sujeto es capaz de flexibilizar su inteligencia cuando está en contacto con una cultura a través de un facilitador o un mediador que favorezca estímulos asegurando condiciones óptimas para el aprendizaje, sin desconocer que todas las personas poseen un potencial de aprendizaje desarrollado a partir de experiencias que están mediatizadas por un mediador y por la cultura ya que esta permite desarrollar valores, actitudes e intenciones.

Por otro lado, la Deprivación Cultural, es entendida como una condición que se caracteriza por la “baja capacidad de los individuos para ser modificado a través de la exposición directa a los estímulos, una condición causada por la falta de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM)” (Haywood y Tzuriel, 1992. p. 235). La manera como se manifiesta la Deprivación Cultural es a través de las deficiencias en las funciones cognitivas las cuales pueden corregirse a través de la EAM.

En esta misma línea; Vygotsky (1979) plantea que el ser humano tiene un sistema nervioso flexible y sensible a la cultura y por ende la inteligencia se desarrolla cuando se apropia de los elementos culturales a los que están expuestos los sujetos constantemente, para él, la cultura es la que permite que un sujeto sea modificable.

Al considerar que el contexto influye significativamente en los procesos de enseñanza aprendizaje, Vygotsky (1979) señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Respecto a esto, Vygotsky, considera que ambos procesos (desarrollo y aprendizaje), interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor que antecede al desarrollo explicado cómo formas de socialización. Allí el ser humano es una construcción más social que biológica y sus funciones superiores son fruto del desarrollo cultural que implica el uso de mediadores. Por tanto, la mediación es un “proceso de intervención de un elemento intermediario en una relación” (Oliveira, 1993:26) que permite que el individuo se relacione con el ambiente y construya sistemas simbólicos que representan la realidad.



En este sentido, el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que constituye un sistema simbólico que se ha venido elaborando desde la historia del hombre, que organiza los signos en estructuras complejas permitiendo nombrar objetos y establecer relaciones entre estos. A su vez, posibilita entrar en relación con objetos externos, no presentes, extraer, analizar y generalizar características de objetos y situaciones cumpliendo una función comunicativa, logrando que el individuo se apropie del mundo externo con la interacción social en busca de la reinterpretación de la información, los conceptos y los significados.

Vygotsky menciona dos niveles de desarrollo: Zona de Desarrollo Real, entendida como “aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. [...] si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial.” Y la Zona de Desarrollo Próximo, definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad (de un sujeto) de resolver independientemente un problema, y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (Vygotsky, 1979: 133).

Propuesta pedagógica (Experiencia de Aprendizaje Mediado)

Se diseña y se implementa un protocolo de evaluación con el objetivo de evaluar los procesos psicológicos superiores e identificar la zona de desarrollo real y potencial en la que se encuentran los niños y niñas participantes del proceso investigativo, a su vez, se aplicaron algunas herramientas de caracterización que permitieran visualizar, identificar y determinar aspectos peculiares y comunes del grupo de agentes educativos, en este caso: docentes, familias y cuidadores, quienes se formaron en el proceso de fortalecimiento de participación educativa.

“La experiencia de aprendizaje mediado de Feuerstein, corresponde a un tipo de interacción entre el organismo de sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos del medio ambiente son interceptados por un agente, que es un mediador, quien los selecciona, los organiza, los reordena, los agrupa, estructurarlos en función de una meta específica. Sin restricción sobre sujetos o edades, la EAM ofrece la posibilidad de enseñar a pensar, por lo que resulta viable para la aplicación de ejercicios que potencien el nivel Inferencial de los estudiantes. La



función del mediador es la de organizar los estímulos y disponerlos bajo sus objetivos de enseñanza y aprendizaje” Cisneros E, M. Olave A, G. Rojas G, I. (2013)

Es por ello que se diseña y se implementa una propuesta pedagógica con el objetivo de favorecer los procesos de acceso y participación de los niños y niñas con discapacidad cognitiva, entiendo este concepto no como una categoría diagnóstica sino desde una mirada de la diversidad cognitiva. A partir de la propuesta pedagógica se quiere que los docentes y padres de familia propicien estrategias que permitan a los niños enriquecer sus procesos educativos y por ende la de participación social, donde los niños y niñas, perciban su capacidad para actuar y tomar decisiones, lo cual permite tomar conciencia de sus prácticas y actitudes que tienen para la socialización, generando así, suficiente confianza para la emancipación y creación de nuevos espacios de aprendizaje, potenciando la confianza e instaurándose en el contexto.

De este modo, cuando mediamos espacios para que los niños, niñas participen, permitimos que ellos generen y expresen su opinión favoreciendo la construcción de sociedades más democráticas, que buscan soluciones a situaciones de la vida diaria bajo las base del diálogo, y resolución de problemas desde miradas holísticas. La participación es esencial para la socialización de las personas, por ello incluimos no solo a los niños y niñas sino a otros actores como los docentes y familias o cuidadores que movilizan los espacios de socialización y participación, observando que a través de estos se generan ideas que se complementan con nuevos participantes de la situación; se analiza que a través de metodologías que incorporen la participación activa de los tres actores mencionados, propiciamos generar expectativas y creación de conciencia para la participación.



ANÁLISIS

Como categorías de análisis encontramos espacios, niveles y actores, cada uno de ellos permite realizar un análisis amplio a partir de diferentes variables e indicadores; correspondiendo los espacios a: hogar, deportes, comunidad y cultura. Niveles: comunicación e información, decisión, apoyos y asistencia; por último encontramos los actores que corresponde a: niños, familias y docentes. Analizado desde la participación social. Esto permitió analizar los efectos de la propuesta pedagógica basada en la MEC articulando el trabajo con los tres actores principales con relación al proceso de participación Social en los niños y niñas con diversidad cognitiva, en los Municipios ya antes mencionados.

Uno de los resultados encontrados permitió evidenciar y constatar la importancia de que los niños sean expuestos a situaciones que favorezcan el intercambio cultural y las experiencias de aprendizaje mediado, siendo la familia el principal agente mediador de situaciones y los docentes actores mediadores educativos que propician estrategias que le permitan al sujeto descubrirse y descubrir el mundo.

En un inicio los índices de participación de los actores eran bajos en relación con el aprovechamiento de las oportunidades brindadas; tanto los docentes como los padres de familia, no demostraban un interés por participar de las actividades planteadas, de igual manera los niños se mostraban inseguros frente a sus habilidades y capacidades para realizar la tarea asignada recalcando constantemente las dificultades que presentaban para resolver una situación de aprendizaje; esto afectaba significativamente la participación articulada en pro de favorecer espacios significativos para los niños y niñas participantes de la propuesta. Es aquí donde precisamente la implementación de la propuesta cobró importancia, ya que el objetivo principal de esta fue generar espacios donde los actores se involucraran para ello se utilizaron diversas estrategias de mediación entre docentes y familia lo cual fue favoreciendo el incremento de participación. Además de ello se pudo observar un incremento en la participación educativa y social de los niños, tanto dentro como fuera del aula, permitiendo así que se diseñarán estrategias pensadas en permitir que los niños participaran en diferentes espacios. los docentes iniciaron a reflexionar sobre la importancia articular el conocimiento con nuevos espacios culturales, recreativos y de libre esparcimiento; esto se debe a que los docentes y padres de familia se han ido vinculando a la mirada periférica de la participación.

La experiencia vivida también permitió realizar un análisis de las situaciones subjetivas que permean a los sujetos. Durante la implementación de la propuesta pedagógica en el Municipio de Riosucio (Caldas-Colombia) se contó con la oportunidad de implementarla en dos instituciones educativas: JHON F. KENNEDY Y J. OLIMPO MORALES dos instituciones con



características diferentes que permitieron analizar las situaciones diversas que transversalizan la escuela y por ende los procesos de participación. por lo cual es importante conocer las particularidades de cada sujeto ya que ello permite generar estrategias diversas que posibiliten reconocer a los demás como individuos con habilidades y capacidades que son modificables a partir de la interacción con el medio y la experiencia del aprendizaje mediado.

Cabe agregar que el rol del educador; es muy importante a la hora de poner en práctica la participación social en niños y niñas, se descubre que hay disposición para compartir conocimientos y experiencias con otros colegas, mediante prácticas participativas de auto-fortalecimiento de los saberes y competencias en la implementación de la propuesta; los docentes deben tener en cuenta el contexto y la individualidad, esta última, pensada desde la diversidad (servicios, ciclo vital, social, género...), para a partir de esos rasgos particulares de funcionalidad buscar las herramientas que permitan llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en función de la aplicabilidad de esos aprendizajes en su entorno y mucho más en lo que se llama en este proceso de investigación.

Del mismo modo el educador desempeña su rol como un gestor del conocimiento y formador y por último como un agente reflexivo, crítico y práctico dentro de los procesos que se adelantan o se quieren iniciar con la población. Para terminar, el educador es un actor importante en los procesos de mediación ya que es el que genera espacios que permiten a los niños y niñas socializar en espacios y situaciones de aprendizaje, es un actor pedagógico que debe articular el trabajo conjunto con familias, niños y cultura porque estos están influenciando el desarrollo de esos niños y niñas, los docentes tienen una base de conocimiento escolar, que establecen criterios y propicia mediación para aprendizajes significativo que se ponen en práctica en otros contextos o ambientes socializadores.

BIBLIOGRAFÍA.

Carrera, Beatriz, Mazzarella, , Clemen. Vygotsky: enfoque sociocultural Educere [en línea] 2001, 5 (abril-junio): [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2015] Disponible en: ISSN 1316- 4910.

Culturales, A., Hogar, F. D. E. L., Culturales, A., La, F. D. E., Otras, T. D. E., & Interpersonal, C. (n.d.). Participación social.

Ruiz, M. J. . (2008). La Participación Social en Educación: Hacia una “Comunidad Escolar” en Las Margaritas, Chiapas, 1(2).



Torres, R. M. (2001). PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina, 24–25.

López, M. (2011) Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. no 21, 2011: pp. 37-54

Carrera, Beatriz, Mazzarella, Clemen. Vygotsky: enfoque sociocultural *Educere* [en línea] 2001, 5 (abril-junio): [Fecha de consulta: 5 de mayo de 2015] Disponible en: ISSN 1316-4910.

Escobar, N. (2011) La Mediación del Aprendizaje en la Escuela. (n.d.), 58–73. Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Escudero, J., González, M. y Martínez, B. (2009) El Fracaso Escolar como Exclusión Educativa: Comprensión, Políticas y Prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50 (2009), pp. 41- 64

Lan, Y., Blandón, D., Rodríguez, M.Vásquez, L. (2013) Acompañamiento Familiar en los Procesos de Aprendizaje. Universidad San Buenaventura.

Words, K. E. Y. (2013). ÁMBITOS DE APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA DE REUVEN FEUERSTEIN., 443–459.



- AZNAR, GONZALEZ CASTAÑÓN. *GRUPO DE TRABAJO DE EDUCACIÓN*: Encuesta Nacional sobre Educación Inclusiva (2015) – Observatorio de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación

Encuesta Nacional sobre Educación Inclusiva (2015) – Observatorio de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación.

Eje temático: Derecho a la Educación - Extensión

Autores: Andrea Silvana Aznar (Licenciada en Psicología – Profesora de Psicología- DNI: 22.885.614 – Directora General de la Fundación ITINERIS). Diego González Castañón (Médico Psiquiatra y psicoanalista – DNI: 16.763.929 – Director General de la Fundación ITINERIS). Esta OSC coordina el Grupo de Trabajo de Educación del Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación (CONADIS). Correo electrónico: info@itineris.org.ar

Otros autores: Susana Saíd (Min. de Educación- Mod. Edu. Especial); Silvia Grabina (Fundación ITINERIS); Carlos Caputo, Sergio Bertini (INET); Verónica Capurro (APADEA); Leonardo Cruder (INTI); Susana Cordova (Consejo Consultivo de la Sociedad Civil); Diego Moreyra (CeTerA); Mariana Reuter; Patricio Cabezas (Fundador); Stella Caniza, Ana Aloe, Cristina Miranda (Fundal); Adrián Palermo.

Palabras Clave: Discapacidad – Derechos – Educación

Esta ponencia refleja el trabajo realizado por el Grupo de trabajo de Educación del Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación (CONADIS). Como Observatorio, uno de los objetivos que cumplimos es relevar el estado del cumplimiento del Artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, a partir de las de las recomendaciones que hiciese el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU) entidad que sigue el cumplimiento de la Convención en los Estados parte. Las recomendaciones para Argentina son:

- 1- Garantizar el derecho a la educación inclusiva.
- 2- Asignar recursos presupuestarios suficientes.
- 3- Asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad.
- 4- Prestar atención a los pueblos indígenas y comunidades rurales.
- 5- Incorporar a los estudiantes de las escuelas especiales a las escuelas inclusivas.



6- Ofrecer ajustes razonables en el sistema educativo general.

Para cumplir con este objetivo, el Grupo de Trabajo de Educación elaboró una herramienta cualitativa, (con formato de encuesta) para ser respondida por actores sociales involucrados en las experiencias de educación inclusiva de gestión estatal y privada (docentes comunes y especiales, directores, familias, personas con discapacidad, profesionales de la salud), de alcance nacional.

Dicha encuesta se creó a partir del trabajo conjunto de los miembros de Grupo de Trabajo de Educación del Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación. Este observatorio funciona bajo la órbita de la CONADIS. El Grupo de Trabajo de Educación está integrado por organizaciones de sociedad civil, gremios y funcionarios públicos vinculados al área de la educación, la ciencia y la tecnología.

Herramienta de recolección de datos

Versión 1 – Septiembre 2015

Garantizar el derecho a la educación inclusiva	Los docentes y directivos conocen la Convención de los derechos de las personas con discapacidad de la ONU.
	El Proyecto Educativo de la institución hace referencia a la inclusión de alumnos con discapacidad.
	Las familias son conscientes del derecho de sus hijos con discapacidad a una escolarización inclusiva.
	Las escuelas tienen accesibilidad edilicia y en la comunicación, y ajustes para garantizar la permanencia y la participación de las PCD (rampas, baños adaptados, ascensores, aros magnéticos).
Asignar recursos presupuestarios suficientes	Existen programas nacionales, provinciales, municipales destinados a alumnos con discapacidad.
	Hay recursos humanos asignados para el apoyo de alumnos con discapacidad (docentes, auxiliares, maestros integradores, equipo de orientación, intérprete de LSA, personal no docente). Especifique en observaciones.
Asegurar la escolarización de los alumnos con discapacidad	Los equipos directivos están comprometidos con la inclusión de los alumnos con discapacidad.
	La evaluación de la institución contempla la escolarización de los alumnos con discapacidad.
	Se evalúan las prácticas docentes respecto de los alumnos con



	<p>discapacidad.</p> <p>Se evalúan los procesos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad.</p> <p>Ante el ausentismo y la deserción de los alumnos con discapacidad existen procedimientos para lograr su reincorporación a la escuela (especifique en observaciones).</p> <p>Existen acciones consensuadas entre escuela de nivel y escuela de la modalidad especial para lograr la permanencia y la terminalidad de los alumnos con discapacidad.</p> <p>Los equipos docentes de los niveles primario y secundario se articulan para dar continuidad a la trayectoria del alumno con discapacidad.</p> <p>La tecnología que usa la comunidad educativa para compartir información es accesible (blogs, correos electrónicos, plataformas educativas).</p> <p>Se documentan las estrategias didácticas y los resultados pedagógicos obtenidos utilizados con alumnos con discapacidad.</p> <p>Se registran las buenas prácticas y se las utiliza como referencia para los siguientes alumnos con discapacidad.</p> <p>Se incorporan materiales escolares útiles para los alumnos con discapacidad.</p>
Pueblos originarios y Comunidades rurales	Hay alumnos aborígenes con discapacidad.
	Hay alumnos con discapacidad matriculados en la escuela rural.
	Hay docentes bilingües (español-lengua originaria).
	En el proceso de aprendizaje de los alumnos aborígenes con discapacidad, la escuela tiene en cuenta su cultura de origen.
Trabajo conjunto de la escuela y la comunidad para lograr la inclusión	La escuela comunica al resto de la comunidad sus prácticas con alumnos con discapacidad.
	La escuela trabaja para superar las barreras actitudinales hacia los alumnos con discapacidad.
	La escuela trabaja coordinadamente con las organizaciones de la sociedad civil, las cámaras comerciales, la municipalidad y el hospital para alcanzar metas relevantes para toda la comunidad.
Ofrecer ajustes razonables en	La escuela certifica las capacidades adquiridas de los alumnos con discapacidad.



el sistema educativo general	La escuela certifica las trayectorias de los alumnos con discapacidad.
	Hay reuniones periódicas para resolver las dificultades en la implementación de la planificación de cada alumno con discapacidad.
	La escuela cuenta con ayudas técnicas al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos con discapacidad (videoconferencia, lectores de pantalla).
	Hay personal docente, no docente y auxiliar con discapacidad en el establecimiento.

Metodología

Se elaboraron 33 indicadores que hicieran foco en las recomendaciones de Comité de la ONU sobre el cumplimiento del Artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU). Luego, a partir de estos indicadores se confeccionó una encuesta. Está destinada a actores sociales vinculados a las experiencias de inclusión de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad en la escolaridad común, en escuelas públicas, de gestión estatal o privada de todo el territorio de nuestro país.

Los indicadores de la encuesta tienen un criterio de valoración cualitativa para dar cuenta del cumplimiento de cada indicador: casi siempre – a veces – casi nunca. Al cuantificar cada criterio, el valor asignado fue 3, 2 y 1, respectivamente.

Si bien la encuesta puede ser llenada en forma anónima, quienes la completaron podían dar datos sobre el establecimiento o distrito sobre el que respondieron, su rol (directivo, docente, familiar, alumno, etc.); el correo electrónico para recibir la encuesta procesada, y anexar otros comentarios que considerasen relevantes (observaciones y agregados a su respuesta).

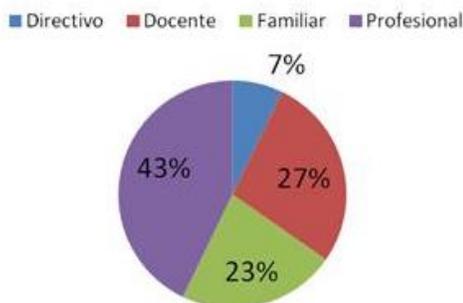
La encuesta se difundió a través de la WEB, mediante las redes sociales del Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Nación y de las organizaciones de la sociedad civil miembros del Grupo de Trabajo de Educación. Las encuestas completadas eran enviadas a una dirección de correo electrónico del Grupo de Trabajo de Educación.

Análisis cuantitativo de los datos obtenidos

Las 245 personas que respondieron la encuesta se identificaron como directivos, docentes, familiares y profesionales; las proporciones de las respuestas son las siguientes:



Cantidad de respuestas

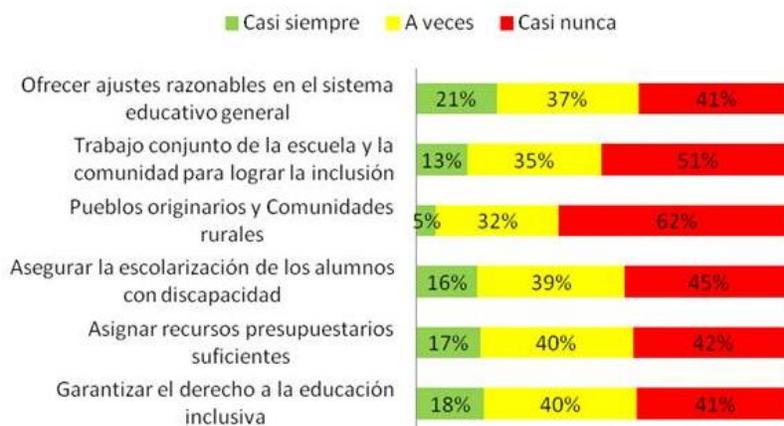


En la amplia mayoría de los ejes generales de la Encuesta, prevalecen los “casi nunca”. En cada grupo de respuestas, se utilizó como base la cantidad de respuestas obtenidas.

Inclusión educativa

n = 245

Octubre 2015

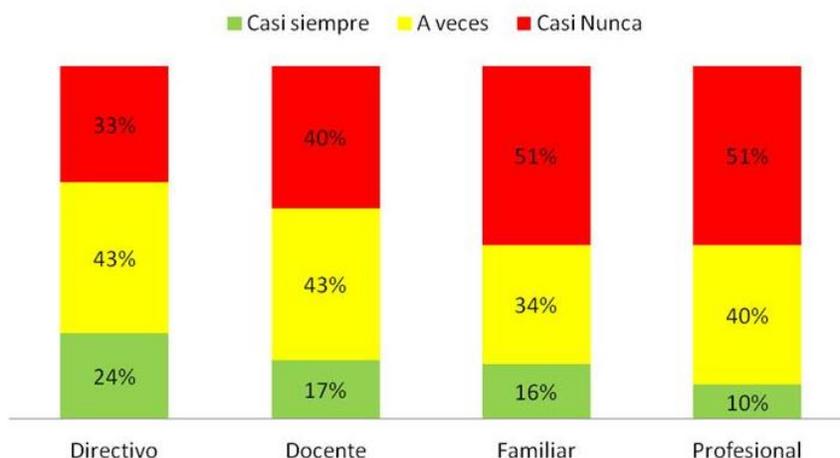


El gráfico nos muestra los ejes de mayor importancia, para avanzar estratégicamente en el logro de la Inclusión Educativa de las personas con discapacidad (PcD). Los datos señalan quiénes, con quiénes, para quiénes, cómo y dónde de las falencias y de los cambios necesarios. El gráfico que muestra las respuestas indicadores por indicador es más orientativo para trabajar en la transformación de esa situación.

Los distintos actores sociales respondieron con similitudes, y diferencias:



Perfil de respuesta por actor social

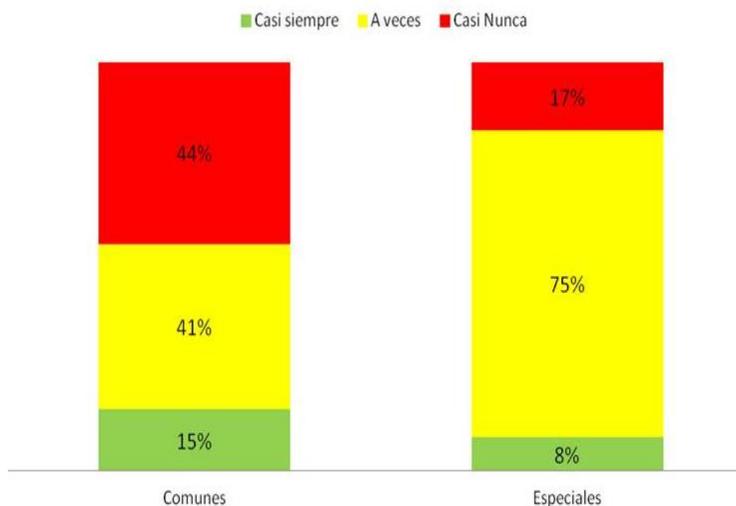


Estas diferencias son estadísticamente significativas, aunque cuantitativamente sean de dos o tres puntos. Directivos y docentes son un poco más benevolentes al evaluar las situaciones de inclusión, mientras que los familiares y los profesionales son un poco menos complacientes con la realidad que viven.

Transformando las respuestas en puntajes, la encuesta pasa a ser una escala, con puntaje mínimo de 29 y máximo de 87. Algunas veces fue posible identificar docentes comunes trabajando una escuela común (41) y docentes especiales (12), trabajando en una escuela especial y haciendo inclusión. Es alentador que haya docentes de escuelas comunes y especiales comprometidos con responder una encuesta de educación inclusiva, reportando sobre sus prácticas. Y que hagan esto por iniciativa propia, como trabajadores, sin la obligatoriedad directiva. Entre los docentes, las diferencias del tipo de respuesta son notorias:



Perfil de respuesta de docentes



Los docentes especiales, trabajando en procesos de inclusión, reportan una realidad mucho más auspiciosa que la que informan espontáneamente los docentes comunes. Es una muestra de cuan crucial es la intervención de la educación especial para lograr la inclusión educativa dentro de la escuela común.

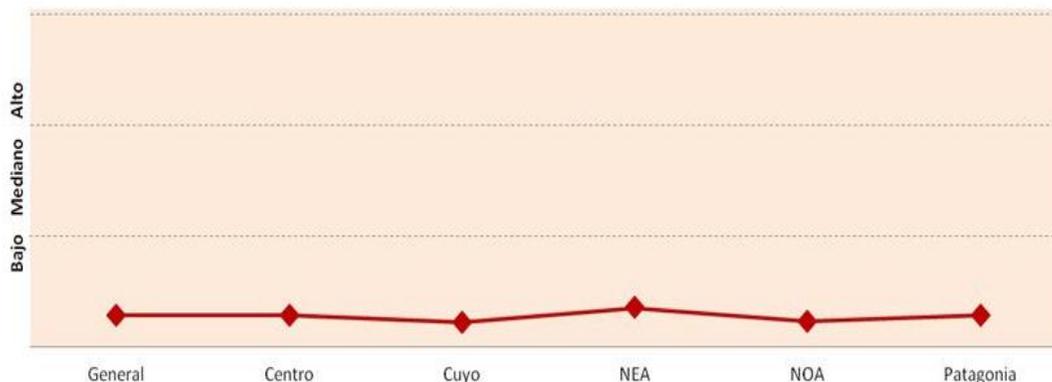
Puntajes promedio Encuesta de Inclusión Educativa 2015 n = 245



A través de este gráfico se puede apreciar que los distintos actores tienen opiniones similares. Los promedios bajos, muestran que hay un trabajo concreto por delante. Las escuelas inclusivas son la excepción, y por lo general todos los establecimientos tienen aspectos para mejorar.



Puntajes promedio
Encuesta de Inclusión Educativa
2015 n = 245



Regiones²

Centro incluye Córdoba, Santa fe, Santiago, Tucumán y La pampa). En el futuro, contaremos con datos discriminados por provincia, la agrupación es arbitraria, solo para comparar muestras similares. Los datos del NEA son muy pocos y no deberían ser tenidos en cuenta hasta no incrementar los informantes de esa zona. También en este gráfico, es notoria la similitud de la situación en las regiones.

Análisis de cada uno de los ítems encuestados

Este análisis está elaborado a partir de los datos cuantitativos articulados a las numerosas observaciones que brindaron la gran mayoría de quienes contestaron la encuesta (20 páginas de texto). Tener en cuenta sus comentarios, generó que se ilustre de una forma muy clara la justificación de la respuesta “casi siempre” – “a veces” – “casi nunca”.

Ofrecer ajustes razonables en el sistema educativo general

² **NOA:** SALTA , JUJUY, TUCUMAN, CATAMRCA, SGO DEL ESTERO, LA RIOJA. **NEA:** FORMOSA, CHACO, MISIONES, CORRIENTES
CENTRO: CÓRDOBA, SANTA FE, ENTRE RÍOS, BUENOS AIRES, CABA. **PATAGÓNICA:** CHUBUT, NEUQUÉN, LA PAMPA, RÍO NEGRO, SANTA CRUZ Y TIERRA DEL FUEGO. **CUYO.** SAN JUAN, SAN LUIS, MENDOZA.



Es notorio el desconocimiento que existe sobre una herramienta tan valiosa como la Convención en el ámbito de la escuela. Las familias en general el derecho de sus hijos a tener una educación inclusiva.

Aún es necesario continuar trabajando en la accesibilidad edilicia para garantizar la permanencia de los alumnos con discapacidad en los servicios.

Asignación de recursos suficientes



En algunas provincias la inclusión es solo “espacial”; se ubica al alumno en la escuela común pero se siguen aplicando prácticas aisladas y segregadas. Algunos municipios cuentan con programas exclusivos para PCD.

Si bien hay maestras integradoras (MI), tienen muchos alumnos a su cargo. Se señala que la cantidad de MI no es suficiente para la cantidad de niños que requieren integración y que hay listas de espera en las escuelas especiales, sobre todo en los servicios que atienden niños con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA).

Se verifica que el nivel de inversión en todo tipo de implementos fue muy superior que en otros períodos, pero que el impacto de dicha inversión en dotar de tecnología y acceso, no fue valorada positivamente.

Las familias y los docentes reclaman más eficiencia hacia las maestras integradoras; no obstante, se reconoce como fundamental para el logro de la inclusión la presencia de un vínculo empático entre el docente común y el alumno con discapacidad.

Algunos comentan que las MI, muchas veces no son bien recibidas en las aulas por las docentes a cargo del grupo.



Respecto de los recursos humanos, es recurrente la observación de la falta de intérpretes en LSA (es válido mencionar que las personas con discapacidad auditiva, no hablantes de la LSA, equipados con audio prótesis requieren otros facilitadores, como aro magnético, o ser ubicado frente al docentes para la lectura labios).

Pareciera que las Universidades se han tomado recaudos para los alumnos con discapacidad auditiva por ej, contando intérprete en LSA. No obstante, también es válido mencionar que los alumnos con discapacidad que llegan a la universidad, tienen un recorrido nutrido sobre los apoyos y ajustes razonables que necesitan, por lo que saben qué y cómo solicitarlos. O se los proveen ellos mismos.

Los equipos directivos en general están comprometidos en la inclusión de alumnos con discapacidad. Algunos poniendo su esfuerzo sólo en lo administrativo.

Asegurar la escolarización de los alumnos con discapacidad



No se brindan apoyos verdaderamente, para eso hay que planificar los procesos de enseñanza aprendizaje centrándose en cada alumno. No suele haber correspondencia entre lo que ofrece el docente y lo que le interesa y aprovecha el alumno con discapacidad. La excusa general es “no estamos preparados”.

Se pone en énfasis en la evaluación centrada en el alumno y no en la práctica docente.

Muchas veces se enfatizan las condiciones negativas de los alumnos con discapacidad. Y muchas veces son producto de docentes que no pudieron enseñarles, por ejemplo, a leer y escribir en forma eficiente durante el nivel primario y llegan al secundario con una alfabetización precaria. La evaluación y la práctica van a de la mano: este el resultado cuando se evalúan resultados y no procesos de aprendizaje.



Con respecto al ausentismo, las instituciones cuentan con la reglamentación vigente para reinsertar a los alumnos con discapacidad que dejan la escuela, siendo en general los equipos de orientación (trabajadores sociales) quienes se ocupan de esta situación.

Poco compromiso para encontrar tiempos para reuniones entre los equipos intervinientes donde se reflexione sobre la tarea. Se hace hincapié en la firma de la documentación (formalismos), pero no en el dialogo cotidiano.

Las familias muchas veces se niegan a la asistencia a la escuela especial dado que si no hay certificación o terminalidad no pueden seguir avanzando en las trayectorias. La promoción y certificación es un tema nodal del proceso de Inclusión.

Cada institución decide por propia voluntad que las estrategias y prácticas queden documentadas o no. Mas allá de las generalidades del Proyecto Pedagógico Individual (PPI), las prácticas exitosas, que servirían para replicar, no se registran.

Hay escuelas que cuentan con ayudas técnicas pero falta mayor capacitación e interés o compromiso por parte de los docentes para apropiarse de estas herramientas (vale mencionarse que la inclusión es un proceso que se inició recientemente desde la perspectiva histórica de nuestro sistema educativo).

Alumnos aborígenes y poblaciones rurales



La mayoría desconoce si existen alumnos aborígenes con discapacidad.

No se recibieron aún respuestas en relación a docentes bilingües y no se da cuenta sobre el aprendizaje de alumnos aborígenes con discapacidad.

En estos contextos hay poca participación de los equipos externos y del equipo de orientación escolar distrital. No siempre se cumple con la maestra integradora o la intervención de la escuela especial.

Trabajo conjunto de la escuela y la comunidad para lograr la inclusión



Aun falta articular acciones conjuntas con la comunidad.

Las acciones que se realizan tienen más relación con la eventual invitación a una actividad compartida.

Ofrecer ajustes razonables en el sistema educativo general



Las escuelas que cuentan con equipos que apoyan trayectorias no lineales certifican las capacidades de los alumnos con discapacidad.

Las escuelas de educación especial al no estar habilitadas para otorgar un título oficial de terminalidad de estudios de sus alumnos, se vieron obligadas a buscar en la modalidad de adultos la certificación en las primarias de adultos y/o el Plan FINES.

Se dificulta encontrar espacios para resolver en reuniones de equipos lo planificado, reflexionando sobre los ajustes que se necesitan para determinado alumno.

Conclusiones

Las 240 personas encuestadas reportaron información desde la escuela pública común (gestión estatal y privada) con prácticas inclusivas; y no por ello dejan de pensar en la individualidad de los alumnos con discapacidad. Todo lo contrario, los ponen como el eje de las intervenciones y los relatos. Y exhortan a que el resto de los docentes “vean con otros ojos” a los alumnos con discapacidad.

Ningún encuestado hace referencia al cierre de las escuelas especiales; no obstante, nadie las identifica como el destino educativo adecuado de las personas con discapacidad. En quienes responden, no hay dudas de que la meta es la inclusión, aunque describan variadas dificultades.



Quiénes responden, en general, focalizan en la escuela común e identifican muy claramente los obstáculos.

Las dificultades en la permanencia de un alumno con discapacidad también están centradas en el vínculo alumno con discapacidad-docente común. Hay docentes comunes que son pilares importantes del proceso de inclusión de un niño o niña con discapacidad.

Se valora la buena voluntad de muchas escuelas comunes por recibir a los niños y niñas con discapacidad, pero también se enfatiza que esta actitud, por sí misma, no alcanza.

A los docentes les cuesta pensar que los inscriptos con discapacidad también son uno de sus alumnos. Hay docentes comunes que refieren que “no eligieron” enseñar a niños o niñas con discapacidad. La inclusión de alumnos con discapacidad todavía es considerada un tema opinable en términos individuales, en vez de ser tomado como un derecho, una obligación de nivel constitucional.

Para muchos de los actores los alumnos con discapacidad que ingresan a la escuela común, son considerados “alumnos de la escuela especial y responsabilidad de esa institución”. Consideramos que estas situaciones generan una situación de total desprotección para el alumno, de la cual se tiene que responsabilizar la escuela de nivel.

Tanto las escuelas comunes como las especiales, del ámbito público o privado, pueden generar mecanismos de exclusión más o menos sofisticados cuando no quieren abordar la problemática de la escolarización de un niño o niña con discapacidad.

Se describen postergaciones en el ingreso de niños o niñas con discapacidad a la escuela común por trabas burocráticas (permisos tardíos de los inspectores, informes profesionales que no llegan, acuerdos que se dilatan).

Un obstáculo recurrente es el temor de los docentes por no poder enseñar a un niño niña con discapacidad (en forma recurrente con diagnóstico de autismo).

Existe una sobre adaptación de todos los actores involucrados en la inclusión:

- Docentes que no saben enseñar a niños con discapacidad, pero hacen lo que pueden.
- Alumnos con discapacidad que no son aceptados por sus maestros de escuela común, pero igual concurren.



- Familias que no son escuchadas por los directores ni los inspectores de las escuelas.
- Familias que no se implican en los procesos de inclusión de sus hijos lo que hace que los demás actores asuman la responsabilidad (incluido el propio niño o niña).
- Las familias aparecen como un factor de presión muy importante para la inclusión de sus hijos.

Las experiencias de inclusión positivas se dan porque las familias son tenidas en cuenta, los alumnos con discapacidad aprenden, los acompañantes o docentes integradores trabajan en equipo, los docentes están involucrados en la inclusión y los equipos de orientación y la escuela especial participa acompañando el proceso.

Se declaran como insuficientes los recursos humanos asignados tanto por la cantidad de maestras integradoras, como por el tiempo que cada una puede dedicarle al alumno y por la eficacia de la intervención para el colectivo de la escuela. Ilustramos con palabras textuales de las observaciones:

En el apartado de las observaciones de la encuesta, son pocos los alumnos rechazados por la escuela común por causa de su discapacidad y que por ese motivo, tienen que ir a la escuela especial. Hay familias que recorrieron más de 50 escuelas comunes (privadas y públicas), el terrible recorrido por el que tienen que pasar para poder buscar una escuela que “acepte” a sus hijos, lo solos que están y la ausencia del Estado en relación a ello. Ilustramos con palabras textuales de las observaciones:

La vuelta a la escuela especial, que cada vez es menos frecuente en el horizonte de las nuevas generaciones de familias, que luchan por que sus hijos sean incluidos.

El beneficio secundario de la vuelta a la escuela especial es el alivio individual en el caso de la familia ante el rechazo y la exclusión. Y el alivio institucional de la escuela de nivel es dejar de ocuparse por el niño o niña que genera desafíos en su aprendizaje por la condición de la discapacidad.

El perjuicio es para las personas con y sin discapacidad respecto de la meta de la inclusión.

Bibliografía



1. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU: Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, aprobadas por el Comité en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012).
www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/8thSession/CRPD-C-ARG-CO-1_sp.doc
2. Grupo de Trabajo de Educación del Observatorio de los derechos de las personas con discapacidad de Nación: Encuesta de indicadores de cumplimiento del artículo 24 de la convención 2015
docs.google.com/forms/d/1Du_sLu7_xzdMf_HxS0AoiTsnaEj4wmdGiTEltwstGi4/viewform
3. Naciones Unidas: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la página de la ONU, 2006. www.un.org/spanish/disabilities
4. INADI: Discapacidad y no discriminación.
http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/12/discapacidad_y_discriminacion.pdf
5. INADI: Derecho a la Educación sin discriminación.
<http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/07/documento-tematico-educacion.pdf>



- **BARROZO: Reflexiones en el campo de investigación de la discapacidad: sobre el modo de aproximación a las prácticas escolares y a las experiencias de estudiantes con discapacidad**

Proyecto de investigación: Extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria y estudiantes discapacidad en la provincia de Salta: Análisis de las prácticas de inclusión escolar desde los relatos de estudiantes con discapacidad sobre su experiencia escolar.

Apellido y Nombres: Barrozo, Natalia Noemí.

DNI: 35.264.690

Titulación: Prof. En Ciencias de la Educación

Filiación Institucional: Instituto de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH) - Universidad Nacional de Salta (UNSa) - CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas).

Correo electrónico: nathy.barrozo@gmail.com

Palabras claves: Discapacidad - Educación Secundaria – Reflexiones sobre la investigación.

Título: Reflexiones en el campo de investigación de la discapacidad: sobre el modo de aproximación a las prácticas escolares y a las experiencias de estudiantes con discapacidad.

Introducción

El presente trabajo da cuenta de los primeros avances de un proyecto de investigación que se está llevando a cabo en la provincia de Salta, y que indaga las prácticas escolares de integración/inclusión y la experiencia escolar de jóvenes estudiantes con discapacidad que asisten a escuelas secundarias comunes y especiales, urbanas y rurales, en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 y de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En este espacio de difusión se traen las reflexiones sobre el tipo de investigación que se llevará a cabo, el enfoque de investigación a utilizar, las técnicas de recolección de información y la metodología de análisis que se llevará a cabo. Todo esto porque se entiende



que es importante destinar un momento de reflexión epistemológica y metodológica cuando se pretende realizar investigación social comprometida con la realidad en la cual se trabaja, y con el objetivo final no sólo de indagar una realidad y decir “algo” sobre ella, sino además involucrarnos con una propuesta que pretenda aportar a esa realidad.

Sobre el problema de investigación

En el año 2006 la Organización de las Naciones Unidas aprueba la elaboración de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), luego del debate al que fueron convocados los representantes de los estados parte, las organizaciones y familias de personas con discapacidad y las personas con discapacidad. Por su parte, Argentina adhiere a este tratado y le otorga jerarquía constitucional a partir de la Ley 26.378.

Esta convención, en su artículo 24 establece que:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...). Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (ONU, 2006, p. 18-19).

Asimismo en el año 2006, el Congreso de la Nación Argentina, a través de la Cámara de Senadores y de Diputados, sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la cual regula el Sistema Educativo Argentino, reemplazando a la Ley Federal de Educación. Una de las propuestas más importantes de la nueva ley es la ampliación de la escolaridad obligatoria, que antes era de 9 años, y ahora es de 14.



La nueva ley de educación plantea las responsabilidades y obligaciones del Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de garantizar las condiciones para que se efectivice el derecho a la educación. Una de las líneas político-institucionales de esta ley, y además base fundacional de la misma, es la inclusión educativa. Bajo este concepto se entiende a la educación como un derecho a garantizar por el Estado, para todos los sujetos; atendiendo a la diversidad de cada una de sus necesidades y demandas.

Frente a estas normativas, el debate sobre la educación secundaria es un tema de suma relevancia, en vistas de analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el acceso, la permanencia y la finalización del nivel, en el marco de las políticas de inclusión y democratización de la educación impulsadas en la Argentina (Miranda, 2013, p. 3). Estamos frente al desafío (el país y sus actores, tales como funcionarios, directivos de instituciones educativas, docentes, estudiantes, padres, gestores del sistema educativo y comunidad escolar en general) de garantizar educación gratuita y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes que habitan este territorio argentino.

A pesar de estas normativas nacionales, internacionales, y de la existencia de normativas al interior de la provincia de Salta (Ley de Educación de la Provincia de Salta 7546 y Resolución del Consejo Federal de Educación 155/11) que garantizan el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes y jóvenes con discapacidad, se ha identificado que en Argentina los procesos de integración de estudiantes con discapacidad no son congruentes con los derechos que los documentos normativos establecen.

El paradigma de la inclusión escolar plantea la necesidad de integrar a alumnos con discapacidad en las escuelas comunes junto a alumnos sin discapacidad, es decir, permitir una dinámica de plena inclusión, donde los sujetos no sean clasificados y ubicados según la regla del par “normalidad-anormalidad”. Aun así, muchas organizaciones de y por los derechos de las personas con discapacidad han denunciado que en realidad, la integración no responde a los principios fundamentales de la CDPD, porque no garantizan la plena inclusión, ya que no modifican su estructura ni su currículo, es el alumno con discapacidad quien, para permanecer en el sistema de educación común, debe adaptarse a métodos de enseñanza y organización educativa que fueron desarrollados teniendo en cuenta las necesidades e intereses de estudiantes considerados “normales”.

Al respecto, el INADI menciona que:

La inclusión de los/as alumnos/as con discapacidad en el ámbito educativo convencional continúa siendo producto del reclamo de padres, madres y tutores,

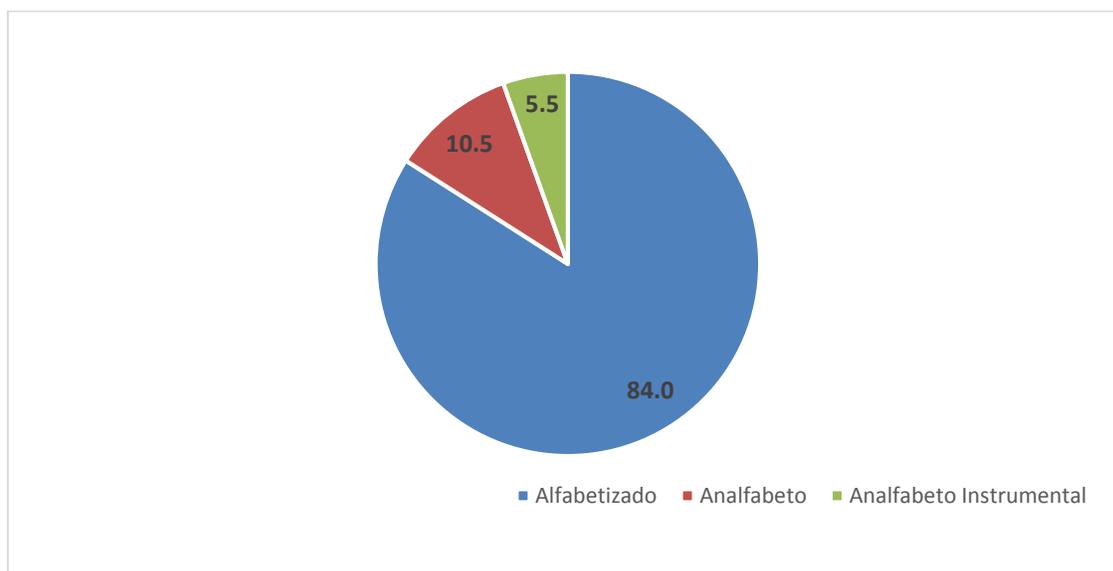


quienes deben atravesar un sinfín de gestiones en el ámbito administrativo e incluso llegar a interponer acciones de amparo para que sus hijos/ as sean incorporados/as en las escuelas 'comunes'. (ADC, 2013, p. 102).

El principio de la educación inclusiva, principal bandera de la CDPD, sostenida además por la Ley 26.206, entiende que se debe promover la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal que la educación se preocupe por todos los niños, niñas y jóvenes de la escuela, y no sólo por algunos, además hace hincapié en la participación activa y, dado que inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, la inclusión educativa supone la lucha activa contra la exclusión, cualquier forma de discriminación y negación del derecho universal a la educación (Ainscow, 2012, p. 40).

Como una imagen sobre la situación de la educación de las personas con discapacidad en nuestro país, se presentan los datos estadísticos sobre la situación actual de las personas con discapacidad, del Servicio Nacional de Rehabilitación del año 2014 en Argentina. De acuerdo con el Gráfico 1, el 16% de la población de personas mayores de 10 años con discapacidad con Carnet Único de Discapacidad (CUD) se encuentra en situación de analfabetismo (analfabeto y analfabeto instrumental). Y el 84% de esta población se encuentra alfabetizada.

Gráfico 1. Distribución de las personas de 10 años y más con discapacidad con CUD según condición de alfabetización. República Argentina. Año 2014. En porcentajes.

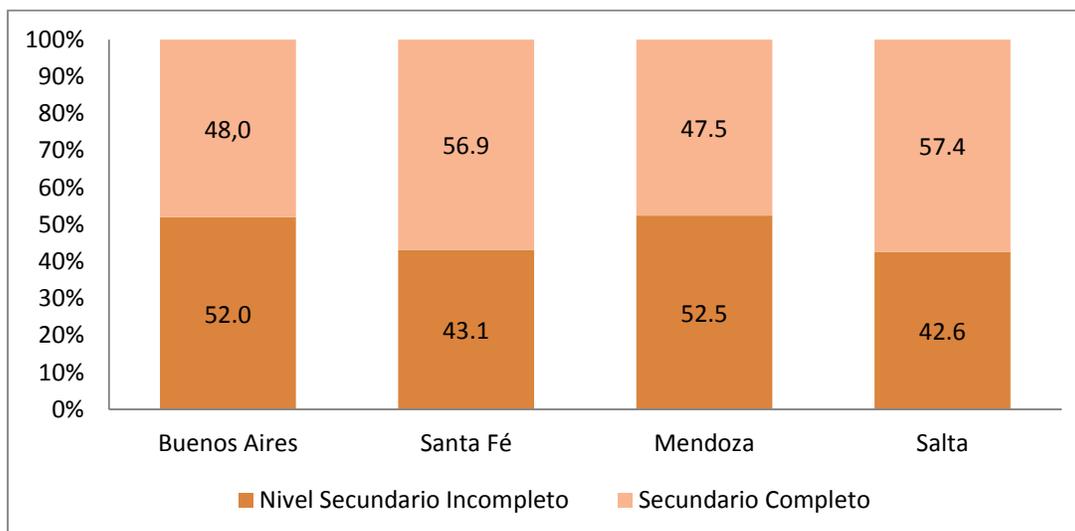


Otro de los datos interesantes a este estudio que ofrece el SNR son los referidos a la completud del Nivel Educativo, en el Gráfico 2, se muestran los datos referidos al Nivel Secundario de las cuatro provincias con mayor población de personas con discapacidad con



CUD, mayores de 10 años, de la República Argentina (Buenos Aires, Santa Fe, Mendoza y Salta) con la intención de comparar los datos de estas provincias.

Gráfico 2. Distribución de las personas con discapacidad con CUD mayores de 20 años de acuerdo a la completud del Nivel Secundario. República Argentina. Año 2014.



Algunas aproximaciones conjeturales que se pueden sostener sobre lo que muestran estos datos es que la escuela, respondiendo al modelo médico-rehabilitador, ha excluido a las personas con discapacidad del sistema, relegándolas a tareas domésticas, a la infantilización y ha contribuido en la negación de la construcción de un proyecto de vida donde la educación resulta una herramienta privilegiada, como sucede para la mayoría de las personas de esta sociedad. Esto trae consecuencias muy duras que la investigación en el área de la discapacidad viene mostrando. Justamente la intención de este trabajo de indagación es contribuir a re-pensar la escuela presente, frente al desafío real de la inclusión.

Entonces, para construir una educación más inclusiva es importante trabajar para que la sociedad en todo su conjunto garantice, por todos los medios a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, el goce y ejercicio en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Pantano, 2009, p. 5) entre ellos el derecho a la educación, y en este nuevo contexto argentino, a la educación secundaria obligatoria.

El objetivo general de esta investigación es contribuir a la toma de decisiones, a la planificación educativa, y a la reflexión como profesionales de la educación, a partir de pensar las formas en las que se puede llevar adelante la real inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria obligatoria, en zonas urbanas y rurales, de modo que



esto contribuya a una sociedad más equitativa y que valore la diversidad en todos los espacios sociales.

Esto se llevará a cabo a partir de indagar sobre la normativa vigente en relación con la obligatoriedad de la escuela secundaria y la inclusión de estudiantes con discapacidad, reflexionar sobre el cambio de perspectiva respecto a la discapacidad y a la inclusión en los diferentes niveles educativos, en Salta y su marco referencial Nacional, aportar información acerca de la perspectiva de diferentes actores institucionales acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, y principalmente tomando la experiencia en primera persona de los estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas secundarias en diferentes contextos de la provincia de Salta. Por último, la intención es enunciar líneas alternativas y propuestas que permitan instrumentar de manera coherente las políticas de inclusión.

Interesa particularmente indagar cómo se configuran esas prácticas escolares en el proceso de integración/inclusión de jóvenes con discapacidad y conocer las experiencias de jóvenes con discapacidad que se encuentran transitando la escuela secundaria en la Provincia de Salta. Por ello, las preguntas de investigación giran alrededor de:

- ¿Cómo son las experiencias que relatan las y los estudiantes con discapacidad sobre sus prácticas escolares en escuelas urbanas y rurales en el nivel secundario en la Pcia. de Salta?
- ¿Cuáles son los ámbitos, prácticas y propuestas donde se perciben integrados y en cuáles no?
- ¿Qué cuestiones identifican como obstaculizadores para su plena inclusión?
- ¿Qué cuestiones identifican como facilitadores para su real inclusión escolar?

Se entiende que esta indagación además permitirá aproximarnos a otros interrogantes, en relación a los procesos de integración/inclusión escolar, tales como:

- ¿Cómo se constituyen las dinámicas de escolarización en las que están inscriptos las y los jóvenes con discapacidad y qué impacto generan éstas en la conformación de sus subjetividades en relación con el proyecto de vida?
- ¿En qué medida y de qué manera se está dando respuestas al derecho a la educación de las y los jóvenes con discapacidad en escuelas secundarias?



- ¿Existen diferencias en las experiencias de integración/inclusión que pueden ser asociadas a los ámbitos donde se desarrolla la escolarización (escuelas rurales y escuelas urbanas)?

El interés de este estudio radica en la falta de conocimiento actual sobre la inserción de alumnos con discapacidad en la escuela secundaria teniendo en cuenta, el nuevo mandato de la extensión de la obligatoriedad.

Planteado el problema de investigación, una de las reflexiones que se presentan en este trabajo surge de la necesidad de poner a consideración el enfoque de investigación a utilizar, las técnicas de recolección que se utilizarán y la metodología de análisis que se llevará a cabo.

Escuela y Discapacidad: la “anormalidad” y la educación como derecho.

A partir del siglo XIX, con el proceso de institucionalización, la sociedad aparece organizadamente constituida, con concepciones e intereses de la Medicina y de la Psicopedagogía que van a poblar las aulas de las escuelas con niños, también organizadamente clasificados, una de esas clasificaciones fue la de: “normal” o, por contraposición “anormal”. Estas prácticas psico-educativas identificaron a la discapacidad como anormalidad definida por el déficit, centraron la mirada en las carencias y atributos desde una lectura negativa de la diversidad humana y argumentaron que se trata de un “problema” individual, el cual debe ser “solucionado” a partir de la rehabilitación de esa condición de enfermo.

En el plano educativo, la institución encargada de la “anormalidad” fue la Escuela Especial, y en torno a ella rondaban saberes científicos y pedagógicos que elaboraron tecnologías útiles para identificar y dar tratamiento a los niños “anormales”.

Se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad (...) se busca la recuperación de la persona — dentro de la medida de lo posible—, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. (Palacios, 2008, p. 66)

Esta modalidad de educación consistió en una propuesta paralela a la educación común, es decir, por un lado estudiaban los niños “normales” que asistían a la escuela común y por otro lado, los niños “anormales” que asistían a la escuela especial, y aunque el objetivo explícito no era el de excluir, claramente se percibe tal intención.



La Educación Especial fue creada con el fin de brindar escolarización a niñas y niños con déficit auditivo y con el paso del tiempo, se fueron especializando en la atención a otras discapacidades, tales como: déficit visual, discapacidad intelectual y discapacidad motriz. El modelo imperante en las escuelas especiales fue el Modelo Médico-Rehabilitador (Palacios, 2008, p. 66), el cual proponía principalmente la rehabilitación de los niños y niñas con discapacidad, de esa condición entendida como una enfermedad. Este paralelismo entre dos modelos de escuela, escuelas comunes para estudiantes comunes y escuelas especiales para estudiantes especiales, tiene aún vigencia en nuestros días.

Aquí resulta interesante la crítica a la escuela especial y a la escuela común realizada por Skliar (2005), un reconocido teórico en el ámbito de la filosofía de la discapacidad:

La educación especial, así como la educación en general, no se preocupan por las diferencias sino por aquello que podríamos denominar como cierta 'obsesión' por los diferentes; por los 'extraños', o tal vez, en otro sentido, por los 'anormales'. (...) Las diferencias no pueden ser representadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etcétera. Son, simplemente, diferencias. (p. 14).

Casi a finales del siglo XX, los aportes de los estudios sociales problematizan la comprensión de la discapacidad como déficit y promueven una mirada alejada de Medicina como única voz autorizada para definirla. Desde entonces se entiende que los discursos hegemónicos que criminalizan la infancia y siembran temor y culpa alrededor de la discapacidad han sido el producto de un modo más de dominación sobre los cuerpos, y las subjetividades. El aporte principal de esta nueva manera de entender la discapacidad proviene del campo de los Derechos Humanos y del Modelo Social, en este sentido ambos consideran que es la sociedad la que, a través de establecer parámetros de "normal-anormal", clasifica a los sujetos y planifica un orden social en función de priorizar a algunos (normales) por sobre otros (diferentes), por lo tanto, para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y tolerante de la diferencia, se deben revisar las categorías de normalidad y re-pensar las estructuras de interacción social.

Una de las premisas del modelo social de la discapacidad es el respeto por la diversidad, en otras palabras, los individuos deben ser aceptados en su diversidad porque ello enriquece el entramado social. Desde esta postura, la respuesta social a la discapacidad es trabajar con todo el entramado que rodea a la persona, como la familia y la comunidad. Y se entiende que las personas con discapacidad son portadoras de derechos, y bajo este criterio, no pueden ni deben ser excluidas de las actividades sociales (educación, salud, trabajo, recreación, etc.).



Sobre la necesidad de reflexionar en el ámbito de la investigación en discapacidad.

Toda ciencia requiere de una reflexión epistemológica a partir de sus propios desarrollos teóricos y de la práctica de la investigación empírica (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 45).

En este sentido, para la presente investigación en discapacidad que se está llevando adelante, la epistemología es una reflexión filosófica sobre la ciencia necesaria para el investigador, en tanto éste, debe otorgar tiempo al análisis a los presupuestos sobre su objeto de estudio y posteriormente debe tomar decisiones de tipo metodológicas sobre cómo abordarlo. “Reflexionar sociológicamente sobre la discapacidad implica hacerlo desde una duda epistemológica, de tal forma que nos planteemos las repercusiones que ha tenido en la realidad social, lo que hasta la actualidad se ha conceptualizado científicamente como discapacidad” (Díaz Velázquez, 2009, p. 85-86).

En los últimos años, las investigaciones sociales, entre ellas en el campo de la discapacidad, están planteando la necesidad de revisar las posiciones epistemológicas y dar cuenta de una epistemología que sea coherente con los objetivos últimos de la investigación. En este caso, también en el campo de la discapacidad se denuncia que en muchas ocasiones las investigaciones han servido para justificar la dominación y la discriminación. Al respecto Skliar (1998) comenta que en la educación especial “el problema está en suponer y practicar la existencia de una identidad homogénea, una comunidad hermética y una cultura monolítica...” (p. 21).

Por lo tanto, la importancia de destinar un tiempo para la reflexión sobre los supuestos epistemológicos y metodológicos en una investigación nos brinda otros espacios posibles de pensamiento y reflexión, nos permite dismantelar lo oculto bajo las definiciones que parecieran inocentes. Así, “al establecer una nueva mirada epistemológica las fronteras se diluyen, ya no existe un ‘centro’-la normalidad- y una ‘periferia’ – las anormalidades-, no existen verdades fijas e incommovibles” (Skliar, 1998, p. 27)

La investigación en discapacidad.

La investigación científica en el área de la Discapacidad es reconocida como necesaria, por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el artículo N° 31, donde expresa que “Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención” (Naciones Unidas, 2006, p. 1).



Se reconoce la necesidad de un conocimiento contextualizado y objetivo sobre las situaciones reales de las personas con discapacidad, sobre los problemas, demandas y los obstáculos que existen en la sociedad para su plena inclusión. La intención de esto, es que los datos y todo el conocimiento que se pueda obtener, orienten la toma de decisiones y beneficie las situaciones de vida de las personas con discapacidad.

De este modo, es evidente la necesidad de relevar y abstraer condiciones y situaciones sobre las personas con discapacidad, así como las respuestas sociales a la discapacidad, con la impronta cultural y política, propia de cada contexto; y una de las formas reconocidas para hacerlo es la investigación científica. Con esto no se niega la relevancia de contar con aportes teóricos internacionales e históricos diversos, pero en paralelo a este conocimiento, se impone la exigencia de relevar conocimiento situado, teniendo en cuenta, como se viene planteando, que las normativas internacionales y las demandas de la sociedad actual así lo requieren. (Pantano, 2013, p. 98).

Las investigaciones que se posicionan desde un Enfoque Emancipador, esto es investigaciones que contribuyen a identificar situaciones de opresión, donde unos estén “padeciendo” las consecuencias de la dominación de otros, que identifican relaciones desiguales, aun son escasas, ya que como se viene planteando en el terreno de la educación y la discapacidad, los estudios sobre discapacidad han desprovisto al cuerpo de toda consideración y fallan a la hora de representar la diversidad o diferencia (Barton, 2009, p. 140).

“La función emancipadora no pretende solamente demostrar las diversas formas de discriminación y las condiciones en las que se desarrollan, sino también hacer algo al respecto (Oliver, 1992)” (Barton, 2009, p. 141). Esta visión debe interpelar al investigador a establecer relaciones con los jóvenes, con las personas marginadas, en este caso, con las personas con discapacidad y asumir una actitud de escucha y de interés por los relatos autobiográficos sobre sus experiencias en diferentes instancias de la vida social y personal.

Al respecto Barton (2009) señala que:

Una de las áreas de trabajo a las que menos atención se le ha prestado dentro de los estudios sobre discapacidad tiene que ver con el desarrollo de una interpretación rigurosa de las verdaderas conexiones que existen entre, por ejemplo, la clase, raza, género, sexualidad, edad y discapacidad. De esta forma los estudios sobre discapacidad deben continuar explorando cuestiones relacionadas con la equidad, justicia social, exclusión, ciudadanía e inclusión, factores todos ellos que van más allá de la cuestión de la discapacidad (p. 150).



La investigación es un arma política que tiene la posibilidad de visibilizar situaciones poco tenidas en cuenta, impactar en la sociedad, y generar algún cambio; y ésta es una de las intenciones de este trabajo, es decir, llevar adelante una investigación comprometida con los problemas y la opresión que experimentan las personas con discapacidad aun en el siglo XXI. Al respecto Calderón Almendros (2014) argumenta que:

La diferencia y la segregación a la que las personas con discapacidad han sido históricamente sometidas es tan desmesurada, que la inclusión de sus realidades en los sistemas de interpretación generales puede ser de utilidad por dos razones fundamentales: porque implica la inclusión legítima en los discursos científicos al uso; y porque sólo al estar dentro, las personas con discapacidad pueden modificarlos y mejorarlos (p. 94).

En función de lo que se viene planteando, se reconoce la necesidad de llevar a cabo una investigación que recupere “la voz” de los principales sujetos involucrados en la temática a tratar, ya sea por medio de discursos escritos y/u orales, que sean diseñados teniendo en cuenta las características particulares del sujeto a entrevistar (por ejemplo pensando en otorgar mayor tiempo de respuesta, agudizando la capacidad de escucha, utilizando la lengua de señas, la comunicación alternativa y aumentativa, etc.), así como también datos cualitativos, a partir de trabajos teóricos que se vienen desarrollando a través de varios grupos de estudios sobre el tema de la discapacidad.

Para esta investigación se propone la narrativa biográfica como metodología principal de trabajo, con la intención de reconstruir las experiencias de integración/inclusión escolar que han vivenciado individualmente las y los jóvenes con discapacidad e identificar los aspectos facilitadores y los aspectos obstaculizadores que permitan pensar y planificar estrategias de inclusión educativa, en el marco de la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Sobre las decisiones metodológicas.

El análisis de los datos obtenidos se hará desde el Enfoque Cualitativo, aunque se incorporarán técnicas de recolección de datos cuantitativa y cualitativa ya que se entiende que ambas permitirán un acercamiento desde diferentes ángulos al fenómeno-interés de estudio. Desde el enfoque biográfico narrativo se intentará reconstruir los discursos, las experiencias y las prácticas escolares de estudiantes con discapacidad.

Las estrategias metodológicas están orientadas a recoger y analizar:



- Narrativas de las y los jóvenes con discapacidad de la Provincia de Salta que asisten a la escuela secundaria, teniendo en cuenta la particularidad de su contexto social y escolar.
- Observaciones de dinámicas escolares y de los proyectos de integración escolar.
- Datos cuantitativos: Del Servicio Nacional de Rehabilitación y del Censo 2010 (INDEC).
- Marcos normativos sobre la temática: Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 26206, resolución 115/11 sobre Educación Especial.
- Entrevistas a autoridades involucrados en la temática (docentes, directivos, personal de gestión universitaria).
- Entrevistas a familiares de estudiantes en situación de discapacidad integrados en la escuela secundaria.

Reflexiones finales y nuevos interrogantes.

La escuela produce y reproduce los conceptos de “normalidad” y “anormalidad”, pero a la vez, es la investigación en el campo educativo la que puede posibilitar que estos supuestos sean problematizados y puestos, al decir de Skliar (2005), “en tela de juicio”.

Muslera (2008, p.180) sostiene que no siempre los pronunciamientos sobre las políticas integradoras tienen su correlato en la realidad es decir, muchas veces los derechos que las normativas posibilitan, no se cumplen en el plano de las instituciones sociales. Es por esto que sabemos que para que las escuelas lleven realmente a cabo prácticas educativas inclusivas no se trata sólo de que existan marcos normativos que los posibiliten, sino que se trata además de asumir una responsabilidad conjunta de generar acciones políticas que apoyen el proceso educativo de manera de permitir que ese estudiante pueda permanecer en la escuela y luego, egresar de ella.

Para alcanzar procesos educativos inclusivos en nuestras escuelas secundarias resulta necesario que la investigación en el campo educativo de la discapacidad permita problematizar las concepciones sobre la diversidad, la discapacidad, la diferencia y la normalidad-anormalidad; así como dar centralidad a las voces de las personas con discapacidad sobre sus procesos educativos, tanto para identificar elementos opresores y



segregadores, así como para tener en cuenta las experiencias y otras modalidades en las que puede pensarse los procesos de inclusión en la escuela secundaria de hoy.

Asimismo reconocemos que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad debe ser apoyada por políticas socio-educativas inclusivas que, orientadas a la inclusión de todas las personas, apoyen el proceso de participación y pertenencia de todos los estudiantes, con propuestas que trabajen desde la diversidad y el respeto por la condición individual, con el objetivo final de la plena inclusión de la sociedad.

Los nuevos interrogantes que se abren a la luz de lo que se viene planteando son:

- ¿los procesos de inclusión/integración escolar que se pretenden indagar sólo se deben realizar en las escuelas comunes o también en las denominadas “escuelas especiales”?, dado que el llamado “proceso de inclusión/integración” se da cuando un estudiante de una escuela especial se integra y comparte clases con alumnos de escuelas comunes.
- Las variables ruralidad-urbanidad deben ser re-pensadas desde una mirada crítica hacia los tradicionales conceptos que se utilizaban para definirlos/delimitarlos, sin embargo los datos censales que se usarán para esta investigación, siguen utilizando la demarcación tradicional para diferenciar estas poblaciones.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional, *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN-e 1889-4208, Vol. 5, Nº. 1, págs. 39-49.
- Anuario del año 2014, Servicio Nacional de Rehabilitación. República Argentina.
- Asociación por los Derechos Civiles (2013) Asegurando el acceso a la educación inclusiva a través del acceso a la información pública. Informe sobre la educación de las personas con discapacidad en la Argentina.
- Barton, L. (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: observaciones, *Revista de Educación*, 349, mayo-agosto, 2009; pp. 137-152.
- Calderón Almendros, I. (2014) Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad. Estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad. Madrid: CERMI-Ediciones CINCA.



- Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006)
- Díaz Velázquez, E. (2009) Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. Intersticios. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 3 (2). p. 85-86.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Argentina)
- Miranda, E. (2013) De la Selección a la Universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la Educación Secundaria. *Revista Espacios en Blanco*, N° 23. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Muslera, H. (2008) La educación inclusiva como derecho. En: Eroles C. y Fiamberti H. (Comps.) *Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Palacios, A. (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid: CERMI-Ediciones CINCA.
- Pantano L. (2013) Discapacidad e investigación. Aportes desde la práctica. En Pérez, L., Fernández, A. y Katz, S. (comps.), *Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias*. Buenos Aires: Edit. EUNLP.
- Pantano, L. (octubre, 2009) Magnitud de la Discapacidad en Argentina: de los dichos a los hechos. Presentación para las *Jornadas de Difusión y Seguimiento de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organizadas por Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. Comisión de Discapacidad de la Cámara de Diputados de la Nación, Buenos Aires.
- Skliar, C. (1998) Repensando la educación especial. Entrevista con Violeta Guyot. En M. I. Divito (comp). *Revista Debates Actuales en Educación Especial*, San Luis, año III, n. 13, 19-38.
- Skliar, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En: Rosato, A.; Vain, P. (coord.), *La construcción social de la normalidad: alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.



- BEEKMAN, ELEO, MENDEZ: Arte en silencio. Taller de plástica en LSA

Proyecto de extensión

Escuela Municipal de Bellas Artes “Carlos Morel” - EMBA

Beekman Rosana Graciela DNI 18.403.347 Profesora especializada para Discapacitados en Audición, Voz y Lenguaje.- Profesora especializada en Estimulación Temprana.- Profesora de Arte en Artes Visuales, con orientación en grabado. EMBA Quilmes rosanabeekman@gmail.com

Eleo Zulema Gladys DNI 12.622.326 Maestra de Dibujo. Especializada en trabajo corporal. EMBA Quilmes - zulemaeleo@yahoo.com.ar

Méndez Marta Sandra DNI 25.418.130 - Profesora de Arte en Artes Visuales, especialidad Grabado. Profesora de Educación Primaria. EMBA Quilmes - sanarte76@live.com

Arte – sordos - hipoacúsicos –

“Arte en Silencio” es un taller de Arte para niños y jóvenes Sordos e Hipoacúsicos, en Lengua de Señas Argentina. Las docentes del taller utilizamos la LSA, para comunicarnos con los alumnos, garantizando una comunicación efectiva, favoreciendo la libertad de expresión, respetando las necesidades y posibilidades de cada uno, generando un clima de trabajo relajado, centrado en lo visual y el arte, basadas en el paradigma del modelo social de la discapacidad. “Según este modelo las limitaciones están dadas por un mundo construido sin considerar la discapacidad; esto es, las limitaciones de la propia sociedad para prestar servicios adecuados y para asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social”. Es decir que la sociedad tenga los recursos y los medios para hacerse accesible y no que los discapacitados tengan que adaptarse al estereotipo normal propuesto por la sociedad. El taller funciona en el marco de Arte Infantil y Juvenil, de la Escuela de Bellas Artes “Carlos Morel” de Quilmes.

Fundamentación:



El proyecto “Arte en Silencio” nace ante la necesidad y la demanda de que existan espacios para la educación artística accesibles a niños y adolescentes Sordos e Hipoacúsicos, superando las barreras comunicacionales, basado en los postulados de la “Declaración de Salamanca” (1994), art. 21:”Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de señas como medio de comunicación para los Sordos, y se deberá garantizar que todos los Sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de señas de su país. Por estas necesidades específicas sería conveniente que se les impartiera educación en escuelas especiales o en clases especiales dentro de las escuelas ordinarias”. y en la Ley provincial N° 11.695: “Remoción de barreras comunicacionales para personas Sordas e Hipoacúsicas”, Art. 1 y Art 2. Inciso a.1, (1995).

El mismo tiene como objetivo brindar educación artística accesible, de calidad y posibilitar que el niño/joven Sordo descubra, explore y refuerce medios, recursos, materiales y herramientas a través de los cuales pueda apreciar, manifestar y expresar vivencias, emociones, sentimientos, deseos, fantasías, sensaciones... ”partiendo de la premisa de que toda vida humana es igualmente digna, es valioso enfatizar las capacidades sobre las discapacidades; desde el Modelo Social se sostiene que lo que puedan aportar a la sociedad las personas con discapacidad se encuentra íntimamente relacionado con la inclusión y la aceptación de la diferencia. En este orden de ideas, las niñas, los niños, jóvenes y adultos con discapacidad deben tenerlas mismas oportunidades de desarrollo, en donde, por ejemplo, la educación –que permite la inclusión– considere las necesidades de todos y todas, independientemente de la etnia, cultura, religión, condición psicobiológica, posición económica, entre otros.

El Modelo Social sostiene que deben considerarse las necesidades de las personas en todos los contextos sociales [...] resalta la importancia de que el efecto sobre la discapacidad sea abordado desde un enfoque holístico. Así, el uso de tiempo libre, la cultura, los deportes, entre otras, son actividades que permiten participar en la vida social, a la vez que desarrollar las capacidades y los intereses particulares. Por ello, se otorga igualmente importancia a la accesibilidad –como requisito previo– a la realización de dichas actividades, en igualdad de condiciones”.

Antecedentes:



En el año 2005, algunos alumnos de 3º año, del Profesorado de Arte en Artes Visuales, de la EMBA “Carlos Morel” de Quilmes, (entre los que nos encontrábamos las Profs. Rosana Beekman y Sandra Méndez), habiéndose enterado que en la Escuela N° 505 para Sordos del distrito, no existía el cargo de Maestro de Plástica, decidieron crear un proyecto anual para una de las materias que cursaban. El mismo consistió en la capacitación sobre la Lengua de Señas Argentina por parte de los docentes-practicantes que no la conocían, y, en dar talleres de plástica una vez por semana en la Escuela N° 505, para los alumnos de nivel primario, dentro del horario escolar, en cuatro grupos divididos por edades y/o grados.

Al finalizar este proyecto, en el momento dar el cierre, los alumnos de la Escuela N° 505, manifestaron su deseo de continuar con los talleres el año siguiente. Sabiendo que no era posible, preguntaron donde podrían ir ellos a aprender Arte, ya que quedaron movilizados y estimulados.

La realidad nos mostraba que no existían talleres o instituciones donde tuvieran esta oferta educativa; pero uno de los alumnos, no conforme con la respuesta, indagó dónde iban “los otros chicos”, (por ejemplo, los hijos de la docente). Al enterarse que en Arte infantil y juvenil, de la Escuela de Bellas Artes de Quilmes, las clases se daban en forma gratuita, y de que ellos cumplían con los requisitos pedidos, (edad y ser alumno regular de una escuela del distrito), un grupo de diez alumnos de la escuela N° 505 tomaron la iniciativa de inscribirse para el año 2006.

Al iniciarse las clases de Arte infantil y juvenil, en el año 2006, la Prof. Rosana Beekman acompañó a este grupo para oficiar de intérprete, ya que conocía las limitaciones comunicativas de los mismos; pero la profesora a cargo, no lo consideró necesario en aquel momento. A su vez, la alumna de 4º P.A.V, Sandra Méndez, presentó un proyecto para sus prácticas docentes, relacionado con la problemática de la sordera, por lo que trabajó con este grupo bajo la supervisión del Prof. Daniel Salvanesky. Dadas las circunstancias y problemas institucionales durante ese año (toma de la escuela, suspensión de clases por tiempo prolongado, falta de integración con sus pares oyentes...), el interés de los alumnos sordos fue decayendo y terminaron desertando.

Desarrollo del proyecto “Arte en Silencio”:



Nos inquietaba que quedara sin respuesta esta demanda concreta de los niños y jóvenes sordos, por lo que seguimos trabajando en darle forma y espacio al proyecto. Nos unimos a las Prof. Zulema Eleo y Fernanda Doglia, y así surgió “Arte en Silencio”, proyecto que presentamos en marzo de 2008, en Arte Infantil y Juvenil, de la EMBA de Quilmes, fue aceptado por la Coordinadora, Prof. Gabriela Lobardo, y muy bien recibido por los directivos de la institución, tomándolo como una prueba piloto, nos ofrecieron un espacio físico y los materiales de trabajo que aportó la Asociación Cooperadora APABAQ, (durante los años 2008 y 2009 las docentes a cargo trabajamos Ad-honorem).

En 2008 asistieron aproximadamente 30 alumnos (en forma discontinua), Trabajamos en cuatro ejes: Trabajo Corporal, Pintura, Grabado y Escultura, además, participamos en convocatorias de Arte- Correo con trabajos de los alumnos. En el mes de octubre dimos una charla para los alumnos la carrera Terapia Ocupacional de la UNQ, luego los mismos cursaron sus Observaciones en nuestro taller. Se realizó una muestra anual de trabajos dentro de la EMBA en el mes de noviembre y en el Instituto Secundario Lomas de Zamora, ubicado en Témperley, en el mes de diciembre.

En 2009 asistieron al mismo 12 alumnos con regularidad, habiendo algunos más inscriptos, cuya asistencia fue muy irregular. Continuamos trabajando con los cuatro ejes descriptos y, durante la segunda mitad del año, con las titiriteras Claudia Calvi y Marina Oxman (estudiantes de Lengua de Señas), quienes enseñaron a los alumnos a construir títeres de mesa, y, a partir del entusiasmo de los chicos trabajamos en la idea de dar a fin de año, una función de títeres en la EMBA.

Participamos con una Acción en la “Marcha Mundial por la Paz”, en el mes de octubre, y, en “Redes” acción – integración con Zonadearte y las escuelas N° 505, 507 y EP N° 8 del distrito, en el mes de noviembre.

Realizamos la muestra de fin de año con la función de títeres en la EMBA y con una exposición de los trabajos de los alumnos en la UNQ, en el mes de diciembre.

El taller de Arte en Silencio se incluyó en el PI (Proyecto institucional) de la EMBA. A partir del 1º de diciembre de 2009 la Municipalidad de Quilmes realizó el nombramiento de los tres cargos docentes.



La producción del programa “Enseñas para aprender”, del canal Encuentro, se interesó en nuestro proyecto y filmó algunas de nuestras clases para transmitir por televisión durante el año 2010 en el programa PAKA-PAKA.

por iniciativa de las docentes de Arte en Silencio se creó el cargo de intérprete en LSA para la carrera de Diseño Gráfico en la EMBA, por lo que se les facilitó a las personas sordas la posibilidad de estudiar esta carrera de nivel terciario.

En 2010 seguimos trabajando con un gran porcentaje de los alumnos que asistieron el año anterior, a los que paulatinamente se fueron sumando nuevos inscriptos.

Se incorporó al equipo el Prof. Emmanuel Lacerenza, quien dio clases de Teatro ad-honorem durante todo el año.

En el mes de agosto, por interés de la comunidad educativa creamos junto al Departamento de Extensión Cultural, dos talleres de comunicación en LSA destinado al público en general, a los que asistieron entre 30 y 40 personas, a cargo de la Prof. Rosana Beekman y las ayudantes Florencia Longo, Daiana Díaz y Camila Cordara, hablantes naturales de LSA.

Participamos en el Congreso pedagógico organizado por SUTEBA QUILMES, en la UNQ. Organizamos la convocatoria de Arte Correo: “La Comunicación: Gestos y Palabras”. Dimos un taller de acercamiento a “Arte en silencio” dentro la “Semana de las Artes” en la EMBA. Presentamos la muestra de fin de año con un Juego teatral, coordinado por el Prof. Emmanuel Lacerenza.

En 2011 se mantuvo la matrícula de alumnos del año anterior, sumándose nuevos inscriptos. Organizamos la muestra de Arte correo “La Comunicación: Gestos y Palabras”, para la cual recibimos cerca de 800 trabajos de artistas internacionales, nacionales y alumnos de diferentes escuelas y talleres de arte del país. En el mes de mayo estuvo expuesta en la EMBA y en julio-agosto en las oficinas de EDESUR, filial Quilmes. Dimos un taller en la Unq, en el marco del Foro Educativo, compartiendo nuestra experiencia con diferentes actores de la comunidad. Para la muestra de fin de año de Arte Infantil, Juvenil y en Silencio, construimos marionetas gigantes, con nuestros alumnos, basadas en el cuento “La Princesa Suki Muki” de María Elena Walsh.



Continuamos con los talleres de LSA abiertos a la comunidad, en nivel inicial y superior, que se desarrollaron durante todo el ciclo lectivo, con una cantidad de aproximadamente 50 alumnos.

El proyecto "Arte en Silencio" fue declarado por el Honorable Senado de la Provincia de Buenos Aires De Interés Legislativo - De Interés Educativo

En 2012 presentamos un proyecto conjunto de articulación entre la Escuela N° 505 para Sordos e Hipoacúsicos de Quilmes y el departamento de Cerámica de la EMBA, a través del cual los alumnos cursaron la Tecnicatura en Cerámica con intérprete en LSA, para favorecer la comunicación y la integración.

Trabajamos sobre la puesta en escena del cuento "La Princesa Suki Muki" de María Elena Walsh, realizando la escenografía, vestuario y accesorios, contando con la colaboración del Prof. Gustavo Páez (Ad-honorem) durante todo el año.

Asistimos al "IV° Congreso Pedagógico Bienal SUTEBA Quilmes, UNQ", como Talleristas y a las "Segundas Jornadas de Intercambio de Experiencias pedagógicas Innovadoras Quilmes" organizadas por la UNQ y los ISFD N° 24,83 y 104

Participamos en el cierre de Arte Infantil con la presentación de la obra teatral basada en el cuento de María Elena Walsh.

"Fuimos convocadas por SUTEBA, para dar seminarios sobre discapacidad en las Jornadas de capacitación para docentes de Educación Especial de las seccionales Quilmes y Marcos Paz. Nuestra ponencia se llamó "Arte en señas: enseñas arte".

En 2013 comenzamos a articular con la EEE N° 505 dando clases de plástica dentro del horario escolar, (Prof. Zulema Eleo y Prof. Gustavo Páez) ya que la matrícula del taller "Arte en Silencio" había disminuido y la escuela no contaba con el cargo de maestra de plástica.

En la EMBA continuamos trabajando los días sábado con la matrícula reducida (Prof. Rosana Beekman y Prof. Sandra Méndez) con un proyecto de grabado y encuadernación sobre el cuento "Crispolo" de Elsa Bornemann.



Invitados por la Red Cossettini participamos del Homenaje a las hermanas Olga y Leticia, con un proyecto artístico, presentado posteriormente por la Red en un Congreso de Educación en México.

En 2014 dada la baja matrícula debido a situaciones personales, familiares y sociales decidimos articular el taller completamente con la EEE N° 505 en sus tres niveles, inicial, primario y secundario, dando clases de plástica dentro del horario escolar en la sede de dicha institución. Participamos de la muestra de fin de año de la EEE N° 505 y de Arte Infantil.

En 2015 continuamos trabajando en la EEE N° 505 de la misma manera que el año anterior.

Dimos dos talleres en el marco de la semana de las Artes en EMBA: “¿Inclusión? ¿Integración?” Y “Buscando la empatía”.

Participamos de la “1° Bienal de Arte, Lenguajes de Inclusión” organizada por Fundación DISCAR, realizada en Ciudad Cultural Konex.

Trabajamos en el Proyecto anual de Arte Infantil: “Los colores de la rivera” exponiendo los trabajos en la EEE N° 505 y en el cierre de Arte Infantil.

Logros y dificultades:

Esta experiencia nos ha dado la posibilidad de registrar diferentes aspectos positivos que favorecieron la vida cotidiana de niños y adolescentes que participaron y participan de este proyecto, como por ejemplo: el incremento de su propia valoración y autoestima, el fortalecimiento del vínculo con sus pares, el despliegue de su capacidad creadora.

En cuanto al aspecto social, la concurrencia al taller contribuyó en afianzar la relación con sus pares, propiciar la integración y el desarrollo grupal.

La importancia de la inclusión dentro de una institución específica de arte radica en la posibilidad de visibilizar a la actividad artística en todos sus aspectos: la creatividad, la



especialización, la diversidad de materiales y herramientas, la formación y educación para una futura inserción laboral, orientando el descubrimiento y/o desarrollo de la vocación, fomentando la búsqueda de una profesión.

Ante la experiencia vivida nos vimos con la dificultad concreta de la resistencia familiar, puesta de manifiesto en el escaso o nulo acompañamiento por parte de los padres, tutores o encargados de nuestros alumnos; quiénes no lograron dimensionar la importancia de este espacio, ni valorar los cambios operados en los mismos, en los distintos aspectos de la constitución subjetiva, observándose por ejemplo, en la interacción con los Otros y el entorno, (independencia, autoestima, autogestión, adquisición de nuevos hábitos..) y/o en el estado de ánimo (alegría, entusiasmo y felicidad) de los niños/jóvenes al participar en las actividades y acciones propuestas en este taller.

"Las docentes a cargo seguimos sosteniendo la importancia de brindar una educación artística de calidad, accesible en igualdad de oportunidades para todos los niños y jóvenes con necesidades especiales derivadas de una discapacidad auditiva, y, por ello, es que buscamos, creamos e implementamos permanentemente diversos recursos, herramientas y estrategias que nos permitan continuar creciendo con Arte en Silencio y desarrollando este proyecto."

Bibliografía:

- Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1.994 Ministerio de Educación y Ciencia de España, Impreso en la UNESCO 1.994. ED-94/WS/18.
- Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional. Honorable Senado de la Nación, Sala de Comisiones 2.006.
- Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009. 64 p.; 28x20 cm. ISBN 978-950-00-0728-3
- 1. Educación Especial. I. López, Daniel, coord. CDD 371.9. Fecha de catalogación: 14/10/2009



- Ley Provincial N° 11.695 – Remoción de barreras comunicacionales para personas Sordas e Hipoacúsicas (La Plata 7 de noviembre de 1.995).
- Ley Provincial N° 10.592 - Régimen jurídico básico integral para las personas discapacitadas. (La Plata 22 de octubre de 1.987)
- Víctor Lowenfeld, W. Lamber Britain. “Desarrollo de la capacidad creadora” Ed. Kapeluz (1980)
- Herbert Read. “Educación por el Arte”. Ed. Paidós, Ecuador (1996)
- Silvia Laffranconi, Gabriela Caridi. “Lenguajes Expresivos. Una propuesta innovadora...” Ed. VD.
- Piantoni, Carlo, “Expresión, comunicación y discapacidad, (modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social), Ed. Nancea S:A., Madrid, 1997.
- Sanchez Sain, Antonio, “Necesidades educativas especiales e intervención psicopedagógica”, Ed. EUB, Barcelona, 1996.
- Marchesi, Álvaro, “El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas Educativas”, Ed. Alianza, Madrid, 1991.
- Triado C, Fernández Viader, P, y Skliar, C., “Procesos cognitivos y lingüísticos en niños sordos”, Ed. En prensa, Barcelona, 1995.
- Lasagabaster, D; Sierra, J:M: ”Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías”, ICE-Horsori, Barcelona, 2005.
- Sanchez, Carlos, “La increíble y triste historia de la sordera”, CEPROSORD, Venezuela, Noviembre 1990.
- Lasagabaster, D; Sierra, J:M: ”Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías”, ICE-Horsori, Barcelona, 2005.
- Sanchez, Carlos, “La increíble y triste historia de la sordera”, CEPROSORD, Venezuela, Noviembre 1990.



- Massone, María Ignacia, “Aspectos de la cultura de los sordos”, II Conferencia Latinoamericana de Sordos, UBA , Bs. As., Noviembre 1985.
- Massone, María Ignacia, “La lengua de Señas desde la lingüística y la psicolingüística”, II Conferencia Latinoamericana de Sordos, UBA , Bs. As., Noviembre 1985.
- Mottez, Bernard, “Los sordos en tanto que minoría lingüística”, II Conferencia Latinoamericana de Sordos, UBA , Bs. As., Noviembre 1985.
- Ministerio de Cultura y Educación, “Necesidades educativas especiales”, artículo: “El aprendizaje en los alumnos sordos”, Bs.As. 2002.
- DGCYE, “Tendencias educativas en la provincia de Bs. As.”, Apuntes curso de capacitación sobre bilingüismo, Bs.As. 2003.
- Piantoni, Carlo, “ Expresión, comunicación y discapacidad, (modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar y social)”, Cap. 1: “Las actividades de expresión en la educación especial”., Ed. Nancea S:A., Madrid, 1997.
- Aranowics, Rosa, Lopatin, Susana y cols. “Mitos en torno a la sordera”, Ed. Paydos, Bs.As. 2010.
- Veinberg, Silvana, Macchi, Marisa. “Estrategias de prealfabetización para niños sordos”, Ediciones Novedades E



- CONSESE, ACUÑA, MIRC: Del derecho a la educación, a una ética en las prácticas de configuraciones de apoyos

“Prácticas y Discursos sobre Discapacidad en Cuerpo y Educación”

Universidad Nacional de La Plata- CICES (Centro interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad), Área Discapacidad. Instituto de Investigaciones en Humanidades y *Ciencias Sociales (IdIHCS)* - UNLP-CONICET. Argentina.

Del derecho a la educación, a una ética en las prácticas de configuraciones de apoyos.

Autores: Hugo Conese, Araí Acuña, Andrea Mirc.

Como adelantamos en otras ocasiones³, el derecho de todos a la educación es un principio que parece incuestionable. No obstante, para los niños y niñas con discapacidad acceder a una educación pública, de calidad, inclusiva y no discriminatoria, con igualdad de oportunidades, presenta aún diversos problemas a resolver. Asimismo, garantizar desde la escuela prácticas inclusivas y trayectorias educativas integrales es un camino aún por recorrer, que intentaremos aportar con este estudio.

Distintas preguntas surgen en el ámbito de las escuelas: ¿Cómo pensamos la discapacidad?, ¿Cuál es el efecto sobre las prácticas educativas, el que consideremos a los alumnos con discapacidad como sujetos de derecho?, ¿Qué efectos tiene específicamente en las prácticas corporales? ¿cómo efectivizamos en la vida real de los sujetos una trayectoria educativa integral?, ¿nuestra escuela respeta las diferencias de modos de aprendizaje?, ¿Construimos escuelas que puedan recibir a todos? **Estas preocupaciones no son sólo preguntas para encontrar respuestas en un trabajo conjunto. Fundamentalmente este estudio pretende un aporte en modos de pensar, analizar y evaluar las situaciones educativas y contextuales para el desarrollo integral de todos los sujetos.**

Así esta ponencia acercará ciertos interrogantes en cuanto a las modificaciones de prácticas escolares, de debates sobre lo que es una ética en las prácticas de apoyos, y lo que se juega en el entramado de las Prácticas Corporales en particular.

³ Se puede consultar en “Tensiones y paradojas sobre Discapacidad y Educación. Avances de una investigación. Autores: Laura Sosa – Araí Acuña – Hugo Conese – Andrea Mirc”. En prensa por el Observatorio de Discapacidad de la Unqui, del coloquio 2015.



Presentación

En los últimos años son cada vez más frecuentes las prácticas de integración e inclusión en contextos variables, como el caso que abordaremos en el trabajo en el ámbito educativo. Esta nueva situación invita a configurar un abordaje diferente de la discapacidad, o mejor expresado ¿nos invita a configurar un abordaje diferente?. Hemos elegido una serie de interrogantes que, al discutirlos convoca a analizar algunas situaciones educativas y contextuales para el desarrollo integral de todos los niños y las niñas.

- ✓ *¿construimos cotidianamente escuelas que revisan sus prácticas de enseñanza aprendizaje valorando las diferencias subjetivas?*

Según el informe “EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE APRENDER JUNTOS. Estudio de casos en regiones de Argentina” desarrollado por Unicef en Junio 2014⁴, en las últimas tres décadas han tenido lugar ciertos cambios en las políticas públicas referidas a discapacidad. En esos procesos de cambio aun coexisten dos lógicas las de inclusión y las de exclusión lo que implica que se deriven prácticas expulsivas de las acciones orientadas a la inclusión. La investigación también muestra que aún es muy frecuente que la normativa que procura incorporar los lineamientos de la Convención de Derechos de las Personas con discapacidad no siempre logra plasmarse en las situaciones concretas que viven niños, niñas y jóvenes con discapacidad a diario en las instituciones.

Los incumplimientos en materia de educación hace referencia a garantizar el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de recibir una educación inclusiva y de calidad (propuesto por la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad). El relevamiento de la investigación registra que para el año 2014, el sistema educativo argentino está compuesto por 48.730 escuelas de las cuales 3.035 son de modalidad especial. Estas escuelas a su vez, comprenden los niveles de enseñanza inicial (con 1.115 unidades educativas, incluyendo jardines maternos y de infantes), primario (con 1.441 unidades educativas) y secundario (con 479 unidades educativas), al mismo tiempo que brindan talleres de educación integral (hay 775 unidades educativas).

4 Se puede consultar en http://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf (05/04/2016)



Para el año 2008 según el relevamiento del Ministerio de Educación citado en la investigación de Unicef, los datos observables indican que en 10 años (1998-2008) se duplicó la cantidad de alumnos integrados en los niveles de educación común y de educación de adultos ascendiendo a 34.467 en todo el país en el año 2008, respecto de la situación registrada en 1998 que era de 17.673 alumnos integrados. La distribución de los alumnos integrados es del 15,35% en el nivel inicial; 72,1% en nivel primario y desciende en nivel secundario a 12,52%. Los datos precedentes muestran cómo la mayor concentración se presenta en el nivel primario.⁵

Todos estos datos deben ser puestos en consideración en función de lo que Eduardo de la Vega plantea en su libro "Las trampas de la escuela integradora". Según el autor entre los años 1997 y 2005 se registra un crecimiento del 110,6 % en la matrícula de alumnos integrados, pero este dato convive con el crecimiento en el mismo período de la matrícula de alumnos en las escuelas especiales lo cual muestra que un porcentaje muy alto de alumnos integrados son chicos provenientes de la escuela común que reciben distintos tipos de apoyo de la escuela especial.

Por su parte, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155 (2011), en el proceso de ajustar la normativa local a la Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad y partiendo de lo establecido en la Ley de Educación Nacional, reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, lo que implica garantizar su educación en el marco de la educación obligatoria para todos los niños, niñas y jóvenes. A su vez, recuerda que la inclusión como política enmarcada en la Ley de Educación Nacional implica la valoración de las diferencias en la escuela, la protección del interés superior de los niños, niñas y adolescentes, la promoción de valores como el sentido de comunidad, la solidaridad, la valoración de las capacidades de todos/as y la promoción de las alfabetizaciones múltiples.

Define la educación inclusiva como la transformación de los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos y las alumnas en relación a tiempos, estrategias y recursos. Es así que, para el nivel primario establece trayectorias escolares completas de los/as alumnos/as con discapacidad, propiciando su incorporación a las escuelas comunes; el ingreso de los/as alumnos/as con discapacidad en este nivel a los 6 años de edad, al igual que el resto de la población escolar;

⁵ La ausencia de información estadística sobre la cantidad de personas con discapacidad escolarizadas (Vernor Muñoz:2007) y las escasas las informaciones sobre los índices de abandono escolar, sobre éxito o fracaso escolar o los movimientos institucionales de esta población escolar, da cuenta también de la mirada del estado sobre estas trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y adultos con discapacidad.



la regulación de los procesos de evaluación continua y a término para la promoción, certificación, acreditación y egreso de los/as alumnos/as con discapacidad en las escuelas en las que se encuentren (especiales o comunes); el desarrollo de proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre los/as alumnos/as de las escuelas de educación común y escuelas especiales; la finalización del trayecto o incorporación a la escuela común para los/as alumnos/as sin discapacidad que aún permanecen en las escuelas especiales; el fomento por parte de las escuelas especiales a la participación y el intercambio con instituciones locales: organizaciones sociales, centros barriales comunitarios, asociaciones de personas con discapacidad, e instituciones del Estado.

Pero como concluye el informe de Unicef, así como los datos relevados por el proyecto de investigación del que este artículo forma parte, las prácticas educativas no han logrado aún el alcance que la legislación promueve, más bien en los últimos años ha presentado paradojas, y tensiones, con difícil resolución.

Un ejemplo actual de ello son las demandas de alumnos que habiendo cursado en escuelas secundarias no acceden a la titulación correspondiente porque los contenidos fueron adaptados. (Caso Alan Rodriguez – CABA – 2016)

✓ *¿Hacemos escuelas que puedan recibir a todos?*

Según Palacios (2008), *“Desde el modelo social se aboga por una educación inclusiva, que desafía la verdadera noción de normalidad en la educación —y en la sociedad—, sosteniendo que la normalidad es una construcción impuesta sobre una realidad donde solo existe la diferencia. Desde dicha premisa, se sostiene que las necesidades especiales son una característica de todos los alumnos y alumnas y no solo de quienes tienen una diversidad funcional. El problema, no obstante, con estas personas, es que sus necesidades no han sido tenidas en cuenta a la hora del diseño de los currículos, de las escuelas, de la formación de maestros y maestras, etc., sino que han sido ignoradas en todos los ámbitos del sistema educativo ordinario. Por ende, desde el modelo social se requería un cambio conceptual, a partir del cual se comprenda que ningún niño o niña debe ser forzado a adaptarse a la educación, sino lo contrario: la educación debe ser adaptada para hacer frente a las necesidades y buscar el mejor interés de cada niño o niña.”*

En este sentido, el logro de la inclusión requiere que la sociedad y la comunidad educativa tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Las diferencias comprendidas en sentido amplio, como las diferencias propias de un grupo que, de por sí es heterogéneo.



Una educación en la diversidad, y no una educación especial, está inspirada en la idea de dar cuenta de la necesidad de considerar a todo el grupo y no sólo a quienes se ajusten al estudiante ideal, al tipo, al esperado.

En palabras de Contreras (2002)⁶ *“Los diversos son, por tanto, “los otros”, esto es, los que no son como nosotros. El diferente es el que no es igual... a nosotros. Este “nosotros” se convierte en modelo de comparación y diferencia que responde a visiones ya constituidas socialmente como patrones de normalidad. [...]*

El “nosotros” es la normalidad de la igualdad deseable. Y “los otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia”. En este sentido, “otros” puede referir tanto a las personas que presentan una discapacidad como personas pertenecientes a una etnia, u otra nacionalidad.

No obstante, al referirse Contreras a tantos grupos, o colectivos de “otros”, se podría pensar como grupos “otros”, a las nuevas conformaciones de las diferencias de género, o las designaciones de nuevas bandas juveniles, con designaciones particulares de acuerdo al modo de vestirse, la música que escuchan, etc. ¿Si existe el aumento de tantos “otros”, también existirían varios grupos de un “nosotros”? El tema de otredad, alteridad y mismidad en las construcciones de las sociedades actuales no es algo trivial para ser tratado en este artículo, ni es el objetivo del mismo. Consideramos que amerita mayor profundidad de análisis en sus diferentes perspectivas filosóficas, sociales, antropológicas, etc.

Igualmente, no podemos dejar de mencionarlo ya que las repercusiones en las prácticas educativas, son ejes fundamentales en las concepciones del armado curricular, en proyectar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los modos de evaluación, de relación, de comunicación, de acreditación al pasaje en los diferentes niveles educativos, etc. donde aparece toda esta diversidad de niños/ as y jóvenes escolarizados, tensionando en términos de organización y programación de las prácticas, lo que venimos sosteniendo: ¿ cuál sería la línea demarcatoria, entre tantos otros y tantos nosotros?, ¿cuál es el borde que separa la supuesta normalidad de la anormalidad? ¿Acaso la normalidad es estos tantos “nosotros” sobre los tantos “otros” anormales?

Varios autores han trabajado sobre estas cuestiones de lo normal- anormal (Canguilhem, G.1986; Foucault, M. 1999; Skliar, C.2001- 2002- 2009, Vallejos, I. 2007- 2009, Y tantos otro/as) Asimismo sobre el tema de Diversidad y diferencia – Otredad y mismidad

6 Citada por la Investigación de Unicef 2014.



(Duschaztky, S. 1996; Skliar, C. 2002-2010; Larrosa, J.2005; Pantano, L. 2002; Pérez de Lara, N.2008, Ricouer. 1996;Rosato-Angelino.2009; Veiga Neto. 2009, y también tanto/as otros)

Las distintas perspectivas de estos autores nos convocaron a adherir al concepto de normalidad, como una producción hegemónica de la *“ideología de la Normalidad”* (Vallejos, I. 2007), que ha llevado a un plano de desigualdad en las posibilidades de acceso, a todos los derechos que actualmente se proclaman en la actual convención de personas con discapacidad; Tal como plantea Skliar, C (2002), al preguntarse *¿“Y si el otro no estuviera allí”?*, refiriéndose a la misma producción, construcción y reproducción de esa ideología, y de un modo de pensar lo social, planteando que de tanta mismidad normal, se ha creado, se ha inventado un “otro”anormal, una alteridad como “deficiente anormal”.

El tema de aceptar las diferencias en educación es el auge del momento, no obstante las mismas, pocas veces son reconocidas, registradas, y si así lo hicieran, son muchas veces valoradas negativamente, o en clave medicalizable, atendidas particular y en forma segregada, generando desigualdad por el modo de valoración. Las diferencias en educación no deberían ser “El” objeto de estudio en educación, menos aún, “EL DIFERENTE”, sino ¡qué hacemos con ello! Pensar sí en cómo producimos conocimiento que no genere desigualdad en los términos planteados. Digamos, volver a pensar lo pensado.

Actualmente, movimientos educativos y sociales hacia la plena inclusión de las personas con discapacidad, intervienen en garantizar la educación como un derecho, no obstante, las experiencias realizadas, nos llevó a cuestionar la inclusión entendida como un mero acto de colocación, de niños, niñas, jóvenes en el sistema educativo sin repensar los modos y formas de enseñanzas y aprendizajes como diversos, que particularidades, singularidades se presentan en las escuelas. Pues sino seguiríamos repitiendo el caso citado anteriormente de Alam, sin ser el único entre tantos recorridos que existen, no como un estudiante del sistema educativo, sino de ¿modalidad especial pues desde allí le hicieron las adaptaciones?

No cabe duda con esto planteado, que el concepto de inclusión implica necesariamente una redefinición de varias cuestiones, entre ellas, en particular en educación, las llamadas ‘adecuaciones curriculares’. Para dar cuenta de las “necesidades específicas” de algunos estudiantes y abarcar la totalidad de la diversidad. Para ello es necesario tener en cuenta que las formas en que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un complejo conjunto de factores. Los recorridos educativos de los sujetos son singulares, y es en este sentido que deben ser articulados, acompañados, historiadados, desarrollados en propuestas diseñadas y evaluadas por los equipos transdisciplinarios con la participación familiar.



✓ *Como emergente, las clases de educación física*

La enseñanza de la Educación Física en la diversidad surge como una condición inherente a la conformación de grupos escolares heterogéneos.

Es común encontrar el pensamiento de que todo profesor/a debe tener en cuenta las características del grupo y las individualidades de sus alumnos a la hora de pensar una clase pero no es menos frecuente encontrar también la inquietud de que, en algunas oportunidades, determinadas características de nuestros alumnos interpelan los saberes y las propuestas en mayor profundidad.

Si bien muchos profesionales adhieren a la expresión de que “todos somos de algún modo diferentes” esto no quita que algunas diferencias o características individuales generen mayores incertidumbres a la hora de llevar adelante una clase.

Esto suele ocurrir frecuentemente en la situación de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad que se encuentran integrados en el sistema educativo.

Aquellos profesores que hayan atravesado por este tipo de experiencia profesional seguramente han vivenciado la aparición de interrogantes y dudas:

¿Debemos modificar toda la clase? ¿Pensar una clase especial para todos los alumnos?
¿Pensar una actividad para los alumnos con las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y otra para todo el resto? ¿Dar la clase como siempre lo hicimos sin detenernos en la presencia de algún alumno con una discapacidad? ¿Debemos encargarnos de pensar las posibles configuraciones de apoyo para facilitar la participación de todos nuestros alumnos?

Hablemos de un ejemplo. Si mi intención es trabajar la habilidad motora del salto y tengo en mi clase alumnos que se movilizan en silla de ruedas...¿qué hago?, ¿elimino el salto de mis contenidos y hago que nadie lo trabaje?, ¿busco una actividad paralela en ese momento para los alumnos que están en silla de ruedas?, ¿busco un rol dentro de la misma actividad que los haga participar sin necesidad de saltar?, ¿todos tienen que estar haciendo la misma tarea al mismo tiempo o puede haber varias tareas diferentes en forma simultánea? y podría también preguntarme ¿qué es saltar?, ¿hay una sola manera de saltar?, ¿no se puede saltar con la silla de ruedas?, ¿Qué vivencias motoras pueden tenerse?.



Entendiendo que no existe una respuesta inapelable a estos interrogantes me pareció de posible utilidad traer una cita extraída de un documento oficial de la Dirección General de Cultura y Educación.

“...se hace necesario pensar en términos de reconocimiento de la diferencia, es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse (...). La justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades. La visión legalista de la reciprocidad, interpretada en términos de oferta igualitaria y homogénea a quienes son desiguales –justicia retributiva-, es insuficiente y reproduce la desigualdad. Se hace necesario avanzar, a partir de la confianza en que todos/as pueden aprender, hacia una ética que restaure el derecho de cada uno/a a lo común ofreciéndole posibilidades específicas.”

Si bien la cita se refiere a la desigualdad social, no deja de poder ser interpretada como un posicionamiento frente a la diversidad en distintos campos de la educación.

Existe el pensamiento en el área de la educación física que otorgar espacios y tiempos distintos, requerir habilidades o logros diferentes supone la conformación de un otro deficiente, la creación de una identidad deficitaria y distinta del resto.

Podríamos preguntarnos si esta idea no mantiene viva la modalidad de trabajo que supone que todos los alumnos se apropiarán del mismo contenido, del mismo modo y al mismo tiempo.

Consideramos que la idea de inclusión en la Educación Física no debe asociarse indefectiblemente a la idea de que nada debe ser modificado en las variables de la clase (tiempos, espacios, reglas, etc.) porque esto puede en ocasiones conducirnos a una práctica que supone que la oferta igualitaria garantiza igualdad de oportunidades cuando, contrariamente, lo que genera es desigualdad.

Otra búsqueda a los interrogantes originales estaría dada en la idea de las configuraciones de apoyo.

Una configuración de apoyo implica el conocimiento sobre las posibilidades del alumno, se basa en capacidad del docente de observar e identificar necesidades y posibles barreras para luego generar los apoyos.



En esta visión, el objetivo será identificar las barreras del contexto que interactúan en forma negativa con las condiciones personales de los alumnos, para diseñar nuevas estrategias o diversificar las propuestas.

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, interacciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollar estrategias educativas para la participación escolar.

Es necesario mencionar que sin apoyos que favorezcan la participación activa, la participación de muchos alumnos puede diluirse y se corre el riesgo de que queden convertidos en espectadores.

La pregunta que permanece latente es la que nos sugiere Carlos Skliar: ¿La inclusión en educación tiene que ver con la igualdad o con la diferencia?

Pregunta que nos invita a seguir debatiendo en la búsqueda de clases, de prácticas, en las cuales nadie se quede afuera.

✓ *Aportes al futuro: preguntas pendientes*

Anteriormente nos preguntamos cuál es el efecto sobre las prácticas educativas, el que consideremos a los alumnos con discapacidad como sujetos de derecho, qué efectos tiene específicamente en las prácticas corporales y cómo efectivizamos en la vida real de los sujetos una trayectoria educativa integral.

Estas preocupaciones no son sólo preguntas para encontrar respuestas en un trabajo conjunto, sino fundamentalmente una guía para pensar, analizar y evaluar las situaciones escolares y contextuales para el desarrollo integral de todos los sujetos.

En este sentido, "...ningún reconocimiento de derechos puede sustituir la falta de estructuras de acogida adecuadas. La estrategia de los derechos tiene el riesgo de crear únicamente expectativas engañosas, pues no basta transformar las expectativas en derechos si no se modifican las condiciones práctico-materiales que determinan las necesidades y, al mismo tiempo, definen los ámbitos y los tipos de acción"⁷

Identificamos la importancia de la construcción del habitus, en la formulación conceptual de P. Bourdieu, como función del sistema de enseñanza en tanto son "esquemas comunes de

⁷Fernandez, M.E., Spadillero, A., Zuttion, B. (2005), "Ciudades accesibles. Intervenciones en la especialidad de lo público". En *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Vain, P. y Rosato, A. (coord). Noveduc. Bs As – México.



pensamiento, percepción, apreciación y acción”, principio y gramática generador de prácticas y de conductas, incluso como "le x insita" o ley inmanente del cuerpo social "que hace que los agentes individuales realicen la ley del cuerpo social sin tener ni la intención ni la conciencia de obedecerla". (Penagos;2002).

Las representaciones sociales que los docentes tienen acerca de la discapacidad, construidas en función de distintas concepciones teóricas sobre ella, de las relaciones que tengan con personas discapacitadas en el ámbito familiar y laboral, la experiencia personal de discapacidad y los temores o fantasías que ello despierta, intervienen en las prácticas definiendo inclusión o exclusión de los contenidos académicos.⁸

Esta herramienta teórica de habitus nos resulta interesante a la hora de reflexionar sobre los cambios que se están produciendo en los últimos años en el área de educación, donde si bien entendemos que aún falta mucho camino por andar, se están construyendo nuevos modos de “hacer, decir y accionar” sobre las personas con discapacidad, ya no pensadas desde una “escuela especial” sino dentro del marco de la escuela común, poniendo de manifiesto las diversidades que presentan los modos de aprendizajes.

En las últimas décadas, la idea de individuo autónomo y responsable fue tomando fuerza en algunas tradiciones sociológicas sugiriendo inclusive lemas para una nueva política “ningún derecho sin responsabilidad”.⁹ Esto ha producido el efecto de que el individuo retornó pero de la mano del individualismo racionalista metodológico. Como dice L. Wacquant, explicación individualista de un hecho social en violación flagrante del primer precepto del método sociológico que sostiene que un hecho social siempre debe explicarse mediante otro hecho social.¹⁰

Lo subjetivo, lo individual, es social o colectivo, en cambio lo humano es socialmente estructurado. Podría decirse que es en ese punto de anclaje, donde se constituye el habitus, articulando el cuerpo y lo social. El campo estructura el habitus sobre los individuos biológicos y crea un sistema (que es a la vez un mecanismo que prefigura prácticas) de percepciones, apreciaciones y acción, como efecto de la institución de lo

⁸ Investigación sobre representaciones sociales de los docentes acerca de la discapacidad, realizada en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Ríos. Vallejos, I., Kipen, E., Almeida, M.E., Spadillero, A., Fernandez, M.E., Angelino, A., Lipschitz, A., Sanchez, C., Zuttion, B. (2005), “La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos”. En *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Vain, P. y Rosato, A. (coord). Noveduc. Bs As – México

⁹ “El tema de la responsabilidad, u obligación mutua, estaba presente en la socialdemocracia a la antigua... hoy día hemos de encontrar un nuevo equilibrio entre responsabilidades individuales y colectivas”. A. Giddens (1998) *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Pag. 50

¹⁰ L.Wacquant (2000) *Las cárceles de la miseria*



social en los cuerpos (no sólo desde el discurso sino también de la experiencia) que a su vez contribuye a constituir ese campo como mundo significativo, dotado de sentido.

Revisar las prácticas educativas a partir del concepto de habitus, en particular con alumnos en situación de discapacidad, es una oportunidad de revisar la gestión de las propias disposiciones y de generar estrategias de subversión recreando el campo y la posición, donde el individuo docente y alumno se convertiría en sujeto.

Se hace necesario ir hacia una ética de las prácticas constitutivas de lo anterior, que recuperen la pregunta por la experiencia de ser profesor o de ser alumno, la experiencia de habitar un espacio escolar, un espacio pedagógico. Tomando a Larrosa, preguntarnos ¿“si se le podría dar un cierto sentido al lugar de la experiencia en la escuela? ¿ es una experiencia en la que no vivimos nuestra vida, o en la que lo que vivimos no tiene que ver con nosotros? ¿Es extraño a nosotros, si de la escuela, tanto profesores como alumnos, nos volvemos exhaustos y mudos, sin nada que decir? Si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia o que lo único que hacen es desembarazarnos de la experiencia”; Transformar los esquemas comunes de pensamiento, percepción, apreciación y acción como gramáticas generadoras de prácticas y de conductas incluye necesariamente revisar qué es la otredad.

Bibliografía

Ávila Penagos, Rafael (2002) “Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu”. Revista Colombiana de Sociología ISSN 0120-159X. Vol VII No. 1 ·2002 pp. 9-26.

De la Vega, Eduardo (2008) *Las trampas de la escuela integradora*. 1a Ed. Buenos Aires: Noveduc.

Bourdieu, Pierre y J.D.Wacquant, (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, Pierre (1987), *Cosas dichas*. España: Editorial Gedisa, 1993.

Bourdieu, Pierre (1984), *Sociología y Cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial Grijalbo, 1990.

Fernandez, M.E., Spadillero, A., Zuttion, B. (2005), “Ciudades accesibles. Intervenciones en la especialidad de lo público”. En *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Vain, P. y Rosato, A. (coord). Mexico-Buenos Aires: Noveduc, 2005.



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina.

Giddens, Anthony (1998). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. 1ª ed. Madrid: Taurus, 1999.

Larrosa Jorge (2003), “La experiencia y sus lenguajes” (conferencia: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes) Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona. España http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

López, Daniel (coord- 2009) Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I / - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 64 p.; 28x20 cm. ISBN 978-950-00-0728-3 1.Educación Especial.

http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf

Palacios Agustina (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Grupo editorial CINCA, 2008.

Todorov, Tzvetan (2013) *Nosotros y los otros / TzvetanTodorov / [traducción de Martí MurUbasart]*. - Madrid : Biblioteca Nueva. 460 p.; 21 cm
ISBN: 978-84-15555-26-1

Vallejos, I., Kipen, E., Almeida, M.E., Spadillero, A., Fernandez, M.E., Angelino, A., Lipschitz, A., Sanchez, C., Zuttion, B. (2005), “La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos”. Investigación sobre representaciones sociales de los docentes acerca de la discapacidad, realizada en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Rios. En *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Vain, P. y Rosato, A. (coord). Noveduc. Bs As – Mexico

Wacquant,Louic (1999) *Las cárceles de la miseria*. 1ª ed. Buenos Aires: Ed. Manantial, 2000



- FERNANDEZ: Problemáticas de la discapacidad y noología zubiriana: una reflexión desde la inteligencia sentiente

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN: Discursos, prácticas e instituciones educativas. Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales

DATOS PERSONALES: Fernández Mónica, 14874711, Mg en Derechos Humanos. Docente investigadora, mbfernandez62@gmail.com

TÍTULO DEL TRABAJO: Problemáticas de la discapacidad y noología zubiriana: una reflexión desde la inteligencia sentiente

PALABRAS CLAVE: Inteligencia sentiente-discapacidad- autonomía

RESUMEN INTRODUCTORIO

Interrogarnos sobre el derecho a la educación va mucho más allá de la mención a las normas internacionales que promueven y protegen ese derecho. Hablar del derecho a la educación implica pensar las condiciones de la educación: qué condiciones habrán de tener las instituciones educativas, qué tipo de docencia nos interesa, cómo vislumbramos a los colectivos humanos que supuestamente aprenden, cuál es el marco político más adecuado, cuál es el ámbito más adecuado para permitir que el grupo educativo logre la ansiada autonomía, cómo habremos de encarar estrategias pedagógicas en contextos donde participen personas con alguna discapacidad, etc. Pero lo cierto es que cuando hablamos del derecho a la educación, rara vez convocamos a la discusión a nuestras propias representaciones sobre la inteligencia humana. Bien, este trabajo, sin desestimar la necesidad de investigar sobre las normas que implican el derecho a la educación y su problematización, se propone reflexionar desde otro lugar: el de la inteligencia humana. Así, la idea es dialogar sobre el problema de la educación de las personas que tienen alguna discapacidad en el marco de la noología de Xavier Zubiri, es decir la *inteligencia sentiente*. Queremos indagar esos problemas desde la educación. Nos interesa discutir sobre una mirada distinta hacia los clásicos conceptos sobre las acciones educativas, es decir una mirada particular hacia el acto educativo. En ese sentido, diremos que en este trabajo no hay respuestas sino todo lo contrario. El trabajo tiene más preguntas que respuestas. Preguntas sobre la construcción social del concepto discapacidad y sobre la construcción de la subjetividad de una persona con discapacidad; preguntas sobre el ser o tener una discapacidad y sobre la necesidad de visibilizar esa diferencia; preguntas sobre la condición de posibilidad de plantearnos acciones educativas estructuradas en torno a la visión de la inteligencia sentiente. Trabajaremos en



base al legado noológico de Xavier Zubiri; las nociones de política e igualdad de Rancière, además de algunos textos de Kohan, Bárcena Orbe y Mèlich, en este caso para indagar sobre la enseñanza y el aprendizaje; entre otras fuentes secundarias. Resta decir que únicamente pretendemos discutir sobre los tópicos mencionados, es decir discapacidad e inteligencia sentiente. Así, el trabajo pretende ser una especie de aguijón o provocación para abrir una discusión horizontal, es decir un diálogo dialógico. Aunque por cierto, para encarar ese diálogo daremos unas vueltas discursivas sobre la vida, la filosofía y la educación. El texto se divide en tres partes: la primera brinda un panorama sobre la filosofía de la educación, la segunda aborda el tema de la noología, y la tercera pretende cerrar para abrir nuevos interrogantes. La segunda Consideramos que de la discusión podrán surgir nuevas preguntas sobre el problema que queremos plantear. Aunque es muy cierto que las preguntas iniciales ya son abundantes.

Filósofos de la vida y de la educación

Aunque en sus inicios la filosofía pretendió ser un saber de la vida y por tanto más que filosofía se trataba de una sabiduría, la hoja de ruta de los filósofos que hicieron historia no siempre supo traslucir su filosofía de vida. Lo cierto es que, de alguna forma u otra, el pensamiento filosófico invariablemente deja huellas pedagógicas que dan letra a la esfera educativa y por eso siempre las recoge en sus teorizaciones. La relación inversa también es corriente, puesto que la filosofía siempre toma problemas de la educación para dialogar sobre ellos, como también lo hace con otros problemas de la vida.

Es ampliamente conocida la preocupación que muestra Platón en casi toda su obra, pero fundamentalmente en *República* y en *Las Leyes* por el problema de la educación. Mientras en el primer caso indaga sobre lo que sería la estructura del sistema educativo, en el segundo, de alguna manera inventa la pedagogía. Wilfred Carr (*Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, 1995), señala que «la *República* puede leerse como un tratado sobre el fin educativo de la filosofía o sobre el fin filosófico de la educación» (1995:14). En ese sentido, podemos decir que la filosofía siempre indaga sobre el problema de la educación.

De un modo similar, Walter Kohan (*Infancia. Entre educación y filosofía*, 2004), dice «Los filósofos griegos del período clásico dieron, de forma casi unánime, importancia singular a la educación» (2004: 37). Al referirse al Sócrates platónico y con el propósito de caracterizar el mito pedagógico de los griegos, señala que «Sócrates, aunque declara no haber sido maestro de nadie, reconoce haber formado jóvenes que continuarán su tarea y ese es justamente uno de los motivos de su condena a muerte» (2004:38).



En otro texto de imprescindible consulta, Kohan (Sócrates: el enigma de enseñar, 2009) recupera las evocaciones realizadas por varios filósofos. Se trata de Kierkegaard, Foucault, Nietzsche y Rancière. En el primer caso, el escrito concluye que el Sócrates que el autor danés caracteriza no es solo un filósofo, sino más bien el inventor de una filosofía de la ironía. No sabe nada, no enseña nada, no afirma nada, ni participa en política. Con lo cual, el Sócrates de Kierkegaard, con su método que renuncia a ocupar el lugar del maestro, deja abierta la puerta de los aprendizajes. Un Sócrates que sería más que un maestro de sabiduría un gran artista porque aún renunciando a cuestiones de la enseñanza «no renuncia a la pasión de propiciar aprenderes» (2009:46).

Al caracterizar el Sócrates de Foucault y dado que no hay libros escritos por este último sobre la vida del primero, Kohan pone el énfasis en analizar las clases que brindara el francés sobre la *epimeleia* o cuidado de sí, entre los años 1982 y 1984. En este caso, Kohan se ocupa de hablar sobre la vida, el saber y la ignorancia, la filosofía, la espiritualidad y el conocimiento del alma. Este apartado concluye que el Sócrates foucaultiano brinda aportes sobre la relevancia del cuidado de otros para lograr el ansiado cuidado de sí, y que éste se logra mediante el estudio de las prácticas propicias para transformar la conducta, al hablar sobre valores estéticos y criterios de estilo, etc. Dicho con palabras de Kohan, «Sócrates interesa a este Foucault como un artista en el arte de existir, alguien que afirma una estética de la existencia, un estilo de vivir de otra manera, de hablar de otra manera, de morir de otra manera» (2009:69).

En el mismo texto, cuando Kohan caracteriza al Sócrates de Nietzsche, acude a casi todas las obras en las que éste se ocupó de aquel. Así, señala que con toda el caudal crítico, el filósofo del martillo admira a Sócrates tanto como a Platón. Encuentra que en la diversidad de textos en los que menciona al gran ateniense, «El testimonio de Nietzsche sobre Sócrates es oscilante y ambivalente [porque aun en] la dura crítica deja ver un aire de admiración» (2009:73). Concluye que no existen filósofos más diversos que Sócrates y Nietzsche. Esa pluralidad de sentidos que muestran ambos filósofos, deja ver que éste último, en esa lectura multifacética del segundo «parece haber sido fiel a su espíritu docente, aquel que decía que es preciso que el maestro ponga en guardia a sus discípulos contra él [y permitirnos aprender a] enfrentarnos a las razones y los sentidos con que leemos a Sócrates en particular y a un filósofo en general» (2009:86).

El resto del texto lo dedica Kohan a hablar del Sócrates de Rancière, y a modo de epílogo, buscar los medios literarios y filosóficos para pensar con Sócrates, Platón y Derrida. En el caso de Rancière, Kohan piensa que el filósofo argelino-francés no dedica mucho tiempo al estudio de Sócrates, pero que aun así nos acerca una potente veta crítica no explorada en otros casos. Se trata de la contraposición entre dos lógicas de enseñanza. Una de ellas, al



querer explicarlo todo partiendo de una idea de desigualdad de las inteligencias, no hace más que embrutecer. Mientras que la otra, a partir de la ignorancia del supuesto maestro sobre un campo de conocimiento específico, logra que el discípulo se emancipe al efectuar un ejercicio por medio del cual logra aprender por sí mismo. En este segundo caso, el supuesto maestro parte de plantear un tipo de igualdad de inteligencias entre él y sus discípulos. Así, para Kohan, el Sócrates de Rancière «no solo no emancipa sino que se torna el más peligroso de los embrutecedores al esconder su pasión por la desigualdad bajo la máscara de la ignorancia» (2009:102).

Con respecto al epílogo de este libro dedicado a Sócrates y los enigmas de la enseñanza, Kohan deja una ventana abierta para seguir preguntándonos por mucho tiempo más sobre la figura de Sócrates, pero sobre todo para pensar sobre la dicotómica relación entre enseñanza y aprendizaje, y entre maestro y discípulo:

[...] así como Sócrates ha muerto para darse la vida, para que un profesor de filosofía viva otro debe morir: el que cree saber lo que el alumno debe aprender; el que piensa que la filosofía se aprende de quien la enseña; el que no sabe los valores de una vida que merece ser vivida; el que conoce los efectos positivos o negativos de una posición de saber. El que es a favor o en contra de Sócrates (20069:126)¹¹.

Dejando de lado a Kohan, en uno de sus tantos libros dedicados a la emancipación, Jacques Rancière (*El maestro ingorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, 2007), efectúa una dura crítica hacia la figura de Sócrates. El fin de dicha discusión radica en que éste no sería una figura ejemplar para pensar cuestiones de emancipación intelectual sino todo lo contrario. La inquietud disparadora es en este caso un preguntarse por la posibilidad de enseñar lo que se desconoce, puesto que para poder emancipar no se necesita la explicación de quien enseña sino la voluntad de quien aprende.

Para Rancière, la lógica explicadora que caracteriza a los métodos de enseñanza de la educación moderna, sería una fuente del embrutecimiento intelectual. Dado que el circuito de preguntas y repreguntas finaliza cuando el interrogado logra la respuesta esperada, el método socrático sería un tipo de educación reproductora de conocimientos, más que un camino dialógico de liberación intelectual. Lo que nos dice este autor es que la libertad es algo que se toma por sí mismo aunque parezca que hay otro que la otorga.

¹¹ No obstante, vale mencionar que Kohan (*Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación*, 2007), como estudioso del legado sobre la enseñanza socrático-platónica e influido por la interpretación de Rancière, advierte que «Con Sócrates, el filósofo profesor se erige a sí mismo en legislador, instaura la norma de lo que se puede saber, de lo que es legítimo conocer y pensar, la medida del encuentro consigo mismo en el pensamiento; la figura del juez que sanciona, epistemológica, política y filosóficamente los desvíos, las debilidades, las faltas de lo que saben y piensan los otros» (2007: 50).



La crítica de Rancière parece estar montada en la sospecha de Nietzsche. Ambos critican el modo en que la modernidad construyó sus propios mitos bajo los gérmenes de las conveniencias que el mundo moderno tomó de la tradición filosófica de la antigüedad. Ambos apelan a figuras relevantes del mundo clásico, explícita e implícitamente, para mostrar cómo la modernidad fue desdibujando con sus falsas interpretaciones sobre el conocimiento y la emancipación intelectual. Sócrates dice no saber nada, pero incita a sus contemporáneos a decir su saber para poner en evidencia la ausencia de conocimientos. Nietzsche (*El origen de la tragedia*, 2003) lo dice así:

En efecto, él era el único que confesaba no saber nada, mientras que en sus paseos por las calles de Atenas, como observador crítico, al visitar a los hombres de Estado, a los oradores, a los poetas, y a los artistas célebres, veía en todos la búsqueda de la sabiduría. Reconoció, estufefacto, que aun desde el punto de vista de su actividad especial, todas estas celebridades no poseían ningún conocimiento exacto y cierto (2003: 89)¹².

El filósofo del martillo, tal como suele llamarse a este autor, tiene esa forma particular de narrar su sospecha, lo que obliga a quien lee sus escritos a tener que interpretar su propia interpretación. Refiriéndose a la educación en particular y bajo ese mismo signo de interpretación de sospecha hacia la aparente imitación del mundo clásico por parte de los modernos, este autor (Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, 2009) realiza una dura crítica a las instituciones educativas de su propio tiempo¹³. En líneas generales reprocha a la comunidad educativa alemana con su peculiar sarcasmo, el haber quitado de la currícula la enseñanza de la filosofía, y de haber creado unos planes de estudio universitarios que estarían lejos de la verdadera filosofía, puesto que la universidad únicamente se dedica a establecer qué han pensado los filósofos, en lugar de hacer filosofía. «Por eso ahora la filosofía como tal está desterrada de la universidad» (2009:154), y en su lugar se cuentan miles de filólogos. Así «crean sus cátedras filológicas exclusivamente para la educación de nuevas generaciones de filólogos, a quienes incumbirá la preparación filológica de los bachilleres [Es que] si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala pretenderéis todavía subir hacia la cultura?» (2009:155).

Lo que parece estar claro es que la filosofía, sin la herencia griega, entendida ésta como campo propiamente dicho para tratar el problema educativo y otros aconteceres de la vida, queda desdibujada sin la pregunta que implica la necesidad del pensar. Ni Sócrates, ni

¹² Vale mencionar que Nietzsche escribe este texto en 1886. La edición que estamos utilizando es la traducida por Carlos Mahler.

¹³ Se trata de una serie de conferencias escritas a principios de 1872. La edición que estamos utilizando fue publicada bajo la traducción de Carlos Manzano e introducción de Giorgio Colli.



Platón, ni Nietzsche, solo por mencionar los grandes filósofos citados aquí, dejan de inquietarse por el misterio de la enseñanza, y en ese camino, ninguno omite el diálogo entre *inteligencia, pensar y preguntar*. Entonces, ¿cuál es el enigma de la enseñanza? ¿Qué tiene que sobrevenir entre maestro y discípulo para que ocurra el encanto? Además del contenido temático de la discusión, ¿cuál es el vínculo entre ambos? Estas son preguntas que se han hecho muchos filósofos, aquí son útiles como introducción al problema que estamos planteando en este trabajo. Lo que sigue tiene el propósito de destacar esa operación que acontece entre inteligencia, el pensar y el preguntar, y la importancia que tienen los tres términos para plantearnos la cuestión educativa.

En la filosofía legada por Xavier Zubiri, al inquietarse por la inteligencia humana, está presente, aunque a veces implícitamente, esa preocupación por la educación. Su inquietud por la pedagogía, o mejor por el tema de la enseñanza y el aprendizaje, aparece muy pronto en su vida. En un texto que publicara en el año 1926, el autor remite a la «Filosofía del ejemplo» (Primeros escritos: 1921-1926, 1999). En este artículo señala que «el ejemplo es el instrumento esencial de la educación intelectual» (1999:367). A lo que agrega «El verdadero educador de la inteligencia es el que enseña a sus discípulos a ver el sentido de los hechos, la esencia de todo *acontecimiento*» (1999:368).¹⁴

Hay una contingencia clara en el acontecimiento acaecido entre enseñanza y aprendizaje. Cuando utiliza la frase “filosofía del ejemplo”, de ninguna manera quiere destacar la mostración de una actitud de imitación hacia el maestro. Por el contrario, la filosofía del ejemplo se instaura en esa condición humana inteligente de hacer cosas juntos, es decir de modo compartido. Este hacer participado entre maestro y discípulo se visualiza en una especie de marcha que conducen juntos. En un ensayo sublime para el tema que hemos desarrollado aquí, Steiner (Lecciones de los Maestros, 2011)¹⁵ refiriéndose a los misterios de la enseñanza, se pregunta « ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? (2011: 11). Esa indagación le permite un poco más adelante decir:

Hay maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente, y en algunos raros casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad. El ámbito del alma tiene sus vampiros. Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros (2011: 11).

¹⁴ Esas primeras inquietudes sobre la inteligencia humana fueron la base para plantear su Trilogía Sentiente. Hay que tener presente que se trata de un artículo publicado en los años 30 del siglo pasado.

¹⁵ La 1° edición de esta obra fue publicada en francés en el año 2003. La 1° edición en Argentina data del año 2011 y fue publicada bajo la traducción de María Condor.



Entendida de ese modo, podríamos decir que la empresa educativa es una guerra de poder. Eso no es novedad, Foucault ha dedicado su vida a pensar el problema del poder. En pleno siglo XXI sabemos que toda relación entre humanos se dirime en una batalla por el poder. En ese sentido nos interesa volver al ensayo de Steiner, sobre todo cuando éste hace referencia al poder que implica el amor entre maestros y discípulos, y la caracterización política que el autor hace de ese vínculo erótico que se visualiza en los Diálogos platónicos y su consecución en otras escuelas socráticas. Así, dice que:

[...] la multiplicidad y la variedad de las subsiguientes escuelas socráticas –los cínicos, los hedonistas, la escuela de Megara, la Academia platónica– revela cuán problemáticas, incluso contradictorias, eran las enseñanzas de Sócrates terminar está la cuestión siempre discutida, de hasta qué punto los diálogos reflejan los cambios, tal vez profundos, en las opiniones metafísicas (*doxa*) de Platón, en su política, en su retórica dramática. Sócrates está ausente en el último de sus diálogos, las *Leyes*, del que podríamos decir que es el más comprometido. Esta falta bien pudiera reflejar –en una contrapartida casi inconfesada– la ausencia de Platón en la hora de la muerte de Sócrates. No existe ninguna descripción de los sentimientos de un discípulo hacia su maestro que supere la de Alcibíades (2011: 31).

Y más adelante, continuando con su caracterización sobre el conflicto entre amor, política y educación (enseñanza y aprendizaje), agrega Steiner que:

Sócrates es, valiéndonos de un término poco elegante, un «erotista». La naturaleza, la cualidad del amor, desde la lasciva hasta la trascendencia (*agapé*), llena sus indagaciones. El control y el despliegue del *eros* dentro de lo político, dentro del alma individual, la concordia y el conflicto entre el amor y la búsqueda filosófica de verdades primordiales –estas dos últimas cosas, a la postre, han de ser unificadas–, son un tema recurrente en el Sócrates platónico. A través del neoplatonismo y del cristianismo helenizado, el *eros* socrático-platónico impregnará el pensamiento y la sensibilidad occidentales (2011: 33).

Para Steiner, entonces, el poder del maestro sobre el discípulo está dado por la persuasión, amparada ésta en el erotismo. Así, vislumbra que «El pulso de la enseñanza es la persuasión. El profesor solicita atención, acuerdo, y óptimamente, disconformidad colaboradora. Invita a la confianza» (2011: 33). Además, hay que mencionar que para Steiner homologando a Sócrates y Jesucristo, dice que «La encarnación de Cristo asume una función rigurosamente pedagógica» (2011: 49). Obviamente el problema de la política, el amor y la enseñanza, llevan a Steiner a tematizar sobre el problema de la virtud. Todo el ensayo está



atravesado por la mención a los grandes amores entre maestros y discípulos de ambos géneros¹⁶.

Pero volvamos al tema de las dos inteligencias que actúan juntas, es decir al vínculo entre maestros y discípulos. Son dos inteligencias y por tanto dos voluntades que se unen en el acontecimiento educativo. Se trata de un andar colaborativo para transitar por los caminos de la aventura pedagógica que implican a ese movimiento recíproco entre enseñanza y aprendizaje. Dos términos que sin ser idénticos no están dados por el lugar que cada uno de los extremos ocupa en una situación determinada, sino por la acción conjunta de ambos, y por el accionar de las dos inteligencias cuyo motor sería el *pensar*.

Dos conceptos principales son los que Zubiri utiliza en este texto para emitir sus atenciones sobre al acontecimiento educativo: la *inteligencia* y el *pensar*. Interrogándose por el significado de la acción de pensar, y entendiéndola como la actitud propia de la educación, niega que la lógica implique el único camino hacia el pensar. Por el contrario, dado que su inquietud es sobre la inteligencia, conjuntamente con los objetos e interrogantes que le dan sentido al pensar, considera que es sumamente difícil «comprender que el pensamiento suministra conocimientos solamente cuando se regula conforme a las leyes lógicas» (1999:362). Es clara la influencia de la fenomenología, primero las intuiciones y después los conceptos, siempre logrados tras las primeras. También parece claro que la lógica, aunque resulta una parte fundamental de la inteligencia, nos aleja de la pregunta. La lógica no se pregunta por las cosas, porque su objetivo es la afirmación de algo. Mediante el uso de la lógica, al tratarse de una acción terminante, en el sentido de finalista ante la afirmación, nos distanciamos de la repregunta, como hacer humano que amerita el posicionamiento crítico.

Porque el enseñar, aun con todos los esfuerzos por transformar la teoría en recetas tecnológicas, resuena desde siempre como un arte. En ese sentido, dice Bárcena (El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir, 2012), dice algo bien interesante¹⁷ y por eso vale la larga cita:

Bajo el signo del acontecimiento, actividades tan habituales como el aprender, el estudiar o el enseñar resultan incomprensibles para una lógica pedagógica que cree haberlas entendido,

¹⁶ Empédocles, Anaximandro, Pitágoras, Platón, Sócrates, Alcibiades; Abelardo y Eloísa; Nietzsche y Lou Salomé, Husserl, Heidegger y Arendt; Sartre y Beauvoir, etc. Y también autores tomados de la literatura: Dante, Kafka, Shakespeare, Dumas, etc.; y de la música: Wagner, Mozart, entre otros.

¹⁷ Lo más criticable de este texto es la ausencia de Xavier Zubiri en sus modos de acercarse a la filosofía como una cuestión para tener en cuenta en la esfera educativa. Aunque menciona a Heidegger y Ortega, consideramos que muchos de los conflictos que se vislumbran para encarar investigaciones pedagógicas surgen justo en el marco de ausencia de la mención a la obra de Zubiri. Conceptos como «dar que pensar», «realidad» y «sentir» entre otros vocablos propios de la obra de Zubiri, no están oportunamente mencionados. La pedagogía de la experiencia como acontecimiento que rompe con la lógica de la repetición, que nos ayuda a pensar y a pensarnos, está ausente en este y en otros tantos libros actuales sobre filosofía de la educación.



controlado y anticipado en sus efectos. Hay dos figuras que podemos rescatar aquí para tratar de indagar el misterio y las paradojas que en realidad contienen. La primera de esas figuras es Ortega y Gasset [quien habló de] «la tragedia constitutiva de la pedagogía» señalando: «Al colocar al hombre en la situación de estudiante, se le obliga a hacer algo falso, a fingir que siente una necesidad que no siente». La segunda frase es de Heidegger [donde] podemos leer lo siguiente: «El que se dé un interés por la filosofía, todavía no es un testimonio fehaciente de la disposición a pensar [...] Por el contrario: la ocupación con la filosofía puede simularnos muy pertinazmente la apariencia de que pensamos puesto que 'filosofamos' sin cesar» [Así] El hombre busca en la filosofía un poco de lo que le falta y al hacerlo, no tiene más remedio que pararse a pensar [qué es esto, pues bien] lo «que nos da que pensar» [No obstante, vale mejor decir que] Los que nos da que pensar en nuestro tiempo problemático es el hecho de que no pensamos (2012: 74-76).

Aunque hay varias menciones a la obra de Zubiri que están ausentes en este texto, es interesante notar el carácter metafórico del título de este libro: «El aprendiz eterno». Porque aprendices¹⁸, para este autor que magistralmente retoma las clásicas interpretaciones filosóficas como modo de vida o como experiencia¹⁹ del acontecimiento, somos todos nosotros

¹⁸ Vale mencionar que en la revolución noológica de Zubiri, con toda la carga reinterpretativa respecto de la tradición filosófica que nos lega, está clara esta condición humana y congénere entre realidad e inteligencia pero lamentablemente el texto no lo cita.

¹⁹ Es importante visualizar la dificultad que se vislumbra ante la posibilidad de plantear la cuestión experiencial para aplicar a temas educativos. En ese sentido, vale mencionar la tarea que emprende Bárcena (El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir, 2012). Sobre todo cuando señala que «Soy consciente que articular una concepción de la filosofía de la educación en una noción tan difusa y ambivalente en el vocabulario filosófico como la experiencia es un riesgo. A pesar de todo que tienen sus ventajas y ofrece posibilidades. Una de ellas es que nos proporciona recursos para una crítica del pedagogismo, una actitud que no le hace mucho bien a la mejor tradición intelectual y académica del saber pedagógico, que fuertes vínculos con el mejor pensamiento filosófico, estético y literario [Por eso parece adecuado] hacer una distinción entre dos modos de entender la noción de pedagogía. Según la primera acepción, la pedagogía designaría, en un sentido *adjetivo*, las cualidades del buen maestro capaz de transmitir lo que sabe con claridad y exactitud, suscitando la pasión y el interés de su auditorio» (2012: 171). Aquí la pedagogía es un arte y por tanto no podría ser objeto de tematización de ninguna ciencia. «El segundo empleo del término pedagogía es *substantivo*: aquí lo que se exige no es ese talento más o menos innato, sino un conjunto de conocimientos y competencias técnicas, unos saberes profesionales, porque se supone que el conocimiento de la cultura no es lo mismo que la cultura como objeto de conocimiento y transmisión pedagógica» (2012: 172). Este sería el caso de un tipo de saber técnico en educación, esa obsesión por la eficiencia que ha caracterizado a la pedagogía del siglo XX, y que en pleno siglo XXI es objeto de severas críticas. Pero « ¿Qué importancia tienen, entonces, teorizar y crear un pensamiento investigador y académico si no conecta en absoluto con las prácticas reales de la vida cotidiana? (2012: 144) Bien, aunque podría decirse mucho al respecto, se trata de «tomarse en serio al otro, un ser singular que tenemos delante, y que es una novedad del mundo» (2012: 144). Bien, la necesidad de problematizar la vida cotidiana como experiencia que acontece, que nos afecta y que es necesario nombrar, fue el objeto de investigación, tal como lo señala Agamben (Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia, 2011), del programa benjaminiano en lo que hace a recuperar el tema de la experiencia narrativa para reflexionar sobre la vida. Dice este autor en un texto escrito en la estela de Benjamin, que al sujeto «contemporáneo se le ha expropiado su experiencia [y que ya en 1933 ese programa benjaminiano] había diagnosticado con precisión esa pobreza de la experiencia de la época moderna» (2011:7). Es cierto, este tipo de experiencias situadas (casos) no tienen más autoridad que la que nos brinda individualmente la vida cotidiana, pero es justamente ese saber contextualizado uno de los recursos pedagógicos que la teoría de la educación del siglo XXI, ante la complejidad del fenómeno, pretende recuperar como mecanismo para elaborar estrategias de enseñanza y



en cada momento de nuestras vidas. Aprendemos de las clases y de la docencia, de la familia, de las novelas que leemos, de los espectáculos a los que asistimos, de los textos que leemos, de la participación en actividades políticas, en suma, de la experiencia de la vida. Quien no está dispuesto a aprender permanentemente, o lo que viene siendo lo mismo, a investigar, más allá del aspecto mercantilista que puede significar el término, es difícil que pueda ensayar la posibilidad de ponerse en el lugar del aprendiz. A lo sumo podrá transmitir una ciencia. Pero nunca será maestro o maestra. Así, el acontecimiento de la experiencia es el móvil principal para considerarse un «aprendiz eterno».

¿QUÉ ES LA NOOLOGÍA?

El término noología tiene una larga historia. Pintor Ramos (Mercaba, 2014) se ha ocupado de escribir una definición. El texto dice, entre otras cosas, que:

[...] el término significa etimológicamente estudio de la mente o de la inteligencia (del griego *noús*) y surgió por primera vez en una época en la que, a falta de pensamiento creador, proliferan los neologismos cultos, con el objetivo de denominar nuevas –o pretendidamente nuevas– disciplinas filosóficas. El escolástico luterano Georg Gutke (1589-1634) utilizó el término por primera vez en su obra *Habitus primorum principiorum seu intellientia* (1625) [En la obra de Zubiri] es término útil para diferenciar el plano descriptivo, en que pretende moverse su doctrina de la inteligencia, de los planteamientos estrictamente metafísicos, dominantes en gran parte del resto de su obra (2014: s/p)²⁰.

La noología que nos lega Zubiri es un estudio sobre la inteligencia humana. Se trata de un análisis del acto intelectual y su consiguiente actividad gradual: *logos* y razón sentientes. El punto es que, una cosa es el acto de la inteligencia, algo espontáneo (cotidiano, práctico, físico lo llama Zubiri); y otra muy distinta la facultad intelectual. Toda la obra de Zubiri es una dura crítica a la tradición filosófica y científica que instaló la dicotomía entre inteligir y sentir. Así, toda su vida profesional la dedicó a estudiar la filosofía desde un mismo problema: la congeneridad entre inteligencia y realidad, o lo que es lo mismo, entre sentir e inteligir. Para esa tarea, Zubiri echó mano a un nuevo concepto de realidad, considerando que lo real es eso que está aquí y ahora, eso que nos circunda. Para inteligir ese mundo que tenemos delante no tenemos que hacer nada, puesto que constantemente lo percibimos, permanentemente so sentimos. Su propuesta fenomenológica sobre la intelección es un estar entre las cosas. En

aprendizaje que puedan complementar el valioso, pero al mismo tiempo vacío e impersonal, conocimiento técnico.

²⁰ Consultamos esta entrada en mayo de 2014.



ese estar se activa nuestra intelección en conjunto con esas cosas que constituyen nuestra realidad, nuestro mundo circundante, nuestro mundo de la vida.

Hay que decir también, que la vida de Zubiri forma parte integrante de su legado filosófico. Una vida cargada de inquietudes y críticas existencialistas, antropológicas y religiosas, no puede menos que canalizarse mediante un ejercicio tendiente a capitalizar sus propios problemas. Problemas que de alguna manera u otra también son los que caracterizan a su época. De esas problemáticas el filósofo parte a enfrentarse con la búsqueda de unas respuestas más abarcadoras, que muchas veces más que cerrar problemas suelen abrirse otros nuevos nudos conflictivos. Bien, en el caso de Zubiri, su máximo apoyo son sus convicciones fenomenológicas. Con ellas el autor abre un diálogo en el que se exalta un tipo de realismo característico, constituido en la tradición fenomenológica de Husserl. En la filosofía de Zubiri las cosas vuelven a tener protagonismo. Se trata de un realismo radical en el que la inteligencia no es vista como facultad sino como acto, dando paso a una gnoseología novedosa en la que se constituye su noción de inteligencia sentiente o noología²¹.

Lo propio del acto de intelección es que percibimos las cosas en su respectividad campal y en función de su patencia. El acto de inteligencia sentiente es característico del momento de impresión primordial de realidad, un factor más bien físico²² que cognitivo, en el sentido de conceptivo²³. El conocimiento recién se lleva a cabo en el tercer momento, allí donde se involucran la inteligencia y la razón. Entre esos dos extremos se ubica el momento de afirmación, característico del encuentro entre inteligencia y *logos*. El protagonismo que adquiere la inteligencia en la estructura sentiente de la inteligencia presentada por Zubiri nos permite repensar el problema de la educación en general, y con él, la posibilidad de involucrarnos en la problemática de la educación de las personas que tienen alguna

²¹ La Trilogía Sentiente no es una ontología sino una noología. En todo caso podría aplicársele el término de «marco epistemológico de la metafísica». Pensar que la noología es una ontología ha sido la confusión originaria sobre la obra de Zubiri, además de la acusación de metafísico escolástico.

²² La concepción de lo físico que utiliza Zubiri es para mencionar algo que no es un concepto sino más bien algo real, algo que está ahí y que precisamente por eso me doy cuenta de su presencia. Se opone por esto a lo que resulta intencional, eso que trae la intención de lo que es propio de hacerse consciente. En este sentido, la inteligencia sentiente es una revolución filológica, en el sentido en que tras su lectura se vislumbran una serie interpretaciones conceptuales heredadas, sobre todo, de la tradición escolástica, en este caso respecto de la comprensión del término «físico» al caracterizar la intelección. En palabras de Zubiri (Inteligencia Sentiente o Inteligencia y realidad, 2006) «Físico es el vocablo originario y antiguo para designar algo que no es meramente conceptivo sino real. Se opone por esto a lo meramente intencional, esto es a lo que consiste tan solo en ser término del darse cuenta» (IS, 2006:22).

²³ Término que Zubiri utiliza (inventa) para presentar su crítica a la tradición positivista y su manía de crear conceptos. Una empresa con pretensión abarcadora que ha caracterizado a las escuelas de pensamiento de tradición moderna.



discapacidad, sin importar si ésta es física o intelectual, en particular. El punto es que Zubiri habla de la inteligencia desde el sentir humano²⁴.

La noción de inteligencia de Zubiri trae una alternativa gnoseológica y epistemológica, aunque no propiamente pedagógica. No obstante, esta última será abordada también aquí porque de algún modo es el problema que trata el presente estudio. Cuando Zubiri teoriza sobre el binomio *inteligencia sentiente*²⁵ interpela a la tradición, señalando que ésta exaltó el campo del saber conceptivo en detrimento del conocimiento sensible. Es como si todo el esfuerzo de la filosofía escolástica y también la moderna, y por extensión la ciencia que se constituyó bajo esas interpretaciones, hubieran exacerbado al mundo de la teoría acreditándolo e imponiéndolo como única forma válida de conocimiento.

Si aceptamos que el sentir es un momento en el que la inteligencia, como acto humano, da lugar a la emergencia del *logos*; y que la conexión entre sentir el problema que está siendo presente y hablarlo (inteligencia y *logos*) nos encamina a su razón sentiente, cualquier estrategia de enseñanza puede iniciarse en sus aristas prácticas, de suyo sentientes. De este modo, la comprensión del concepto sería un lugar al que se llega desde un algo que todos podemos reconocer (inteligencia sentiente), plantear el debate (*logos* sentiente) y abordar el campo teórico mediante el cual accedemos al conocimiento (razón sentiente).

Bien, para elaborar su noología Zubiri inventó muchas palabras, y al mismo tiempo se ocupó de reinterpretar una gran cantidad de términos utilizados en la empresa gnoseológica escolástica y moderna. Así, con un marco fenomenológico con claras influencias de las propuestas de Ortega y Heidegger, su diálogo va de Aristóteles a Husserl, pasando por Agustín, Spinoza, Kant, Bergson y Merleau-Ponty, entre otros importantes filósofos. La suculenta teoría de la inteligencia sentiente le llevó toda su vida. Por ello, para trabajar con Zubiri hay que detenerse en los conceptos reinterpretados por él. De una parte, porque la Trilogía tiene bases en el sentir humano, en el *logos* y la *razón*. Tres modos de inteligencia sentiente y por tanto cada uno con sus caracteres propios.

Se trata de toda una arquitectónica sentiente que para poder elaborarse ameritó la implantación de una gran cantidad de neologismos²⁶. De todas maneras, para mencionarlos a

²⁴ Hay que tener presente que Zubiri no es sensualista. Habla del sentir como un dato específico del acto intelectual. Específicamente, lo que es sentiente es el orto de la inteligencia humana. Eso es lo que la estructura noológica de Zubiri nos enseña.

²⁵ Hay en la interpretación de Zubiri un momento de actualización que denomina «aprehensión primordial de realidad» que se acerca mucho a nuestro concepto de aprendibilidad y por tanto puede ser pertinente para vincular al problema de su enseñabilidad. Los otros dos modos de actualización de la inteligencia que describe Zubiri son el *logos* y la razón sentientes.

²⁶ Tal como señala Antúnez Cid (La intersubjetividad en Xavier Zubiri, 2006) «Zubiri realiza un esfuerzo prometeico por lograr la expresión ajustada de su revisión de la filosofía. Por ello ha tenido que elaborar una terminología y se descubre un progresivo aquilatar los términos hasta fijarlos. Esto obliga a prestar atención



todos tendríamos que reproducir su obra completa. Una tarea imposible y por cierto inútil. En ese sentido, únicamente, pretendemos nombrar y describir aquellas palabras que resultan adecuadas para comprender la relevancia de la inteligencia sentiente. Hay que tener presente, también, que la noología de Zubiri se viste de antropología en todo momento, y que además, el ropaje de la noología se enmarca en sus convicciones metafísicas. Sin embargo, no vamos a ocuparnos del recorte antropológico y mucho menos de lo metafísico²⁷, sino del legado noológico.

Vale aclarar que Zubiri se introduce en el mundo de la noología en función de una larga comparación entre lo animal y lo humano. Interpretamos que los motivos de ese cotejo se vinculan con la *episteme*²⁸ epocal. El propio Zubiri señala que su desarrollo teórico se inscribe en el horizonte fenomenológico, y que por tanto, su trabajo sobre la inteligencia adscribe a la descripción fenomenológica de los hechos. La cuestión radical de la fenomenología, es decir el atenerse a las cosas mismas, se torna el potencial del análisis. Siguiendo a Villa Sánchez (La actualidad de lo real en Zubiri: crítica a Husserl y Heidegger, 2014), puede decirse que resuena aquí con fuerza: «Husserl y la conciencia, Heidegger y el Dasein, pero también podemos pensar en Sartre, Merleau-Ponty, Levinas, Ricoeur y Michel Henry» (2014:72). Con todo, a ratos parece como si Zubiri invocara una posición meramente

del uso de estos en cada etapa. Zubiri busca el rigor, pero en obediencia a la realidad su terminología goza también de gran flexibilidad. Crea vocablos inexistentes a partir de otros tradicionales (caso de: *suidad*, *personidad*, *APR* [aprehensión primordial de realidad], *reidad*, *reismo* sustantividad, *trascendentalidad*, *religación*, *respectividad*). Recurre a la etimología como medio para romper la esclerosis del lenguaje recibido, no por erudición, es el caso de «verdad» en NHD [Naturaleza, Historia, Dios] para romper la concepción logicista tradicional y unificar en ella ser, seguridad y potencia. Además, otorga carácter técnico a expresiones corrientes (de *suyo*, *realidad*, *en realidad*, *en la realidad*, *personalidad*, *mi*, *me*, etc.)» (2006: 26).

²⁷ Podría decirse que Zubiri (Los problemas fundamentales de la metafísica occidental, 2008) entiende que la metafísica es sinónimo de filosofía. Dado que algunos de sus textos han sido publicados en fechas muy posteriores a su muerte, hay que tener siempre presente que muchos de sus libros se elaboraron mediante la compilación de los escritos para sus clases. Este es el caso del texto que estamos citando en esta nota. Se trata de lecciones que Zubiri impartió entre 1969 y 1970. En esas clases Zubiri dialoga, no sólo con Aristóteles y Tomás de Aquino, sino también con Descartes, Leibniz, Kant y Hegel, entre otros. Vale mencionar que la 1ª edición de este libro data de 1994. Nosotros estamos citando la versión publicada en 2008. Bien, en este texto Zubiri dice que «la Metafísica es materialmente idéntica a lo que entendemos por filosofía (2008: 16) Así «Metafísica es la definición formal de la filosofía» (2008: 17). El punto es que «La metafísica no es una investigación acerca de Dios» (2008: 23). Es que «lo fundamental de la metafísica no consiste en ser una ciencia que tenga unos fundamentos, que tenga unas razones y unos principios mejor o peor enunciados; esto es sin duda una cosa importante pero siempre es secundario. Cualquiera que sea la estructura de la metafísica está determinada justamente por aquello que es lo metafísico de las cosas, lo diáfano que nos importa y nos arrastra consigo. Lo metafísico es diafinidad última de las cosas, de lo real (2008: 29). En suma, el texto discute con los autores mencionados, insistiendo en que el problema es hartado, y que por eso mismo, «no basta resumir esas metafísicas, sino que hace falta desentrañar su textura interna y hacer saltar al primer plano justamente lo diáfano, lo claro, aquello que constituye el cañamazo interno del orden trascendental en tanto que trascendental, es decir, «lo» metafísico» (2008: 36). Así, podría decirse que si hay diferencias entre realidad, metafísica y filosofía, éstas son tan sutiles que hace falta remover todo el edificio filosófico de Zubiri y junto con él toda la tradición filosófica de occidente.

²⁸ Utilizamos el término en sentido foucaultiano, es decir como ese conjunto o dispositivos de saber que caracterizan a cada época particular.



especulativa, aunque es más propio decir que las certezas respecto de la sensibilidad animal pertenecen al saber científico, y sin embargo, continúa Villa Sánchez:

La objeción inmediata es que la ciencia hace constructos teóricos para explicar los hechos y no meras descripciones; sin embargo, como lo que Zubiri hace es filosofía, sucumbe y traiciona pronto el imposible de la descripción objetiva del sentir animal porque no hay modo de ejemplificarlo más que partiendo del único modo de sentir que es el cada vez mío, el humano: que el calor calienta solo es propio de una formalidad de estimulidad que pertenece a la sustantividad humana en tanto inteligencia sentiente (2014:72).

Dicho esto, y claro, separándonos de los desarrollos metafísicos, antropológicos, psicológicos y sociológicos derivados la ciencia del siglo XX, preferimos tomar la ruta justo en ese lugar donde Zubiri refiere a la inteligencia humana. Únicamente a la inteligencia humana. Para eso, primero conviene hablar de las interpretaciones zubirianas en torno a la inteligencia como acto, es decir como aprehensión. Con todo, hay un concepto que puede tildarse de estrella para comprender la arquitectónica noológica de Zubiri, es el de *actualidad*. La actualidad es parte de la arquitectónica noológica. Zubiri usa el término para referirse a la actualización, a lo actual que implica el proceso de la inteligencia sentiente. Algo actual es «eso que nos pasa», eso que está a nuestro alrededor y por eso mismo es nuestra inteligencia en conjunto con las cosas del mundo lo que transforma la realidad en actual.

La tradición, ya se trate de una empresa filosófica o científica, o de ambas, siempre se ha ocupado de hablar de la inteligencia, pero entendiéndola como una facultad, nunca como acto. Zubiri no busca analizar una supuesta capacidad humana para inteligir, tampoco busca,

[...] estudiar los mecanismos psicológicos que ponen en marcha el acto de intelección, tampoco los condicionamientos fisiológicos o las funciones sociales en las que se fundan los actos intelectivos, porque ninguno de esos problemas aporta datos a la pregunta sobre qué es la intelección (Pintor Ramos, 1983:129).

Lo que Zubiri busca es una respuesta a la pregunta por la intelección. No quiere explicar procesos, condicionamientos o mecanismos que puedan poner en marcha el motor de la intelección, únicamente busca saber ¿qué es la intelección? Aunque la respuesta le lleva muchas páginas, lo dice claramente en el prólogo de la 1ª edición de *Inteligencia Sentiente*, es decir en 1980, con unas pocas frases:

Inteligir es un modo de sentir, y sentir es en el hombre un modo de inteligir ¿Cuál es la índole formal de este acto? Es lo que llamo, la mera actualidad de lo real. Actualidad no es como pensaban los latinos el carácter de algo [...]



Actualidad es un estar, pero un estar presente desde sí mismo, desde su propia realidad. Pues bien, la intelección humana es formalmente mera actualización de lo real en la inteligencia sentiente (IS, 2006:13).

Lo que se actualiza es la formalidad de realidad (o realidad a secas). Se trata de otro vocablo muy utilizado por Zubiri para referirse a la actualización, y que nombra como el *de suyo*, un término que recupera de la lengua vasca, y que utiliza para afirmar ese algo con el que las cosas se nos ofrecen en la intelección. Zubiri afirma que las cosas nos son dadas sensitivamente, y en ese sentido, aprehendemos algo porque lo sentimos. El aprehender y el sentir, y por carácter recíproco, el sentir y el aprehender, corresponden a una «dimensión experiencial que constituye la originalidad de Zubiri y que éste ha diferenciado rigurosamente del plano óptico» (Pintor Ramos, 1983: 131). Se trata de una impresión de realidad que es la aprehensión primordial, que no es un mero sentir. Tampoco es representación. Es un acto irreductible conformado por la realidad que es lo que conforma la esfera intelectual: sentir inteligente y por tanto inteligir sentiente.

UN CIERRE ABIERTO: ¿Y LA PREGUNTA POR LA DISCAPACIDAD?

Pensar la educación como *acontecimiento* es habilitar la emergencia de una novedad. La penetración de teorías de la enseñanza y el aprendizaje, con todo su caudal pedagógico, nos enfrenta corrientemente a un suceso repetitivo pero que trae siempre una novedad, aunque no siempre visible. La novedad es un acontecimiento, un algo que aparece y nos trastoca, muchas veces de modo imperceptible. Siguiendo a Alejandro Cerletti (Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político, 2004), podría decirse que lo nuevo es algo que se instala en una situación repetitiva. Este autor piensa la problemática educativa como una estructura compleja que implica momentos de repetición, donde la situación repetitiva resulta la regla, porque «de suyo» la educación está plagada de normas y normalidades. En esa situación, la novedad suele quedar oculta, porque lo nuevo, lo que trastoca, lo que rompe con la *normalidad*, atenta contra la tranquilidad de la reproducción que siempre es una repetición. Pero como lo novedoso, eso inesperado resulta ser el motor del *acontecimiento*, y éste es algo que está por fuera de las leyes reguladoras del escenario repetitivo, «en el preciso momento en que ocurre la novedad, nos vemos en la necesidad de inventar una manera de ser y de actuar en esa situación» (2004:64).

El *acontecimiento*, esa experiencia que rompe con lo habitual, una vez detectada, exige ser narrada, porque ella es algo imprevisto que busca una respuesta perdurable. Sin expresión narrada, al quedar la acción inesperada subsumida en la repetición, la novedad del acontecimiento se desvanece. Bárcena y Mèlich (La educación como acontecimiento ético.



Natalidad, narración y hospitalidad, 2014), consideran que la acción como acontecimiento, es decir como novedad, puede ser captada como objeto de juicio estético. En ese sentido y dada su fuerza impulsora de novedad, el acontecimiento narrado, tal como ocurre en el teatro, la poesía, la literatura, es el comienzo de algo que puede ser comunicado.

La acción que por su novedad es *acontecimiento*, es similar al nacimiento de un cachorro humano, porque ambos alimentan el círculo de la vida. Quien nace necesita alimentarse en base a nutrientes materiales y simbólicas existente. Esa nueva vida se complementa con el alimento novedoso que acarrea cada nuevo comienzo. Si asumimos que la vida es un diálogo entre lo viejo y lo nuevo, el vínculo de ese movimiento, tranquilamente podría llamarse una dialéctica de lo humano, en el sentido del vínculo entre lo heredado y lo inédito que caracteriza el nacimiento de un nuevo ser humano.

Entonces, la acción como *acontecimiento* puede ser vista como esa una capacidad humana que hay que decir. Decir, en el sentido de narrar un suceso para no perder de vista eso novedoso que trae el *acontecimiento*. Lo novedoso es impredecible y como tal nunca puede estar sujeto a una acción planificada. Por eso la educación extremadamente planificada nos enfrenta a una continuidad sin cambios, sin novedad, robótica. Dicho con palabras de Bárcena y Mèlich (2014), quienes obviamente dialogan en la huella de Arendt, podemos agregar que:

Nuestra capacidad para actuar –para *desplegarnos*, para *extendernos* y *prolongarnos* en la acción– coincide así con la facultad de comenzar, de intentar, de tomar una iniciativa [...] concebida en este sentido arendtiano de la acción, la educación, como posibilidad siempre intacta de nuevo comienzo, se constituye radicalmente como una *acción ética*. Una ética que no cabe ya reducir al *comportamiento* (2014:80).

La educación como posibilidad, es decir como *acontecimiento*, está abierta siempre a un nuevo comienzo, y por eso mismo, la ética no puede reducirse a cuestiones de comportamiento. Para Bárcena y Mèlich (2014), la primacía del otro, es lo que nos pone el desafío de pensar «la ética como un acontecimiento, como un punto de ruptura, como una tensión, como una facultad de innovación y de comienzo radical» (2014:91). Si planteamos la cuestión ética como un nuevo comienzo, estaremos siempre frente a una acción inesperada, y como lo impensado no puede regirse por el *deber*, precisa una respuesta adecuada. Planteado de este modo no resulta posible hablar de la ética como obligación, por carácter transitivo y por ser también una esfera social práctica que es hermana de la ética, tampoco podemos reducir la política a un recurso planteado desde unas normas contractuales. La política es revolución, es conflicto, es exigencia de la parte.



El punto es que ambas, es decir la ética y la política, son horizontes humanos prácticos, y por tanto, se trata de un logro que necesitamos alcanzar en una experiencia narrada. Por eso precisan de un diálogo permanente y de un ponerse en el lugar de *quien espera su parte* en el reparto. Quien espera su parte está reclamando nuestra respuesta, sea por leyes injustas o por lo que fuere. En otras palabras, quien está padeciendo por la ausencia de sus derechos no puede detenerse a pensar si la norma jurídica es adecuada o no, porque únicamente sabe que le están negando derechos en la práctica cotidiana. En esas condiciones nadie puede detenerse a recitar la norma. Lo que necesita de inmediato es que algo de su mundo le permita frenar esa ausencia, es decir que se le entregue su parte.

Por eso la acción humana, sea ética o política, no puede pensarse desde un deber. Quien actúa por *deber* no siempre procede de modo justo. El *deber* es el hermano de la norma moral y de la religiosa, y también de la ley escrita. En ese sentido, el deber es siempre repetición. Ninguna de estas tres aristas sociales en las que actuamos *por deber* posee esos recursos de improvisación que nos permiten *actuar* rápidamente ante un acontecimiento. Así, el *acontecimiento*, por ser siempre una novedad, necesita una respuesta adecuada e inmediata. Se trata un tipo de respuesta que comprendo ante la presencia de otro. Otro que rompe la *condición de repetición*.

Pero, ¿quién es ese otro²⁹? ¿Por qué tendría que comprenderlo si nada me obliga a actuar de ese modo? Ese *otro*³⁰ es como yo mismo. Desea y siente. Lucha y demanda. Se

²⁹ Dice Skliar, citando a Derrida y señalando que éste no elude la respuesta sobre lo que condice a la deconstrucción (La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos, 2015) «Es el otro; si podemos decirlo en una palabra es el otro. Lo que llamamos justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja [...] a intentar ser justo con el otro –o conmigo mismo como otro –» (2015: 30). Skliar está preocupado por la cantidad de argumentos que implica la acción de educar. Entiende que los argumentos que se han esgrimido ponen al otro en el lugar del incapaz, del desigual, de extraño, etc. Su reflexión implica decir basta a la explicación pedagógica y a la construcción de argumentos estériles de explicación, completud, de cambio educativo, etc. El texto es interesante por el tratamiento educativo respecto de la otredad. No obstante, se enreda en una crítica radical respecto de la manía argumentativa. El libro termina siendo una contradicción, puesto que para «argumentar o fundamentar» su postura, termina elaborando una serie de argumentos, tal vez vacíos de los objetivos de la pedagogía, es decir la necesidad de pensar alternativas educativas. Con todo, el texto es sublime para introducir un tipo de reflexión, por ejemplo cuando citando nuevamente a Derrida y la deconstrucción como «llamada», dice que «La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir 'es ésta'. De verdad que no lo sé, pero este 'no lo sé', no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento, es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada» (2015: 31). Finalmente, hay que decir que este libro reniega de la herencia educativa y sus problemas. Lo que es absolutamente adecuado, pero también resulta que es necesario preguntarse si es posible pensar la educación sin la tradición educativa. Es decir, conocer lo que otros pensaron sobre la educación ¿no es el cimiento para construir la crítica?

³⁰ Es también Skliar quien al referirse al tiempo de la otredad (y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, 2003) que «Hay un tiempo del otro que es conocido y reconocido por la mismidad como el único tiempo posible; un tiempo del otro que ha sido inventado, domesticado, usurpado, traducido y gobernado a partir de las metáforas temporales de la repetición, lo constante, lo lineal, lo circular. Así como hay también un tiempo del otro que (nos) es irreconocible, indefinible, innombrable, ingobernable. Un tiempo del otro que irrumpe en nuestro tiempo y se vuelve irreductiblemente inesperado. Entre ese tiempo



planta frente a mí con su dignidad. Ese otro reclama y espera respuesta sobre la ausencia de ese algo que aún no tiene. Un otro que pide, aunque no con palabras sino con su rostro interpelante, una parte del todo que le ha sido histórica y socialmente negada. Reclama una parte que considera que le corresponde y que aún no ha recibido. Demanda para que se lo incluya en el reparto de unos bienes materiales y simbólicos que le faltan, ya sea porque el contrato es obsoleto, porque fue excluido del pacto político originario, o porque la distribución de los bienes aún no le ha tocado, o porque su presencia quedó disimulada en la situación repetitiva....

La educación como modo *per se* de preparación para la vida humana, ya sea medianamente planificada o en total libertad de orientación, termina siendo una acción espontánea pero que pide a gritos ser relatada: nos constituimos como hombres y mujeres mediante los relatos de las personas que nos rodean y nos acogen: familia, escuela, club, trabajo. Para que ese relato deje de ser una fabricación repetitiva y permita destacar la novedad identitaria, parece propicio plantearnos poner en acción un diálogo experiencial y narrado, como un modo de reconocer la novedad que trae cada acontecimiento. Esa ruptura en medio de lo repetitivo, es decir eso que acontece como distinto en cada práctica educativa, tal vez nos brinde la oportunidad de acceder a nosotros mismos en el mismo instante en que somos interpelados por ese otro. De alguna manera estamos frente a un vínculo entre dos actos idénticos: comprender y comprendernos. Pero como la esfera educativa opera a partir de saberes técnicos y sensibles, ahí aparece como en un nuevo comienzo, el diálogo entre *episteme* y *poiesis*.

Bien, con toda intención dejamos la pregunta sobre la discapacidad para el final. Así, cuando nos preguntamos por el tema de la discapacidad, queremos decir que: la discapacidad no es un problema de las personas. La discapacidad es un modo autoritario de subjetivación que impide el desarrollo de la autonomía de quienes sobrellevan una condición de discapacidad³¹. Pero hay que tener presente que hablar de la discapacidad como algo propio de una persona, es el resultado de las diversas invenciones que surgen de y en las representaciones sociales. Las personas no somos discapacitadas pero alguno de nosotros,

conocido y aquel desconocido, entre una temporalidad repetida por lo mismo y otra que huye (o rehúye) de las leyes de la mismidad, habría que plantearse por lo menos dos grandes interrogantes: el primero, acerca del tiempo en cuanto relación con aquello que llamamos realidad, nuestra "realidad", la realidad de la mismidad; el segundo, acerca de un tiempo que parece apuntar para otro tiempo, el tiempo como diferencia» (2003:32). Es interesante no perder de vista el juego discursivo de Skliar, que parece querer escapar de decir, a nombrar la realidad como algo que está a nuestro alrededor. No tenemos espacio aquí para problematizar la posición de Skliar, que por otra parte compartimos absolutamente. Simplemente queremos hacer visible con la cita, el gran complejo intelectual que implica nombrar las cosas por su nombre: en este caso, la *realidad*. Tal vez, esa negación hacia la nominación del término realidad es producto de la ausencia de problematización sobre su ocultamiento. Un disfraz que implica ocultar también la congeneridad entre inteligencia y realidad.

³¹ Seguimos el desarrollo realizado recientemente por Marcelo Rocha (Discapacidad, orientación vocacional y proyecto de vida. el desarrollo de la autonomía, 2013).



dada la estructura social en la que estamos inmersos, bien puede «tener» una discapacidad. Ese es el meollo al que, tal vez, la educación pensada desde la noología zubiriana nos permita abordar el problema de la discapacidad desde otras perspectivas. La visión de la inteligencia que nos ha legado Zubiri, es decir esa perspectiva filosófica que implica decir que los humanos somos inteligencias sentientes, ¿es adecuada para pensar el derecho a la educación en general y el de las personas que tienen alguna discapacidad en particular? Acá llegamos al lugar en el que tendríamos que volver a empezar.

BIBLIOGRAFÍA:

- Bárcena Orbe, F. (2000). "El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender". *Enrahonar Quaderns de Filosofia N° 31. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación*, pp 9-33.
- Bárcena Orbe, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena Orbe, F. y. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. San Martín: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Fundación Paideia Galiza y Morata.
- Cerletti, A. (2004). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: del estante.
- Foucault, M. (2004). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula TusQuets.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Barcelona: LAERTES.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kohan, W. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Buenos Aires: Biblos.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (2003). *El origen de la tragedia*. Buenos Aires: Ediciones San Martín.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Fábula Tusquest.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Santiago de Chile: LOM.



- Ranciere, J. (2007). *El maestro ingorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2012). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rocha, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyecto de vida. el desarrollo de la autonomía*. Rosario: Laborde.
- Skliar, C. (2003). *y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: noveduc.
- Steiner, G. (2011). *Lecciones de los Maestros*. Buenos Aires: Siruela.
- Villa Sanchez, J. A. (2014). *La actualidad de lo real en Zubiri: crítica a Husserl y Heidegger*. Mexico DF: Plaza y Valdez.
- Zubiri, X. (1999). *Primeros escritos: 1921-1926*. Madrid: Alianza Editorial y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2006). *Inteligencia Sentiente o Inteligencia y realidad*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2008). *Inteligencia y Logos*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.
- Zubiri, X. (2008). *Inteligencia y razón*. Madrid: Alianza y Fundación Xavier Zubiri.



- GOMEZ: TEI (TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTEGRALES –destinado a estudiantes que se encuentran en el Servicio de apoyo a la inclusión – Escuela 734- Escuela Especial 522

Título del proyecto:

TEI (TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTEGRALES –destinado a estudiantes que se encuentran en el Servicio de apoyo a la inclusión –Escuela 734- Escuela Especial 522)

AUTORA : GOMEZ, ALICIA MARCELA

DNI: 20.84.3413

TITULACIÓN:PROFESORA Y LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(UNPSJB) ESPECIALISTA SUPERIOR EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA (ISFD 807)

- MAESTRANDA EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES (UNQ)

CORREO ELECTRÓNICO: alimar-go@hotmail.com

FILIACIÓN INSTITUCIONAL: Coordinadora Pedagógica Escuela 734 “Cóndor andino”- El Hoyo - Chubut

PALABRAS CLAVES: inclusión – educación – proyectos pedagógicos alternativos-

PRESENTACIÓN

El presente proyecto surge de la necesidad de diseñar las trayectorias educativas integrales de estudiantes de la Escuela Secundaria 734 y que se encuentran en el Servicio de Inclusión de la Escuela Especial 522.

Por otra parte, el objetivo de la implementación de esta propuesta pedagógica pretende secuenciar contenidos que resulten significativos para los alumnos y proponer actividades que permita una inclusión real en el marco de una verdadera *justicia educativa*.



“Para ser justa, la escuela debe antes ser eficaz. Ella debe enseñar a todos, especialmente a los alumnos menos favorecidos. Ella debe aportar las competencias que serán útiles al trabajador y al ciudadano. Para hacer esto, la escuela justa debe ser una escuela común a todos. Pero la escuela justa debe también considerar la diversidad de culturas y, más aún, la diversidad de los individuos y de sus proyectos. Es por esta razón que, una vez adquirida la formación común, los alumnos no deberían ser encerrados en trayectorias irreversibles.”³²

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto se encuadra en la legislación educativa nacional y provincial:

- ✓ Ley de Educación Nacional N° 26.206
- ✓ Ley Provincial de Educación
- ✓ Nuevo Diseño Curricular, Educación Secundaria, 2012
- ✓ PEI (Proyecto Educativo Institucional) (Esc.N° 734)
- ✓ PCI (Proyecto Curricular Institucional) Escuela N° 734
- ✓ Proyecto de Integración y/o Inclusión en Nivel Medio (Servicio de Apoyo a la inclusión-Esc.N°522)
- ✓ Proyecto Curricular Institucional (Formación Integral Esc.N°522)
- ✓ Resolución CFE: 154/11 “Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”
- ✓ Resolución CFE: 155/11. Educación Especial.
- ✓ Resolución ME 749/11 “Certificación de trayectorias educativas diversificadas en el nivel secundario”.
- ✓ Resolución CFE 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación docente”, diciembre 2012
- ✓ Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Congreso de la Nación, 2005
- ✓ Documento “Orientaciones 1” Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina”, 2009, Ministerio de Educación de la Nación

³² VELEDA- RIVAS - MEZZADRA: “ La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina”, Bs. As. , 2011



- ✓ Educación e inclusión para los jóvenes 2007- Ministerio de Educación de la Nación
- ✓ Circular Técnica N° 03/10 “Configuraciones de apoyo para acompañar las Trayectorias Educativas de los Estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo”. DGEI, ME, Chubut, 2010
- ✓ Circular Técnica N° 04/10 “Maestro de apoyo a la Inclusión Educativa”, DGEI, ME; Chubut 2010.

De acuerdo a la ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes sancionada por el Congreso de la Nación en el año 2005, todos los niños y niñas y adolescentes deben gozar del derecho a:

- ⊗ la vida
- ⊗ la dignidad y a la integridad personal
- ⊗ la vida privada e intimidad personal
- ⊗ la identidad
- ⊗ la documentación
- ⊗ la salud
- ⊗ la educación
- ⊗ la no discriminación por estado de embarazo, maternidad o paternidad
- ⊗ la libertad
- ⊗ al deporte y el juego recreativo
- ⊗ al medio ambiente
- ⊗ la libre asociación
- ⊗ opinar y ser oído

De esta manera, es función de los organismos educativos cuidar, proteger y velar que estos derechos de los niños y niñas, sean preservados. Por otra parte, teniendo en cuenta el Nuevo Diseño Curricular de Educación Secundaria, Chubut (2012) acuerda con los lineamientos de la Ley de Educación Nacional *“El reto que plantea la Ley de Educación Nacional de universalizar la escolarización implica focalizar la elaboración de*



*políticas públicas para favorecer el acceso de todos los jóvenes a la educación secundaria o su reingreso, promover la permanencia educativa con aprendizajes de calidad”.*³³

Teniendo en cuenta la Resolución CFE 155/11, se presenta el concepto de *inclusión* que acuerda con la Ley de Educación Nacional. Este concepto instala “un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para:

- *la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as para todos/as y para cada uno/a;
- *la definición de políticas que protejan el interés superior de los/as niños/as y adolescentes;
- *el desarrollo de sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural;
- *las promoción de las alfabetizaciones múltiples;
- *el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos/as estudiantes
- * una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes”.

Así, la Educación Inclusiva es entendida en los documentos de la Dirección General de Educación Inclusiva³⁵ dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut como “ *capacidad de las escuelas de atender a todos los niños sin exclusiones de ningún tipo, para lo que debe generar un sistema educativo inclusivo que aborde la amplia gama de diferencias que presenten los alumnos , asegurando su participación y el aprendizaje. Dentro de la Educación inclusiva todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales incluidos aquellos que presentan una discapacidad”*... Esto significa, valorar las diferencias, aceptar y valorar al otro como sujeto , por lo que se busca “ *eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación”*.”³⁶

Cabe destacar, que en estos documentos se diferencian los conceptos de *integración* e *inclusión*, destacando la amplitud del concepto de inclusión, al centrar su preocupación en

³³ Marco General. Nuevo Diseño Educación Secundaria, Chubut, 2012

³⁴ Resolución CFE 155/11 ,Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 13 de octubre de 2011.

³⁵ Documentos Técnicos orientadores: “Camino a la educación inclusiva” –“Documento técnico de educación inclusiva” – “Educación inclusiva” – “El enfoque de la Dirección inclusiva”.

³⁶ Idem nota 2.



el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para que todos los alumnos participen y se beneficien de una educación de calidad. Por otra parte, la integración escolar es una ESTRATEGIA EDUCATIVA que tiende a la inclusión de las/los alumnos con discapacidad siempre que sea posible, en la escuela, de educación común con las configuraciones de apoyo necesarias. En aquellos casos en que la complejidad de la problemática de los/las alumnos con discapacidades requiera que su trayectoria escolar se desarrolle en el ámbito de la escuela especial, se diversificará el currículum para acceder a los contenidos escolares, con los apoyos personales y las configuraciones de apoyo necesarias.

Para poner en práctica estas concepciones, fortalecer la permanencia de los niños y niñas en la escuela, implica además, fortalecer su propia subjetividad. Esto significa, que a través de complejos mecanismos y significaciones, los alumnos y alumnas, van construyendo y configurando su autoimagen y su rol no sólo dentro del sistema escolar, sino también social. Por otra parte, la escuela debe reconocer en su esencia democrática, las diversas condiciones de partida de los alumnos y alumnas, no como deficiencias o como puntos de llegada, sino como dimensiones que la institución deberá conocer y sobre las cuales deberá trabajar con el objeto de generar estrategias que posibiliten “una disminución de los diferenciales de poder entre los sujetos pertenecientes a los distintos grupos y clases” (Kaplan, 2006). Se insiste nuevamente, en el rol de la escuela como constructora de la subjetividad, al abrirle a alumnos y alumnas de sectores vulnerables, un espacio distinto de lo cotidiano, un mundo nuevo en donde se descubren conocimientos, habilidades, otros vínculos, espacios, sensaciones.

Siguiendo esta postura, “la formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico; consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos, es un modelo personalizado, crítico y activo. La formación integral es estímulo de diversas potencialidades intelectuales, físicas, éticas, estéticas. Implica garantizar un proceso de desarrollo de capacidades de encuentro entre personas para ser partícipes de un proyecto colectivo y de la vida pública”.³⁷ Por ello, el concepto *trayectoria educativa integral* hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo.

³⁷ MARTHA NUSSBAUM (2006): “EL OCULTAMIENTO DE LO HUMANO. REPUGNANCIA, VERGÜENZA Y LEY”, BS AS, KATZ EDITORES.



“Las formas en las que se configuran las trayectorias educativas de cada estudiante dependen de un conjunto complejo de factores que han experimentado decisivas transformaciones y sobre los cuales es imprescindible profundizar la mirada.”³⁸

Se plantea, además, que los alumnos destinatarios del proyecto, se encuentran en el Servicio de Apoyo a la inclusión, teniendo en cuenta que la discapacidad “es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)”.³⁹

Así, se acuerda con Daniel Valdez, al expresar que “la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, poniendo en marcha todos los recursos necesarios para favorecer ambos procesos... las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. Las discapacidades son barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. En tal sentido, las escuelas tendrían el gran desafío de reducir considerablemente las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales, sociales e institucionales.

FUNDAMENTACIÓN

Teniendo en cuenta la fundamentación del nuevo diseño de la Escuela Secundaria, se propone el trabajo sobre recorridos o trayectos pedagógicos en las que el aprendizaje se propiciara en tiempos y espacios diferentes partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes y su inclusión. En el contexto de la LEN y frente a este nuevo desafío se impone buscar nuevos formatos escolares que otorgue a los estudiantes un lugar donde sentirse contenidos y reconocidos.

“La inclusión escolar es una construcción que no implica sólo la asistencia del alumno a la escuela; el desafío y la apuesta es adentrarnos a nuevas prácticas de inclusión escolar que implican a los estudiantes no sólo estar en la escuela sino participar activamente del

³⁸ ORIENTACIONES 1. MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION.

³⁹ *Ibíd.*



aprendizaje, en la vida y el curriculum”. Además, se aclara que el presente proyecto responde a este enfoque filosófico y pretende concretar las dimensiones planteadas en la Resolución CFE 155/11 tales como:

**dimensión Trayectorias Escolares*

- ☉ ofrecer trayectos escolares diversificados teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona

**dimensión escuela/enseñanza*

- ☉ que las propuestas de enseñanza para los estudiantes con discapacidad estén en relación a las posibilidades de cada sujeto y a la carga horaria estipulada para el nivel
- ☉ brindar orientaciones específicas para desarrollar proyectos que permitan compartir espacios curriculares entre los estudiantes de las escuelas y los establecimientos de educación secundaria
- ☉ incorporar las tecnologías a los procesos pedagógicos a través de propuestas de actividades transversales para la expresión y la producción propia de las/los estudiantes con discapacidad

**dimensión desarrollo institucional*

- ☉ establecer acciones de articulación con organismos públicos para mejorar las condiciones de acceso a la escolaridad
- ☉ promover el desarrollo de los trayectos en el ámbito de la escuela secundaria.

En relación al currículum, se expresa el concepto de justicia curricular vinculándose con el cumplimiento de sus tres principios: la atención de los intereses de los menos favorecidos, la participación y la escolarización común o principio de ciudadanía y la producción histórica de la igualdad. “Así, las diversificaciones curriculares (responden a este principio) y se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Abarcan, por tanto, objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Es imprescindible no perder de vista que, si bien el currículum responde a una cultura a partir de la cual se transmite ciertos saberes, el



quehacer docente necesita de la participación del sujeto de aprendizaje desde los propios deseos y su propio proyecto de vida”⁴⁰.

Además, se considera importante resaltar el rol del docente, como mediador , tal cual lo plantean Flores-Lerner y Melgar (2012) “ en la llamada tríada didáctica decimos que hay un sujeto que aprende, un objeto del conocimiento y un maestro mediador que pone a disposición ese objeto o recrea una situación social para la mediación en el aula.”⁴¹

Por otra parte , esta propuesta pretende enmarcarse dentro de las líneas de acción planteadas en la Resolución CFE 188/12 que destacan, entre otras: “Intensificación del uso de tecnologías de información y comunicación: continuidad del programa Conectar igualdad, acciones con canal Encuentro y Educar” respondiendo al objetivo III de “Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes”

PROPÓSITOS DEL PROYECTO

- ④ Construir una propuesta pedagógica articulada y significativa para los alumnos que se encuentran en el Servicio de Apoyo a la Inclusión.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

- ④ Desarrollar capacidades que estimulen el aprendizaje constructivo y participativo
- ④ Valorar las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- ④ Desarrollar las alfabetizaciones múltiples

DESARROLLO DE LA PROPUESTA

⁴⁰ “Las alternativas educativas”. Documento 1. Educación Especial una modalidad del Sistema educativo en Argentina”, Ministerio de Educación , 2009

⁴¹ Flores – Lerner-Melgar : “Mas allá de las querellas”, la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir, Ministerio de Educación de la Nación, 2012



El diseño de las trayectorias educativas integrales de los alumnos que se encuentran en el Servicio de apoyo a la inclusión de 1ero, 2do y 3er año de la Escuela 734 requiere:

☉ la verdadera inclusión de los alumnos que se encuentran en el Servicio, y que puedan contar con configuraciones de apoyo variadas, con alcances intra e interinstitucionales.

☉ Incluir propuestas pedagógicas que involucren la participación de los alumnos en espacios curriculares de los cursos en los cuales se encuentra delimitada su trayectoria escolar y propuestas pedagógicas diferenciadas y con alternativas metodológicas diferentes.

☉ Incorporar las TICS como recurso didáctico en las propuestas pedagógicas diferenciadas, entre ellas, las sugeridas por educar.com.

☉ Solicitar la intervención de docentes comprometidos con el proyecto y que acuerden con la metodología propuesta.

☉ Proponer contenidos significativos y que respondan al Nuevo Diseño del Secundario.

Diseño e implementación de las trayectorias educativas

Se propone la trayectoria escolar común de los espacios:

*Educación Física

*Tecnología

*Plástica/ Música / Teatro (según corresponda a cada curso)

*FEC

Se diseña la trayectoria escolar diferenciada, incorporando:

*Taller de Ciencias (desarrollándose en el Laboratorio de la escuela 734, con la coordinación del MEP y el acompañamiento de la MAI)



*Taller (TAP) , desarrollándose en el espacio del ISFDA 814, con la coordinación de los profesores de TAP (espacio extracurricular y opcional)

*Taller de Juegos de ingenio matemático (coordinado por una docente cuyo perfil y formación implique un compromiso con este proyecto siendo las horas cátedras pagadas con fondos del PMI)

*Taller de radio: propuesta pedagógica que implicará la participación en la elaboración del contenido de un programa de radio emitido semanalmente en una radio local y coordinado por un docente cuyo perfil responda a las características planteadas en el presente proyecto.

DISTRIBUCIÓN HORARIA

Horarios de 1ero año

hora	lunes	martes	miércoles	jueves	Viernes
1era 13,30 a 14,10	INGLÉS Taller de Ingenio	C NAT Taller De Ciencias	LENGUA Taller de Radio	TECNOL	C NAT Taller de Ciencias
2da 14,10 a 14,50	INGLES Taller de Ingenio	C NAT Taller De Ciencias	LENGUA Taller de Radio	TECNOL	C NAT Taller de Ciencias
3era 14,50 a 15,30	INGLES Taller de Ingenio	C SOC Taller De Radio	LENGUA Taller de Radio	C SOC Taller de Radio	MAT Taller de Ingenio



4ta 15,40 a 16,20	LENGUA Taller de Radio	C SOC Taller De Radio	MATEM Taller de Ingenio	CSOC Taller de Radio	MAT Taller de Ingenio
5ta 16,20 a 17	LENGUA Taller de Radio	FEC	MATEM Taller de Ingenio	MUSICA	PLAST
6ta 17,10 a 17,50	E FISICA	FEC	MATEM Taller de Ingenio	MUSICA	PLAST
7ma 17,50 a 18,30	E FISICA	E FISICA	TALLER	TALLER	----

HORARIOS DE 2do año

hora	lunes	martes	miércoles	jueves	Viernes
1era 13,30 a 14,10	C SOC Taller de Ingenio	INGLES Taller De Ciencias1	E FIS	LENGUA Radio 2	TECN
2da 14,10 a	C SOC Taller de	INGLES Taller	E FIS	LENGUA Radio 2	TEC



14,50	Ingenio	De Ciencias1			
3era 14,50 a 15,30	LENGUA Taller de Ingenio	INGLES Taller De Radio	E FIS	LENGUA Taller de Radio	TEC
4ta 15,40 a 16,20	LENGUA Taller de Radio	C SOC Taller De Radio	MATEM Taller de Ingenio	CSOC Taller de Radio	C NAT Taller de Ingenio
5ta 16,20 a 17	MATEM Taller de Radio	C SOC Radio 2	MATEM Taller de Ingenio	ARTIST	Taller Ciencias 2
6ta 17,10 a 17,50	MATEM Radio 2	FEC	C NAT Taller de Ingenio	ARTIST	Taller Ciencias2
7ma 17,50 a 18,30	MATEM Radio 2	FEC	C NAT Ciencias 2 (MAI)	ARTIST	----

HORARIO DE 3ER AÑO

hora	lunes	martes	miércoles	jueves	Viernes
1era	MATEM	FEC	E FIS	TEATRO	C SOC



13,30 a 14,10	Taller de Ingenio				CIENCIAS 1
2da 14,10 a 14,50	MATEM Taller de Ingenio	FEC	E FIS	TEATRO	C SOC CIENCIAS 1
3era 14,50 a 15,30	C NAT Taller de Ingenio	C NAT Taller De Radio	E FIS	TEATRO	C SOC INGENIO 1
4ta 15,40 a 16,20	C NAT Taller de Radio	C NAT Taller De Radio	INGLES Taller de Ingenio	CSOC Taller de Radio	TECN
5ta 16,20 a 17	LENGUA Taller de Radio	C NAT Radio 2	INGLES Taller de Ingenio	C SOC (MAI)	TECN
6ta 17,10 a 17,50	LENGUA Radio 2	MATEM (Espacio De Consulta MAI)	INGLES Taller de Ingenio		TECN



7ma	LENGUA	MATEM	C NAT		---
17,50 18,30	a Radio 2	Espacio De consulta (MAI)	Ciencias 2 (MAI)		

CARACTERÍSTICAS DE LOS ESPACIOS DIFERENCIADOS

Taller/	Ciencias	Tap	Ingenio Matemático	Radio
Espacio físico	Laboratorio Esc 734	ISFDA 814	Biblioteca/ Laboratorio 734	Docente a designar
Docentes responsables	MEP/MAI	Docente ISFDA 814	Docente a designar	
Honorarios	---	----	Fondos PMI	Fondos PMI
Características	Obligatorio y con actividades comunes y diferenciadas para 1ero y 2do/3er año	optativo	Obligatorio	Obligatorio con actividades comunes y diferenciadas para 1ero y 2do/3er año

Estructura de las trayectorias educativas



1er año	2do año	3er año
Espacios curriculares	Espacios curriculares	Espacios Curriculares
Comunes	comunes	Comunes
TECNOLOGIA	TECNOLOGÍA	TECNOLOGÍA
FEC	FEC	FEC
EDUC FISICA	EDUC FISICA	EDUC FISICA
ARTISTICA	ARTISTICA	ARTISTICA
Espacios Curriculares	Espacios Curriculares	Espacios Curriculares
Diferenciados	Diferenciados	Diferenciados
Taller de Ciencias I		

ESPACIOS CURRICULARES DIFERENCIADOS

ORIENTACIONES GENERALES

Taller de Ciencias I y II

Objetivos generales:

Que el estudiante sea capaz de:

- 🌀 Indagar conceptos científicos a partir de la experimentación
- 🌀 Manejar instrumentos de cotejo
- 🌀 Arribar a conclusiones a partir del uso del método científico



Orientaciones generales:

- ☉ Los contenidos abordados deben estar incluidos en el Diseño Curricular
- ☉ Los contenidos requieren necesariamente que se aborden a través de la experimentación y del uso del método científico
- ☉ Se sugiere la PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA del docente, según el formato de PROYECTO
- ☉ El docente debe especificar claramente los indicadores de evaluación. Entre ellos se sugiere: grado de participación / pertinencia/ uso del material de laboratorio /

Taller de Ingenio Matemático

Objetivos generales:

- ☉ Desarrollar el ingenio a través de la resolución de situaciones problemáticas diversas
- ☉ Utilizar correctamente programas específicos (TICS) en la resolución de operaciones matemáticas

Orientaciones generales:

- ☉ Los programas TICS sugeridos son los planteados por educar. com
- ☉ Se sugiere al docente el conocimiento previo de los programas y la variación de actividades a lo largo de cada trimestre que incluirá: desafíos matemáticos / cuadrados mágicos / pirámides matemáticas / acertijos
- ☉ Los contenidos abordados incluirán: Numeración / operaciones básicas / Números naturales y racionales/ Geometría /Medición
- ☉ El docente deberá especificar claramente los indicadores de evaluación. Entre ellos se sugiere: grado de participación/ colaboración entre pares/ pertinencia/



Taller de radio

Objetivos generales:

- ☉ Valorar la importancia de la comunicación como modo de vinculación entre los seres humanos

Objetivos específicos:

- ☉ Conocer la estructura de un programa de radio
- ☉ Organizar la estructura del programa: contenido / tandas publicitarias / mensajes sociales / música
- ☉ Destacar la importancia de una correcta expresión oral para la comprensión de los mensajes
- ☉ Colaborar activamente en la distribución de las tareas del programa de radio

Orientaciones generales:

- ☉ Tener en cuenta que se deberá trabajar previo a la realización del programa de radio, su estructura . Abordar el libreto, con la corrección de la coherencia y cohesión de los textos escritos.
- ☉ Distribuir tareas en el grupo de trabajo y acotar tiempos.
- ☉ Tener presente que se evaluarán las producciones escritas y orales, destacando la correcta expresión oral.

PERFIL DE LOS DOCENTES (TALLER DE INGENIO/TALLER DE RADIO)

Se considera fundamental para concretar los objetivos de este proyecto que el perfil de los docentes a cargo de los talleres de ingenio matemático y de radio:

- ☉ estén comprometidos con la propuesta pedagógica, valorando la filosofía que sustenta a la misma, siendo la inclusión educativa su principal objetivo;
- ☉ sean competentes en la dinámica del AULA /TALLER



- Ⓜ Propongan proyectos de trabajo a corto plazo (máximo un trimestre), con actividades pertinentes y con indicadores de evaluación claros
- Ⓜ Que trabaje de manera cooperativa con la MAI y POT brindando información de la trayectoria de los estudiantes del taller
- Ⓜ Que sea competente en el trabajo en equipo (con Equipo Directivo/ MAI/POT / docentes /preceptores)

BIBLIOGRAFÍA

- Ⓜ VELEDA- RIVAS - MEZZADRA: “ La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina”, Bs. As. , 2011
- Ⓜ Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ⓜ Ley Provincial de Educación
- Ⓜ Nuevo Diseño Curricular, Educación Secundaria, 2012
- Ⓜ PEI (Proyecto Educativo Institucional) (Esc.N° 734)
- Ⓜ PCI (Proyecto Curricular Institucional) Escuela N° 734
- Ⓜ Proyecto de Integración y/o Inclusión en Nivel Medio (Servicio de Apoyo a la inclusión-Esc.N°522)
- Ⓜ Proyecto Curricular Institucional (Formación Integral Esc.N°522)
- Ⓜ Resolución CFE: 154/11 “Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades”
- Ⓜ Resolución CFE: 155/11. Educación Especial.
- Ⓜ Resolución ME 749/11 “Certificación de trayectorias educativas diversificadas en el nivel secundario”.
- Ⓜ Resolución CFE 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y formación docente”, diciembre 2012
- Ⓜ Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, Congreso de la Nación, 2005
- Ⓜ Documento “Orientaciones 1” Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina”, 2009, Ministerio de Educación de la Nación
- Ⓜ Educación e inclusión para los jóvenes 2007- Ministerio de Educación de la Nación
- Ⓜ Circular Técnica N° 03/10 “Configuraciones de apoyo para acompañar las Trayectorias Educativas de los Estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo”. DGEI, ME,Chubut, 2010



© Circular Técnica N° 04/10 “Maestro de apoyo a la Inclusión Educativa”, DGEI, ME; Chubut 2010.

© Nussbaum, Martha: “El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley”, Bs, As, Katz Editores, 2006

© Flores – Lerner-Melgar : “Mas allá de las querellas”, la escuela pública y el derecho a aprender a leer y escribir, Ministerio de Educación de la Nación, 2012

© Valdez, Daniel “ Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas”, Bs As, 2011



- LUQUEZ, MUÑOZ, CHAVES: Un estudio descriptivo sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de la comunidad sorda en la Escuela de Sordos de Paraná y en la Universidad

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PID 3157 FCE – UNER “*Aprendizaje de lectura y escritura en la comunidad sorda. Un estudio descriptivo en situaciones de la escuela de sordos y la universidad*”

AUTORAS:

Mag. Sonia Luquez, DNI: 21512571, FCE – UNER, sonialuquez@yahoo.com.ar

Dra. Carina Muñoz, DNI: 17.044.988, FCE – UNER, carina_m@arnet.com.ar

Prof. Marina Chaves, DNI: 32.405.744, FCE – UNER, chavesmarina@hotmail.com

PALABRAS CLAVES: comunidad sorda, alfabetización, bilingüismo

“Un estudio descriptivo sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de la comunidad sorda en la Escuela de Sordos de Paraná y en la Universidad”

Este trabajo presenta un proyecto de investigación que surge en la Facultad de Ciencias de la Educación y en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Nuestra intención es describir las prácticas de lectura y escritura de sujetos sordos adultos y niños en contextos escolarizados, caracterizarlas en su especificidad y reconocer las dificultades y logros en el acceso a la lectura y escritura del español.

La indagación presenta un interés particular en términos de las variables involucradas en la concreción de proyectos educativos bilingües e integradores así como en la problematización de las condiciones de accesibilidad de los sujetos sordos a las prácticas académicas de lectura y escritura.

Esta investigación se plantea en continuidad con el PID 3144 FCE – UNER “*Una cartografía sobre integración en educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos*”, dirigido por la Dra. Carina Muñoz. Dicho proyecto se propuso producir conocimiento en torno a las significaciones que adquieren para los sujetos involucrados las experiencias sociales concretas de integración en escuelas pública. Los resultados indican la necesidad de profundizar el análisis en algunas líneas de indagación, a saber: (1) la transformación de las escuelas de educación especial; (2) una didáctica para la alfabetización de sordos en el español escrito como segunda lengua; (3) exploración de las condiciones subjetivas y objetivas para la integración, entre otras vacancias. (Muñoz, 2014)

Si bien nuestra preocupación actual tuvo como punto de partida el señalamiento (2) no es nuestra intención con este estudio resolver la cuestión didáctica de la alfabetización de los



sordos y consideramos que la presente investigación se inscribe en relación con las tres problemáticas que los resultados de “Cartografías...” señalaban como vacancias.

En primer lugar porque el presente estudio es de carácter exploratorio y pretende indagar las prácticas de lectura y escritura en dos grupos de sujetos sordos: adultos que estudian carreras en ámbitos universitarios y niños y jóvenes sordos que cursan su escolaridad en escuela de sordos. Describir esas prácticas, caracterizarlas en su especificidad y reconocer las diferentes experiencias de acceso a la lectura, la escritura y a la cultura escrita en los sujetos sordos nos posibilitará reconstruir algunas respuestas posibles a la pregunta ¿cómo aprenden a leer y escribir los sujetos sordos en contextos escolarizados?

Finalmente, es un proyecto de investigación con la comunidad sorda y no sobre ella puesto que nuestro objeto de estudio esta imbricado en una preocupación de dicha comunidad.

Puntos de partida del proyecto

Como decíamos, en el PID 3144 FCE - UNER, pudimos constatar que la alfabetización de sordos es una dificultad persistente en las situaciones de integración. Los especialistas coinciden en esta apreciación: la lectura así como la producción de los textos complejos que se requieren en el nivel universitario resultan inaccesibles para la mayoría de los integrantes de la comunidad sorda.

El estudio ya citado permitió confirmar que estas dificultades están lejos de resolverse en las prácticas educativas y una de las razones remite a las brechas teóricas entre las perspectivas rehabilitacioncitas y oralistas, que aún organizan las intervenciones en muchas instituciones, y la socio-antropológica que ha producido una revisión importante aunque, en cierto sentido, todavía insuficiente para impactar en relación con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura del español de los sordos.

En principio, resulta necesario explicitar que en este estudio nos posicionamos en una perspectiva socio-antropológica de la discapacidad y en particular de la sordera. Desde esta perspectiva, los sordos son vistos como una comunidad, hablantes de una lengua completa (la Lengua de Señas Argentina) y con una cultura particular que en consonancia con la LS hace su aporte fundamental desde lo visual. La Lengua de Señas es una lengua natural que tiene todas las propiedades que los lingüistas han descripto en relación con todas las lenguas humanas conocidas, una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización gramatical que cualquier lengua de señas. (Massone 1993)⁴² Respecto de la educación de los sordos, compartimos el punto de vista de quienes sostienen políticas y propuestas de educación bilingüe, que plantean a la LSA como la lengua natural (y

⁴² Massone María, Machado Emilia “Lengua de Señas Argentina Análisis y Vocabulario Bilingüe”. Edicial- Bs As- Argentina 1993



primera)⁴³ de los sordos puesto que es la lengua de su grupo de pertenencia, y que ubican en un primer plano la relación entre lengua y cultura reconociendo la existencia de los sordos como una comunidad cultural. (Peluso Crespi, 2010)

A continuación referiremos producciones que examinan la educación bilingüe y su pertinencia para la educación de los sordos, investigaciones que problematizan la cuestión lingüística, en particular la relación entre LSA y español escrito como segunda lengua y, finalmente, algunas indagaciones sobre cómo se apropian de la escritura sujetos sordos adultos y niños.

Skliar (2003) examina las variables que cruzan la construcción de un proyecto educativo bilingüe para los sordos y sostiene que este no consiste en la búsqueda de una metodología para enseñar a los sordos como a los oyentes ni pretende resolver de una vez el formato de escuela bilingüe. Sostiene:

“Y es que no se está asistiendo, simplemente, a un cambio -uno más- de un sistema metodológico por otro; no se descubrió ya cómo hacer hablar o leer a los sordos; no se está proponiendo una meta de estricto corte curricular que sea rápida y eficaz. No es esto lo que le interesa a la educación bilingüe para los sordos; no es allí donde están sus contradicciones. Quienes no pueden escapar de la necesidad imperiosa de un método para la educación de sordos, quienes no pueden ver más allá de sus ojos clínicos, quienes añoran una solución rápida a los supuestos problemas educativos de los sordos y quienes no resisten la tentación de verlos, algún día, ser como los oyentes, no encontrarán en la educación bilingüe una tabla de salvación -pues la educación bilingüe quiere que los sordos sean, en el futuro, simplemente Sordos-.”

“Las comunidades de sordos que están reflexionando y debaten sobre este tema, defienden la propuesta del bilingüismo, en primer lugar, con el objetivo que se les reconozca el derecho a la adquisición y al uso de la lengua de señas y, consecuentemente, para que puedan participar en el debate educativo, cultural, legal, de ciudadanía, etc. de esta época, en igualdad de condiciones y oportunidades, pero siempre respetando y profundizando su singularidad y especificidad.”

Para la comunidad sorda es evidente, también, la necesidad de aprender el español escrito ya que se trata de la lengua del grupo mayoritario en que está inmerso que es, por otra parte, la lengua oficial de la Argentina. (Massone, 2009).

⁴³ Distinguimos entre natural, primera y materna ya que el 90% de los sordos nacen en familias de oyentes, por lo que su lengua materna es el español, en el caso de personas que viven en Argentina, y su lengua primera la lengua de señas. En estos entornos familiares no se da la adquisición de la lengua de señas de padres a hijos, como si en las familias conformadas por padres e hijos sordos donde la lengua natural, materna y primera es la lengua de señas.



No se puede dejar de mencionar que, a pesar de esta necesidad, la mayoría de los sordos escolarizados de nuestro país egresan siendo analfabetos funcionales (Massone y otras, 1999). La Federación Mundial de Sordos (WDF) indicó datos similares en 2009.

Reconociendo la importancia del dominio de ciertas prácticas de la escritura para transitar con éxito cualquier trayectoria educativa es que se plantea la necesidad de formar a los estudiantes sordos hablantes de LSA en la producción del español escrito. En esta línea son necesarias dos apreciaciones o advertencias: primero, el dominio de la escritura no es el aprendizaje de un conjunto de técnicas sino la apropiación de un objeto cultural que supone un saber hacer y un saber acerca de lo que se sabe. En segundo lugar, la formación en español escrito para los sujetos sordos requiere de un conjunto de configuraciones de apoyo que hagan accesible esos trayectos formativos, es decir, accesibilidad lingüística y comunicacional.

Veinberg y otras (2005) explicitan algunos modos de organización institucional y de las prácticas pedagógicas ineludibles para garantizar procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en sujetos sordos. Los planteos remiten en especial al nivel inicial y de este modo remarcan la imperiosa necesidad de la educación temprana de los niños sordos así como las condiciones de accesibilidad que deberían generarse tanto en las escuelas especiales como en las escuelas comunes para propiciar integraciones.

Entre esas condiciones es ineludible el conocimiento y el uso de la LSA por parte de la comunidad educativa, pero también destacan otras como: la presencia de sordos adultos o de miembros adultos de la comunidad sorda (miembros de asociaciones de sordos, padres de niños sordos, intérpretes de LSA); y la atención a las necesidades visuales de los niños sordos considerando que el canal visual es el que les permitirá acceder a los espacios y situaciones comunes con los oyentes. Vemos aquí una sensibilidad particular respecto de aquello que los niños sordos necesitan para apropiarse de su lengua natural y el papel ineludible de la escuela en este sentido (o que debería tener la escuela), ya que a diferencia de la mayoría de los oyentes, los niños sordos no transitan su primera infancia en ambientes poblados de interacciones lingüísticas en LSA.

Justamente, en relación con la cuestión lingüística de la comunidad sorda en los países de América Latina, quisiéramos retener una apreciación que comparten los especialistas en el tema. Todos ellos plantean que el aprendizaje del español consiste para los sordos en el aprendizaje de una segunda lengua: el español escrito (Sánchez 2004; Peluso Crespi 1997, 2010; Massone y otras 1995, 2005, 2010).

Carlos Sánchez Avendaño (2004) formula una serie de preguntas respecto de la relación entre la Lengua de Señas Costarricense y el español escrito que resultan provocadoras también para otros contextos lingüísticos:



“la falta de capacitación de los docentes y de recursos adecuados muchas veces provoca que, en la práctica, no se verifique la enseñanza del español como una segunda lengua, con todo lo que ello implica: ¿cuál variedad de español debe enseñarse?, ¿cuál modalidad –oral o escrita– debe privilegiarse y con cuáles argumentos?, ¿qué implica enseñar la modalidad escrita?, ¿cuál es el mejor método?, y, sobre todo, ¿comporta la enseñanza de una segunda lengua oral a una persona sorda una especificidad nunca contemplada en la teoría sobre la adquisición de segundas lenguas? Además, de inmediato también surge la gran incógnita sobre el papel que debe ocupar el LESCO (lengua de señas costarricense) en dicho modelo bilingüe: ¿debe ser lengua auxiliar de instrucción, a la que se recurrirá únicamente como vehículo para iniciar el proceso de adquisición del español?, ¿debe ocupar un lugar en el currículum?, ¿cuál es –a fin de cuentas– el modelo de educación bilingüe que más conviene?” En relación con estos interrogantes hay investigaciones que sugieren respuestas posibles pero también puede afirmarse que es un campo abierto a la indagación. En este sentido, el estudio que proponemos puede realizar aportes concretos a las prácticas pedagógicas y producir la revisión de algunas configuraciones didácticas usuales en las alfabetizaciones de sordos.

Respecto de los procesos de apropiación del español escrito de los sordos, las investigaciones recientes concluyen que:

- Los sordos hijos de padres sordos o los hijos sordos de padres oyentes que utilizan la LSA ingresan a la alfabetización en español en mejores condiciones que los sordos que no transitaron esas experiencias de interacción lingüística (Báez, Báez y Massone)
- Los sordos que participan de la comunidad sorda tienen allí una lengua (la LSA) y una cultura (la de la comunidad sorda) de pertenencia y de identidad (Peluso Crespi, Massone) que les posibilita la incorporación del español escrito como segunda lengua.
- Los sordos que dominan la LSA aprenden el español escrito en el marco de propuestas de enseñanza del español como segunda lengua (Peluso Crespi, Sánchez).
- Los usos cotidianos de la escritura con fines comunicativos, en especial en las diversas modalidades de chat (con mensajes escritos) y a través del teléfono celular se han mostrado accesibles a los sujetos sordos que frecuentemente los utilizan (Massone, Sánchez).
- La escritura en español de los sordos presenta modalidades gramaticales específicas y relacionadas con la gramática de la LSA (Massone, 2010).
- La escritura de los sordos configura una modalidad particular del español escrito que Peluso Crespi (2014) denomina “estilo sordo”.



Las investigaciones sobre cómo aprenden los sordos el lenguaje escrito han recorrido las siguientes líneas⁴⁴:

“(…) indagar cuáles son los procesos cognitivos y lingüísticos que articulan la naturaleza específica y compleja del español escrito con los esquemas conceptuales de que dispone un sujeto sordo, cuya lengua natural, la Lengua de Señas, posee una organización lingüística particular. La metodología adoptada se basa en la combinación de estudios exploratorios y descriptivos de índole transversal y longitudinal, en los que hemos tenido en cuenta las pautas del método de exploración crítica. La población, en todos los casos, estuvo conformada por niño/as y jóvenes sordos, no oralizados y con diferentes grado de dominio de la LSA y de diferentes niveles de alfabetización, de la ciudad de Rosario.

A continuación, dados los límites de este artículo, esquematizamos algunas de nuestras investigaciones:

- Los procesos de hipotetización que los sujetos sordos realizan sobre el sistema de escritura. Intentamos comprender los procedimientos y argumentos que sostienen niños sordos, respecto de la naturaleza alfabética del sistema de escritura. (...)
- Los procedimientos y procesos involucrados en la segmentación del texto escrito. El interés en este aspecto, radica en su vinculación con la construcción de la noción (pre-teórica) de “palabra” (gráfica) que sustentamos los letrados. Los datos fueron obtenidos con niños sordos de 7 a 10 años (...)
- Los procesos de textualización y revisión del propio texto. Este estudio nos indica que, más allá de la convencionalidad del texto final logrado, los niños sordos indagados, de 9 a 12 años, atienden y comprenden las secuencias narrativas que caracterizan al relato previamente narrado en LSA. Las situaciones de reescritura y de revisión nos permitieron comprender saberes y modos de interpretación del texto dado que de otra manera hubieran sido encubiertos si nuestra propuesta hubiera sido memorística.” (...)
(Báez y Bellini, Póster presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, octubre 2010, Montevideo)

A partir de este esquemático planteo de resultados es que sostenemos la importancia de describir las prácticas de lectura y escritura de sordos en dos grupos de dicha comunidad (en la ciudad de Paraná, Entre Ríos).

⁴⁴ Sostienen Báez y Bellini que sus investigaciones combinan una perspectiva socio-antropológica crítica acerca de los sordos (Massone et al, 2003) y psicogenética acerca del aprendizaje de la lectura y de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979).



(a) Sordos adultos usuarios habituales y “expertos” de la LSA que enfrentan prácticas complejas de lectura y escritura en español en ámbitos académicos universitarios.

(b) Sordos en edad escolar (niños y adolescentes) que participan del proyecto bilingüe de la escuela de sordos y que realizan al mismo tiempo una inmersión en la LSA y en la cultura escrita en español.

En el primer caso, los adultos sordos, la intención es relevar logros y dificultades en sus procesos de apropiación de las prácticas académicas de lectura y escritura. En el caso de los niños y jóvenes escolarizados estudiaremos sus recorridos con las prácticas de lectura y escritura en el marco de un proyecto bilingüe de la escuela de sordos.

Aspectos relevantes y aportes de la experiencia de investigación

El trabajo pretende centrarse en las experiencias de sordos que aprenden a leer y escribir en contextos específicos de interacción entre LSA y español escrito aunque:

Este contexto bilingüe es una condición necesaria pero no suficiente para el dominio de las prácticas complejas de lectura y escritura habituales en el ámbito de los estudios universitarios.

Las TIC pueden redundar en mayor accesibilidad para los sordos usuarios del español escrito pero en el marco de las demandas de la alfabetización académica, pareciera que por ahora la única alternativa de accesibilidad es la figura del Intérprete.

La intención de este estudio es mejorar la accesibilidad a la producción de textos complejos con modalidades que impliquen mayor autonomía de los sujetos sordos. En este sentido podrían precisarse algunos ejes que orienten el proceso de investigación:

- Describir y caracterizar las situaciones y las condiciones que posibilitan que los sordos se apropien del lenguaje escrito
- Reconstruir y tipificar las dificultades en la adquisición del español escrito y en la prácticas de lectura y escritura académicas.
- Comprender las condiciones de producción de las escrituras de los sordos en español y
- Ensayar adecuaciones para mejorar las producciones de los sordos en contextos académicos de producción

Estudiar las prácticas de lectura y escritura en sujetos sordos implica no sólo desnaturalizar las asunciones respecto de la adquisición del lenguaje en los oyentes sino también una vigilancia atenta sobre los propios preconceptos puesto en juego desde nuestra condición de adultos oyentes y alfabetizados, que realizan habitualmente complejas prácticas de lectura y escritura.



En este sentido, la presencia de Intérpretes en LSA y el conocimiento de la LSA por parte de los investigadores participantes del estudio se convierten en condiciones necesarias para llevar adelante la indagación.

Los grupos de la comunidad sorda con los que se trabajará son dos:

- (a) Sordos adultos usuarios habituales y “expertos” de la LSA que enfrentan prácticas complejas de lectura y escritura en español en ámbitos académicos universitarios.
- (b) Sordos en edad escolar (niños y adolescentes) que participan del proyecto bilingüe de la escuela de sordos y que, al mismo tiempo, realizan una inmersión en la LSA y en la cultura escrita en español.

Estos dos grupos presentan contrastes interesantes de indagar entre el dominio de la LSA, las experiencias de escolarización y el abordaje de la lectura y la escritura en español. Al mismo tiempo, y con las diferencias señaladas, ambos grupos se encuentran en la encrucijada de resolver relaciones entre LSA y español escrito para construir sentido, comprender lo que leen y escribir más convencionalmente.

En relación con los niños y jóvenes escolarizados de la escuela de sordos

La intención es indagar qué sucede con un proyecto educativo bilingüe (LSA y español escrito) que trabaja sobre la lectura y la escritura en términos del acceso y la inmersión a la cultura escrita, y que se lleva adelante con algunas de las condiciones de accesibilidad que señalan los especialistas.

Con esta finalidad se realizarán entrevistas a los sujetos sordos y oyentes, niños, jóvenes y adultos involucrados en el proyecto y se trabajará sobre observaciones de situaciones de trabajo específicas.

En la escuela de sordos delimitamos tres situaciones, que son bastante habituales, para observar:

- a- Espacios de animación a la lectura.
- b- Situaciones de escritura (en las cuales se produzcan formatos textuales y no que no se trate de copiar) que funcionan en los espacios de Lengua. En general son escrituras grupales.
- c- Situaciones en las cuales se presentan espacios de reflexión sobre la relación español escrito y LSA, o que son instancias de reflexión sobre LSA.

La intencionalidad de cada situación está ligada a la planificación de los docentes, al proyecto institucional, pero nosotros no miraremos la eficacia o no de esas situaciones en tanto didácticas. Nos interesan en tanto todas ellas son situaciones de interacción LSA y español escrito, algunas se organizan en torno a leer textos escritos en español, en otras de escribir



textos en español y otras donde la interacción español escrito y LSA tendrá que ver con la reflexión sobre las lenguas.

La dinámica del trabajo de campo supone una inmersión en las situaciones previamente al registro filmico. Hemos empezado este trabajo que seguramente se complementará con entrevistas pos encuentro con los docentes, intérpretes, etc.

En relación con los sordos adultos

Inicialmente también hemos contactado a sujetos que tienen experiencias de estudios superiores y hemos observado algunas instancias de estudio.

La intención es proponerles una entrevista abierta y grupal con la propuesta de relatar sus trayectorias, logros y dificultades en relación con las prácticas de lectura y escritura y la experiencia de los estudios superiores⁴⁵. Se replicaran entrevistas en profundidad con algunos sujetos para reconstruir apreciaciones o profundizar lo relatado.

Cabe aclarar que para ambos grupos de sujetos es fundamental el rol de los Intérpretes en LSA para generar contextos de intercambio comunicativos accesibles⁴⁶ entre sordos y oyentes o entre textos en español escrito y lectura en lengua de señas. Esto se replica respecto de las entrevistas y las observaciones de nuestro estudio puesto que los intercambios se producirán en contextos de LSA y bilingües.

Es por ello que se prevén instancias de revisión de las entrevistas diseñadas con especialistas (intérpretes y otros especialistas, sordos y oyentes) para ajustar su formulación en LSA y español hablado.

Por otro lado, el registro filmado y en audio de las entrevistas así como su transcripción requerirán el trabajo conjunto con los Intérpretes al menos en dos procesos de establecimiento del corpus:

- Las operaciones de traducción LSA – español hablado y español hablado – LSA.
- La corrección y establecimiento de las transcripciones en español escrito.

⁴⁵ Consideramos que nadie mejor que los propios sordos para dar cuenta de sus propios recorridos ya que son sujetos que han decidido estudiar en la universidad y eso implica que han enfrentado las dificultades de la alfabetización en los ámbitos escolarizados y, seguramente, tienen comentarios, experiencias ya narradas y reflexiones sobre esos trayectos. También porque deciden estudiar en los ámbitos universitarios dónde las prácticas de lectura y escritura tienen una complejidad particular y donde la accesibilidad es un tema pendiente. Al mismo tiempo, los sordos adultos constituyen la comunidad cultural de referencia de los niños y jóvenes sordos y están transitando procesos de integración a las instituciones universitarias por decisión propia.

⁴⁶ Las lenguas de señas son lenguas completas que transmiten pensamientos tanto concretos como abstractos. Conocer esta realidad confirma, una vez más, que la sordera no se relaciona con la capacidad de pensar y que no existen limitaciones en el desarrollo del lenguaje y del pensamiento en las personas sordas relacionadas con la imposibilidad de oír". Aportes para la alfabetización en Educación Especial de alumnos ciegos y disminuidos visuales, de sordos e hipoacúsicos. Coordinado por Ana María Moyano. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.



Nuevos problemas e interrogantes a la luz de lo planteado

Actualmente nos encontramos realizando el trabajo de campo, por lo cual, a partir de lo cartografiado hasta el momento podemos expresar algunas anticipaciones a modo de conclusiones provisorias: (a) Los sujetos sordos para apropiarse (en el sentido del uso) de la cultura escrita hacen lo que dice Brousseau: “El uso y la destrucción de los conocimientos precedentes forman parte del acto de aprender”. En este sentido, en la investigación queremos describir esos usos para poder reconocerlos y pensarlos, y también para legitimar esos acercamientos y esas producciones en los contextos de formación, (b) Este trabajo nos permitirá detectar pistas que puedan permitir ampliar el formato de la educación bilingüe en particular respecto de la escritura y su relación con la cultura escrita. Particularmente respecto de las escrituras académicas, y (c) Identificar algunos aspectos de la interacción LSA – español escrito (no como lengua sino como lengua, cultura escrita, gramática, etc) que ofrezcan pistas para pensar la relación entre aprendizaje lingüístico y reflexión metalingüística en contextos de prácticas lectoras y escritoras.

Bibliografía

- BÁEZ, Mónica (2010). [Reflexiones acerca de la alfabetización de sujetos sordos: Avances de investigación psicolingüística](#). Lectura y Vida, año 31, nº 1.
- BÁEZ y BELLINI, Póster presentado en el 3er. Foro de Lenguas de ANEP, octubre 2010, Montevideo. Inédito.
- FERREIRO, Emilia (compiladora) (2002). “Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura”. Gedisa. Barcelona.
- GELB, Ignace (1976). Historia de la escritura. Alianza, Madrid.
- MASSONE María, MACHADO Emilia (1993). “Lengua de Señas Argentina Análisis y Vocabulario Bilingüe”. Edicial, Bs As.
- MASSONE, María Ignacia; Simón, Marina; Gutiérrez, Claudia (1999). Una aproximación a la minoría sorda. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Año 20, N° 3.
- MASSONE, María Ignacia; BUSCAGLIA Virginia Luisa; BOGADO, Agustina (2005). [Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha](#). Lectura y Vida, año 26, nº 4.
- MASSONE, María Ignacia; BUSCAGLIA, Virginia; BOGADO, Agustina (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. Lectura y Vida, año 31, nº 1.
- PELUSO CRESPI, Leonardo (2010). “Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural”. Editorial Psicolibros Universitario, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- SKLIAR, Carlos (2003). Un analisis preliminar de las variables que intervienen en el Proyecto de educacion bilingüe para los sordos. <https://es.scribd.com/doc/85963289/skliar-educacion-sordos-2003> (consultado 4/03/2015)
- SKLIAR, Carlos, MASSONE, María Ignacia y VEINBERG, Silvana (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar_Massone_Veinberg_acceso_ninos_sordos_al_bilinguismo_1995.pdf (consultado 4/03/2015)



- VEINBERG, Silvana (2002). La perspectiva socio-antropológica de la sordera.
http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf
(consultado 4/03/2015)
- VEINBERG, Silvana; Macchi, Marisa; Zgryzek (2005). La alfabetización temprana en los niños sordos Análisis de una experiencia realizada en el marco del proyecto “Jugar en familia para aprender en la escuela”.
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/alfabetizacion-temprana-en-ninos-sordos.pdf> (consultado 4/03/2015)



- MAIDANA, RAMIREZ, STOLZE: El derecho a la Educación Sexual Integral en niños y adolescentes con discapacidad. Construyendo vínculos entre la formación docente y las escuelas de educación especial

Proyecto de extensión

Título: El derecho a la Educación Sexual Integral en niños y adolescentes con discapacidad. Construyendo vínculos entre la formación docente y las escuelas de educación especial.

Autoras:

- Maidana, Claudia Analí DNI. 22.449.679. Licenciada en Educación Primaria. Universidad Nacional de Río Negro klaudia_anali@yahoo.com.ar . Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina (Río Negro). Escuela de Educación Especial N° 16 de Chichinales (Río Negro)
- Ramirez, Silvia Tamara DNI. 32.225.480. Diplomada Superior en Pedagogías de las Diferencias. FLACSO tamara_ramirez1986@yahoo.com.ar . Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina (Río Negro).
- Stolze, Brenda Natalia DNI. 25.134.051. Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias. FLACSO brendastolze@yahoo.com.ar . Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina (Río Negro).

Palabras clave: Educación Sexual Integral – Discapacidad – Formación Docente

Introducción

“Quienes nos dedicamos al oficio de la enseñanza y de la educación sabemos de sobra que tenemos muchas historias que contar. De cada día podríamos contar uno o varios episodios, fruto de cosas que pasan en las clases o alrededor de ellas, de las historias de nuestros alumnos o alumnas y de nuestras relaciones con ellos y ellas, de acontecimientos inesperados, de nuestras reacciones, de nuestros éxitos o fracasos, de los placeres o disgustos que nos provocan (...)”

(Contreras, 2013:1-2)



Relatar una experiencia, de alguna manera es contar una historia. La experiencia que da origen a este trabajo es el dictado de un Espacio de Definición Institucional (E.D.I.), llevado a cabo durante el segundo cuatrimestre del año 2014, en el Instituto de Formación Docente Continua de Villa Regina. Este seminario optativo, surgió del interés de algunas estudiantes y de inquietudes que tenemos como docentes, de comenzar a abordar de manera institucional un tema que es una gran ausencia en el plan de estudios de la carrera.⁴⁷

En este sentido, fuimos construyendo un espacio en el cual nos propusimos abordar de manera compleja temáticas como los cuerpos, los géneros, las sexualidades y sus vínculos con la discapacidad. Inspiradas en el texto de Silvia Elizalde (2009) *“Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de géneros de los y las jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud”*, le dimos como nombre al seminario “Negar ante todo o dar lugar a lxs sujetxs... cuerpos, géneros y sexualidades en personas con discapacidad”. Partimos de recuperar la idea central del texto, en el que la autora afirma que las instituciones educativas llevan a cabo pedagogías normalizadoras de los cuerpos, los géneros y las sexualidades;

“lo hacen a partir tanto de la consagración de “cuerpos legítimos” como de la elaboración de protocolos de disciplinamiento del deseo, de regulación restrictiva de lo masculino y lo femenino, y de la presunción universalizante de la heterosexualidad como puntos de partida de un conjunto más extenso de configuraciones identitarias acerca de la “normalidad” en estos terrenos”

(Elizalde,

2009: 2)

Lo que intentamos sintetizar en el nombre del seminario es la idea de que en las instituciones educativas vinculadas a la discapacidad, las pedagogías normalizantes previamente son negadoras de cuerpos deseantes.

Partimos de considerar que durante mucho tiempo, y aún hoy con la vigencia de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150), y el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley N° 25.673), las personas con discapacidad continúan siendo objeto de múltiples prejuicios y estereotipos asociados a su discapacidad, representaciones

⁴⁷ De las tres carreras que se dictan en el IFDC de Villa Regina, Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual, Profesorado en Lengua y Literatura y Profesorado de Educación Primaria, solo éste último cuenta con un espacio curricular obligatorio para el tercer año de la carrera, denominado Seminario “Sexualidades y géneros”. Actualmente la provincia de Río Negro está llevando a cabo un proceso de revisión curricular en el cual está contemplado para el Profesorado de Educación Especial un espacio destinado a abordar las temáticas vinculadas a los géneros, las sexualidades y la discapacidad.



que van desde su supuesta asexualidad a la idea de la perversión. Desde una perspectiva crítica, nos propusimos problematizar esas representaciones, pero sobre todo comenzar a construir en lxs futurxs docentes, un posicionamiento que parta de visibilizar a las personas con discapacidad como sujetxs de la educación sexual; entendiéndolxs no sólo como destinatarixs de información y formación con relación a la temática, sino y sobre todo como sujetxs de deseo, lugar que se les ha negado.

De acuerdo a Guacira Lopes Louro (2000), la concepción de la producción/composición de identidades de género y sexualidades interpela el posicionamiento hegemónico que las define como algo “dado” por naturaleza, inherente al ser humano y anclado en un cuerpo, que olvida que la sexualidad envuelve rutinas, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos, convenciones, es decir procesos culturales y plurales. Desde esta perspectiva, no hay nada exclusivamente natural en este terreno, comenzando por la propia concepción de cuerpo. La inscripción de los géneros (femenino o masculino) en los cuerpos es hecha, siempre, en el contexto de una determinada cultura y, por lo tanto, con las marcas de esa cultura.

La experiencia escolar nos constituye, es parte de lo que somos, de los modos que tenemos de ver, comprender y habitar el mundo, de relacionarnos, de cómo pensamos, y nos pensamos. La escuela como institución social, tiene un rol crucial en la conformación de identidades;

posiblemente, las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no se refieren a los contenidos pragmáticos que ellas pueden habernos presentado, pero si se refieren a situaciones del día a día, a experiencias comunes o extraordinarias que vivimos en su interior, con compañeros, con profesores, con profesoras. Las marcas que nos hacen recordar, aún hoy, de esas instituciones tienen que ver con las formas cómo construimos nuestras identidades sociales, especialmente nuestra identidad de género y sexual.

(Lopes Louro,

1999: 6-7).

En este sentido podemos decir que las escuelas educan cuerpos, géneros y sexualidades de manera explícita e implícita.

Desorganización formadora

Esta experiencia de formación partió de dar lugar a ciertos interrogantes ¿Cómo son pensados/mirados los cuerpos de las personas con discapacidad en la formación docente? ¿De qué manera las representaciones que van desde la asexualidad a la perversión actúan



como obstáculo para pensar a las personas con discapacidad como sujetos deseantes y con identidades múltiples y transitorias?

Bajo la fuerte premisa de deconstruir lo construido y desaprender lo aprendido, la propuesta se encuadró en un propósito general: cuestionar/develar las ideologías prácticas que actúan materializando el modelo bio-médico para pensar los cuerpos, y la heterosexualidad obligatoria para pensar las identidades sexuales.

Silvia Elizalde (2009) entiende a las ideologías prácticas como los discursos y las acciones que actúan de manera restrictiva de lo “normal” en las instituciones y que forman parte de

condiciones más extensas de formulación, activación y refuerzo de ideologías opresivas, estigmatizantes y disciplinadoras del género y la sexualidad que se actualizan cotidianamente ante las prácticas no “esperables”, las sexualidades no hegemónicas o los cuerpos jóvenes que “desobedecen” el canon de juventud “deseable” y “normal”.

(Elizalde, 2009:7).

Realizar un análisis de las prácticas institucionales nos permitió pensar y pensarnos como sujetos de educación sexual en dos sentidos, facilitando así la reflexión y la comprensión de los modos en los que las instituciones normalizan y/o niegan los cuerpos, los géneros y las sexualidades. Uno de los sentidos del análisis estuvo vinculado a la propuesta didáctica, donde las actividades de cada encuentro del seminario tuvieron como propósito reflexionar y visibilizar las ideologías prácticas que tienen lugar en las instituciones de educación especial; sin embargo estas propuestas dieron origen al segundo de los sentidos que tuvo que ver con que los estudiantes, como instancia previa a visibilizar en otras instituciones las ideologías prácticas que normalizan otros cuerpos, necesitaron visibilizar las ideologías prácticas vivenciadas en su formación como docentes sobre sus propios cuerpos.

El seminario se estructuró a partir de distintos ejes temáticos que, bajo la lógica de la perspectiva interseccional⁴⁸, organizaron el marco teórico del espacio curricular. Los ejes

⁴⁸ El concepto de interseccionalidad fue desarrollado por la intelectual afroestadounidense Kimberlé Crenshaw (2005) basándose en la “Declaración Feminista Negra”, de la Colectiva del Río Cambahee. En esta declaración, las feministas lésbicas afro-estadounidenses proponen “desarrollar un análisis y una práctica basados en el principio de que los sistemas de opresión racial, sexual, heterosexual y de clase estaban interrelacionados de tal forma que era difícil distinguirlos en la experiencia concreta de las mujeres racializadas”. Viveros Vigoya, Mara (2009)



estructurantes fueron: el acto de ver/mirar como acto político y de representación, los discursos sobre los cuerpos con discapacidad, la heterosexualidad obligatoria como institución política, y las prácticas de normalización en las instituciones.

Proponer un seminario encuadrado en la perspectiva interseccional implica dar lugar a análisis complejos que nos permitan pensar al género, la sexualidad, la clase, la etnia, la raza y la normalidad como un entramado de opresiones que operan tanto estructural como históricamente.

En este marco, dimos inicio al seminario a partir de la idea del acto de ver-mirar como parte del juego de la representación porque consideramos, de la mano de Iván Castiblanco Ramírez (2013), que

“preguntarnos por nuestras formas de mirar no es una tarea fácil. No sólo porque todo acto de reflexión propia conlleva ya una dificultad mayor al enfrentarnos a supuestos sobre los que usualmente no nos detenemos, sino porque pocas veces se lleva dicha reflexión al terreno de lo visual y de la mirada. En efecto, en tiempos en los que el discurso de la “diversidad” parece producir y reproducir continuamente nuevos eufemismos, nuevas formas de nombrar, clasificar y anormalizar al otro, la mayoría de las críticas y las reflexiones acerca de esta problemática se ubican en el lenguaje.”

(Castiblanco Ramírez,

2013:1)

Consideramos que el modo de mirar/nombrar a las personas con discapacidad manifiesta el modo en que aquellas personas que nos consideramos sin discapacidad nos posicionamos en relación a ellas. Cuando miramos y nombramos, lo hacemos desde el lugar que ocupamos en el entramado de los sistemas de opresión, por lo que esa mirada, manchada de normalidad, mira en principio (y en numerosas ocasiones únicamente) la discapacidad.

A través de la mirada los cuerpos ganan sentido social, estos son construidos en el marco de procesos culturales, cuyas inscripciones son llevadas adelante a través de distintos dispositivos. Pablo Scharagrodsky (2005) afirma que el cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación.

La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual p. 67. En Revista Latinoamericana de Estudios de Familia. Vol 1, enero-diciembre, 2009. pp. 63-81.



Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión”

(Scharagrodsky,
2005:2).

Miramos como sujetxs sexuadx, de género, de raza, de etnia, de clase. Es decir que nuestra mirada es una mirada geopolíticamente situada, cuya nuestra “lente”, el marco a través del cual miramos, es una lente normalizada, que al mirar construye normalidad y anormalidad.

Uno de los discursos normalizantes que mayor impacto ha tenido y aún tiene en la construcción social de la discapacidad, y particularmente en la regulación de los cuerpos y los deseos, es el discurso bio-médico. La medicina incide en la regulación corporal, a través de dos normas, una médica de salud y otra estética de perfección, normalizando según aquello que considera sano y bello. En este sentido, Ferreira (2009) afirma que

esa doble normalización se articula en un segundo plano como la conjunción de aquello que por definición es deseable y, en consecuencia, por preferible, “bueno”. Es decir, se adhiere indisolublemente una marca o adscripción ética a la norma médica de la salud-belleza. Se gesta, en definitiva, la regulación de los cuerpos sanos-bellos-buenos. Los cuerpos “legítimos”. Se trata de un ideal ficticio, imaginario, inalcanzable de “perfección corporal” que, sin embargo, y precisamente por esa su idealidad imaginaria, cobra eficacia como modelo de orientación generalizado: todos/as queremos ser portadores/as de un cuerpo sano-bello-bueno (...). La pretensión del máximo ajuste posible a dicha norma es legítima para casi todo el mundo, y no lo es para las personas con discapacidad, de las que se asume que son portadoras de cuerpos por definición no ajustables, cuerpos que son expulsados de la norma y se tornan cuerpos “no legítimos” (por a-normales, irreductibles a la norma).

(Ferreira,
2009:5-6)

Como consecuencia, socialmente los cuerpos de las personas con discapacidad son vistos como objetos de rehabilitación, normalización,



ocultamiento; son cuerpos asociados al dolor, la vergüenza, y el padecimiento, donde el placer, el deseo y el goce parecen no tener lugar. A su vez, Pilar Cobeñas (2014) afirma que las jóvenes mujeres con discapacidad son objeto de mayor regulación de sus cuerpos y sexualidades, *“la experiencia del sexismo sufrida por las mujeres con discapacidad es distinta a la de otras mujeres que no se reconocen como con discapacidad, así como el discapacitismo no es igual en los varones con discapacidad.”* (Cobeñas, 2014: 63). Desde esta visión, la autora propone un análisis de la problemática desde el cruce género y cuerpo, dado que las pautas de género socialmente establecidas, convierten a los cuerpos de las mujeres con discapacidad en blancos de discursos sexistas y normalizantes que habilitan prácticas violentas sobre ellos. En este sentido afirma que

en centros de día, talleres, escuelas especiales o comunes, a las jóvenes con discapacidad se les suele negar la intimidad o las oportunidades de establecer relaciones amorosas o sexuales, ya que predomina un modelo de tragedia médica que mira a las personas con discapacidad desde la idea déficit.

(Shakespeare 1998 en Cobeñas

2014:66)

Pensar los cuerpos y el deseo desde una lógica interseccional, nos hace reflexionar acerca de los modos en que las miradas, en tanto miradas colonizadas/colonizadoras, miran dando lugar al placer y al deseo a determinados cuerpos, los cuerpos “normales”, cuerpos blancos, heterosexuales, occidentales, de clase media... cuerpos colonizados, dignos de ser mirados, dignos de ser y sentir.

Agrietar los parámetros de normalidad en la formación docente

¿Es posible que el proyecto educativo se convierta algún día en un punto de encuentro para las “revueltas deconstructivas”?
¿Podría la pedagogía suscitar reacciones éticas que fueran



capaces de rechazar las condiciones normalizantes del origen y del fundamentalismo, aquellas que rechazan la sumisión?

(Britzman, 2001: 197)

Consideramos que los interrogantes formulados por Deborah Britzman (2002) son una invitación a pensar la propuesta del seminario como un proyecto educativo que intentó correrse de los marcos de la normalidad, realizando una oferta de formación desde una perspectiva crítica.

En sus “Instrucciones para ser profesor”, Estanislao Antelo (1999) afirma que para enseñar tenemos que aceptar que lxs docentes cuando enseñamos hacemos política. Si tenemos en cuenta, como afirma Foucault (1986), que la sexualidad es una cuestión política, entonces podríamos preguntarnos ¿qué enseñamos cuando los significados que le otorgamos a la sexualidad, cercanos a la moralidad normalizante, se traducen en prácticas de disciplinamiento de los cuerpos y los deseos?

Como mencionamos anteriormente, uno de los propósitos del seminario fue hacer visibles las ideologías prácticas que operan en las instituciones educativas de educación especial. Estas ideologías prácticas, expresan complejas formas de mirar la sexualidad de las personas con discapacidad, a través de una lente conformada por modos estáticos de concebir el ser niñx o adolescente como asexuadx, el binarismo hombre-mujer y la heterosexualidad obligatoria. Con esto queremos decir que, si bien la representación que más influye en los modos de conocer/mirar a las personas con discapacidad es la que las concibe como carentes de sexualidad, cuando hay situaciones donde se da lugar a la visibilización del deseo (sobre todo en la adolescencia), este es pensado desde las formas hegemónicas del ser varón y el ser mujer, obligatoriamente heterosexuales. Coincidimos con Pilar Cobeñas (2014) al afirmar que el sentido de discapacidad se vincula indisolublemente a la heteronorma

El sistema de normalización corporal produce un determinado sentido sobre la discapacidad que está profundamente ligado al sistema heterosexista o de obligatoriedad heterosexual que produce rareza, extrañeza o *queernes*. De forma que para McRuer la heterosexualidad obligatoria es contingente a la obligatoriedad de la



corporalidad <<normal>> y viceversa. En definitiva, la discapacidad, como la homosexualidad, son el fruto de la biopolítica y una anatomopolítica de las poblaciones y los cuerpos respectivamente.

(Planella y Pie 2012 en Cobeñas, 2014:59)

Frente a las ideologías prácticas que tienen lugar en los espacios educativos, pensamos al seminario y a la intervención que realizan las estudiantes en la escuela de educación especial, desde la noción de “espacios pedagógicos contingentes”, en el sentido que lo plantean Alonso, Herczeg y Zurbriggen (2008) al partir desde el concepto central de la contingencia, afirmando que

lo contingente impide que lo necesario se reproduzca sin fisuras. (...) pulsea con la necesidad y se opone a la noción de necesidad histórica. (...) La noción de contingencia se articula con la de antagonismo en la medida en que irrumpe, interrumpiendo lo necesario – tratando de negarlo – y, en ese proceso, desestabiliza las identidades fijas. Contingencia y antagonismo impiden que las estructuras se repliquen sin fisuras. (Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2008: 259)

De este modo, consideramos que el seminario y los talleres en la escuela, se constituyeron como espacios pedagógicos contingente al poner en tensión, a través de propuestas didácticas concretas, las maneras hegemónicas en que se relacionan el/los deseos, por un lado con los cuerpos pensados desde el modelo bio-médico, y por otro con la heterosexualidad obligatoria.

Repensar las prácticas en la escuela

Aún hoy, transcurridos diez años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, en las escuelas muchxs docentes siguen asociando las dificultades en la enseñanza de la sexualidad a “lo nuevo” de los contenidos de la ESI. Sin embargo, podemos afirmar que la educación en sexualidad no es algo novedoso en los espacios escolares, sino que desde diversos enfoques la educación sexual siempre estuvo presente en las prácticas pedagógicas. Cuando hablamos de



enseñar los contenidos incluidos en la educación sexual vale preguntarnos ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿a quiénes enseñar?.

“Estas preguntas apuntan no solamente a la razón instrumental, el “cómo hacer” las cosas, sino principalmente a la intención, a la valoración que se les otorga, ya que la pregunta acerca de “qué” es aquello valioso de enseñar implica una toma de posición sobre qué es aquello valioso de aprender (“por qué y para qué”), y se toman algunas opciones dentro del abanico de qué contenidos se pondrán en juego allí así como acerca de qué forma podrá tener ese contenido.” (Morgade, Baez, Zattara, Díaz Villa, 2011: 23)

En este sentido representantes del equipo directivo de la Escuela de Educación Especial N° 16⁴⁹, manifestaron que a través de los años, desde la institución se trabajaron temáticas inherentes a la educación sexual desde un punto de vista biologicista, con una fuerte impronta informativa cuyos contenidos, extraídos de los prescriptos en el Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para el área de Ciencias Naturales, estuvieron centrados en el cuerpo humano, sus partes y funciones, el aparato reproductor (genital) masculino y femenino, métodos anticonceptivos, enfermedades de transmisión sexual, entre otros. Desde el punto de vista metodológico, las clases generalmente fueron de orden expositivo, aunque más adelante se puso en práctica aula-taller con una infrecuencia que evidenciaba falta de continuidad y sistematización. En reiteradas ocasiones se recurrió a la presencia de profesionales de la salud, esto debido a la profundidad en los conocimientos de lxs docentes sobre la temática, y temores acerca de las negativas familiares frente a determinada información.

Con relación a esto, Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011) identifican como modelos que han tenido y aún tienen fuerte presencia en los programas de educación sexual en las instituciones educativas, los modelos biomédico y moralizante. Con relación al primero, éste se caracteriza por reducir la sexualidad a la genitalidad y la reproducción, preocupándose casi exclusivamente por los

⁴⁹ La Escuela Especial N° 16 de Chichinales pertenece al Sistema Público Estatal, fue creada como escuela destinada a personas con discapacidad intelectual pero alberga a estudiantes con otras discapacidades y multidiscapacidad. En ella podemos encontrar grupos de educación temprana, nivel inicial, nivel primario especial y unidades laborales. A la escuela asisten niñxs, jóvenes, adolescentes y adultxs con edades que van desde los 45 días a los 30 años.



efectos no deseados de la sexualidad (enfermedades de transmisión sexual, embarazos). Según estas autoras *“la biologización, como una de las formas básicas del control moral, también abona y es reforzada por la “medicalización”, es decir, el control médico y de los laboratorios sobre los cuerpos”* (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa; 2011: 40). En este marco, el abordaje de la sexualidad en la escuela habitualmente es realizado por especialistas del ámbito de la salud, que tratan los problemas de forma *“técnica”*. *“Más allá del dudoso efecto pedagógico que pueda tener una “charla” puntual en el marco también de materias como Biología o Ciencias Naturales, volviendo a Foucault, se trata de otra forma de despolitizar la sexualidad.”* (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011: 38). El modelo moralizante, al igual que el anterior, realiza un reduccionismo de la sexualidad, sólo que el control sobre los cuerpos opera mediante la abstinencia.

Consideramos que la permanencia y convivencia de estos dos enfoques en las instituciones educativas entra en contradicción con distintos aspectos y objetivos establecidos en la Ley de Educación Sexual Integral. En principio obstaculizan la posibilidad y la necesidad de concebir la educación sexual de una manera integral, es decir como una educación que articule aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Por otra parte creemos que al llevarse a cabo prácticas que delegan el abordaje de las temáticas vinculadas a la sexualidad a especialistas del ámbito de la salud, las instituciones escolares (y lxs docentes) aparecen *“desplazadas”* de su rol de garantes del derecho de niños, niñas y adolescentes de recibir una educación sexual integral, basada en la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados.⁵⁰

Teniendo en cuenta este análisis, y a partir del trabajo conjunto con docentes y estudiantes de la formación docente en el marco del seminario, la escuela inició un recorrido en el abordaje de los contenidos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral, respondiendo a la necesidad de repensar la práctica para resignificarla vinculándola a la normativa vigente y profundizando los encuadres teóricos. Las instancias de trabajo conjunto, incluyeron momentos de elaboración de propuestas didácticas por parte de lxs estudiantes de la formación docente,

⁵⁰ Estos aspectos y objetivos se encuentran plasmados en la Ley Nacional N° 26.150, art. 1; 3 inc. b; 9, inc. a.



para ponerlas en práctica en la escuela, puntualmente con los grupos pedagógicos correspondientes a primero, segundo y tercer ciclo.

Las temáticas seleccionadas por lxs estudiantes de los dos años del seminario para abordar en la escuela, fueron las siguientes:

- Primer ciclo: estereotipos y roles de género.
- Segundo ciclo: heterosexualidad obligatoria – La construcción social del cuerpo.
- Tercer ciclo: La construcción de las identidades diversas – Parámetros de normalidad

Desde los distintos recortes y las diversas propuestas didácticas, lxs estudiantes tuvieron como objetivo cuestionar mandatos que se desprenden de la heterosexualidad obligatoria como institución política, la heteronormatividad como modo de regulación de los cuerpos y los deseos, dándole visibilidad a la diversidad de cuerpos, géneros, sexualidades y deseos.

Al momento de evaluar el impacto que tuvo la realización de los talleres, la escuela resalta la significatividad de estos identificando sus aportes en aspectos tales como la revisión de las prácticas docentes; el trabajo conjunto con futuros colegas intercambiando información, experiencias educativas, temores, vivencias; la posibilidad de acercamiento de los estudiantes del profesorado a la vida institucional desde una práctica real y en el marco de una temática que conlleva fuertes improntas personales, formativas e institucionales; la visibilización de la necesidad de incorporar al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) la educación sexual desde una perspectiva integral que resignifique la importancia de estos aprendizajes en el alumnado con discapacidad intelectual, considerando a lxs estudiantes como sujetxs de deseo y sujetxs de derecho. En la devolución que realizó la escuela al grupo del seminario del año 2015, se expresa que

“Esta propuesta de trabajo conjunto no sólo impactó en la institución escolar en relación al abordaje de esta temática particular sino que permitió visualizar la importancia de compartir la enseñanza con futuros docentes, abrirnos a las sugerencias y planteos de docentes que provienen de instituciones de formación docente y revisar aquellas prácticas naturalizadas que reproducen saberes pre-establecidos y estereotipados principalmente en la complejidad de los temas vinculados con la sexualidad integral.



Además se generó un espacio de reflexión que habilita entre docentes los posicionamientos personales en torno a los temas y cómo los mandatos sociales socavaron los modos de pensar y actuar de las personas principalmente cuando entran en juego tensiones entre dichos mandatos, las escuelas, la familia y las representaciones sociales sobre las personas con discapacidad.”

Como parte de la producción final del seminario y de los talleres en la escuela, se solicitó que se realicen afiches para dejar en las paredes de ambas instituciones, sintetizando aquello que mayor impacto causó en los abordajes realizados. Pensamos la producción de afiches y su exposición en los espacios escolares desde un sentido performativo, entendiendo a éste como el acto en el que decir algo equivale a hacer algo, a través del despliegue de ciertos contenidos que tienen como finalidad producir algún tipo de cambios en lxs destinatarixs. Desde este sentido performativo, las prácticas pedagógicas devienen en prácticas realizadoras que no se agotan en el análisis de las lógicas de dominación institucionales, sino que exigen tal como lo plantea Henry Giroux (2001) lecturas y prácticas de oposición.

Si entendemos la performatividad como parte de la política de la enseñanza, podemos decir que *“lo performativo se convierte en una forma de preguntar de qué modo los objetos, los discursos y las prácticas construyen posibilidades para la ciudadanía y la tensan”*. (Denzin, 2008: 196)

Para finalizar, transcribimos algunas verbalizaciones de las estudiantes al momento de evaluar el espacio en relación a su propia formación como docentes.

“Desde nuestras prácticas debemos asumir el compromiso y responsabilidad para tratar esa supuesta “pasión por la ignorancia” de la que no se quiere conocer, y que no está mal ser diferentes, aceptando la diversidad. Muchas veces hemos escuchado frases como “... no sé del tema y por eso no me meto” justificando de esta manera que no tiene que ver con lo educativo.” (Marcela y Esther)

“... como futuras docentes, el seminario nos permitió corrernos de pensar desde la normalidad, y nos hizo reflexionar sobre nuestras propias representaciones acerca de la diversidad de elecciones sexuales. También nos llevó a pensar sobre los estereotipos que la sociedad establece como normal, dejando de lado a las personas con discapacidad, las cuales muchas veces son pensadas como niños eternos, que no



sienten y no desean, despojandolxs de sus derechos y negándoles la posibilidad de elegir y sentir.” (Antonella)

“Como futuros docentes de educación especial debemos repensar los modos de ver y pensar a las personas con discapacidad, ya que estas personas al igual que las demás poseen un cuerpo sexuado que experimenta: sensaciones, emociones, deseos y erotismo...” (Sandra)

“Este seminario me permitió ubicarme desde otro lado, es decir que personalmente muchas veces no me he puesto a cuestionar muchas cosas que están socialmente establecidas... pero como futura docente pretendo partir de una mirada inclusiva, diversa, donde la identidades puedan ser diversas y donde se den espacios para seguir construyendo un hoy diferente ¿por qué? En primer lugar hago referencia al título del seminario “Negar ante todo o dar lugar a lxs sujetxs... Cuerpos, géneros y sexualidades en las personas con discapacidad”, es decir que pueda dar el lugar a lxs sujetxs , a lxs alumnxs que irán construyendo su identidad. En segundo lugar, porque como futura docente pretendo hacer el cambio desde el aula, considero necesario cambiar la mirada personal para hacer la diferencia en el aula”. (Angélica)

“Quisiera reconocer la implicancia que tuvo en mí, como docente, el seminario. Más aún como docente de educación especial, en donde muchas veces a las personas con discapacidad no solo las/los/x “manchamos con la mirada”, sino que también los vemos como seres asexuados. Como cuerpos que no sienten. Y es aquí, donde dentro del seminario nos detuvimos a pensar y reflexionar sobre nuestras propias estructuras, complejizarlas y modificarlas. Y fue aquí también, donde nos propusieron ser la vos portadora de un cambio, un cambio que incluya a todos/das/x, un cambio cargado de reconocimiento, de respeto, sin discriminación”. (Jessica)

María Beatriz Greco (2013) afirma que la enseñanza como tarea política va más allá de una tarea instrumental y se produce como acontecimiento “*que es apertura a algo que no estaba antes, una nueva configuración, un nuevo modo de ver y comprender, de hablar y actuar (...) Abre un proceso de experiencia y de potencialidad*”. (Greco, 2013:32). Las voces de las estudiantes nos muestran esos nuevos modos de ver, comprender y actuar.

Conclusión



Para restaurar la pasión por el aula o para estimularla en el aula, donde ella nunca estuvo, nosotros/as profesoras y profesores, debemos descubrir nuevamente el lugar de eros dentro de nosotros mismos y juntos permitir que la mente y el cuerpo sientan y conozcan el deseo.

(bell hooks, 2001)

Como docentes formadoras de docentes estamos convencidas de que dar lugar al deseo en el aula es lo que permite dar otros sentidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes y docentes. Sentidos que al corporizarse habilitan verdaderas experiencias compartidas con otrxs. Junto a Greco y Entin (2008) creemos que las experiencias son siempre singulares e incómodas porque en ellas trabajamos con nosotrxs mismxs, porque en las experiencias dejamos que lo que lxs otrxs nos dicen, nos transforme.

Consideramos que la experiencia que relatamos en este trabajo, fue una experiencia colectiva que produjo movimientos que nos transformaron como docentes, y que también transformaron a estudiantes de la formación docente y a docentes y alumnxs de la escuela especial. *“Entrar enterxs a las aulas” implica asumir*

profundamente nuestra condición de sujetos/as de género y nuestras sexualidades, pero también considerar que los conocimientos se encarnan, producen y reproducen en los cuerpos” (Alonso, Herczeg y Zurbrigggen, 2008:73). Creemos que el hacer presente los deseos en el aula nos transforma en los modos en que nos relacionamos con lxs estudiantes, en los modos en que nos vinculamos con el conocimiento, en los modos de habitar nuestros cuerpos, las aulas y las instituciones, porque entramos enteras a ellas.

Bibliografía:

- ALONSO, G., HERCZEG, G. y ZURBRIGGEN, R. (2008). Entrar enteras/os/xs a las aulas. En Revista venezolana de Estudios de la Mujer, N° 31, Vol. 13. pp. 59-78



- ALONSO, G., HERCZEG, G. y ZURBRIGGEN, R. (2008), Talleres de Educación Sexual. Efectos del discurso heteronormativo, en MORGADE, G. y ALONSO, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós, Bs. As. pp. 251-272.
- ANTELO, Estanislao (1999). Instrucciones para estudiar pedagogía. En ANTELO, Estanislao. *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Santillana. Buenos Aires. pp. 63-99.
- BRITZMAN, Deborah (2001). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Guacira Lopez Louro (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. pp. 83-112. Belo Horizonte: Autêntica
- CASTIBLANCO RAMÍREZ, Iván (2013). Desmanchar la mirada. Clase II. Taller de Imágenes. Diplomatura Superior Pedagogía de las Diferencias. FLACSO. Buenos Aires.
- CONTRERAS, José Domingo (2013). Conferencia para las 23ª Jornadas Internacionales de Educación. 39ª Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.
23 de abril de 2013. Buenos Aires.
- DENZIN, Norman (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En McLAREN, P. y KINCHELOE, J. L. (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó. Barcelona. Pp. 181-200.
- DIAZ, Raúl (2011). Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales. Ponencia presentada en Encuentro Latinoamericano de Investigadores. En Seminario Latinoamericano "Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina", jueves 30 y 1 y 2 de julio de 2011. Paraná – Entre Ríos, Argentina.
- ELIZALDE, Silvia (2009). "Normalizar ante todo. Ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud". En *Revista Argentina de Estudios de Juventud*. Facultad de Periodismo, La Plata, N° 1. Disponible en:



<http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/?q=node/31>. Acceso en abril 2013.

- FERREIRA, Miguel (2009). “Discapacidad, corporalidad y dominación: la lógica de las imposiciones clínicas”. Ponencia presentada en el XXVII Congreso de la Asociación Latino Americana de Sociología (ALAS) (Buenos Aires, 31 de agosto - 4 de septiembre de 2009). Disponible en http://www.um.es/discatif/TEORIA/ALAS09_Ferreira.pdf. Acceso en Agosto 2014.
- FOUCAULT, Michael (1986). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI. Madrid.
- FRIGERIO, Graciela (2003). Los sentidos del verbo educar. México. Crefal. Disponible: http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/catedras_jaime_torres/catedra_7.pdf. Acceso febrero, 2015.
- GRECO, María Beatriz y ENTIN, Calorina (2008). La información no alcanza para el cuidado. Una experiencia de teatro-foro en la formación docente. En MORGADE, G. y ALONSO, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Paidós, Bs. As. pp. 273-289.
- GRECO, María Beatriz (2013). Huellas de una relación. La autoridad de la enseñanza y el trabajo del pensamiento. En RATTERO, Carina (comp.). *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje*. Noveduc. Buenos Aires. pp. 23-43.
- LOPES LOURO, Guacira (2000). La construcción social de las diferencias sexuales y de género. En GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía*. Santillana. Buenos Aires. pp. 87-96.
- LOPES LOURO, Guacira (2002). “Cuerpos que escapan”. Presentado en el IV Anped Sur. Florianópolis.
- MARTINEZ, María Elena y COBEÑAS, Pilar (2014). Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural; en VILLA, Alicia y MARTÍNEZ, María Elena



(comps.) *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Noveduc. Buenos Aires. pp. 47-79.

- MORGADE, G; BAEZ, J; ZATTARA, S; DÍAZ VILLA, G (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en “educación sexual”. En MORGADE, Graciela (Coord.) *Toda educación es sexual*. La crujía. Buenos Aires. pp.23-51.
- SCHARAGRODSKY, P (2010) “El cuerpo en la Escuela”. En Explora: Las ciencias en el mundo contemporáneo: Pedagogía N°5. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología.
- VIVEROS VIGOYA, Mara (2009). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual p. 67. En Revista Latinoamericana de estudios de familia. Vol 1, enero-diciembre, 2009. Pp. 63-81.



- **MERCADO, RODRIGUEZ: Experiencia de Inclusión de una estudiante sorda en la Universidad Nacional de Salta**

AUTORES:

Mercado, Verónica – DNI N° 27.681.881 – Estudios secundarios completos, Mediadora extrajudicial, educación no formal – Trabaja en el departamento de mediación extrajudicial, Ministerio de Derechos Humanos y Justicia – correo electrónico: verodeblanco@gmail.com

Rodríguez, Araceli – DNI N° 36.815.647 – Estudios secundarios completos – Estudiante de la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Salta – correo electrónico: ara_ro_92@outlook.com.ar

PALABRAS CLAVES: inclusión educativa – accesibilidad comunicacional – currículo flexible

EXPERIENCIA DE INCLUSIÓN DE UNA ESTUDIANTE SORDA

EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA

Verónica Mercado⁵¹ y Araceli Rodríguez⁵²

Los Sordos conforman una **comunidad con una cultura propia**, comparten una serie de **características que difieren del grupo mayoritario** oyente, presentando características **semejantes** a las de otros pueblos minoritarios como por ejemplo, **los pueblos originarios**. Tienen una **lengua viso-gestual** que le es propia: la “Lengua de Señas”, y una serie de **costumbres y valores** surgidos de su condición visual. **Entre el 90% y 95% de los Sordos tienen padres oyentes**, por muchos años ellos se ven obligados a vivir **inmersos en una cultura ajena**.

Ahora bien si los Sordos son **considerados personas bilingües e interculturales** inmersas en una comunidad mayoritaria debemos reconocer la **necesidad de comunicación** y favorecer a la inclusión de los mismos mediante la **inserción de Intérpretes de Lengua de Señas en el ámbito laboral** en todas las áreas que los sordos pudieran necesitar.

Para la inclusión de los mismos debemos **definir el accionar de los Intérpretes**.

⁵¹ Intérprete de LSA/LE

⁵² Estudiante Sorda de la Universidad Nacional de Salta



Un intérprete **necesita estar instruido y ejercitado** para **escuchar la lengua producida oralmente**, entender el mensaje, des verbalizarlo, **colocarle un nuevo contenedor lingüístico, todo al mismo tiempo**. De aquí se desprende también la necesidad de desarrollar la **velocidad manual** para ejecutarlo en lengua de señas.

Por lo tanto este es un **acto de comunicación atípico**, porque interviene una tercera persona neutral e imparcial, quien se caracteriza por sus **conocimientos, al menos en dos lenguas y dos culturas** y en las técnicas necesarias para desarrollar su labor y debe respetar un Código de Ética preestablecido entre colegas.

La profesión de Interpretación en lengua de señas teniendo presente que cuando se usan los términos **profesión** o **profesional** se hace referencia a aquellas **actividades laborales que suponen un título universitario o de grado para ejercerlas**, es una **profesión medianamente contemporánea**.

Esta profesión ha construido su organización sobre la base de varios pilares vinculados entre sí a través de sus cimientos: **las personas sordas**, **la lengua de señas**, **la necesidad de comunicación de sordos y oyentes** y los intérpretes de lengua de señas como **mediadores de esa comunicación**.

Las **aéreas de intervención** de los intérpretes son muchas y muy variadas, y van desde lo educativo, judicial, artístico, laboral, religioso, cultural, etc. hasta lo afectivo y social. Siguiendo estos lineamientos podemos decir entonces que antes de la profesionalización debemos **fomentar y crear espacios** en los cuales las personas que lo deseen puedan capacitarse y llegar al nivel académico que esta profesión requiere, y es aquí donde encontramos una problemática de largo caminar y poco avance.

En la Argentina hay muy pocas provincias que tienen oficializadas la carrera de Técnicos Superiores en Lengua de Señas, y Salta no se encuentra justamente entre ellas. Y esto puede definirse en una **falta de Políticas claras de Inclusión** hacia las personas Sordas.

En Salta podemos encontrar Instituciones que dictan cursos de Lengua de Señas Argentina, lo cual no capacita a los alumnos a actuar como interpretes ya que como anteriormente hemos aclarado se necesita más que eso para poder ser nexos entre 2 culturas.

La inclusión se sustenta/respalda en el derecho a la igualdad, pero nunca podrá materializarse, ni hacerse realmente efectiva, hasta no respetar el derecho a la diferencia.

La Lengua de Señas es la lengua natural de la persona sorda, es la única que puede adquirir sin la intervención de técnicas reeducativas y/o terapéuticas. Ella le ofrece un universo



conceptual completo, que le permite acceder al conocimiento, expresar su pensamiento/emociones/sentimientos, al mismo tiempo que le brinda una identidad.

Si bien la educación para sordos se presenta como un espacio, necesariamente abierto a la inter-poli-transdisciplinariedad, su diseño/gestión debe ser competencia y responsabilidad, de los profesionales académicamente formados/habilitados para el trabajo de aula.

Se debe elaborar un plan bilingüe de educación (LSA - Español escrito) a través de un abordaje sistémico/complejo, evitando nuevamente un enfoque reduccionista que solo privilegie, en este caso, los aspectos lingüísticos del conjunto, en detrimento de otros contenidos.

Promover macro adaptaciones curriculares (L.S.A. como asignatura, incorporación de intérpretes de aula, año cero/preparatorio...), condición necesaria para concretar los objetivos generales/rectores de la Educación Pública.

La experiencia que aquí se plantea apunta a un aspecto esencial para la inclusión educativa de estudiantes sordos en el nivel universitario: el real acceso a la información y la comunicación de las personas sordas en el seno de una comunidad de oyentes.

Araceli es una joven sorda de la provincia de Salta, que cursó sus estudios primarios en la escuela bilingüe para niños sordos "Efeta" y sus estudios secundarios en colegios en los cuales parte de su trayectoria contó con docentes de apoyo escolar con conocimientos en lengua de señas argentina. Importante destacar que cualquier persona con discapacidad realiza un proceso de integración a la sociedad el cual requiere de trabajo interdisciplinario y apoyo profesional, afectivo y familiar. Desde 2015 asiste a los cursos de formación de instructores sordos en la Universidad Nacional de Entre Ríos, donde encontró su vocación y decidió que apenas terminara el nivel secundario entraría a estudiar "Letras" en la Universidad Nacional de Salta.

Así fue que inició el Curso de Ingreso Universitario (CIU) el 1° de Febrero de este año con una actitud positiva y un entusiasmo notable. Para los que no saben es importante contar que la mayoría de las personas sordas prelocutivas (que nacieron o quedaron sordos antes de la adquisición del lenguaje) son usuarias de la lengua de señas y se encuentran inmersos en una sociedad oyente, desde la más mínima unidad social (familia), hasta los espacios sociales más grandes y esta sociedad oyente domina y se comunica mediante el español oral provocando barreras comunicativas en todos los ámbitos en los que las personas sordas debieran incluirse. En las personas sordas la ausencia de un código comunicativo lingüístico temprano va a tener importantes repercusiones en el desarrollo global de la persona sorda, ya que el desarrollo de los aspectos cognitivos, comunicativo-lingüísticos y socio afectivos se



encuentran íntimamente relacionados; esto influirá rotundamente en los procesos de integración que debieran atravesar durante toda su vida. Para las personas con audición toda la vida civilizada ha sido desarrollada por la vía de comunicación acústica utilizando los instrumentos del lenguaje oral, al cual las personas sordas no pueden acceder y por ende se desvinculan en mayor o menor medida de la sociedad civilizada o grupos de sociabilización. Nos encontramos entonces con las primeras barreras comunicativas, la marginación y la exclusión social, el analfabetismo y la falta de acceso a la cultura mayoritaria y la discriminación.

Las personas sordas necesitan una buena formación educativa, cultural, laboral y social y para ello deben enfrentar diariamente los procesos de socialización e integración a la comunidad mayoritaria. Estos procesos se realizan en forma gradual llevan un tiempo considerable hasta conseguir la verdadera inclusión del sordo al entorno. Los ámbitos de integración son variables no solo en su aspecto sino también definidos por las diferentes situaciones o vivencias que tuviera que atravesar la persona sorda; los primeros ámbitos son la familia, la escuela, el grupo de amigos, el trabajo, etc. El cambio de ámbito o desempeño del sordo significa la reiniciación del proceso de integración, lo cual puede afectar en su desenvolvimiento, su desarrollo, su expresión o su personalidad.

Si bien la Universidad Nacional de Salta tuvo desde sus inicios sus puertas abiertas a la inclusión de alumnos sordos, recién hace dos o tres años éstos se hicieron presentes en diferentes carreras y precisando ciertas adaptaciones entre ellas la presencia de intérpretes de lengua de señas para superar las barreras comunicativas en clases. En este sentido desde ese tiempo la universidad contrata a personas que cumplen con este rol en clases y en los ámbitos en los que los alumnos sordos precisen.

Por otro lado, cabe destacar que la lengua de señas, como toda lengua tiene una sintaxis diferente a la del español lo cual lleva a que un gran porcentaje de personas sordas no tienen adquirida la lectoescritura llegando al nivel universitario de allí que sean consideradas como semianalfabetas. Esto en la Universidad se trató de subsanar con talleres de Español escrito para alumnos sordos, los cuales se cursan en paralelo a las clases de cada carrera. Teniendo en cuenta lo antes mencionado, para Araceli estudiar la carrera de Letras requeriría un esfuerzo muy grande ya que cursar la misma significa extensos trabajos de lectura y escritura en una lengua que no es su lengua materna o nativa y la cual no conoce en profundidad.

Por esto, en febrero de 2016 la comisión de inclusión de personas con discapacidad de la facultad de humanidades, al saber del ingreso a la carrera de letras de Araceli, comenzó con el trabajo para su inclusión; convocando a los docentes de la carrera y del CIU para



prepararlos para tal evento. El trabajo que se realizó con el equipo docente favoreció enormemente la inclusión que lleva adelante hasta ahora la alumna sorda en la universidad.

Actualmente algunos docentes de la carrera se encuentran estudiando la lengua de señas, conociendo su estructura, sintaxis y componentes, con el objetivo de poder adaptar las cátedras y los textos a la lengua natural de Araceli para que ella pueda cursar exitosamente la carrera. Esto permitiéndole a la alumna escribir en español pero con la sintaxis de su lengua (lengua de señas); no rechazando o dando como errónea esta forma de escritura ya que debemos considerar que ella piensa en una lengua y debe escribir en otra. La actitud de los docentes, del equipo que hoy acompaña a Araceli, fomenta en ella y fortalece la actitud proactiva que ella ha demostrado en este corto tiempo que lleva de inclusión, la cual se considera altamente exitosa hasta el momento; esperando que con estas adaptaciones la alumna pueda reflexionar, investigar y desarrollar su propia lengua.

Culmino el CIU a mediados del mes de marzo en un evento que puede considerarse de verdadera inclusión. Como cierre de las actividades se realizó un acto donde cada comisión realizaba alguna manifestación artística. Los compañeros de Araceli decidieron aprender y cantar una canción en Lengua de Señas Argentina, sintieron que ella era la “identidad” de la comisión, lo que los diferenciaba del resto y eso quisieron mostrar.

El primer año de la carrera cuenta con 6 materias:

- Lingüística
- Comprensión y producción de textos
- Introducción a la Historia de las sociedades
- Introducción a la Literatura
- Introducción a la Filosofía
- Idiomas – opcional

Araceli decidió, asesorada por los docentes, cursar en primer año las tres primeras materias mencionadas, tanto las clases teóricas como las practicas; todo esto con el acompañamiento del Intérprete de Lengua de Señas. Cursa, aunque con esfuerzo y dificultades, esos espacios curriculares lo cual le permitirá que su lengua de señas llegue a un nivel más académico y de abstracción para poder cursar tanto literatura como filosofía.

El trabajo con la interprete es permanente y supera las horas de clases, se le ha designado una docente tutora con quien se trabaja en equipo para profundizar los términos e ir creando



las señas que, al ser específicas del ámbito, no se encuentran dentro de la lengua de señas argentina.

De esta forma, la experiencia aquí relatada pone sobre la mesa de la discusión las dimensiones a tener en cuenta para una verdadera inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias y plantea desafíos y cuestiones para la reflexión y/o la investigación:

¿Qué significa incluir en las aulas universitarias a estudiantes con discapacidad manteniendo los parámetros de calidad educativa ofrecida a todos los estudiantes? ¿Qué es esto de un currículo flexible? ¿Cuáles son las adaptaciones necesarias? Son sólo algunos de los interrogantes.



- MOYANO, KILLIAN, PAEZ, PRUDENCIO, SALA. La intervención educativa en la integración de capacidades diferentes desde la mirada de las configuraciones de apoyo a estudiantes de Enfermería cursantes de Cuidados Intensivos

La intervención educativa en la integración de capacidades diferentes desde la mirada de las configuraciones de apoyo a estudiantes de Enfermería cursantes de Cuidados Intensivos

Ejes temáticos: Derecho a la Educación

Proyecto de Investigación

Esp. Educación Prof. Moyano, Gladys, DNI 26409642, Prof. Lic. Enfermería UNQ, gladys.moyano@unq.edu.ar

Lic. Enf. Killian, Sonia, DNI 27882421, Lic. Enfermería UNQ, sonia.killian@unq.edu.ar

Lic. Enf. Páez, Ana, DNI 27051004. Lic. Enfermería UNQ, anaapaez@yahoo.com.ar

Lic. Enf. Prudencio, Carla, DNI 24528324, Lic. Enfermería UNQ, iriscarla2001@gmail.com

Lic. Enf. Sala. Leonardo, DNI 20645800, Lic. Enfermería UNQ, leitohsala@yahoo.com.ar



Resumen

El siguiente trabajo se construye acerca de la reflexión a través de la experiencia relatada en el abordaje del derecho a la educación universitaria, desde la mirada de situacional en la Carrera de Licenciatura en Enfermería. Situación de nuestro conocimiento que refleja la articulación institucional educativa para recibir a un estudiante con discapacidad visual, relatada por sus docentes, es decir, la intervención educativa en la integración de capacidades diferentes desde la mirada de las configuraciones de apoyo a estudiantes de Enfermería cursantes de Cuidados Intensivos: El Caso de Frann.

Introducción

Frann es un estudiante de 32 años, con una discapacidad visual congénita adquirida, clasificada internacionalmente (CIE) por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como Q13-Malformaciones congénitas del segmento anterior del ojo.

Frann con muchas ganas de recibirse de Enfermero, título al que accedió y luego a la Licenciatura en Enfermería, la cual se encuentra cursando, en su paso por el trayecto formativo ha asistido y aprobado la cursada cuatrimestral de Cuidados Intensivos a Pacientes Adultos y Pediátricos, e incluso demostrando destreza en sus prácticas de cuidado y manejo de técnicas y procedimientos con una adaptación al grupo-clase, con prácticas simuladas, donde el grupo se nutre de los cambios implementados en la didáctica de la asignatura. Narramos esta experiencia, en la que los y las docentes nos vimos implicados, destinados a intervenir en la inclusión de Frann y en la adaptación parcial de nuestras prácticas de enseñanza, acompañados de un entorno inclusivo como lo es el de la Universidad Nacional de Quilmes y el apoyo permanente de la Comisión de Discapacidad.

Entonces, posterior a esta experiencia nos proponemos desarrollar materiales digitales accesibles en un marco de heterogeneidad que alcance a todos y todas nuestras estudiantes, para luego articular el desarrollo de la vinculación teórico práctica en las competencias de los cuidados intensivos para evaluarlas en un marco de seguridad para las comunidades de pacientes, con el derecho a la salud que los asiste y estudiantes en su acceso a la educación.

Conceptos clave para el abordaje del derecho a la integración en Educación Universitaria



La intervención educativa en la integración de capacidades diferentes, desde la mirada de las configuraciones de apoyo a estudiantes de Enfermería cursantes de Cuidados Intensivos, es una propuesta a partir del desarrollo de nuestra tarea educativa, donde surge la implicación de las configuraciones de apoyo a las y los jóvenes, entre otros, así como su inclusión en los nuestros espacios curriculares, en donde el contexto de este individuo con su alteridad cultural y escolar (Skliar, 2007) determina diferentes vínculos, significados y herramientas de acompañamiento institucional docente a utilizar para articular la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en su estudiantar universitario con otros.

Las trayectorias escolares dan cuenta de los procesos de escolarización e inclusión, en donde la intervención docente es fundamental para acompañar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en el sujeto en situación de padecimiento o adaptación particular e integración educativa.

Es allí, donde el contexto del individuo o sujeto escolar con un padecimiento determina diferentes vínculos, significados y herramientas docentes a utilizar para articular la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en su escolarización.

Si hablamos de la influencia del dispositivo escolar en nuestra concepción normalizada de infancia es tal como la conocemos, no producto “de la naturaleza” sino una construcción histórica propia de la modernidad. Pero si analizamos con detenimiento lo que dice Baquero (2012) respecto a que “*para entender el funcionamiento de la situación puntual de clase*” propone, como necesario, reinstalar la tríada docente/ alumnos/ saber en un contexto constituido por el sistema de enseñanza. Sistema que presenta un ensamble de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico e intervienen en él en diversos niveles.

Tornándose necesario también, reinstalar el sistema de enseñanza en su propio contexto, el sistema social (familia, científicos, instancia política, trabajo en redes), donde se juega un período fundamental de funcionamiento didáctico: las negociaciones, conflictos y soluciones sobre el saber que habrá de enseñarse en las escolarización. En nuestras prácticas educativas, esto significaría no analizar las condiciones de trabajo escolares en forma completa y es necesario propiciar la producción y reproducción en el contexto del estudiante/ alumno, en su situación particular de educación, diseñando redes organizacionales para su aplicación.



Para desarrollar la integración en el estudiantar de esta joven o un joven con discapacidad, fue necesario implementar diversos dispositivos de formación o enseñanza para la práctica reflexiva, con intervenciones pedagógicas que incluyeron la observación de los cuidados del individuo al momento de la planificación de la enseñanza, las políticas de inclusión y la mirada hacia sus condiciones de aprendizaje para la reconstrucción de su alteridad en el marco de la accesibilidad e inclusión educativa, así como favorecer la construcción de la identidad social y el abordaje de estos procesos de enseñanza - aprendizaje, en el cual, como docentes, somos mediadores entre los contenidos de enseñanza y el sujeto que aprende, llamada tríada pedagógica. (Castorina, 1995)

Conversando con Frann

Frann de 32 años, primera generación de universitarios en su familia, graduado como Enfermero Universitario (UNQ) en 2015, conversa con nosotros, docentes de Cuidados Intensivos, en el ámbito de la Universidad Nacional de Quilmes.

Frente a la interacción, en respuesta a: ¿Hace cuánto tiempo que se desarrolla lo que no te permite visualizar en su totalidad? Nos cuenta:

“Ah, desde que nací y desde que tengo conocimiento, no se considera patología sino deformación del ojo derecho, lo cual me produjo ceguera del mismo (pausa) provocando al ojo izquierdo menor fuerza para actividades como lectura con concentración o soportar la luz, el viento y mantenerme concentrado en alguna actividad” (sonríe, lo cual es habitual en él)

La Enfermería es una disciplina científica en crecimiento en los últimos años, dado su interés como práctica socialmente significativa. Continuando con la entrevista, formulamos: ¿Por qué elegiste estudiar la carrera de Enfermería? Nos refiere:

“La primera elección, fue por una salida laboral pronta (y exclama con una sonrisa) ¡La cual no resultó tan acertada!. Dado por mi discapacidad visual, la segunda fue por el conocimiento que logré para ayudar y cuidar de otras personas, Enfermería es una profesión muy humanitaria, más allá que su función, como toda profesión, es de prestar y obtener algo a cambio, la Enfermería siempre presta más de lo que se le devuelve, más la satisfacción personal es muy grande.” Frann aún no es convocado para trabajar como Enfermero, aunque ha extendido



currículum vitae en varios lugares de asistencia sanitaria, tanto públicos como privados, desde hace tres meses.

Es sabido que el desarrollo de las prácticas de enfermería se llevan a cabo en diversos ambientes de cuidados, como lo son los contextos de prácticas profesionales de pacientes adultos, pediátricos, neonatales, entre otros escenarios de cuidados y es en éstos en dónde influyen aspectos tales como las estrategias de enseñanza, las competencias, la evaluación, así como factores sociales y culturales que se encuentran en continuo cambio, afectando al individuo, en sus valores, percepciones, características personales y desempeño en la práctica de cuidados, particularmente de cuidados intensivos. Frann afirma: *“En cuanto a los cuidados intensivos al paciente crítico, aprendí la aparatología del servicio, a ser más minucioso con los cuidados y al control de los fármacos infundidos.”*

En referencia a los materiales, nos cuenta *“fueron suficientes pero pudieron ser más, aún, los materiales educativos para el acompañamiento de las prácticas de las materias de cuidados intensivos”* Invitándonos a pensar como docentes, que analizar las articulaciones de la enseñanza, en su dimensión práctica y teórica, tiene la finalidad de conocer las formas en que ésta se desarrolla, la percepción que los estudiantes poseen acerca de ésta, así como reconocer los factores que intervienen en esta articulación, aportando a la comprensión de la enseñanza, las formas de evaluación, experiencias, los recursos e instrumentos utilizados, entre otros.

Nos dice Frann *“Una experiencia de la práctica para contarles, en Cuidados Intensivos Adultos, ocurre en el Hospital Presidente Perón de Avellaneda, el año pasado, al observar la red Social que hay allí adentro, es muy delicada, uno no sólo debe ser respetuoso con el paciente a quien cuida, sino también a los compañeros y profesionales con los que trabaja pues, en todo momento todos necesitan la ayuda de todos los que allí trabajan.”* Esta reflexión que hace nos convoca, ya que si bien, suelen aparecer dificultades que se tornan barreras para que se brinden los cuidados necesarios en las prácticas de Enfermería, tendientes a reflejar si se han anticipado o no, a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje en el escenario futuro o contexto en que se desempeñará el futuro profesional en sus cuidados.

Por ello consideramos positiva la experiencia de Frann en su transitar de formación enfermera, en el desempeño de sus cuidados, con un innegable valor al tener en cuenta el ambiente donde se desarrollan las prácticas formativas, en tanto el desarrollo de la práctica en un



ambiente educativo -laboral puede propiciar diferentes respuestas; entre ellas la pasividad (transmisión y consumo de la información), o la participación (elaboración del conocimiento).

Destacamos como aspecto relevante: La integración educativa, universitaria, en Enfermería y en el desempeño de los Cuidados Intensivos, presenta desafíos en torno a las representaciones docentes, los modos de pensar, diseñar y construir significados en torno a las conceptualizaciones acerca de las discapacidades y la etapa atravesada por nuestros estudiantes. Entonces la intervención educativa, en el proceso de enseñanza a un estudiante como Frann, con una discapacidad visual, en un espacio educativo común universitario, tiene entre sus propósitos: fortalecer la tarea de que los alumnos, en tanto estudiantes del trayecto cursado, alcancen el mayor grado de desarrollo y para alcanzar dicho objetivo se adecuarán todas las decisiones didácticas, los contenidos, las actividades de aprendizaje, mediaciones del enseñante, los procedimientos y estrategias que se ponen en juego en los sujetos, ante las situaciones de aprendizajes (Casal y Loufedo, 2011). Siendo este rol de integración institucional el que ocupan las configuraciones de apoyo a las trayectorias escolares, en tanto desarrollan procesos de socialización y van construyendo una identidad personal en el sujeto en su estudiantar e interpelan un objetivo fundamental del aprendizaje: el desarrollo, cualquiera sea el nivel de enseñanza.

Y es, en el desarrollo de nuestra tarea educativa, que surge la ya mencionada implicación de las configuraciones de apoyo a las y los jóvenes, entre otros, así como su inclusión en los diferentes espacios curriculares, en donde el contexto de este individuo con su alteridad cultural y escolar (Skliar, 2007) determina diferentes vínculos, significados y herramientas de acompañamiento institucional docente a utilizar para articular la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en su estudiantar con otros.

Es mediante un trabajo interdisciplinario que se vislumbra sostener y acompañar la trayectoria educativa en la universidad, teniendo en cuenta la influencia del dispositivo escolar en nuestra concepción normalizada de infancia, tal como la conocemos, no producto “de la naturaleza” sino una construcción histórica propia de la modernidad. Entonces, en presencia de una capacidad diferente o discapacidad de algún tipo, que se torna necesario y provechoso: integrar a nuestro joven sujeto de aprendizaje en el sistema de enseñanza en su propio contexto, dentro de un sistema social (compuesto por padres, científicos, instancia política, trabajo en redes) donde se juega un período fundamental de funcionamiento didáctico: con negociaciones, conflictos y soluciones sobre saberes, significados y sentidos que habrán de



enseñarse en su espacio educativo. Así como su acceso, permanencia, continuidad y egreso, de las trayectorias escolares (Terigi, 2010) que dan cuenta de los procesos de escolarización en donde siguiendo con la intervención institucional es fundamental acompañar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en el sujeto, valiéndose de los formatos institucionales diversos y articulados dentro del marco de la Res. CFE 155/2011 que habla de redes interjurisdiccionales.

Se puede pensar/repensar el modelo escolar de tal manera que permita alojar, dar lugar, mirar al otro y, por sobre todo, lograr recibir a jóvenes, entre otros con discapacidad, pensando la diversidad en términos de hospitalidad, entrando en territorio de la atención de ese otro, con sus diferencias, siendo responsable por el otro. (Skliar, 2007). Ya que no analizar las condiciones de trabajo universitarias en forma completa, dificultaría la articulación de niveles en esta situación parte de la educación, donde lo ideal sería diseñar redes organizacionales para su aplicación, con y por fuera de la universidad.

Para desarrollar la integración en el estudiantar de esta joven o un joven con discapacidad, fue necesario implementar diversos dispositivos de formación o enseñanza para la práctica reflexiva, con intervenciones pedagógicas que incluyeron la observación de los cuidados del individuo al momento de la planificación de la enseñanza, las políticas de inclusión y la mirada hacia sus condiciones de aprendizaje para la reconstrucción de su alteridad en el marco de la accesibilidad e inclusión educativa, así como favorecer la construcción de la identidad social y el abordaje de estos procesos de enseñanza - aprendizaje, en el cual, como docentes, somos mediadores entre los contenidos de enseñanza y el sujeto que aprende, llamada tríada pedagógica. (Castorina, 1995)

Resignificando nuestro rol de docentes-enfermeros de Cuidados Intensivos a Pacientes Adultos y Pediátricos es fundamental, diseñar actividades e interacciones que favorezcan la incorporación de estrategias, donde el grupo-clase se enriquezca del encuentro y aprendizaje con otros en la diversidad, tener en cuenta que detrás de cada alumno/ estudiante hay una historia familiar, social y cultural; así como hay actitudes, aptitudes, expectativas y motivaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora del desarrollar las prácticas profesionales pero no excluyentes de las actividades, sino integradoras de aprendizajes.

Si se problematiza el modo en que se desenvuelve la práctica educativa, la investigación didáctica y curricular docente, así como poner en cuestión los contextos de enseñanza dados,



al interpelar a través de la investigación las prácticas, podremos indagar si impactan en el individuo en su desarrollo, si se necesitan adecuaciones, seguimientos, continuidades, acciones para mejorar la enseñanza y evaluación.

Narramos esta experiencia, en la que los y las docentes nos vimos implicados, destinados a intervenir en la inclusión de Frann y en la adaptación parcial de nuestras prácticas de enseñanza, acompañados de un entorno inclusivo como lo es el de la Universidad Nacional de Quilmes y el apoyo permanente de la Comisión de Discapacidad. Entonces, posterior a esta experiencia nos propusimos desarrollar materiales digitales accesibles en un marco de heterogeneidad que alcance a todos y todas nuestras estudiantes, para luego articular el desarrollo de la vinculación teórico práctica en las competencias de los cuidados intensivos para evaluarlas en un marco de seguridad para las comunidades de pacientes, con el derecho a la salud que los asiste y estudiantes en su acceso a la educación.

Nuevos problemas interrogantes a la luz de lo planteado.

Nos convoca indagar en las representaciones docentes y estudiantiles acerca de la “teoría del etiquetamiento” que nos aportaría conocimiento para desarrollar la intervención docente en acompañar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en el sujeto en situación de enfermedad.

En cuanto a la conformación de imagen e identidad (Rist, 1998) en los estudiantes, se analiza la influencia de las representaciones y expectativas del docente en los resultados de sus alumnos, donde las clasificaciones, categorizaciones o etiquetado pueden contribuir al cumplimiento o no de sus propias expectativas docentes respecto de los sujetos escolares.

Es allí, donde tiene lugar los llamados “juicios desviados” del profesor, siguiendo a Rist, y se confronta la naturaleza social de la práctica educativa. Dado que si bien, las trayectorias escolares desarrollan procesos de socialización y van construyendo una identidad personal, al “etiquetar” al sujeto escolar con un padecimiento se interpela el objetivo fundamental del aprendizaje escolar: el desarrollo, cualquiera sea el nivel de enseñanza.

La intervención educativa en los procesos de enseñanza, en esta modalidad universitaria, se debe proponer que los alumnos, en tanto estudiantes, según el trayecto cursado, alcancen el mayor grado de desarrollo, y para alcanzar dicho objetivo se adecuarán todas las decisiones



didácticas, los contenidos, las actividades de aprendizaje, mediaciones del enseñante, los procedimientos y estrategias que se ponen en juego en los sujetos, ante las situaciones de aprendizajes.

Asimismo, la práctica educativa se visualiza en el caso de un supuesto “fracaso escolar” (Baquero, 1996) donde tal no constituye un déficit del alumno/a, sino de todo un contexto, como las condiciones socio históricas, la falta de motivación, incluso la práctica educativa que no estimula el desarrollo del aprendizaje en forma suficiente, por ejemplo en la falta de incorporación de recursos, una forma de evaluación significativa coherente con la forma de enseñanza, o la falta de una inclusión en la construcción de “aulas heterogéneas” (Anijovich, 2004) entre otros factores que pueden haber sido deficitarios.

Bibliografía utilizada

ANIJOVICH, R; MALBERGIER, M; SIGAL, C. Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Buenos Aires. Fondo, 2004.

BAQUERO, R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar, Bs. As.: Aique.

CASAL V. Y LOUFEDO S. (2011) “Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad”, Buenos Aires, Dirección de Educación Especial.

CASTORINA, A. (1998) “Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética”, en Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones. México: Paidós.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2011). Resolución N° 155. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>

Fecha de consulta: 1-1-16

RIST, R (1998) “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado”, en: F.Enguita, M, editor, Sociología de la Educación, Ariel, Barcelona.



SKLIAR, C. (2007) "La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa", Universidad Nacional de Cuyo, disponible en: http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_prete nciosa.pdf Consultado: 1/01/16.

SKLIAR, C. (2007). La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Noveduc Libros.

TERIGI, FLAVIA (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Conferencia brindada el 23 de febrero de 2010 en Cine Don Bosco - Santa Rosa- La Pampa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf Fecha de consulta: 1-1-16



- PERALTA, PIERONI: Discapacidad e Inclusión. Experiencias desde la Extensión Universitaria. Reflexiones y Tensiones

TÍTULO: Discapacidad e Inclusión. Experiencias desde la Extensión Universitaria. Reflexiones y Tensiones.

EJE TEMÁTICO: DERECHO A LA EDUCACIÓN

PROYECTO DE EXTENSIÓN

PERALTA, ZULMA DEL VALLE. DNI 10856494. Doctora En Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Extensión Universitaria. Correo electrónico:zulmadelvalleperalta@gmail.com.

PIERONI, NATALIA. DNI 30645859. Psicopedagoga. Universidad Nacional de Rosario. Extensión Universitaria. Correo electrónico: natalia.pieroni@unr.edu.ar

PALABRAS CLAVE: inclusión- educación- discapacidad

PONENCIA

Desde el Área Inclusión e Integración de personas con discapacidad de la Universidad Nacional de Rosario, hemos iniciado distintas acciones en el marco de la Secretaria de Extensión Universitaria de la misma institución, directamente relacionadas con la Discapacidad, las políticas públicas y las prácticas educativas y escolares. Podemos mencionar entre otros: La asignatura electiva “Discapacidad y Derechos Humanos” dirigido a estudiantes de las distintas carreras universitarias de nuestra ciudad, Cursos de Capacitación sobre Inclusión Educativa dirigida a docentes y profesionales que se desempeñan en diferentes ámbitos, en el marco de un Programa de Municipios y Comunas de la UNR, y los resultados de investigaciones previas sobre la problemática de la inclusión del sujeto con discapacidad al campo educativo, todo lo cual nos ha permitido la elaboración de nuevas reflexiones y propuestas sobre la temática.

Nos posicionamos desde una perspectiva de los Derechos Humanos, es decir, en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, siendo nuestro principal objetivo que las mismas puedan constituirse como “sujeto de derecho”. Atendiendo a la



complejidad de los escenarios actuales, pensamos en la posibilidad de producir prácticas educativas basadas en una política de la diferencia, que permitan desarticular las significaciones que los discursos dominantes atribuyeron a las personas con discapacidad y desmontar cuestiones fuertemente instaladas en el imaginario social como la invisibilidad de las personas con discapacidad.

Cuando hablamos de inclusión hacemos referencia a un nuevo paradigma que busca identificar y remover barreras y obstáculos al aprendizaje y la participación, mediante estrategias que den respuesta a la diversidad de los estudiantes, donde las diferencias individuales sean entendidas como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

Pensamos que la educación tiene un lugar primordial en la producción de subjetividad, en la socialización y en el acceso a la cultura, de ahí que se constituya en un derecho humano fundamental. Apostar a una educación inclusiva implica romper con una tradición escolar basada en criterios homogeneizadores, en los que subyace el criterio de normalidad. Desde estas concepciones no se tenía en cuenta al sujeto en sus dimensiones culturales, sociales e históricas. Nuevas demandas surgen en la escuela de la contemporaneidad acerca de las condiciones de aceptación de lo heterogéneo, por lo que consideramos que este proceso de cambio requiere una transformación de la institución escuela y por ende de la sociedad.

Como una Política de inclusión educativa, la Universidad Nacional de Rosario ha gestionado junto a la Comisión Universitaria de Discapacidad, una cátedra sobre “Discapacidad y Derechos Humanos”. Para su dictado se realizó una convocatoria a docentes de diferentes facultades, con funciones de extensión, para que desde las distintas disciplinas se aboquen a la tarea de brindar formación académica, sobre la temática de la “discapacidad” a los estudiantes de las diferentes carreras universitarias.

La puesta en marcha de este proyecto tiene una larga historia, proyecto que se concreta en el transcurso del año 2015, constituyéndose en un valioso aporte a la formación de grado de los estudiantes universitarios. Queríamos propiciar una aproximación a contenidos y a metodologías, y brindarles herramientas sobre la problemática en cuestión, que contribuya a abrir planteos y reflexiones críticas sobre la discapacidad, y por consiguiente, elaborar propuestas posibles, que a su vez, puedan desplegar en sus futuras prácticas profesionales. De esta manera nos propusimos contribuir a crear conciencia sobre la responsabilidad que como ciudadanos/as tenemos en la construcción de una sociedad inclusiva y respetuosa de los derechos humanos.

Como punto de partida formulamos los siguientes objetivos:



.Generar un espacio de construcción de conocimientos y reflexión sobre la temática de la discapacidad y los derechos humanos desde una perspectiva interdisciplinaria, profundizando la construcción de un saber profesional integral.

.Contribuir a la conformación del conocimiento sobre la perspectiva histórico-social de la discapacidad.

.Propiciar el conocimiento de las normativas vigentes de carácter nacional e internacional vinculadas a la discapacidad.

.Promover la creación de espacios estratégicos de producción de saberes disciplinarios que den respuesta a la problemática de la discapacidad.

.Incentivar el desarrollo de espacios de investigación vinculados a la temática.

¿Qué reflexiones hacemos de esta experiencia?

El primer desafío fue el armado de un programa sobre “Discapacidad y Derechos Humanos”, proceso que tuvo sus dificultades, dado que cada docente es un experto en su propia disciplina, esto supuso el trabajo interdisciplinario, el encuentro con el otro, lo que dio lugar al intercambio de ideas y a la producción conjunta, donde notamos la necesidad de renunciar a la creencia de que desde un único saber se puede abordar la complejidad de la temática en estudio.

Diseñamos y pusimos en práctica un dispositivo áulico, con disparadores (audiovisuales, TIC), que dieron lugar a la participación activa y decidida de los estudiantes. Nuestro lugar de docentes fue el de acompañar a los estudiantes en los distintos trayectos, para posibilitar la apropiación de saberes y construir conocimientos.

Las clases teórico-prácticas estaban basadas en cuatro módulos de trabajo, los que giraron en torno a la Construcción Social de la Discapacidad, a Abordajes para la Inclusión Social, como así también, se hizo referencia a un mayor conocimiento del Marco Legal, facilitándose la Accesibilidad dentro de un espacio adecuado.

Se abordaron las representaciones acerca del otro con discapacidad, se analizaron situaciones que inciden en los sujetos que presentan algunas dificultades, con reflexiones individuales y grupales de parte de los asistentes, algunos de los cuales contaron sus propias vivencias, aportando visiones acerca de la discapacidad desde un ángulo diferente, como protagonistas.



La problemática de la discapacidad es primordial en la agenda académica, su tratamiento intenta prevenir la estigmatización, la exclusión, la expulsión del otro diferente; es a partir de brindar conocimientos y estrategias a los estudiantes, que vislumbramos la posibilidad de desarmar estos discursos estigmatizantes.

Los prejuicios y los estereotipos desempeñan un papel fundamental en las relaciones que discapacitan. La forma en que nombramos las personas, produce inevitablemente prácticas particulares, tanto de quien nombra como de quien es nombrado. Fue mediante la transmisión de conceptos a los estudiantes acerca de cómo aparece la “diferencia” en un proceso histórico, que logramos que los mismos lleguen a la comprensión de las denominaciones más actuales y adecuadas de “persona con discapacidad”.

La clase fue el punto de partida para lo que vino después. La clave: cuidar el lugar “de educar”, abrir la posibilidad de lo nuevo. Se trataba de no perder de vista lo esencial, lo más valioso que es reconocer la diversidad, debatir y compartir visiones diversas, en un espacio de trabajo conjunto, que conduzca a los jóvenes a asumir el compromiso de brindar calidad de vida a las personas con discapacidad, en interjuego con su contexto, el que siempre está entretejido de vínculos y relaciones.

¿Cuáles fueron los logros? Trabajar junto a estudiantes de otras carreras, al inicio parecía improbable, progresivamente el pensar con el “otro” fue generando entusiasmo e interés en la elaboración de pósters, entrevistas, ensayos, etc., es así que, en la medida en que fueron construyendo saberes, se pudieron incluir en ese proceso.

Transitada la experiencia, las autoridades de la Universidad alentaron la continuidad de esta asignatura, ya que tanto la facultad de Arquitectura como las distintas facultades, consideraron esta temática de gran importancia en la formación de jóvenes universitarios. El espacio optativo en la Facultad de Arquitectura es el primero que se consolida con este nivel de integración de disciplinas, dado que todas estas propuestas en general, se planteaban en forma disciplinar.

Consideramos que los espacios curriculares electivos como lo es el que emprende el tratamiento de la discapacidad, gozan del reconocimiento social y dotan de prestigio a la Universidad Nacional Rosario. Estos espacios fueron creados en 2009 por una ordenanza y tienen como objetivo que los estudiantes de distintas carreras circulen entre las diversas unidades académicas en sus variadas disciplinas y eso obviamente enriquece la perspectiva del estudiante.



El plantel de estudiantes durante la cursada del 2015 estuvo integrado por alumnos de las facultades de Arquitectura, Psicología, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Derecho, Ciencias Médicas, Ingeniería, Odontología, Humanidades y Artes correspondientes a las carreras de Bellas Artes, Medicina, Psicología, Fonoaudiología, Ciencia Política, Abogacía, Odontología, Comunicación Social, Profesorado de Derecho, Contador Público, Trabajo Social, Ingeniería Civil, Filosofía y Enfermería.

Otra modalidad de extender el compromiso de la Universidad a la comunidad es el Programa de Municipios y Comunas. Se han gestionado además nuevos espacios de intercambio de saberes con Organismos Gubernamentales y No Gubernamentales que luchan por los derechos de las personas con discapacidad.

En sintonía con lo dicho, junto al Municipio de Granadero Baigorria se vienen desarrollando durante el ciclo 2015-2016, “*Talleres de capacitación sobre inclusión educativa*”, dirigido a docentes y directivos de todos los niveles educativos y a profesionales de centros de día, con la intención de aportar conocimientos teóricos-prácticos, desde una perspectiva histórico-social, permitiendo a los docentes abordar la temática de la discapacidad y la inclusión, desde el enfoque de los derechos humanos.

Estos ciclos de charlas tienen como finalidad: Analizar crítica y reflexivamente situaciones concretas que se presentan en las instituciones educativas en relación a la inclusión educativa, y propiciar el conocimiento de las normativas vigentes sobre la discapacidad y la inclusión escolar.

Entre los ejes temáticos a desarrollar podemos mencionar los siguientes: “La discapacidad como construcción social”; “El derecho a la educación de las personas con discapacidad” en donde se tratará el marco legal vigente, “El abordaje interdisciplinario” y las “Estrategias de intervención”.

A diferencia de un curso para docentes, cuya organización pueda evocar la impronta de lo escolar, se sostuvieron los encuentros en espacios con una lógica de funcionamiento distinta, donde la hospitalidad y la afectividad hicieron cita, en un tiempo-espacio compartido.

El dispositivo implementado mediante exposiciones y talleres fue abordando los aspectos histórico-sociales de la discapacidad; el surgimiento del movimiento integracionista, lo que dio lugar a enardecidos debates sobre algunas concepciones tradicionales de normalidad y anormalidad.



Otro de los analizadores fueron los discursos que atraviesan la problemática tratada, de la diversidad, el tratamiento de las diferencias y el binomio inclusión/exclusión. ¿Cómo pensar estos conceptos? A lo largo de las jornadas se proyectaron videos, escenas de films relacionados con la discapacidad, en otro momento el power point se constituyó en apoyatura para la transmisión, para luego, en el seno de los grupos heterogéneos se dejara de ser espectador y se pasara a la construcción con el otro, otro que plantea preguntas, que duda, pero que tras el intercambio se anima y juega, intenta respuestas y elabora propuestas.

Ante las insistentes demandas que aparecían en los grupos, acerca de “qué hacer” y “cómo hacer” con la inclusión de niños y niñas con discapacidad, ¿cómo responder a estas demandas? Intentamos hacerlos hablar de lo cotidiano, de lo que en las prácticas concretas se presentifica, en las diversas organizaciones sociales, como por ejemplo: el Centro de Día, los Hogares, la Casa Educativa Terapéutica; los docentes y directores de escuelas especiales, así como los de instituciones educativas del nivel inicial y primario de localidades como Granadero Baigorria, Rosario, Capitán Bermúdez, San Lorenzo, Arocena, Carrizales, Maciel, Barrancas, Díaz, Coronda.

Se plantearon tensiones entre los discursos de profesionales de la salud y de la educación: psicólogas, trabajadores sociales, acompañantes terapéuticos, profesores de Educación Física, psicopedagogas, kinesiólogas, arquitectos, docentes de Educación Especial y estudiantes de carreras afines. Tensiones discursivas que poco a poco ceden y se funden en reflexiones, en argumentaciones, en la apertura de nuevas cuestiones que impelen al grupo a inspirarse, a crear estrategias posibilitadoras y a salir de la frustración.

La evaluación del espacio implicó un movimiento inesperado, que se tradujo en expresiones de reconocimiento hacia los docentes a cargo de los encuentros, de lo fructífero de la experiencia; así como el sentir la afectividad surgida en el grupo, lo que otro cualquiera puede ofrecer, lo que se puede experimentar en el interjuego de las relaciones humanas, de la comunicación.

Nos llenamos de las imágenes, de las representaciones que tiene la gente sobre las personas con discapacidad, tratamos de significar las dudas de quienes se encuentran desarrollando su práctica profesional en el campo de la discapacidad, específicamente los docentes de todos los niveles, para quienes el problema fundamental es cómo abordar la inclusión y la integración en relación a alumnos con discapacidad o con Trastorno Generalizado del Desarrollo.



Asumimos la necesidad de no dar por acabado el espacio, sino darle una nueva apertura, a continuar la experiencia...lo nuevo será pensar sobre las intervenciones en los trastornos y dificultades que presentan algunos niños en la primera infancia. Y la pregunta insistente será ¿cómo incluir?

En el recorrido de los talleres fue nodal la presentación de casos de inclusión, de modo tal que la práctica tuviera anclaje en la teoría, teniendo en cuenta que no existen las recetas únicas para abordar la temática, ya que cada niño, niña o adolescente, es una singularidad y desde esa singularidad es desde donde debemos pensar la cuestión.

Sabemos que las prácticas de inclusión en las diferentes realidades de las instituciones educativas son campo de conflictos continuos y evidencian la exclusión que la escuela produce. A través del análisis de experiencias y modos de intervención interdisciplinarios, que hemos relevado, nos propusimos contribuir al debate que desde la convocatoria se propicia.

Bibliografía

DUSCHATZKY , Silvia (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.

FRIGERIO, Graciela y SKLIAR, Carlos (2005) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.

JANIN, Beatriz (2013) *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires: Noveduc.

PERALTA, Zulma. (2014) *Escenarios de la inclusión educativa*. Rosario: Laborde Editor.



- RIVERA, BURTOLI, ALI: Un nuevo desafío de trabajo, la discapacidad psico-social

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Expositores:

Rivera Mirta Gladis D.N.I. 5982872 Lic. En Psicología. Discapacidad Area de Asuntos Estudiantiles mirtagladisrivera@gmail.com

Burtoli Ariel D.N.I: 21433533. Lic en Ciencia Política. Discapacidad Área de Asuntos Estudiantiles arielburtoli@hotmail.com

Ali Patricia DNI 18573263 Especialista en Gestión Educativa. Coordinadora de Unidad de Asuntos Estudiantiles. pali@unaj.edu.ar

TITULO: UN NUEVO DESAFIO DE TRABAJO, LA DISCAPACIDAD PSICO-SOCIAL

FUNDAMENTACION

Nuestra política educativa en general está basada fundamentalmente en la inclusión, los derechos y la diversidad, y desde esa concepción, nos proponemos aportar con nuestra breve experiencia a la construcción de un modelo de abordaje en el área de discapacidad mental dentro de las particularidades del ámbito universitario.

. El concepto de inclusión es la base para comprender el objetivo de la integración y la actitud específica necesaria. La inclusión no niega la particularidad y singularidad de las personas y grupos sujetos de acción, más bien puede estimular las relaciones creativas y comprometidas.

Y en ese sentido, es necesario en primer lugar dejar sentado nuestra coincidencia con el planteamiento teórico de investigación-acción que intenta promover la reflexión de los actores educativos a partir de la propia experiencia para conseguir desde la mejora de la práctica cotidiana la inclusión de todo el estudiantado en las aulas universitarias.



Es frecuente asociar el concepto de inclusión con dificultades de aprendizaje y/o discapacidad, por lo cual creemos que se debe ampliar el foco de observación y considerar que la diversidad (estilos, ritmos, motivaciones etc.) está en todos y cada uno de los estudiantes.

Esta definición del término discapacidad, como un aspecto más de la diversidad, implica también la necesidad del reconocimiento de las diferencias y limitaciones de todos los seres humanos, que de alguna manera condicionan algunas de nuestras acciones y determinaciones de vida. En las diferencias se da la verdadera convivencia que nos permite entre muchas otras cosas, ser un país con reconocimiento de diferentes culturas y religiones.

.ENCUADRE

Nuestra experiencia se realiza en la Universidad Nacional Arturo Jauretche, institución caracterizada por la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares. Se encuentra ubicada en el sur del cono urbano bonaerense, más específicamente en la localidad de Florencio Varela. En la actualidad, su radio de influencia se extiende además a localidades vecinas como Quilmes, Bernal, Berazategui, Almirante Brown, entre otras.

El edificio donde funciona, los viejos ex laboratorios de YPF, resultan emblemáticos para la comunidad de Varela, que los sintió como parte inseparable de su geografía cotidiana, y que hoy vuelven a llenarse de vida y de potencialidad creciente después de años de deterioro y abandono progresivo.

Para realizar una caracterización de nuestro alumnado destacamos como general su pertenencia a un sector social en situación de riesgo (datos censales de 2010 en la población de Florencio Varela).

La gran mayoría son primera generación de estudiantes universitarios, lo que significa toda una movilización emocional para el núcleo familiar social y cultural de la zona.

Otra característica de nuestra población estudiantil, digna de destacar es la heterogeneidad de edades, que se enriquecen mutuamente. Así encontramos adultos mayores, algunos terminando sus estudios secundarios con planes FinEs o secundario de adultos, junto a jóvenes que recién terminan este nivel educativo. Por otro lado personas mayores que dedicaron muchos años al trabajo y por ende debieron abandonar o



renunciar a la posibilidad de un estudio superior y que pueden hoy concretarlo, apostando así a una salida laboral con mayores posibilidades. Los unifica el fuerte deseo “ de progreso”.

Y es oportuno, citar en este punto a J. C. Tedesco: “ Aprender a aprender y aprender a vivir juntos, han sido postulados como los dos pilares que expresan los nuevos desafíos que debe aprender la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad. El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos, desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo, sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes” (1)

La universidad inicia sus actividades académicas en el año 2011, aumentando significativamente su matrícula año a año, hasta llegar por ejemplo a superar la cifra de 9000 ingresantes, en la última inscripción de 2015. Hoy se cuenta con la asistencia de mas 15.000 alumnos.

Cuatro grandes institutos nuclean a las carreras que se dictan actualmente. Son: Instituto de Salud, Instituto de Ciencias Sociales, Instituto de Ingeniería y un Instituto de Estudios Iniciales que abarca el Curso de Preparación Universitaria y las cuatro materias comunes a todas las carreras.

Institucionalmente, la UNAJ se encuentra dividida para su funcionamiento en el Centro de Política Educativa y en el Centro de Política y Territorio. Del primero depende la Unidad de Asuntos estudiantiles que lleva como objetivo central el acompañamiento, contención y orientación de los estudiantes; con diversos recursos que contribuyan a alentar las posibilidades individuales, más allá de las diferencias sociales. De esta Unidad de asuntos estudiantiles (dividida a su vez en tres departamentos: Alumnos, Bienestar estudiantil y orientación educativa), y atravesada transversalmente, depende un área de discapacidad que se aboca al tema específico . Existe además una comisión institucional que depende de la Universidad

Al momento de la inscripción se realiza un relevamiento dónde los alumnos informan en caso de tener una discapacidad lo que nos permite realizar el primer contacto con ellos y conocer sus dificultades lo que nos ordena en las adaptaciones futuras a que realizar



En síntesis consideramos que, la Universidad incluyente será mes eficaz en la medida que:

- a) Utilice como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes.
- b) Considere las diferencias como oportunidades no como problemas.
- c) Examine minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos.
- d) Haga un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- e) Desarrolle un lenguaje común entre el profesorado.
- f) Cree condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos.

En el siguiente cuadro, mostramos el crecimiento significativo de alumnos con discapacidad desde 2011 hasta la actualidad, dividido por Institutos, carreras y tipo de discapacidad.

AÑO DE INGRESO	CARRERAS— INSTITUTOS ■ I. Salud ■ I. Sociales ■ I. Ingeniería	TIPO DE DISCAPACIDAD
2011: 3	GESTION AMBIENTAL 1 INGENIERIA INDUSTRIAL1 INGENIERIA INFORMÁTICA 1	PSICO-SOCIAL DISCAP AUDITIVA MODER MOTORA
2012: 4	ENFERMERIA 1 RELACIONES DEL TRABAJO1 INGENIERIA INFORMÁTICA 1 TECNICATURA AGRARIA 1	MOTORA MOTORA MOTORA MOTORA
2013 : 2	ENFERMERIA 1 RELACIONES DEL TRABAJO 1	DISCAP AUDITIVA MODER MOTORA
2014 : 19	ENFERMERIA: 4 BIOQUÍMICA: 1	VISUALSEVERA1 PSICO-SOCIAL3 <hr/> DISCAP.AUDITIVA MOD 1



	<p>EMERGENCIAS Y DESASTRES : KINESIOLOGIA: 1</p> <p>LIC EN QUIRÓFANOS:2</p> <p>ADMINISTRACION : 4</p> <p>RELACIONES DEL TRABAJO: 1</p> <p>BIOINGENIERIA: 1</p> <p>INGENIERIA INFORMÁTICA: 3</p> <p>TECNICATURA AGRARIA 1</p>	<p>NEUROLÓGICA 1 PSICO-SOCIAL 1</p> <hr/> <p>VISUAL SEVERA 1 DISC AUD MODERADA 1</p> <hr/> <p>DISC AUD. MOD 2 MOTORA::2</p> <hr/> <p>NEUROLÓGICA 1</p> <p>MOTORA 1</p> <p>VISUAL SEVERA 2 MOTORA 1</p> <p>MOTORA 1</p>
<p>2015 TOTAL 21</p>	<p>ENFERMERIA 4</p> <p>KINESIOLOGIA 1</p> <p>TECNICATURA EN FARMACIA 1</p> <p>EN ADMINISTRACION 3</p> <p>LIC EN TRABAJO SOCIAL 2</p> <p>INGENIERIA INFORMATICA 7</p>	<p>VISUAL SEVERA 2 MOTORA 2</p> <p>AUDITIVA SEVERA</p> <p>MOTORA</p> <p>RESPIRATORIA SEVERA 1</p> <p>MOTORA 1 AUDITIVA SEVERA1</p> <p>RESPIRATORIA SEVERA1</p> <p>MOTORA1</p> <p>MOTORA 4 AUDITIVA SEVERA 1</p> <p>VISUAL SEVERA 1</p> <p>AUDITIVA MODERADA1</p>



	<p>INGENIERIA INDUSTRIAL 2</p> <p>TECNICATURA EN PRODUCC. VEGETAL INT 1</p>	<p>VISUAL SEVERA 2</p> <p>VISUAL SEVERA 1</p>
2016	<p>TECNICATURA EN EMERGENCIAS SANIT Y DESASTRES 1</p> <p>MEDICINA 2</p> <p>LIC. EN ORGANIZAC. Y ASIST. DE QUIRÓFANOS 2</p> <p>TEC. EN INFOR CLÍNICA Y GESTION DE PACIENTES 1</p> <p>LIC EN KINESIOLOGÍA Y FISIATRIA 1</p> <p>LIC. EN TRABAJO SOCIAL 5</p> <p>LIC EN ADMINISTRACION 1</p> <p>TEC. EN EMPRENDIMIENTOS AGROPECUARIOS 1</p> <p>INGENIERÍA INFORMÁTICA 4</p>	<p>DISLEXIA 1</p> <p>ANSIEDAD GENERALIZADA 1</p> <p>AUDITIVO SEVERO 1</p> <p>MOTORA 2</p> <p>NEUROLÓGICA 1</p> <p>PSICO SOCIAL 1</p> <p>DISCAP VISUAL MODERADA 2</p> <p>DISCAP.VISUAL SEVERA 2</p> <p>MOTORA 1</p> <p>MOTORA 1</p> <p>DISCAP.VISUAL SEVERA 1</p> <p>DISCAP.RESPIRATORIA 1</p> <p>SINDROME DE ASPERGER 2</p> <p>PSICO-SOCIAL 1</p>

Como síntesis:

AÑOS DE INGRESO- CASOS DE DISCAPACIDAD DETECTADOS



2011: 3

2012: 4

2013: 2

2014: 19

2015: 21

2016: 18

TOTAL: 67

TIPO DE DISCAPACIDAD:

Discapacidad Visual Severa: 14

Discapacidad visual moderada:2

Discapacidad Motora: 24

Discapacidad Auditiva Severa:4 Discapacidad auditiva moderada: 7

Discapacidad Neurológica 4

Discapacidad Psico-social: 5

Discapacidad respiratoria severa: 3

Dislexia 1

Trastorno de Ansiedad Generalizada 1

Síndrome de Asperger: 2

Como se muestra además de la discapacidad motora, son los casos de discapacidad visual los que mayoritariamente han ingresado a la universidad y con los que hemos trabajado más intensamente. Hoy podemos afirmar que de los 14 alumnos con este tipo de discapacidad, la mayoría están cursando normalmente y tenemos cuatro alumnos que se encuentran avanzados en sus carreras, dos de ellos en Ingeniería Informática..

Para los alumnos con discapacidad auditiva severa que ingresaron en el 2015, se realizó un trabajo particular, con la incorporación en las aulas de intérpretes con lenguaje de señas que acompañan a los estudiantes no sólo en las materias que cursan sino también



en las clases de apoyo, cuando eran requeridas y también en algunas salidas que se hicieron como parte de la formación de la materia (Ejemplo: museos). Si bien hay ajustes a realizar, la experiencia resultó altamente satisfactoria.

Decidimos, sin embargo presentar en esta ponencia, con el objetivo de poder debatir entre todos, un tipo de discapacidad que, en nuestra institución ha ido en aumento (cinco casos en total, de los cuales dos no se han inscrito en 2016) y que registramos como una necesidad de discusión imperiosa.

Estamos haciendo referencia a la discapacidad mental, emocional o psico-social, entre otros nombres, y que abarca un innumerable abanico de diagnósticos por lo que resulta muy complejo realizar una clasificación concreta dificultando entonces su abordaje específico.

En principio sabemos que existen pocos estudios sobre la repercusión que tiene la salud mental en el ámbito universitario y aún menos sobre qué tipo de personas con discapacidad mental acceden o superan con éxito esta etapa educativa. La mayoría de los alumnos inician los estudios en una etapa crítica, la transición de la adolescencia a la adultez, que comporta cambios en cuanto a los roles, las exigencias educativas y la autonomía de los jóvenes.

Es importante señalar que en el cuadro anteriormente presentado, no incluimos dentro del mismo los casos de Ansiedad generalizada Síndrome de Asperger, ni Discapacidad Neurológica, lo cual implicó importantes idas y vueltas que finalmente acordamos en registrarlos por el momento en forma separada. Esto quiere decir que registramos como Discapacidad Psico- Social aquellos alumnos que por diversos motivos llegaron a nuestro Departamento y que presentaban, entre otras cosas un diagnóstico escrito en su certificado de discapacidad, en general de esquizofrenia

Con este recorte provisorio iniciamos la búsqueda de material teórico existente que nos sirviese como apoyatura a nuestro trabajo. Nos pareció adecuado citar algunos párrafos del libro del Observatorio de la Universidad de Cataluña (2) que nos resultaron de utilidad:

“Enfermedad mental, trastorno mental o desorden psicológico son términos utilizados indistintamente para describir una alteración de tipo emocional, cognitivo y/o del comportamiento. Debido a esta alteración quedan afectados procesos psicológicos



básicos como el pensamiento, la emoción, la motivación, la conciencia, la conducta, la percepción, el lenguaje, etc. Ello dificulta su funcionamiento diario y su adaptación en el entorno cultural y social en el que se vive, pudiendo llegar a constituir una discapacidad.

Las enfermedades mentales y los trastornos mentales tienen en común que suponen una ruptura en la línea vital de las personas que las padecen apareciendo cambios de carácter más o menos permanente que condicionan y limitan la autogestión (puesta en práctica de las habilidades personales); se pueden objetivar y diagnosticar a través de síntomas; tienen un curso y pronóstico predecible y posibilidades de tratamiento (biológico y psicológico).

La principal diferencia entre enfermedad mental y trastorno mental la constituye el hecho de que la primera tiene una base genética, presenta alteraciones biológicas y el curso de sus síntomas es más estable, por lo que el abordaje psicofarmacológico es mucho más efectivo. El trastorno mental tiene un carácter más reactivo ante las circunstancias del ambiente, aparecen mayores fluctuaciones a nivel de síntomas y responde mejor al tratamiento de carácter psicoterapéutico”.

El Libro Blanco de Accesibilidad(ACCEPLAN Plan Accesibilidad, 2003) (3) incluye en la discapacidad mental o cognitiva dificultades para percibir, imaginar, categorizar, conceptualizar, formular y resolver problemas; así como trastornos en la capacidad de orientación temporo-espacial, que requieren de soluciones específicas para simplificar que la persona se adapte a nuevas rutinas.

La discapacidad por causa mental puede presentar afectación a dos niveles

(Organización Mundial de la Salud, 2001)

Global:

- conciencia, orientación, inteligencia, psicosocial o de relación con los demás, temperamento y personalidad, energía e impulsos, sueño, funciones mentales globales especificadas y no especificadas;

Específico

:



- atención, memoria, respuestas psicomotoras, respuestas emocionales, percepción, pensamiento, cognición, lenguaje, relacionadas con el cálculo, movimientos complejos, experiencias relacionadas con uno mismo y con el tiempo,

Los estudiantes con discapacidad mental pueden tener, entre otros, problemas de atención, concentración, motivación, memoria. Aparecen dificultades visibles en a) toma de decisiones, b) relaciones sociales, c) los cambios súbitos (en actividades, rutinas), d) en la recepción de críticas, e) aceptación de la autoridad, f) gestión de plazos y de prioridades.

Efectos secundarios de la medicación pueden producir somnolencia, vista borrosa o respuesta lenta. Las dificultades en la superación de estas barreras les puede ocasionar baja autoestima y respuestas de ansiedad o bajo estado de ánimo

que deriven a su vez en dificultades para alcanzar el éxito académico.”

Detenemos nuestro análisis en el Trastorno autista y algunos tipos de esquizofrenias que según esta investigación no siempre están asociados a discapacidad intelectual, pudiendo cursar estudios universitarios con un seguimiento de profesionales de la universidad

Las personas con este tipo de discapacidad presentan una serie de características particulares; son más propensos a padecer estrés y ansiedad; tienen dificultades para adaptarse a los cambios bruscos, necesitando de planes claros y rutinas para evitar angustiarse; .En general tienen una inteligencia normal o superior a la media, a excepción de algunos casos, sobre todo a nivel verbal; memorizan con facilidad pero tienen dificultades a la hora de sintetizar el contenido relevante de un discurso o imagen, extraer el significado y generalizar lo aprendido en una situación a otras aunque sean similares; perciben con mayor facilidad los detalles que el conjunto global; su discurso puede ser fluido pero su comprensión es literal, no entendiendo las metáforas, los sarcasmos o las bromas. Pueden presentar problemas a la hora de realizar exposiciones o debates en clase tienen dificultades y se agotan con facilidad en situaciones sociales; se comportan de manera poco empática, no tienen en cuenta las emociones que están detrás del mensaje, pueden no entender o malinterpretar la comunicación no verbal por lo que no saben anticipar conductas o reacciones y pueden aparecer dificultades a la hora de entender las normas sociales; su pensamiento es rígido y poco flexible.

Al mismo tiempo, presentan una serie de habilidades que pueden serles de ayuda en el entorno universitario. A pesar de tener dificultades a la hora de entender las normas



establecidas, no acostumbran a tener problemas a la hora de cumplirlas; tienden a almacenar mucha información y a centrarse durante grandes períodos de tiempo en temas de su interés ;se sienten motivados por el funcionamiento de las cosas y presentan un buen rendimiento en matemáticas o música; no tienen dificultades para la percepción de los detalles o los cambios y se ajustan fácilmente a las rutinas

Con los datos recogidos planificamos la atención y seguimiento de los casos ingresados con esta problemática, tomando en cuenta además que el planteamiento educativo inclusivo y el empoderamiento planteado por la Organización Mundial de la Salud(2010) establecen que el medio debe proporcionar herramientas y disposiciones para el desarrollo íntegro del individuo y potenciar procesos por los que el alumno comprenda y controle mejor su propia vida, tomando control y responsabilidad sobre sus acciones y sus potenciales con el objetivo de conseguir ser totalmente capaz

(Organización Mundial de la Salud, 2010).

Presentamos, para su discusión y a manera de ejemplo el caso individual de un alumno al que hemos llamado Juan ingresado a UNAJ en el año 2015 he inscripto en la carrera de Medicina (carrera iniciada en el mismo año, que requiere de una cursada de mayor exigencia en lo referido a horas de cursada y cantidad de materias)

DESCRIPCION DE LA DEMANDA

Se acerca a nuestro departamento el coordinador del Instituto de Nivel Inicial, quien nos conecta con el profesor de la materia Lengua , el cual plantea el problema sucedido con un alumno que ha tenido reacciones violentas en el aula ante la desaprobación de un parcial, y luego ha presentado nota al instituto solicitando la revisión del examen y quejándose del profesor por distintos motivos. Las autoridades, siguiendo la normativa vigente solicitan la corrección del mencionado examen a otro profesor, el cuál no solamente avala la corrección anterior sino que además le baja la nota aún más.

Así nos enteramos que cursó otras materias con notas altas (de las 8 materias que incluye el primer año del plan de estudios de Medicina, ha promocionado 6) y de acuerdo al comentario compartido de los profesores con activa participación en el aula, ingenioso, y solidario con sus compañeros.



DESCRIPCIÓN DEL CASO EN PARTICULAR

Cuando llamamos al domicilio para citar a Juan, nos atiende un hermano que dice: “ es un esquizofrénico, le avisaré a mamá”

Al día siguiente se presenta sin haber sido citada la madre para informarnos:

- a) Juan estuvo internado en un instituto psiquiátrico por “ conductas extrañas en la vía pública.
- b) Debe tomar medicación, que no toma por temporadas.
- c) Ella padece de una enfermedad mental (delirium tremens) el psiquiatra que la atiende, en ocasiones lo entrevista a Juan (nos comunicamos con el profesional quien corroboró los datos.
- d) Hoy día la madre refiere no tener vínculo con Juan. Se muestra preocupada por el hecho de que, al vivir sólo, su hijo no tiene quien le regule la medicación Cuando relata algo acerca de la convivencia con Juan, habla de una internación de él en Melchor Romero, de donde salió por criterio de los médicos, que no lo notaron en condiciones de permanecer internado. La madre también cuenta que mientras convivía con él, ha tenido episodios dónde salía a correr desnudo por la calle, ó se ponía a cavar pozos en el jardín. (Jamás ocurrió un episodio de violencia)

Se realizan entrevistas individuales con Juan, de las cuales mencionamos los datos de mayor significación:

Datos personales

- a) Vive sólo en una “ comunidad” (se ignora de que tipo). Trabaja en una huerta y vive de una cooperativa en ese lugar
- b) Su mamá vive en otro lado, con su hermano al que ve algunas veces.
- c) De su papá no sabe nada. Nunca estuvo con ellos.
- d) No tiene amigos ni ningún tipo de relación fuera de la comunidad

Datos escolares:



- a) Cursó el secundario sin dificultades con buenas notas
- b) Inició sus estudios en otra universidad que luego abandonó por “ conflictos con la institución”

ALGUNAS OBSERVACIONES DE LAS ENTREVISTAS

Se lo observa disperso, con ausencias, con fabulaciones y con desorientación temporo-espacial. Hay un permanente ida y vuelta entre fantasía y realidad.

Señalamos un comentario: “ Hay en esta Universidad distintos sectores, y es el sector burgués el que me está boicoteando”

Por sus comentarios registramos que el hecho concreto de la desaprobación en la materia lo lleva a una desorganización general (intuimos que cualquier situación que sintiese como negativa habria producido su desestructuración). Cambia la conducta extrovertida, y se vuelve agresivo

En cada una de las entrevistas registramos mayor deterioro(físico y psíquico)

Analizamos en equipo el caso de Juan, registrando en primer lugar los datos positivos, y los negativos con los que contabamos para poder armar un breve esquema de trabajo. Los positivos nos permitirían tener una base de sustentación en la cual basarnos y los negativos serían indicadores hacia dónde dirigir nuestra intervención.

Es válido señalar que consideramos los datos, en relación al funcionamiento del alumno en el aula, que son los únicos con los que contamos.(la valoración positivo, negativo está considerada desde ese lugar)

Así:

Datos positivos

- a) Buen nivel de aprendizaje. Actitud analítica, reflexiva y racional para resolver situaciones problemáticas (esta actitud no es la misma ante un problema vincular)
- b) Conductas solidarias y protectoras con los compañeros
- c) Colaborador con docentes



- d) Buena predisposición para recibir ayuda y orientación de DOE (Departamento de Orientación Educativa)

Datos negativos

- a) Baja tolerancia a la frustración
- b) Tendencia a la agresión ante situaciones que no puede manejar.
- c) Discurso delirante en ocasiones
- d) Fabulaciones

El caso de Juan, es individual como el de todos los alumnos, la particularidad es que presenta varios elementos positivos de importancia que nos permite buscar recursos para ayudarlo.

Considerando que todo alumno en una situación de aprendizaje grupal debe poder:

- 1) Funcionar en grupo
- 2) Aceptar y reconocer límites y consignas

Evaluamos que Juan podría lograr esos objetivos, si apuntábamos a trabajar con él y con el docente (en forma separada) algunas estrategias que evitaran su desorganización.

Para los datos negativos c) y d) planificamos en un primer momento trabajar con el docente a cargo y los coordinadores de carreras en varios encuentros, sobre distintas estrategias que evitasen situaciones de enfrentamiento (tales como no responder o repreguntar cuando se detecten conversaciones o frases incongruentes entre otras).

Los encuentros con una determinada frecuencia nos permitían conocer la situación actualizada del grupo, y fundamentalmente el funcionamiento de los demás compañeros en el aula.

Paralelamente se realizaron entrevistas con el alumno, en forma continua y sostenida, en las cuales se trabajaba, observaba y evaluaba lo referido a a) y b) (Datos negativos)

Advertimos, a posteriori que el hecho de señalar la problemática de alguna manera predisponía al docente con una mirada distinta hacia ese alumno y en algunos casos lo alarmaba. Lo cual resulta comprensible considerando que se trata de una discapacidad con determinados fantasmas sociales, con fronteras difusas e indefinidas y de la cual hay en general poco conocimiento.



Decidimos entonces cambiar este abordaje y realizar una acción dirigida a los actores del sistema universitario que sirviese para todo tipo de dificultad, abriendo vías de comunicación y participación.

Se elaboró para tal fin un sencillo comunicado que le llegó a: los docentes de todos los niveles a través de los institutos respectivos, a los no docentes (personal profesional, administrativo, bedeles, personal de limpieza etc.) en el cual se explicaba los pasos a seguir ante una situación que alterase de una u otra manera el normal funcionamiento de la vida universitaria.

En el caso de los docentes se detallaba las formas y posibilidades de actuar, las personas y lugares a las cuales recurrir ante una emergencia, y además las distintas vías para acceder a una orientación en caso de requerirlo.

En la actualidad Juan, está cursando. Somos concientes que su caso es muy particular, contamos con su colaboración para recibir apoyo lo cual nos asegura su seguimiento. Y también tenemos claro que su estabilidad emocional puede ser endeble y desorganizarse ante cualquier situación inesperada, por lo que debemos estar preparados para que haya etapas de avances y otras de retrocesos en su trayecto universitario

Este es el caso de Juan, que no es nuestro objetivo analizar desde el aspecto clínico pero que detallamos a fin de poder plantear con la mayor objetividad posible el abordaje de este tipo de discapacidad que hoy encontramos en nuestras universidades y que a falta de un mejor término se lo engloba como : Psico-social

El día a día nos irá mostrando los ajustes a realizar para que pueda alcanzar los proyectos que él eligió y que tenemos la obligación de apoyar. Después hay todo un camino incierto que ya no depende de nosotros.

Y seguiremos expresando que Solo es posible conseguir una Universidad realmente inclusiva para las personas con discapacidad mental con un enfoque transversal que involucre a toda la comunidad universitaria. Una comunidad sensibilizada, informada y dispuesta a sumergirse en un proceso de reflexión, cambio y avance permanente

BIBLIOGRAFIA



(1) Juan Carlos Tedesco “Educación y justicia social en América Latina”..

Editorial Fondo de Cultura Económica de España. España 2012.

(2) Observatorio Universidad y Discapacidad. Fundación ONCE.

Universidad Politécnica de Cataluña. Enero 2013

(3) Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad editado por el Real Patronato de la Discapacidad (2007).

■ Ana Callardo Rayado .Universidad y Discapacidad Intelectual.. FEAPS ((Federación de organizaciones a favor de personas con discapacidad intelectual). Madrid. 2003

■ “Discapacidad una mirada distinta, una escucha diferente.Reflexiones psicológicas y psicoanalíticas” .Bs. As. Lugar Editorial.1999.



- **SANNA: Experiencias de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en nuevos formatos institucionales**

Proyecto de Investigación: Experiencias de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en nuevos formatos institucionales.

Datos personales: Sanna, Verónica Marisa – DNI: 14.974.063 – Domicilio: Sarmiento 1059 – (6070) Lincoln – Buenos Aires –

Máxima titulación: Maestranda en Ciencias Sociales y Humanidades, con mención en investigación educativa.

Filiación Institucional: Miembro del Programa de Investigación: “Discursos, prácticas e instituciones educativas”, a cargo de la Doctora: Andrea Pérez. UNQ

Correo electrónico: veronicamsanna@gmail.com

Palabras claves: Primera infancia – atención domiciliaria – hospitalaria.

Resumen: Experiencias de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, en nuevos formatos institucionales.

En el trabajo de investigación presentado como Tesis de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, con mención en investigación educativa, en esta Alta Casa de Estudios; se investigó el proceso de inicio y crecimiento de una institución educativa. Un Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, perteneciente a la modalidad de educación especial; durante sus 25 años de vida, situado en una localidad del interior de la provincia de Buenos Aires.

A lo largo del trabajo de campo realizado y a través de un encuadre metodológico cualitativo, basado en registros de observaciones y entrevistas a los actores institucionales, familias y vecinos de la comunidad; se ha podido valorar el impacto que el crecimiento de esta institución produjo en la comunidad. Habiendo comenzado su labor en una pequeña localidad, para instalarse, a lo largo de los años, en cuatro servicios de extensión, en la ciudad cabecera del distrito. Dejando plasmando una práctica pedagógica, que fue abordando, los cambios de paradigmas, en cuanto a la



concepción de la discapacidad, para adaptar las mejores propuestas; a cada necesidad educativa, derivada de la discapacidad. Esto quedó plasmado desde las categorías de análisis, en los aspectos tanto cuantitativos como cualitativos, en la investigación desarrollada.

El devenir actual, enfrenta nuevos desafíos, propios de las respuestas, que la sociedad contemporánea demanda. Recordando que la Atención Temprana del Desarrollo Infantil, constituye una praxis social organizada en conjuntos sistematizados de acciones, que tienden a promover las condiciones necesarias para que los niños de 0 a 3 años puedan descubrir, experimentar, ejercer, ejercitar y desenvolver plenamente sus potencialidades como sujetos activos, autores y protagonistas de su propio desarrollo, en interacción permanente con su medio. Atendiendo a niños/as dentro de esa franja etaria, con discapacidad o en riesgo de padecerla y a todos aquellos vulnerabilizados por situaciones bio – psico -sociales.

Esto implica la intervención en nuevos formatos institucionales, donde se sitúan: la atención directa en los ámbitos de Salud: Puericultura – Pediatría – Maternidad y Atención domiciliaria y hospitalaria.

Cuando surge el planteo de, cómo pensar los diversos niveles de intervención y de organización en los ámbitos de la salud, un camino posible es a partir de la consideración del ‘paradigma de la complejidad’; dado que, en el Siglo XX se produjo un fuerte cambio del enfoque mecanicista hacia el paradigma ecológico.

De lo que dan cuenta diversos documentos, como la Resolución 202/13⁵³: donde expresa: “El hecho de que se instituya a la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como una modalidad del Sistema Educativo, constituye un acto político que implica el reconocimiento de una práctica educativa (...). Dicho reconocimiento se estaría dando en un doble sentido: *“el de otorgar valor a su existencia y (...) el de re-conocer, como un “volver a conocer” (creando) la especificidad de su realidad educativa, refundando su esencia, sus sentidos e intencionalidad política”*.

⁵³ Resolución del Consejo Federal de Educación N° 202/13 Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/202-13_01.pdf



Entendiendo que el desafío, en la atención temprana del desarrollo infantil, en nuevos formatos institucionales, asume ciertas particularidades en los ámbitos de salud: hospitalaria y domiciliaria, particularidades que pretendo identificar y profundizar, desde una mirada prospectiva; en pos de lograr una organización coherente, dentro de una modalidad educativa que requiere, más que nunca, la atención a la singularidad de cada situación.

PONENCIA:

“Contra lo inexorable significa lo imprescindible de un invento, la urgencia de una disponibilidad para un compromiso singular y colectivo: salir a forzar a una capacidad que se ignora a reconocerse”. Graciela Frigerio

Me interesa abrir la reflexión de esta ponencia preguntándonos por las implicancias de las relaciones pedagógicas en nuevos formatos institucionales, para analizar y revisar esta nueva experiencia, que se ha instituido en el Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (CeAT). Si bien la Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria, no es nueva, dentro del Sistema Educativo; si lo es como implementación, para esta modalidad, en este servicio. Por lo tanto interesa investigar, entre otras cosas, cómo se construye un vínculo pedagógico en un hogar o en un centro de salud:

¿Es posible lograr la atención singular a cada niño/ña en tanto tal, en pos de garantizar lo establecido en los derechos a la educación de los niños/as y también los objetivos de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (en adelante ATDI), en nuevos formatos institucionales?

¿Por qué en los ámbitos mencionados: hospital / domicilios? ¿Cuáles son los problemas de salud y/o discapacidad que requieren dicha atención? ¿Desde qué concepción de salud y desde qué concepción de discapacidad?

Y aquí me remito a, la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N°202/13: “(...) La OMS (Organización Mundial de la Salud) en la primera mitad de siglo XX pasó de concebirla como la “ausencia de afecciones o enfermedad”, para entenderla como “el estado de completo bienestar (o equilibrio) bio-psico-social”.”

Entonces también surgen las preguntas: ¿Por qué atender? ¿Por qué intervenir? ¿Desde que edad o etapa de la vida, se puede realizar dicha atención? A lo cual la Resolución N°202/13 aclara: “La Declaración de los Derechos del Niño/ña Hospitalizado



y / o en Tratamiento (2009) o Los Educadores y Pedagogos Hospitalarios, miembros de la Red Latinoamericana y del Caribe por el Derecho a la Educación de Niños/as Hospitalizados y/o en Tratamiento (...) acuerdan establecer como Derechos del Niño/ña Hospitalizado, en el ámbito de la Educación, los siguientes derechos:

Derecho a recibir educación mientras se encuentra hospitalizado, en tratamiento ambulatorio o en situación de enfermedad, durante toda la línea de vida desde su nacimiento. (...)

Derecho a ser educados por profesionales de la educación especializados, conforme a proyectos educativos que atiendan sus necesidades especiales, con contenidos, metodología y evaluación que consideren su situación médica y de salud.

Derecho a recibir un servicio educativo integral, que tenga en cuenta la persona, sus aspectos físicos, psicosociales, espirituales, familiares, afectivos, cognitivos, artísticos, expresivos y culturales, haciendo especial hincapié en los aspectos sanos sobre el déficit. (...)

Derecho a ser educados en sus domicilios por educadores capacitados cuando su condición de salud lo justifique”.

En coincidencia con los objetivos de la ATDI, también se establece en el punto 1, 4 de la Resolución mencionada lo siguiente:

“La Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional: La Inclusión como principio rector y de justicia social.” Donde agrega:

“La inclusión es un principio, proceso, acción social colectiva, que resulta de una construcción simbólica de los grupos humanos, de las comunidades educativas, contribuyendo a mejorar las condiciones de los entornos para dar respuesta a todos. Significa integrar a la vida comunitaria a todos y cada uno de los miembros de la sociedad.

La inclusión, como postura filosófica, social, política y económica, se traduce en el ámbito educativo en acciones concretas que se opongan a cualquier forma de segregación y cualquier explicación que argumente la separación en el ejercicio del derecho a la educación. Estas políticas de promoción de la igualdad educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración



y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. (Ley Nº 26.206 de Educación Nacional Título V. Art.80).

La inclusión es principio rector de la política educativa nacional, por lo que el reconocimiento de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria como modalidad, en la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional, en tanto hecho político trascendente e indispensable, define el inicio de un proceso de promoción y concreción de la igualdad educativa destinada a una población en riesgo de ser marginada. Ningún sujeto que se enferma debe quedar excluido.”

Desde el compromiso con la infancia y el cumplimiento de las leyes, que de este modo lo establecen, es que la propuesta del CeAT, busca construir instancias de intervención, desde la tarea pedagógica, tomando a la inclusión, también como principio rector, de la ATDI.

Por lo tanto, es necesario partir de categorías de análisis, para reflexionar acerca del sentido que tienen las situaciones específicas e individuales de abordajes, desde la atención temprana y cómo se visualiza la constitución del sujeto humano a partir de los Organizadores del Desarrollo, los cuales son: el vínculo de apego, la comunicación, la exploración, la seguridad postural. Todo ello acorde a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad y/o de salud, en los contextos de educación domiciliaria y hospitalaria.

Abordando a la discapacidad desde un modelo social, basado en los Derechos Humanos, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

En tal sentido debemos analizar algunas significaciones que, denotan ciertos términos que circulan en el ámbito educativo y de salud, que tienen que ver con las palabras de “hospital”, “hospitalario”, “hospitalidad”, pero también “hostilidad”.

Para lo cual cito a Derrida (2006), quien plantea que, el acto de hospitalidad no implica necesariamente algo de carácter positivo: se puede hospedar a otro/a pero imponiendo condiciones y reglas propias, al punto de convertir la hospitalidad en hostilidad. En palabras de Skliar, *“...lo que está en juego aquí es una idea de hospitalidad como acogida, como bienvenida, como atención al otro, es decir, una hospitalidad que no le plantea condiciones imposibles al otro, que no lo deje en posición de deudor, para*



entonces diferenciar claramente el efecto de hostilidad que provocan ciertas prácticas auto-denominadas de inclusión social y educativa. (...) Es posible decir que la Ley de la hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es aquella de ser anfitriones sin establecer ninguna condición; (...) Pensar la diversidad en términos de hospitalidad supone, ni más ni menos, que cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro (pero, si fuera posible, sin confundirlo con el lenguaje reformista de 'atención a la diversidad'), de la bienvenida, de la acogida.” (Skliar, 2007:11-12).

Pero para poder comprender y analizar esta nueva instancia de intervención, dentro de los objetivos del CeAT, en la ATDI, es necesario conocer la historia de la modalidad de educación Domiciliaria y Hospitalaria, que cuenta con años de experiencia. Porque no se puede hablar de lo que no se conoce, desde ese lugar podemos darle las formas necesarias, dentro de la modalidad de educación especial desde la ATDI y también (¿Por qué no?) recrear la historia desde la ATDI.

Recorrido histórico:

Por el motivo, antes descripto analizo el documento: “La Educación Domiciliaria y Hospitalaria en el Sistema Educativo Nacional” que opera como anexo de la Resolución del CFE N° 202/13, donde señala que la misma tiene un extenso recorrido histórico, dentro del sistema educativo en nuestro país y que más allá de las particularidades que fue adquiriendo en las diversas jurisdicciones, un factor común es haberse gestado en el ámbito hospitalario, especialmente a partir de la epidemia de poliomielitis que surgió en la década del '50 en nuestro país.

Dicho documento señala que:

- ✓ El 1º de abril de 1922, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por iniciativa del Dr. Ricardo Gutiérrez, se nombra la primera maestra en el Hospital de Niños, integrante de la Sociedad de Beneficencia Porteña. Ese mismo año se incorporan dos maestras más.
- ✓ El 15 de septiembre de 1939, fue creada la primera escuela hospitalaria del país “Dr. Silvestre Peña y Lillo” en el Hospital Emilio Civit de la ciudad de Mendoza.
- ✓ A partir de ese momento, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria comienza a surgir en las diferentes jurisdicciones. Es así que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el año 1946, el Consejo Nacional de Educación autoriza el funcionamiento de una



escuela de enseñanza primaria, sumándose un año más tarde la provincia de Buenos Aires (distrito Morón) y así, sucesivamente, San Juan (1947), Santiago del Estero (1950), Tucumán y Misiones (1954), Salta (1957), Chubut (1959), Córdoba y Jujuy (1960), Entre Ríos (1962), Formosa y Chaco (1970), Santa Fe (Rosario-1972), Neuquén (1978), Santa Cruz (1984), Catamarca (1994), La Pampa (1998), Corrientes (2004), Tierra del Fuego y La Rioja (2011).

Tanto a nivel nacional como en otros países del mundo, la educación de los niños/as en situación de enfermedad se ha visto vinculada a la Educación Especial. Al igual que lo que ha ocurrido con los sujetos históricamente asociados a la Educación Especial, la permanencia de niños/as en el ámbito hospitalario, ha sido significada como si se tratase de “sujetos especiales” más que de “situaciones especiales”.

Otro punto de información, para el análisis de la atención domiciliaria y hospitalaria, se deriva del marco normativo, que también es necesario conocer, para actuar en función de los reglamentado.

Marco normativo vigente:

Un recorrido por el marco normativo vigente en nuestro país en el ámbito educativo, como un punto de partida para pensar los diversos paradigmas existentes en relación a la modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Pero específicamente, busco pensar, de qué manera se conciben a los Sujetos de la Modalidad en ATDI; en tanto entendemos que es allí donde se pone en juego también, de manera concreta aquello que entendemos por Derecho a la Educación.

La Declaración Universal de Derechos Humanos sancionada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama “... *que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana*” (Preámbulo de Declaración Universal de Derechos Humanos).

La Convención sobre los Derechos del Niño, por su parte, establece que “*Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a*



bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad” (Artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño).

Con respecto a los temas más específicamente educativos, la Ley de Educación Nacional (LEN) actualmente vigente (desde el año 2006), establece en su Artículo 2 que *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”*. Tomando distancia de leyes anteriores, desde donde la educación fue entendida en términos de “servicio”, en la LEN, la misma es entendida en términos de un derecho a ser garantizado. Ahora, la pregunta que nos surge aquí es, de qué modo aplicamos la ley, para que ese derecho, no devenga en mera enunciación, sino en una práctica concreta.

De este modo, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria se desprende, en el marco de un largo proceso histórico, de la Educación Especial (que también pasa a constituirse en una modalidad), para pasar a ser una modalidad en sí misma, que atraviesa los diversos niveles del Sistema Educativo. Tal como se señala en la Res. N° 202/13 *“La modalidad se organiza de forma transversal a los niveles de la escolaridad obligatoria y a las demás modalidades, a fin de mantener las trayectorias escolares, en sus múltiples formas de atravesar la experiencia educativa”*.

El enfoque histórico-socio-cultural permite situar los hechos, actores y proyectos educativos en las circunstancias propias de cada época y cada pueblo, percibiendo el contexto propio que posibilitó y determinó los mismos hechos educativos. Y esto ha sido lo que en principio la investigación sobre: “Experiencias de ATDI: el impacto en una comunidad”, ha podido plasmar.

Aportar a la conformación de nuevas capacidades de comprensión analítica y visión prospectiva de las principales corrientes de pensamiento pedagógicas y de los proyectos educativos, como en la actualidad; a través de instituir otros formatos, permite valorar los nuevos planteos y enfoques teóricos, como así también, las nuevas perspectivas de abordaje de los proyectos educativos en ATDI, desde la educación domiciliaria y hospitalaria.

El proceso investigativo, requiere del análisis de ciertas tensiones que surgen, cuando los tiempos modifican contextos, que han permanecido inmóviles o con movimientos tenues; dado que son instancias que ofrecen mayor seguridad, y menores riesgos a los actores institucionales. Pero cuando la demanda sitúa planteos diferentes, es que el



temor a la incertidumbre, que en ocasiones paraliza, de manera transitoria. Y son estas las razones por las cuales, las instituciones, necesitan volver a pensarse en los nuevos espacios, en los cambios epocales, para poder habilitarlos y habitarlos, desde la comprensión, el acompañamiento, el compromiso y el trabajo en equipo.

Nuevos formatos institucionales:

Sabemos que las formas escolares de la modernidad marcaron rumbos determinados de desarrollo, unilineales y progresivos, los cuales fueron concebidos como el desarrollo natural del sujeto. Según Baquero (1997) “El clásico problema del rendimiento escolar y sobre su base el cúmulo de criterios para la medición de las diferencias individuales y el establecimiento de criterios sobre ritmos normales de aprendizaje, no tiene sentido fuera de la lógica del dispositivo escolar” (Baquero, 1997:3). Esto nos lleva a la necesidad de desnaturalizar prácticas centradas en el déficit, tan presente, tanto en el marco de los edificios escolares ‘tradicionales’ como en las instancias de intervención domiciliaria y hospitalaria.

Pero al instituir al “Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil” fuera del ámbito tradicional: ¿Cuáles son los acuerdos necesarios e ineludibles que la institución realiza, para atender en los ámbitos domiciliarios y hospitalarios, teniendo en cuenta cada situación individual?

Si revisamos la investigación en ATDI citada, realizada en el contexto de una comunidad, como experiencia innovadora, encontraremos ciertos ‘procesos’ que enriquecieron los vínculos e intervenciones pedagógicos, con todo lo que implica en cuanto al cumplimiento de derechos de los niños/as con necesidades educativas derivadas de la discapacidad; como también en cuanto a la motivación por aprender y por seguir creciendo por parte de los actores institucionales involucrados. Cuando esos actores cambian y surgen otros posicionamientos, otras miradas, cómo se plantean las acciones que requieren en la actualidad, los desafíos de la construcción de los nuevos formatos, que instituyen la ATDI.

Desde este lugar es importante dejar planteado el trabajo que puede realizar el CeAT en términos de acompañamiento y de generación de espacios institucionales, en palabras de Cols: *“formas de trabajo y modalidades de gestión que resultan necesarias para sostener este tipo de propuestas -espacios, tiempos, encuadres, tareas y encuentros-. Pero también remite, como sabemos, a las tramas interpersonales,*



culturales y micropolíticas en las cuales el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan” (Cols, 2008).

En estos formatos, los acuerdos y el Equipo Transdisciplinario (y no los actores sociales en tanto entes independientes) son los que asumen protagonismo. No son ni el maestro estimulador, ni el bebé o niño/ña, ni los padres, ni la discapacidad, ni el riesgo; los responsables de los procesos y resultados de la ATDI; sino que se trata de lo que se construye, en la relación entre las partes. Esas parten involucran a los docentes más antiguos en su función y a los que se han ido incorporando, porque cada persona responde de manera única, la relación que establece con cada circunstancia, con cada otro niño/ña, con los que interactúa, con cada obstáculo, con cada logro y con cada perspectiva.

Para seguir pensando las intervenciones como parte del Equipo Transdisciplinario, en la atención domiciliaria y hospitalaria, la filosofía nos aporta un interesante análisis acerca de la definición que un sujeto debe ocupar en la conformación de una sociedad.

Desde ese campo, surge otra pregunta: ¿Los sujetos se desarrollan de acuerdo a una esencia o de acuerdo a su potencia?

Pensar a los sujetos desde su condición de potencia, no parece menor si hablamos de garantizar el derecho a la educación de todos/as los niños/as. Y aquí es dónde volvemos a la cita que planteo al principio de la ponencia: *“Es contra esa inexorabilidad que la educación se rebela cuando expresa que no se volverá cómplice de transformar diferencias en desigualdades; que no se excusará aduciendo condiciones (faltantes) de educabilidad o escudándose detrás del concepto de resiliencia. Hace ya unos años expresábamos un esbozo de definición que conserva vigencia. Decíamos que una escuela pública y un educador son la institución, y el sujeto, que frente a las profecías de fracaso dicen: no. No, dice el educador. No, dice la institución. No hay obediencia debida, no hay por qué cumplir con la orden de exclusión. No, no vamos a aceptar que el lugar de nacimiento devenga una condena, que las diferencias entre semejantes devengan (por obra de las políticas naturalizadas, que no es lo mismo que por obra de la naturaleza) los argumentos justificatorios de la desigualdad injustificable [...] Sostendremos aquí que lo que se presenta como inexorable deja de serlo en el instante mismo en que su carácter de “inevitable” pasa a ser cuestionado por un*



accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descrea de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo” (Frigerio, 2004:4-5).

Por lo tanto, desde esta mirada, que plantea Frigerio, surgen otros interrogantes, para las cuales se pueden inferir, de manera incipiente algunas respuestas posibles, en virtud de la práctica cotidiana, para valorar la propuesta que se lleva adelante:

¿Se puede lograr el equilibrio entre el necesario ‘cuidado del otro’ y el también necesario acompañamiento hacia su autonomía? ¿Cómo generar prácticas pedagógicas en ATDI que nos ubiquen a disposición de quienes nos requieren, sin que intervenir signifique ‘limitar’ las potencialidades? ¿Cómo organizar un espacio, como el hogar o la habitación de un hospital para dar lugar a escenarios y escenas lúdicas desde la ATDI?

Es muy probable que se puedan ir hilvanando los distintos aspectos implicados en estas tensiones, cada vez que nos encontramos en situación de preparar una sesión, asistir a la intimidad de un domicilio o esperar encontrarnos con un bebé o niño/ña y su mamá o adulto cuidador, en la sala de un hospital.

¿Pero que ocurriría, si esa intervención no se realizara? No es una pregunta menor. Teniendo en cuenta que, un niño/ña que ingresa a la modalidad de educación especial, específicamente a la ATDI, desde la atención domiciliaria y hospitalaria, puede experimentar un aumento de sensación de vulnerabilidad si, a la situación de discapacidad o enfermedad, se le agrega la falta de sostén institucional, la ausencia de lazos lúdicos y educativos típicos de la ATDI tan necesaria en la vida de la sociedad. La posibilidad de que el niño/ña genere, mantenga y/o refuerce el vínculo pedagógico con un equipo transdisciplinario, constituye, sin dudas uno de los aspectos claves en lo que respecta al desarrollo futuro, al afrontamiento de nuevos desafíos y al crecimiento de la autoestima, fundamentales durante cualquier trayecto vital, pero muy particularmente, en los momentos de la primera infancia.

El niño/ña en situación de enfermedad y/u hospitalizado tiene, al igual que otros niños/as, necesidades básicas que desarrollar propias de cada etapa evolutiva, inherentes al “ser niño/ña”, y en ese sentido, también tiene el derecho a la educación; además del derecho a la disponibilidad de educadores, recursos y propuestas, que



guíen su proceso de aprendizaje dentro del contexto domiciliario y/o hospitalario, que favorezcan la adaptación a este medio y le permitan expresar sus temores y ansiedades, fortaleciendo el trabajo interdisciplinario, en favor de su recuperación.

Las prácticas situadas: ¿Requieren otra categoría, para el análisis investigativo? Considero que sí, porque: el hospital es otro de los contextos, como hemos mencionado, que se contempla dentro de la modalidad. Se hace referencia aquí a los servicios de salud públicos. Los niños/as que se encuentren allí, estarán en algunos casos iniciando, y en otros casos, dando continuidad, a su educación escolar.

Cada hogar, cada casa, “es un mundo”, como decimos vulgarmente; diferente a otros, tanto en su conformación (hábitos, tipos de vínculos, etc.) como en la forma de tramitar la situación de discapacidad transitoria o permanente o enfermedad, del sujeto en cuestión. Los docentes que concurren a los domicilios, tienen en cuenta la necesidad de respetar la singularidad de cada hogar y familia, también es altamente probable que no cuenten allí con todos los recursos que en otros contextos se podrían tener a disposición. Ese es uno de los grandes desafíos: ¿Cómo realizar una sesión de atención temprana en ese contexto? ¿Cómo desarrollar allí una propuesta pedagógica acorde?

Del mismo modo que en los domicilios, cada servicio de salud, tendrá sus propias características se trata de un producto de la historia y no de una creación primordial (Tyack y Cuban, 1995). Y agregó, cada caso de discapacidad transitoria o permanente o enfermedad constituye:

(...) un paralelismo, podríamos hablar de una “gramática hospitalaria”, para referirnos a las características que adoptan y las dinámicas que operan en los hospitales en todo el mundo: tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación, modos de hacer y pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. Pero al mismo tiempo, y al igual que sucede con cada escuela, cada institución sanitaria adquiere rasgos particulares en función de las personas que la integran, las relaciones de poder y saber que se establecen entre ellas y las normas explícitas e implícitas que rigen su funcionamiento. Estas particularidades se reeditan en cada sala o habitación, en cada sector del hospital. Los ritmos y rituales varían según se trate de la sala de cuidados intensivos, la sala de internación general o las salas de aislamiento. También en cada sala son



particulares los sonidos, los olores, la circulación de personas, la disposición del mobiliario, los horarios permitidos para las visitas, la frecuencia de las interrupciones, etc.” (Documento “Aportes para la construcción de la modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria”).

Esta cita, trae las vivencias, de las experiencias que se realizan diariamente en cada atención hospitalaria, con cada niño/ña, con cada familia, con cada enfermera y también de las intervenciones que se realizan en el área de Puericultura, que han sido observadas. Donde se lleva a cabo el control mensual de los bebés, espacio donde se brinda información acerca, de las pautas madurativas del desarrollo y también de pautas de crianza. Donde se tiene en cuenta el vínculo de apego, el amamantamiento, el destete y se ofrecen respuestas a las inquietudes o dudas que plantean las mamás o adultos cuidadores. Entendiendo que todos los bebés intentan crear un vínculo con las personas que se encargan de su cuidado, incluso con adultos que no son muy afectuosos. Este vínculo no está solamente basado en la comida, sino que va más allá de la necesidad de los bebés de ser alimentados. Un bebé busca esa proximidad de la madre a través del llanto, la necesidad de ser acunado, las sonrisas reflejas, la succión, el balbuceo y el llanto porque necesita ser aceptado y protegido.

De lo observado, en estos espacios, se deduce que estas funciones parentales, que parecen naturales, en muchos casos, resultan difíciles de construir, porque depende de muchos factores, en las trayectorias vitales de cada ser humano. Y esto también se observa y se trabaja en el espacio de Maternidad, en el Hospital, donde las mamás que reciben a los recién nacidos, necesitan ellas mismas, afecto, contención, cuidados. Espacio para ofrecer calma, tranquilidad, caricias, paciencia. Espacio donde renace la vida a cada instante.

La atención domiciliaria, también forma parte, de la adaptación al entorno, de la aceptación de la familia, desde un lugar profesional, de no invasión, de no situarse como poseedores de la única verdad. Un espacio con predisposición para la escucha atenta, para el diálogo, sin emitir juicios, respetando sus creencias, sus formas y modos de asumir la maternidad o paternidad.

El desarrollo de la primera infancia, como se sabe, es lo que marca, el resto de la vida de los seres humanos, por eso es que la praxis de ATDI, no puede quedar situada en el contexto de una institución formal. Necesita ir donde surja la necesidad, donde cada bebé o niño/ña, lo necesite. Sobre todo en estos tiempos de fluidez, donde la sociedad



de consumo prevalece, ante los valores humanos, ganando el individualismo y la competencia, los espacios donde habría que sembrar cordura, sensatez, amor, para resistir al desamparo y vulnerabilidad social y educativa.

Tal como plantea Mariano Sigman (2015), en su libro: *La vida secreta de mente* (Bs. As. Debate): "(...) todo este conocimiento puede ser utilizado de forma responsable para mejorar el experimento colectivo más vasto de la historia de la humanidad: la escuela" (pág: 16).

Y también cuando expresa que: "(...) la trama social afecta a la biología misma del cerebro. Esto es claro en un ejemplo dramático en que se observan los cerebros de dos chicos de tres años. Uno crece con afecto y educación normal y el otro, sin contención afectiva, educativa y social. El cerebro de éste último no sólo es anormalmente pequeño, sino que además sus ventrículos y cavidades por donde fluye el líquido cefalorraquídeo, tienen un tamaño anormal (...) también pueden verse (en la imagen que presenta el libro) fracturas a lo largo de la materia gris, que denotan una atrofia cortical."

"Entonces, diferentes experiencias sociales resultan en cerebros completamente distintos. Una caricia, una palabra, una imagen, cada experiencia de la vida deja una traza en el cerebro. Estas marcas modifican el cerebro y, con ellos, la manera de responder a algo, la predisposición a relacionarse con alguien, los anhelos, los deseos, los sueños.

Es decir, lo social cambia el cerebro, y esto a su vez define lo que somos como seres sociales." (Pág: 59 y 60).

"(...) lo social y lo biológico están intrínsecamente relacionados en una red de redes." (Pág. 61).

Entonces dejo abierta esta pregunta: ¿Se puede seguir esperando? ¿Qué esperar? Tomando las palabras de Mariano Sigman: "(...) tal como yo concibo a la neurociencia (yo agrego a la ATDI), una gesta humana para encontrarnos, para compartir lo que sabemos, lo que pensamos. **Para que el mundo sea menos ancho y ajeno**" (Pág: 282).⁵⁴

⁵⁴ El destacada en negrita es personal.



Conclusión:

Teniendo en cuenta los aspectos desarrollados, luego de haber analizado y reflexionado acerca de la implementación de nuevos formatos institucionales, en la modalidad de ATDI, podemos inferir que, la educación y la salud han sido las bases fundamentales para el desarrollo de los pueblos, logrando mayor igualdad e inclusión social. La educación es un derecho humano fundamental, por lo tanto considerar a los niños/as como sujetos de derechos, implica iniciarlos en la ATDI, desde la primera infancia; cuando esta necesidad surja desde diversas condiciones de salud y/o discapacidad transitoria o permanente. Desde este marco, es necesario brindar diferentes opciones organizativas y formatos institucionales, flexibles y adaptados a cada caso particular, que permitan adquirir los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad y desarrollar su propio proyecto de vida.

En este sentido, hay un largo camino aún por recorrer, resulta necesario generar un debate, con las instituciones que quedan ancladas en el formato tradicional, a veces por el temor o desconocimiento real de las posibilidades de cada niño/ña en situación de hospitalización o sin posibilidades de asistir a sesiones individuales en el CeAT. Sostener esta discusión, poder argumentar, explicar y hacer comprender la importancia de estas intervenciones, será una tarea más de los Equipos Transdisciplinarios. Se trata por lo tanto de una responsabilidad compartida, de una discusión que habrá que dar y uno de los desafíos que habrá que asumir, en función de los reales objetivos de la ATDI, para garantizar el derecho a la educación de todos los niños/as, de este "nuestro" querido país. El camino es largo y la tarea es ardua; pero vale la pena el intento...

Bibliografía:

Baquero, R. (1997) "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, Año 6, N 4.*

Cols, E. (2008) La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD.



Convención sobre los Derechos del Niño-Organización Naciones Unidas Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, Estados Unidos de América, el 20 de noviembre de 1989. Aprobada por la República Argentina mediante la Ley 23.84. Disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

Declaración Universal de Derechos Humanos-Organización Naciones Unidas: Adoptada y proclamada por la resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Derrida, J. y Dufourmantelle, A. (2006) *La hospitalidad*, Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Frigerio, G. (2004) La (no) inexorable desigualdad en Revista Ciudadanos. Buenos Aires.

Ley Nacional N° 26.061-Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Año 2005. Disponible en: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley Nacional N° 26.206-Ley de Educación Nacional. Año 2006 Disponible en: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 202/13 Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/202-13_01.pdf

Sigman, Mariano (2015): *La vida secreta de mente*. Buenos Aires. Debate

Tyack y Cuban (1995): www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn...content. Consultado: 02/02/16



- SCHEWE: Políticas de inclusión educativa de personas con discapacidad: continuidades y discontinuidades en los procesos para su implementación

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: CONTINUIDADES Y DISCONTINUIDADES EN LOS PROCESOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

SCHEWE, CAROLINA LELIA. DNI 30897636. PROFESORA EN EDUCACIÓN ESPECIAL. MAESTRANDO EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNQ. Mail: lelia.schewe@gmail.com

POLITICAS PÚBLICAS- INCLUSIÓN- PERSONAS CON DISCAPACIDAD

RESUMEN

A partir de la implementación de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, las políticas para la Educación Especial en Argentina proponen fundamentalmente que las personas con discapacidad participen en procesos de inclusión educativa en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Para concretar estas políticas de inclusión, la educación tuvo que reorganizarse debido a que las estructuras anteriores planteaban que las personas con discapacidad debían concurrir a escuelas de educación especial específicamente, lo que les impedía acceder a certificaciones de educación primaria, secundaria y universitaria. Esta nueva forma de organización se centró en tres elementos:

-El nuevo legal vigente: leyes y resoluciones destinadas a instrumentar la educación especial

-Los estamentos institucionales responsables: coordinaciones, supervisiones, escuelas

-Los proyectos de trabajo: Planes nacionales, proyectos provinciales, proyectos educativos institucionales, proyectos áulicos.

Analizaremos puntualmente los procesos de implementación de las políticas de Educación Especial en la provincia de Misiones -tomando como ejes los objetivos y metas de cada uno de los estamentos institucionales responsables- entendiéndolos como la manifestación de la intencionalidad de trabajo en cada uno de ellos.



El nuevo marco legal vigente

Lo planteado desde la normativa constituye una propuesta del Estado en función de un proyecto de país, de educación, de ciudadanos, que impacta de manera particular en cada uno de los estamentos de concreción. En este caso, en el año 2005 comenzaron a implementarse en las escuelas de Educación Especial, espacios de discusión sobre un borrador que se convertiría luego en la Ley de Educación Nacional. La propuesta consistía en que cada equipo institucional escriba cuáles serían sus aportes a ese documento desde su experiencia docente y el contexto en el que se desarrollaban sus prácticas. Finalmente, la **Ley 26.206** fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación. En el capítulo VIII, se define a la Educación Especial como *la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo*⁵⁵.

Se establece que la educación especial se rige por el *principio de inclusión educativa*, (inciso N, artículo 11) entendiéndose como atención educativa especial *al abordaje de todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común*. La responsabilidad de garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona corresponde al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se menciona, por otra parte, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes, la aplicación de la Ley N° 26.061 *de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* para articular acciones, procedimientos y recursos a fines de identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de *darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial*.



En el artículo 44, se hace mención a las medidas necesarias para asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes:

- a) *Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.*
- b) *Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.*
- c) *Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.*
- d) *Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.*
- e) *Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.*

Se plantea además que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

Por otra parte, el documento **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)** establece la *definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina. (...) los aspectos claves de esta construcción, que el Ministerio de Educación de la Nación Argentina ha definido y consolidado como política curricular estatal, desde 2004 hasta el momento presente.* Describe aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda la población, en un momento dado. Lo que es básico



aprender queda definido y los NAP representan un recorte arbitrario e histórico, producto de una variedad de corrientes de pensamiento expresados en el trabajo de grupos académicos y profesionales convocados a fines de la elaboración del documento, quienes no refieren tanto a contenidos de la enseñanza, cuanto a saberes que se espera resulten del trabajo de enseñanza. Versa el documento: *Maestras y maestros, profesoras y profesores despliegan su singularidad y su particular aporte en el trabajo de enseñanza y los estudiantes y sus familias optan por recorridos y énfasis distintos, en el marco de sus posibilidades, de su pertenencia cultural o de su cosmovisión particular, mientras el Estado, asumiendo su rol de gobierno del sistema educativo, fija un conjunto de saberes cuyo aprendizaje queda fuera de la decisión de docentes, familias y estudiantes: la definición de lo común establece ese límite a lo que es posible elegir en el marco de la libertad individual; obliga mientras resguarda, paralelamente, los derechos educativos.* Estos lineamientos expresados en los NAP se efectivizan en las aulas, luego de un nuevo proceso de selección cuando cada docente o cada equipo docente (según su formación e intereses) sitúa la planificación áulica en cada contexto particular. Estas planificaciones áulicas se presentan ante el equipo directivo de cada institución, pasando a formar parte del documento del Proyecto Educativo Institucional.

El documento Orientaciones: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina se elaboró con la participación de representantes de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones nacionales. Su propósito es sistematizar orientaciones respecto de la modalidad Educación Especial y su proyección nacional: comunidades de apoyo y trayectorias educativas integrales.

La Resolución del Consejo Federal de Educación 155/11 plantea como política de la modalidad, la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una *cultura inclusiva* en todas las instituciones educativas. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE N° 79) señala: *Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las*



*condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos*⁵⁶. Se definen en el documento los lineamientos, compromisos, dimensiones, articulaciones y recursos para:

1. La modalidad Educación Especial
 - 1.1. Los marcos normativos y el sistema educativo
 - 1.2. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional
 - 1.3. La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación
 - 1.4. Las personas con discapacidad, sujetos de derecho
2. Políticas de la Modalidad
 - 2.1. Acerca del gobierno de la modalidad
 - 2.2. Acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos
3. La Educación Especial y los niveles educativos
 - 3.1. Nivel Inicial
 - 3.1.1. Atención a la primera infancia (0 a 3 años)
 - 3.1.2. Atención a la infancia de 4 y 5 años
 - 3.2. Nivel Primario
 - 3.3. Educación para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad
 - 3.4. Educación Permanente para Adultos con Discapacidad
 - 3.5. Formación Docente
4. La Educación Especial y otras modalidades del sistema educativo



- 4.1. Educación Técnico Profesional
- 4.2. Educación Artística
- 4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- 4.4. Educación Rural
- 4.5. Educación Intercultural Bilingüe
- 4.6. Educación en Contextos de privación de libertad
- 4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria

La inclusión se presenta en el documento, enmarcada en los planteos de la Ley de Educación Nacional como *un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a*. En cuanto a la definición de las políticas se asume que deben proteger *el interés superior de los/as niños/as y adolescentes* para el desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural; que deben alentar la promoción de las alfabetizaciones múltiples, el aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de los estudiantes propiciando una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.

Estos planteos buscaron implementarse a partir de la creación de organismos administrativos y de gestión que articulan los lineamientos formales incipientes con el trabajo de cada una de las instituciones educativas. La construcción histórica de esta dinámica en el Sistema Educativo Argentino estuvo signada por la *derivación* de los estudiantes con discapacidad a espacios particulares para su atención, por lo que el proceso implica un cambio que trasciende lo curricular y lo político. Pérez (2012) plantea al respecto que es necesario *-para que puedan efectivizarse estas políticas- transformarnos y trascender el discurso de lo políticamente correcto, o continuaremos pretendiendo tan sólo la alteración 'del otro' (el alumno, el extranjero, el discapacitado, entre 'otros' otros) perpetuando la repetición de 'lo mismo', de eso que indefectiblemente*



se reitera identificando y reduciendo de manera binaria a la alteridad (la de todos, la de los otros, la de nosotros).

Los estamentos institucionales responsables

Para implementar las estrategias correspondientes a nivel nacional se creó la Coordinación Nacional de Educación Especial y en cada jurisdicción las Coordinaciones Provinciales de Educación Especial. A nivel local, como estamentos específicos de concreción, las instituciones de educación especial y sus aulas, espacio en el que se definirían las políticas. En cada uno de estos espacios se elabora un documento que explicita el trabajo que se realizaría cada ciclo lectivo. Los aspectos que consideramos fundamentales para el análisis de estos proyectos son los objetivos y las metas, que especifican las acciones concretas que se realizarían.

Además, cada estamento se organiza en torno a la figura de un responsable institucional o referente que gestiona el trabajo a partir de las normativas vigentes. Generalmente se organizan equipos de trabajo para planificar, registrar y llevar a cabo las actividades. La Coordinación Nacional de Educación Especial se creó en el año 2007 y estuvo a cargo de la Lic. Ana Moyano hasta diciembre de 2015. En el caso específico de Misiones, la Coordinación Provincial de Educación Especial se creó en el año 2010 y se encuentra a cargo de la Prof. Mónica Schettini. En ambos casos, el funcionamiento de las coordinaciones contó con la participación de un equipo técnico y personal administrativo.

Las Supervisiones zonales de educación especial -existentes antes de la sanción de la Ley Nacional de Educación- organizan específicamente el trabajo a nivel zonal y constituyen el estamento jerárquico siguiente. Aunque, en el caso del trabajo con las supervisiones escolares de la modalidad en la provincia de Misiones, las funciones se mantuvieron intactas, sin lineamientos formales específicos en vistas a los nuevos planteos legales. Se organizaron instancias de capacitación para supervisores de la modalidad desde la Coordinación Nacional para que desde la gestión de las instituciones se acompañen los procesos de inclusión, aunque siguió consistiendo en el seguimiento de cuestiones de funcionamiento escolar.



Los proyectos de trabajo

Entendemos al currículum como *un campo de contacto e intercambio cultural, de lucha, de sectores sociales, de intereses opuestos y contradictorios que, a través de imposiciones y negociaciones busca reconocer como válidos una serie de contenidos a transmitir* (De Alba; 1995). Antes de las transformaciones curriculares propuestas por la Ley 26206, la implementación del currículum en la educación especial se caracterizó por la responsabilidad institucional de *adaptar* los contenidos y lineamientos a los grupos que se conforman en las aulas. A diferencia del sistema de educación común, en la modalidad de educación especial, no se esperaba que los estudiantes acreditaran ciertos conocimientos para ser promovidos al ciclo siguiente, ya que se tenían en cuenta sus edades y necesidades educativas para conformar los agrupamientos. Se seleccionaban contenidos para los distintos años/ciclos tomando como referencia la propuesta de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para diseñar las planificaciones de las actividades a realizar.

De esta manera los equipos docentes circunscribían, a través de sus proyectos, cuáles eran los conocimientos a los que los estudiantes debían acceder. Entonces, los interrogantes que surgen a partir de las propuestas actuales de las políticas de inclusión educativa tienen que ver con *¿de qué manera se reorganizarían estas formas de trabajo para articular propuestas con los niveles inicial, primario y secundario? ¿Cómo se planifican acciones educativas tendientes a que los estudiantes cursen sus trayectorias escolares en otras instituciones? ¿Cuáles serían entonces los objetivos y metas de los documentos institucionales de cada uno de los estamentos educativos?*

Enunciamos en este capítulo como documentos institucionales a aquellos que explicitan o establecen los objetivos y metas institucionales de cada estamento de concreción de políticas de educación especial:

La Coordinación Nacional de Educación Especial se propone como principal objetivo *Garantizar la educación de las personas con discapacidad*, adhiriendo explícitamente a los marcos normativos internacionales y nacionales con respecto a la Educación Especial. Reconoce, además la transversalidad de la educación especial en



todos los niveles y modalidades del sistema educativo, comprometiendo como meta que las personas con discapacidad participen activamente en las políticas educativas de todos los niveles. *Por ejemplo, si hablamos de Nivel Inicial, podemos decir que todos los niños desde los 6 años egresan del nivel inicial ¿por qué los alumnos con discapacidad no debieran egresar? Ya que la certificación de Nivel Inicial es solo por asistencia, no por contenidos, no por conocimientos* (Moyano; 2012)

La Coordinación de Enseñanza Especial de la provincia de Misiones plantea en sus objetivos generales *Favorecer procesos de reflexión a fin de que la Educación Especial, pueda pensarse dentro un contexto más amplio y posible en cuanto a expectativas y logros, coordinando acciones al interior de cada nivel de enseñanza, a fin de que se puedan elaborar trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad en el Sistema Educativo y Conformar un equipo de trabajo que pueda responder a las demandas del nuevo paradigma de la discapacidad y la aceptación progresiva a través de acciones dirigidas a construir una sinergia colectiva que genere un cambio educativo, dejando de lado el debate nominal de integración – inclusión logrando habilitar una “Escuela Para Todos” para que por lo urgente no olvidemos lo fundamental.* Se espera que estos objetivos se implementen a partir del diseño de diferentes estrategias para dar a conocer las políticas educativas planteadas para la modalidad de Educación Especial dentro del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Profesional, acompañando y orientando las políticas de la Modalidad aplicadas a los Planes nacionales de Mejora Institucional y Proyectos Socioeducativos con centralidad de la enseñanza.

Las Metas elaboradas a estos fines se tratan de:

- *Crear un equipo técnico-pedagógico que dependa de esta Coordinación, a fin de acompañar y orientar los procesos de cambio, que trae aparejada la implementación de la Ley de Educación Nacional 26206 y la Resolución del CFE N°155/11 que se desprende de dicha ley, que define orientaciones para la Modalidad de Educación Especial.*
- *Acompañar a las instituciones de Educación Especial en la implementación de Políticas para la Modalidad específicamente los Planes Mejora y Proyectos socioeducativos con eje en la Centralidad de la enseñanza.*
- *Acompañar a las Escuelas Especiales en demandas y necesidades propias de la*



discapacidad que atienden, así como otras que puedan surgir.

- *Establecer parámetros y líneas de abordaje comunes, para todas las salas de Atención a la Primera Infancia de las Escuelas Especiales provinciales.*
- *Elaborar documentos de apoyo, respecto a temáticas específicas referidas a la educación de personas con necesidades educativas específicas, derivadas de la discapacidad, para los distintos niveles y/o modalidades educativas.*
- *Informar sobre capacitaciones y demandas propias del Plan Conectar Igualdad.*
- *Elaborar protocolos generales que orienten la inclusión de los alumnos con discapacidad a la Educación Común.*

Como estamento siguiente, las escuelas pertenecientes a la modalidad se plantean en sus Proyectos Educativos Institucionales, objetivos tendientes a Propiciar experiencias de inclusión en diferentes contextos desde el Nivel Inicial e Incluir a la Educación Común a aquellos alumnos con posibilidades de compartir y competir con sus pares en ese ámbito, aunque en los documentos analizados en la muestra seleccionada no se explicitan objetivos y metas referidos a la manera en la que se llevarían a cabo los procesos. Neufeld (en Petrelli; 2011: 921) plantea que [las escuelas] son uno de los indicadores más sólidos de la presencia estatal en la organización de las sociedades, por ello, lo que se propongan como objetivos constituye una de las posibilidades más concretas de efectivizar las políticas.

Por otra parte, se observan objetivos de amplio alcance como *Ofrecer a nuestros alumnos experiencias de aprendizaje que potencien sus posibilidades de desenvolvimiento personal y social* que no corresponderían específicamente al trabajo escolar curricular, pero se promueven en la modalidad a fines de concretar cuestiones necesarias para que los estudiantes puedan acceder a otros espacios sociales. Se prescriben otros objetivos como *Contribuir a mejorar la calidad de vida de los alumnos que concurren a la escuela orientando y favoreciendo la autonomía de la persona con discapacidad para que pueda participar activamente en la elaboración de su proyecto de vida*, evidenciando la posibilidad de que los estudiantes no tomen decisiones fundamentales para su desarrollo, siendo entonces, la familia, las autoridades, entre otros, quienes lo hagan por ellos. Las instituciones, además, se proponen otras intervenciones



en el ámbito familiar de los estudiantes, como *Estimular a las familias a ser protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.*

Para los espacios de la comunidad, se explicita *Propiciar la inclusión de los alumnos en diferentes ámbitos de la sociedad: educativo, recreativo, deportivo y Difundir en la comunidad actitudes positivas hacia la discapacidad trabajando en conjunto con los medios de comunicación.* Este último menciona una de las posibles formas de la implementación de políticas públicas, a partir de la instalación y problematización del tema en los medios de comunicación.

Otros objetivos refieren al fomento del trabajo docente como interdisciplinario, de intercambio cooperativo, de responsabilidad, a crear espacios para el perfeccionamiento y la reflexión en grupo sobre la práctica docente y flexibilizar la organización institucional en cuanto a agrupamientos, espacios y tiempos. Estas acciones se mencionan en relación a los docentes de instituciones de educación común, teniendo en cuenta que los docentes de educación especial son los especialistas en el área. Se suma entonces al análisis la posible complementariedad del trabajo docente, teniendo en cuenta que *históricamente, el maestro común sólo ha tenido contacto con este tema ante el hecho concreto de tener que atender algún niño integrado en la escuela común, o como información ad-hoc a su formación de base en el caso de realizar algún curso de perfeccionamiento afín* (Lus; 1995: 116), por lo que, dado el carácter formativo de las prácticas cotidianas colectivas, las propuestas constituirían un avance en las prácticas inclusivas.

Las Metas de las instituciones educativas aluden a mejorar la oferta pedagógica para niños y adolescentes con discapacidad, impulsar las mejoras de las condiciones edilicias y de equipamiento, la optimización de recursos, el sentido de pertenencia institucional y a las continuidades de los proyectos de ciclos lectivos anteriores. Una de las metas propuestas que resulta interesante para este análisis es la de *Organizar y coordinar actividades pedagógicas considerando las trayectorias escolares* dado que se espera que las escuelas de la modalidad sean las responsables de diseñar las propuestas para que los estudiantes puedan contar con las configuraciones de apoyo necesarias para sus trayectorias educativas en la educación común.

En cuanto a lo que consideramos en este trabajo el estamento más específico de concreción de las políticas de educación especial -el aula- podemos afirmar que los objetivos de los proyectos que analizamos sostienen temas y alcances variados. Por



ejemplo, se proponen desde *Que los estudiantes conozcan su cuerpo a partir del juego* hasta *Favorecer la creación de espacios educativos inclusivos en la educación secundaria*. En la muestra obtenida no se presentaron objetivos de proyectos áulicos ligados a las acciones específicas de articulación inter institucional, a configuraciones de apoyo o a las condiciones de los estudiantes para acceder a espacios institucionales de la educación común.

Como objetivos específicos se plantean *Diseñar intervenciones específicas a partir de las demandas emergentes, Colaborar con el desarrollo de dinámicas grupales solidarias, Intercambiar recursos teóricos y soportes audiovisuales que sustenten la propuesta* como acciones particulares que podrían vincularse a los lineamientos propuestos por las resoluciones del Consejo Federal de Educación mencionadas en el apartado anterior. Samaniego de García (2009: 54) plantea en esta línea que deberían revisarse seriamente las propuestas de inclusión en escuelas donde se mantengan metodologías tradicionales, clases expositivas, tareas uniformes y rutinarias, para no caer en el autoengaño de que las instituciones comunes serían *per se* los espacios más propicios para el desarrollo de las personas con discapacidad. Esta tarea, podría llevarse a cabo a partir de *Construir propuestas comunes con los docentes y equipos de apoyo participantes*, objetivo de una de las escuelas que componen la muestra del presente estudio.

Sobre continuidades y discontinuidades

Pretendemos aquí sintetizar algunas ideas clave que emergieron durante el proceso de esta investigación -sin intentar concluir- sino explicitar lo que consideramos son los avances y perspectivas a partir de ella. Como señala Foucault, (2001:7) no se trata de atacar a tal o cual institución de poder, grupo, élite, clase; sino más bien a una técnica, a una *forma de poder*. Esta forma categoriza a los sujetos imponiéndoles verdades y concepciones sobre si mismos, signadas por la misma construcción que otros realizan sobre él, en palabras de Cheli es *una forma de poder que construye sujetos individuales, que ignoran quienes somos individualmente* (Cheli; 2013: 126).

En cuanto a la educación de personas con discapacidad, históricamente se ha propuesto categorizar y organizar a las personas en función de sus condiciones físicas,



intelectuales, estéticas, funcionales; tratando de revertir los efectos de esas condiciones que suponían riesgos para las demás personas. En esta dirección (Foucault 1975: 57) señala que, la noción de peligro se liga por una parte, con la noción de previsión, y por otro parte, al poder de normalización. Los planteos de Cheli (Ídem) coinciden en que *en el mundo occidental moderno la eugenesia y la biotipología, como tecnología de gobierno, junto a las investigaciones psico estadísticas, constituyen claros ejemplos, no sólo de determinismo biológico sino, sobre todo, de intentos de medir, clasificar, y sancionar científicamente a la desigualdad a partir de considerar a la diversidad como una cuestión biológica, desconociendo la producción social y política de la misma*. La autora reconoce que las políticas públicas en el área educativa generan exclusiones, y descalificación constante de todo sujeto que se desvía de la “norma”, de lo “normal” y que en Argentina los debates de médicos y educadores sobre la educación de la “infancia anormal” surgieron de los saberes que se desprendieron de las investigaciones psicoestadísticas: fichas de recolección de datos de los escolares, desarrollos teóricos y prácticas institucionales usadas en los contextos europeos y norteamericano. Estos elementos sirvieron además a la reproducción de formas de gobierno y de organización social.

La aparición de nuevos conceptos y técnicas generaron nuevas conceptualizaciones de sujetos y sujetos de conocimiento que en los últimos años se han instalado socialmente como nuevos postulados que proponen que la discapacidad no es determinante de las posibilidades de las personas y que en realidad es el contexto el responsable de las barreras que actúan como límite, produciéndose nuevas normativas al interior del sistema educativo de varios países del mundo. Pero, este estudio reconoce que toda norma es *portadora de una pretensión de poder* y que implica a la vez un principio de clasificación y un principio de corrección (Perez; 2012- Cheli; 2013- Vain; 2012). Desde los planteos estatales, se proponen técnicas positivas que niegan la exclusión y organizan la educación para una mejor distribución de recursos y saberes.

En Argentina, estos procesos comienzan a replantearse a partir del año 2008 desde el estado nacional hacia cada una de las provincias, instituciones, aulas y comprometieron la implementación de políticas de educación especial con un postulado filosófico fundamental: la inclusión de personas con discapacidad a todos los niveles y modalidades de la educación común. Cheli (2013: 16) afirma que *al tratar de incluir a todos los niños en la escolarización se evidenció, por un lado una estigmatización, y por otra parte, generó un proceso de acentuación de desigualdad al considerar las diferencias*



como inferioridades respecto a la categoría de normalidad que suponía ser “buen alumno”. Lo que dio inicio [de todas maneras] a la creación de circuitos de escolarización diferenciales, pero que desde el modelo interpretativo de Foucault, se observan algunas diferencias en cuanto a la eficacia para modelar sujetos “dóciles” desde el Estado, porque las instituciones en Argentina se han caracterizado por un funcionamiento más bien desarticulado, y por una presencia débil o “porosa” para tal fin.

Este estudio explicita que la eficacia del modelo inclusivo propuesto y organizado a partir de los estamentos de concreción de políticas públicas se hizo evidente en cuanto a la reproducción de un discurso -analizado en los documentos y las entrevistas- que supone que lo deseable para la educación de personas con discapacidad es que compartan los mismos espacios educativos que las demás personas. En referencia a esto, Cheli (2013: 19) menciona que *la inclusión de la población infantil no fue homogénea ni igualitaria en el terreno educativo, y buscó criterios para medir la educabilidad de los sujetos. Si bien pareciera que estos proyectos pretendieron atenuar las diferencias sociales existentes no se preguntaron por las causas de dichas diferencias y otros factores como la forma en la que se harían efectivos los procesos.*

Los estamentos institucionales analizados explicitan intenciones de lograr la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema educativo común, pero los ejes propuestos para sus prácticas no mencionan algunas cuestiones que resultan fundamentales para lograr estos procesos:

- La alfabetización de las personas con discapacidad,
- Las implicancias para la enseñanza en procesos de inclusión,
- La articulación de planes de estudios de las instituciones común y especial,
- Los requerimientos de ingreso y agrupamiento de la educación común,
- Las actividades que realizarían con las instituciones de educación común para lograr el trabajo en conjunto.

En los discursos se explicitan los límites que tienen las personas con discapacidad *per se* y se aclara permanentemente que serían solamente algunos estudiantes quienes contarían con las condiciones necesarias para participar de estos procesos.



Hemos afirmado en las hipótesis iniciales que *a pesar de los avances en el campo [...] nada ha aportado lo suficiente como para lograr un cambio en la ideología dominante y en el discurso hegemónico de la educación especial*. Sin embargo, desde el discurso hegemónico se sostienen intenciones inclusivas, sosteniendo una visión centrada en el modelo social de la discapacidad.

Estas contradicciones se resignifican en los procesos de Inclusión de personas con discapacidad si además, los proyectos educativos se generan desde una idea del dominio progresivo de una norma desde la que -independientemente de los discursos inclusivos- se interpreta. En este sentido, Belgich afirma que la concepción formal y binaria de igualdad implica una concepción homogeneizante: *están los iguales a sí mismos, los que alcanzan las expectativas de logros, y los que presentan diferencias están en otras jerarquías, en menor jerarquía. Entonces entendemos la realidad social -y también la realidad institucional escolar- como algo que se divide entre buenos y malos; entre los que aprenden y los que no aprenden; entre los sanos y los enfermos; los normales y los anormales; entre los prolijos y los desprolijos. Siempre en términos binarios; y éstos términos binarios no se detienen en la escuela. (...) Hoy en día los que tienen son los valorados, los aptos, los sanos, los limpios. Esa es una serie del par binario. Los otros son los no iguales; sin embargo, no hay oferta para esa diferencia”* (Belgich; 2007:6).

Una de las docentes que hemos entrevistado para este trabajo se pregunta *¿cómo vamos a hacer para atender un salón con diez chicos y acompañar a otros tres, supongamos, a otra escuela?* Lo que inmediatamente nos lleva a pensar en las condiciones de trabajo docente, pero, *¿por qué los otros siete estudiantes siguen formando parte de las aulas de la escuela especial?* *Podemos afirmar que en muchos documentos, planes y propuestas educativas hablamos de educación inclusiva en un contexto social de exclusión, de educación para la diversidad en un contexto de intolerancia ante la diferencia; y, de atención a la singularidad en un contexto de uniformización. Si pensamos en la Integración: ¿No habría que comenzar por promover una mayor permeabilidad, de la sociedad y las instituciones educativas -ante el tratamiento de lo diverso- del que hoy existe en ellas?* (Vain, 2003: 14). Varias afirmaciones mencionadas a lo largo del trabajo separan a quienes podrían participar de los procesos de inclusión a la educación común de quienes no, decisión que sigue permaneciendo en manos de quienes diseñan las propuestas educativas que



implementarían [o no] las políticas públicas de educación especial. Siguiendo a Alves García (2002: 24-25) *los discursos pedagógicos son prácticas, son tecnologías, son mezclas de poder-saber y de técnicas que tienen efectos productivos y prácticos sobre los sujetos a los que se dirigen y los objetos de los que tratan.*

Bibliografía

Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós

Oszlak, O. (1997) Cap. 1. Lineamientos conceptuales e históricos, en: La formación del estado argentino. Buenos Aires: Planeta

Pérez, Andrea Verónica (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética : reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación*. Tesis de doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires

Pérez y Gallardo (2014). *Educación Especial y Alteridad: en busca de lo común*. Revista Latinoamericana de educación inclusiva. Volumen 8, Número 1. Chile.

Pertelli, Silvia. “Las presencias estatales en escuelas configuradas como cooperativa: Notas sobre el trabajo docente”. Revista mexicana de Investigación Educativa. Volumen 17, número 54. Páginas 917 a 951. Año 2011.

Repetto (1998). Notas para el análisis de las políticas sociales. Revista Perfiles Latinoamericanos. N° 12

Samaniego de García (2009) *Personas con discapacidad y acceso a los servicios educativos en latinoamérica*. Ecuador: Grupo Editorial Cinca.

Skliar, C. (1997) *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC

Vain (2003) *Inclusión Educativa - Nuevas Formas de Exclusión*. Buenos Aires: Noveduc Libros.



- TOBON RENDON: Aproximación cuantitativa de la inclusión/exclusión educativa de personas con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires

Proyecto de Investigación

Tobón Rendón Angélica María

Pas 32354247

DNI 94629725

Licenciada en Educación Especial

Estudiante de Maestría

**Filiación Institucional: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y
Fundación por la Igualdad de Oportunidades**

Correo: pierela@gmail.com

Palabras Clave: Inclusión, Secundaria, Discapacidad

**Aproximación cuantitativa de la inclusión/exclusión educativa de personas con
discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires**

El presente texto se inscribe en una investigación en curso producto de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, la cual tiene como título *“La inclusión desde adentro y en primera persona:*

Experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo argentino en el nivel de secundaria”. Este estudio es financiado por la Fundación por la Igualdad de Oportunidades y actualmente se encuentra en la etapa de análisis del trabajo de campo realizado en tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires.

Metodológicamente se inscribe en el paradigma cualitativo desde el que se retoma el enfoque biográfico-narrativo y desde este, las historias de vida; las cuales permiten establecer el encuentro, crear una relación dialógica para conversarnos, escucharnos y situarnos de manera reflexiva frente la narración, a fin de volver sobre ella y reconstruirla, a fin de dotar de sentido la mirada construida con docentes, padres de familia y con los propios estudiantes; para comprender los caminos recorridos en la escuela inclusiva y entretener con los hilos conductores, su historia personal, una historia vivida, narrada desde adentro y en primera persona.



Antes de dar inicio al trabajo de campo de la investigación, se consideró necesario realizar un relevamiento estadístico de la condición educativa de los estudiantes con discapacidad y es esto lo que se expone en el presente artículo. Si bien nos apoyamos en datos cuantitativos, es de anotar que cada estudiante, sin importar en que cifra este incluido o a cuál variable en mención pertenezca, desde su condición de ser humano es diverso y singular, con diferentes intereses, ritmos de aprendizaje, nivel de desarrollo; con particularidades que cuentan una historia propia sobre cómo fue incluido o no por la escuela, sobre cómo diversos aspectos han influido en su trayectoria educativa y que no alcanzarán a ser reflejadas por los porcentajes y las estadísticas que a continuación se exponen. Esta información cualitativa, se desarrolla luego a lo largo de la investigación.

Sin embargo las diferentes tendencias aquí compiladas, resultaron para nuestra investigación un aspecto relevante a la hora de extraer una visión general de la realidad educativa, que nos permitió obtener importantes interpretaciones iniciales sobre las posibles trayectorias que siguen los estudiantes con discapacidad previo al análisis cualitativo y que se corresponde con los postulados de la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad de la Naciones Unidas (2006) que en su artículo 31 resalta la importancia de que los Estados recopilen información que incluya datos estadísticos y de investigación para la formulación y aplicación de políticas.

Este texto describe algunos indicadores educativos en relación a las personas con discapacidad en edad escolar, a partir del análisis de las principales fuentes de información estadística, su actualidad y consistencia, tanto a nivel del país como específicamente de la Ciudad de Buenos Aires. Se hace uso de los números como un elemento para comprender las tendencias que dan cuenta del acceso de estas personas a los servicios educativos, brindados tanto por la escuela especial como la común; para lo cual se desagregan variables por niveles educativos, sector de gestión y tipo de discapacidad, entre otros.

La información aquí presentada proviene de diferentes fuentes la cuales se detallan a continuación:

En vista de la necesidad de tener información concluyente y cuantificar la situación de las personas con discapacidad, Argentina a través del Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC), incluye en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001, una pregunta destinada a detectar hogares con al menos una persona con discapacidad. Los datos allí obtenidos sirvieron como base para seleccionar posteriormente, una muestra de



67.000 hogares urbanos de todo el país en los que se aplicó la Encuesta Complementaria de Personas con Discapacidad (ENDI), entre noviembre de 2.002 y el primer semestre de 2003.

Por su parte, en el Censo de 2010 del INDEC, se incluye también una pregunta que pasa a la unidad de análisis “población” y no sólo al hogar en general, la cual permite el conocimiento del tipo de discapacidad, sus características demográficas básicas, condición de migración, educativa, ocupacional, entre otras. Se tuvieron en cuenta aquellas personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen pero declaran tener alguna dificultad o limitación permanente para ver, oír, moverse, entender o aprender y además incluye en sus datos, a las personas que viven en situación de calle.

En el caso de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (GOIyE) dependiente de la Dirección General de Evaluación de la Calidad Educativa, realiza un Relevamiento Anual desde el año 1996 que tiene como tarea central producir las estadísticas sobre el Sistema Educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su última publicación que es la que aquí se presenta, es del año 2011 y da cuenta de los servicios de enseñanza que brindan todos los sectores institucionales en la ciudad.

La Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, es la unidad del Ministerio de Educación responsable, entre otras cosas, de brindar información estadística sobre diferentes aspectos del sistema educativo nacional. Para ello publica el Relevamiento Anual que reúne la información consolidada y homologada a nivel nacional sobre las principales variables del sistema educativo. Sus últimas tres publicaciones que son las que aquí se presentan son de los años 2010, 2011 y 2012.

Por último el Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR), reúne la información registrada en la solicitud y el protocolo del Certificado Único de Discapacidad (CUD) de 20 provincias. Esto quiere decir que la representatividad del anuario se circunscribe al universo comprendido dentro de ese grupo y no debe interpretarse como las características de la población con discapacidad de la República Argentina en general. Cuenta con información sobre diversas características de la población, de las cuales se retomará lo referido a su educación. (SNR, 2011)

Distribución de la población con discapacidad



De acuerdo con los resultados de la ENDI, para el año 2003 el 7,1% de la población en Argentina⁵⁷ presenta al menos una discapacidad; esto corresponde en datos absolutos a 2.176.123 personas, de las cuales el 7,3% son mujeres y el 6,8%, son hombres. De este total 191.299 personas se encuentran en la Ciudad de Buenos Aires. Así mismo la prevalencia en el país para el año 2010 de acuerdo con el Censo Nacional⁵⁸, es de 12,9%, lo que representa 5.114.190 personas que declaran tener dificultades o limitaciones permanentes, de las cuales 14% son mujeres y 11,7% son varones. De este total, 316.844 personas viven en la Capital.

Por otro lado, de acuerdo con el último Censo Nacional de Población y Vivienda 2010, el total de la población argentina es de 40.117.096 habitantes y de estos, según el Servicio Nacional de Rehabilitación, 98.429 personas tramitaron el CUD en 2011, es decir 2,4 personas cada 1.000 habitantes. De este total, Buenos Aires concentró la mayor cantidad de emisiones con 24.291 y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires fueron 101 personas

Esta información reviste interés por cuanto la tenencia del certificado de discapacidad implica la posibilidad de acceder a servicios y beneficios previstos por la ley. El hecho de que sea Buenos Aires la provincia con mayor cantidad de emisiones, habla del esfuerzo y gestión al que se ha venido abocando para el avance en este tema; no obstante, tal como lo señala el SNR para el año 2011, del total del país solo el 14,6% ha obtenido el certificado de discapacidad, el 3,6% desconoce si efectivamente lo tiene y la mayoría que equivale a 82% aun no lo ha tramitado. Cabe entonces preguntarse cómo este porcentaje de personas en el país está ejerciendo los derechos estipulados por la norma en materia de discapacidad, sobre todo en lo que se refiere al acceso integral de las prestaciones en salud.

La ENDI divide a la población en el caso de la ciudad de Buenos Aires en tres grupos de edad 0-14, 15-64 y 65 años y más, lo cual permite identificar la posible pertenencia o no de esta a población a una edad de trabajo (PET), ubicada entre los 15 y 64 años; no obstante esta agrupación dificulta desagregar a la población en edad escolar y conocer así datos al respecto. Esta información se puede extraer de forma más clara en el Censo de 2010. Tomando como edad escolar el rango de 5 a 19 años, hay una población de 659.724 niños,

⁵⁷ El universo de la muestra es la población residente en localidades de al menos 5.000 habitantes, que representa el 96% de la población urbana del país y el 84% de la población total. (INDEC)

⁵⁸ La captación de la limitación o dificultad de las personas para el censo incluye aquellas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender. (INDEC)



niñas y adolescentes en el total del país y 25.948⁵⁹ en la Ciudad de Buenos Aires. De otro lado de acuerdo con el Anuario SNR, en el año 2011, 30.975 niñas y adolescentes tramitaron el CUD en el total del país y 7.826 en la provincia de Buenos Aires.

Cuadro 1: Total país. Ciudad de Buenos Aires. Población total, población con discapacidad y prevalencia de la discapacidad por grupos de edad seleccionados. Años 2002, 2010, 2011

Grupo de edad	ENDI 2002-2003*				Censo 2010				SNR 2011***	
	Total País	Prev	Buenos Aires	Prev	Total País	Prev	Buenos Aires	Prev	Total País	Buenos Aires
Población total	30.757.628		2.716.638		40.117.096		2.830.816			
Población total con discapacidad	2.176.123	7,1	191.299	7.0	5.114.190	13	316.844	11	98.429	24.291
0-4 años	50.854	1,8	(.)**	(.)	84.118	2,5	4.343	2,6	7.374	2.265
5-9 años	203.643	3,6			162.677	4,8	7.003	4,5	8.909	2.480
10-14 años					208.375	6,0	7.083	4,8	8.340	1.793
15-19 años	1.055.368	5	72.235	4.0	204.554	5,8	7.519	4,5	6.352	1.288
20-64 años					2.825.248	12	145.464	8	52.442	12.364
65 y mas años	866.258	28	111.894	24.6	1.629.218	41	145.432	32	15.012	4.101

*Los datos de la ENDI para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se distribuye en tres grupos etarios (014), (15-64) y (65 y más). En el caso del país se distribuye en siete grupos de edad pero a fin de que corresponda con las otras dos fuentes, se eligieron cuatro: (0-4), (5-14), (15-64) y (65 y más).

**(.) Dato estimado por la ENDI a partir de una muestra, con CV superior al 25%.

***La representatividad del anuario se circunscribe al grupo de personas con Certificado Único de Discapacidad (CUD)

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDI) 2002-2003, INDEC, el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC y el Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación.

Entre las discapacidades más frecuentes en la población de la Ciudad de Buenos Aires, se encuentran en primer lugar, de acuerdo con la ENDI para el año 2003, la discapacidad motora con un total de 68.598 personas y de acuerdo al Censo 2010, las discapacidades visuales con un total 188.862 personas. Están luego en orden de prevalencia, las discapacidades auditivas y cognitivas. De otro lado, entre las personas que tramitaron el certificado de discapacidad en el país, 31,5% tienen discapacidad mental y 30,5% presentan discapacidad motora.

En lo que respecta a la prevalencia en la edad escolar, la ENDI no aporta datos y en el caso del Censo 2010 (Gráfico 1), la discapacidad visual sigue siendo la más frecuente, con un total

⁵⁹ Esta cifra surge de la suma de personas consignadas para las franjas etarias de 5 a 9, 10 a 14 y 15 a 19 años del Censo 2010



de 13.238 niños, niñas y jóvenes. Siguiendo como fuente de datos el censo 2010, es de anotar que 29.316⁶⁰ niños, niñas y jóvenes que se encuentran en edad escolar, presentan al menos una discapacidad; un número representativo que invita a estar alerta en cada nivel y modalidad de enseñanza del sistema educativo, a fin de brindar una educación de calidad, ajustada a esta potente cifra de personas.

Cuadro 2: Ciudad de Buenos Aires. Población con discapacidad. Tipo de discapacidad por grupos de edad. Año 2003 y 2010

Fuente de información	Tipo de discapacidad	Total	0-4 años	5-9 años	10-14 años	15 -19 años	20-64 años	65 y mas años	
ENDI 2002-2003	Visual	30.100		(..)**		14.281		15.047	
	Auditiva	22.827		(..)		(..)		15.914	
	Motora	68.598		(..)		22.825		43.956	
	Mental*	14.727		(..)		11.999		(..)	
Censo 2010	Visual	188.886	772	3.863	4.441	4.934	102.482	72.394	13.238
	Auditiva	60.654	476	979	914	951	17.870	39.464	2.844
	Motora	184.283	3.884	2.032	2.173	2.226	57.928	116.040	6.431
	Cognitiva	42.765	1.514	2.711	2.209	1.883	17.860	16.588	6.803
				Rango de población en edad escolar				Total	29.316

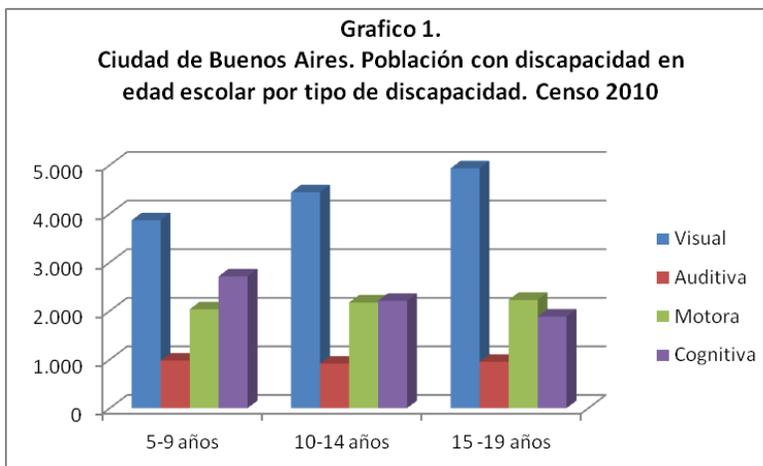
*La ENDI nombra esta discapacidad como mental, mientras el Censo 2010, como discapacidad cognitiva. Más adelante la GOIyE y la DiNIECE la van a llamar como Retraso Mental.

** (..) Dato estimado por la ENDI a partir de una muestra, con CV superior al 25%.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDI) 2002-2003, INDEC y el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Gráfico 1 Población con discapacidad en edad escolar por tipo de discapacidad

⁶⁰ Esta cifra y la anterior surgen de la suma de personas consignadas para las franjas etarias de 5 a 9, 10 a 14 y 15 a 19 años del Censo 2010



Fuente: Elaboración propia con base en la información del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Educación especial, Ciudad de Buenos Aires

Tal como se expone en el cuadro 3, se encuentran inconsistencias al hacer la comparación de las cifras ofrecidas por diferentes fuentes de información de datos, para un mismo año y una misma variable; lo que habla probablemente del uso de diferentes herramientas de recolección de información y estándares elegidos; pero que a su vez muestra la existencia de una irregularidad a nivel estadístico para la ciudad en el tema específico de la discapacidad, lo cual dificulta identificar cifras certeras y hacer un análisis confiable desde la comparación estadística de varias fuentes, que permita cuantificar el fenómeno.

Al comparar la matrícula de educación especial en la Ciudad de Buenos Aires en cada uno de los niveles de enseñanza, con tres fuentes de información diferentes como son el relevamiento anual de la DiNIECE, el relevamiento anual de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística de Buenos Aires (GOIyE) y el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC; se puede observar para un mismo año, datos que no coinciden entre sí.

Un ejemplo de ello puede verse en las cifras ofrecidas para el año 2010. Mientras que para la GOIyE el total de estudiantes inscritos en escuelas de educación especial en la ciudad es de 6.900, para la DiNIECE es menor con 5.074 y para el Censo, es aún menor que las dos anteriores con 2.055. De otro lado, si comparamos los datos de la DiNIECE para el año 2010 y 2011, con los datos de GOIyE en los mismos años en relación a la evolución de la matrícula en el nivel de primaria; para el primero se produce un aumento de matrícula de un año a otro, mientras que para la segunda fuente, hay una disminución.



El Censo 2010, no desagrega la población matriculada por nivel de enseñanza al que asiste; por tanto si se extraen los datos de las edades comprendidas entre 3 y 19 años que corresponden a la edad teórica escolar, considerando de 3 a 5 etapa inicial, de 6 a 14 primaria y de 15 a 19 secundaria; puede verse que los datos del Censo 2010, nuevamente no corresponden con las cifras expuestas por otras fuentes para el mismo nivel educativo (cuadro 3), no obstante; retomando todas las fuentes de información, sigue siendo una constante que la mayor matrícula en la educación especial se concentra en el nivel de primaria. De esta matrícula de acuerdo con el Censo, la mayor cantidad son varones con un total de 1.290.

Retomando la DiNIECE (Gráfico 2) como fuente más actualizada, muestra en sus datos desagregados por año, que comparando la matrícula del año 2010 con la del 2011, se presenta una disminución de estudiantes para cada uno de los niveles, que luego vuelve a aumentar en el año 2012.

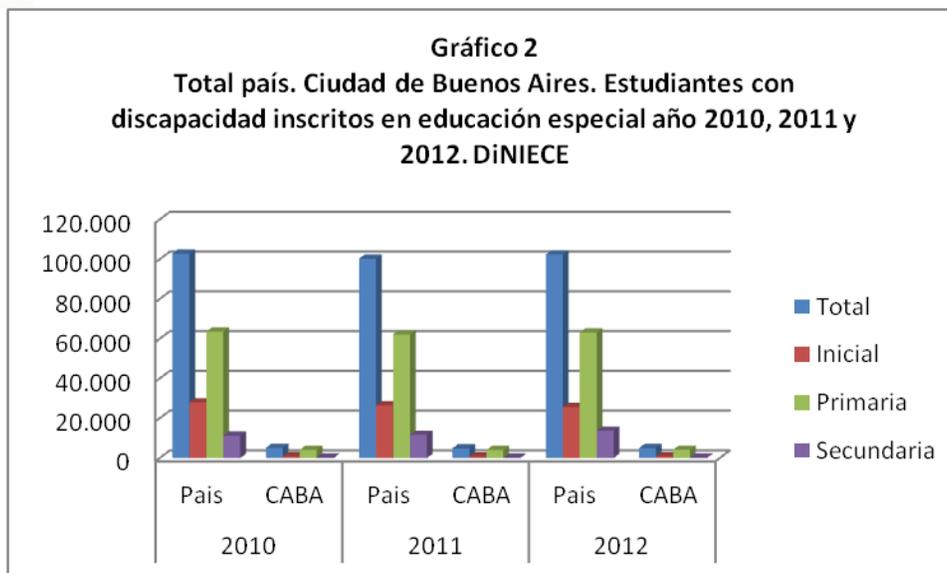
Cuadro 3 Total país. Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes con discapacidad inscritos en Educación Especial. Año 2010, 2011 y 2012.

Fuentes de información		DiNIECE						Censo*		GCBA	
Tipo de Educación	Año	2010		2011		2012		2010		2010	2011
	Niveles de Enseñanza	Pais	CABA	Pais	CABA	Pais	CABA	Pais	CABA	CABA	
Especial	Total	102.793	5.074	100.267	4.876	102.374	5.049	52.395	2.055	6.900	7.027
	Inicial	27.952	786	26.445	684	25.634	763	2.492	94	1.317	1.185
	Primaria	63.622	4.050	62.175	3.995	63.034	4.109	33.920	1.405	5.352	5.635
	Secundaria	11.219	238	11.647	165	13.706	177	15.983	556	231	207

*Dato estimado tomando los datos de las edades de 3-5 como nivel inicial, 6-14 como primaria y 15-19 como secundaria

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los relevamientos anuales 2010, 2011 y 2012 de DiNIECE, Relevamiento Anual 2010 y 2011 Gerencia Operativa de Investigación y Estadística y el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Gráfico 2 Estudiantes con discapacidad inscritos en educación especial



Fuente: Elaboración propia con base en la información de los relevamientos anuales 2010, 2011 y 2012 de DiNIECE.

En la educación especial en los tres niveles, la mayor prevalencia en los estudiantes por tipo de discapacidad es el Retraso Mental seguida de la discapacidad auditiva y con la menor prevalencia se encuentra la discapacidad visual.

Cuadro 4. Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes de Educación Especial por tipo de discapacidad y nivel educativo. 2011

Tipo de problemática atendida		Total		
		Inicial	Primario	Medio
Total		1.185	5.635	207
Visual	Ceguera	6	25	-
	Disminución Visual	7	57	-
Auditiva	Sordera	115	255	-
	Hipoacusia	62	142	-
Mental	Retraso mental	179	1.521	113
Motora	Motora Pura	10	42	-
	Neuromotora	18	108	13
Otros	Trastornos generalizados del Desarrollo	61	531	25
	Más de una Discapacidad	38	443	14
	Discapacidad Sensorial	98	-	-
	Otras problemáticas	49	-	-

Fuente: Relevamiento Anual 2011 Gerencia Operativa de Investigación y Estadística.



Por otra parte, haciendo foco en el tipo de gestión en la educación especial, de acuerdo con la GOlyE, de un total de 7.027 estudiantes, 5.024 se inscribió en el sector estatal y 2.003 en el privado.

De un total de 125 (Cuadro 5) establecimientos de educación especial según GOlyE, 68 son de gestión estatal y 57 son privados. Para la DiNIECE de un total de 84 establecimientos, 45 son estatales y 39 son privados. Llama la atención el hecho de que en el tipo de educación especial solo existen 3 establecimientos educativos dirigidos a la enseñanza media, por lo que se esperaría que la gran mayoría de estudiantes de esta franja etaria estuviera cubierta por la educación común o por otra modalidad.

Cuadro 5: Ciudad de Buenos Aires. Unidades educativas especiales por sector de gestión según nivel de enseñanza. Año 2011

GCBA					DiNIECE*		
Tipo de educación	Nivel de enseñanza	Total	Sector de gestión		Total	Sector de gestión	
			Estatal	Privado		Estatal	Privado
Especial	Total	125	68	57	84	45	39
	Inicial	44	24	20	38	18	20
	Primario	78	43	35	73	38	35
	Medio	3	1	2	2		2

*El total de establecimientos no corresponde con la suma de unidades educativas por nivel, puesto que un mismo establecimiento puede ofrecer más de un nivel de enseñanza y/o servicio educativo. DiNIECE

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (Ministerio de Educación, GOlyE), Relevamiento Anual 2011 y Relevamiento Anual 2011 de DiNIECE.

En lo que tiene que ver con la asistencia a establecimientos de educación especial, de acuerdo al Censo 2010 (Cuadro 9), para el total del país la asistencia es de 52.395 estudiantes y para Buenos Aires es de 2.055. Los datos de no asistencia los presenta por país o provincias pero no para cada nivel educativo. Por otra parte el Servicio Nacional de Rehabilitación (cuadro 6), da cuenta de una alta asistencia en el país entre los 12 a 14 años que corresponde a un 43,5% seguido de las edad de 15 a 17 años con 36,40%; no obstante, al detenernos en las cifras de no asistencia se observan porcentajes que superan a los de asistencia; es decir que de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar que tienen certificado de discapacidad, en su mayoría nunca asistieron. En el caso específico de la Ciudad de Buenos



Aires (Gráfico 3) este hecho se expresa de forma más acentuada; es así que hay una asistencia de 7,1% en comparación con un 84,8% de personas que no asisten.

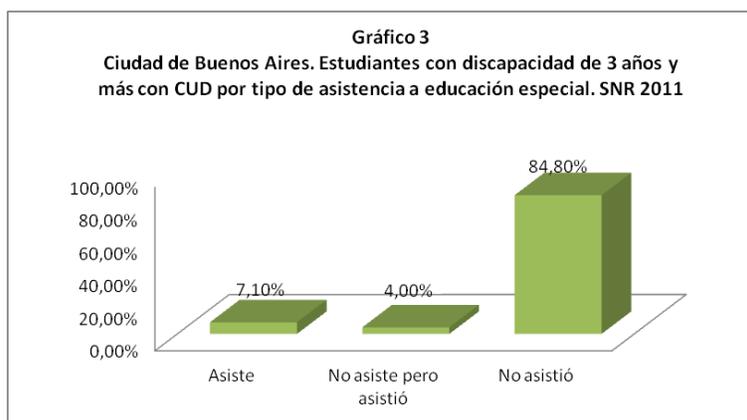
Cuadro 6 Total del país. Población de 3 a 17 años con discapacidad que asiste y no asiste a educación especial. Año 2011

Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación.*			
Educación especial País			
	Asiste	No asiste pero asistió	Nunca asistió
3 a 4 años			
5 años	0,60%		1,60%
6 a 11 años	35,90%	2,90%	61,20%
12 a 14 años	43,50%	5,90%	50,60%
15 a 17 años	36,40%	13,00%	50,60%

*La representatividad del anuario se circunscribe al grupo de personas con Certificado Único de Discapacidad (CUD)

Fuente: Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación.

Gráfico 3 Estudiantes con discapacidad con CUD por tipo de asistencia a educación especial



Fuente Elaboración propia con base en la información del Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación.

Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación común, en la Ciudad de Buenos Aires



De acuerdo con las dos fuentes que ofrecen información respecto a la cantidad de establecimientos de educación común, la mayoría pertenecen a la gestión privada y es posible observar que entre estas fuentes, hay en general poca disimilitud entre las cifras. Según el relevamiento anual del año 2011 realizado por la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación (GOIyE), hay en la Ciudad un total de 2.289 unidades educativas comunes, de las cuales 869 son de gestión estatal y 1.429 son privadas. Así mismo, de acuerdo con la DiNIECE para el mismo año, hay un total de 2.355 establecimientos correspondiendo 909 a la gestión estatal y 1.446 a la privada.

Cuadro 7: Ciudad de Buenos Aires. Unidades educativas comunes por sector de gestión según nivel de enseñanza. Año 2011 y 2012

GCBA 2011					DiNIECE 2011				DiNIECE 2012			
Tipo de educación	Nivel de enseñanza	Total	Sector de gestión		Nivel de enseñanza	Total	Sector de gestión		Nivel de enseñanza	Total	Sector de gestión	
			Estatal	Privado			Estatal	Privado			Estatal	Privado
Común	Total	2.289	869	1.420	Total	2355	909	1446	Total			
	Inicial	689	217	472	Solo jardin maternal	11	10	1	Solo jardin maternal	12	10	2
					solo jardin infantes	342	135	207	solo jardin infantes	325	125	200
					Ambos ciclos	349	81	268	Ambos ciclos	365	91	274
	Primario	880	455	425	Primario	885	459	426	Primario	884	459	425
	Medio o Secundario	481	145	336	Solo ciclo básico	4		4	Solo ciclo básico	8	1	7
					Sólo ciclo orientado	1	1		Sólo ciclo orientado	2	1	1
					Ambos ciclos	486	153	333	Ambos ciclos	481	152	329
	Superior	239	52	187	Superior no universitario	277	70	207	Superior no universitario	278	68	210

Fuente: Elaboración propia con base en la información de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística (Ministerio de Educación, GOIyE), Relevamiento Anual 2011 y Relevamiento Anual 2011 de DiNIECE.

Como indica el cuadro 8, la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística, no aporta datos sobre los estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en la educación común y en el caso del Censo 2010, no se proporcionan datos aislados por nivel de enseñanza aunque si por edad, por lo que para su comparación se estableció una relación de correspondencia de estas edades con un nivel escolar.

Comparando estos totales con los de la DiNIECE para el año 2010, nuevamente se pueden ver inconsistencias, pero esta vez son cifras demasiado lejanas entre sí. Es así que mientras para DiNIECE hay un total de 1.833 estudiantes, en el Censo son 18.181 personas en edad escolar.

Tomando los datos de la DiNIECE (Gráfico 4) que especifica el total para cada nivel, se advierte que desde el año 2010 al año 2012, se registra un aumento consistente en la



matrícula de estudiantes con discapacidad en educación común, tanto a nivel de la totalidad del país como en la Ciudad de Buenos Aires; lo cual da cuenta de cómo el país viene haciendo una clara apuesta por la inclusión de estudiantes en la educación común. No obstante; si se comparan las cifras de la matrícula en educación especial (Cuadro 3), con las de educación común (Cuadro 8) aportado por la DiNIECE, se reconoce una mayor cantidad de estudiantes matriculados en la educación especial.

Nuevamente comparando estos últimos datos con los del Censo 2010 (cuadros 3 y 8), se observa lo contrario es decir, una menor matrícula en establecimientos de educación especial, en comparación con la matrícula común. Esta inconsistencia no permite esclarecer en qué tipo de educación se encuentra la mayoría de estudiantes con discapacidad.

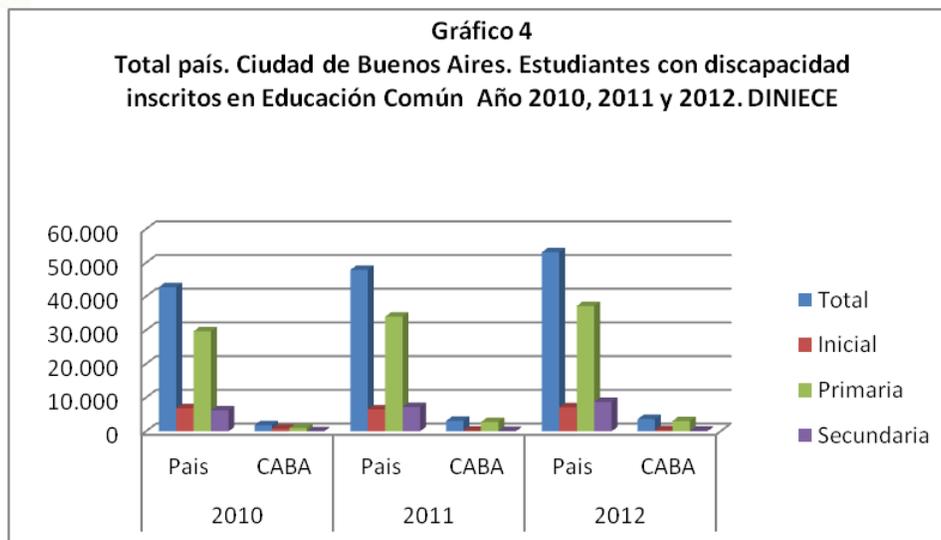
Cuadro 8: Total país. Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes con discapacidad inscritos en Educación Común. Año 2010, 2011 y 2012.

		DiNIECE						Censo*		GCBA	
Tipo de Educación	Año	2010		2011		2012		2010		2010	2011
	Niveles de Enseñanza	Pais	CABA	Pais	CABA	Pais	CABA	Pais	CABA	CABA	
Común	Total	42.813	1.833	47.923	3.120	53.156	3.634	447.685	18.181		
	Inicial	6.848	814	6.542	244	7.166	397	32.102	1.687		
	Primaria	29.714	981	34.044	2.770	37.214	3.074	298.745	11.427		
	Secundaria	6.216	38	7.260	106	8.717	163	116.838	5.067		

*Dato obtenido tomando las edades de 3-5 como nivel inicial, 6-14 como primaria y 15-19 como secundaria. Es de aclarar que estos datos sólo son estimativos, ya es posible que estudiantes que según su edad cronológica estarían en el nivel de secundaria, puedan en realidad estar matriculados en primaria.

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los relevamientos anuales 2010, 2011 y 2012 de la DiNIECE, el relevamiento anual 2010 y 2011 de la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística y el Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC.

Gráfico 4: Estudiantes con discapacidad inscritos en educación común



Fuente: Elaboración propia con base en la información de los relevamientos anuales 2010, 2011 y 2012 de la DiNIECE

Siguiendo con los datos de la DiNIECE y haciendo foco por niveles de enseñanza, se puede notar que del año 2010 al 2012 hay un aumento de estudiantes por año en la primaria y en la secundaria, mientras que en el nivel inicial se da una disminución que pasa de 814 a 397 estudiantes. La primaria es en la educación común, el nivel que concentra la mayoría de la matrícula estudiantil.

Teniendo como centro la asistencia como se muestra en el cuadro 9, en el caso del país y de acuerdo al Censo 2010, del total de la población entre 3 a 19 años que equivale a 607.147 niños, niñas y jóvenes, no asisten a ningún establecimiento 107.063 y en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, de un total de 23.062 niños niñas y jóvenes, no hay asistencia de 2.826, es decir un 6% del total. Esta cifra da cuenta de que hay un porcentaje considerable de personas con discapacidad que se encuentran haciendo parte del sistema educativo, no obstante; la cifra de no asistencia invita a hacernos la pregunta por la atención educativa y demás servicios que no están llegando al total de esta población y las consecuencias que este hecho acarrea para cada uno de ellos/as y sus familias.

El Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación que representa al grupo de personas con Certificado Único de Discapacidad (CUD), presenta para el caso del país los datos agrupados por edades, entre las que se retoman las edades teóricas escolares de 3 a 19 años (Cuadro 10). En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, los datos son generales por lo que se dan a conocer sólo los totales.



Para los dos ámbitos se expone una ausencia de datos entre los 3 a 5 años. En el caso del país quienes tienen una tasa de asistencia mayor están entre los 6 a 11 años con 53,8%, porcentaje que disminuye en la medida que aumenta la edad; siendo nuevamente las edades de 15 a 17 años las que concentran la menor asistencia. De la población con CUD se observan altos porcentajes de personas que nunca han asistido a la educación formal.

En la Ciudad de Buenos Aires (Gráfico 5), se observa una correspondencia con los datos del país; no obstante en este caso, es mayor la cantidad de personas que nunca asistieron a la educación formal con un porcentaje 12,4% en relación a 7,2% de asistencia. El mayor porcentaje para la Ciudad, se presenta entre las personas que no asisten pero en algún momento lo hicieron.

Cuadro 9: Total del país. Ciudad de Buenos Aires. Población de 3 a 19 años con discapacidad que asiste y no asiste a un establecimiento educativo común y especial. Año 2010

Población entre 3 y 19 años que asiste a un establecimiento Educativo							
País				Buenos Aires			
Total país	Educación especial	Educación común	No asisten	Total ciudad	Educación especial	Educación común	No asisten
607.147	52.395	447.685	107.063	23.062	2.055	18.181	2.826

Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010, INDEC

Cuadro 10: Total del país. Ciudad de Buenos Aires. Población de 3 a 17 años con discapacidad que asiste y no asiste a educación formal. Año 2011

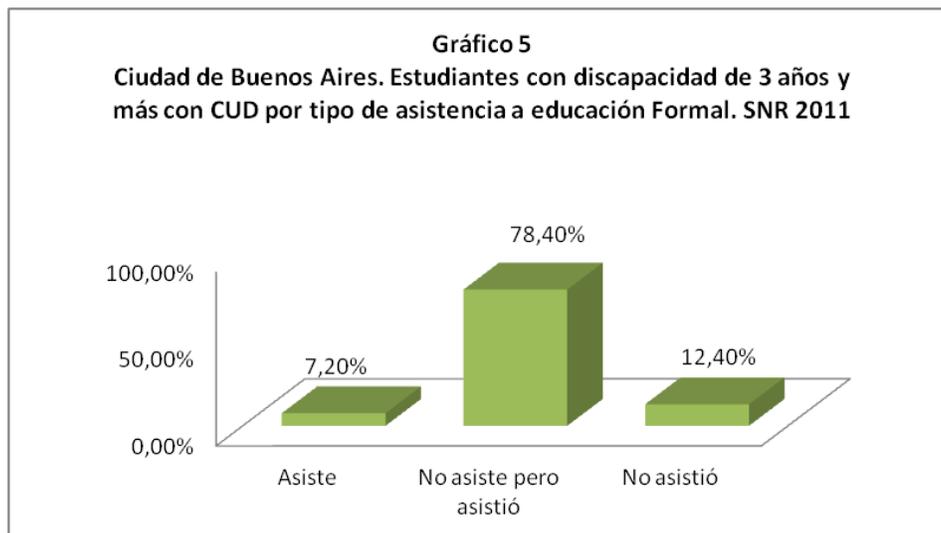
Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación.*			
Educación Formal País			
	Asiste	No asiste pero asistió	No asistió
3 a 4 años			
5 años			
6 a 11 años	53,80%	14,20%	32,10%
12 a 14 años	43,20%	19,50%	37,30%
15 a 17 años	36,30%	28,00%	35,70%

*La representatividad del anuario se circunscribe al grupo de personas con Certificado Único de Discapacidad (CUD)

Fuente: Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación.



Gráfico 5: Estudiantes con discapacidad con CUD por tipo de asistencia a la educación formal



Fuente: Elaboración propia con base en la información del Anuario 2011 del Servicio Nacional de Rehabilitación

Centrando la mirada en la matrícula por sector de gestión, se retomamos los datos aportados por la DiNIECE (Cuadro 11), ya que la Gerencia Operativa de Investigación y Estadística sólo brinda esta información para la educación especial. En estos datos se expone una considerable diferencia cuantificable del número de estudiantes que asisten a escuelas comunes de educación estatal, en comparación con los asistentes a gestión privada.

En el caso de primaria para el año 2012, hay 3.036 estudiantes en gestión pública en comparación con 38 de gestión privada. Estos datos podrían interpretarse como un indicativo de un mayor acceso por parte de los estudiantes con discapacidad a instituciones públicas, no obstante; esto es difícil de justificar ya que se hace visible en la información ofrecida por esta fuente, que para el caso de las instituciones privadas, no se cuenta con suficientes datos.

En el sector de gestión estatal, se observa que el nivel de primaria alberga la mayoría de estudiantes, seguido del nivel inicial y del medio. Igualmente al hacer una mirada interanual, se hace notable que año tras año, hay un aumento en la cantidad de matrículas de estudiantes con discapacidad en instituciones comunes.



Cuadro 11: Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes integrados a la Educación Común por tipo de gestión y nivel de enseñanza

Educación común								
	Sector Estatal				Sector Privado			
	Inicial	Primario	Medio	Total	Inicial	Primario	Medio	Total
DiNIECE 2010	784	935	38	1.757	30	46		76
DiNIECE 2011	233	2.724	105	3.062	11	46	1	58
DiNIECE 2012	374	3.036	163	3.573	23	38		61

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los relevamientos anuales 2010, 2011 y 2012 de la DiNIECE

Los relevamientos anuales de la DiNIECE (Cuadro 12) ofrecen además datos sobre los estudiantes matriculados en educación común por tipo de discapacidad, destacándose para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el Retraso Mental como la discapacidad más representativa para el año 2010, 2011 y 2012 seguida del Trastorno Generalizado del Desarrollo; no obstante, esto se contradice con la información del Censo 2010 que para el rango de edad de 5 a 19 años considera como cifra mayor, la discapacidad visual (Gráfico 1).

Cuadro 12: Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes integrados a la Educación Común por tipo de discapacidad

Fuente de información	Total	Estudiantes según discapacidad									Dificultades de aprendizaje
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros		
		Ceguera	Disminución Visual	Sordera	Hipoacusia	Retraso Mental	Motora Pura	Neuromotor	Trastorno Generalizado del Desarrollo	Más de una discapacidad	
DiNIECE 2010	1.922	15	62	67	40	284	5	43	88	54	1.264
DiNIECE 2011	3.216	19	60	114	47	353	5	39	170	16	2.393
DiNIECE 2012	3.906	51	78	102	77	431	7	57	273	27	2.803

Fuente: Elaboración propia con base en la información de los relevamientos anuales 2010, 2011 y 2012 de la DiNIECE.



Por último centrándonos específicamente en el nivel de secundaria, vemos que de acuerdo al sector de gestión (cuadro 7) hay mayor cantidad de instituciones privadas que estatales. Según la GOlyE en el año 2011 de un total de 481 instituciones, 145 son estatales mientras que 336 son privadas. Para este mismo año la DiNIECE publica que hay un total de 491 instituciones de las cuales 154 son públicas y 337 son privadas. Al comparar en esta última fuente los años 2011 y 2012, no se muestra ningún cambio en la cantidad total de instituciones según la gestión, pero si en su distribución por nivel de enseñanza.

Tal como se dijo anteriormente, hay una gran diferencia entre los datos ofrecidos por el Censo en comparación la DiNIECE en lo que respecta a los datos de matrícula de estudiantes, por este motivo retomaremos solo esta última fuente para su análisis.

Comparando en la Ciudad de Buenos Aires el nivel inicial, la primaria y la secundaria, se observa que este último es el de menor asistencia, lo cual se hace crítico si se compara la amplia diferencia con la primaria desde el año 2010 al 2012.

Tomando como ejemplo el año 2012, en primaria se registra una asistencia de 3.074 estudiantes, mientras que en secundaria es de tan solo de 163 (Gráfico 4) un claro indicativo desde las cifras, de que son pocos los estudiantes con discapacidad que tienen acceso a la secundaria; aunque también es de notar que la matrícula de estudiantes en este nivel a aumentado anualmente desde el año 2010 al 2012 tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el país en general.

Los 163 estudiantes que reporta la DiNIECE para el año 2012, se encuentran matriculados en instituciones de gestión estatal, pero tanto para este año como para el 2010 y 2011 esta fuente no aporta ningún dato sobre la matrícula en el sector privado. Por su parte, las unidades educativas de secundaria son en su mayoría de gestión estatal.

Igualmente no se hace una discriminación por género por lo que no se puede saber cuántos de estos estudiantes son mujeres y cuántos son varones. En el caso del Censo, si bien no hace una clasificación por niveles educativos, si lo hace por edades y tiene en cuenta los datos diferenciados por género; así de 18.181 estudiantes entre 3 a 19 años, una mayoría son mujeres con 9.250 y 8.931 son varones.

Si bien el Censo brinda datos generales sobre las estadísticas según el tipo de discapacidad por rango de edad y la DiNIECE lo hace de forma más específica desagregando estos datos para educación especial y educación común; ninguna de las dos fuentes nos dan información



detallada por nivel educativo, por lo que no se puede saber para el caso del nivel de secundaria, la prevalencia por tipo de discapacidad en los estudiantes.

En síntesis y de acuerdo a lo expuesto en este capítulo, puede decirse que los relevamientos estadísticos en general muestran inconsistencias, datos incompatibles e incluso contradicciones entre las fuentes; lo que se presta para confusiones, dificulta realizar análisis detallados y sobre todo, arribar a conclusiones sobre algunas variables. Algunas deducciones a las que se puede llegar son:

Existe una prevalencia de la oferta educativa del nivel de primaria en comparación con el resto de los niveles tanto en educación especial como en común. La primaria concentra la mayor cantidad de matrícula, de unidades educativas y por tanto de recursos humanos y financieros; lo cual responde al carácter obligatorio que históricamente ha tenido este nivel.

Contrario a lo anterior, el nivel secundario presenta no sólo una menor matrícula, sino que los datos en relación con la primaria son bastante alejados entre sí; por lo que se puede concluir que la mayoría de estudiantes que terminan la primaria tienen poco o ningún acceso a la secundaria. Esto supondría un tránsito por otros circuitos educativos, o simplemente como posible destino, la no participación en el sistema educativo. Por otra parte si bien hay mayor cantidad de instituciones de gestión privada para este nivel, no se puede saber por falta de datos, si en esta se encuentra la mayor matrícula.

De acuerdo con la información para nivel de primaria que concentra la mayoría de la población, hay un aumento de la matrícula interanual tanto en la educación especial como en la común. Al comparar como fuentes la DiNIECE y el Censo, se encuentran cifras incompatibles para determinar en donde se encuentra la mayor matrícula de estudiantes; no obstante si se retoma la DiNIECE como fuente más actualizada y que permite la comparación interanual, se observa que el porcentaje superior de estudiantes con discapacidad asiste a escuelas de educación especial.

La discapacidad más representativa entre los estudiantes matriculados en educación común y especial es el Retraso Mental, seguido del Trastorno Generalizado del Desarrollo y la discapacidad auditiva.

Si bien se registra tanto en educación especial como en educación común, una cobertura educativa de la población con discapacidad, estos datos no pueden ocultar el alto porcentaje de no asistencia a nivel del país y en la Ciudad de Buenos Aires. Una realidad que habla de la



posible deserción, marginalidad o exclusión a encarar con urgencia desde las políticas educativas.

Es significativamente menor la cantidad de población con discapacidad que posee certificado de discapacidad en relación con quienes lo han tramitado, si bien la mayor cantidad de personas con discapacidad se encuentra en Buenos Aires, son preocupantes las implicaciones sobre todo a nivel de salud y otros servicios, a los que puede verse limitado el acceso a esta población.

Bibliografía

DiNIECE, D. N. (2012). *Anuario estadístico 2012. Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Hacienda* . Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

DiNIECE, D. N. (2012). *Anuario estadístico. Ciudad de Buenos Aires.* Ministerio de Hacienda Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Gerencia Operativa de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación. (2011). *Anuario de Estadística Educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2000-2011.* Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Instituto Nacional De Estadística Y Censos (INDEC. (2002-2003). *Encuesta Nacional de Discapacidad.* Ministerio Nacional de Economía y producción.

Instituto Nacional De Estadística Y Censos (INDEC). (2010). *Censo Nacional de Poblaciones, Hogares y Vivienda.* Ministerio de Economía y Finanzas Públicas.

Servicio Nacional de Rehabilitación. (2011). *Anuario estadístico nacional sobre discapacida.* Ministerio de Salud de Argentina.



EJE III – Recreación, Deporte y Tiempo Libre

- CACCIAVILLANI, CRISTIANI, LEEGSTRA, ANDERSON: Participación en actividades de tiempo libre, un desafío superador

Proyecto de Investigación: “Estudio cualitativo de la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud

“Directora Rut Leegstra

Título del trabajo: “Participación en actividades de tiempo libre, un desafío superador”.

Cacciavillani María Fabiana

DNI: 17137507

TITULO: Especialista en Metodología de la Investigación. UNLA

FILIACION INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes

CORREO ELECTRONICO: fcacciavillani@unq.edu.ar

Cristiani Liliana Sandra

DNI: 20733216

TITULO: Lic. en Terapia Ocupacional

FILIACION INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes

CORREO ELECTRONICO: lcristiani@unq.edu.ar

Leegstra Rut Cristina

DNI: 11990013

TITULO: Terapista Ocupacional

FILIACION INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes

CORREO ELECTRONICO: rleegstra@unq.edu.ar

Anderson Mariela,

DNI: 27941112

TITULO: Especialista en Metodología de la Investigación. UNLA



FILIACION INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes

CORREO ELECTRONICO: manderson@unq.edu.ar

Palabras Claves: Participación, tiempo libre, condición de salud.

Título del trabajo: “Participación en actividades de tiempo libre, un desafío superador”.

El siguiente trabajo pertenece a la investigación I+D **“Estudio cualitativo de la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud”** Directora Rut Leegstra , integrado al Programa “Problemáticas del Cuidado . Metamorfosis socio-culturales y producciones de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”. Directora M.Cristina Chardón.(2015-2019)

El concepto de salud actual implica un equilibrio dinámico y cambiante del ser humano y su entorno. Una relación íntima entre la condición de salud y la participación de las personas en las ocupaciones, lo que se entiende como involucrarse en situaciones vitales. (OMS, 2011)

La participación ocupacional del hombre a través de la historia muestra una adaptación permanente, dinámica y cambiante a las necesidades que van surgiendo en los diversos entornos, teniendo que adaptarse al mismo y siendo a su vez el hombre autor de los cambios que se producen en la sociedad. (Cacciavillani , Cristiani , Prada , Anderson , 2012). Por tanto, para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La salud se percibe entonces no como un objetivo sino como fuente de riqueza de la vida cotidiana. El concepto de salud como bienestar trasciende la idea de formas de vidas sanas (OPS-OMS, 1986 Carta de Ottawa). Desde este concepto encontrar el equilibrio que nos acerque a un estado de salud es posible aun a pesar del trauma o la enfermedad.

La condición de salud es una de los factores en juego, se la define como es una expresión genérica del estado de salud que se presenta como resultado de la enfermedad o trauma (CIF, OMS , 2001) . Se considera condición primaria si está relacionada a una deficiencia o discapacidad (Informe mundial OMS ,2011).

Progresivamente en el tiempo, el humano se adapta y acomoda su forma de participar a la vida cotidiana, pero cuando la condición de salud cambia repentinamente en un periodo mínimo de tiempo , la adaptación es dificultosa o imposible, lo que resulta en limitaciones a la participación.



Ante este caso de una modificación repentina en la condición de salud, se presentan cambios tanto en la forma en la que se participa de las ocupaciones como en el significado que adquieren. A partir de esta concepción nos cuestionamos *¿Qué cambios se producen en la participación ocupacional en actividades de ocio y tiempo libre al atravesar un problema de salud que resulta en restricción a la participación . ?*

Para ello nos propusimos describir y analizar la participación en actividades de ocio y tiempo libre en personas que hubieran sufrido un repentino cambio en su condición de salud y que resultara en restricción a la participación en alguna actividad.

Tomamos el concepto de tiempo libre como un tiempo sin obligaciones, con motivaciones intrínsecas, en el cual no se espera ningún resultado en particular. (AJOT, 2009; MTPTO Pág. 12)

El objetivo general, en el marco del proyecto es: Describir y analizar la participación en actividades de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud.

Trabajamos con un diseño exploratorio, descriptivo, con estrategia metodológica cualitativa, basado en el estudio de casos. Se firmo el consentimiento informado de cada entrevistado.

Los datos se recolectaron a través de entrevista en profundidad que brindó información rica en las descripciones de las formas de presentación de las ocupaciones de ocio y tiempo libre. Se buscó también contextualizar la experiencia a fin de poder asociar el significado atribuido.

La entrevista indago *¿Cómo era la vida de la entrevistada antes y después de la enfermedad?, ¿Como la enfermedad impacto en su vida? , ¿Como era su tiempo libre antes y actualmente?*

El análisis del relato comprendió dos etapas. La primera relata aspectos de su vida antes y después del diagnóstico. Se agruparon los temas comunes que aparecen en el relato.

La segunda etapa analiza el significado y la participación en actividades de ocio y tiempo libre antes y después de la enfermedad.

Mariela es una mujer de 56 años que presenta una trayectoria en la lucha contra la enfermedad oncológica. Relata una primera etapa cuando es diagnosticada e intervenida quirúrgicamente y posteriormente realiza un tratamiento farmacológico por 5 años. La segunda etapa es 10 años más tarde ante la aparición nuevamente de la enfermedad oncológica y es intervenida quirúrgicamente. Actualmente aun esta bajo tratamiento farmacológico.

En la primera etapa, la enfermedad oncológica es detectada durante controles ginecológicos. Mariela relata que se encontraba en un momento de vida de planificación familiar, buscando



quedar embarazada por primera vez. Es diagnosticada con enfermedad oncológica e intervenida quirúrgicamente y como consecuencia de ello pierde la capacidad biológica de reproducirse resultando en restricción a la capacidad de participar del rol de madre. Realiza tratamiento farmacológico por cinco años. Al finalizar la intervención quirúrgica y aun bajo tratamiento farmacológico Mariela comienza a participar de actividades físicas en el gimnasio, actividades que intensifican hasta convertirse en entrenamiento deportivo y comenzar a participar de maratones de diversas distancias. A 10 años de su diagnóstico se encuentra inscrita para realizar una maratón cuyo recorrido atraviesa los Andes. Cuatro días antes de la partida es diagnosticada nuevamente con enfermedad oncológica. Mariela y su médica toman la decisión de que realice la maratón e iniciar el tratamiento al volver.

En la segunda etapa Mariela es intervenida quirúrgicamente. Aun esta en tratamiento farmacológico.

Resultados

Como era su vida antes, como se sentía.

En la entrevista Mariela nos relata una vida organizada, programada, cuenta como se sentía antes de que se manifestara la enfermedad. Se describe invencible y fuerte. Relata su sensación de poder pensar que podía programar el futuro, que podía manejar su destino. No identifica en ningún momento prácticas relacionadas al cuidado de su salud.

“.....pensar que yo unos meses antes era la reina del marketing, me veía bien físicamente, me sentía una leona. “

“ Yo nunca me pensé que iba a vivir eso y con esa edad, me acuerdo que yo sacaba fechas porque en ese momento yo quería controlar todo.....y después me di cuenta que para esa fecha al otro año me estaba recuperando .Difícil de controlar el futuro. “

La vivencia de transitar la enfermedad

Describe en gran parte de la entrevista, con muchos detalles toda la experiencia del trastorno de salud en ambas etapas, resaltando diagnósticos, técnicas, intervenciones, el dolor y heridas tanto del alma como del cuerpo. El miedo a la muerte está presente.



“.....y de repente estaba como un pollo mojado, con un montón de heridas en el cuerpo, con heridas también en el alma, y bueno es como que todo eso tenés que procesar, de darle mucha más bolilla a lo afectivo, de qué es lo que realmente te llevas, de esta estadía. Te das cuenta que en los momentos de tanto dolor, porque el primer diagnóstico sentí que me habían pateado la cabeza. La primer consulta que tuve con mi oncóloga, me dijo no vas a poder ser madre, en que consistió todo el tratamiento, que me iba a quedar menopáusica a los 37 años, y salí de ahí como si me hubiera metido en una habitación y me hubieran molido a palos yo sentí eso, y bueno todo ese dolor, lo único que te reconforta es el afecto, la parte afectiva, que se yo es tu espíritu y los que te rodean, no hay demasiadas cosas.” .

“Cuando ya me operando la segunda vez, pensaban que había metástasis que tenía todo tomado. Fueron 15 días antes de operarme y de pensar , me trataron para morir, es muy duro pasar por eso .Y ese momento lo único que te calma es vos con vos porque aunque te vayas a donde te vayas el problema esta, y por más que hables con quien hables, el dolor esta. “

El Tiempo

Mariela hace referencia al tiempo en muchas partes de la entrevista. Habla del tiempo que pasa, del destino. Pensaba antes de enfermar que todo tiempo debía ser productivo.

“... te corre la línea de la vida, porque va pasando el tiempo y me voy recuperando pero también voy creciendo en edad entonces en algún punto se juntan.”

“Yo pensaba que el tiempo bien aprovechado tenía que ser productivo no tanto en el ocio. “

“.....después me di cuenta que para esa fecha al otro año me estaba recuperando difícil de controlar el futuro, te cambias todas las prioridades empezar a vivir el hoy, hoy decido en base a las variables que hoy tengo, empezar mas a vivir el día.”



“...vino la otra operación y tuve que parar otra vezimplica mucho más tiempo estar en reposo , mucho tiempo parada .”

“...y por otro lado te corre la línea de la vida , porque va pasando el tiempo y me voy recuperando pero voy creciendo en edad , entonces en algún punto se juntan “

El cuidado

Durante la entrevista menciona quienes la cuidaron. Acompañándola en esta vivencia. Entre ellos su marido, que la invita a correr, las amigas con la que compartía el tiempo libre / deporte, compañera con quien se inscribe en las maratones, miembros de la familia, sobrinos, ahijado y otros.

Indirectamente menciona que la acompañaron, el recuerdo de las vivencias infantiles con sus hermanos, autores de libros, gente con los mismos problemas.

“Claro tenía el librito de Patricia Micchio , que había tenido cáncer , decía que era muy cruel en el aspecto físico porque el cáncer te engorda y se te cae el pelo , entonces te ves mal . Y bueno , ella había ido (al gimnasio)y ella decía que había sanado todas sus heridas y había vuelto “

“ El primer díaen el gimnasio había más gente que tenía problemas ,me sentí mas contenida “

“.....y bueno todo ese dolor, lo único que te reconforta es el afecto, la parte afectiva, que se yo es tu espíritu y los que te rodean, no hay demasiadas cosas.”

Reflexionar y transmitir.

Mariela relata la necesidad de compartir lo vivido o aprendido en este camino de su vida, cuestionándose si acaso hay que enfermarse para valor algunas cosas.

Reflexiona en relación a sus vivencias y relata como hoy le dedica más tiempo a lo que le gusta, a vivir apasionadamente y reflexiona sino debería haber vivido así antes de enfermarse. Le dedica más tiempo a la familia, a disfrutar a compartir experiencias , a compartir vivencias.

Hacia el final de la entrevista Mariela resalta que no fue religiosa y que a pesar de atravesar la enfermedad no rezo pidiéndole a Dios pero que realizó un crecimiento espiritual con meditación y



hoy es una persona distinta. Reflexiones para los demás. Vivir la vida a pleno. Divertirse, elegir lo que te gusta. Desde chico hay que dedicarse a lo que te gusta. Hay que vivir de lo que te apasiona.

“...a este nene (sobrino) le gusta todo lo relacionado con el arte. Estoy siempre diciéndole que tiene hacer y vivir de lo que le guste y trato de compartir mi vivencia. Bueno a veces pienso uno tiene que enfermarse como para darse cuenta de las cosas o el valor, en realidad a mí la enfermedad me abrió muchas cosas en la cabeza quizás por tener todo controlado todo a futuro, y hacerme mala sangre por cosas que iban a pasar en el futuro .Como te conté, estuve meses planeando cuando iba a ser madre después en ese momento estuve haciendo un tratamiento para salvarme la vida y me dice que no voy a poder ser madre, entonces pienso eso es una enseñanza riquísima, bueno entonces como es, a través de que uno está enfermo lo puede encontrar? De hecho creo que las cosas hoy son distintas que es un camino espiritual distinto como meditación. Me tuve que enfermar para poder entender lo importante de la vida . ¿habrá gente que aprende de otra forma ?“

“... además por una cuestión laboral que estoy con menos intensidad de trabajo puedo dedicarle más tiempo (a las actividades de tiempo libre) , es lo que te llena el alma, tal vez la formula debería ser vivir de lo que realmente te apasiona pero bueno no fue mi caso en su momento que tuve que decidirlo, no. “

Actividades de ocio y tiempo libre te hacen sentir viva

Durante el tratamiento empiezo a realizar actividades de tiempo libre por diversión. Relata que esta experiencia le mete vida al cuerpo, le da sensación de libertad, la hace sentir viva.

“...si en el gimnasio, bueno yo no soy patricia Miccio y evidentemente no me dieron la bolilla que quizás yo quería , pero empecé a caminar en la cinta, primero de 15 a 20 minutos y estaba cansadísima “

“...decidí que quería hacer algo que me generaba diversión. “

“Yo lo que siento es como meterme vida en mi cuerpo “



“Y la sensación de libertad que te da correr y que realmente haces algo tan directo es como sentir estar vivo, puedes volver a utilizar tu físico al 100x 100.”

Conclusiones

En el caso analizado, Mariela atraviesa un trastorno de salud. En su relato reflexiona acerca de la vida antes y después del trastorno de salud y como impacto en su vida. .

Antes del diagnóstico se describe fuerte e invencible, incapaz de imaginar que podría enfermar, no identifica en ningún momento prácticas relacionadas al cuidado de su salud. Esto se condice con su sensación de ser una leona, invencible.

Se presenta con un largo y detallado relato de su tránsito por la enfermedad describiendo el impacto en el cuerpo, la mente, las emociones y la participación en su vida cotidiana. Menciona el dolor físico y emocional, así como el miedo a la muerte, impacto similar al denominado en cuidados paliativos como “dolor total”. Dolor que solo se soporta gracias al afecto de quienes la acompañaron, mencionado tanto familiares y amigos así como también el recuerdo de personas queridas, y el relato de otras personas que no conoció.

Resalta que ya no puede desentenderse del tema de salud, confirmando el lugar que ocupa en su actual identidad.

Reflexiona acerca de su vida actual, y dice que es quien es por lo que le tocó vivir y se describe como un ser espiritual aunque no realiza prácticas religiosas.

En el relato el concepto del tiempo pareciera estar siempre presente, tanto el tiempo pasado, el presente y el futuro. Relata cómo negocia con la vida / enfermedad

La forma de participación en actividades de ocio y tiempo antes del diagnóstico eran limitadas dado que se trataba de una mujer en etapa laboral dedicaba gran parte de su día a la rutina de trabajo y en menor grado a tareas del hogar. Al iniciar el tránsito por la enfermedad Mariela comienza intensificar la participación en actividades físicas que llegando a ser deportivas.

El significado atribuido tal vez es el aspecto que más se modifica pasando de ser una actividad secundaria a lo que la hace sentir viva, en libertad.

El caso analizado describe el impacto global que sufre una persona ante un cambio de su condición de salud que resulta en restricción a la participación en algunas actividades. Abarcando el cuerpo, la mente, los sentimientos, la participación en sus ocupaciones cotidianas, y también



manifestándose en la percepción y significado atribuido al pasado, así como a las expectativas de futuro.

El tiempo vivido es testigo del proceso dinámico de adaptación de la persona a su condición de salud y muestra como después del cambio en la condición de salud, que resulta en restricción a la participación vuelve a establecerse el equilibrio entre el estado de salud, la vida cotidiana y el entorno.

Analizando la participación en las ocupaciones acorde a la clasificación propuesta en este trabajo, clasificación del Marco de Trabajo, las mismas acorde a criterios como “función atribuible” entendemos es solo hacia los fines de poder estudiarla. Clasificarlas por función ofrecería una visión reduccionista de la experiencia humana. En la experiencia de la vida real tal división no existe y la persona según el contexto diario le atribuye diversas funciones a la misma forma de ocupación. La posibilidad de entender la participación ocupacional según los autores Guajardo (2003) y Galeiho (2003.) amplía la concepción incluyendo la historia contextualizada del sujeto no solo en su participación individual sino también colectiva.

En el debate del caso analizado se nos presentan nuevos interrogantes, la significación atribuida por Mariela a las actividades de tiempo libre y ocio, ¿tiene que ver con el cuidado de la salud únicamente? ¿Los desafíos que asume con las actividades físicas que realiza actualmente tienen el mismo significado y forma que al momento que inicio con las mismas?

Pareciera que así como la forma de participación en actividades de tiempo libre han cambiado su forma, elevando los niveles de dificultad y exigencia, paralelamente el significado esa participación también se han modificado.

Bibliografía:

American Journal of Occupational Therapy (2008) **Marco de Trabajo para Práctica en Terapia Ocupacional. Dominio y proceso.** 2da. Edición. Estados Unidos. Traducción española 2009

Cacciavillani, M.; Cristiani, L. Sandra; Prada M; Anderson M (2012) **.Participación ocupacional un fenómeno complejo.**

Disponible <http://www.aacademica.com/000-072/954.pdf>

Carta de Ottawa para la promoción de la salud (1986)

Disponible <http://www.fmed.uba.ar/depto/toxico1/carta.pdf>



Kielhofner G.(2006) . **Fundamentos conceptuales de la Terapia Ocupacional**

. Panamericana, Bs As, Argentina

Montes Bernardo S, Esmerode Iglesias C, Touceda Rey C. (compiladores) **Ocupación, cultura y sociedad, compromiso de la Terapia Ocupacional** [monografía en Internet]. TOG

(A Coruña); 2012

Disponible en: <http://www.revistatog.com/mono/num5/mono5.pdf>

Moruño Millares ,P Romero Ayuso ,DM (2006) **Actividades de la Vida Diaria** Editorial Masson

Elsevier. España

OMS Informe Mundial Sobre la Discapacidad (2011) disponible

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf



- **FERNANDEZ, SANCHEZ CALOT: Un camino hacia la Autonomía: de las Terapias con Caballos a los Paraecuestres y Olimpiadas Especiales**

Título Ponencia: “Un camino hacia la Autonomía: de las Terapias con Caballos a los Paraecuestres y Olimpiadas Especiales”.

Eje Temático: Recreación, Deporte y Tiempo Libre.

Ponencia: Proyecto de Investigación

Autores: Fernández, Lucas. DNI: 28129258. Título: Psicomotricista. Técnico en Salud con Especialidad en Psicomotricidad.

Maite Sánchez Calot: DNI:30596717. Título: Universitario Incompleto: Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de La Plata.

Filiación Institucional: CEDICA, Centro de Equitación para Personas con Discapacidad y Carenciadas.

Correo: lucasfernandez@cedica.org.ar; maitesanchez@cedica.org.ar

Palabras claves: TACAS, PARAECUESTRES, AUTONOMIA.

CEDICA trabaja con la finalidad de IGUALAR OPORTUNIDADES procurando la **integración familiar**, el logro de la **escolaridad**, la **inserción laboral** y la mejora integral de la **calidad de vida** de sus alumnos. Nos enorgullecemos al afirmar que somos una ONG próxima a cumplir 22 años de actividad ininterrumpida en pos de la Inclusión Social de las personas con discapacidad y carenciadas.

Los alumnos de CEDICA son personas en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social con distintos niveles de discapacidad física y/o mental, que pueden presentar patologías asociadas. La mayoría proviene de hogares carenciados y familias vulnerables -muchos sin cobertura en rehabilitación-, otras ONG, Centros de Salud, Institutos de Menores, Hospitales Hogares, Centros de Día, Hogares para Niños de la calle, y Escuelas, entre otras instituciones.

El trabajo coordinado entre CEDICA y diversos organismos del GPBA, ha permitido durante dos décadas, detectar a los potenciales beneficiarios para la actividad y otorgarles becas de asistencia, de forma que esta terapia ecuestre sea gratuita para todos los alumnos.



Esta alianza estratégica con el gobierno provincial fue plasmada originalmente con el entonces *Consejo de la Mujer*, actualmente Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. En 1997 CEDICA crea e integra el *Programa de Actividades Ecuestres* de la Dirección de Políticas para Personas con Discapacidad, del mencionado Ministerio.

Además, la institución recibió el apoyo del Instituto de Lotería y Casinos de la Provincia de Buenos Aires, que mediante el Hipódromo de La Plata (HLP), otorgó a CEDICA la primera sede institucional, lo cual implicó no sólo contar con las instalaciones necesarias para realizar la actividad sino también el alojamiento, alimentación y cuidado de caballos; el espacio administrativo, para capacitar al equipo de trabajo y los voluntarios; y la difusión de la actividad a través de sus medios informativos.

En 2008 la institución recibió un nuevo impulso del Instituto de Lotería provincial que le permitió realizar la apertura de su segunda sede en el Campo Arroyo San Juan (CASJ) en la localidad de Arturo Seguí. Al igual que el Hipódromo de La Plata, este lugar también cedió gratuitamente el uso de sus instalaciones, permitiendo ampliar la capacidad de atención a la población de la zona, de grandes carencias económicas, mediante alianzas estratégicas con nuevas reparticiones provinciales como el CEAT, la Escuela Especial y el Centro de Salud locales, entre otros.

Desde 2010 a la actualidad, CEDICA inauguró un Centros de TACAs denominado “Libres para Montar”, en la Unidad 10 del Servicio Penitenciario Bonaerense, único en su tipo en Latinoamérica, ya que es un Hospital de Salud Mental dentro de una Unidad Penitenciaria.

Este programa es novedoso y muy especial, ya que el Equipo CEDICA capacitó a oficiales y suboficiales del SPB y a profesionales de la Dirección de Sanidad del SPB, creando un equipo propio, incluyendo a internos de la U.10 que colaboran como Voluntarios.

En el año 2012 CEDICA capacitó a oficiales y suboficiales de la Dirección de Caballería de la Policía de la PBA, creando en el Haras “La Teruca” un nuevo servicio, único en el país en una repartición policial, que dirigido por profesionales de CEDICA, atiende a hijos de policías y personas de la comunidad del municipio de Berazategui.

El equipo de CEDICA cuenta en la actualidad con un total de 80 personas entre los diferentes equipos de trabajo:

Director Ejecutivo: Alejandro Zengotita

Directora Técnica: Gabriela Salas.



Área de Administración y Gestión

Área Técnica: conformada por Profesionales de la Salud: Terapistas Ocupacionales, Psicólogas, Psicopedagoga y Psicomotricista.

Área Ecuestre: Domador, Entrenadores de Caballos y Conductores.

Área Voluntariado: por CEDICA pasan por año aproximadamente 50 personas que colaboran con nuestra actividad.

Las TACAs- Terapias y actividades asistidas con caballos como medio

La actividad que realizan los alumnos de CEDICA es reconocida internacionalmente como TACAs- Terapias y actividades asistidas con caballos, aunque en Argentina se denomina habitualmente *Equinoterapia*. Se trata de una terapia integral y complementaria, que requiere un abordaje transdisciplinario y que apunta a la recuperación de la persona en sus dimensiones biológica, psíquica y social.

En las TACAs, el caballo, por las características de su naturaleza innata y del medio ambiente en el que se desenvuelve, funciona como mediador terapéutico facilitando el proceso rehabilitador. Simbólicamente este gran animal representa la potencia, la fuerza, la libertad de movimiento, el control; características que ayudan a reforzar la autoestima y la autoconfianza. El hecho de ocuparse de un animal tan grande estimula, entre otros factores, la capacidad de autogestión, el sentido de la responsabilidad y favorece la adquisición progresiva de una mayor autonomía, entendida como la capacidad de proyectar la propia existencia para poder relacionarse con los demás y participar activamente en la construcción de la sociedad. Más allá de los objetivos de trabajo específicos de cada persona, el caballo se presenta como una motivación que funciona como centro de la actividad y que ofrece la posibilidad de participar activamente y con placer del proceso terapéutico.

La Federación Internacional ha propuesto la organización de las TACAs en los métodos de trabajo denominados *hipoterapia*, *monta terapéutica (incluyendo técnicas de volteo)* y *equitación adaptada*. CEDICA también utiliza el método llamado *establo terapia*, y un *taller pedagógico* especialmente diseñado por los profesionales de la institución. Los beneficios de la monta son comunes a todos los métodos de trabajo, sin embargo, la elección de una modalidad de trabajo permite resaltar o acentuar distintos aspectos de la actividad.

HIPOTERAPIA:



- Indicada para personas con un mayor compromiso físico, con el propósito de aprovechar el movimiento tridimensional de marcha del caballo, la temperatura corporal y los impulsos rítmicos (principios)
- Se caracteriza por ser un tipo de monta en la cual el caballo es controlado por el terapeuta

Hipoterapia pasiva: la persona se adapta al movimiento del caballo sin ninguna acción de su parte.

Hipoterapia activa: se agregan ejercicios de estimulación que complementan y enriquecen los beneficios.

Posible *Backriding*

Posible *Maternaje*

MONTA TERAPÉUTICA:

- Utilizada con fines educativos, por lo que se suele recurrir a todo tipo de materiales lúdicos y didácticos
- Es la persona que monta quien eventualmente ejerce el control sobre los movimientos del caballo
- Puede sumar ejercicios y juegos terapéuticos para convertirse en un jinete activo (capacidades corporales y aspectos psicosociales)

Técnicas de volteo (acrobacia arriba del caballo).

Técnicas de equitación básica.

Posible *Backriding*

Posible *Maternaje*

EQUITACIÓN ADAPTADA:

- Equitación como deporte para personas con discapacidad.
- Objetivo: deporte a nivel competitivo, Olimpiadas Especiales.

ESTABLO-TERAPIA:

- Actividades asociadas al mundo del caballo.
- El vínculo y el aprendizaje de tareas que complementan y enriquecen el método de monta elegido para trabajar. Ejemplo: Métodos de limpieza, ensillado, etc...



“Un camino hacia la Autonomía: de las Terapias con Caballos a los Paraecuestres y Olimpiadas Especiales”

En la seguridad del vínculo entre personas y caballos gravitan múltiples posibilidades terapéuticas, es por esto que se funda el Centro de Equitación para Personas con Discapacidad y Carenciadas-CEDICA-.

En los 20 años de experiencia, se fue forjando un trabajo con procesos de mejora continua, para esto CEDICA se dedica al diseño y asesoramiento Integral para la formación y gestión de centros y programas de TACA, esto incluye la formación de profesionales, voluntarios y equipos de trabajo, para optimizar esta Terapia Complementaria.

El trabajo en la pista ecuestre, con el correr del tiempo, derivó en la inquietud y necesidad de crear diferentes herramientas para el crecimiento Institucional. Es por esto que se elaboraron diferentes programas, de gestión, investigación y formación, promoviendo la multiplicación del saber a profesionales e Instituciones nutriéndonos de manera recíproca.

Los aspirantes a ser alumnos de CEDICA ingresan primeramente en una lista de espera que en la actualidad está conformada por aproximadamente 50 aspirantes, y en el momento en el que está el profesional adecuado, el caballo correcto y el equipo conformado, es que se realiza el proceso de admisión donde se llevan a cabo las entrevistas con padres/tutores, evaluaciones al alumno para luego diseñar una pre-planificación específica, para iniciar el trabajo terapéutico.

Generalmente se inicia un primer acercamiento, donde podemos utilizar la metodología de establo terapia, para familiarizarnos y confiar en nuestro caballo. Esto puede demorar algunas sesiones dependiendo de cada alumno.

Este proceso se va ajustando periódicamente, de acuerdo a los objetivos cumplidos o las dificultades encontradas en el trabajo.

Luego iniciamos siempre la monta con hipoterapia, con o sin monta gemela, evaluando las posibilidades del jinete. Es importante respetar los tiempos de cada persona y en estas primeras instancias se trabajará evaluando los tres principios básicos que nos brinda el Caballo:

Primer Principio: transmisión del calor corporal del caballo al cuerpo del jinete.



Segundo Principio: transmisión de impulsos rítmicos del lomo del caballo al cuerpo del jinete.

Tercer Principio: transmisión de un patrón de locomoción tridimensional, equivalente Al patrón fisiológico de la marcha humana.

El coordinador a cargo de la terapia evalúa cuáles serán los aparejos que va a utilizar con el alumno, verificando el asiento con una matra sola. Esto nos da la posibilidad de ver alguna postura viciosa que podamos modificar con el paso del caballo o simplemente con la utilización de la montura correcta.

Durante la iniciación, los alumnos construyen con el equipo de trabajo un código de comunicación específico de la terapia, como pedir paso/alto, dentro de las posibilidades de cada uno, esto puede ser desde la palabra, un gesto, un parpadeo de ojos, taloneo, entre otros. Por eso se habla de construcción, ya que no es algo establecido por todos los miembros del Equipo, sino que el terapeuta es quien decodifica esto para significarlo y darle un sentido comunicacional.

Paralelamente se van a trabajar aspectos psicológicos, psicopedagógicos, y motrices, de acuerdo a la necesidad de cada persona, todo en una mirada global.

Cada alumno dependiendo de sus recursos va evolucionando en la complejidad del trabajo adquiriendo diferentes habilidades que lo llevarán a una nueva Metodología: La Monta Terapéutica. Desde este espacio el Jinete incorpora las ayudas necesarias para poder realizar algunos circuitos, tales como zig-zag, impulsar con las piernas, el paso del caballo y el alto, con ayuda de las riendas.

Es importante que el terapeuta lea claramente cuál es la metodología que debe utilizar cada alumno y saber que en el proceso de trabajo esto puede sufrir modificaciones de acuerdo a la patología, los objetivos y las necesidades de los Jinetes.

El crecimiento de un alumno, el cambio de medicación, y/o modificaciones en el núcleo familiar, pueden provocar un desajuste en el Jinete, que implique que debemos retrotraer el trabajo para brindarle un espacio seguro y de contención para, a partir de allí, explotar todo su potencial.

En los últimos tres años, CEDICA ha hecho un vuelco radical en su forma de trabajar y desde la supervisión de la Dra. Verónica Settepassi, -Coordinadora del Área Equinoterapia de la Escuela Hipocampo Club Hípico Buenos Aires, Médica Clínica especializada en Neuro-



Rehabilitación de Pacientes con Discapacidad, formada en Rehabilitación Ecuestre en la Asociación Nacional Italiana de Rehabilitación Ecuestre (ANIRE) y en La Facultad de Medicina de Florencia, Italia- es que nos propusimos brindarle mayor autonomía a nuestros alumnos. Esto significó poder paulatinamente sacar los “bastones” en la Pista Ecuestre, y proporcionar una nueva posibilidad de Monta.

Ese fue el primer paso para imaginar los Torneos Paraecuestres. Tal es así que se comenzó a trabajar, especialmente en la sede del campo, con alumnos dentro de su proceso terapéutico con mayores herramientas ecuestres.

Surge entonces la necesidad de modificar el entrenamiento de los caballos y empezar a pensar en la figura del profesor de Equitación.

Entrenamiento de caballos

Actualmente, CEDICA está conformado por un equipo ecuestre de siete personas. Cada uno de sus integrantes tiene a su cargo una cierta cantidad de caballos, y se encarga tanto de los cuidados veterinarios, como también de organizar una grilla de entrenamiento con objetivos a corto y largo plazo. Es importante recalcar, que siempre se trabaja en equipo, buscando en conjunto la manera de unificar el entrenamiento de los caballos para que la enseñanza sea la misma para todos.

Como parte del entrenamiento, se trabaja sobre los puntos débiles de cada caballo, como por ejemplo los mañerismos, taras, partidas al galope a la mano correcta, etc., tratando de maximizar sus habilidades. Por ejemplo, si trabajamos al caballo dos veces por semana, un día trabajaremos en adiestramiento; y otro, reforzando las indicaciones con la voz. Así, si tenemos un alumno con poco uso de riendas o de piernas para la impulsión, podemos controlar a nuestro caballo utilizando sonidos como “besos” para que avance o “shhh” para que se detenga o disminuya la marcha.

Al plantearse la posibilidad de llevar a cabo un evento con actividades paraecuestres, fue necesario crear una nueva planificación de trabajo específica para dicha actividad.

La actividad paraecuestre es una disciplina hípica, que forma parte de los Juegos Paralímpicos, en los cuales ha participado desde el año 1996.



El Torneo Parecuestre es una competencia de adiestramiento pensada para personas con discapacidad, en donde los jinetes y amazonas son clasificados en diferentes grados, según la clasificación de grados creada por la Federación Ecuestre Internacional (FEI) teniendo en cuenta la capacidad de controlar los diferentes aires del caballo (paso, trote, galope) y de poder ejecutar técnicamente los diferentes movimientos, garantizando la igualdad entre los participantes.

Tras una clasificación médica, los atletas pasan a formar parte de uno de los cinco grados que existen en la actualidad: 1a, 1b, 2, 3 y 4.

A lo largo de la clasificación médica, se evalúan tres aspectos diferentes:

- Fuerza muscular.
- Amplitud de los movimientos.
- Coordinación.

También se valoran ayudas específicas (la capacidad de lectura, manejo de riendas o estribos adaptados etc.) que favorecen la seguridad en la monta del caballo.

A grandes rasgos, las tablas o tests, se dividen según el grado de discapacidad, existiendo pruebas al paso, paso y trote, y paso, trote y galope. Dentro de las mismas se observa un listado de figuras de diversa complejidad, (círculos de diferente diámetro, diagonales, etc.), en picaderos de arena de 20mx40m o de 20mx60m.

Institucionalmente, una vez determinada la cantidad de alumnos/participantes, se entrenarán los posibles caballos aptos para el concurso, evaluándose uno por uno sobre las tablas de equitación. En este momento se tienen en cuenta las potencialidades/dificultades de cada caballo para, entre otras cosas, mejorar círculos para una o ambas manos, salir bien a la mano al galope, corregir la velocidades en el trope y al paso.

Una vez que se prueba la metodología y se observa una respuesta positiva de los caballos, se suma al entrenamiento a los alumnos.

Rol del profesor de Equitación



Teniendo en cuenta la historia del alumno en la actividad, el profesor de equitación potencia las habilidades ecuestres, respetando el trabajo previamente realizado por el profesional de la salud, en continua supervisión.

Empezando siempre desde lo más simple a lo más complejo, en la pista se utilizan conos grandes y pequeños para delimitar el espacio, además de las letras reglamentarias de la actividad, lo cual ayuda a los alumnos a orientarse y al caballo a ordenarse, para que las figuras sean lo más prolijas posible.

Se comienza haciendo figuras aisladas, luego se dictan las tablas y paulatinamente, a medida que se avanza en el entrenamiento, se sacan de manera progresiva las ayudas del profesor, logrando que el alumno se desenvuelva lo más autónomamente posible.

De este modo se logra que el alumno alcance la mayor independencia, dejando de realizar una actividad terapéutica, para pasar a practicar la equitación como deporte.

BIBLIOGRAFÍA

- Grosss, E. (2000). *Equinoterapia-la rehabilitación por medio del caballo*. Editorial Trillas.
- Swift, S. (). *Equitación Centrada*. Editorial Hispano Europea.
- Federación Ecuéstre Argentina (FEA) www.fedecuarg.com.ar
- Federación Ecuéstre Internacional www.fei.org



- SAENZ: Fútbol para ciegos como práctica social para viabilizar una vida independiente

Título: Fútbol para ciegos como práctica social para viabilizar una vida independiente.

Autores: Emilio Nahuel Sáenz⁶¹, Lelio Sánchez⁶²

“A veces nos preocupamos por cosas superficiales e intrascendentes y no se valora el día a día. Lo que para nosotros, el MIRAR, es una práctica diaria, la cual tenemos incorporada sin ningún esfuerzo; estas experiencias de vida, realmente nos hacen valorar mucho más nuestro entorno social”⁶³

I. Introducción

Esta ponencia se efectúa a los fines de compartir reflexiones efectuadas en la intersección de dos proyectos que nos incluyen en apuestas estratégicas que buscan generar prácticas sociales que hagan visible el tema discapacidad desde una perspectiva de DDHH. Por un lado, el equipo de Fútbol para Ciegos, representando a la institución del Centro Basko – Eusko Etxea de la ciudad y por otro el “Proyecto de Voluntariado Universitario Aprendiendo con otros sentidos” (FTS – UNLP), que tiene como objetivo generar prácticas de socialización, discusión política y aprehensión del mundo desde otros sentidos con jóvenes que sostienen su escolaridad en nivel secundario y con los que participan en organizaciones de la sociedad civil y/o políticas de La Plata y gran La Plata.

En este proyecto se realizan talleres vivenciales con estudiantes secundarios y jóvenes que participan en organizaciones de la sociedad civil en la ciudad de La Plata y Gran La Plata.

II. Desarrollo.

Reseña Histórica

⁶¹ Estudiante avanzado de la Carrera de Trabajo Social de la UNLP. Extensionista del proyecto de Voluntariado “Aprendiendo con otros sentidos” e integrante del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Identidades Colectivas: la relación nosotros –otros en los procesos de intervención”. Coordinador del Equipo de Fútbol para ciegos. ens09@hotmail.com.ar

⁶² Estudiante avanzado de la Lic. en Comunicación Social (UNLP). Integrante de la Comisión de Discapacidad de la Fac. de Periodismo y Comunicación Social. Extensionista del proyecto de Voluntariado “Aprendiendo con otros sentidos”. Capitán del equipo de fútbol para ciegos.

⁶³ Narrativa de joven que participó de un Taller con los jóvenes ciegos.



A finales del año 2011 un grupo de estudiantes ciegos de la UNLP que desarrollaban la práctica deportiva de “fútbol sala para ciegos”, solicitaron junto a otros estudiantes y graduados de la misma casa de estudios la inclusión de esta actividad deportiva en el **CENTRO BASKO-EUZKO ETXEA- La Plata** para generar el desarrollo de la práctica “Fútbol sala para ciegos”¹ posibilitando la difusión de esta disciplina como alternativa de participación de niños y jóvenes ciegos o disminuidos visuales que residen en la ciudad de La Plata.

Esta institución comprometida en su historia con la función social Institucional y con el objetivo de propender al mejoramiento constante de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad, garantizando la efectiva igualdad de oportunidades para el acceso a una práctica deportiva abrió sus puertas apoyando este Proyecto como Institución de bien común y sin fines de lucro. A partir de tener una sede formal, el equipo de Fútbol pudo inscribirse en la Federación Argentina de Deportes para Ciegos (FADEC) <http://fadeciegos.org.ar/noticias/>, y así desde el mes de marzo del 2012 hasta la actualidad participa de la Zona Sur del Torneo Nacional.

Cabe destacar que el equipo se ha planteado otros compromisos de integración social, enmarcados dentro del Proyecto de Voluntariado UNLP como por ejemplo: generar exhibiciones deportivas que permita la difusión de este deporte; generar prácticas solidarias y de concientización de derechos de las personas con discapacidad en espacios educativos y otras asociaciones civiles de la ciudad de La Plata y gran La Plata e implementar talleres de concientización y vivenciales sobre discapacidad visual.

¿Qué entendemos por Discapacidad y Deporte?

Desde el equipo de trabajo, la discapacidad es entendida como un concepto relacional, es decir que resulta de una relación entre la persona con discapacidad y el contexto (barreras, facilitadores, ayudas) en interacción. El modelo social busca implicar a la comunidad, transformar la cultura institucional de las escuelas y las organizaciones políticas, para propiciar condiciones inclusivas.

Es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos sociales, en el tejido social. Se construye en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos, en la manera que construimos y estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos (Eduardo Joly, 2011:43)

La Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2007) construyó una definición de “discapacidad” como construcción social, planteando:



- “Discapacidad” - se reconoce que la “discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” ;
- “Personas con discapacidad” - incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”;

A partir de la definiciones sobre discapacidad antes mencionadas, se abordará en este trabajo la comprensión del impacto de la práctica deportiva en las trayectorias vitales de las personas ciegas y en las herramientas / recursos de la intervención. De esta manera, entendemos al deporte como una práctica social, en donde las personas tienen el derecho de realizarlo para desarrollar sus habilidades, una vida sana, fortaleciendo así la identidad social. El autor Herrero Saiz agrega que *el deporte analizado desde su dimensión social, permite identificar a los fenómenos generados por la propia comunidad que expresan las prácticas de integración social, pertenencia grupal, reconocimiento de una identidad socio - cultural. Podemos situar un déficit en el deporte vinculado a los accesos diferenciales (clase y género). El deporte debiera dejar de ser el privilegio de unos pocos, para convertirse en el derecho de todos y todas, generando condiciones de accesibilidad.” (Herrereros Saiz, 2003).*

Siguiendo esta línea, la autora Citro (2011:36) plantea: *“Los sujetos participan de maneras diversas en el deporte, en el abanico que va de protagonistas a espectadores. El deporte representa un espacio social, en el que cada individuo puede sumarse, suponiendo una práctica en la que se posibilita cuidar / exponer el cuerpo y compartir.”*

A su vez, el deporte cumple una función integradora, fomenta el compañerismo, estimula la confianza y la seguridad. También, se valoriza al deporte en relación al juego, con un enfoque en el sentir y en el pensar.

En este sentido, la actividad deportiva como un nexo con la comunidad, busca a partir del juego difundir la experiencia y la integración de las personas con discapacidad en espacios institucionales y comunitarios.

El ámbito deportivo, junto al educativo y cultural aparece como el lugar de desarrollo social de las personas. En relación a las personas con discapacidad, el deporte es de gran trascendencia, debido a que es la actividad con la que se amplían las estrategias de integración e inclusión social.



“el conjunto de las actividades físicas y deportivas, cualesquiera sean sus formas y modalidades de ejercicio, representan entonces un analizador de los usos del cuerpo, sea este un medio o un fin en sí, a la vez que se puede fijar el valor que se puede atribuir a esos cuerpos.” (Louveau, c, 2007:59)

Las prácticas sociales vinculadas al deporte de personas ciegas, suponen una interpelación social al ideario vigente sobre el cuerpo de las personas con discapacidad.

Cuando decimos que una persona posee discapacidad visual puede tratarse de una persona ciega o de una persona con disminución visual. Es decir, el término discapacidad visual incluye:

- a) Ceguera
- b) Baja Visión (también llamada disminución visual o visión subnormal)

En relación a estas definiciones se considera que: existiendo varias actividades deportivas para personas ciegas y disminuidas visuales en nuestro país (y en todo el mundo), se debiera posibilitar el acceso democrático. El deporte es entendido como un buen recurso para promover la inclusión de las personas con discapacidad, potenciando su autoestima, capacidad de superación y plena realización. Además la necesidad de pertenecer a un grupo es algo que surge en todo ser humano, en cada actividad que se realiza, en cada lugar adonde se asiste frecuentemente se busca ser aceptado. Es un acto casi reflejo el de comunicar lo que somos, y en el caso de las personas discapacitadas el ser diferentes hace que siempre cueste un poco más el ser aceptado en algunos ámbitos. Por eso es el deporte un espacio de construcción de identidad, donde se es parte de un grupo, se comparten valores en conjunto y se sociabiliza con el otro. El hecho de que sea el fútbol le agrega un plus, porque es la práctica más popular de nuestro país. En relación al fútbol para ciegos, el país cuenta con el seleccionado nacional, los Murciélagos que ganaron un Mundial y realizaron otras grandes actuaciones a nivel internacional.

Sin embargo, en nuestro país son insuficientes las políticas deportivas que impulsen y promuevan el desarrollo del deporte para ciegos. (Barbieri, Aldo y Papis Otto, 1997), entendiéndolo al mismo como un recurso valioso para la inclusión social.

Proyecto de Voluntariado: Talleres como espacios de concientización y vivenciales



En el proyecto de voluntariado universitario, la problemática que se busca abordar es la discriminación hacia las personas con discapacidad, y cómo la misma obtura los espacios de participación política y social.

En ese sentido, desde el equipo se propone instalar otros sentidos sobre la discapacidad, la ceguera, los consumos y producciones culturales y deportivas. Es decir, situar otros significados sociales dispuestos a interpelar la mirada hegemónica y homogeneizante. Por otra parte, inscribir la diversidad como parte de la dinámica social posibilita ampliar espacios de ciudadanía para todos los que participaremos de la experiencia.

Las trayectorias vitales de las personas con discapacidad denotan la multiplicidad de barreras a las que se enfrentan y al mismo tiempo a la mirada estigmatizada que sobre ellos pesa. En esa línea, se busca ampliar los espacios en los que los estudiantes de la UNLP desarrollan talleres con estudiantes

El objetivo general de este proyecto es difundir los Derechos Humanos de las personas con discapacidad, analizar colectivamente la forma de "aprehender" el mundo y propiciar la inscripción en la agenda del tema accesibilidad. Y sus objetivos específicos se enmarcan en:

- Generar espacios colectivos de difusión de los DDHH de las personas con discapacidad.
- Sensibilizar a jóvenes de la región sobre diferentes experiencias vitales.
- Incluir discusiones sobre accesibilidad edilicia, comunicacional y actitudinal, entre los jóvenes de la región.
- Propiciar un análisis crítico sobre discapacidad en las cátedras que intervienen en el proyecto.
- Posibilitar un análisis colectivo sobre las formas hegemónicas de percepción del mundo

También los voluntarios del proyecto tienen que realizar actividades y tareas específicas como: establecer contacto con las organizaciones sociales y políticas de la región en las que se desarrollan los talleres. Participar en las capacitaciones internas. Colaborar en la sistematización de la experiencia y en el registro fílmico. Planificar y diseñar los talleres y registrar en un cuaderno de campo las acciones encaradas.

Por otro lado, las organizaciones comunitarias tienen sus actividades y tareas las cuales deben ser contempladas, como por ejemplo: Convocar las actividades que realicemos en conjunto, difundir, ofrecer el espacio físico para efectuar los talleres, propiciar la inclusión en la agenda institucional el tema de la accesibilidad y evaluar la experiencia en forma conjunta.



Es muy importante destacar que el proyecto de voluntariado surgió a partir de las inquietudes de los jóvenes ciegos, por lo que los talleres en instituciones educativas, permiten un espacio para compartir la experiencia, los interrogantes y la posibilidad de construcción colectiva.

En estos talleres hay un primer momento donde se realiza la presentación del proyecto, se brinda una charla sobre los conceptos básicos de la discapacidad y se remarcan algunos de los Principios Generales de la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad, como pueden ser:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Seguido de esto, se lleva adelante una explicación de todo lo relacionado con la discapacidad visual:

- ¿Qué es la discapacidad visual?
- ¿Qué actividades hay para personas ciegas (deportes, teatro, cine, etc.)
- ¿Cómo se desenvuelven en la vida cotidiana? Historias de vida.
- Explicación del Sistema Braille
- Las barreras no solo arquitectónicas sino también sociales, culturales y políticas.
- Accesibilidad
- Explicación de las formas de colaborar con una persona ciega o disminuida visual en la calle.



En un segundo momento se llevan a cabo talleres de Expresión Corporal, en donde la consigna primordial es colocarse en el lugar del otro. Las actividades que se llevan adelante son las siguientes:

- Vendarse los ojos y que otro lo vaya guiando para reconocer el espacio. Se utiliza el bastón y se explica la diferencia entre bastón blanco (ciegos) y bastón verde (disminuidos visuales).
- Se guía a la persona que esta vendada mediante la voz para reconocer el espacio. También se puede armar un laberinto.
- Reconocimiento de diferentes objetos mediante el tacto.
- Para trabajar el sistema Braille se pueden utilizar las pelotitas de *tergopor* para formar las letras y palabras.
- Juego de la silla con los ojos vendados
- Explicación de las reglas básicas de Fútbol para Ciegos y luego se realiza un partido – exhibición, en donde los participantes juegan con los ojos vendados.

De esta manera, se intenta vivenciar y/o aproximarse lo que una persona con discapacidad visual siente a la hora de moverse, y las dificultades que ocasiona al no contar con las condiciones necesarias para su accesibilidad. Al terminar estas acciones se busca recuperar a través del lenguaje y la escritura lo que sintieron y pensaron.

A partir de estas experiencias, surgieron varias sensaciones como así también interrogantes de los participantes:

- ¿Cómo hacen para jugar al fútbol? ¿Cómo se orientan en el campo de juego?
- ¿Cómo se trabaja la percepción del espacio de las personas con ceguera en relación con el deporte?
- ¿Qué otros deportes hay para personas con discapacidad?
- ¿Cómo se manejan por la calle?
- ¿Cómo hacen para realizar las tareas diarias (cocinar, estudiar, trabajar, etc.)?
- ¿De qué manera describen las cosas? ¿y los sueños?
- ¿Cómo presentarse en la calle para ayudar a cruzar la calle a una persona ciega? ¿de qué forma ubicarse para acompañarlo?
- ¿Qué se debe mejorar para garantizar la integración de las personas con discapacidad en la sociedad?



Cabe destacar que a medida que se llevan adelante los talleres y el diálogo, siempre se remarca que todos tenemos los mismos derechos, y por supuesto los valores como el respeto, la solidaridad, los cuales nos hacen sentir incluidos a todos.

Otros de los objetivos de estos talleres son: Tomar conciencia sobre las “miradas”, los prejuicios hacia las otras personas, valorar las capacidades de uno y de los demás, trabajar sobre la tolerancia y aceptación de las limitaciones personales y la de los demás, informar sobre aspectos relevantes de cada discapacidad en términos de integración y de inclusión, generar empatía y sensibilidad hacia la temática, transmitir maniobras de colaboración para personas con discapacidades, promover encuentros con personas con discapacidad y con personas que tengan vinculación con la temática, para generar el contacto directo entre ellos y los alumnos, involucrar a los jóvenes en pensar soluciones que crean positivas ante conductas de marginación, lograr un cambio de actitud, responsabilizándolos de su conducta a partir de NO ignorar esta problemática, comenzando por cambiar la mirada y promover un mensaje solidario desde los alumnos, para generar en ellos una conducta positiva, teniendo en cuenta que son agentes multiplicadores.

Las ganas pueden ganarle a las limitaciones. Hay quienes pueden moverse sin caminar, saltar sin elevar los pies, ver sin poder mirar, escuchar sin poder oír. Son aquellos que van mucho más allá de un impedimento físico, los que jamás bajan los brazos, quienes –en definitiva– nos enseñan que la mayor discapacidad está en no animarse a realizar lo que soñamos o en los modos hegemónicos de producir los cuerpos. Entendemos que la práctica deportiva en forma colectiva ha generado estrategias para ampliar el campo de los posibles en tanto que habilitó trayectorias disruptivas en cada agente social singular.

“A través de esta forma absolutamente singular de nominación que constituye el nombre propio, resulta instituida una identidad social constante y duradera que garantiza la identidad del individuo biológico en todos los campos posibles en los que interviene en tanto que agente, es decir en todas sus historias de vida posibles” (Bourdieu, 1997:78)

III. Conclusiones

“Ver no es lo mismo que interpretar... Todos somos observadores...”



El ciego tiene una mirada propia sobre la realidad...”

En este trabajo se pudo analizar y “ver” que a partir de las diferentes experiencias e interrogantes que fueron surgiendo de los participantes de los talleres y también de los integrantes del equipo de fútbol para ciegos, se pudo llegar a varias conclusiones en lo que respecta el deporte en las personas con discapacidad.

En primer lugar como se dijo anteriormente, el deporte es una de las mejores maneras de facilitar las relaciones humanas en un contexto lúdico. En segundo lugar se tienen en cuenta los valores que se priorizan en este tipo de actividad y desde el equipo de trabajo, se plantea a la actividad deportiva no sólo para mantenerse saludable y atlético, sino como una herramienta de integración que brinda muchos beneficios en ámbitos sociales. Y a su vez, es una herramienta que favorece la promoción de buenos hábitos, una forma de cuidar la salud, permite aumentar la autoestima y la seguridad en la persona.

En tercer lugar, entendemos que estamos insertos en una sociedad que todo está marcado por la imagen, lo visual. Sin embargo, con las técnicas de expresión corporal se lleva a la persona colocarse en el lugar del otro y a pensar que se puede vivir con los otros sentidos.

Es de gran importancia generar prácticas deportivas en todos los ámbitos sociales, el deporte en las personas con discapacidad, por ejemplo, el equipo de fútbol para ciegos del Centro Basko - Eusko – Etxea de la ciudad de La Plata, generó un gran cambio no sólo en la persona ciega, sino también en su familia y en todo el entorno. Estos cambios se pueden visualizar, en relación a experiencias individuales y/o grupales del equipo, desde comenzar a caminar solos con el bastón por la calle hasta tomarse un micro o saber pedir ayuda cuando lo necesiten. También este deporte les abrió las puertas para frecuentar otros espacios y a partir de la solidaridad, confianza y seguridad fueron creando entre ellos un sentido de pertenencia. De esta manera comenzaron a involucrarse participando y promocionando los derechos que tenemos todos los seres humanos, y uno de esos es la recreación, el deporte y el tiempo libre. Para esto se necesita trabajar y coordinar proyectos cada vez más en conjunto que lleven a la inclusión de todas las personas.

Bibliografía

- Barbieri Aldo y Papis Otto (1997) “Deporte y recreación accesible”. Comisión Nacional Asesora para la discapacidad. Bs As.



- Bourdieu, P. (1991) “**Estructura, habitus y prácticas**”. En: El sentido práctico. España: Taurus Humanidades
- Bourdieu (1997) Razones prácticas. *Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 1997 Bs As
- CITRO, Silvia - comp. - (2011) **Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos**. Editorial Biblos, Bs as.
- Herreros Saiz, José Luis (2003) El análisis de la accesibilidad para la supresión de barreras en instalaciones deportivas. **Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - N° 58** - <http://www.efdeportes.com/efd58/acces.htm> (Consultado mayo 2013)
- Joly, Eduardo (2011) ¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ven, las escuchan, o son sordas y ciegas? En: Danel P y Katz, S *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad.* EDULP. La Plata.
- Lahuerta, C; Louveau C, Andrieu B y Haber S (2007) *Cuerpos Dominados Cuerpos En Ruptura.* Editorial: NUEVA VISION . Bs As
- Sartre, JP (2000); *Crítica de la Razón Dialéctica*. Losada; Buenos Aires; Tomo I; pág. 79

Material de Consulta:

- Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Federación Argentina de Deportes para Ciegos. FADEC <http://www.fadeciegos.com>
- International Blind Sport Federation. <http://www.ibsa.es>



EJE IV – Historia, Derechos Humanos y Paradigmas

- ABOLLO, ARCUSA, PONZINIBIO: Proyecto para el desarrollo de la ética en Convivir

“Proyecto para el desarrollo de la ética en Convivir”

Eje temático: Historia, Derechos Humanos y Paradigmas.

Palabras Clave: Ética. Buenas prácticas.

Autores y datos personales:

Abollo, Laura Cecilia

DNI 23.335.552

Lic. en Psicología. Diploma Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo/FLACSO

laurace08@gmail.com

Arcusa, Paola María

DNI 27008869

Profesora Especializada en Disc. de Audición, Voz y Lenguaje. Diploma Superior en Necesidades Educativas, Prácticas Inclusivas y Trastornos del Desarrollo/FLACSO

arcusapaola@gmail.com

Ponzinibio, Juliana

DNI 31.282.942

Lic. en Psicología

ponzinibiojuli@yahoo.com.ar

Con la colaboración del **Equipo de Ética de Convivir** Centro de Día y Centro Educativo Terapéutico:

Almeida, Laura Romina; Colina, María Laura; Fernández, Patricia; Scetti, Vanesa; Tufaro, Karina; Nakama, Pablo.



Agradecimientos:

Agradecemos a todo el equipo, los concurrentes y sus familias que gracias a su implicancia y colaboración en este proyecto, el mismo está pudiendo llevarse adelante.

A Javier Tamarit Cuadrado, Nines López Fraguas y FEAPS ESPAÑA/Plena inclusión, por todo su apoyo.



Introducción:

“(...) la organización redefine su rol pasando de ser proveedora de servicios a ser generadora de oportunidades para que cada persona pueda desarrollar su propio proyecto de felicidad, articulando cuidadosamente el paradigma ético de derechos humanos, el de calidad de vida y el de apoyos”.⁶⁴

Quienes presentamos este trabajo somos profesionales que trabajamos en Convivir. Nuestro centro abrió sus puertas en el año 2000 con las modalidades prestacionales de Centro Educativo Terapéutico y Centro de Día. Prestaciones que, si bien nacieron en la Argentina, en épocas donde el modelo social de la discapacidad ya estaba presente, el modelo médico seguía y sigue siendo el hegemónico.

El presente trabajo pretende dar cuenta de cómo vamos transitando nuestro camino hacia el nuevo paradigma de la autonomía personal y de los derechos humanos y cómo el “Proyecto de desarrollo de la ética en Convivir”, es nuestra herramienta principal la cual nos está ayudando a mirar a las personas con discapacidad desde otro lugar, desde un nuevo paradigma. Dicho proyecto, es transversal a la institución y es llevado adelante gracias al compromiso y la participación de toda la red institucional (personas con discapacidad que concurren a Convivir, sus familias, el equipo y la comunidad cercana).

Desde nuestros inicios, nos hemos planteado acciones institucionales orientadas hacia la búsqueda de la excelencia en los abordajes ofrecidos a los concurrentes. La experiencia nos fue demostrando que, frente al mayor riesgo de vulnerabilidad de las personas con discapacidad y sus familias, resulta insuficiente aplicar sólo el conocimiento teórico y técnico específico. Nuestra misión institucional siempre estuvo centrada en la mejora de la calidad de vida y el respeto por los derechos de nuestros concurrentes y su familia, pero es hoy que podemos darnos cuenta que muchas de nuestras intervenciones continúan estando inmersas en el paradigma rehabilitador (modelo médico). Es por esto que nos resulta necesario replantear, en forma constante y consciente nuestras intervenciones con una nueva mirada hacia el modelo social de la discapacidad. Adhiriendo a los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad nos propusimos incluir acciones específicas de reflexión ética en nuestro quehacer cotidiano.

⁶⁴ Carratalá, Marco Ana. *Claves para avanzar hacia servicios centrados en la persona*. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 127-149 en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-1-num-esp-argentina-2016-ene-mar/8-oficial-articulo-2016-esp-arg-mt.-ana-carratala---marco.pdf>



Dar a conocer nuestro proyecto, es una de las acciones planificadas del mismo, con el objetivo de lograr un intercambio con otras instituciones que estén transitando estos cambios, o para que pueda ser replicado en otras. Agradecemos al Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes por ofrecernos este espacio para poder seguir cumpliendo nuestros objetivos.

Desarrollo

1. Ética y Buenas Prácticas son la clave

Para la presentación del presente trabajo elegimos dos palabras clave. Comenzaremos definiendo los dos conceptos que nos servirán como guía para la exposición y que a su vez hemos ido visibilizando en nuestro accionar: Ética y Buenas Prácticas.

“Podemos decir, pues, que la ética, en un primer sentido, es un tipo de saber práctico, preocupado por saber cuál debe ser el fin de nuestra acción, para que podamos decidir qué hábitos hemos de asumir, cómo ordenar las metas intermedias, cuáles son los valores por los que hemos de orientarnos, qué modo de ser o carácter hemos de incorporar, con objeto de obrar con prudencia, es decir, tomar decisiones acertadas.”⁶⁵

Creemos entonces, que el preguntarnos por cómo definir, seleccionar y difundir institucionalmente las acciones más adecuadas en los abordajes terapéuticos de las personas con discapacidad (PCD) que concurren, en la orientación a sus familias, en el trato en general entre todas las personas que forman la comunidad Institucional, es un cuestionamiento Ético. A su vez, encontrar el mejor modo de implementarlo, socializarlo, aplicarlo y replicarlo fue un planteo de Buena Práctica.

En relación a las buenas prácticas Liliana Pantano nos dice:

⁶⁵ Cortina, Adela. *Ética de la Empresa, Cap 1: ¿Qué es la ética?*. Editorial Trotta S.A., Madrid. (2000) pp. 20 y 21



*“Se destacan aquí aquellas características que se articulan ética y valorativamente con el requerimiento de llevar a la práctica lo declarado en materia de discapacidad, en distintas áreas del quehacer humano (...). Y debe tratarse de “buenas prácticas”, es decir, básicamente, acciones que solucionen problemas, corrijan dificultades o bien mejoren lo presente con una finalidad destacable: buscar la calidad, tanto de vida como de gestión.”*⁶⁶

Desde los inicios de la institución la preocupación fue que los abordajes que se implementen, los tratamientos, las estrategias utilizadas fueran las adecuadas para cada concurrente; que tuvieran validación científica; que se planificara a conciencia y que lo planificado se aplique; evaluando y reevaluando las prácticas para determinar su efectividad. A nivel institucional se valoró siempre la capacitación constante de los profesionales que trabajan en el Centro. Se intentó cumplir y estar al día con todas las normas vigentes y siempre se intentó avanzar hacia una organización institucional que resulte lo más efectiva y expeditiva posible. Llevándose a cabo cambios en los roles de los actuantes, consultas a consultoras externas, etc.

Podemos situar un punto en el que algunos empezamos a preguntarnos y a compartir con otros, la necesidad de pensar y plantear claramente por qué hacemos lo que hacemos; la necesidad de buscar las mejores bases para tomar las decisiones más adecuadas para todos; es decir, la reflexión consciente de nuestras prácticas. No solo el saber hacer que da el conocimiento de una técnica o de una profesión específica, sino la reflexión y la necesidad de establecer protocolos de acción, o lo que llegó después, la idea de un código de ética institucional, que nos guíe en la “toma de decisiones acertadas” y el “obrar con prudencia” del que nos habla Cortina.

De alguna manera nos vimos reflejados en las palabras de Javier Tamarit:

“Venimos de un papel esencialmente “experto”, donde nuestro valor esencial percibido por la sociedad es que somos mejores profesionales en cuanto más expertos somos sobre el tema. Y eso es importante cuando nuestra mirada se pone en la discapacidad, pero cuando se pone en la persona, allí debemos ser expertos en personas. Por lo tanto nuestro rol no es solamente de expertos sino el de escucha, el de consultor activo, en la ayuda y la facilitación y no en la imposición, el de indagar en la comunidad, el de coordinar los servicios de apoyo. (...) Porque es

⁶⁶ Pantano, Liliana. *Las raíces de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo*. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 30, en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-1-num-esp-argentina-2016-ene-mar/2-oficial-articulo-2016-esp-arg-dra.-liliana-pantano.pdf>



*precisamente en el profesional empático donde los sistemas de calidad adquieren su carácter ético y eficaz. (...) Por lo tanto la mejor práctica profesional debería ser aquella que se orienta desde la mejor evidencia científica-técnica (experiencia) y desde la mejor empatía y la mejor ética. Dentro de la ética me parece que la humildad es un valor esencial, en el sentido de ponernos en nivel de colaboración y de igualdad con el individuo y todas las personas importantes que lo rodean, especialmente la familia. Por lo tanto debemos transformar las estructuras tradicionales del poder experto del profesional que lo sitúan por encima, para lograr una estructura de igualdad. Tenemos que reaprender lo que es nuestro papel profesional".*⁶⁷

Adhiriendo a este planteo, los directivos y los coordinadores nos reunimos, nos planteamos el nivel de implicancia y participación que queríamos tener en este nuevo proyecto y nos pusimos manos a la obra.

Empezamos por la lectura de leyes y códigos de ética de las profesiones que tienen injerencia en nuestra labor institucional. Si bien ya muchos de nosotros habíamos leído la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)⁶⁸, no lo habíamos hecho en profundidad y a consciencia. Por momentos la sentíamos utópica y difícil de incluir e implementar en nuestra práctica. Pero, trabajando en ella, se convirtió en nuestra guía: La convención y una renovada mirada del valor de la dignidad humana. Por allí comenzamos nuestro trabajo, entendiendo, entonces, que debíamos replantearnos nuestra práctica, cambiando el foco.

Claro que antes, nos fue necesario, entender por qué surge un tratado internacional que velara por los derechos de las personas con discapacidad. También repensar nuestras prácticas en términos de paradigmas.

2. Los viejos modelos de la discapacidad no nos abandonan, pero estamos avanzando por el camino de los derechos humanos.

2.1. Un poco de historia. Paradigmas y Modelos.

⁶⁷ Tamarit, Javier. Reportaje de Luis Eduardo Martínez disponible en

<http://www.asociacionamar.org.ar/prensa/Reportaje%20al%20Dr.Javier%20Tamarit.pdf>

⁶⁸ ONU. *Convención de los Derechos de las Personas Con Discapacidad*. Nueva York (2006). <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>



Los diferentes modelos sobre la discapacidad se corresponden con los diferentes momentos socio-históricos. Agustina Palacios ⁶⁹ distingue tres modelos: Prescendencia, Médico y Social. El modelo de la prescendencia tuvo sus orígenes en la Antigüedad y Edad Media en Occidente. Este modelo consideraba que las causas que dan origen a la discapacidad responden a un motivo religioso. Las PCD eran percibidas como una carga familiar y social por lo que podíamos encontrar prácticas eugenésicas o de exclusión social. Se consideraba a la PCD como un ser no merecedor de la vida ya que no estaba en condiciones de aportar nada a la comunidad.

El modelo médico surgió en la Edad Moderna y continúa hasta la actualidad. Este modelo centra la discapacidad en la persona, la misma obedece a causas individuales y médicas y que por ello toda PCD debe ser rehabilitada de modo que pueda ejercer normalmente su función en la sociedad. Este modelo creó políticas centradas en la asistencia y la protección sin considerar el desarrollo y la autonomía personales.

El modelo social surge hacia fines de la década del 60 y aún está en construcción. Es un modelo que considera que el origen de la discapacidad obedece a causas preponderantemente sociales, es decir, a una construcción y un modo de opresión social; se basa en una nueva forma de pensar y entender, que se contrapone al paradigma anterior representado en el modelo médico.

El modelo social reconoce a las PCD como sujetos de derechos y propone respuestas no sólo para este grupo sino para la sociedad en su conjunto. Se trata de una construcción colectiva entre las personas con y sin discapacidad porque reconoce en el entorno un actor clave para determinar el mayor o menor grado de participación de las PCD. Desde esta perspectiva, una persona con discapacidad atraviesa una situación de desigualdad que puede modificarse a través de acciones tendientes a la remoción de barreras que impiden su total integración en la sociedad.

Eduardo Díaz Velázquez en su Artículo Ciudadanía, identidad y exclusión Social de las personas con discapacidad dice:

“Analizar la discapacidad desde un punto de vista social, requiere hacerlo desde la duda epistemológica....¿A qué responde (y ha respondido anteriormente) ese

⁶⁹ Palacios, Agustina. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid (2008). Cermi Colección N° 36.



modelo de discapacidad comúnmente aceptado?, ¿Qué intereses defiende? ¿Qué implicaciones tiene con respecto a la inclusión social del colectivo?(...)”⁷⁰

El mencionado autor compara ambos paradigmas. Por un lado el paradigma Rehabilitador (modelo Médico), en el cual el problema por resolver es la rehabilitación médica y asistencial para la adaptación al medio de la persona. Utiliza un lenguaje teórico de Minusvalía/ deficiencia y la visión del mundo es que busca la normalización. En cambio, el paradigma de la autonomía personal “de los Derechos Humanos” (modelo Social) busca la eliminación de las barreras y obstáculos que el entorno social impone a las personas con discapacidad. Utiliza palabras como discapacidad/diversidad y su objetivo es un cambio social.

2.2. La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el marco del modelo Social de la Discapacidad.

En los últimos años, ha habido avances en lo que refiere a Derechos Humanos y se han realizado numerosos tratados y leyes en relación a estos derechos que son garantías jurídicas que protegen a las personas y grupos de personas contra los actos de gobiernos, que afectan a las libertades fundamentales y a la dignidad humana.

En la ley 26.378 sancionada y promulgada en 2008 se aprueba la CDPD que retoma los principios de este modelo social. Aborda la discapacidad desde una dimensión más amplia y desde la lucha de las PCD en pos de su autoafirmación y empoderamiento como ciudadanas y ciudadanos. En este sentido, durante el proceso de elaboración y negociación de la Convención, las organizaciones de la sociedad civil tuvieron una participación activa y convinieron en la adopción del paradigma social para el abordaje del fenómeno de la discapacidad.

Podemos ver a la CDPD como una guía, con basamento legal y obligatorio, en este momento de transición hacia el cambio de Paradigma. Justificando nuestras acciones y orientándonos en la intención de transformarlas en Buenas Prácticas. Una vez más podemos respaldar nuestros dichos y nuestro sentir en una cita de Liliana Pantano:

⁷⁰ Díaz Velázquez, Eduardo. *Ciudadanía, Identidad y Exclusión Social*. Universidad Complutense de Madrid (2008), pp.115-135.



“La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aparece en los albores del Siglo XXI como producto y herramienta para acceder a esos derechos. No obstante, no es una llave mágica sino un medio para alcanzar la inclusión(...) urge meditar fuertemente en la necesidad de generar prácticas derivadas de la norma y de las políticas que aseguren el enraizamiento y cumplimiento de la letra de la Convención. Urge generar prácticas coherentes con la letra, con el discurso. Y revisarlas y monitorearlas. (...) esto supone un amplio cambio cultural del que los profesionales no son ajenos. Tiene que ver con su formación y con su enfoque de la situación, basado en la comprensión de un modelo social que responda a la propia idiosincrasia pero que interpela a la sociedad; con prepararse para realizar intervenciones de calidad y no sólo planificarlas; convertirse en auténticos “conocedores” de distintas áreas, contando para ello con el aporte de la ciencia y de la tecnología pero también con la capacidad para tener una atenta escucha y una mirada abierta a las trayectorias, testimonios e incluso sugerencias de las propias personas con discapacidad, sus familias y asociaciones representativas; con actualizarse y capacitarse para resolver, para solucionar, para dar respuesta, en un trabajo “con otros”, coordinado y transformador. Y haciéndolo en la convicción de que es el contexto el que debe cambiar, adaptarse y renovarse para servir a las personas y no necesariamente al revés”⁷¹

2.3. Las instituciones para PCD dentro del modelo social. Debemos redefinirnos. Un proceso de deconstrucción.

Nos pusimos a pensar en la modalidad prestacional bajo la cual ofrecemos el servicio a las PCD: Centro Educativo Terapéutico (CET), Centro de Día y Apoyo a la Integración (mejor dicho Inclusión) a la escolaridad común. Y nos preguntamos: ¿a la luz de la CDPD son prestaciones válidas para dar respuesta a las necesidades de las PCD y sus familias,?; ¿cómo podemos garantizar prácticas respetuosas y propulsoras de los Derechos Humanos?.

Muchas de las prestaciones destinadas a las PCD, quizás la mayoría, han sido creadas y diagramadas desde el modelo médico. Por ejemplo, el Centro Educativo Terapéutico nació como una prestación del sistema de salud para dar respuesta a las necesidades de las PCD, dentro de un paradigma rehabilitador de la discapacidad (modelo médico).

⁷¹ Pantano, Liliana. *Las raíces de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo*. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 34, 35.



En el año 1997 se sanciona y promulga la Ley 24.901⁷² de Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad, que contempla acciones de prevención, asistencia, promoción y protección, con el objeto de brindarles una cobertura integral a sus necesidades y requerimientos. Entre las cuales se detallan, entre otras, las prestaciones de nuestro Centro. En la Resolución 1328/2006, en el punto 4.7.1, se detalla la prestación de CET (marco básico modificado):

“Definición conceptual: Se entiende por Centro Educativo Terapéutico a aquel que tiene por objetivo la incorporación de conocimientos y aprendizajes a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico (...) El mismo está dirigido a personas con discapacidad que presenten restricciones importantes en la capacidad de autovalimiento, higiene personal, manejo del entorno, relación interpersonal, comunicación, cognición y aprendizaje (...). Los beneficiarios de este tipo de prestación podemos agruparlos en: a) Trastornos generalizados del desarrollo, esquizofrenia y otros trastornos psicóticos (de acuerdo a los criterios diagnósticos del DSM-IV y CIE-10). La incorporación de este tipo de población en un CET deberá hacerse cuando se encuentra compensado, ya que en la etapa de crisis requieren otro tipo de abordaje. b) Personas con discapacidad motora con compromiso intelectual de grado moderado, severo y profundo. c) Personas con discapacidad motora con trastornos sensoriales y/o de la comunicación, asociados a déficit intelectual. (...) El Centro Educativo Terapéutico puede contar con un área destinada al apoyo a la integración escolar especial o común (...) En el caso de niños en edad escolar, éstos deberán contar con una evaluación anual realizada por el licenciado en psicopedagogía institucional, a fin de contemplar la posibilidad de incorporar al mismo al sistema de educación común o especial en la frecuencia que el caso requiera(...)”⁷³

Entonces, podemos decir que esta prestación nace en épocas donde el modelo social de la discapacidad ya estaba presente, pero tiene sus cimientos en el modelo médico que seguía siendo hegemónico, y aún sigue siéndolo.

⁷² Ley 24.901. Argentina (1997) en <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

⁷³ Resolución 1328. Argentina (2006) <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/119601/norma.htm>



No obstante, creemos que todos los diferentes tipos de prestaciones que existen hoy en día, tienen que trabajar fuertemente para lograr adaptarse al entorno y para generar e impulsar transformaciones sociales. Tenemos que deconstruir viejos modelos que nos llevaron a la exclusión de las personas con discapacidad. Podemos hacerlo con capacitación, replicando buenas prácticas, brindando apoyos para la vida independiente, para la autodeterminación. Los objetivos deben estar pensados en conjunto, con la persona y con su familia. Los profesionales solo debemos acompañar las decisiones y las elecciones de las personas colaborando para derribar barreras tanto físicas y comunicacionales como las actitudinales y simbólicas que son las más difíciles de derribar.

3. Nuestro paso a paso en este proceso.

Al intentar iniciar el relato de nuestra experiencia con nuestro Proyecto para el Desarrollo de la Ética en Convivir, nos preguntamos: “¿Por dónde empezamos?. ¿Por el principio?. ¿Pero... cuál es el principio del proyecto?” Fue un descubrimiento: lo que creíamos que era el objetivo final (contar con un código) era el principio del cambio, y lo que pensábamos que era el inicio de un proyecto, en realidad, es un punto intermedio de un proceso que comenzó mucho antes y no lo habíamos podido ver. Quienes nos ayudaron a ver esto fueron Javier Tamarit Cuadrado y Nines López Fraguas de FEAPS (ahora Plena Inclusión) a quienes recurrimos para solicitar supervisión externa. Acordamos presentarle nuestras inquietudes y nuestras propuestas y ellos nos fueron orientando.

3.1. Primeros intentos: Un código de ética.

El prelude de este proyecto fue caer en la cuenta de que era necesario consensuar pautas que permitan unificar los criterios que nos orienten en el accionar en nuestro Centro. Y esto ya era un cuestionamiento ético. Algunos de los problemas que visualizamos fueron los siguientes:

Llegamos a comprender que además de contar con personal capacitado en teoría y metodología específica para abordar las problemáticas de nuestros concurrentes y sus familias, necesitamos que todo el equipo comience a implicarse en la pregunta por el bien obrar, en cuestionamientos éticos, y no solo en aplicar conocimientos. Sentíamos que los



códigos de ética de cada profesión afín a nuestra actividad, no abarcan las situaciones específicas que nos plantea nuestro quehacer cotidiano. Como Centro de Día y Centro Educativo Terapéutico, que trabajamos con personas con discapacidad (particularmente con personas con Trastorno de Espectro Autista) no contamos con un comité al cual adscribirse para que nos oriente para resolver dilemas éticos específicos de nuestra práctica.

Frente al mayor riesgo de vulnerabilidad de las personas con discapacidad y sus familias, y adhiriendo a los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, nos resulta insuficiente el conocimiento teórico y técnico específico, por lo cual necesitamos replantear nuestra intervención con un enfoque ético.

Entonces nos propusimos contar con un instrumento que reflexione sobre los problemas éticos de la práctica cotidiana en Convivir y enuncie las incumbencias, los deberes y/ o normas de conducta de todo el equipo. Una vez elaborado el manual/código de ética, nos proponíamos conformar un comité de aplicación y revisión del mismo. De esta manera pretendíamos lograr la integración de la ética en las intervenciones terapéuticas y asistenciales en nuestro centro. El foco estaba puesto en un sistema de normativas basado en cuestionamientos éticos.

3.2. Supervisión Externa. Un punto de inflexión.

Una de las sugerencias fue hacer un recorrido por nuestra historia como institución. A partir de allí iniciamos un recorrido por nuestra Misión, Visión y Valores a la luz de la Convención, y los Derechos Humanos. Repensamos nuestra práctica valorando todo lo que hicimos, pensando en dónde estamos y planificando hacia dónde queremos ir.

En esta búsqueda, descubrimos que para este proyecto no existe una meta, que lo que importa es el camino que estamos transitando y que todo el proceso es nuestro objetivo. Nos daríamos cuenta de que el *código común* es la reflexión por el mejor obrar, *la reflexión ética en sí*, en todos los ámbitos y en todos los aspectos. Fue así como, luego de la primer supervisión de FEAPS entendimos que, por el hecho de reflexionar y supervisar para replantear nuestras prácticas, estábamos trabajando por el desarrollo de la ética y que así debía ser planteado el objetivo del proyecto. El proyecto entonces pasó a ser más abarcativo, en los tiempos, en los contextos, en los actores.



No fue de un día para otro. Surgió la necesidad de repensar conceptos que ya formaban parte de nuestra misión institucional: inclusión y calidad de vida. También se nos tornó imprescindible incluir en el abordaje una aproximación hacia la planificación centrada en la persona y su familia y así comenzó el nuevo desafío: cambiar la mirada hacia las personas con discapacidad por lo que cada uno de nosotros tuvo que trabajar sobre sus propios prejuicios y preconceptos.

Luego de realizar la revisión y visibilización de todas las acciones institucionales previas, planteadas desde un cuestionamiento ético, fue necesario realizar algunas acciones y replantear intervenciones:

- 1) Se incorporó, en todas las acciones institucionales, la reflexión ética:
 - Con todo el plantel institucional, en las jornadas donde se incluyen espacios con actividades planificadas disparadoras sobre la temática;
 - Con los profesionales, incorporando la temática en las capacitaciones internas obligatorias;
 - Con las familias en el espacio de talleres de orientación y esforzándonos por que haya mayor acercamiento y participación en el Centro;
 - Con los concurrentes en el abordaje diario. Con un grupo específico de concurrentes se ha iniciado un programa de “Pensamiento libre” sugerido por quienes realizan la supervisión de este proyecto. El mismo es un proyecto piloto, para luego poder ampliarlo hacia todos los concurrentes del que más adelante hablaremos.
- 2) Se fomenta la conciencia ética generando el compromiso, no sólo de reflexionar, sino también de animarse a plantear y debatir conflictos y dilemas éticos en el quehacer cotidiano. Para lo cual ideamos la implementación del dispositivo “Buzón de propuestas para el Desarrollo de la Ética en Convivir”.
- 3) Se recopiló bibliografía (libros, publicaciones, investigaciones, etc.) sobre la temática y experiencias de otras instituciones u organizaciones que hayan formado comité de ética o similares y parte del equipo de ética realizó capacitación/es sobre la temática.
- 4) Fue necesario replantear otra escucha posible, que abarque a todos los diferentes estratos de una organización jerárquica como lo es una institución como la nuestra. Y fue necesario también, seguir replanteando los roles y el liderazgo.



- 5) Actualmente nos encontramos en la etapa de la creación de un comité de ética con la participación del equipo en todos sus niveles, concurrentes de nuestro centro y sus familiares.
- 6) En esta etapa también tenemos como objetivo socializar el proyecto con otras instituciones u organizaciones a fin de intercambiar y enriquecernos con otras experiencias.

3.3. Derribando las barreras más difíciles: nuestros prejuicios.

Uno de los grandes interrogantes fue en qué momento y cómo se iban a incorporar las familias y las personas con discapacidad al proyecto. Había que derribar el gran prejuicio, de tinte paternalista, nacido y desarrollado por cada uno de nosotros en el que pensamos a la PCD y su familia desde las anteojeras de los parámetros aprendidos en el modelo médico rehabilitador. A partir del cual solemos centrar todos nuestros esfuerzos en la PCD con la creencia de que sabemos lo que necesita y requiere, según nuestra formación académica, pero casi sin darle la palabra.

Gracias a la segunda supervisión, reforzamos la idea de que todos los actores debían incluirse desde el inicio y no sumarse después, cuando los terapeutas “seamos expertos en la temática”. Superando el prejuicio de que las personas con discapacidad intelectual, no pueden hablar de ética. Intentando pensar en un sistema de apoyos que garantice el ejercicio activo del rol de miembro de un comité de ética, como una manera de ser un ciudadano responsable. La forma en que decidimos darles voz a nuestros concurrentes fue implementar el Programa Pensamiento Libre del que haremos a continuación una breve reseña.

Es un programa planteado por José María Sánchez Alcón (todos los encomillados pertenecen al autor)⁷⁴. Aspira a ser “*un recurso para la tarea de hacer del otro un ser humano capaz de pensar acerca de su vida, de sus deseos, de sus emociones y de sus valores.*” Se propone formar de una manera integral a la persona con discapacidad, promoviendo su calidad de vida fijándose más en lo que poseen que en lo que les falta. Considera que “*la persona debe ‘empoderarse’ y hacerse cargo de sí misma y ese hacerse cargo comienza en su propia capacidad mental*”. No podemos hablar de un modelo social e inclusivo de la discapacidad intelectual sin tener en cuenta esto.

⁷⁴ Sánchez Alcón, José María. *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*. Madrid (2011). Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.)



La Metodología utilizada por el programa se denomina LIPMAN *“para ejercitar el pensamiento, las emociones y los valores, (...) trata de plantear los grandes interrogantes y problemas filosóficos.”* (...) *“Propone tratar de posibilitar el desarrollo de habilidades y destrezas de pensamiento para que, evitando todo tipo de adoctrinamiento, puedan someterse a reflexión los valores, creencias, las normas, las actitudes, etc.”* No se exigen respuestas verdaderas o falsas.

El objetivo es que los participantes *“se sientan valorados como personas que tienen voz y que pueden opinar sobre lo que les rodea”,* que logren *“desarrollar la capacidad de pensar de una manera crítica y creativa, ejercitar la verbalización emocional como forma de autoconocimiento y potenciar los valores morales de la persona como un todo”.*

Durante el taller de pensamiento libre, los participantes se colocan en círculo incluyendo la persona de apoyo, que está dentro del círculo de diálogo. Se trabaja con pasajes de un libro: *“El Diario de Ximo”,* que se lee entre todos, en voz alta. No es importante que los participantes comprendan el texto sino que ese texto sea la excusa para pensar. No es una clase académica sino un taller alternativo en donde se pretende que no se sientan ignorantes o fracasados escolarmente, sino todo lo contrario: capaces de expresar ideas y verbalizar emociones. Las preguntas o afirmaciones que van surgiendo, se apuntan en una pizarra, delante de todos, registrando al lado el nombre de la persona que la hace. El coordinador del taller va guiando a los participantes para que, poco a poco, se vayan haciendo preguntas, sin valorar, en ningún caso, si son buenas o malas. Tal como dice José María Sánchez Alcón su tarea es *“ayudarles a que saquen de dentro lo que tienen, ayudarles a pensar, a dar luz a sus ideas (aunque éstas ideas no sean lógicas ni racionales)”.*

En nuestra propia experiencia, cuando pusimos en marcha el Taller de Pensamiento Libre en Convivir, inmediatamente pudimos observar que algo diferente estaba surgiendo. Podía evidenciarse que los chicos estaban experimentando una sensación de pertenencia, de alguna manera diferente a lo percibido con anterioridad en la institución. En poco tiempo pudo observarse cómo se fue incrementando, en los concurrentes, el placer por participar y expresar sus ideas. Los chicos se mostraban cada vez más identificados con el espacio del taller y evidenciaban su alegría por definirse como *“autogestores”.* Podíamos observar en cada uno de ellos una sonrisa de orgullo y de alegría por encontrarse allí para hablar y participar de ese *“algo”* que iba cobrando importancia para ellos, debido a que su decir pasaba a ser *“lo importante”.*



El grupo que fue parte de éste primer intento piloto, fue conformado por cuatro adolescentes, dos varones y dos mujeres, de entre 12 y 18 años. Todos tienen diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y discapacidad intelectual de moderada a leve; presentan un lenguaje verbal fluente de oracional a discursivo, con capacidades imperativas y declarativas simples; su lenguaje receptivo les posibilita comprender aspectos simples del discurso; sólo dos de ellos manejan lecto-escritura.

En las palabras de quien se encarga de coordinar los encuentros del taller resulta claramente expresado el sentir de todos los que llevamos adelante el proyecto para el Desarrollo de la Ética en Convivir, así como el asombro de todos los que allí trabajamos. La Lic. Juliana Ponzinibio dice: “Fue en uno de los últimos encuentros del año 2015 que nos hallábamos reflexionando sobre “de qué se trata ser diferente”. Ese día al escucharlos, justo en aquel lugar, me topé con la sensación de que luego de 9 años de trabajar con personas con discapacidad y pese a todo el conocimiento que fui adquiriendo, no sabía realmente nada. *Los escuchaba* opinar, reflexionar, apoyarse mutuamente y fue como redescubrir lo ya conocido. Parecía estar “viendo sus almas”, como si nunca antes me hubiera detenido a percibirlos de “verdad”. *Los escuchaba* hablar con tanta seriedad y con tanto entusiasmo. Mientras yo notaba que les encantaba saber que sus ideas quedaban plasmadas en la pizarra junto a su nombre. *Los escuchaba* como por primera vez... quizás porque antes sólo los había oído.

Y así, en la aventura de probar este programa en nuestra institución, descubrimos que este proyecto nos está permitiendo, no solo darle a nuestros chicos las herramientas para poder tomar decisiones sobre su propia vida, sino que estamos empezando a sentir que realmente debemos confiar en que van a poder hacer mucho más de lo que creemos, siempre y cuando nos animemos, como plantea el autor del programa, a “*soltar las riendas y dejarlos andar*”.

Y la implementación de este programa, sobre todo al evaluar los resultados hasta el momento, nos enfrenta a nuevos desafíos. Como la necesidad de realizar las modificaciones necesarias y desarrollar los apoyos pertinentes para que puedan acceder al programa los concurrentes que no desarrollan lenguaje verbal, o están en vías de hacerlo, o que utilizan algún sistema alternativo de comunicación. Así como también modificar las actividades planteadas como disparadoras, para aquellos que no alcanzan un nivel de atención sostenida o de comprensión oral óptimos.

Como lo consideramos una buena práctica, la idea es replicarla y orientarla hacia la inclusión. Y éste fue otro prejuicio que fue necesario derribar: plantearnos el intento de



que la mayoría de la población que concurre a nuestro centro tenga acceso a estos espacios que resulta otro medio válido para desarrollar su bienestar y autodeterminación. Una vez más había que re-pensar el concepto de Inclusión. Y había que aprender a replantearlo desde nosotros mismos y desde nuestra institución. Arribamos así, como nos propone Liliana Pantano, a la idea de *“entender y participar de la inclusión como un proceso.”* En su publicación *“Las raíces de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo”*⁷⁵ toma conceptos de T. Booth (2006); M. Ainscow (1995); J. M. Escudero y B. Martínez (2011) para desarrollar el siguiente concepto sobre inclusión: *“es importante interpretar a la inclusión más que como un estado, como un proceso ciertamente complejo, difícil y lleno de dilemas éticos, como un viaje que nunca acaba, y que supone concretar diversos imperativos, básicamente morales y de justicia social a los efectos de lograr satisfacer las necesidades diversas de los sujetos. Y esto supone la articulación de roles, el mejoramiento de relaciones y de espacios. Y todo ello, reflexionando y repensando las prácticas de cualquier índole, teniendo siempre bien claro que es la práctica la que debe adaptarse a los sujetos y no viceversa”.*

3.4. Proyecto de desarrollo de la ética en Convivir. Nuestro camino hacia el paradigma de la autonomía personal.

Estamos logrando que frente a resoluciones o decisiones institucionales de importancia, sea más consciente nuestro posicionamiento desde un cuestionamiento ético; que nuestros concurrentes adquieran mayor participación en la planificación de sus actividades en el centro; optimizar los abordajes para lograr mayor implicación familiar en los tratamientos; profesionales más implicados en la reflexión ética y conscientes en replicar buenas prácticas, ya sea en nuestra institución o en otros ámbitos; replicar lo que creemos una buena práctica hacia otras instituciones u organizaciones.

Una de las claves para poder lograr esto es la Planificación Centrada en la Persona y su familia.

⁷⁵ Pantano, Liliana. *Las raíces de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo*. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 30 en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-1-num-esp-argentina-2016-ene-mar/2-oficial-articulo-2016-esp-arg-dra.-liliana-pantano.pdf>



“La planificación centrada en la persona se ha ido configurando como el principal enfoque en el diseño y desarrollo de planes de apoyos para las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo desde las últimas décadas del siglo XX. Estas estrategias, que tienen como precursores los principios de normalización, roles valorados e inclusión social y que surgen como consecuencia de vincular el sistema de apoyos al modelo de calidad de vida, han contribuido decisivamente al cambio en la forma de provisión de servicios a las personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo.”⁷⁶

El transcurrir por nuestras vivencias a partir de este proyecto nos re posicionó frente a la idea de que calidad de vida y ética tienen una estrecha relación e indiscutidamente son los parámetros para efectuar buenas prácticas de cara a la Inclusión plena de las Personas con Discapacidad: Aunar ciencia y ética es la clave.

Finalmente, en nuestro proceso estamos en camino de incorporar el modelo conceptual de calidad de vida, de Verdugo Alonso y Robert Schalock, como meta suprema que oriente todo nuestro quehacer terapéutico. Existe hoy un desafío mayor, y es que sean los mismos concurrentes quienes evalúen los resultados de nuestras acciones a través de su propia percepción de satisfacción y la de su familia. Y de este modo nos acercamos a la PCP y su Familia, en pos de incluir en nuestras acciones aquellas necesidades y deseos propios de la persona en su contexto y condiciones concretas de vida. Es decir, vamos orientando nuestro accionar hacia la Planificación Centrada en la Persona, modelo del que nos vamos apropiando poco a poco.

Conclusión

Cuando decidimos presentarnos en el simposio y comenzamos a escribir, le pedimos al resto de las personas que conforman el equipo de ética que colaboren aportando alguna bibliografía o experiencia personal en este proceso que venimos transitando. A continuación, en las palabras del Lic. Pablo Nakama, las conclusiones:

Cuando nos adentramos en este proyecto, la imagen que se nos presentaba era la de un campo abierto inabarcable. Cada propuesta abría un sin número de necesidades y de acciones que concretar (leyes, códigos, comités, valores, principios, escalas de calidad de vida, protocolos de planificación centrada en la persona, etc.).

⁷⁶ Carratalá, Marco Ana. *Claves para avanzar hacia servicios centrados en la persona*. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 127-149 en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-1-num-esp-argentina-2016-ene-mar/8-oficial-articulo-2016-esp-arg-mt.-ana-carratala---marco.pdf>



Estamos acostumbrados a pensar y buscar estrategias cerradas, que nos den la seguridad de que lo que aplicamos está bien, buscando la excelencia técnica, con la sensación de que se puede alcanzar una meta. Indudablemente la técnica, la metodología y la teoría es indispensable, pero pensar en los valores de la dignidad humana, nos pone en otro nivel de análisis: pensar en la supra-meta de nuestras acciones.

Esto, a nivel personal, tiene muchos desafíos para superar. Nos hace salir del lugar de confort, donde uno cree que, como conocedor de ciertas áreas, tiene la garantía de saber lo que se debe hacer y cómo.

A nivel institucional este desafío se multiplica, en tanto exige la concientización de todo el equipo de colaboradores y también refundar nuestra institución bajo una nueva Visión. Es verdad que nuestras acciones no han sufrido un cambio brusco, sino más bien, una evolución en desarrollo. Hay un momento en donde hay que fijar un punto para la toma de decisiones y desde allí fijarnos metas, aunar criterios, buscar recursos.

Desde hace un tiempo, con la interpretación de la CDPD y la asistencia a capacitaciones enmarcadas dentro del paradigma de la autonomía personal, aprendimos a comprender la discapacidad como el resultado de la interrelación entre la persona con deficiencias y las barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Nuestras acciones entonces comenzaron a tener en cuenta al otro polo de esta relación, cuyo protagonismo a veces quedaba oculto: el entorno y la comunidad.

En Convivir, nuestro Centro, esto constituye un gran desafío porque el 70% de nuestra población presenta una discapacidad intelectual grave. Algunas dificultades propias del TEA, nos dificultan las maneras de acceder con claridad a sus deseos. Desde dificultades comunicacionales o cognitivas, hasta la interferencia de la inflexibilidad para que sus elecciones estén regidas por la posibilidad de poder pensar en cuál es la mejor opción.

Nos encontramos en un llano extenso por recorrer, con emprendimientos que parecieran que tienen un inicio pero que no tienen fin.

¿Cómo transmitir todo esto, siendo el resultado de un intenso y extenso recorrido tanto personal como institucional?; ¿cómo transmitir lo que se gestó tanto en capacitaciones académicas como en experiencias de vida institucional?; ¿cómo generar conciencia en nuestra comunidad institucional, siendo que todavía no hubo un cambio de conciencia en la comunidad en general?; ¿cómo hacerlo, si aún faltan infinidad de



gestiones en políticas públicas que acompañen a las personas con discapacidad y a quienes elegimos acompañarlos en este camino?.

Abrir esta puerta nos hace entrar en un campo incierto con mucho más por *aprender* que por *enseñar*, con más por *escuchar* que por *decir*, y con un universo de acciones por concretar. Hemos hecho bastante, falta mucho más, pero el camino más largo comienza dando el primer paso... y si algo aprendimos de este proceso que transitamos, es que “se hace camino al andar”.



Bibliografía

Carratalá, Marco Ana. *Claves para avanzar hacia servicios centrados en la persona.* Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 127-149.

Disponible en:

<http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-1-num-esp-argentina-2016-ene-mar/8-oficial-articulo-2016-esp-arg-mt.-ana-carratala---marco.pdf>

Cortina, Adela. *Ética de la Empresa, Cap 1: ¿Qué es la ética?*. Editorial Trotta S.A., Madrid. (2000) pp. 20 y 21.

ONU. *Convención de los Derechos de las Personas Con Discapacidad.* Nueva York (2006).

Disponible en:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

Palacios, Agustina. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid (2008). Cermi Colección N° 36.

Pantano, Liliana. *Las raíces de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo.* Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp.18-36.

Disponible en:

<http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-1-num-esp-argentina-2016-ene-mar/2-oficial-articulo-2016-esp-arg-dra.-liliana-pantano.pdf>

Tamarit, Javier. Reportaje de Luis Eduardo Martínez titulado: *Ética y calidad de vida, el camino a la autodeterminación*, en el marco del ciclo de conferencias y encuentros sobre gestión de calidad, organizado por Asociación Amar y el Posgrado en Org. sin Fines de Lucro (CEDES, UdeSA y UTDT).

Disponible en:

<http://www.asociacionamar.org.ar/prensa/Reportaje%20al%20Dr.Javier%20Tamarit.pdf>



Díaz Velázquez, Eduardo *Ciudadanía, Identidad y Exclusión Social*. Universidad Complutense de Madrid (2008), pp.115-135.

Sánchez Alcón, José María. *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual*. Madrid (2011). Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

Ley 24.901. Argentina (1997).

Disponible en:

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Resolución 1328. Argentina (2006).

Disponible en:

<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/119601/norma.htm>



- ALMEIDA, NAPUT, DRUETTA: Caleidoscopios del reconocimiento: historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica

“CALEIDOSCOPIOS DEL RECONOCIMIENTO: HISTORIAS DE LA COMUNIDAD SORDA ARGENTINA EN CLAVE CARTOGRÁFICA”

PALABRAS CLAVES: COMUNIDAD SORDA – HISTORIA - RECONOCIMIENTO

Eje HISTORIA, DERECHOS HUMANOS Y PARADIGMAS

Autores:

ALMEIDA, María Eugenia. DNI 22837620. UNER. Facultad de Trabajo Social. Especialista en Metodología de la Investigación Científica. maruje38@gmail.com NAPUT, Laura DNI 20461459 UNER Facultad de Trabajo Social. Licenciada en Historia. lnaput@gmail.com ; DRUETTA, Juan Carlos DNI 17155764 UNER-UNVM-CONICET. Profesor de Sordos. juancdruetta@gmail.com;

Integrantes del equipo del PDTs

PAGOLA Liliana DNI 17145676 UNER- UNVM. Profesora de Sordos. liliana.pagola.lp@gmail.com; CVEJANOV Sandra DNI 21952834 UNCO. sandracvejnov@gmail.com; STRADA Vilma DNI 25993553 UNER. Interprete de Lengua de Señas Argentina Español. vilmagstrada@gmail.com; ANGELINO, María Alfonsina DNI 22511824 UNER. Facultad de Trabajo Social. Magister en Trabajo Social; alfonsinaangelino@gmail.com MACHIAVELLO Carla DNI 34.204.742 UNER Estud. de Comunicación Social – Estud.Tecnicatura Universitaria en Interpretación Lengua de Señas Argentina – Español. charlotmachiavello@gmail.com

Pertenencia institucional: UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS. Facultad de Trabajo Social, tecnicaturalsauner@gmail.com. UNIVERSIDAD DE VILLA MARIA. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE.

Introducción



Este trabajo describe la experiencia de presentación y puesta en marcha de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs), el cual tiene por objetivo reconstruir las historias de los sordos y sordas argentino/as a partir de una cartografía que las recupere colectivamente. El propósito del mismo es aportar a los procesos de visibilización y reconocimiento de esta comunidad lingüística y cultural minorizada.

Este proyecto surge a partir de un espacio de capacitación para personas sordas que enseñan la lengua de señas, que se lleva a cabo en la Universidad Nacional de Entre Ríos desde el año 2013. En estas instancias y a partir de un módulo en el que se trabajó específicamente Historia-Historia de la Comunidad Sorda, es que los participantes, sordos de diferentes puntos del país, empiezan a preguntarse qué pasa con sus historias y la imperiosa necesidad de recuperarlas.

Oportunamente se lanza una convocatoria del CIN para presentar propuestas y es entonces que el equipo a cargo de la capacitación advierte una oportunidad para viabilizar la demanda de la comunidad sorda. En este sentido y frente a la relevancia e impacto de la temática es que en el grupo responsable confluyen investigadores de tres universidades nacionales: Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Villa María y Universidad Nacional del Comahue.

El desarrollo de este proyecto implica una participación activa de la comunidad sorda, en lo que refiere a recuperación de testimonios, documentos, sistematización como así también por las historias singulares que los atraviesan y son las urdimbre sobre la que se teje la historia colectiva.

Del “El encuentro en la academia” al Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) como oportunidad: breve historización del proyecto de investigación

El III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Interpretes que se llevó a cabo en 2013 en la Facultad de Trabajo Social de la UNER fue el escenario que marcó las posibilidades y la oportunidad que pudimos y creemos haber “leído” para gestar de manera conjunta este proyecto de Investigación con la modalidad colaborativa con la comunidad sorda, que hoy venimos a comentar y compartir.

Este Encuentro que le precedió a este que vamos a vivenciar estos días aquí en Neuquén reunió a unas cuatrocientas personas de las cuales el 50% fueron jóvenes sordos de todo el país que participaron activamente y fue el escenario de una situación que disparó nuestra mirada hacia espacios de expresión y producción conjunta.



En oportunidad de los debates que allí se desarrollaron en las mesas de trabajo se presentaron los resultados de investigaciones realizados en otras universidades argentinas (que podría ser cualquiera) todas vinculadas a la lengua de señas, los sordos y las prácticas de interpretación: aspectos lingüísticos de la LSA, su comparación con el español, los géneros discursivos más utilizados en la producción en LSA, las prácticas de interpretación en diferente contextos y las dificultades en relación a los diferentes perfiles sociológicos de los destinatarios, los problemas éticos de los intérpretes entre otros.

Allí fue muy intenso, denso y muy interpelante ver intervenir a un grupo de sordos frente a los investigadores en una actitud vehemente y sin duda política en tanto acción que puso sobre la mesa la existencia de relaciones de poder, pidiéndole a éstos que por favor dejaran de verlos como “bichos raros”, que dejaran de investigar la lengua de señas desde una perspectiva de exotismo y que abrieran las puertas para que “su objeto de estudio” pudiera tener un papel colectivo en la práctica de producir saber.

“Queremos que nos inviten a sus investigaciones, pero no para que nos filmen, nos hagan decir tal o cual cosa, [...] necesitamos que se investigue, por no nos dejen fuera o no nos incluyan solo como conejillos de india para ensayar preguntas, respuestas y elaborar teorías que desconocemos. Hablen no solo nuestra lengua con nosotros sino que también produzcamos un lenguaje común que nos haga comunicarnos”.

Esta apelación bien podría haber sido tomada como una anécdota o como un ataque de los sordos a los investigadores. No creemos que la referencia a una investigación puntual nos deje exentos. La apelación en tono de denuncia era a la universidad, a una forma hegemónica de producir conocimientos allí no solo a este equipo en particular. No podemos sacarnos la responsabilidad de encima. Era una apelación a todos quienes habitamos este territorio universitario. Fue un cimbronazo pero también una oportunidad. Al menos así lo procesamos luego de una largo tiempo de reflexión y de revisión.

Por otro lado (o por el mismo) se puso en marcha en la Facultad de Trabajo Social una capacitación para sordos en la enseñanza de la lengua de señas que arrancó en 2013 y que reunió por dos años consecutivos a casi cien sordos y sordas de todo el país en una de las primeras experiencias de formación sistemática para sordos y sordas dictada en su propia lengua en el marco universitario.

Al mismo tiempo se dictó en la Facultad un Seminario de Historia general e Historia de la comunidad sorda argentina por un docente sordo y una docente oyente, también en el mismo año. Este espacio reunió a más de 80 sordos de todas partes del país y también a un buen número de oyentes. A partir de este trabajo conjunto entre docentes del área de las



Ciencias Sociales e Historia y miembros de la comunidad sorda, se pudo advertir el inmenso interés que este tema despertó entre los participantes sordos de diversas regiones.

En este marco un grupo importante de sordos que venían participando de estas iniciativas comenzaron a plantearnos la posibilidad de hacer un trabajo conjunto para recuperar y registrar historias diseminadas en sus diferentes lugares de procedencia.

Es en este contexto en que presentamos una propuesta de investigación colaborativa frente a la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias y el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) denominada Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) Según la convocatoria “Los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social del Consejo Interuniversitario Nacional (PDTS-CIN) surgen como una estrategia para abordar, desde el ámbito universitario, problemas que demanden la comunidad y el desarrollo sustentable del país, generando y aplicando conocimiento en pos de aportar soluciones.

De este modo dábamos respuesta a dos demandas puntuales y potentes por una parte a la de producir algo en relación a las historias de sordos y sordas de distintos lugares del país y por otro al reclamo expresado en el Encuentro acerca de no estar más en el lugar de “objetos de estudios” y por el contrario de participar como de sujetos activos en la producción de conocimiento en el contexto de la universidad.

EI PDTS, una convocatoria, un proyecto, una apuesta

Los proyectos PDTS-CIN respetan la forma de los Proyectos de Investigación y Desarrollo, pero incorporan un avance en la generación de conocimientos en el contexto de una aplicación, particularmente en la identificación de los problemas a abordar y en la participación de los beneficiarios de los proyectos. Dentro de los objetivos está la de promover la investigación conducente a resultados socialmente relevantes, vincular los espacios de producción de conocimientos con los de su uso y apropiación social, articular los ámbitos académicos con los sociales durante el proceso de producción de conocimientos, incentivar la investigación científica, el desarrollo y la innovación, orientados a la atención de problemas sociales y productivos de cada región, alentar la interdisciplinariedad en el enfoque del problema y propiciar la formación de recursos humanos orientados a la resolución de problemas.

La comunidad sorda argentina viene reclamando en distintos ámbitos su reconocimiento como comunidad lingüística y cultural del país. Las universidades y el CONICET han comenzado un camino de respuestas a algunas de las demandas aunque de manera aislada y puntual, fundamentalmente en el campo de la lingüística de la lengua de señas argentina (LSA) y también en la formación de intérpretes de lengua de señas argentina, cuya respuesta más reciente es la creación de la Tecnicatura en Interpretación en LSA en la UNER.



La demanda hoy de la comunidad sorda es la necesidad de recuperar, reconstruir y sistematizar la historia de esta comunidad a escala del país como otro modo de fortalecer el proceso de reconocimiento. La LSA al igual que algunas de las comunidades aborígenes de nuestro país no tiene escritura por lo cual su recuperación requiere imaginar conjuntamente a la comunidad una serie de acciones específicas. Así surgió **“Caleidoscopios del reconocimiento: historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica”**.

La confluencia de sordos y sordas en distintas propuestas académicas de algún modo visibilizó y constituyó la demanda central que da sustento a este proyecto que cuenta entre sus integrantes a sordos con diversas procedencias regionales e institucionales.

En este sentido el proyecto tiene dentro de sus objetivos la reconstrucción de las historias individuales y colectivas de la comunidad sorda argentina a partir del diálogo fecundo con dicha comunidad de manera sostenida a lo largo del proyecto. Tamaña tarea es asumida por equipos de tres Universidades Nacionales, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de Villa María.

Nuestra intención es que las universidades pongan a disposición los saberes específicos para tal fin y así lograr una suerte de cartografía de las historias que entran en la historia de la comunidad sorda argentina. Se propone también, como parte del trabajo, vincular a las asociaciones de sordos y las escuelas de sordos que quieran sumarse en la elaboración conjunta de esta tarea y utilizar las nuevas tecnologías digitales y audiovisuales tanto para la elaboración del trabajo como para el producto final que de éste derive en la producción de un material accesible para la difusión en diferentes ámbitos.

El peligro de una sola historia.

El espíritu de este proyecto no es el de “hacer LA historia de los sordos” sino, desde una perspectiva microscópica y etnográfica, reconstruir una suerte de caleidoscopio de historias singulares que se articulan con otras y con los relatos históricos de nuestro país como tal. Es decir, la apuesta es rearmar algo que está presente en la comunidad y en cada uno de los sordos y las sordas, en sus memorias individuales y familiares pero que se encuentra desarticulado, no visibilizado y fundamentalmente no sistematizado.

Por ello nos proponemos hacer una cartografía de esta historia articulando procesos colectivos de reconstrucción histórica en todo el país con herramientas tecnológicas digitales que fijen ese conocimiento. La LSA como lengua viso gestual requiere de dispositivos específicos de sistematización para que lo producido pueda ser transmisible tanto a todos los sordos del país como a los ciudadanos argentinos en general. Organizar estos relatos en un soporte material que permita su socialización, difusión e intercambio también será parte de este desafío.



Nos proponemos llevar adelante este proyecto con la participación activa de miembros de la comunidad sorda, tanto dentro del equipo responsable del mismo como en el grupo de colaboradores. La propuesta implica ofrecer herramientas metodológicas específicas de la historia a todos los que conforman el proyecto para realizar el trabajo de manera conjunta. Asimismo nos proponemos diseñar estrategias que nos permitan llegar a la mayor cantidad posible de asociaciones de sordos del país y a los referentes comunitarios de distintos puntos del país para recuperar saberes diversos e incluso contrapuestos sobre las marcas colectivas de la comunidad para poder construir no UN relato histórico sino RELATOS comunitarios distintos.

Para la comunidad sorda historizarse colectivamente como comunidad y tener registros visuales de esa historia resulta de una potencia difícil de mensurar y sin embargo posible de cualificar por su impacto en la comunidad sorda argentina. Hablamos de la posibilidad de reconstruir identidades no devaluadas de una comunidad y obtener una material de difusión e intercambio entre sordos y oyentes. Los sordos argentinos se juegan en una doble pertenencia identitaria como miembros de una comunidad minorizada y como miembros de la identidad nacional también, es decir hay historia en la historia. Consideramos que el impacto y pertinencia están dados en la posibilidad de obtener este material de difusión que resulta una herramienta más en la lucha por el reconocimiento de la comunidad sorda en su interacción con los demás miembros de la comunidad en general. Potencialmente este material puede distribuirse en las instituciones y organizaciones de sordos/sordas pero también en todas las instituciones educativas y sociales en las que participan sordos/sordas.

La historia oral representa un recurso metodológico en este caso ineludible, en la medida que se trata de historizar a un colectivo hablante de una lengua ágrafa que ha dejado escasos registros escritos de su pasado, la más de las veces de carácter estrictamente institucional. Por otro lado nos permitirá recuperar un universo de significantes que está sólo presente en los testimonios, donde las experiencias individuales tensionan con las memorias colectivas en las que se inscriben.

La formación del equipo de trabajo - que incluirá en el trabajo de campo tanto a sordos y equipo de coordinación - implicará un proceso de formación constante sobre los usos de la entrevista en la historia oral y su registro. Sus usos reclamarán una mirada original sobre el discurso del entrevistado en el que deberemos aprender a descifrar lo cotidiano tras lo espectacular, lo no-dicho tras lo explícito, el silencio tras el murmullo; en suma, deberemos prepararnos para explorar un conjunto de representaciones que se construyen en la cotidianeidad del sujeto y que permanecen la más de las veces disfrazadas tras la aparente transparencia del testimonio.



La vida cotidiana de las personas sordas se constituirá en el espacio analítico de nuestro trabajo, así como en el universo en el que se configura la intersección de la experiencia individual y la memoria de la comunidad sorda argentina en tanto actor colectivo; mientras la historia oral nos permitirá reflexionar sobre el modo como funciona la memoria del actor colectivo, es decir, bajo qué forma y mecanismos se construye la tradición oral hacia el interior de la comunidad.

Resguardándonos de las memorias únicas y homogéneas, la estrategia así definida se propondrá recuperar las historias en plural con la participación activa de integrantes de la comunidad sorda, lo que en la práctica no sólo es un objetivo sino un prerrequisito de la propuesta en su conjunto.

Caleidoscopio y cartografía: imágenes para la memoria.

El producto final – el calidoscopio de testimonios y la cartografía resultante – será el resultado de un trabajo conjunto, sin precedentes en nuestro país, que permitirá recuperar, reconstruir y sistematizar la historia de la comunidad sorda a nivel nacional, como otro modo de fortalecer el proceso de reconocimiento iniciado como minoría lingüística y cultural.

La construcción de una cartografía será un modo de mostrar la diversidad y la densidad teórica y temática de una comunidad hablando de sí misma en perspectiva histórica. Su elaboración contemplará como elemento estructurante historias singulares entramadas en las historias colectivas.

A su vez, el lenguaje visual de la cartografía asegurará la accesibilidad de sus resultados en una serie de representaciones gráficas y dinámicas de unas historias en el tiempo y/o en el espacio. Para ello se prevé cartografías conceptuales (que expresan ideas complejas y permiten la localización de fenómenos de difícil identificación por otros medios), cartografías dinámicas (que traducen un movimiento en el tiempo y/o en el espacio), cartografías sintéticas (que permiten superponer diferentes temas) y cartografías simbólicas que se caracterizan por la transmisión de los espacios vividos y cuya representación gráfica debe ser entendida metafóricamente.

El caleidoscopio como metáfora de lo que nos proponemos resulta ejemplificador de lo que estamos buscando: imagen mínima, movimiento, reconstrucción, transformación, nueva imagen, nuevas formas, todo en una trama común que se liga, se aleja, se reúne. Memoria y movimiento como imagen que condensa el espíritu de esta investigación.

Bibliografía

ALMEIDA, M; ANGELINO, C.; PRIOLO, M.; SÁNCHEZ, C. 2009 *“Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados”*. En: Rosato, A.; Angelino, M. *“Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit”*. Noveduc. Buenos Aires



- ALMEIDA, ME 2009 *Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. En* Rosato, A.; Angelino, M. “*Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*”. Noveduc. Buenos Aires
- ANGELINO, M.A. y ALMEIDA, M.E. (comp.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. FTS-UNER, Paraná. Disponible en biblioteca.fts.uner.edu.ar/novedades/libros/00-Libro_Debates_Aca_Latina.pdf
- BARTON Len (comp.), (2008), *Superar las Barreras de la discapacidad*, Ed. Morata, Madrid
- LINDÓN, Alicia (1999) *Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social* Economía, Sociedad y Territorio, vol. II, núm. 6, El Colegio Mexiquense, A.C. Toluca, México
- BOLÍVAR, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*,4 (1). Consultado el 15.09.10 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>



- **DÍAZ: Del otro colonizado al otro con discapacidad**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN *Discapacidad y otredad. Investigación en la elaboración de la tesis “Sociedad y alteridad: repensando la discapacidad a partir de las expresiones de “los otros” de la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad (Facultad de Lenguas, UNC) con la dirección de la Dra. Andrea Verónica Pérez (UNQ)*

APELLIDO Y NOMBRES *Nora Silvia Díaz*

DNI *12.608.233*

MÁXIMA TITULACIÓN OBTENIDA *Profesora Titular Regular*

FILIACIÓN INSTITUCIONAL *Universidad Nacional de La Pampa (lugar de trabajo), UNC (tesis de maestría)*

CORREO ELECTRÓNICO *noradiazinglesitaliano@cpenet.com.ar*

TRES PALABRAS CLAVE *interculturalidad- alteridad- discapacidad*

DEL OTRO COLONIZADO AL OTRO CON DISCAPACIDAD

RESUMEN



En la presente ponencia intento abordar los temas de otredad y discapacidad estableciendo una analogía entre los pueblos y cultura con poca voz o directamente sin posibilidad de expresarse por estar oprimidos por culturas hegemónicas y las personas con discapacidad que tampoco tienen la oportunidad de hacer valer sus derechos como miembros de la sociedad.

Este trabajo está inmerso dentro del proyecto de investigación de la tesis de maestría en la carrera de posgrado Maestría en Lenguajes e Interculturalidad de la Universidad Nacional de Córdoba. El tema específico es “Sociedad y alteridad: repensando la discapacidad a partir de las expresiones de ‘los otros’”. En un enfoque intercultural, se parte de conceptos como el que expresa Alfonso de Toro que clama la urgente necesidad del reconocimiento del otro en los estudios culturales (Alfonso de Toro, 2006) y el de Fernando de Toro que convoca “al desafío de concebir una nueva forma de identidad que se separe radicalmente de la construcción fosilizada de identidad”- en base a características de raza, habilidades, diversas religiones, orientación sexual- “que ha sido la razón misma de genocidios y devastación de millones de personas” (Fernando de Toro, 2006:427). Tanto Alfonso de Toro como Fernando de Toro describen la modernidad como el período en el cual se concebía al Otro como diferencia y exclusión, tendiendo siempre a la homogenización mediante la adaptación de lo distinto al flujo mayoritario en una situación de conflicto. La posmodernidad, en cambio, implica la negociación de la Otredad, en la cual las diferencias se acentúan, se potencializan en un contexto heterogéneo nuevo llamado por Homi Bhabba el tercer espacio. (Homi Bhabba en Fernando de Toro, 2006).

Este propiciar el reconocimiento del Otro –el no-europeo en la periferia- me lleva a pensar en clave intercultural no solamente en los nuevos espacios necesarios para otras culturas, otras costumbres, otros pueblos, sino también en la urgencia de una valoración positiva de las habilidades otras en personas diferentes, personas con discapacidad, porque más allá que un individuo no pueda ver, oír, coordinar sus movimientos físicos, razonar aceptablemente o comunicarse convencionalmente con su entorno, es la sociedad la que lo etiqueta, limitándolo por tener alguna deficiencia. Es por eso que me permito relacionar a las personas con discapacidad con la alteridad negada, oprimida, no respetada, representada a través de la historia por los pueblos dominados sin voz ni derechos, las personas con discapacidad que son consideradas fuera de la normalidad y



por consiguiente excluidas de las oportunidades de desenvolvimiento social, de trabajo, de acceso físico a lugares, de educación y formación, de diversión, de cobertura de salud.

A través de la historia, la raza y la etnicidad definen los patrones de poder que oprime a pueblos no hegemónicos. A través de la historia también se repiten discursos que contribuyen a que la humanidad naturalice el paradigma del binomio normalidad/anormalidad, y por tanto se asumen como propias las narraciones que desde las instituciones y prácticas discursivas se realizan en torno a las diferencias humanas. Se naturaliza el hecho de que el discurso técnico científico (pedagógico, médico, jurídico, etc.) nombre, narre, defina, describa, decida sobre, opaque todo lo que no coincide con lo esperable desde la norma.

En lugar de considerar solamente el discurso especialista que decide y planifica la vida de las personas con discapacidad, se debería escuchar sus voces. Lo analizado, estudiado y expuesto por profesionales de disciplinas varias acerca de las personas con discapacidad refleja los distintos puntos de vista sobre la condición, vida, posibilidades y limitaciones de estas personas. No dejan de ser afirmaciones sobre personas a quienes se les ha asignado un lugar (¿o un no lugar?) en la sociedad. Como bien observan Carlos Skliar y Magaldy Téllez, “se privilegia el ser capaces de hablar sobre la diversidad, sobre el otro, que la de poder “conversar con el otro” y aún mucho menos, la de dejar que “los otros conversen entre ellos mismos”. (Skliar y Tellez, 2001: pág. 6).

En este marco se parte de la hipótesis de que las voces, miradas y demás expresiones de las personas con discapacidad respecto de sus experiencias educativas y sociales difieren claramente de las formas en que tradicionalmente han sido narradas por los discursos institucionales y los imaginarios sociales. A través del contacto con las personas llamadas discapacitadas, se ahonda en sus percepciones, experiencias, sentimientos, su autoconcepción en el medio donde viven y de esa manera, se presenta la voz de los considerados “otros” narrados por ellos mismos a través de entrevistas.

Boaventura de Souza Santos, profundamente preocupado por la destrucción de conocimientos alternativos a manos de las potencias hegemónicas, exhorta a mirar el mundo con otros ojos porque si no lo hacemos, “el horror se banaliza, la injusticia se trivializa y no merecemos vivir en un mundo mejor” (De Souza Santos, 2012). Debemos también preguntarnos cuáles son los valores que manejamos en nuestra sociedad, en qué medida integramos realmente al Otro. Considero que la inclusión transversal de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de una sociedad, su participación activa,



su toma de decisiones y el hecho de que podamos aprender de ellas, beneficiarnos con esa otra visión permitirá alcanzar una sociedad realmente evolucionada.

DEL OTRO COLONIZADO AL OTRO CON DISCAPACIDAD

En la presente ponencia intento abordar los temas de otredad y discapacidad estableciendo una analogía entre los pueblos y cultura con poca voz o directamente sin posibilidad de expresarse por estar oprimidos por culturas hegemónicas y las personas con discapacidad que tampoco tienen la oportunidad de hacer valer sus derechos como miembros de la sociedad.

Este trabajo está inmerso dentro del proyecto de investigación de la tesis de maestría en la carrera de posgrado Maestría en Lenguajes e Interculturalidad de la Universidad Nacional de Córdoba cuyo tema específico es “Sociedad y alteridad: repensando la discapacidad a partir de las expresiones de ‘los otros’”.

Zulma Palermo define interculturalidad como un proceso social activo, en el cual los conflictos entre los grupos dominantes y los subalternizados tienden a producir un real desprendimiento de los sistemas que oprimen a los grupos considerados ‘minoritarios’ ya sea por raza, género, sexualidad o capacidades diferentes (Palermo, 2010).

En el marco de los estudios interculturales, debemos considerar la larga sucesión de hechos históricos que marcaron y aún marcan la hegemonía de países poderosos oprimiendo a pueblos con poca voz o directamente sin posibilidad de expresarse. En un mundo globalizado, esta relación de dominación define la identidad y alteridad en culturas y sujetos. Rita Segato apunta al Estado como el hacedor de opresión del otro, refiriéndose a las relaciones entre distintos Estados nacionales y fuera del territorio, con los extranjeros en el ámbito de la globalización y la regulación económica:

“...es posible identificar Estados de primera, segunda o tercera, en función del poder relativo de interpelación que posean dentro de la escena nacional y en relación con otros Estados,



escenas nacionales y corporaciones de capital transnacional.” (Segato, 1999:108)

Según la autora, la economía global, bajo el régimen de la equivalencia general, representa un verdadero exterminio de la experiencia de la alteridad, de modo que identidades virtuales, programadas y producidas a escala mundial y difundidas mediáticamente secuestran y toman el lugar de las formas históricas de `ser otro´ (Segato, 1999).

Stuart Hall analiza la figura del Otro colonizado por la cultura inglesa, el Otro ubicado en su otredad, en su marginalidad, por la naturaleza del “ojo inglés”; describe la forma en la cual las culturas no hegemónicas son estigmatizadas debido a la influencia en la formación de nuestros conceptos acerca de lo latinoamericano, y exhorta a reconocer el momento en el cual los pueblos oprimidos,

“los sin-voz descubrieron que, efectivamente, tenían una historia que contar, que tenían lenguajes que no eran las lenguas del amo, ni las lenguas de la tribu” (Hall, 1991:19).

Basándose en el concepto de Emmanuel Lévinas sobre el *Humanismo del otro hombre* (1992) que rompe con el esquema sujeto- objeto de la filosofía occidental y construye un nuevo esquema: yo-otro, Karina Bidaseca analiza la construcción del concepto del Otro como imagen de la identidad hegemónica. La relación con el Otro se basa en conocimiento y dominación, el decidir qué se acoge del Otro y que se excluye. La autora cita también el concepto de `alterización´ (othering) acuñado por la teórica de origen indio Gayatri Spivak para comprender el mecanismo por el cual Occidente construyó a sus “otros” y a sí mismo, generando de este modo un modelo que promueve lo idéntico y la repetición de lo mismo, e inferioriza lo que no coincide con dicho modelo, otorgándole distintas formas enunciativas que lo corren al lugar de la otredad, de lo diferente, de lo especial. Implica la dialéctica por la cual se fija la superioridad del colonizador concomitantemente con la inferioridad de los colonizados (Spivak, Lévinas en Bidaseca, 2010). Bidaseca continúa refiriéndose al término `subalterno´ acuñado por Antonio Gramsci que Spivak usa para definir al colectivo de sujetos que no puede acceder a cualquier línea de movilidad social y que internamente es heterogéneo en relación a la identidad de sus miembros, por lo tanto no puede asumir una posición política y en consecuencia una acción que los reivindique. Expresa Spivak:



“La mujer, el hombre, los niños que permanecen en ciertos países africanos, que ni siquiera pueden imaginar en atravesar el mar para llegar a Europa, condenados a muerte por la falta de alimentos y medicinas, esos son los subalternos. Por supuesto hay más clases de subalternos” (Spivak en Bidaseca, 2010:11).

Es inevitable relacionar este paradigma con la concepción del investigador Walter Mignolo acerca de la colonialidad del poder y de una de sus herramientas más eficaces para la hegemonización de los imaginarios, las políticas lingüísticas que engendra. Así como con la colonización imperial/religiosa de los siglos XVI y XVII se impuso el castellano por sobre las lenguas propias de las culturas dominadas, la escritura por sobre la oralidad, el discurso oficial/imperial se aboga y ejerce el privilegio de clasificar y definir. Mignolo afirma que la matriz colonial del poder sigue vigente a pesar de los cambios y destinatarios de los dominios (Mignolo, 1991). El autor continúa refiriéndose al control de las almas que comenzó durante la colonización amerindia, cuya matriz colonial persiste a través del control del conocimiento, que es racista y patriarcal y sigue vigente en el discurso secular y economicista del siglo XXI en sociedades que avasallan los derechos de los que menos tienen, los sin voz (Mignolo, 1991).

Con respecto a las teorías producidas desde los subalternos que son consideradas de menor valor que aquellas hegemónicas, Ramón Grosfoguel se pregunta cómo construir coaliciones y alianzas políticas entre los sujetos oprimidos como ‘Otros’ en las que el autor llama la zona del ser y la del no-ser contra el ‘Yo occidental/ capitalista/ masculino/ heterosexual/ militar’. Y agrega que

“El futuro descansa en construir proyectos políticos que sean epistémicamente pluriversales y no universales, donde haya espacio para la diversidad epistémicamente crítica. Para ello, los oprimidos en la zona del ser tendrían que tomarse en serio las teorías críticas y los conocimientos producidos desde la zona del no-ser y, por lo tanto, ser capaces de construir alianzas políticas como iguales contra el “Yo” imperial en la zona del ser. Esto implica una descolonización de la subjetividad del “Otro” en la zona del ser” (Grosfoguel, artículo online: 106).

Siguiendo con la analogía entre opresión de las personas con discapacidad y los pueblos silenciados por las culturas hegemónicas, Walter Mignolo se refiere a la acción dominante del discurso oficial/ imperial que clasifica y define. Mignolo explica dos estrategias de dominación, la epistémica y la ontológica, las cuales incluyen la exotización



y la borradura de la víctima, la cual es considerada no- existente porque no habla, no piensa, no se expresa y, por consiguiente, no existe.⁷⁷

De la misma manera que el pensamiento eurocéntrico no reconoce a los pueblos no hegemónicos en sus derechos y establece reglas que benefician a los que tienen poder, los sujetos con discapacidad son tema del discurso de quienes creen conocer sus vivencias, anticipar sus experiencias y fracasos pero en realidad los invisibilizan, les quitan identidad como consecuencia de no permitirles expresarse y hacer valer sus derechos. Es así como las personas con discapacidad primero se identifican como cualquier otro sujeto pero al comprobar o percibir que no tienen cabida en los ámbitos sociales donde quieren participar, se enfrentan a lo que Marcelo Rocha define como múltiples y constantes duelos debido al hecho de que no pueden realizar sus deseos en relación al esparcimiento y ocio, el deporte, el trabajo, el estudio y el sexo (Rocha, 2013).

La construcción social de la discapacidad es un hecho. Las personas con discapacidad se enfrentan a prejuicios, estereotipos, prácticas e imaginarios que determinan las actividades y participación que ellas tienen en la sociedad. En palabras de Marcelo Rocha, la de las personas con discapacidad es

“una lucha por tan solo *poder ser* en una sociedad desigual y que propone un sin número de barreras que oprimen a estos sujetos que todos los días salen a la calle a tratar de vivir su vida” (Rocha, 2013:53).

Las personas históricamente consideradas diferentes, estigmatizadas, los subalternos que por su discapacidad carecen de oportunidades de movilidad social en el ámbito donde viven deben tener el derecho a hacer sentir su versión para interpelar el discurso paternalista que los ha siempre dominado.

En relación a la tensión hegemonía- subalternidad, es necesario considerar la creación de identidad en el sujeto. Luis Cayo Pérez Bueno, en el prólogo del trabajo coordinado por J. Vidal García Alonso, se refiere al concepto de su propia identidad en las personas llamadas discapacitadas cuando expresa que

⁷⁷ Conceptos vertidos en una entrevista online que el filósofo español Antonio Lastra, director de la revista *La Torre del Virrey. Estudios Culturales* realizara a Walter Mignolo.



“la discapacidad es sobre todo el modo en que los individuos se perciben como sujetos discapacitados, el modo en que estas personas, convertidos en sujetos, se ven llevadas a reconocerse a sí mismas como discapacitadas, el modo en que experimentan y viven esa forma de ser y estar y el valor o disvalor que a la misma le confieren. El reconocimiento y asimilación de la identidad que sobre la identidad las formas de sujeción han producido y producen. También, por supuesto, el modo en que los demás experimentan y reconocen, en los que no son ellos, la discapacidad” (J. Vidal García Alonso, 2003: 25).

La investigadora Andrea Pérez cita a Hall al referirse al hecho de que la identidad es construida por el discurso y en esas circunstancias, es un producto social subjetivo creado en un determinado período histórico a partir de determinados enunciados que definen a los sujetos (Hall, 1999 en Pérez, 2012).

A diferencia de lo planteado clásicamente por los estudios sociales, que concebían a la identidad en términos esencialistas y fijos, en la actualidad se concibe que las identidades son construcciones cambiantes y

“que se van creando ‘procesos de identificación’ a partir de un abordaje que tiene en cuenta la contingencia por sobre la esencia” dado que

“todos los seres humanos ‘somos en situación’, es decir, cambiamos – permanentemente- nuestras actitudes y modos de observar la realidad de acuerdo a cada situación en la que nos encontramos” (Pérez, 2012:18).

Y justamente a partir de las preguntas que se formula la autora sobre cuáles son los bordes de la identidad, cómo se construyen los sentidos individuales y colectivos, surge la motivación de profundizar en los mecanismos que llevan a las personas consideradas ‘esencialmente diferentes’ a reconocerse como tal. En relación al concepto de la alteridad construida, los investigadores de la Facultad de Trabajo Social de la UNER puntualizan que gran responsabilidad corresponde al Estado moderno cuyas políticas, basadas en la desigualdad, naturalizan el déficit e identifican la discapacidad como un problema individual de los sujetos que la padecen. Para acceder a los servicios de salud y de lo que se denomina ‘inclusión social’, las personas con discapacidad deben someterse a una serie de exámenes que dictaminan la existencia de la discapacidad y les otorgan el ‘derecho’ a una certificación de su condición. De esa manera, se ejerce una violencia simbólica hegemónica al imponer la categoría de Otro a personas que no eligieron su rol en la sociedad como aquellos que deben aceptar su identidad pasivamente y estar



dispuestos a recibir dádivas y ofertas de servicios insuficientes que no cambian la estructura estatal de etiquetamiento subyacente (UNER, 2009).

Asimismo, Marcelo Rocha se refiere a la situación existente en materia ocupacional y educativa de las personas con discapacidad y puntualiza la falta de acción en el ámbito legislativo actual, el poco compromiso de las autoridades para hacer cumplir las leyes que defienden sus derechos y las visibles barreras arquitectónicas y sociales que imponen al colectivo de personas con discapacidad una identidad invisible (Rocha, 2013).

El reconocimiento del otro, -el oprimido, el que no tiene derechos ni voz-, implica el pensamiento en clave intercultural no solamente en los nuevos espacios necesarios para 'otras' culturas, 'otras' costumbres, 'otros' pueblos, sino también, en la urgencia de revisar las relaciones 'nosotros/otros' y deconstruir conceptos que etiquetan a las personas consideradas diferentes por el solo hecho de no responder a ciertos parámetros de normalidad, contruidos y naturalizados histórica y culturalmente. Este nuevo enfoque indudablemente influye en la manera en que los seres humanos y las culturas se conciben, ya no circunscribiendo las identidades en función de lo normal o anormal, ya no construyendo subjetividades a partir de las habilidades o características sociales, étnicas o raciales sino, como afirma Andrea Pérez, "colaborando en nuevas formas de pensar-nos" (Pérez, 2012:17).

Asimismo, el reconocimiento del Otro me lleva a pensar en clave intercultural también en la urgencia de una valoración positiva de las habilidades otras en personas diferentes, con necesidades especiales, porque más allá que un individuo no pueda ver, oír, coordinar sus movimientos físicos, razonar aceptablemente o comunicarse convencionalmente con su entorno, es la sociedad la que la etiqueta, limitándola por tener alguna deficiencia.

Es por eso que me permito relacionar a las personas con discapacidad con la alteridad negada, oprimida, no respetada, representada a través de la historia por los pueblos dominados sin voz ni derechos, las personas con discapacidad que son consideradas fuera de la normalidad y por consiguiente excluidas de las oportunidades de desenvolvimiento social, de trabajo, de acceso físico a lugares, de educación y formación, de diversión, de cobertura de salud. Los pueblos no- europeos absorbidos por el poder del eurocentrismo que debían ajustarse a las reglas de quien dominaba en el período moderno se asemejan a los discapacitados que aún hoy en tiempos posmodernos son



estigmatizados por ser diferentes. En ambos casos, podemos comparar la colonialidad del ser de los considerados inferiores por su raza y origen con la opresión que sufren las personas con discapacidad por salir de la norma en la sociedad en la que viven.

Slavoj Žižek describe a las culturas oprimidas vistas como “folklóricas” por las culturas dominantes. Ese “otro folklórico” mencionado por el autor es definido entonces, desde un “otro hegemónico” que marca su existencia y su lugar con poder y, al decir de Žižek, lo hegemónico establece una especie de “tolerancia” liberal que excusa la existencia de ese “otro” privado de sustancia y que se vuelve por lo tanto un elemento “paisajístico”, incapaz de tomar decisiones de poder (Žižek, 2004).

Homi Bhabha advierte también que la narración y la política cultural de la diferencia representa un ámbito cerrado de concepciones cuando afirma:

“La narración y la política cultural de la diferencia se convierte en un círculo cerrado de interpretación. El “otro” pierde su poder de significar, de negar, de iniciar su “deseo”, de dividir su “signo” de identidad, de establecer su propio discurso institucional y de oposición. Aunque impecablemente, puede conocerse el contenido de otra cultura, aunque etnocéntricamente ésta es representada, su ubicación es la cerrazón de grandes teorías, la demanda que, en términos analíticos, es siempre el “buen” objeto de conocimiento, el cuerpo dócil de la diferencia, que reproduce una relación de dominación y es la acusación más seria de los poderes institucionales de la teoría crítica” (Bhabha, 1994:16).

En este sentido, lo mismo sucede con el colectivo de personas con discapacidad, quienes o son trivializados o directamente invisibilizados por la sociedad de los que siguen la norma.

Nuevamente me refiero al concepto de subalternidad que Gayatri Spivak desarrolla para referirse a una subjetividad que no puede realizarse por los obstáculos impuestos por el poder. Karina Bidaseca expone el concepto de Spivak en relación al hecho de que la voz del subalterno no es válida si se enuncia desde el poder:

“Para Spivak, el subalterno es una subjetividad bloqueada por el afuera, *no puede hablar no porque sea mudo, sino porque carece de espacio de enunciación*. Es la enunciación misma la que transforma al subalterno. *Poder hablar es salir de la posición de la subalternidad*, dejar de ser subalterno. Mientras el subalterno sea subalterno, no podrá “hablar”. (...) La única opción política para la subalternidad es precisamente, *dejar de ser subalternos*; en otras palabras, intensificar la voz, hacerla propia, en algún sentido lejos de la representación” (Spivak en Bidaseca, 2013:11).



Estos conceptos también pueden trasladarse a la situación de las personas con discapacidad cuyas voces, miradas y demás expresiones no figuran en los estudios sobre discapacidad en relación a políticas, producciones y reflexiones académicas. No obstante los avances en términos jurídicos y académicos, a nivel nacional e internacional no se suelen encontrar investigaciones que ahonden en los pensamientos, los sentimientos de las personas con discapacidad, en la cuales tengan la oportunidad de expresar cómo ellas mismas se sienten, cómo conciben la vida, las dificultades que se les presentan en una sociedad diseñada por `nosotros`, donde ellos y ellas son considerados `otros`, sin poder participar como desearían.

Las reflexiones que motivan este trabajo frecuentemente se concentran alrededor de la idea que las personas que pertenecen al llamado `mundo de los normales o convencionales` pueden pasar toda su vida sin percatarse de cómo es realmente un sujeto con discapacidad, sin plantearse que tiene necesidades y sueños como todas las personas pero que su entorno no permite que esas necesidades sean satisfechas y esos proyectos concretados. Esa profunda ignorancia e imposibilidad de situarse en el rol del `otro` puede ocasionar una reacción breve de sensibilidad – el emocionarse ante un video sobre discapacidad que apela al sentimentalismo- , comentarios piadosos y falsamente comprensivos tales como `los discapacitados también son personas` para luego olvidar por completo la rutina plagada de oportunidades ausentes que compone la vida de las personas con discapacidad.

Asimismo, refiriéndome al material de investigación sobre la discapacidad, puedo relacionar esta mirada del especialista, a veces tan concentrada en el déficit y tan alejada del sujeto mismo con el concepto que Ryszard Kapunščiński expresa acerca del oprimido, el considerado `otro` en la cultura hegemónica del poder:

“El Extraño, el Otro, en su reencarnación tercermundista (es decir, el individuo más numerosos del planeta) sigue siendo tratado como un objeto de investigación: no se ha convertido todavía en nuestro *partenaire*, corresponsable del destino de la tierra que habitamos” (Kapunščiński, 2010:46).

Desde tiempos antiguos, los parámetros usados para medir quién era moderno, no-bárbaro, puro frente al atrasado, bárbaro, mestizo o quién es completo, apto, productivo, no- discapacitado frente al incompleto, carente de habilidades, improductivo, discapacitado están estrechamente ligados al contexto social, histórico y cultural. ¿Qué



mide la capacidad del Otro? ¿Con qué fundamento se considera una cultura, un individuo inferior? ¿Por qué una identidad es considerada apropiada y otra inapropiada?

El origen de este afán por etiquetar, acentuar la carencia y por lo tanto excluir proviene de una visión limitada del Otro, considerando la falta de una o varias habilidades como definitivamente condenatorias a no pertenecer a una comunidad. Daniel Feierstein atribuye la exclusión al miedo a lo híbrido, lo ambiguo, lo inclasificable como elemento hegemónico impuesto en la modernidad en cualquiera de los campos de construcción de identidad, lo cual impidió percibir al Otro como diferente (Feierstein, 2009).

Indiana Vallejos cita la concepción de Michel Foucault sobre la identificación de todo aquel señalado como loco, delincuente, discapacitado o pobre, entre otras anormalidades posibles, con las imágenes de tres personajes que han resumido la identidad anormal a través de la historia: el monstruo humano, el individuo a corregir y el onanista. Según Foucault, la normalización de la sociedad moderna creó el concepto de “anormal” y medicalizó la sociedad. (Vallejos, 2008). Vallejos afirma que la percepción de la norma como una ley de la naturaleza, dada por fuera de lo social, que nombra y constituye a los sujetos normales, genera una enorme dificultad para establecer quién define lo que es normal y convierte a éste en un concepto sin sujeto. Según la autora, las normas tienen una dimensión productiva, fabrican sujetos útiles, productivos y capaces de adaptarse a los requerimientos de la inserción productiva en la vida social. Todo aquello que no sigue la norma es señalado, separado, castigado, expulsado a territorios de exclusión (Vallejos, artículo online *El Otro Anormal*).

Carlos Skliar cita a Tomaz Tadeu da Silva para describir el concepto de normalización, la manera en la cual la norma absorbe todas las identidades y todas las diferencias. Según Tadeu da Silva,

“la normalización es uno de los procesos más sutiles a través de los cuales el poder se manifiesta en el campo de la identidad y de la diferencia. Normalizar significa elegir – arbitrariamente- una identidad específica como parámetro en relación a la cual otras identidades son evaluadas y jerarquizadas. Normalizar significa atribuir a esa identidad todas las características positivas posibles, en relación a las cuales las otras identidades solo pueden ser evaluadas de forma negativa. La identidad normal es natural, deseable, única. La fuerza de la identidad normal es de tal magnitud que ella ni siquiera



es vista como una identidad, sino simplemente como la identidad” (Tadeu da Silva, 1997 en Skliar, 2002:139).

Es pertinente analizar la concepción del `otro´ en los distintos campos en los cuales se ha impuesto la lógica binaria normalidad-anormalidad. Dicha ideología de la normalidad se extiende a la medicina que establece que el cuerpo humano puede y debe ser normal e instituye al médico como autoridad experta para establecer las correctas reglas morales y médicas que contribuirán a crear una sociedad que controle las enfermedades y produzca individuos sanos. A partir de las prácticas de higiene, el médico impone también reglas sociales contribuyendo a la medicalización de la sociedad. Vallejos se refiere al poder controlador de la norma en el campo médico y cita a Foucault quien describe el control de salud como

“un dispositivo de vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos, y por lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder” (Foucault, 1996 en Vallejos, 2009: 115).

La educación adopta también la lógica binaria: todos los sujetos deben aprender todos los contenidos y aquellos que no siguen el patrón de aprendizaje considerado normal deben recibir educación diferenciada, especial porque es la escuela especial donde deben estar. Se parte de la falacia que con la obligatoriedad de la escuela común se garantiza igualdad de oportunidades, pero también se advierte que los/as alumnos/as que fracasan en la escuela común están destinados a la escuela especial. M. Angélica Lus afirma:

“La cultura escolar presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad, interpreta las diferencias entre los niños como “deficiencias” y transforma así la diversidad en patología” (Lus, 1995:58).

Al referirse a la población destinada a las escuelas especiales, Lus cita a Thomas Skrtic:

“Los alumnos con necesidades educativas especiales son el fruto del curriculum tradicional, de la forma de organizar las escuelas y la enseñanza bajo el mito de la homogeneización” (Skrtic, 1991 en Lus, 1995: 35).



Skrtic, especialista en Educación de la Universidad de Kansas, EEUU, trabaja sobre estudios de políticas de educación especial, profundizando la inequidad en relación con la discapacidad y en general con la sociedad. El investigador se refiere a tres prácticas que se encuentran interrelacionadas: la educación especial como práctica profesional, como práctica institucional de la educación pública y la educación pública como práctica social en nuestra sociedad. Skrtic afirma:

“Debido a que principalmente estoy interesado en la legitimidad de la educación pública, mi enfoque es someterla a una crítica inmanente, una forma de crítica que pregunta si las prácticas institucionales de la educación pública son coherentes con sus ideales democráticos” (Skrtic, 1991:150).

Con respecto a la negación de experiencias para las personas con discapacidad, pesa sobre ellas el estigma relacionado con la falta de derecho a disfrutar de variadas actividades de esparcimiento, decidir qué cambios desearían efectuar en su rutina o poder acceder a un empleo. En palabras de Carolina Ferrante,

“el estigma opaca toda posibilidad de que tales vidas puedan ser como la de cualquier ser humano: con alegrías, tristezas, proyectos e ilusiones” (Ferrante, 2014:75).

La referencia de la autora específicamente a discapacitados motrices puede generalizarse a todos cuando afirma que se tiende a ‘infantilizar’ a aquellos discapacitados dependientes, quitándoles el status de sujetos activos y la posibilidad de ser a través del trabajo, la educación y la libre circulación. Ya sea por el afán sobreprotector de la familia que prefiere tener al discapacitado ‘seguro’ en casa o porque las instituciones oficiales no ofrecen oportunidades de esparcimiento serias mantenidas en el tiempo, el individuo debe conformarse con cumplir la misma rutina aunque no responda a sus intereses.

Con respecto a la existencia de sueños, deseos y proyectos futuros, la mayoría de las personas con discapacidad piensan que las oportunidades de las que carecen para lograr una escolarización aceptable, un oficio, una profesión, un trabajo, una pareja pertenecen al mundo de los/as que se consideran normales por no poseer discapacidad.

Marcelo Rocha profundiza la relación entre la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual y la construcción de su identidad a través de una ocupación. A tal fin, adopta el concepto de identidad de Zygmunt Bauman como un efecto de varios factores, a saber



“identificaciones, significaciones sociales y relaciones de poder que se generan en los constantes y cambiantes escenarios sociales” (Bauman en Rocha, 2013: 71).

Rocha, cuyo aporte académico y práctico en el campo de la orientación vocacional/ocupacional para personas con discapacidad es invaluable, establece el nexo entre la posibilidad de un trabajo y la formación de subjetividades⁷⁸ para la construcción de la propia identidad. El autor se pregunta si las personas con discapacidad intelectual pueden transitar hacia la vida adulta a través de la producción de subjetividades a pesar de sus diferentes posiciones subjetivas en una sociedad que las etiqueta, les impone una identidad y define sus destinos desde su nacimiento, que las infantiliza eternamente (Rocha, 2013)

Pareciera que debido a la existencia de características específicas en los sujetos llamados discapacitados, ellos deben conformarse con su lugar fuera del círculo de los normales y por ende, no permitirse tener sueños y proyectos de vida adulta. Tampoco los padres y personas a cargo o responsables de las personas con discapacidad se atreven a imaginar ese futuro, conformándose con la situación que Ana Rosato y sus colaboradores describen como una exclusión incluyente que ubica a los discapacitados en circuitos institucionales específicos y diferenciales, fuera de lo que corresponde a los considerados normales (Rosato et al., 2009).

La situación postergada que vive el joven o adulto con discapacidad me lleva a pensar en una contradicción. Es la existente entre los conceptos que propician la estimulación temprana en bebés, niños y jóvenes con discapacidad y la escasa disponibilidad de oportunidades cuando, luego de haber logrado distintas habilidades sociales, educativas, de entrenamiento y autovalimiento, esas mismas personas, en su juventud o adultez no sienten que participan en la sociedad como los demás, los considerados no discapacitados, normales. Cuando la familia biológica o de contención se preocupa, apuntala y garantiza la lucha por los derechos de la persona con discapacidad, se perciben logros pero sin ese soporte, se logra muy poco. Hace falta aún un verdadero compromiso estatal, considerar a la discapacidad no como la razón para la dádiva sino como un asunto político genuino para lograr, como afirma Carolina Ferrante,

⁷⁸ Rocha toma el concepto de Silvia Bleichmar para definir la producción de subjetividad como un concepto sociológico, la manera en la cual las sociedades determinan de qué modo se constituyen sujetos que los sistemas acepten y a quienes otorguen un lugar. (Bleichmar en Rocha, 2013)



“que la discapacidad no sea una forma de alteridad sin retorno” (Ferrante, 2014:71).

La herencia normalizada y segregadora es interpelada por el pensamiento superador que promueve la participación y la autonomía de las personas con discapacidad. Es oportuno aquí referirme al cambio de paradigma de rehabilitación hacia el de vida independiente.

Los/as autores/as del trabajo sobre el Movimiento Vida Independiente claramente establecen la evolución de una concepción a otra. El paradigma de rehabilitación hace hincapié en la diferencia física, psíquica o sensorial que coarta las posibilidades del individuo de participar en una sociedad productiva, de trabajo. La discapacidad pertenece al sujeto, lo define y lo transforma en paciente, cliente del médico que lo controla y establece hasta dónde puede llegar su evolución. El paradigma de vida independiente, en cambio, tiene como objetivo resolver el problema que significa la dependencia de la persona con discapacidad de la familia, médicos y demás profesionales especialistas. Considera la discapacidad como el resultado de la interacción de la persona con su entorno social y en la forma en que se concibe su rehabilitación. Propone soluciones como el asesoramiento entre iguales, la ayuda mutua, el servicio de asistente personal -la figura del asistente terapéutico- y la eliminación de barreras y obstáculos que impiden su plena inserción en la sociedad. El resultado será el de un sujeto usuario y consumidor con auto-control, con calidad de vida a través de la autonomía personal y la vida independiente (Vidal García Alonso, 2003).

La corriente intercultural reacciona y actúa frente al colonialismo y al eurocentrismo. Enrique Dussel describe el eurocentrismo como la falacia que consistía en considerar a Europa como el centro de la modernidad, con derecho a oprimir a los no-europeos y considerarlos “los otros”. Aún en la opresión, esos pueblos han hecho conocer a través de los tiempos su necesidad de ser reconocidos, de ser escuchados a través de su lengua, de todas sus manifestaciones escritas y orales. Afortunadamente, hoy levantan su voz aún más para reclamar un lugar que les pertenece desde su propia perspectiva para probar que sus conocimientos y su cultura también son válidos. Esta oportunidad lograda por los que históricamente han sufrido se ve acompañada por la fecunda reflexión de estudiosos como Alfonso de Toro que comunica “la urgente necesidad del reconocimiento del otro en los estudios culturales”. (Alfonso de Toro, 2006) y Fernando de Toro que convoca “al desafío de concebir una nueva forma de identidad que se separe



radicalmente de la construcción fosilizada de identidad"- en base a características de raza, habilidades, diversas religiones, orientación sexual- "que ha sido la razón misma de genocidios y devastación de millones de personas" (Fernando de Toro, 2006).

El proceso de reconocimiento e inclusión del Otro con sus propios valores da lugar al fenómeno de la hibridez. Alfonso de Toro identifica la hibridez dentro de una estrategia teórico- cultural entendida como concurrencia de colectividades en el sentido de la conjunción y reconocimiento de diversas culturas, etnias, religiones, etc. En claro contraste con el binomio moderno otredad/ alteridad, la hibridez implica una aproximación a la Otredad. Tanto Alfonso de Toro como Fernando de Toro describen la modernidad como el período en el cual se concebía al Otro como diferencia y exclusión, tratando de tender siempre a la homogenización mediante la adaptación de lo distinto al flujo mayoritario en una situación de conflicto. La posmodernidad, en cambio, implica la negociación de la Otredad mediante la estrategia de la diferencia y alteridad, en la cual las diferencias se acentúan, se potencializan en un contexto heterogéneo nuevo llamado por Homi Bhabba el tercer espacio. (Homi Bhabba en Fernando de Toro, 2006).

Mientras que Alfonso de Toro se hace eco de la concepción de Martín- Barbero sobre "los cambios de fondo de los *modos de estar juntos*, de experimentar la pertenencia al territorio y de vivir la identidad" (Martín- Barbero en Alfonso de Toro, 2006), Fernando de Toro propone encontrar ese tercer espacio híbrido en el cual se pertenece *con otros*, donde la diferencia es el vínculo común que nos une y no un elemento de división." (Fernando de Toro, 2006).

Alejandro Grimson propone el cambio de la manera de acceder a esos *otros* para establecer un diálogo intercultural, ya no sustituyéndolos adoptando "la voz de los que no tienen voz" sino contribuyendo a que ellos mismos se expresen (Grimson, 2011).

Según Palermo, la práctica intercultural auténtica afincada en el *diálogo* -tomando el concepto de Mijail Bajtin⁷⁹ - supone la existencia de un reconocimiento de validez en paridad para todos los agentes involucrados en el intercambio y la escucha (Bajtin en Palermo, 2010). Para que tal dialogicidad, basada en la relación igualitaria de los

⁷⁹ En respuesta a la idea tradicional que en un texto existe una sola voz, Mijail Bajtin trata de encontrar la otredad, la alteridad, considerando el texto en su historicidad a través del tiempo. Para ello, según su teoría de dialogismo basada en el carácter dialógico de la lengua, es necesario captar la pluralidad de voces que ese texto contiene y a la vez, ubicar esas voces en su momento histórico con el propósito de comprender qué significado tenían para el oyente, que tiene un rol fundamental en el texto. (Viñas Piquer, 2000)



interlocutores, entre las culturas, se haga efectiva, se hace imprescindible salir del paradigma de la modernidad para afincarse en una *trans-modernidad* dentro de la que se hace posible el diálogo con la alteridad no-eurocéntrica y una crítica a las situaciones por las que los subalternos fueron sometidos, generando para ello una actitud no dependiente, no mimética del pensamiento europeo, como propone Enrique Dussel (Dussel en Palermo, 2010).

Y aquí nuevamente considero válida la transferencia hacia la persona con discapacidad cuyo derecho a expresarse es ignorado o malinterpretado por quienes erróneamente abogan conocer sus reclamos y disponen políticas que acentúan el aspecto negativo de la diferencia. Si se dispone alguna reglamentación, ésta se establece por separado para personas con discapacidad y no como respuestas al derecho que tienen como cualquier ser humano.

Daniel Feierstein puntualiza que cuando se propone la integración del otro discapacitado, se apunta a un funcionamiento “normalizado” en el cual el sujeto diferente se adapta para poder funcionar en ese entorno supuestamente “normal”. Las iniciativas de integración imponen la variación en el sujeto, nunca el cambio del entorno. En una situación de reconocimiento del Otro, por ejemplo en el ámbito escolar, nunca se plantea el beneficio de aprender otros modos de percibir el mundo, de ver la realidad, de otra forma de interacción social que tendrían los sujetos al interactuar con la persona con discapacidad. Nuevamente el autor se refiere al hecho de que la identidad hegemónica no se transforma, la identidad hegemónica no piensa siquiera que pueda cambiar (Feierstein, 2009). La única pregunta válida para el orden moderno era si el otro podía cambiar o no, y hoy en día aún persiste la concepción de si el discapacitado se puede integrar o no a nosotros.

A pesar de que una gran parte de la sociedad se da cuenta de las falencias, de la falta de reconocimiento hacia personas con otras capacidades, hay que distinguir la actitud integrativa verdadera de aquella que, a través de un falso humanitarismo, sólo tiende al asistencialismo, sin el genuino respeto por la diversidad, sin reconocer los derechos civiles del diferente. Además, aunque muchas personas con discapacidad levanten su voz para reclamar, muchas otras, al tener internalizado el patrón cultural, aceptan pasivamente su propia segregación. El cambio, en muchos casos, debe comenzar por uno mismo, por concebirse como ser humano con todos los derechos. Y aquellas personas que por su misma discapacidad profunda no puedan reclamar, dependerán de



la posibilidad de que los que toman las decisiones, crean y hacen cumplir las leyes tengan valores compatibles con la equiparación de oportunidades.

Magaldy Téllez evoca la concepción de Jacques Derrida sobre la concepción del Otro como un *alter ego* porque “debemos saber que somos esencialmente el otro del otro”. Derrida afirma que “no existe *différance* sin alteridad, ni alteridad sin singularidad y justamente el pensamiento de la diferencia lo es de la singularidad del acontecimiento, de la experiencia del venir que acontece desde el otro y lo otro, de la experiencia irreductible a lo previsible o lo programable, pues remite a lo otro y al otro que no puedo ni debo determinar de antemano, al otro que no puede ni debe permitir que se le determine de antemano”. (Téllez, 2000: 87).

Así como Catherine Walsh afirma que la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”, Enrique Dussel se refiere al cambio en la relación opresor europeo/ oprimido centro-latinoamericano como un proceso de mutua fertilización creativa, de solidaridad incorporativa entre centro-periferia, hombre-mujer, diferentes razas y grupos étnicos, diferentes clases, civilización-naturaleza y otros tantos binomios. (Walsh, 2006) (Dussel, 2001).

Como condición para que esta mutua influencia tenga lugar, Dussel afirma que los oprimidos deben reconocerse como “víctimas inocentes”, “la cara negada y victimizada de la modernidad” y a la modernidad como responsable de su exclusión (Dussel, 2001). Gran parte de las personas con discapacidad se reconocen como tales pero a la vez encuentran solamente obstáculos en una sociedad que, siguiendo la estructura nosotros-otros, los excluye.

Debemos preguntarnos entonces cuáles son los valores que manejamos en nuestra sociedad, en qué medida integramos realmente al Otro. Boaventura de Souza Santos, profundamente preocupado por la destrucción de conocimientos alternativos a manos de las potencias hegemónicas, exhorta a mirar el mundo con otros ojos porque si no lo hacemos, “el horror se banaliza, la injusticia se trivializa y no merecemos vivir en un mundo mejor” (De Souza Santos, 2012). Considero que la inclusión transversal de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de una sociedad, su participación activa, su toma de decisiones y el hecho de que podamos aprender de ellas, beneficiarnos con esa otra visión permitirá alcanzar una sociedad realmente evolucionada.



BIBLIOGRAFÍA

Bhabha, H. (1994) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

Bidaseca, K. (2010) “No hay otro del otro”. *La construcción de la alteridad y la representación del otro. Entre el eurocentrismo y los estudios poscoloniales en Perturbando el texto colonial: los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: Editorial SB. Material de lectura del curso Procesos Socio-culturales en América Latina. Problema de Interculturalidad correspondiente a la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad. Año 2011: 3-20.

Bidaseca, K. (2013) “El pensamiento feminista de Spivak” en ocasión del Seminario “La lengua subalterna. Leer a Spivak”. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires: Lectura Mundi. 9/03/2013. Disponible en www.unsam.edu.ar/.../Karina-Bidaseca-sobre-feminismo-en-Spivak.docx

de Toro, Alfonso (2006), *Introducción Más Allá de la “Postmodernidad” “Postcolonialidad” y “Globalización”: hacia una teoría de la Hibridez en Cartografías y estrategias de la “posmodernidad” y la “postcolonialidad” en Latinoamérica. “Hibridez” y “globalización”*. A.A.V.V. Iberoamericana. Madrid.

de Toro, Fernando (2006), *El Desplazamiento de la Literatura y la Literatura del Desplazamiento. La Problemática de la Identidad en Cartografías y estrategias de la “posmodernidad” y la “postcolonialidad” en Latinoamérica. “Hibridez” y “globalización*. A.A.V.V. Iberoamericana. Madrid.

Dussel, Enrique (2001), *Eurocentrismo y Modernidad (Introducción a las Lecturas de Frankfurt en Capitalismo y Geopolítica del Conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. A.A.V.V. Compilación e introducción a cargo de Walter Mignolo.. Ediciones del Signo. Buenos Aires.

De Souza Santos, B. (2012), *Conferencia inaugural del 2º Ciclo de Espacios Decoloniales en la Universidad Nacional de Río Cuarto. 7/05/2012* en <https://www.youtube.com/watch?v=3a7peos6LP8>

Ferrante, C. (2014) *Renguear el estigma. Cuerpo, deporte y discapacidad motriz en la ciudad de Buenos Aires (1950-2010)*. Buenos Aires: Biblos.



Feierstein, Daniel (2009), artículo online La Construcción del otro discapacitado. Apuntes para una apertura a la complejidad: www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/varios/ponencia_feierstein.pdf. Ponencia del autor en ocasión de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378). Primeras Jornadas de Difusión y Seguimiento. 15 y 16 de Octubre de 2009, Buenos Aires.

Grimson, A. (2011), *Los límites de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Grosfoguel, R. *Artículo online La Descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. Disponible en <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON GROSFOGUEL SOBRE BOAVENTURA Y FANON.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf)[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON GROSFOGUEL SOBRE BOAVENTURA Y FANON.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf)

Hall, S. (1991) *The local and the Global: Globalization and Ethnicity*, en King, Anthony D. (ed.), *Culture Globalization and the World-System. Contemporary Conditions for the Representation of Identity*. Macmillan-State University of New York at Binghamton, Binghamton, 1991, pp. 19- 39. Traducción de Pablo Sendón. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/S%20Hall.pdf>

Kapunšičski, R. (2010) *Mi Otro*, *Simposio Internacional de Escritores*, Graz, 12 de octubre de 1990 en *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.

Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Mignolo, W. (1991) *La colonización del lenguaje y de la memoria: complicidades de la letra, el libro y la historia* en *Discursos sobre la invención de América* (Iris Zabala comp.) Atlanta: Rodopi en Material de lectura del curso Procesos Socio-culturales en América Latina. Problemas de Interculturalidad. Parte III de la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, año 2011. pp. 108, 109.

Palermo, Z. (2010) *Perspectiva intercultural y opción decolonial*. Revista Pacarina N° 1.

Pérez, A. (2012) *Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación*. Tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO,



2012. Disponible en <http://hdl.handle.net/10469/5593><http://hdl.handle.net/10469/5593><http://hdl.handle.net/10469/5593>

Rocha, M. (2013) *Discapacidad: Orientación Vocacional y Proyectos de vida*. Rosario: Laborde Libros Editor.

Rosato, A. et al (2009) *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad en Ciencia, Docencia y Tecnología*. N° 39, Año XX. Noviembre de 2009.

Segato, R. L. (1999) *Identidades políticas y alteridades históricas*. Nueva Sociedad N° 178.

Skliar, C., Téllez, M. (2001) *La Pretensión de la Diversidad o la Diversidad Pretensiosa en Conmover la Educación*. Buenos Aires: Noveduc Libros.

Skliar, C. (2002) *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila.

Skrtic, T. (1991) The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence en Harvard Educational Review, Volume 61, Issue 2. July 1991.

Téllez, Magaldy (2000), *La paradójica comunidad por-venir en Habitantes de Babel Políticas y Poéticas de la Diferencia*. Laertes S.A. Barcelona.

UNER, Equipo de Investigación de la Facultad de Trabajo Social (2009) *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*. Artículo online publicado en Ciencia, Docencia y Tecnología N° 39, Año XX, noviembre de 2009. Disponible en

<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n39/n39a04.pdf><http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n39/n39a04.pdf><http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n39/n39a04.pdf>

Vallejos, Indiana (2008), *El Otro Anormal*. Artículo publicado en el sitio de Internet antropologiasocialulm.blogspot.com el 30/7/ 2008.

Vallejos, I. (2008) *El Otro Anormal*. Artículo publicado en antropologiasocialulm.blogspot.com el 30/7/ 2008.

Vidal García Alonso, J. (2003) *Movimiento Vida Independiente: Experiencias internacionales*. Madrid. Fundación Luis Vives.



Walsh, Catherine (2006), *Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un pensamiento y Posicionamiento otro desde la Diferencia Colonial en Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, A.A.V.V. Ediciones del Signo. Buenos Aires.

Žižek, S. (2004) Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional en Jameson, F. y Žižek, S. Estudios Culturales. Reflexiones sobre Multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós.



- GALLARDO, PEREZ: El reverso del Derecho. Reflexiones acerca de la (dis)capacidad

Gallardo Héctor Hugo – DNI 21.961.928 – Abogado (Investigador de la Universidad Nacional de Quilmes – Docente de la Universidad Abierta Interamericana) gallardo.hugo@gmail.com

Pérez Andrea Verónica – DNI 23.809.909 – Dra. En Ciencias Sociales (Docente Investigadora: Universidad Nacional de Quilmes - CONICET) aperez@unq.edu.ar

PALABRAS CLAVE: Discapacidad, derecho, Estado

Título: El reverso del Derecho. Reflexiones acerca de la (dis)capacidad

El trabajo que aquí presentamos es el corolario de un extenso proceso de investigación, reflexión e introspección acerca de la llamada discapacidad en el discurso filosófico político de modernidad occidental. Al comienzo de nuestra investigación nos planteamos la cuestión de qué significa, qué es la normalidad. En qué contexto histórico y social es posible un discurso de la normalidad. Nos preguntamos por qué existe el grupo de los normales, los incluidos, los que son parte para el que están trazados los grandes lineamientos políticos, económicos y sociales y el conjunto de los anormales, los excluidos, las minorías. Este último punto lleva a la cuestión de la tensión inclusión-exclusión que se pone de manifiesto en las políticas focalizadas, inclusivas, reparatorias de las minorías previamente excluidas. Un grupo particularmente afectado por el discurso de la normalidad, sobre todo en el ámbito del derecho positivo es el de los llamados “discapacitados”, personas con capacidades diferentes, personas con discapacidad u otros eufemismos de lo políticamente correcto.



La investigación tuvo como fuentes primarias Tratados Internacionales de Derechos Humanos, legislación vigente de nuestro país y fallos judiciales y como marco teórico la obra de pensadores de diferentes campos disciplinares de las ciencias sociales y de la filosofía que abordan o bien la cuestión de la modernidad y de sus productos culturales y económicos o bien la cuestión de la normalidad-anormalidad -capacidad-discapacidad. Este sincretismo de fuentes y miradas nos permitió una comprensión de nuestro objeto de estudio compleja y perpleja. Compleja porque pudimos darnos cuenta de que la discapacidad sólo es posible en un modelo de sociedad en el que la capacidad es casi un don del derecho positivo. Derecho construido en base a una filosofía política al servicio del poder concentrado en grupo que tanto gobierna, como se beneficia económicamente de su gobierno a través de un sin número de desigualdades y opresiones en el que la discapacidad es sólo uno de los nombres que toma la opresión. Perpleja, en un sentido eminentemente etimológico, porque la transdisciplinariedad de la mirada llenó de nuevos sentidos y significados a las posibles respuestas de nuestros interrogantes que intentamos ir desatando a lo largo de años de nuevos estudios, diálogos y reflexiones que, luego, tomaron tanto forma de artículos de divulgación, científicos y ponencias en diferentes foros o iniciativas del orden de la intervención social.

A continuación, a modo de síntesis del proceso reflexivo que realizamos acerca de la construcción socio-política de la discapacidad, presentaremos el recorrido de ideas e inquietudes que se materializaron en los textos, en todos los casos escritos a dos mentes y cuatro manos, que fuimos publicando los últimos diez años.

Vamos aclarando el panorama... teórico

Nos parece oportuno comenzar el recorrido con una referencia al marco conceptual con el que iniciamos nuestra investigación y nuestras primeras reflexiones en torno a nuestra unidad de análisis, la discapacidad. De allí partimos y fuimos profundizando las búsquedas hasta llegar al punto actual de nuestro



análisis que expondremos al final de este trabajo. A continuación, un punteo de los acuerdos teóricos de los autores. Acordamos en:

- a. Que los marcos normativos, las categorías científicas y las prácticas en general son construcciones sociales e históricas, y por tanto, susceptibles de ser analizadas, deconstruidas y, algún día transformadas, por lo que es necesaria una reflexión crítica en ese sentido.
- b. Que los discursos no sólo reflejan la realidad, sino que, también la construyen (Foucault, 1996; Tadeu da Silva, 2001)
- c. Que las diferencias humanas y las identidades son de carácter relacional (Grimson, 2000; Skliar, 2005) y, por tanto, cabe cuestionar conceptos tales como 'sujetos diversos', 'sujetos con capacidades o necesidades especiales'.
- d. Que la escuela moderna es fruto de un pensamiento decimonónico que no escapa a las aspiraciones del sistema capitalista respecto de la educación masiva orientada a un determinado tipo de producción, atravesadas por innumerables relaciones de poder.
- e. Que el paradigma médico clínico involucrado en los criterios de normalidad y anormalidad (Canghille, 1971) siguen vigentes en el sistema educativo en general, pero muy especialmente en las intervenciones realizadas en torno a los sujetos que asisten a la escuela de Educación Especial, lo que obstaculiza aún más pensar en condiciones pedagógicas de igualdad para todas y todos.

Este fue el marco en que encuadramos nuestra línea de investigación. Avanzando el proceso pudimos determinar que la cuestión de la discapacidad, quizá por nuestras formaciones académicas, tiene un conjunto de aristas que requieren operar con herramientas conceptuales pertenecientes a la Ciencia del Derecho, a la Filosofía política, a la Antropología del Derecho y las Ciencias de la Educación en forma simultánea para poder dar cuenta del complejo social que implica.

Así, una primera cuestión general para situar la cuestión de la capacidad-discapacidad, es considerar en qué tipo de sociedad se da el fenómeno. Cuando decimos en qué tipo de sociedad nos referimos a cuáles son los valores



hegemónicos que circulan y que son legitimados y legalizados por un Estado que tiene poder soberano para imponer un determinado orden y reproducirlo. En las sociedades occidentales organizadas durante la modernidad la fuente legal del poder del Estado radica en las Constituciones -norma fundamental y fundante- que están ancladas a las teorías del Contrato Social surgidas en la Europa de la Modernidad. Hacia ese punto dirigimos, entonces, nuestra atención.

Desafiando al mito.

“El llamado ‘Derecho continental’ –corriente en la que se inscribe el Derecho argentino-, tiene sus raíces más fuertes y profundas en el Derecho romano (...) Una de sus notas características es el exceso de ritualidad que lo acompañaba; todo el proceso romano era una sucesión de actos rituales que llevaban a la decisión final” (Pérez y Gallardo, 2016).

A partir de aquella primera consideración, tomando la perspectiva antropológica, una de las hipótesis centrales de nuestra investigación plantea que el paradigma del Contrato Social funciona al modo de lo que en Antropología y en Historia se conoce como mito fundador. En el campo de la Antropología se utiliza el concepto de mito para hacer referencia a explicaciones que son autosuficientes y que son fuente de validación de verdad. Siguiendo la definición de Barthes, Fernández Domingo explica que el mito refiere a: “un sistema de creencias coherente y completo, un conjunto estructural homogéneo y específico. El mito intenta aportar repuestas globales a problemas de diferentes órdenes que se presentan. En lugar de separar, de analizar como hace en principio el análisis científico, el mito busca unidad desarrollando extremadamente la función simbólica. El mito es la representación que funda el ‘sentido común’, presenta como natural’, lo que de hecho viene de la historia, de la política, de la ideología... el mito político es una fabulación, una deformación o una interpretación, objetivamente recusable de lo real, pero es un relato legendario con una función explicativa y movilizadora que tiene un papel variable en función de las vicisitudes del debate ideológico.” (Fernández Domingo, 2008).



El mito del Contrato Social como idea estructural y omniexplicativa de las democracias occidentales modernas es descripta por Martha Nussbaum (2012) como una de las más poderosas y duraderas teorías de la justicia social (data de los siglos XVII y XVIII), con inmediata influencia en los procesos constitucionalistas de Occidente y en nuestra vida política pasada y presente. El mito del Contrato Social cuenta que en un momento hipotético de la historia, los seres humanos se pusieron de acuerdo para formalizar un contrato en el que se obligaban a respetar los postulados que de él surgieran, y en delegar en el Estado la potestad del poder de policía. En esta lógica, el Derecho hace las veces de rito a partir del mito del Contrato Social. Siguiendo este análisis, las leyes y las interpretaciones hecha por los diferentes participantes del rito mantienen la cohesión social.

“En su obra cumbre, *Teoría pura del Derecho*, Hans Kelsen –el máximo exponente del positivismo en el Derecho- sostiene que sólo es Derecho el conjunto de normas dictadas por la autoridad con las facultades para hacerlo y en el ámbito de su competencia y jurisdicción (...) Las normas, así, encuentran su fuente de legitimidad en normas anteriores y superiores. Esta cadena de legitimación es explicada por el autor con el esquema conocido como *Pirámide de Kelsen*, en cuya cúspide se encuentra la Constitución, fuente de autoridad, legalidad y legitimidad de todo Estado de Derecho. “

“Ahora bien, esta teoría de la pirámide de normas positivas no le alcanza a Kelsen para explicar y validar la legitimidad de la Constitución, ni el hecho de que no hay, no puede haber, una norma superior y anterior a ella. Es por esta razón que Kelsen debe buscar el fundamento para su esquema fuera de la norma positiva, y recurre a la norma hipotética fundamental –de la cual se deducirá toda la cadena de legitimidad y legalidad del Derecho positivo- para colocarla en el cenit de la pirámide, fuera de ella. Esta norma hipotética es un mito con el que este autor sostiene su teoría pura (objetiva) del derecho. Y es en ese mito donde comienza la cadena de legitimación de las normas positivas: “Partiendo del supuesto de que esta norma es válida, también resulta válido el orden jurídico que le está



subordinado, ya que la misma confiere a los actos del primer constituyente y a todos los actos subsiguientes del orden jurídico.” (Kelsen, 2000:113)

Como se puede advertir hasta aquí el Derecho positivo vigente se funda, como tantos otros relatos ‘no científicos’, en un mito. Todo el edificio teórico positivo del derecho de Kelsen está construido sobre la base de un hecho hipotético que, de forma acrítica, se asume como válido.

La norma hipotética, en el sistema de Kelsen, se transforma en un axioma; luego, aplicando el método deductivo, se construye un sistema de ideas que, partiendo del mito del Contrato Social, llega al marco normativo vigente en los límites del Estado Democrático Liberal de Derecho pretendidamente objetivo y neutro.” Aquí se puede apreciar el rasgo mítico y ritual del Derecho occidental. Además, tanto este como los axiomas de los contractualistas aparecen evidentes y obvios en las mentes en un lugar y contexto histórico, y están prefigurados por la propia historia personal de quienes los enunciaron y, no menos importante, son producto de una cultura hegemónica y colonialista.

Pero... ¿de quienes habla el mito? ¿Quiénes son parte del contrato social mítico? John Rawls exponente del neo-contractualismo sostiene, en su obra *Teoría de la Justicia*, que las partes contratantes son siempre adultos racionales, con necesidades parecidas y capaces de un nivel ‘normal’ de productividad y de cooperación. El autor resume así la idea: “he asumido hasta aquí, y seguiré asumiendo, que los ciudadanos no son iguales en cuanto a capacidades, pero sí poseen, al menos en un nivel mínimo, las capacidades morales, intelectuales y físicas que les permiten ser miembros plenamente cooperantes de la sociedad a lo largo de una vida completa.” (Rawls, 2012:121)

Asumir, sin más, que las personas tienen ciertas condiciones “normales” durante toda su vida deja fuera del Contrato Social a las personas con determinadas características que el discurso hegemónico califica como discapacidades, sean estas permanentes o transitorias. “Según esta perspectiva, la inclusión de las personas con necesidades o características atípicas es un problema que debe resolverse ulteriormente a la elección de los principios básicos, en lo que Rawls



llama *estadio legislativo*. En este estadio las instituciones creadas por la Constitución dictan las normas ordinarias con las que se pretende suplir la Exclusión Original del Contrato Social. Aquí, creemos, se aprecia una de las claves de la tensión exclusión-inclusión: mientras la exclusión es parte y producto de una concepción universal y universalizante de la sociedad, la inclusión es parte de normas y políticas focalizadas, casuísticas, que sólo son paliativos, en el mejor de los casos, y no transformaciones de una relación injusta en una más justa.” (Perez A y Gallardo H:2016)

La relación de la comunidad organizada, en el Estado de Derecho, se funda en un mito del pensamiento moderno europeo se funda en una gran metáfora: el contrato. Éste es la forma característica en que se realizan las transacciones comerciales. En un contrato las partes se obligan a determinada conducta porque ella acarrea la satisfacción de un interés particular. Este subproducto del pensamiento económico mercantilista es el mito en orden al cual se establecen los principios políticos básicos de los Estados Democráticos de Derecho Occidentales realmente existentes.

“En ésta lógica, incluir en la situación inicial a personas con necesidades inusualmente singulares y/o ‘costosas’, incapaces de brindar al grupo mayoritario una contribución considerada ‘significativa’ desde el punto de vista de la ‘normalidad’, sería una situación contradictoria respecto de la lógica que sostiene el ejercicio del contrato. Martha Nussbaum sostiene que “la idea de un contrato de este tipo invita claramente a establecer una distinción entre las variaciones ‘normales’ entre ciudadanos ‘normalmente productivos’ y las variaciones que sitúan a algunas personas en una categoría especial de definiciones.” (Nussbaum, 2012:117). Este Contrato Social, con las características hipotéticas, míticas y producto de la intuición mencionada, será el marco que hará posible la discapacidad, en este marco la normalidad será la del hombre blanco, racional, plenamente productivo durante toda una vida, los demás: minorías excluidas, una de ellas la de las llamadas personas con discapacidad



Derechos de Humanos capaces

El avance de nuestra investigación nos llevó, entonces, a interpelar la naturalidad y neutralidad del Derecho Occidental que se consolidó a partir de los siglos XVI y XVII con el paradigma de la modernidad como eje, el Estado de Derecho como herramienta, la sociedad capitalista como fin y el mito del Contrato Social como fundamento de la comunidad organizada. La interpelación a la naturalidad del Derecho introdujo la pregunta sobre los fundamentos mismos de este Derecho Occidental y los intereses que lo informan.

“El pensador Boaventura de Sousa Santos sostiene que existen tres pilares en los que se basa el Derecho moderno: “el derecho como monopolio del Estado y como construcción científica; la despolitización del derecho a través de la distinción entre Estado y sociedad civil; y el derecho como principio e instrumento universal de la transformación social políticamente legitimada.” (De Sousa Santos, 2009:47). La modernidad es, entonces, el telón de fondo del Derecho y la permanente circulación de significados entre la ciencia y el Derecho ha contribuido a que éste adquiriera las características de una disciplina científica, lo que, entre otras cosas, lo dota de una objetividad y neutralidad que no posee.” (Perez A y Gallardo H: 2016)

Según este autor, el paradigma de la modernidad descansa sobre dos pilares: la regulación y la emancipación: mientras que la primera es el conjunto de normas, instituciones y prácticas que garantiza la estabilidad de las expectativas (presentes y futuras), la segunda, afirma el autor, es el conjunto de aspiraciones y prácticas oposicionales, tendientes a aumentar la brecha entre las expectativas, poniendo en duda el statu quo al confrontar y deslegitimar las normas, instituciones y prácticas que garantizan la estabilidad de las expectativas –esto es, confrontando la regulación moderna-.

En este marco el Derecho, en su fase emancipadora, debiera generar las condiciones para que la vida digna de las personas sea posible como consecuencia de las decisiones y opciones que éstas, libremente, tomen para



desarrollar sus planes de vida. Esto nos acerca al enfoque de la capacidad propuesto por Amartya Sen. En el enfoque de la capacidad el buen vivir, el bienestar de cada persona en la sociedad organizada “se juzga según la capacidad de (la) persona para hacer cosas que tenga razón para valorar. Desde el punto de vista de la oportunidad, la ventaja de una persona se juzga menor que la de otra si tiene menos capacidad –menos oportunidad real- de lograr esas cosas que tiene razón para valorar. (Sen, 2010:261-262)”.

En el enfoque de la capacidad el acento está puesto en la libertad efectiva que tienen las personas para realizar elecciones entre diferentes alternativas que consideran valiosas para ser o hacer en sus vidas. Así la dignidad de la vida humana pasa por la capacidad de elegir y poner en marcha el propio plan de vida con las condiciones de capacidad construidas socialmente.

Hasta la aparición del enfoque de la capacidad de Amartya Sen, existían dos enfoques tradicionales y antagónicos a la hora de elegir los parámetros con los que medir los grados de justicia de un sistema político determinado histórica y geográficamente. Uno es el enfoque del utilitarismo que pone en juego la utilidad del sistema para cada individuo. El otro enfoque usado tradicionalmente se centra en los ingresos y los recursos, considerando la riqueza por persona y cómo ésta se transforma en ventaja.

El enfoque de las capacidades es una alternativa las dos formas tradicionales de caracterizar la justicia en una sociedad determinada. Así, “el concepto de capacidad se vincula muy estrechamente al aspecto de oportunidad de la libertad, visto desde la perspectiva de oportunidades ‘comprendidas’ y no sólo desde el enfoque de lo que sucede con la ‘culminación’” (Sen, 2010:262).

Si por oportunidad de libertad, entendemos las condiciones contextuales sociales y naturales que harán posible que cada persona realice su plan de vida, entonces el enfoque de la capacidad permite pensar un acuerdo originario, fundante de la sociedad en el que el Derecho adquiriera un carácter emancipatorio, descolonizador de las opresiones particulares de cada “minoría”. Esto es así porque el enfoque de la capacidad contiene al conjunto de las singularidades



propias de cada integrante de la comunidad, y no sólo las particularidades de ciertos sujetos ('los normales', los más 'capaces', etc.), tal como pretende el contractualismo tradicional.

La llamada "discapacidad" es una de las opresiones y exclusiones que genera el discurso de la normalidad del mito fundador del Contrato Social. Como hemos mostrado en otros trabajos las personas con discapacidad no fueron consideradas parte del pacto original en ninguna de las teorías contractualistas lo que generó su Exclusión Original. Amartya Sen, al respecto, sostiene que "la relevancia de la discapacidad en la comprensión de la privación en el mundo se desestima con frecuencia, y éste puede ser uno de los argumentos más importantes para prestar atención a la perspectiva de la capacidad. Las personas con discapacidades físicas o mentales están no sólo entre los seres humanos más pobres del mundo; son también los más desatendidos. (...) El deterioro de la capacidad de obtener ingresos, que puede calificarse de la 'desventaja del ingreso', tiende a reforzarse y magnificarse con el efecto de la "desventaja de la conversión": la dificultad de convertir ingresos y recursos en buena vida, precisamente debido a la discapacidad." (Sen, 2010:288).

Lo anterior nos permite reflexionar sobre las condiciones de justicia en la que viven los seres humanos que habitan el actual Estado Democrático Liberal de Derecho. En el contractualismo clásico (representado por Locke, Rousseau, como también por nuestro contemporáneo Rawls) la distinción entre las personas 'normales' y las que no lo son plantea una cuestión central ¿es justo diseñar los principios básicos que regirán en la sociedad sin tomar en consideración las alteridades de las personas, y, por lo tanto, excluir a un amplio sector de la sociedad al momento de definir aspectos centrales de su organización? ¿Por qué sólo los/as 'normales' son considerados/as en la situación hipotética de la Posición Original, en la que se realiza el pacto originario o fundador, cuando es indiscutible que el ser humano es tal –y por tanto, parte de la sociedad- cualquiera sea la forma del ente?



El análisis crítico del Derecho, como el mito del Contrato Social y su impacto en la concepción sobre los derechos de las personas, conlleva la pretensión de negar la necesidad de regulación de la sociedad. La vida en comunidad, en sociedad requiere de regularidades que ordenen, permitan proyectar y brinden sentidos compartidos. Lo que intentamos destacar hasta aquí es la necesidad de trascender la racionalidad moderna occidental, europea, tecnicista y opresora de la las “anormalidades” por ella establecidas, para dar lugar a un lenguaje ético, un acuerdo fundante ajeno a la lógica comercial que supone el contrato. Un Derecho otro, situado en un aquí y ahora que lo sustraiga del mundo de lo mítico. Por ello creemos que es necesario hablar de la capacidad de las personas, de los derechos de humanos capaces, cada quien en su particular capacidad, pero todos humanos.

La discapacidad del Derecho

Trazado el marco general en el que se encuadra la cuestión de la llamada discapacidad es momento de detenernos en lo que tiene de especificidad en el discurso y las ideas que circulan en la sociedad. Es posible afirmar que en la actualidad persiste aún una ideología de la normalidad con alto grado de capacidad performativa en la vida social en general, y en lo que respecta a la vida de las personas ‘con discapacidad’, en particular. Así, vimos cómo los pensadores del contractualismo pensaron una ciudad de y para los “normales”. Esta cuestión salvo Nussbaum no es considerada por el pensamiento contractualista, no es siquiera un tema. Las pocas menciones sobre las personas con discapacidad son para considerarlas sólo desde lo deficitario, lo anormal que hay que normalizar. (Pérez y Gallardo, 2013). Angelino (2009:135) sostiene que “el hecho de que las teorías de la discapacidad como ‘déficit’ –anclado fuertemente en la idea esencialista de cuerpo y de déficit con inscripción en el orden de lo ‘biológico’- opere más allá de la conciencia naturalizando sus predicados, es un rasgo particular del trabajo ideológico de la ideología de la normalidad”. Desde este



punto de vista se advierten los procesos de naturalización y neutralización de categorías política e históricamente conformadas.

El modelo social de la discapacidad promovido en distintos textos normativos no impide, como veremos más adelante, que continúe naturalizándose como 'anormalidad' a partir de diagnósticos médicos e intervenciones pedagógicas que, más que ponerla en evidencia, terminan construyéndola, estableciendo límites y condiciones *a priori*. Estas construcciones, enmarcadas en procesos históricos e ideológicos muy complejos, se retroalimentan con discursos científicos que ponen el énfasis en un déficit atribuido exclusivamente al individuo sin considerar las barreras sociales y físicas que forman parte de la producción de la discapacidad. De esta manera se ponen en evidencia aspectos paradójales de la discapacidad: "No se corrige, pero el discapacitado debe intentar una corrección, a través del sometimiento a rehabilitación. No se cura, pero la cura es la orientación de las intervenciones profesionales y del sentido común. No se castiga punitivamente, pero somete a dominación extrema, que incluye la expropiación del cuerpo o la sospecha de inhumanidad" (Kipen y Vallejos, 2009:174)."

Cuando la investigación se centró en los textos normativos y los discursos que allí circulaban advertimos una serie de contradicciones materializadas en la coexistencia de diferentes formas de abordar la discapacidad en particular, y el fenómeno humano, en general. Allí, nuevamente, puede apreciarse como funciona el mito del Contrato Social y la ideología de la normalidad con diferentes matices. La existencia de estas contradicciones, habituales en el discurso del derecho vigente, ponen de manifiesto el costado opresor del Derecho al perpetuar las desigualdades sociales que debiera remediar.

Veamos algunas de las contradicciones vigentes y la yuxtaposición y convivencia de discursos jurídicos que se suponen superados. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada por la ONU -en la Argentina tiene jerarquía constitucional- enmarca el resto de los tratados y convenciones sobre Derechos Humanos aprobados desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial hasta el presente. En su preámbulo "que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e



inalienables de todos los miembros de la familia humana.” Luego, en el art., 1 establece que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”. Seguidamente, el Artículo 2 expresa que “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (...)” Entonces, si esto así para toda la familia humana, las mujeres, los niños y niñas, las personas con discapacidad por qué “necesitan” una convención o tratado que reconozca derechos que ya tiene reconocidos. Primera contradicción: lo universal de la familia humana crea minorías otras para quienes reserva derechos que son universales pero no tanto o no tan así como los de la familia humana.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sostiene, en su Artículo 1, que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” La Convención concibe a la discapacidad como un fenómeno complejo que pone en juego la interacción de las personas con el resto de la sociedad y los obstáculos que ésta le impone a los sujetos. Es decir, adscribe al llamado modelo social de la discapacidad. Contemporánea a la vigencia de la CDPD, se encuentra vigente integrando el mismo plexo normativo la Ley 22.431 que, en su Artículo 2, define a la persona con discapacidad a partir de una concepción deficitaria, atravesada por el discurso médico característico del llamado modelo de rehabilitación): “A los efectos de esta ley, se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”. Segunda contradicción: mientras en la Convención la discapacidad es



una construcción social en la ley local es un atributo de la persona que debe certificarse por autoridad competente.

Puede apreciarse con los ejemplos anteriores que, en lo que al fenómeno discapacidad respecta, la yuxtaposición de concepciones sobre un mismo hecho jurídico a regular. Esto es un claro impedimento para que los derechos reconocidos en la Ley sean de cumplimiento efectivo. Por otra parte, la contradicción en la forma de caracterizar el hecho jurídico a regular impide que los regulados y quienes son operadores de la justicia pueden tener una clara caracterización de los alcances de los derechos y garantías reconocidas. Aquí se aprecia la discapacidad del Derecho positivo para crear regularidades, certezas y, sobre todo, justicia.

El Rito del mito fundador o los fallos de los jueces.

Si el Contrato Social es un mito, debe, necesariamente, implicar un rito. Es decir, la fenomenalización en actos de la mitología. Los procesos judiciales son ese rito, que en los estrados judiciales materializa el mito del Contrato Social que se revela en la Constitución y demás leyes. Fue así que nos dedicamos al análisis de fallos de diferentes instancias y jurisdicciones en los que la discapacidad era un elemento constitutivo del *tema decidendum* del proceso.

Los casos que presentamos a continuación nos servirán de ejemplos para ver cómo el mito se encarna en la vida de las personas cuyas conductas son reguladas por el Derecho. Estos antecedentes jurídicos son representativos de los criterios mayoritariamente utilizados en nuestros tribunales hasta bien entrada la década del 2010. Ambos casos son ejemplos del concepto de falacia garantista acuñado por Ferrajoli. La falacia garantista “consiste en creer que basta con buenas razones para un derecho y que estas sean reconocidas jurídicamente en la ley o en la constitución, para que, por este mero hecho, quede garantizado, es decir, protegido(...) Las garantías de un derecho dependen de muchos factores sociales y culturales y por lo que hace a las garantías jurídicas éstas dependen del



sistema constitucional, del funcionamiento adecuado de un sistema judicial y otros factores institucionales que pueden afectar, promover o asegurar niveles de protección (Cruz Parceros:2015)

El primer caso, resuelto en Cámara de Apelaciones, revocó la sentencia de primera instancia que había hecho lugar a una medida cautelar.⁸⁰ La misma ordenaba que se admitiera al niño con discapacidad diariamente como alumno regular en su escuela y se le proveyera el servicio educativo conjuntamente con el resto de sus compañeros de aula. La Suprema Corte de la provincia de Buenos Aires rechazó la medida. En los considerandos del fallo sostuvo que “no se percibe la verosimilitud en el derecho invocado, pues (...) no surge acreditado, en el grado impuesto, que las necesidades del niño sean las que precisamente sus padres exponen como fundamento de la medida pedida (...) A ello se suma que no existe peligro de que el niño pierda su escolaridad, pues tal riesgo se desvanece merced a la disposición del Estado provincial que, en virtud - precisamente- de esos derechos del niño, deberá proveer en su caso las medidas conducentes para hacer posible ese derecho.” Aquí puede apreciarse que, si bien se encontraba vigente la Ley Nacional de Educación 26.206 que establece expresamente en sus artículos 11, 42 y 43 la promoción de la inclusión educativa; los magistrados, con exceso de rigor formal, desconocen el derecho del niño con discapacidad a continuar su educación en la escuela que ya lo había recibido y seguir su trayectoria escolar con el grupo de pares del que ya era parte. Podemos apreciar cómo se materializa la falacia garantista de la que hablamos. El niño tiene, según los Tratados Internacionales y el Derecho interno, derecho a una educación inclusiva, pero en los hechos, en su vida histórica un fallo de la “justicia” le impide permanecer en el aula y compartir su trayectoria escolar con su grupo de pertenencia. Esa ruptura de vínculos con sus pares en el aula quedará inscripta en la historia de vida del niño para siempre y el daño que el derecho debía impedir o reparar quedó definitivamente consolidado por sentencia judicial. El lado más oscuro del derecho, el reverso injusto de la “Justicia”.

⁸⁰ G. J. A. c/ Colegio Nuestra Señora de la Misericordia s/ amparo de la Provincia de Buenos Aires. 27/12/2007

Suprema Corte de Justicia



El segundo ejemplo es un fallo, de segunda instancia también, del año 2008,⁸¹ a seis meses de la entrada en vigor de la CDPD. En este caso el juez de primera instancia había hecho lugar, parcialmente, a una demanda de daños y perjuicios promovida por una persona con discapacidad que denunció ser objeto de discriminación al ser impedido de viajar en un colectivo local en forma gratuita, como era su derecho, luego de exhibir su certificado de discapacidad y el pase especial que le fuera emitido por la Secretaría de Transporte. Como vimos la Carta de los Derechos Humanos obliga a los estados parte a generar las condiciones para que todos los miembros de la familia humana tengan un buen vivir y lo hagan con dignidad. En esta línea, el Estado Argentino sancionó y promulgó la Ley 22.431, ley marco para la cuestión de la discapacidad. Esta Ley, en su artículo tercero, establece que para poder gozar de los derechos reconocidos específicamente a la “minoría” de las personas con discapacidad, tal condición debe acreditarse, a todos los efectos, mediante la exhibición del certificado de discapacidad.

Es interesante analizar el discurso utilizado en los considerandos del fallo al refiere al actor. Podemos ver, en algunos pasajes, que el análisis de los jueces se basa en el paradigma médico rehabilitador, mientras ya estaba vigente la CDPD que expresamente instala el paradigma social de la discapacidad. El Tribunal sostiene que “el actor no probó haber sido objeto de ningún maltrato o burla por su condición de discapacitado” lo cual hubiese configurado, a su juicio, la discriminación. Dos cosas se deben señalar, a) el desconocimiento del Tribunal del contenido jurídico de la discriminación, esto es, el impedimento del goce de un derecho por una determinada característica personal, en este caso el uso de silla de ruedas y b) al referirse discapacitado el Tribunal escencializa una condición en la persona y atribuye la ‘discapacidad’ sólo a ella desconociendo los postulados de la CDPD ya vigente en el momento del fallo en cuanto a entender la discapacidad como una interacción de la persona con su medio social.

⁸¹ Jhoslen, Eduardo Julián c. Transporte D.U.V.I. S. A. - Línea 86 • Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil, sala D. 12/11/2008



Entonces con la ley 22.431, con CDPD, con la Constitución vigentes que reconocen derechos y brindan garantías de su cumplimiento esta persona no pudo viajar no una sino siete veces en colectivo en forma gratuita como era su derecho. La persona con discapacidad no pudo viajar teniendo derecho a hacerlo; el Tribunal, reconociendo el hecho impeditivo volitivo del goce de ese derecho hace una interpretación sesgada por los valores de los decisores judiciales de cuáles son los elementos subjetivos que constituyen la discriminación. Vemos aquí cómo operan el mito fundador en el rito judicial, el *back ground* cultural y las historias personales profundizando la opresión discriminatoria que el plexo jurídico debiera impedir.

Un tercer ejemplo que traemos muestra cómo opera el discurso de la normalidad dentro de los auxiliares de la justicia que deben ayudar al juez con sus conocimientos científicos a construir su juicio sobre el caso a decidir. En la provincia de Salta se presenta el padre de una persona adulta, de 22 años de edad y que nació con Síndrome de Down⁸² sosteniendo que tal condición le imposibilitaría a su hijo dirigir su persona y administrar sus bienes; a la vez se propone como su curador definitivo. El juez interviniente, fundando su sentencia en la CDPD y la ley 26.657 de Salud Mental hace lugar a la demanda sólo parcialmente, “restringiendo la capacidad de obrar sólo para los actos de disposición y administración de bienes muebles o inmuebles registrables, debiendo contar para ello con el apoyo y consejo de su madre”. Este caso nos sirve para visualizar la complejidad del fenómeno de la capacidad-discapacidad en el que la Ciencia del Derecho y el Derecho mismo son sólo unas de las miradas posibles de un enfoque que debiera ser transdisciplinar.

Los tres peritos intervinientes en el caso del joven con síndrome de Down dictaminaron, sin ningún fundamento científico expreso, que debía declarárselo incapaz. Los peritos en tanto auxiliares de la justicia, deben conocer el derecho vigente y actuar en conformidad a él. El desajuste entre la norma y la práctica en

⁸² 18/06/2015 n., g. A. Por proceso de restricción de capacidad” expte. Nº 409.802/12 Juzgado Civil de Personas y Familia nro 6 de Salta PATRICIO RENÉ NAVARRO, solicitando la interdicción de su hijo G. A. N.,



este caso es tan ostensible que en la sentencia el juez sostuvo que “no se entiende cómo los peritos que actúan en autos determinen que G. no conserva sus derechos electorales activos, que no puede participar en entidades asociativas sin fines de lucro y tampoco puede administrar sus bienes, sin expresar ningún fundamento científico. Esto implica lisa y llanamente un soberano desconocimiento de los Tratados de Derechos Humanos, en especial de la CDPD y una discriminación intolerable hacia él.” Por lo tanto, en el decisorio de la sentencia el juez impone que “los peritos que deberán realizar con carácter obligatorio un curso sobre “Protocolo de Acceso a la Justicia de Personas con Discapacidad” que se dicta en la escuela de la Magistratura del Poder Judicial, aprobado por Acordada Nº 11.600, el que deberá justificarse en el plazo de treinta (30) días; bajo apercibimiento de desobediencia judicial.” Los operadores del sistema judicial que deben aplicar, es decir volver práctica concreta, los principios y valores receptados en la CDPD y todo el plexo normativo al momento de tomar las decisiones lo hacen movidos por su bagaje cultural en el más estricto sentido antropológico. Los peritos llamados a auxiliar al juez con sus conocimientos científicos no fundan su recomendación en este saber, sino que lo hacen al calor de sus creencias y prejuicios. La letra de la ley se corporiza en un dictamen pericial construido en base al mito del contrato social en cuyo pacto original están sólo los normales, las personas con discapacidad en el rito son incapaces de ejercer los derechos que los tratados internacionales y el Derecho local les reconocen a todos los miembros de la familia humana.

Todo Derecho es político

Recapitulando lo hasta aquí expuesto, para a partir de ello, trazar nuevos caminos de investigación podemos afirmar que los sistemas constitucionales fundados en el Contrato Social, conciben al ser humano con unas características, pero esa forma de concebirlo es sólo una de las formas posibles. Esa concepción está determinada por una realidad político-social histórica anterior y geográficamente particular diferente a la realidad político-social del siglo XXI en América del Sur.



Aquí se hace visible la necesidad de construcción de un sistema de ideas que, sin negar el valor histórico del contractualismo clásico y el constitucionalismo, permitan imaginar nuevos acuerdos, nuevos pactos en los que fundar la sociedad que excedan los límites del contrato y la lógica de la contraprestación mutua. También vimos que la existencia de normas reconociendo derechos y ofreciendo garantías no alcanza para que en los hechos las personas gocen de ellos.

El caso de las personas con discapacidad es particularmente elocuente en este sentido. Por un lado, el mito fundador del Contrato Social no las incluye, como vimos, en la Posición Original, por otra parte, la Carta de derechos Humanos, en la que se reconocen los derechos inalienables de los individuos de la familia humana necesita una norma específica para el reconocimiento de, esos mismos, derechos a las personas con discapacidad sacándolas del universo de los miembros “normales” de la familia humana. Luego, cuando el derecho positivo vigente se aplica en los estrados judiciales, encontramos que la interpretación de éstas normas está atravesada por valores, historias, prejuicios e ignorancias de los operadores judiciales dando lugar a la falacia garantista.

Antes de pasar a la reflexión final, podemos dejar planteado, a la luz de lo visto hasta aquí, que la dignidad de la vida humana es una cuestión que excede los estrechos márgenes del derecho positivo para situarse en el campo de la cultura y las prácticas sociales y los discursos que las explican y describen.

Encontramos que el sistema de Derecho del Estado Liberal Democrático de Derecho en el que se encuadra el fenómeno discapacidad está fundado en el mito del Contrato Social. Este mito fundador, omnicomprendivo de los valores hegemónicos de la cultura occidental, supone una sociedad organizada por y para los ‘normales’. Vimos, también, que J. Rawls sostenía que la sociedad civil se organizó a partir de una, hipotética, Posición Original en la que personas que tenían capacidades morales, intelectuales y físicas ‘normales’ y que serían miembros plenamente cooperantes de la sociedad a lo largo de toda su vida establecieron los principios de justicia rectores de dicha sociedad. Las personas que no tuvieran las características ‘normales’ no sólo no son consideradas como



parte del acuerdo originario, sino que, tampoco, son consideradas en los grandes trazos del plan político de la constitución supone. Para los 'no normales' las medidas que los harían parte de la sociedad se darían en un segundo momento como reparación o inclusión de la minoría creada por la "normalidad" impuesta en la Posición Original. Lo anterior nos muestra algo: en la Posición Original del Contrato Social hay una Exclusión Original.

Las nuevas miradas y abordajes sobre cierto sector del universo del derecho, la inclusión de nuevos paradigmas teóricos en los textos normativos, como el caso del llamado paradigma social de la discapacidad, no devienen, automáticamente, en hechos sociales que transformen la injusticia de la exclusión de las personas con discapacidad y, por qué no decirlo, sólo visten esa injusticia con otro ropaje discursivo.

El desarrollo en materia de dispositivos legales de derechos humanos abona, pero sólo eso, una abundante cantidad de tierra fértil en la cual es necesario plantar las semillas del lenguaje que sean el cotidiano de las prácticas sociales en la que no se distinga entre las personas según su aptitud física o mental para considerarlas sujetos dignos y, por lo tanto, poseedores de derechos inalienables e impostergables. Como la semilla enterrada está segura de su triunfo, puesto que sólo resta esperar que el manto del tiempo la cubra, así, la dignidad humana, inexorablemente, aflorará en las generaciones venideras como tronco de un mito otro: somos todas y todos dignos miembros de la familia humana sin importar las características del ente.

Creemos que hay un desafío que se le presenta al Derecho en particular y a la cultura occidental en general abandonar el mito fundacional del Contrato Social. Es necesario enlazar la sociedad en una trama otra de acuerdos y regularidades que salgan de la lógica mercantilista que supone un contrato. En ese acuerdo no habrá, no debe haber discapacidad o de discapacitados o de personas con discapacidad. Sólo seres humanos capaces, con sus potencialidades vitales y su derecho a una buena vida. El Derecho occidental tiene ante sí el desafío de ser



otro, en una cultura otra en la que Exclusión Original de los 'no normales' sea parte del mito olvidado del Contrato Social.



BIBLIOGRAFÍA

- Canghillem, G. (1971) *Lo normal y lo patológico*, México: Siglo XXI
- De Sousa Santos, B. (2009) *Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común del derecho*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cruz Parceró, J. A. (2007) *El lenguaje de los derechos. Ensayo para una teoría estructural de los derechos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Grimson, A. (2000) *Interculturalidad y comunicación*, Buenos Aires: Norma.
- Kelsen, H. (2000) *Teoría Pura del derecho*. Buenos Aires: EUDEBA.
- KIPEN, Esteban y VALLEJOS, Indiana, "La producción de discapacidad en clave de ideología". En Rosato, A. y Angelino, M. A. (Coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires, Novedades Educativas. 2009.
- Nussbaum, M. (2012) *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*, Barcelona: Paidós.
- Pérez, A; Gallardo, H. H. (2013) *Discapacidad y Derechos Humanos. Reflexiones acerca del 'modelo social', la norma y la ética*". Mesa: Derechos Humanos y Personas con discapacidad. Rosario, Santa Fe. 14 a 17 de mayo de 2013
- Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2016) "Derecho, derechos y (dis)capacidad", En *Revista Pasajes*, Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), Universidad Nacional Autónoma de México, México. Num. 2. Enero-Junio 2016, ISSN en trámite, pp. 31-46.
<http://www.revistapasajes.com/index.html>
- Skliar, C. y Duschatzky, S. (2001) "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación" en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes.
- Skliar, C. (2005) "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos a falta de argumentos con relación a las diferencias en educación", en P. Vain y A.
- Rawls, J. (2012) *Teoría de la Justicia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.



- Sen, A. (2010) *La idea de la justicia*, Madrid: Turus
- Rosato (Coord.) *La construcción social de la normalidad*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Tadeu da Silva, T. (2001) *Espacios de identidad*, Barcelona: Octaedro.



- IGLESIAS FRECHA: Discapacidad mental, epidemiología, derechos humanos

Proyecto de investigación

Apellidos: Iglesias Frecha

Nombres: Juan Manuel

DNI: 35360644

Estudiante de grado de la carrera de Sociología

Facultad de Ciencias Sociales (UBA)

jimiglesias@gmail.com

Palabras clave: discapacidad mental, epidemiología, derechos humanos.

Introducción

El Código Civil y Comercial de la Nación de 2015 (de ahora en más CCyCN) se estructura en torno al reconocimiento de la capacidad de las personas como un derecho humano privilegiando su autonomía y libertad para la realización de sus actos. El siguiente trabajo es un breve recorrido sobre las distintas concepciones, formas de abordaje y principales medios de subsistencia de las “personas con discapacidad”, con todo el riesgo que conlleva aplicar dicho concepto retrospectivamente. Se hará un breve pasaje por las prácticas eugenésicas típicas de la Antigüedad, pasando por la reclusión, marginación y represión características de la Edad Media, hasta llegar al llamado “proceso de constitucionalización” o “humanización” del derecho privado, donde se encuentra en disputa el sentido por el respeto a la diversidad y la inclusión de dichas personas. Este abordaje se hará desde una consideración típico-ideal, es decir, agrupando los hechos bajo una unidad de acción racional (Weber, 1922 [1964]), a través de una interacción permanente entre el análisis documental y aquellos hallazgos teóricos resultantes de los mismos. Finalmente, concluimos el trabajo con unas breves consideraciones finales que antes que conclusiones definitivas pretenden ser puntos de partida para nuevas discusiones.



El texto en general, sin embargo, está pensado para ser leído como un “todo”, donde las presentaciones de los “modelos” de la discapacidad están articularlos con la noción de “paradigma” de Kuhn (1960) y éstos a su vez con el segundo apartado y las cuatro formas de enunciación de la locura que retomamos por Castro, E. a partir de su estudio sobre la obra foucaultiana. De este apartado se desprenderán los conceptos sensibilizadores (Sautu, 2003) con los que abordaremos el resto del trabajo, tales como el de “imposición categórica” que será precisado a medida que avance la investigación. Sin embargo, aquello que estructura todo este trabajo, y que será su columna vertebral, es fundamentalmente la recepción de los modelos en Buenos Aires y su desarrollo ulterior, desde los tiempos coloniales hasta la actualidad, teniendo un especial interés en las formas jurídicas que asumió dicho proceso (aquellas leyes, políticas públicas y declaraciones de organismos oficiales en torno a la salud mental, la discapacidad, su tratamiento y el reconocimiento o no de los derechos humanos) que consideramos significativos. Empero no será una historia alguna disciplina en particular -trabajo que sería interesante pero que excede los límites de este trabajo-, sino que antes bien, interesará analizar las interrelaciones que asumían los distintos saberes en pugna, los esquemas explicativos en torno de la *locura* y las relaciones que guardaban con cada modelo de acumulación económico, político y social donde el poder eclesiástico y civil como grandes nomencladores social del fenómeno de la “discapacidad” lucharon, se dividieron, pero también coexistieron. Las distintas modalidades de intervención estatal sobre los cuerpos de sus ciudadanos serán abordadas desde un paradigma actual en pos de los derechos humanos y retomando autores de distintas corrientes, por lo cual el lector está advertido de algún desliz que refiera a cuestiones valorativas referidas al asunto. Será un análisis esencialmente cualitativo pero también tomaremos algunos datos estadísticos para ilustrar determinadas cuestiones concernientes a un tipo específico de discapacidad en Argentina, a saber: la discapacidad mental.

Retomaremos para las definiciones de los distintos “modelos” la obra de Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* con la diferencia que ella identifica al *modelo rehabilitador* como un “sub” derivado del modelo de *prescindencia*, mientras que nosotros lo consideramos como un modelo aparte por razones metodológicas. Se verá, a lo largo del trabajo, que la noción de *persona con discapacidad* lejos de ser un concepto “neutro” que da cuenta de una realidad que está “allí afuera”, adquiere el carácter de “socialmente construida”. No obstante, no queremos



dejar de advertir algo que no pudimos señalar con precisión a lo largo del trabajo debido a los límites de extensión que supone el mismo y que hasta puede ser de sentido común: para cada uno de los modelos sociales de discapacidad, las respuestas sociales dadas a las personas varían considerablemente según su condición social, género, etnia y *status* político. Esto es algo que resulta menester aclarar cuando hoy día la ley 26.657 prohíbe hacer cualquier tipo de diagnóstico en salud mental “sobre la base *exclusiva*” de dichas categorías.

Marco conceptual: los “modelos sociales de la discapacidad”.

Si bien los conceptos de “modelo” y “paradigma” difieren en su significado teórico, aquí los emplearemos como sinónimos para facilitar la tarea analítica. En su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, Thomas S. Kuhn emplea la segunda acepción para referirse al “conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico”. En este sentido llegó a afirmar: “Considero a los paradigmas como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (1962 [2006]:50). Cada modelo, cada paradigma, representa la integridad histórica de esa ciencia en su propia época. El producto de la labor científica no es el resultado de la acumulación de observaciones y experiencias ahistóricas sino que es fruto del esfuerzo de los integrantes de la comunidad científica en un momento dado, que a menudo ofrecen respuestas y modos “incomensurables” de ver el mundo y practicar la ciencia en él. “Hay siempre un elemento aparentemente arbitrario, compuesto de casualidades personales e históricas, que constituye una parte componente de las creencias abrazadas por una comunidad científica dada en un momento dado” (Kuhn, 1960:62). Los “modelos” que serán presentados a continuación servirán para aproximarnos de manera típico-ideal a las respuestas sociales de las “personas con discapacidad”, a pesar de que dicho concepto difícilmente pueda aplicarse retrospectivamente. Es decir, que no es nuestra intención (ni creemos que sea posible) atribuirle un significado preciso a este vocablo, sino que su sentido se (re)definirá en cada uno de sus usos teniendo como matriz común nuestra pequeña red de conceptos y elementos interpretativos. Sin estos recaudos caeríamos en serios problemas epistemológicos Sin embargo su empleo facilitará el desar para la



comprensión unitaria de fenómenos dispersos. Agustina Palacios (2008) en la introducción su libro titulado *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* afirma que si bien podría afirmarse que las respuestas sociales hacia la discapacidad han ido fluctuando como consecuencia de dos perspectivas (consideradas como una *enfermedad* o un *pecado*), es posible distinguir tres modelos de tratamiento que a lo largo del tiempo se han dispensado a las personas con discapacidad que coexisten - con mayor o menor grado de intensidad- hasta el presente

El modelo de la prescindencia. La eugenesia y el exterminio

“La misma Iglesia que potencia los hospitales y asilos, traerá las hogueras de la Inquisición” (Scheerenberger, 1995:33)

El *modelo de prescindencia* es presentado como aquel en el “(...) se supone que las causas que dan origen a la discapacidad tienen un motivo religioso, y en el que las personas con discapacidad se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas.” (Palacios, A., 2008:32). Este modelo presenta a su vez dos submodelos que pueden diferenciarse según las respuestas sociales dadas al fenómeno social de la discapacidad. Adentrémonos en este recorrido.

El *submodelo eugenésico* tuvo su origen en la Antiguëdad donde la prescindencia se fundaba en la idea acerca de que la persona con discapacidad no tenía nada que aportar a la comunidad y que antes bien, constituía una carga que era preferible que fuera eliminada. Según Palacios, esta idea encontraba un fuerte arraigo en el imaginario social greco-romano donde la vida en la Ciudad-Estado exigía de sus ciudadanos una completa sumisión a la vida social, no quedando lugar para la vida privada y mucho menos para dedicarle tiempo a una persona que debido a su condición desfavorable requiriese demasiados cuidados. De esta manera, el sentido de la vida de las personas se definía en función de la utilidad y/o la carga que pudieran representar para la supervivencia de la comunidad. De allí que el *submodelo eugenésico* es aquel que



se caracteriza por practicar el infanticidio en aquellos que han nacido con alguna especie de diversidad funcional, mientras que quedaba reservada la beneficencia y caridad para aquellos en los que la diversidad funcional hubiese sido adquirida no desde el nacimiento, sino como resultado de un evento fortuito. Este era el caso, por ejemplo, de los veteranos de guerra en la Antigua Roma. Adriano (117-138 d.C.), tras condenar al exilio a un padre que hubiera matado a su hijo colaboró para que hacia el siglo II d.C el infanticidio hubiera prácticamente desaparecido. Sin embargo, para aquellas épocas- señala Garland (1995)-, los gustos romanos habían llegado a un punto tal de degeneración que cualquier persona deforme o deficiente era motivo de burla y diversión por parte de su familia, pero fundamentalmente de las clases sociales gobernantes, quienes hasta llegaron a coleccionarlos como si fueran objetos y motivo de exhibición, restándoles frecuentemente como medio de subsistencia el mundo del entretenimiento, principalmente en la animación de fiestas (Scheerenberger, 1995).

Como se verá, este no es un modelo que haya caído en el olvido y que no esté presente, sino que ha sido resignificado a lo largo de la historia por distintos grupos sociales, tales como el genocidio cometido hacia el pueblo judío por parte del régimen Nazi.

El submodelo de marginación: de la marginación por la caridad cristiana a la exclusión por el miedo al contagio.

“Los dementes eran azotados, encadenados en los más inmundos calabozos y allí se los hacía morir de hambre y frío. Si los visitaba un ministro de la religión sólo era para decirles que ellos tenían la culpa de su estado y que Dios estaba colérico con ellos (...) Dios los estaba castigando por algún pecado.” Huxley, A. (1972) Los demonios de Loudon.

La característica principal del modelo es la exclusión del discapacitado, niño o mendigo. La configuración del prototipo “objeto de caridad” y “sujeto de tutela”, que adoptan estas figuras, tendrán como medio de subsistencia es la mendicidad. A diferencia del submodelo eugenésico ya no se practicará el infanticidio, pero sí aparecerá la



exclusión, ya sea como consecuencia misma de ser objetos de compasión (caridad) del miedo por considerarlas como poseídas por demonio (tutela).

El desarrollo de este modelo tiene lugar durante la Alta Edad Media a partir de la incorporación del cristianismo como religión oficial del Imperio Romano en el siglo IV d.C, pero sobre todo luego de la sanción del edicto de Nicea de 325 d.C que decretó el hospedaje en cada comunidad de enfermos, pobres y vagabundos y el de Vaison de 442 d.C que dispuso de un refugio en el templo durante diez días para todo niño abandonado, la misma moral cristiana basada en el amor al prójimo y la caridad hacia los pobres fue paulatinamente marginando al mismo que buscaba proteger. Quizás hasta esa misma protección implicaba una actitud paternalista y de inferiorización del prójimo. Podría afirmarse incluso que antes que la moral cristiana basada en el amor al prójimo fue la necesidad de mano de obra agrícola y las altas tasas de mortalidad lo que llevó a que se dejara de practicar el infanticidio. Aun así, los hijos no deseados por los motivos que fueren, tuvieron como principal destino las Iglesias, al punto tal que en el siglo VIII, un Concilio celebrado en Rouen convocó a las mujeres que dieran a luz hijos en secreto a que los dejaran en la Iglesia, donde serían atendidos. Paulatinamente la mendicidad fue el destino de muchos de ellos. El trato al discapacitado, el mendigo, en esta época, osciló entre el *amor y la dulzura*, por un lado, y la *posesión diabólica*, por el otro (Aguado Díaz, 1995). En este sentido Palacios afirma que “si bien las explicaciones religiosas medievales fueran diferentes de las alegadas por los antiguos, e incluso dentro del cristianismo se presentaran de manera fluctuante —el poder de Dios o la consecuencia del pecado original— o como obra del diablo desde la creencia supersticiosa; el hecho de considerar a la diversidad funcional como una situación inmodificable originaba que la misma debiera ser aceptada con resignación”. El mendigo (en tanto y en cuanto respetase las normas sociales de convivencia) adquirió una función en y para la sociedad: se vuelve necesario al posibilitar la acción caritativa del rico, al conformar esta suerte de relación dialéctica que se estructura en torno de las eternas y naturales jerarquías medievales en cuyo vértice se hallaba Dios. Ya sea como consecuencia del trato humano y misericordioso que inculcaba la caridad cristiana o el tratamiento cruel y marginador que originaba el miedo al contagio de enfermedades y la superstición, el resultado fue el de la exclusión.

En la baja Edad Media, hacia los siglos XII y XIII, como consecuencia de las frecuentes guerras, y las grandes epidemias, entre otras cosas, aumentó



considerablemente el número de personas enfermas y de personas con discapacidad. La *peste negra* “no solo abrió un camino de decadencia demográfica y de crisis económica, sino que determinó un cambio en las estructuras e injirió en el nacimiento de una nueva sociedad, en la que las legiones de mendigos llegaron a constituir una amenaza social, entre otras cosas por la identificación entre mendicidad y contagio.” (Palacios, 2010:64) La doctrina acerca de la pobreza en el siglo XIII, particularmente entre los eclesiásticos, consideró a la misma como resultado del pecado y no como un desafío de Dios. Es aquí donde alcanza su apogeo la *tradición demonológica* que intenta (con éxito) abarcar todos los aspectos de la vida social siendo aceptado por el saber médico de la época para pasar a formar parte de los esquemas explicativos de la enfermedad, particularmente de la “enfermedad” mental (Foucault, 1964). Esta ideología encuentra su máxima expresión en el *Malleus Maleficarum* o “Martillo de las Brujas”, el denso tratado elaborado por el Tribunal de la Inquisición que fue publicado en Alemania en 1487.

En España, durante los siglos de conquista y colonización americana, señala José Ingenieros (1919) que reinaron oficialmente las ideas medievales sobre la locura y su represión, con la sólo excepción del libro *Don Quijote* que defendía una concepción naturalista de la misma; los estudios sobre medicina estaban a cargo de órdenes religiosas, lo cual obstaculizaba (so pena de caer en herejía) cualquier otra explicación que no fuese la demonológica. Análogas interpretaciones se hallaban presentes en alguno de los pueblos originarios, tales como el Quichua que en el *Ollanata* (descrito como un “drama pseudo-incásico”), el protagonista “da muestras de locura que un siervo suyo interpreta como hechizamiento del demonio.” Sabemos hoy que la antropología de finales del siglo XIX y comienzos del XX tendía a interpretar los fenómenos de culturas foráneas a partir de sus propias categorizaciones sociales y, a menudo, extrapolarlas para ofrecer una explicación del tema en su sociedad de origen pero es el material con el que contamos. Análogamente, en el *Malleus Maleficarum* ya citado se estableció que cuando el paciente no encontrara alivio en los medicamentos, sino que más bien empeorara con ellos, la enfermedad era producto del demonio. Basto es el anecdotario psiquiátrico de las historias de la Inquisición en América, sobre todo en las grandes ciudades, donde se registran procesos por hechicería, posesión diabólica, daños, encantamientos, maleficios, demonolatría cuyo resultado a menudo era la hoguera (Palma, R., 1893). Mientras que los alienados blancos (“gente decente”) de las ciudades coloniales era asistida en las celdas de los conventos que administraban las distintas Órdenes religiosas, los indios y negros



que enloquecían tenían como destino las cárceles de los Cabildos, si es que antes no los ejecutaba la Inquisición. Los *loqueros* en los hospitales tendrán una formación ulterior.

Tal como veníamos diciendo, aquella concepción demonológica de la “enfermedad” puede dar una pista acerca de la difusión que encontraron las actitudes represivas y marginadoras respecto de las personas que mendigaban en general, y de las personas con discapacidad en particular que a menudo confluían en las mismas instituciones, ya sean las *workhouses* inglesas o las cárceles de los Cabildos y/o las celdas de los Conventos según, mayoritariamente, su origen racial. La limosna siguió siendo un deber ya no destinado a salvar al mendigo sino a salvar a quien daba. Este fenómeno trajo aparejado un proceso de *profesionalización* de las “técnicas” de mendicidad, que consistieron en saber exponer apropiadamente los defectos o enfermedades, no haciendo más que profundizar el debilitamiento de los sentimientos compasivos dirigidos hacia ellos puesto que comenzó a apreciarse que había una muy delgada línea entre la persona con una discapacidad “auténtica” de aquella que no la tenía y estaba fingiendo. Un caso paradigmático que ilustra el gran alcance que tuvo este esquema explicativo de la enfermedad, el *corpus* teórico que lo contenía y la ideología subyacente fue el de Don Felipe Hernández, en 1778 en la actual Costa Rica, donde luego del casamiento de sus hijas dió muerte a su mujer con un instrumento cortante. El médico comenzó la defensa de su cliente arguyendo que éste se había sido arrebatado por aquél *vapor hipocondríaco* que lo afectaba ya hace más de 30 años. Este es un claro ejemplo de cómo el discurso médico estaba profundamente inspirado en categorías religiosas, y las utilizaba para explicar el arrebato de su cliente. Al final de su alegato ruega que a su cliente se lo confine a un hospital de pobres enfermos ya que “no se debe atribuir a mal genio lo que es accidente inculpable, pues ninguno lo quisiera padecer y Su Divina Magestad lo da a quien es servido.” (Alfaro, A.,1902). De este modo, el hombre español, sesentón y de negocios fue eximido de culpa e internado en un Hospital en lugar de una cárcel, aunque quizás lo haya favorecido su origen étnico más que cualquier otra cosa.

Para concluir este apartado podríamos hacerlo del mismo modo en que lo comenzamos al retomar la cita de Scheerenberger: si la respuesta social a las personas con discapacidad durante la Alta Edad Media fue la marginación como consecuencia de la caridad, la de la Baja Edad Media también lo fue pero como resultado de la exclusión y la persecución. Por un lado estaba la Gracia, el amor y la compasión; por el otro, la



crueldad, el odio y el rechazo. Ambos se implicaron mutuamente y fueron el resultado de una misma lógica excluyente o que en su defecto, como se verá más adelante, se trató de una lógica, de la *inclusión través de la exclusión*. Asimismo el desarrollo de una concepción “naturalista” de la enfermedad, es decir, una que encontrara su origen y la explicara no ya a partir de una posesión demoníaca, etc. se vio imposibilitada por la amenaza que constituía expresar una explicación diferente. Los médicos o cirujanos en las colonias españolas, particularmente en el Virreinato del Río de la Plata tuvieron que competir a la par que con frailes y curanderos lo cual dificultaba su asentamiento definitivo en los poblados. El cabildo sólo contaba con poca financiación para el personal de los modestísimos hospitales de barro sino que además la profesión de médico gozaba de la misma o menor credibilidad que la de sus competidores, por lo que la asistencia médica de los vecinos del poblado (recuérdese que para el año 1622 no había más de 1000 habitantes Buenos Aires) quedaba relegada al domicilio particular de cada uno, con la particular superstición que alentaba desde las oraciones hasta los clásicos “candeales y caldos de gallina” y si algún médico llegaba al pueblo era porque hacía lo mismo buque de registro o navío con tropas para después partir.

El modelo rehabilitador: la integración por asimilación

Las características del *modelo rehabilitador* tiene dos presupuestos fundamentales: en primer lugar, las causas que se alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, sino científicas. Las nociones de Dios o el Diablo ceden lugar a conceptos tales como “salud” o “enfermedad” para aludir a la diversidad funcional. En segundo lugar, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden ser “funcionales” a la sociedad sólo en la medida en que sean *rehabilitadas* o *normalizadas*. “Desde la visión prevaleciente en este modelo- señala Palacios-, entonces, se considera que la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarla a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible. Lo que es destacable desde el



punto de vista de las explicaciones atribuidas a la “enfermedad”, es que se tiende a reemplazar los modelos explicativos en torno de la figuras de Dios/Demonio para referirse a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. Es este sentido también Aguado Díaz (1995) considera que a finales del siglo XVI se produce una “revolución”, que consiste en el traspaso de una concepción demonológica de las mismas a otra de corte naturalista. Es decir, se pasa de la idea de pecado a la de enfermedad como esquema explicativo, si bien aún con una fuerte impronta religiosa. Si se quisiera hacer una historia de la psiquiatría no podría pasarse por alto que fue este también el siglo donde el suizo Paracelso (1493-1541), seguido por otro suizo Félix Plater (1536-1614) comienzan con la distinción y clasificación de distintas formas de locura que será retomado luego por el botánico francés Boissier de Sauvages de la Croix hacia mediados del siglo XVIII. Estas categorización persiguieron una “nosología metódica” que consistió en “ordenar las enfermedades mentales como entidades naturales similares a las botánicas, trascendiendo la descripción en la búsqueda de una `objetividad científica`” (Braunstein, 2013:19). Es en la época del Renacimiento, del “descubrimiento” de América y el redescubrimiento de los clásicos griegos que hace que el significado de los esquemas explicativos sobre la enfermedad que representó el amplio movimiento que fue el humanismo termine por imponerse una concepción negativa del pobre por sobre la visión cristocéntrica basada en el pecado y el demonio. Esta suerte de sublimación moral renacentista, deja de lado la caridad “desinteresada” para darle paso a una que tenía como finalidad la propia salvación (Palacios, 2010 y Braunstein, 2013.). Vale la pena resaltar también que las personas con discapacidad, en aquel entonces, estaba incluida dentro del gran abanico que comprendía la figura del “pobre”. De allí que como modo de subsistencia, aparecen como medios obligados la apelación a la seguridad social y al empleo protegido para las personas con discapacidad y, en ese sentido, la importancia que cobran las denominadas *Poor Laws* y las *Acts of settlement*, de principios del siglo XVI las primeras y del siglo XVII las segundas. act 1601 hasta 1832 con la derogación de la ley *Speenhamland*. De este modo, éstas personas se vieron obligadas a vivir en las *workhouses* en condiciones infrahumanas en sus respectivas parroquias de origen al precio de subsistir siendo objeto de burlas al igual que el modelo anterior. Es a través de la instituciones de la seguridad social y el empleo protegido donde se consolidará este paradigma en su aspecto legal y tendrá recién su sanción en Alemania en el año 1884 cuando se sancionó en Alemania la primera Ley de accidentes de trabajo, mientras que en España y Argentina fueron en 1900 y 1915, respectivamente.



Si bien existen antecedentes ineludibles que dan cuenta de la presencia de este modelo, su consolidación definitiva en las sociedades occidentales tiene lugar tras la finalización de la Primera Guerra Mundial cuando se introdujeron, en las legislaciones en general, servicios sociales para los veteranos de guerra con discapacidad como una respuesta de la sociedad ante los estragos de la guerra, fundamentalmente con los ahora “veteranos de guerra”, a través del otorgamiento pensiones de invalidez, beneficios de rehabilitación y cuotas laborales. Los estragos causados por la Guerra daban la pauta de que había algo que resarcir, sobre todo a los que habían sido lesionados directamente por aquélla, tanto psíquica como físicamente. Sin embargo, la presencia de cualquiera de estos modelos -como venimos diciendo- no deben intentar hallarse de manera “pura” en la realidad concreta, puesto que muchos de ellos se yuxtaponen coexistiendo en un mismo período. Por eso es que es necesario ahora remitirse brevemente a la recepción del modelo rehabilitador en las colonias americanas, sobre todo en la actual Buenos Aires. Tal como adelantamos en el apartado anterior, en este modelo todavía hay va a haber una fuerte impronta del anterior basado, sobre todo, en concepciones demológicas.

El primer hospital de Buenos Aires como decíamos, tuvo lugar aproximadamente 20 años después de la fundación de la ciudad en 1580 por Juan de Garay. Siguiendo los Acuerdos del Cabildo, los Documentos del Archivo de Indias y otras publicaciones, es que Ingenieros (1919) pudo reconstruir la historia de su fundación. Este fue fundado en 1605 al lado de un convento y estuvo a cargo de “manos inexpertas” hasta 1653, donde cada Mayordomo que designaba el Alcalde para que estuviera a cargo del Hospital era en su mayoría *curanderos, barberos y frailes*; cada vez que se intentaba designar un médico y/o cirujano había problemas con la paga y éstos se veían obligados a abandonar sus puestos de trabajo en busca de uno mejor. De 1653 a 1690 la existencia del Hospital San Martín (así se llamó) tuvo una existencia puramente nominal, en parte por la falta de recursos, en parte por la carencia de enfermos, que preferían la atención doméstica a la hospitalaria. Las disputas entre los poderes eclesiástico y civil españoles quedó plasmada tras la prohibición, en 1654, de fundar nuevos conventos sin autorización real, “ni aún bajo el pretexto de hospicios u hospitales” que, como vimos, estaban a cargo de las órdenes religiosas que se disputaban la clientela. Ésta contravención fue burlada en 1692 cuando el Obispo de la ciudad sugirió ante la nominalidad de la institución que se aplicara el Hospital San Martín “a un recogimiento de doncellas pobres y huérfanas”. Ya no se trataba de fundar un nuevo convento: era la fundación de una Casa de recogimiento. Al enterarse del funcionamiento de un Beaterío en Hospital, el nuevo Gobernador Valdés e



Inclán promoviera un auto de desalojo y las beatas fueron expulsadas. La Real Cédula (ordenanza) emitida por el Rey fue que se conservara la Casa de Huérfanas pero de ningún modo el Monasterio. De este modo, las disputas en torno de “pedir algo para hacer otra cosa” duraron más de medio siglo y la situación del Hospital fue mala, estando a cargo del mayordomo-enfermero, a lo sumo “un barbero entendido en hacer ventosas, poner sangrías y curar lamparones” (Ingenieros, J., 1919:53). Es recién en 1748, por disposición del Gobernador Andonaegui, cuando el Hospital San Martín pasó a manos de la Orden de los Betlemitas, ahora bajo el nombre “Hospital de Santa Catalina”. Bajo esta administración es cuando se comenzaron a recluir *alienados* (los denominados “inofensivos” o “alienados tranquilos”) que, como mencionamos en el apartado anterior, lo estaban en la Cárcel del Cabildo. Estos pasaron ahora a ser utilizados como sirvientes si es que no eran relegados al *loquero*, rancho apartado de la sala de enfermos. Esta situación comenzó a oficializarse poco antes de la creación del Virreinato en 1776, particularmente bajo la gobernación de Juan José de Vértiz, que profundizó la reforma de cosas y costumbres ya esbozadas por el ex Gobernador Bucarelli y ordenó, en 1775 que se efectuara una recogida de “vagos y mendigos” que desfilaban por la vía pública, en su mayoría *alienados tranquilos*. Para mendigar ahora hacía falta una licencia emitida por el comisionado de su respectivo distrito “sopena de un año de castigo”. Las “políticas de saneamiento urbano” estaban preparando la arena de lo que venía: si para 1774 Buenos Aires contaba con una población de aproximadamente 11.000 habitantes, dos años después, tras la creación del Virreinato, la estaría más que duplicando según los datos del Servicio Histórico Militar.

La clausura definitiva del Hospital Santa Catalina tuvo lugar en 1822 luego de que una década antes el Superior Betlemita, Fray José de las Animas, se viera complicado participando en la denominada “conspiración de Alzaga”. Cabe aclarar que la institución del Protomedicato, que era la encargada de la salud pública, estuvo en vigencia de 1778 a 1822 con una limitada influencia en la zona del virreinato de la Plata por tener sede central en Lima. En este sentido, el Hospital General de Hombres (ex *Residencia de Belén*), la Casa de Expósitos (ex *Casa de Ejercicios*) y la Convalecencia (ex *Chacra de Belén*) habían sido bienes de Temporalidades pertenecientes a la Compañía de Jesús, expropiados a partir de su expulsión en 1767. Desde 1799, la *Residencia de Belén* fue destinada, por Cédula Real, a “convalecientes, incurables, *locos* y contagiosos”, donde ocuparían dos ranchos aparte, siendo la estadía en el de “*locos* y contagiosos” (*loquero*), peor que estar en la Cárcel del Cabildo. La costumbre colonial de “premiar” a los



dementes tranquilos con un trabajo de enfermero, sirviente o dedicado al servicio doméstico en general perdurará hasta 1882. El *loquero*, cuyo título oficial era *Cuadro de Dementes*, que consistía - relata Albarellos, citado en Ingenieros, J. (1919:56-62)- en “un cuadrilongo de cuarenta varas por veinte y cinco de ancho” que “parecía haber sido destinado para celdas de los jesuitas que lo construyeron, por ser todo compuesto de cuadros aislados” donde “a estos locos los cuidaba o, mejor diré, los gobernaba, un capataz que generalmente tenía una verga en la mano, con la cual solía darles algunos golpes a los que no obedecían sus órdenes” (Albarellos, *op.cit.*).

De este modo vemos cómo el modelo de marginación coexistió plenamente durante el Virreinato del Río de la Plata y aún hasta bien entrado el siglo XIX, con un modelo rehabilitador que comenzaba a emerger y aplicarse, sobre todo, a aquellos *dementes* que fueran más tranquilos, donde se les buscaba una ocupación, a menudo como enfermeros en los hospitales o realizando tareas domésticas y de servicios en general mientras que a los *incurables* o *crónicos* se los desplazaba definitivamente, viéndose reclusos en las más terribles de las condiciones, negándoles cualquier tipo de garantía o derecho (que hoy podríamos llamar “Derechos Humanos”), que de hecho ya encontraban durante la época colonial algún lugar en el pensamiento doctrinario, sobre todo en el tratado del toledano español Gómez de Amescua de 1609 sobre los *ius in se ipsum* -o derechos sobre “sí mismo”-, donde diserta, entre otras cosas, sobre el derecho inherente al ser humano del respeto a la vida, la dignidad y la libertad.

La introducción de la temática de la *locura* en general, y la *capacidad* en particular, en la legislación civil, tuvo su bautismo tras la sanción de la ley 340 en el año 1871 que puso en vigencia el Código Civil argentino. En su artículo 141 se puede leer que la declaración de incapacidad por demencia estuvo dirigida para aquellas personas de ambos sexos que se hallaran en estado habitual de *manía*, *demencia* o *imbecilidad*. Éste era una cuestión que debía determinarse del *examen de facultativos*, esto es, doctores y médicos especialistas que debían determinar el grado y los alcances de la misma. Antes de avanzar haremos una breve consideración sobre una distinción fundamental que representa la Salud Mental tras la incorporación de la Convención en 2008, pero sobre todo tras la sanción de la ley 26.657 en 2010. Una de ellas radica en el derecho que tiene la persona humana de ser oída durante el proceso que determinará si es una persona con plena *capacidad de ejercicio* o si no, conforme a los artículos 31 a 38 del actual CCyCN:



Edgardo Castro (2011) distingue a partir de Foucault cuatro formas de “conciencia” en la constitución de la experiencia de la locura: la primera es la *conciencia crítica*, como aquella que “carece de definiciones, de conceptos y de puntos fijos”, donde no se trata de aquella conciencia que define la locura sino de aquella que experimenta una oposición inmediata en relación con ella y la denuncia a partir de lo “moralmente” sabio y lo razonable; la *conciencia práctica* de la locura, donde aquella conciencia inmediata entre la locura y la razón se revela a partir del grupo considerado como portador de las normas de la razón; es social y normativa, y acalla el lenguaje de la locura reduciéndola al silencio. En tercer lugar identifica una *conciencia enunciativa* de la locura, es decir, aquella donde por una simple aprehensión perceptiva afirma o niega, líricamente, la existencia de la locura, a la que reconoce inmediatamente a partir de la supuesta cordura de quien la percibe y que no siendo del orden del “conocimiento” sí lo es del “reconocimiento”; es decir, “designa” a lo Otro, sin instaurar ningún tipo de dialéctica. En cuarto y último lugar identifica una *conciencia analítica* de la locura donde finalmente se trata de una conciencia que conoce, que funda la posibilidad de un saber; no hay diálogo, ni ritual, ni lirismo del reconocimiento sino un saber con pretensión científica. En este sentido creemos que la legislación actual “da voz” a la *locura* permitiendo participar activamente durante todo el proceso a la persona en cuestión desviándose del paradigma o modelo anterior donde la *locura* no tenía ninguna voz y participaba de ese fenómeno que en algún otro lado hemos llamado de “imposición categórica” (Iglesias Frecha, 2015). Esta no consiste en otra cosa la posibilidad objetiva (legitimada jurídicamente) de “etiquetar” a una persona a partir de la nosografía psiquiátrica hegemónica, sin dar lugar al proceso reflexivo, interactivo y hermenéutico que presupone cualquier práctica y/o construcción teórica en ciencias sociales, silenciando la *otredad*. En este (como en otros muchos sentidos más), la medicina en general - y la psiquiatría como rama de la medicina en particular-, queda comprendida dentro de las ciencias sociales. De allí que la articulación entre el discurso jurídico y psiquiátrico así como las prácticas que posibilitan su reproducción adquieran la forma de un *dispositivo*, “un conjunto definitivamente heterogéneo que incluye discurso, instituciones, configuraciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En resumen: cosas dichas tanto como no dichas.” El dispositivo mismo, así entendido, es la *red* que se establece entre estos elementos: el Hospital General de Hombres, el Cuadro de Dementes, los esquemas explicativos en torno a la salud y la enfermedad, etc. La sanción de la ley de salud mental



22.431 del año 1981 es aquella que refleja en su máxima expresión la plasmación de dicho modelo rehabilitador, al ofrecer no sólo una definición de *persona discapacitada* sino también la de establecer las políticas para asegurar su integración, estableciendo en su artículo octavo que tanto el Estado Nacional (los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos) “están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas.” La creación por Decreto N° 1101/87 de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas Discapacitadas, donde se auspicia, entre otras cosas, la creación un fondo “especial” para su integración, administrado por personas “calificadas” y “competentes” o el sistema de prestaciones de rehabilitación descrito en el art. 14 de la ley 24.901 del año 1997, cuyo objetivo es “la adquisición y/o restauración de aptitudes e intereses para que un persona con discapacidad, alcance el nivel psicofísico y social más adecuado para lograr su integración social”. Como vemos, tanto esta comisión administrada por “competentes” y “calificados” es otra muestra cabal de este modelo rehabilitador que tiene como finalidad la integración de las personas en tanto y en cuanto sean *normalizadas* y aptas para trabajar.

Hacia un modelo social para las personas con padecimiento psíquico basado en los derechos humanos

Los presupuestos fundamentales del modelo social son básicamente dos: por un lado, las causas que originan la discapacidad ya no son ni religiosas ni científicas, sino *preponderantemente* sociales; y, por otro lado, se reconoce a la persona con padecimiento psíquico como un sujeto de derecho. Cabe recordar que el actual CCyCN en Libro Primero –Parte General- y dentro el Título I –Persona Humana-, se ubica el Capítulo II que reglamenta el régimen de capacidad de las personas. Si en el Código del Dr. Vélez Sarsfield era definida como un atributo de la persona entre otros (tales como el nombre, domicilio, estado,etc.), a la luz de este nuevo paradigma conforma un verdadero



Derecho Humano, quizás producto del proceso de internacionalización del derecho privado, receptado a través la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), pero por sobre todo tras la reforma constitucional de 1994 en el artículo 75 inciso 22. Conforme lo que veníamos diciendo, hoy día ya no es preciso hablar de una “capacidad-atributo”, sino que hoy día hablar de capacidad jurídica implica mencionar un concreto y auténtico derecho humano –conforme doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos y de la Corte Interamericana de Derechos Humanos-. La actual ley de salud mental tiene como objeto el “asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos, con jerarquía constitucional, sin perjuicio de las regulaciones más beneficiosas que para la protección de estos derechos puedan establecer las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.” Esta legislación fue el resultado de un proceso de un programa tendiente a nacionalizar las políticas en materia de Salud Mental para que el total de las provincias asumieron plenamente los principios de la Ley, ya que diferían, por ejemplo, en la reglamentación de las internaciones involuntarias (que no en todas las provincias era considerada como un recurso de carácter excepcional), la forma de denominar a las personas con padecimiento mental (eran llamadas “enfermas mentales”) y el consentimiento informado (Hermosilla *et.al.*, 2012 y De Lellis, M. *et.al.*, 2011). Los principios contenidos en la nueva plataforma normativa básicamente parten de considerar, conforme a los principios del *modelo social* al proceso de salud mental como “determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona.” Esto iba en paralelo con el hecho de considerar la *capacidad de derecho* de las personas como un derecho al punto tal que se presumiera *aun* si la persona se encontrase internada en un establecimiento asistencial, tal como lo expresa el artículo 31 del CCyCn y el tercero del capítulo II de la ley de Salud Mental 26.657. Las restricciones al ejercicio de la misma, conforme la legislación ya citada debía ser restricciones de “carácter excepcional” y abogando, ante todo, por la autonomía de la persona, priorizándose las alternativas terapéuticas menos restrictivas de los derechos y libertades, al estar ésta última reconocida en el Pacto San José de Costa Rica y diversos tratados de derechos humanos. Asimismo hay en el espíritu de las leyes una predisposición a erradicar el



carácter estigmatizante, estático y vitalicio de la enfermedad con la nueva forma de conceptualizar el fenómeno de la persona que sufre o padece psíquicamente. Si para la sentencia judicial en el anterior Código de Vélez podía expedirse sólo a través de la lectura del examen de facultativos y sin tener una entrevista personal con la persona, hoy ese “examen de facultativos” ya no es monopolizado por la disciplina psiquiátrica, sino que es de carácter interdisciplinar a la par que el juez está obligado a tener una entrevista con la persona antes de emitir una sentencia que determinase el alcance y la limitación del ejercicio de la capacidad. En esta misma línea se venía ya trabajando, desde una serie de disposiciones que dejaron de nominar a este colectivo como “*personas con discapacidad*” o “*enfermos mentales*” para pasar a llamarlas *personas con padecimiento psíquico* o *personas con discapacidad*, evidenciando el carácter contingente y no definitivo de tal situación, tal como la ley 24.901 del año 1997 que sería retomada para la “nacionalización” de la política en Salud Mental antes mencionada.

Consideraciones finales

En el año 2009 se dictó la Resolución N° 675/2009 desde el Ministerio de Salud de la Nación mediante la cual se aprueba el modelo de Certificado Único de Discapacidad y el Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad, como así también la Unidad de Extensión Académica y Relaciones Interinstitucionales del Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR), el cual lleva adelante las instancias de capacitación de las Juntas Evaluadoras de la Discapacidad descentralizadas. Desde aquel año hasta la fecha se han emitido más de 600.000 Certificados Únicos de Discapacidad, de los cuales el 39,5% aproximadamente pertenece a la “exclusiva” categoría “Discapacidad Mental”. El marco conceptual del que parte esta entidad para definir la discapacidad -y que figura en el apéndice metodológico del Informe-, surge de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Dice que “Este concepto es tomado en los últimos documentos vigentes ya sea en materia de derechos -Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad- como en la producción de información sobre la realidad de las personas con discapacidad -Informe Mundial sobre discapacidad-, entre otros”. La Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), define a la Discapacidad como “un término genérico



que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).” Dice que “Este concepto de discapacidad, que se encuentra enunciado en las normativas para la certificación de la discapacidad, permite agrupar a las distintas personas con alteración en el funcionamiento de acuerdo a 5 categorías: motora, visceral, mental, auditiva y visual.” En el año 2012 mediante la Disposición N° 171/2012 del Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR), se pasa a definir a la Discapacidad Mental como “un término global que hace referencia a las deficiencias en las funciones mentales y estructuras del sistema nervioso (asociadas o no a otras funciones y/o estructuras corporales deficientes), y en las limitaciones que presente el individuo al realizar una tarea o acción en un contexto/entorno *normalizado*, tomando como parámetro su capacidad habilidad real, sin que sea aumentada por la tecnología o dispositivos de ayuda o de terceras personas”. El diseño conceptual de este Servicio -nuevamente- se basó en el enfoque de la discapacidad que propone la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (Definido por la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud), tomando en cuenta la definición que hace la OMS define a la Salud Mental como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”. En 2014 mediante la Disposición N° 197/2014 se sustituye el Anexo IV, la Planilla de Salud Mental, que integraba la Normativa para la Certificación de Personas con Discapacidad Mental aprobada por Disposición N° 171/2012 del Registro del SNR, pasando a formar parte del presente como Anexo I en dicho Acto Administrativo donde ratifica la evaluación de personas mediante la utilización de dos clasificaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud en su décima revisión (CIE-10) y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Asimismo, sugiere que para la identificación de las condiciones de salud de origen mental puede ser “enriquecedor” el uso del “Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales” (DSM-IVTR) de la Asociación Americana de Psiquiatría, manual que, como su nombre lo indica, es elaborado en Estados Unidos de América en el seno de su contexto social y que, de este modo, es extrapolado a la nuestra. La incorporación de estos anexos por parte de la dirección del SNR parecen indicar que si bien estamos en presencia de un



modelo social que desde lo legal impulsa y proporciona un sinfín de herramientas y plataformas tendientes a alternar la mirada en torno a la diversidad funcional, los manuales diagnósticos contienen la misma epistemología del modelo rehabilitador, donde se trata de *normalizar* al otro ser a través del ejercicio de la *imposición categórica*, donde las fronteras entre la disciplina médica y el poder judicial se vuelve porosa, resultando de esta filtración un menoscabo a los derechos humanos, tal como es el hecho de suministrar un cuestionario auto-administrado para elaborar un diagnóstico conforme al DSM IV (o su versión V) y a partir de allí emitir un CUD, como para hacer una evaluación de “riesgo cierto e inminente” en una materia que escapa a la lógica cuantitativa y que es, antes bien cualitativa e interdisciplinar. Los diversos comunicados emitidos desde la Asociación de Psiquiatras Argentinos no hace más que revelar el carácter sectario y endogámico de ese colectivo, que lejos de contribuir a un proceso de desinstitucionalización de la *locura* prefieren estudiarla, a menudo con un dudoso “consentimiento informado”, puesto que muchos de los pacientes institucionalizados de manera involuntaria son medicalizados al punto tal que éste nuevo estado inducido por los fármacos es el que pasa a constituir su “disfunción” social. Es necesario -retomando a Weber- ver hasta qué punto la racionalización de las esferas religiosas -que antes contenían la explicación del padecimiento en términos de posesión demoníaca- o el mismísimo positivismo de corte científicista contribuyen al reconocimiento de las personas con padecimiento psíquico como sujetos de derecho. Sería necesario encontrar el punto justo de equilibrio que permitiera que la autonomía creciente que asumen las esferas de la vida, y con ello las disciplinas científicas en general, no afectase al reconocimiento y goce de los derechos humanos que diera lugar a una convivencia más armoniosa ya que, cuando se pone en juego la capacidad de ejercicio de una persona se está disponiendo sobre derechos tan sustanciales a la condición de persona como la dignidad, autonomía y libertad, es decir, sus derechos humanos.

Bibliografía

Aguado Díaz, A.L. (1995). *Historia de las deficiencias*. Ed.:Escuela Libre, Madrid, España.

Braunstein, N.A (2013) *Clasificar en psiquiatría*. Ed. Siglo XXI, Bs.As, 2013.

Castro, E. (2011) “*Diccionario Foucault*” Ed.: Siglo XXI, Buenos Aires, 2011.



Cataldo, R. & Hermosilla, A.M. (2012). *LEY DE SALUD MENTAL 26.657. ANTECEDENTES Y PERSPECTIVAS*. Artículo publicado en PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica, 4(2), 134-140.

De Lellis, M. & Sosa, M. (2011, agosto). *Modelos de atención: un análisis comparado de la legislación provincial y la ley nacional de salud mental*. Ponencia presentada en las IX Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población realizada en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.

Fernández, M.N., (2011). *Ley Nacional de Salud Mental 26.657. Abordaje comparativo entre el paradigma médico previo, y el actual modelo social de enfermedad mental*. Ponencia presentada en V Congreso Marplatense de Psicología, Mar del Plata, Argentina.

García, L. N. (2008). *Perspectivas sobre el proyecto de ley de salud mental*. PSIENCIA. Revista Latinoamericana De Ciencia Psicológica, 1, 26-28.

GARLAND, R. (1995) *The eye of the beholder. Deformity & Disability in the Graeco—Roman world*. Ed.: Duckworth, London.

Huxley, A. (1972). *Los demonios de Loudun*. Ed.: Planeta, Barcelona, España, 1972.

Iglesias Frecha, J.M (2015) *Conceptos y conceptuados. De la imposición categórica al encierro*. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología realizada en la Facultad de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina

Ingenieros, J. (1919) *La locura en la Argentina*. Ed.: Meridion S.R.L, Buenos Aires, 1954.

Kuhn, T.S. (1960). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ed.: FCE, 2006.

Palacios, Agustina (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Colección CERMI.ES N°36.

Sautu, R. et. al (2010) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Ed.: Prometeo, Bs.As, Argentina, 2010.

Scheerenberger, R. C. (1983) *Historia del retraso mental*. Recuperado de: <http://sid.usal.es/16782/8-1>



Servicio Nacional de Rehabilitación (2015). *Informe Anuario Estadístico*. Recuperado de:
<https://www.snr.gob.ar/datos-estadisticos/>

Valdizán, H. (1905). *La alienación mental entre los primitivos peruanos*. Lima. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/Antiguos/Valdizan_H_1915/indice.htm

Weber, M. (1922) *Economía y sociedad*. Ed.Fondo de Cultura Económica, España, 1964.



- LOZA, DIAZ MARQUEZ: Discriminación positiva. Cristalización de Derechos ante la Discapacidad

Lic. Fernanda LOZA.

Dr. Ricardo DÍAZ MÁRQUEZ.

Dirección de Derechos Humanos de la Discapacidad - DEHDIS

Discriminación positiva.

Cristalización de Derechos ante la Discapacidad.

La convención Internacional sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad sostiene que los estados, las sociedades civilizadas firmantes (Argentina es una de ellas e incorporó la Convención como ley 26378 a su ordenamiento interno) deben procurar realizar esfuerzos no extraordinarios de manera de permitir la interacción normal de las personas que tengan alguna discapacidad.

Dentro de este nuevo modelo social, la Organización Mundial de la Salud clasifica tres niveles de acuerdo al orden progresivo de la enfermedad que atraviesa al ser humano:

- **Deficiencia:** remite al sentido puramente orgánico. Es la pérdida parcial o anormalidades de una estructura o función fisiológica, anatómica o psicológica (pudiendo ser temporaria o permanente, innata o adquirida y progresiva o regresiva).
- **Discapacidad:** hacemos foco exclusivamente en la función. Es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad funcional en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Representa una desviación de la norma desde el punto de vista de la actuación del individuo, a diferencia de la deficiencia que afecta a un órgano o mecanismo.



- **Minusvalía:** es una situación desventajosa para un individuo determinado, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol, que sería normal en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales. Significa desventaja desde lo social respecto a sus pares. Es un fenómeno social, la existencia de la minusvalía depende de las normas culturales, puede ser minusválido dentro de las normas sociales de un grupo y no en otro. Pero la dificultad está determinada por la alteración orgánica.

Ya en el año 1981, el legislador definió en la Ley 22.431 “se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”.

Con otras palabras, nuestros constituyentes del 94, sostuvieron que se debían realizar esfuerzos (lo denomina “promover medidas de acción positiva”) en pos de mejorar las condiciones a las que la sociedad somete a los grupos sociales vulnerables.

Y que están diciendo estos legisladores atemporales? De que nos están hablando?

Porque los Legisladores nos dicen, nos hablan de :

Ley 26.378 (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)

“... en igualdad de condiciones con las demás.”

“... regional e internacional destinadas a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.”

“... que, pese ... , las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social ...”

“... que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación ...”

“... es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente.”

Ley 22.431:



“... tendientes a asegurar a éstas su atención médica, su educación y su seguridad social, ...”

“... que permitan en lo posible neutralizar la desventaja que la discapacidad les provoca ...”

“... escolarización en colegios comunes ...”

Se colige, se deduce de lo legislado que el legislador toma nota de que cierto grupo o sector social carece de los derechos comunes y ordinarios que todo ser humano tiene, posee, usufructúa y ejerce. Aún sin saber que es un derecho, aún sin saber que le pertenece. Está a su disposición y lo lleva adelante, sin pensar, sin saber. Sin embargo algunos no pueden. No los dejan. No los dejamos.

Es discriminación.

La misma que también los legisladores presentaron como delito en la Ley 23.592 del año 1988. La barrera, el listón que define como acto u omisión discriminatorio punible es en caso de serlo por ocasión de “caracteres físicos”.

Discriminación al distinto, al diferente.

Así las cosas lo evidente, lo observable de la diferencia es proporcional a la falta, a la discriminación social.

Es cierto que mucho hemos avanzado desde la muerte de los niños Espartanos por sus malformaciones lanzados al Eurotas desde el Monte Taygetos.

Mucho desde el sacrificio de niños débiles en la Roma imperial en su roca Tarpeya.

Estas leyes, letras escritas, son un gran avance. Pero, ... siempre hay un pero en Argentina cuando de cumplir leyes se trata, casi nadie las cumple.

Es cierto que solo la modificación del criterio con que se encara la temática discapacidad, pasando del modelo médico al modelo social, ya es un gran avance. Pero no debemos conformarnos en el estado actual.

Las discapacidades que padecen las personas limitan parcialmente las capacidades del que las sufre. Estas disminuciones de rendimiento pueden ser mejoradas (casi siempre) de manera increíble mediante la aplicación de tecnología aplicada, la ciencia biomédica y bio electro ortopédica está haciendo avances increíbles, junto con los softwares de las computadoras.



Pero, (otra vez el pero ...) ¿quien tiene acceso? ¿El mismo que tiene acceso a Disney World, a autos alemanes, a jubilaciones de privilegio, a Hospitales de categoría internacional, hasta alguien que pueda –próximamente- viajar al espacio? Sin asegurar que la discapacidad desaparece por el solo poder del dinero, si se puede afirmar que el dinero reduce ostensiblemente la discapacidad de que se trate.

La discapacidad implica una restricción de una función o capacidad de acuerdo a la posibilidad que tiene el sujeto de hacerse u obtener soluciones alternativas a su deficiencia. ¿La misma deficiencia trae iguales consecuencias en todos los seres humanos que la portan? Una incapacidad nunca es igual a la misma deficiencia en otra persona, porque es condición fundamental el contexto al cual el sujeto está inmerso para definir su discapacidad.

Diferencias como hablar o permanecer mudo, incomunicado.

Andar o permanecer postrado.

Estudiar o permanecer analfabeto.

Ser útil o inútil completamente.

Ser un compañero o ser una carga de por vida.

Formar parte de la sociedad o estar segregado, aislado, discriminado. Ausente.

La cadena de incumplimientos sociales comienza desde el mismo nacimiento de la persona con discapacidad (o de la persona convertida en persona con discapacidad).

Existe una falta de resortes o mecanismos que garanticen la protección, ayuda, información y derivación a los profesionales de la medicina o de la técnica que corresponda.

Mecanismos que funcionen aún sin importar que no tenga familia o que sea mala o deficiente.

¿Porque sale en tapas de revistas la foto de Pastorious, un corredor bi amputado sudafricano? Gallardo, erguido, con los brazos cruzados en actitud desafiante ante el mundo, poderoso, capaz (si, de capacidad) con sus prótesis de fibra de carbono especialmente diseñadas y reguladas para el; para que pueda correr contra todos; para que pueda vencer al mundo entero.



Y porque, en cambio, vemos aquí, en nuestro amado Quilmes, en nuestra amada tierra, a chicos amputados o con deformidades físicas, pidiendo limosna en Dardo Rocha y Lamadrid?; o en Perón y Vicente López? ¿Porque?

¿Que les espera a estos niños pedigüeños, solicitantes de caridad, sucios, desamparados, tal vez explotados por mayores repugnantemente desvergonzados y amorales, ... ruines?

¿Que les espera a aquellos, que un paso delante de estos últimos, quieren trabajar y nadie los toma?

¿Qué les espera a aquellos que quisieron estudiar y no pudieron, o no podrán?

¿Qué les espera a los que son segregados del sistema educativo, laboral, social, por el solo hecho de tener, (de sufrir!!!!) una discapacidad?

Cada uno tendrá respuestas para cada una de las preguntas realizadas. Ninguna de las mismas favorece a estas personas ni a la sociedad que integramos.

Hace un siglo, las personas diferentes, las personas con discapacidad eran enclaustradas,

Durante muchos momentos también fueron eliminadas, asesinadas, torturadas, utilizadas como base de experimentación médico (pseudo) científica. Terribles atrocidades que nos avergüenzan hoy como hombres, como sociedad humana.

Pensemos en que estamos haciendo hoy por ellos, no sea cosa que dentro de un tiempo nos tengamos que avergonzar del trato inhumano que estos discapacitados sociales de hoy están recibiendo de parte de todos nosotros, como sociedad humana injusta, egoísta y carente de respeto al prójimo disminuido, el débil, el necesitado de todo.



- **SIDEBOTTOM: La persona con discapacidad y el trabajo social ¿derechos invisibilizados**

Proyecto de extensión: “LA PERSONA CON DISCAPACIDAD Y EL TRABAJO SOCIAL ¿DERECHOS INVISIBILIZADOS?”

Apellido y nombres: SIDEBOTTOM, SARAH LORNA

D.N.I.: N° 11.381.381

Máxima titulación obtenida:

Lic. en TRABAJO SOCIAL: M.P.10-0119. **ESPECIALISTA EN SALUD:** M.E. 040, según normas de matriculación del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba, República Argentina, con la Sistematización: *“El Rol del Trabajador Social en Servicios de Atención Integral a Personas con Discapacidad”*.

Filiación institucional:

-Jubilada en **Servicios de Rehabilitación de PCD** del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba. Con Experiencia en Hogar con Centro de Día y Centro de Rehabilitación privado.

-**Coordinadora de la Comisión de Discapacidad** y Revisora de Cuentas del Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba.

-**Miembro del Equipo Interdisciplinario del Instituto Educativo Privado** San Jerónimo con nivel inicial, primario, secundario común y de adultos, con fuerte impronta integradora.

Correo electrónico: lorna195@hotmail.com

Palabras clave: REPRESENTACIONES SOCIALES, PARADIGMAS Y DERECHOS.

PONENCIA

I - FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA QUE SE INTENTA ABORDAR

El presente trabajo teórico se realiza partiendo de la experiencia teórico-práctica de aproximadamente 25 años de ejercicio profesional en el campo de discapacidad. Observándose una relación directa entre los paradigmas y modelos de abordaje, las representaciones sociales que se tiene de la discapacidad, y el uso que se hace del cuerpo legal de protección de derechos.

El ejercicio profesional de los/as Licenciados/as en Trabajo Social (TS) está regido por las leyes provinciales, unificadas en todo el País por la Ley Federal del Trabajo Social N°



27072/14, la cual en su artículo 9 expresa que todas las Incumbencias profesionales deben ser ejercidas “Siempre en defensa, reivindicación y promoción del ejercicio efectivo de los derechos humanos y sociales”, (...) “dentro de la especificidad profesional que les aporta el título habilitante”. Por esto, teniendo en cuenta la práctica profesional, *lo nodal* del rol de TS en el Campo de Discapacidad, tiene que ver con el *abordaje de los Procesos Sociales* que se dan con y en el contexto, en torno a las barreras y facilitadores de inclusión social de la Persona con discapacidad (PCD) y su familia, según sus derechos humanos y libertades fundamentales, y la conciencia que se tenga de ellos.

Los *Derechos* de las PCD a su vez están definidos en el *cuerpo legal vigente*, el cual se va elaborando a partir de los postulados de los *Paradigmas y Modelos* de abordaje de la discapacidad, vigentes al momento de la promulgación de las distintas leyes. Estos no son lineales y se van configurando a partir de las *Representaciones Sociales* (RS) que se tiene de la discapacidad y de la PCD. La aplicación de la legislación vigente está cruzada por las RS de varios paradigmas, por lo que es necesario su re-significación en función del derecho fundamental.

Se produce una relación directa y complementaria en el *proceso de invisibilización*, entre los derechos de las PCD y el rol del/la TS en las instituciones prestadoras de servicios para este colectivo social.

II - DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO Y CONCEPTOS CLAVE PARA ABORDAR EL TEMA

Recorriendo los diferentes paradigmas y modelos de abordaje de la discapacidad, se observa su relación con la legislación vigente, a la luz de las representaciones sociales que se tiene de la discapacidad.

Se analizan las Representaciones Sociales que tienen los diferentes actores sociales sobre la discapacidad, que condicionan el Proceso Social por el que pasa la PCD y su familia.

Del análisis de los Paradigmas se toma un posicionamiento en el Paradigma de Atención Integral con especial adhesión a los modelos de enfoque de derechos y de atención integral centrado en la persona.

Se especifican las modalidades de abordaje desde el Trabajo Social, entendiéndose como finalidad del abordaje de la discapacidad en TS, la plena Inclusión Social y alcanzar la mejor Calidad de vida de la PCD.

Paradigmas y Modelos de abordaje en discapacidad



Paradigmas se refiere a concepciones del hombre y del mundo que pueden ser percibidas, recortadas y explicitadas por una comunidad científica; validadas, sostenidas y perpetuadas de parte de la comunidad no científica; y que proporcionan modelos teóricos para interpretar la realidad y aportar modos de acción científica. Cada paradigma y modelo surge para corregir o considerar aspectos que no han sido tenidos en cuenta en los otros. Los que surgen como antagónicos a partir del siglo XX, deberían tomarse como complementarios, y valorar en cada situación particular cual hay que priorizar, rescatando los aspectos superadores de RS limitantes.

No se desarrollará cada uno, sino que se hace mención a ideas fuerza y su relación con la legislación vigente más significativa, fortalezas y debilidades que se relacionan con las RS más fuertes de los mismos.

1- Paradigma de la Prescindencia: Considera que se debe prescindir de la persona. Debilidades: Hay discriminación, estigmatización, dependencia, infantilización, aislamiento y marginación de la persona. Se lo considera el enfermo, el incapaz. Sujeto problema, de asistencia, de administración, no apto como productor en la sociedad.

- *Modelos Preformista o Negativista:* siglo XVII. Se considera una deformidad de la naturaleza, maldición de los dioses, o consecuencia del pecado, se practica la eutanasia. Paradigma superado por otros, pero que aún hoy se practican o se sugieren abortos en algunos casos, al detectarse en la etapa gestacional alguna alteración discapacitante.
- *Modelo Predeterminado Médico:* siglo XVII-XIX. Sujeto de protección o tutela, sin posibilidades. Institucionalización y aislamiento de por vida.

Fortaleza: Brinda cuidados vitales, básicos.

2- Paradigma Rehabilitador: siglo XX. Se pone el énfasis en la rehabilitación de la persona. Surgen conceptos de normalización, prevención. Da respuestas de: Protección, Asistencia y Compensación de la secuela discapacitante. Se centra en las decisiones del Equipo Profesional, el tratamiento, y equipamiento. Integración en el contexto. Adaptación de la persona al medio.

Debilidades: Abordaje con predominio médico biológico. No hay modificación del medio, éste supeditado al aspecto médico. Desconoce variables psico-sociales como determinantes de discapacidad. Dependencia técnica. Se habla en los primeros modelos de inválido o minusválido. Posteriormente discapacitado o personas con capacidades diferentes o especiales.



Se sancionan: La Ley N° 18.910/70 de Pensiones no contributivas por invalidez, y la Ley N° 22431/81 de Sistema de Protección Integral de discapacitados.

- *Modelo Médico – biológico*: Modelo lineal que define: Daño (causa enfermedad), Deficiencia, Discapacidad, Desventaja. (CIDDM, década '80 - Criterios para certificar discapacidad: Primera etapa)
- *M. Determinista Funcional*: Rehabilitación (funcionalidad) y escolaridad especial. Criterios de Normalización.
- *M. Interaccionista*: considera la influencia de factores ambientales. Criterios de Integración. Se conforman Equipos Profesionales Interdisciplinarios.

3- Paradigma Social: siglo XX-XXI – Surge el “Movimiento de vida independiente” de PCD. Fortalezas: Accesibilidad e inclusión social. Determinantes sociales de la discapacidad. Autonomía e independencia. Autodeterminación. Se las denomina Personas con discapacidad, con diversidad funcional o en situación de discapacidad.

Debilidades: Riesgo de descuidar aspectos bio-médicos que hacen a la salud y calidad de vida personal. Inclusión masiva puede ser aparente.

- *Modelo Político activista*: (década 70) Participación de las PCD en defensa de sus derechos. Buscan independencia de la cultura médica.
- *M. Autonomía Personal*: Independencia y autonomía, autodeterminación.
- *M. Universal*: Toda la población está en riesgo. Discapacidad se la entiende como atributo de la persona.
- *M. Diversidad Funcional*: en vez de discapacidad. Diversidad humana es inherente al ser humano. Pone el acento en la dignidad y la no discriminación.
- *M. Inclusivo de los Derechos Humanos*: (década 90) Derechos humanos fundamentales. Servicios con criterios de disponibilidad, integralidad y calidad, junto a determinantes sociales en relación a la calidad de vida de las personas. C. Eroles, 2005: Ciudadanía, bioética y derechos humanos.

4- Paradigma de Atención Integral: incluye criterios del P. Social.

Fortalezas: Flexibilidad. Considera la situación particular de la persona en todas las áreas de su vida. Autodeterminación. Adaptación del medio social y físico a las necesidades de la PCD. Se las denomina Personas con discapacidad.

Riesgo: parcializar la atención (considerar sólo algunos aspectos). Satisfacción de intereses personales o sectoriales, quedando relegada la persona.



- *M. Bio-psico-social:* (CIF. 2001- Criterios para Certificar Discapacidad: etapa actual). Visión de las diferentes dimensiones de la salud y factores contextuales.
- *M. de Rehabilitación Integral:* Red de servicios coordinados de atención a PCD. Ley 24901/97 del Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, y sus decretos reglamentarios, Resolución 1328/06 del Min. de Salud (Marco Básico de org. y func...), y otros.
- *M. Ecológico de la Discapacidad:* Las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad sólo como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales.
- *M. de Atención Integral centrada en la Persona:* Busca “(...) mejoras en todos los ámbitos de la calidad de vida y bienestar de la PCD, partiendo del respeto pleno a su dignidad y derechos, de sus intereses y preferencias y contando con su participación efectiva” (Rodríguez R., Pilar- 2010).

-Ley N° 26378/08 “**Convención de los derechos de la Persona con discapacidad**” se fundamenta en **Paradigmas Social y de Atención Integral**, y es de carácter constitucional, operativa en sí misma. Fundamentada en los derechos humanos y respeto de su dignidad inherente. Inspirada en RS superadoras de discriminación y estigmatizaciones.

En la actualidad hay un nutrido cuerpo legal, que regula los diferentes derechos y situaciones particulares de las PCD.

Representaciones Sociales de la Discapacidad

Se entiende a la discapacidad como una construcción social, a partir de vivencias, percepciones, y significaciones subjetivas generadas por las características discapacitantes, que afectan las relaciones humanas, construyéndose en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos, y en la trama social.

Entendiendo por Representaciones Sociales a las percepciones e ideas que las personas, familias, grupos y sociedad en general poseen en relación a la discapacidad, que se forman en base a los ideales de dignidad, de belleza, de felicidad, de integridad física, prestigio familiar y social, influenciadas por los prejuicios, mitos y creencias.

Nuestra percepción de las situaciones relacionadas a la discapacidad está influenciada por nuestras representaciones de la misma. Cuando observamos las circunstancias y



características de una persona a las que denominamos discapacidades, nuestra mente las recibe configuradas por ideas y/o experiencias previas, apropiadas o no.

Siguiendo al sociólogo y antropólogo David Le Breton (2011), la interacción social tiene una dimensión corporal. El cuerpo expresa lo social a través de la gestualidad, la etiqueta o ritual corporal y la expresión de los sentimientos, que están arraigados en normas colectivas implícitas, adquiridas desde la educación informal. Ante las PCD, la relación social muestra la manera en que el grupo social vive el cuerpo y la diferencia.

Esta relación cuestiona la propia identidad, muestra la fragilidad y precariedad de la condición humana, como también las numerosas posibilidades de la persona para sortear los obstáculos cotidianos, encontrar alternativas saludables y hacer frente a las dificultades.

En la persona con integridad física, al desconocer la discapacidad, puede ser difícil de ritualizar, la discapacidad deroga los ritos de la interacción provocando malestar, miedo, angustia, o compasión, generando una evaluación negativa de la persona. La imposibilidad de identificarse físicamente con él origina prejuicios, y la alteración se convierte en estigma.

El estigma de lo atípico impide abordar la característica discapacitante como un atributo más de la persona, ya que toda persona puede adquirir discapacidad en algún momento de su vida, y cuando ésta se ha instalado, se convierte en atributo de esa persona en particular.

Además “los factores políticos, sociales y económicos van configurando una realidad discapacitante más allá de que se hagan o no presentes condicionamientos netamente biológicos. En este sentido la discapacidad también se hereda. No como herencia biológica, sino como herencia social.” (Olivera Roulet, G. 2006)

Estas representaciones requieren ser analizadas desde el Trabajo Social, identificando significaciones sociales subjetivas que condicionan la inclusión o favorecen la exclusión social de las personas y la familia. Muchas veces es necesario trabajar la re-significación de la discapacidad, en cuanto a vivirla como desafío y oportunidad de desarrollar las capacidades que poseen, y encontrar otros satisfactores para alcanzar calidad de vida favorable.

En el contexto de la vida cotidiana se valoran, se re-significan y re-definen en términos de derechos:

- Las percepciones en torno a las posibilidades y limitaciones que condicionan a la persona con discapacidad.
- Las actitudes y conductas vinculadas al proceso de cuidado y recuperación de la persona: Expectativas y temores. Aceptación o resistencia. Requerimientos específicos.
- La percepción de actitudes del entorno: situaciones de discriminación y/o de apoyo significativas para la persona.

Enfoque de Derechos y Ciudadanía



Según el Lic. en T. Social Carlos Eroles (2005) y sus colaboradores, refieren que “no habrá democracia renovada sin justicia y reconocimiento a los derechos de todos los grupos vulnerables, incluyendo por cierto a las personas con discapacidad.” (...) “La Argentina será mejor cuando los más débiles sean reconocidos definitivamente como personas iguales en derechos y responsabilidades.”

Según Lic. Carlos Eroles “Las personas con discapacidad, en el marco de sus limitaciones, pero también desde la perspectiva de sus potencialidades e integración social, requieren del apoyo de la sociedad y del Estado en el marco de políticas públicas que favorezcan la plena integración, la afirmación de los derechos y la construcción de la ciudadanía de las personas con discapacidad (...). Por eso la discapacidad no puede ser abordada como una problemática médica, ni asistencial. Es un problema que requiere de abordaje integral, que es social y político. Es un problema de ciudadanía. Es una cuestión de derechos humanos”.

Se entiende por Ciudadanía al conjunto de derechos y responsabilidades de las personas en el marco de una comunidad determinada.

Es fundamental desde el abordaje disciplinario del TS, bregar por una conciencia ciudadana, con respeto, toma de conciencia y empoderamiento de los derechos y consecuentes responsabilidades de las PCD, su entorno y la sociedad, para el pleno ejercicio de ciudadanía, con actitud protagónica, participativa y autónoma. Siendo enriquecedor para los grupos y la sociedad el aporte de cada una de las personas desde su propia realidad y posibilidad.

Paradigma de Atención Integral

Se toma como marco referencial para el abordaje de la persona con discapacidad, el *Paradigma de Atención Integral* desde el *Modelo de Atención Integral Centrado en la Persona* (Rodríguez R., P. 2010). Entendiendo como su máxima expresión, la Convención Internacional de los Derechos de las PCD, que considera la equiparación de sus derechos humanos fundamentales con criterios de equidad, sobre todos los aspectos de la vida de estas personas, para alcanzar la igualdad de oportunidades con las demás, el respeto de su dignidad y sus derechos para una mejor calidad de vida.

Abordaje profesional del/la Trabajador/a Social

El/la Trabajador/a Social inserto/a en un Equipo de Atención Integral a la PCD, realiza un abordaje micro, meso y macro social (Ley N° 27072/14. Art.9: incumbencias profesionales) orientado al desarrollo de las actitudes sociales que favorezcan la inclusión social de estas personas en todas las áreas de su vida.



Entendiendo por *abordaje personalizado-familiar-social* al abordaje de la situación de discapacidad de la persona que afecta la situación familiar y personal en los aspectos sociales, y a través de la familia hacia la sociedad.

Se entiende por *abordaje grupal* al trabajo con grupos de PCD, familiares, grupo de pares o comunitario, utilizando técnicas propias del abordaje grupal del trabajo social, sobre temáticas y problemáticas que tienen en común.

El *abordaje colectivo social* (institucional, interinstitucional e intersectorial) se refiere a la inclusión del trabajo disciplinario en procesos colectivos a favor de las PCD, en los que es necesario intervenir articulando acciones y estrategias de abordaje con diferentes instituciones y sectores sociales.

El *abordaje comunitario*, donde incluidos en un equipo interdisciplinario, se aborda la temática de la discapacidad para la prevención y detección precoz de la discapacidad, y la promoción de la PCD desde un enfoque de derechos.

III - ASPECTOS RELEVANTES Y APORTES DE LA EXPERIENCIA

Se analizan desde lo disciplinario en TS, conceptos aceptables para nombrar a este colectivo social.

Se entiende la Interdisciplinariedad como la estrategia básica de abordaje en Discapacidad.

Se parte de la reflexión sobre el Proceso Social que se vive en torno a la discapacidad, y ante las Problemáticas Sociales Complejas, la Especificidad del Rol Profesional en TS, principalmente en el entorno familiar, la Construcción del Proceso de Intervención en este campo, y los diferentes modos de abordaje disciplinario, teniendo en cuenta la legislación propia del Trabajo Social (Ley 27072 art. 9 y leyes Provinciales). Abordando los factores contextuales, la reivindicación de los derechos y participación social de las PCD y su familia, la mediación con los recursos materiales y simbólicos; desde el abordaje del Trabajo Social familiar, grupal, institucional y/o comunitario.

Se especifican las Barreras y Facilitadores Sociales más frecuentes detectados y abordados en el ejercicio profesional.

Ante la tendencia a invisibilizar a la PCD al desconocer y vulnerar sus derechos, se analiza su relación con los determinantes de la invisibilización que se da en instituciones y organismos que desconocen la legislación vigente sobre las incumbencias y rol del profesional en Trabajo Social dentro del Sistema Único de Prestaciones Básicas y otras instituciones donde es pertinente su inclusión disciplinaria.



Definiciones aceptables

***Persona con Discapacidad:** Denominación legitimada y aceptada en forma universal, en Convención Interamericana (1999) y Convención Internacional (2006).

La Convención de los Derechos de las PCD, en el 2° párrafo del art. 1º, especifica: “Las *personas con discapacidad* incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

Desde el paradigma de atención integral, se utilizan los criterios de CIF/01 para certificar la discapacidad en la R. Argentina (donde no se define la discapacidad, explicitado en el Anexo 5 del Manual de CIF). En el presente trabajo, tomando dichos criterios, se entiende que:

Persona con discapacidad es la que, por un estado o condición de salud tiene deficiencias en las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones para la realización de ciertas actividades y restricciones en su participación social, por barreras en los factores contextuales, tanto ambientales como personales, que acentúan dicha situación o no la compensan.

***Persona en situación de discapacidad:** recibe esta denominación cuando los apoyos y facilitadores sociales no alcanzan o no se logran derribar todas las barreras que impiden su plena inclusión social, disminuyendo esta situación cuando se alcanza la plena equiparación de oportunidades en todos los aspectos de su vida. Así mismo, se considera que es un colectivo con vulnerabilidad ante las cambiantes y dinámicas situaciones sociales, en las diferentes etapas del ciclo vital, dado que pueden tener limitación significativa por su condición de salud.

***Persona con diversidad funcional:** También se adhiere a esta concepción, no como nominación de este colectivo, sino entendiendo que incluye a toda persona, siendo las PCD parte de la diversidad humana. Se entiende como aspiración a que toda persona con sus características funcionales particulares alcance una verdadera y plena inclusión social bajo cualquier situación particular, en igualdad de condiciones con las demás, con criterios de equidad.

Abordaje interdisciplinario

Sólo se concibe el abordaje de la discapacidad desde la estrategia interdisciplinaria en Equipos de Profesionales de diferentes disciplinas, para alcanzar una atención integral.

Desde la práctica profesional la intervención se llevó a cabo en Equipos integrados por profesionales de diferentes disciplinas, en distintas instituciones y momento histórico de cada una de ellas. Se pudo comprobar que es más productiva la interdisciplina cuanto más claridad



se tiene de las incumbencias de la propia disciplina y de las demás, lo cual contribuye a la complementariedad profesional, evitando que se desdibuje el rol de cada uno, así como la superposición e invasión de roles.

Desde la Estrategia Interdisciplinaria, los diferentes enfoques de abordaje y las acciones disciplinarias de cada profesión se articulan, complementan y se consolidan en la búsqueda de objetivos comunes e integrales, a los cuales cada uno aporta lo propio, tendiente a la integración, inclusión social y mejor calidad de vida de la PCD.

En el trabajo Interdisciplinario, los aportes disciplinarios de Trabajo Social son importantes en cuanto se brindan elementos de contextualización de la situación de la persona, posibilidades y limitaciones familiares y sociales, recursos disponibles y necesarios, vulneración o ejercicio de los derechos de estas personas, valorando más acertadamente las alternativas de acción.

Proceso Social de la Familia ante la discapacidad

Haciendo un análisis de la práctica profesional se visualiza el PROCESO SOCIAL por el que tienen que transitar las personas y sus familias a partir de detectar la discapacidad, especificándose así la intervención profesional de TS.

Esta situación de discapacidad, generalmente repentina, desagradable y dolorosa, produce gran IMPACTO en la persona y su entorno familiar, desestabilizando su vida cotidiana, su estilo de vida y su forma de sentir, provocando en la mayoría de los casos un fuerte impacto haciéndose presentes las RS que tienen sobre la discapacidad.

Plantea DESAFIOS a la persona, la familia, el entorno, la sociedad; especialmente a los padres o familiares más cercanos, ante las fantasías del hijo por nacer, su futuro, y la realidad que impone su discapacidad, que influye en todos los aspectos de la vida familiar y social.

Sus miembros deben resolver situaciones de reorganización familiar que llevan a asumir nuevos roles, situaciones emocionales conflictivas en las relaciones familiares y con su entorno, situaciones habitacionales, de salud, educacionales, laborales, religiosas, legales, culturales, etc., según sea su posicionamiento social.

La familia utiliza los recursos a su alcance, para resolver las situaciones nuevas que se le presentan con la discapacidad de esta persona (hijo, padre, hermano, cónyuge). Lo hace con su propia modalidad, las estructuras, creencias, conocimientos, prejuicios, expectativas, que posee, y recurre a las redes sociales que conoce (familiares, amigos, caminos de fe, centros de salud, etc.). No siempre éstos son suficientes para asumir adecuadamente los desafíos que la realidad plantea.

En esta multiplicidad de aspectos se movilizan recursos, tanto personales, familiares, de la comunidad, como del Estado; ya que la familia hace “lo que puede” con las herramientas que la sociedad y el Estado le provee y le permite utilizar. Enfrentándose a los vaivenes e



intereses políticos, sociales, culturales, que influyen en la puesta en marcha de las políticas públicas y privadas del sector, con frecuencia con la inevitable burocratización de los trámites para conseguir el ejercicio de los derechos que asisten a estas personas, no siempre resueltos con equidad.

La familia con toda su problemática socio-económica y de relaciones, actúa favoreciendo u obstaculizando la rehabilitación e inserción social de la PCD en su medio.

Al interior de la familia y en su entorno se genera una situación de TENSION SOCIAL:

La discapacidad por un lado, desestabiliza a la familia y a la sociedad instalada, estructurada, ya organizada, y a veces centrada en sí misma. Esta desestabilización se expresa a través de una serie de sentimientos y actitudes negativos como decepción, frustración, culpas, temores, dudas, vergüenza, impotencia, angustia, negación, resistencias. En muchas oportunidades se percibe la discapacidad como pérdida o amenaza. Los aspectos vulnerables de la familia, tienden a agudizarse traduciéndose en conflictos, quiebres de relaciones, o situaciones de crisis (económica, habitacional, familiar, etc.). Siendo en muchas ocasiones motivo de discriminación, desvalorización, abandono y por lo tanto exclusión social, afectando profundamente su estabilidad emocional, económica y de relaciones sociales. Entendiendo por exclusión social a la “escasez crónica de oportunidades y de acceso a servicios básicos de calidad, a los mercados laborales, a condiciones físicas y de infraestructura adecuadas, y al sistema de derecho” (Talleres "Alianzas para el Desarrollo Inclusivo". 2004 y 2005).

Por otro lado la presencia de la discapacidad, estimula a la persona y los miembros de la familia a movilizarse, a poner en marcha mecanismos de solidaridad entre sus integrantes; a salirse de la influencia de los modelos impuestos por las tendencias sociales y los medios de comunicación social, y centrarse en la persona, sus valores, derechos y responsabilidades. Se generan sentimientos positivos, con expectativas, actitudes de aceptación asumiendo la situación, reconociendo las potencialidades, las capacidades y las posibilidades para superar o compensar los límites. Desarrollan el espíritu de emprendimiento para encontrar alternativas superadoras de la situación y enfrentarse a temores, a la escasez de conocimientos acerca de la discapacidad y su tratamiento, a los prejuicios, la discriminación, la burocratización, el incumplimiento de las leyes...

Estos sentimientos y actitudes se presentan a veces de modo contradictorio, pasando de un predominio de lo negativo a lo positivo, cuando la familia vence las resistencias al tratamiento y se la puede incluir en programas superadores.

Estas situaciones son elementos de análisis para el TS a través del abordaje de la situación social de la PCD, teniendo en cuenta las problemáticas sociales complejas de su contexto, y los desafíos que la discapacidad le plantea en todas las áreas de su vida, tanto a la persona como a su familia y a la sociedad en relación a ella.



Se observa una relación directa entre la discapacidad y las problemáticas sociales complejas. Éstas se pueden definir como “Expresiones de la tensión entre necesidades y derechos sociales y ciudadanos, que generan distintas formas de padecimiento, expresándose en forma probabilística en todos los sectores sociales” (Carballeda, A. 2005. Revista Margen N° 35. Buenos Aires. En Carballeda, A.J.M. 2010).

Según los recursos materiales y no materiales que posea la familia, se encuentra en situación de mayor o menor desventaja respecto de otras familias. La discapacidad de alguno de sus miembros y la presencia de problemáticas sociales complejas producen deterioro de la calidad de vida de los miembros de la familia generando una situación de DISCAPACIDAD SOCIAL, o sea una limitación en las actividades familiares y restricciones en la participación social de la familia, con problemáticas que no puede resolver sola con los recursos que posee, requiriendo ayuda a nivel familiar. A su vez la discapacidad de alguno de sus miembros es condicionante para que se genere un sinnúmero de limitaciones en las actividades familiares. Ello restringe la participación social de sus miembros, encontrando barreras en las problemáticas sociales complejas en las que están inmersos.

Las familias excluidas del sistema social formal, carecen de reservas suficientes de recursos materiales y no materiales para afrontar con equidad los desafíos que impone la discapacidad de uno o más de sus miembros, comportándose como familias disfuncionales o con discapacidad social.

Se da una situación de retroalimentación negativa, la discapacidad en familias vulnerables ante las problemáticas sociales complejas, genera discapacidad social, y la exclusión social de las familias es potencialmente generadora de discapacidad en alguno de sus miembros. Se puede decir que estas familias, viven en condiciones generales adversas, que alteran el estado de bienestar familiar, con factores contextuales desfavorables, que se comportan como barreras de inclusión social.

Es importante ante esto el abordaje disciplinario del TS y la articulación interdisciplinaria en Equipos de Atención Integral, que les brinden el asesoramiento y la contención necesaria en diferentes aspectos en el marco de sus derechos, contribuyendo a la búsqueda de la optimización de las potencialidades, las capacidades, la creatividad y el buen uso de los recursos, buscando la mejor calidad de vida personal y familiar.

Intervención Profesional de Trabajo Social

El/la Trabajador/a Social realiza el análisis del proceso social que se produce en la familia cuando la discapacidad se presenta en alguno de sus miembros: el impacto que produce en ella planteando una serie de desafíos, que generan una tensión social en su interior y se irradia hacia su entorno, provocando un *doble movimiento*. Uno hacia su desestabilización



ante las barreras y factores que obstaculizan el proceso de atención integral e inclusión social, y otro para su movilización hacia los facilitadores del mismo.

El/la Trabajador/a Social interviene en aquellas dimensiones sociales que determinan las condiciones de vida de la persona, para eliminar o minimizar barreras sociales, o para generar, fortalecer o proveer facilitadores sociales del mismo. Acompañando en este proceso a la persona y la familia utilizando las estrategias disciplinarias que le son propias, para la resolución de la tensión social a que está expuesta, y para que asuma los desafíos planteados por la presencia de la discapacidad, superándolos alcanzando autonomía y la consiguiente integración e inclusión social.

Dentro del Equipo de Atención Integral, el/la Trabajador/a Social realiza un abordaje personalizado y familiar-social, reforzado por el abordaje grupal, teniendo en cuenta que la persona con discapacidad es persona de derecho, orientando su accionar a develar *barreras materiales y simbólicas contextuales*, que impiden u obstaculizan el proceso de atención integral e inclusión social. Y detectar, reforzar o proveer *facilitadores sociales* de autonomía para la integración e inclusión social.

También contribuye a desarrollar un *proceso de toma de conciencia (art.8 Convención IDPCD) y movilización en las familias* para encontrar alternativas de resolución, ante las complejas situaciones sociales en las que están inmersas, y que afectan e interfieren en el proceso de inclusión social de la Persona. Teniendo en cuenta que la familia es la que estimula el crecimiento y la creatividad, genera el protagonismo de sus miembros y facilita su espíritu crítico, tendiendo a promover la inserción activa y transformadora de cada uno de sus miembros en la sociedad. (Eroles, C. y otros. 1996) Características claves a las que se apela para la intervención en discapacidad.

El/la T. Social contribuye a que asuman y trasciendan la limitación y la carencia, haciendo uso de sus propios recursos, de las posibilidades y oportunidades que se le brindan, luchando para alcanzar la equidad, la adecuada articulación de los recursos y la defensa de sus derechos, para alcanzar su integración e inclusión social.

Entendiendo por Integración a la incorporación o unión a un grupo o sector, para formar parte de él, promoviendo cambios para que las personas con discapacidad se adapten a su medio, y puedan participar con la mayor autonomía.

Se entiende por inclusión social a "la implementación de acciones que procuren la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, independientemente de su condición particular, en equilibrio con su medio ambiente" (Talleres "Alianzas para el Desarrollo Inclusivo" 2004 y 2005).

La familia también es abordada como *sujeto de intervención*, ya que la situación que se genera en torno a la discapacidad la involucra y la afecta. Se interviene brindándole elementos



que la instrumenten, tanto en lo material para la búsqueda de recursos, como en lo simbólico en cuanto a la significación y re-significación de las representaciones sobre la discapacidad, y el cumplimiento de los derechos de la persona, siendo clave el posicionamiento de la familia en el proceso de atención integral.

Se la aborda durante el tratamiento de la persona con discapacidad en sus primeros años de vida, como también en pacientes jóvenes o adultos, sobre todo en el período agudo de las características discapacitantes y mientras dure la dependencia en algún aspecto de su vida, mientras requiera la ayuda de otros para llevar a cabo las actividades de la vida diaria, contribuyendo a que tengan todas las formas de apoyo que requieren, tanto humanos como materiales, hasta lograr la mayor autonomía posible.

Además la familia es entendida como *recurso para la inclusión*, acompañando en el proceso del tratamiento mediante el entrenamiento en el mismo, brindando apoyo y ayuda ante las necesidades especiales de este familiar con discapacidad, y con la disposición actitudinal que asume ante la discapacidad y el tratamiento.

Resumiendo: El/la Trabajador/a Social *interviene en los Procesos y Situaciones Sociales* que vive la persona con discapacidad, en torno a todos los aspectos de su vida. Aspectos que se convertirán en objeto de intervención profesional siempre que sean facilitadores u obstáculos de inclusión social en relación al perfil institucional, susceptibles de ser trabajados. Interviene con enfoque de derechos en la situación social-contextual de la PCD, y no en la problemática social, orientando su quehacer profesional, al desarrollo de las potencialidades sociales, recursos, y alternativas posibles de la persona, su familia y la comunidad, *para la construcción de procesos sociales saludables orientados a mejorar su calidad de vida.*

Construcción del Proceso de Intervención

A partir del análisis particular de las distintas dimensiones y factores contextuales por los que atraviesa la persona con discapacidad y las que vive su familia, *se construye el objeto de intervención.*

Esas dimensiones son las situaciones que afectan y condicionan directa o indirectamente su condición de salud, el proceso de habilitación y rehabilitación, su situación de aprendizaje, su inserción laboral o su inclusión social en general. Valorando en cada dimensión las variables e indicadores que actúan como barreras o facilitadores, sobre los cuales es necesario trabajar.

Del análisis de esas variables y determinando criterios a priorizar, se eligen los indicadores que orientan el Proceso de Intervención del Trabajador Social; buscando y definiendo conjuntamente con las personas, las alternativas y estrategias superadoras a seguir, según la singularidad de cada vivencia, en función de contribuir a la autonomía y superación de barreras, proveyendo o fortaleciendo facilitadores del proceso.



Se interviene para mejorar o prevenir el deterioro de la situación social actual, a través del acompañamiento y asesoramiento oportuno y pertinente, en el seguimiento social de cada persona. Contribuyendo a la elucidación de los derechos, orientando, asesorando, informando, reafirmando, sugiriendo, corrigiendo, según sea la necesidad y objetivos.

Teniendo en cuenta la *evaluación diagnóstica* que deriva del análisis de las dimensiones antes referidas, el/la Trabajador/a Social actúa en el medio social para:

- Favorecer la toma de conciencia y la movilización de las personas, familia y entorno social, desde un enfoque de derechos, hacia la resolución de las situaciones que afectan directa o indirectamente el proceso de rehabilitación y habilitación, de aprendizaje, de inserción laboral e inclusión social de la persona con discapacidad.
- Contribuir a que disminuya el impacto de las barreras sociales que interfieren el proceso, y favorecer el desarrollo de factores protectores y facilitadores.
- Favorecer el autovalimiento y autogestión de la familia en la resolución de los desafíos a afrontar.
- Orientar su accionar hacia la mediación y definición de estrategias de intervención con los diferentes actores, sectores e instituciones.
- Viabilizar la gestión de recursos y hacer efectivo el ejercicio de los derechos y responsabilidades de las personas y sus familias como ciudadanos.
- Confluir con la intervención del Equipo hacia una mejor rehabilitación, inserción, integración e inclusión social, para una mejor calidad de vida, tanto de la persona con discapacidad como de su familia.

En el abordaje social se tienen en cuenta las barreras y los facilitadores sociales del proceso de Atención Integral. A continuación se mencionan los más significativos detectados en el ejercicio profesional.

Barreras sociales en el proceso de atención integral

“Barreras son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad.” (CIF. 2001. Anexo 1. Inc. 1). Hay barreras para lograr un tratamiento e inclusión efectivos, condicionadas por las percepciones que se tiene de la discapacidad, que el/la Trabajador/a Social debe trabajar con la persona con discapacidad y su familia, que suelen actuar como factores obstaculizadores para aceptar la discapacidad, elaborarla, asumirla y superar la nueva situación.

Los siguientes son los que se presentan con mayor frecuencia (Sidebottom, S.L. 2014):

- La actitud de negación de la discapacidad.
- Estigmas sociales de la discapacidad.
- La pobreza.



- Falta de contención familiar.
- Dificultades en la comunicación con el Equipo de Profesionales.
- Problemas de accesibilidad: -Limitada disponibilidad y accesibilidad a los recursos.
 - Oferta deficiente de organización institucional.

Facilitadores sociales del proceso de atención integral

“Facilitadores son todos aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad.” (CIF. 2001. Anexo 1. Inc. 1). Desde el Trabajo Social se apela a aquellas personas, recursos y situaciones que son facilitadores del tratamiento de atención integral y demás servicios básicos, protectores de derechos y promotores del desarrollo de la persona con discapacidad. Estos facilitadores son estrategias de intervención superadoras de barreras, o recursos para elaborarlas conjuntamente con las personas y su entorno.

Los más significativos son (Sidebottom, S.L. 2014):

- Aceptación de la discapacidad, o sea asumirla para buscar superadores de barreras.
- Recursos materiales y humanos; personales, familiares y comunitarios.
- Capacidad de hacer frente a situaciones de injusticia y capacidad de resiliencia.
- Legislación a favor de las personas con discapacidad.
- Estrategia de Red Social: red social personal, redes institucionales y redes intersectoriales.

El abordaje grupal y colectivo social del Trabajo Social

El *abordaje grupal* es necesario en el ámbito de la atención integral a la PCD, para lograr una mayor eficiencia y eficacia de los objetivos profesionales.

A partir de la experiencia con grupos de familiares de PCD, se pudo comprobar que de la interacción y el compartir experiencias ante similar situación, ver distintas actitudes y alternativas de acción ante la misma problemática, brinda a la persona y la familia herramientas con las que se derriban barreras, se refuerzan y comprenden mejor las indicaciones terapéuticas dadas a nivel individual o familiar. Genera actitudes solidarias entre las familias, se fortalecen las personas y los grupos involucrados al compartir vivencias y sentimientos, y se socializa información útil. Además es movilizadora y dinamizadora de procesos superadores.

También, a través de actividades grupales recreativas y culturales, se contribuye ampliamente a reforzar los vínculos entre pares y favorecer la socialización de las PCD y sus familias, como también con los profesionales del equipo y personas de la comunidad.

Corresponde al Trabajo Social el planteo de objetivos claros para el abordaje grupal y estrategias organizativas, con la participación activa de las personas involucradas en cada encuentro, enriqueciéndose la experiencia desde la interdisciplinaria, trabajando los mismos



aspectos desde abordajes propios de cada disciplina y/o diferentes aspectos en el mismo momento. Hay problemáticas que miradas desde la Atención Integral, no pueden ser dejadas de lado por el/la Trabajador/a Social, debiendo intervenir. Las mismas superan lo que es una articulación con los recursos institucionales o asesoramiento en relación a una PCD o grupo de ellos, debiendo organizar proyectos de acción de mayor alcance.

En el abordaje familiar las situaciones familiares-sociales se articulan con procesos colectivos de resolución de necesidades, debiendo recurrirse coordinadamente desde un abordaje micro al abordaje macro social. Es así que desde el Trabajo Social se facilita la acción intersectorial, fundamentalmente dirigida a la resolución de situaciones conflictivas o carencias que afectan masivamente a este colectivo social.

Abordaje comunitario

El abordaje comunitario de la discapacidad está planteado a nivel de las Políticas Públicas actuales a través de la Estrategia de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) destinada a zonas desfavorables, donde se carece de suficientes Centros de atención de la PCD, y tiene relación con acciones de Prevención y Atención Primaria de la Salud. Esta estrategia consiste en la participación y capacitación específica de agentes sociales de la comunidad que puedan transmitir habilidades sencillas y conocimientos básicos de rehabilitación a las PCD y su familia, como transmitir sus derechos y generar estrategias de inclusión a la comunidad.

En general les corresponde a los diferentes Centros de Atención, realizar proyectos de inserción y proyección a la comunidad, con participación de todos los actores sociales. Es un abordaje que necesita mayor desarrollo en nuestro medio, ya que está condicionado por las limitaciones en la inserción profesional de TS con ejercicio pleno del rol.

Invisibilización de derechos

Todo el cuerpo legal de protección de derechos de la PCD ha surgido a través del tiempo para regular y garantizar el ejercicio de los mismos, y para corregir su vulneración, siendo insuficiente la legislación de derechos humanos nacionales e internacionales, debiéndose elaborar leyes específicas que visibilicen a estas personas. Si bien se ha avanzado mucho, falta más concientización y ejercicio de la legislación vigente.

Desde la creación del Sist. Único de Prestaciones Básicas a favor de la PCD, se ha creado una amplia red de Servicios, *estando incluido el/la Trabajador/a Social*, como Profesional de *Participación Básica* (según Resol. 1328/06 Marco Básico de organización y funcionamiento de prestadores de la ley 24901/97), o sea que su participación es fundamental.

Teniendo en cuenta esta legislación y lo referido sobre el Rol del/la T. Social en el campo de la discapacidad, es llamativa la vulneración de derechos del ejercicio profesional, que se pone de



manifiesto en nuestro país, donde se observa una parcial pero significativa invisibilización del profesional de TS, y en algunas instituciones total ausencia, siendo sus incumbencias abordadas, en algunos casos, por otras profesiones.

En el ejercicio profesional de TS en instituciones para PCD se presentan situaciones que no permiten el desempeño profesional en plenitud, las mismas son variadas: Disposiciones legales y operativas diferentes, honorarios profesionales no reconocidos, omisión de disposiciones legales para su desempeño, desconocimiento de sus incumbencias, inestabilidad laboral, incorporación de TS como trámite administrativo para categorizar priorizando intereses mercantiles antes que calidad de vida de las PCD; rol parcializado, recortado, desdibujado, desvalorizado, o ausente.

Las necesidades no cubiertas del ámbito social de las familias de PCD analizadas por Pantano, L., Núñez B. y Arenaza, A. (2012), evidencian la ausencia de trabajo sobre los derechos humanos y sociales que hacen a la esencia del desempeño del rol de TS. La invisibilización de derechos por la vulneración de los mismos, tanto para el ejercicio profesional de TS como de la PCD, tiene una relación directa no como relación causal, sino como neutralización o entorpecimiento del desarrollo ciudadano de una sociedad inclusiva, favoreciendo intereses sectarios.

IV - NUEVOS PROBLEMAS / INTERROGANTES A LA LUZ DE LO PLANTEADO

Partiendo de este análisis algunos desafíos que se plantean a las Políticas Públicas del sector, son el reconocimiento, respeto del rol y la inclusión de Trabajadores/as Sociales en los Centros.

Difundir el rol de los profesionales en TS, corrigiendo y resignificando las representaciones sociales erróneas del mismo, propendiendo a que los profesionales tengan un desempeño coherente con la legislación vigente de ejercicio profesional, a través de capacitación de pre y posgrado, especialización en el campo de discapacidad, y propiciando desde las entidades académicas y deontológicas, espacios para capacitaciones y supervisiones disciplinarias en este campo, para optimizar el desempeño profesional con responsabilidad y compromiso.

Siguiendo reflexiones y análisis de Abramovich, Víctor y Courtis, Christian, expresan que "(...) dada su compleja estructura no existe derecho económico, social y cultural que no presente *al menos alguna* característica o faceta que permita su exigibilidad judicial en caso de violación." Luego de realizar los reclamos correspondientes, éste es el próximo paso a seguir.



BIBLIOGRAFIA

- Abramovich, Víctor y Courtis, Christian, (1997) CELTS- Ed. del Puerto, Bs.As.- en “Los derechos sociales como derechos exigibles” Adaptación de cátedra Políticas Sociales del Estado, de la Esc. de Trabajo Social de la UNC. 2016.-.
- Cáceres, Nora y Vásquez Barrios, Armando (2008). El abordaje de la discapacidad desde la Atención Primaria de la Salud. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Médicas, Secretaria de Graduados en Ciencias de la Salud. 1ª ed. Buenos Aires. Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Carballeda, Alfredo Juan Manuel (2008). Los Cuerpos Fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. 1ª edición. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Sidebottom, S. Lorna (2014). “El Trabajo Social en Equipos de Atención Integral a Personas con Discapacidad”. (Pag. 77) En Experiencias de Intervención desde el Trabajo Social: sistematizaciones, desafíos y debates. 1ª edición. Córdoba. Babel Editorial. Colegio de Profesionales en Servicio Social de la Provincia de Córdoba.
- Eroles, Carlos y otros del Centro de Estudios y Orientación Familiar. (1996) Familia, conflictos y desafíos: Manual de prevención y orientación familiar. 1ª edición. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Eroles, Carlos y Ferreres, Carlos (2005). La discapacidad: una cuestión de derechos humanos, compilado. 1ª edición. 1ª reimp. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Núñez, Blanca A. (2012) Familia y discapacidad: de la vida cotidiana a la teoría. 1ª Edición, 3ª Reimpresión. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Le Breton, David (2011) La sociología del cuerpo. 1ª edición, 3ª reimpr. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- Olivera Roulet, Grisel, y colaboradores. (2006). Unidad 3: La problemática de la Discapacidad. En Rossen, Mariela. Edición y coordinación del Programa Médicos Comunitarios; Del Módulo 10 a: Problemas Sociales de Salud Prevalentes. Posgrado en Salud Social y Comunitaria, del Ministerio de Salud de la Nación. 1ª edición. Buenos Aires. Imprenta Graphicom.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (C.I.F.). Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Madrid. España. Edita: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. (IMSERSO).



- Pantano, Liliana; Núñez, Blanca; y Arenaza, Alicia (2012). ¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad? Investigación, reflexiones y propuestas. 1ª edición. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Raya Diez, E.; Caparrós Civera, N.; Peña Correa, G. B. (2012) Atención Social de personas con discapacidad: hacia un enfoque de Derechos Humanos. 1ª edición. Buenos Aires. Lumen Humanitas.
- Rodríguez Rodríguez, Pilar (2010). La atención integral centrada en la persona. Madrid, Informes Portal Mayores, 106. España.
<http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/pilar-atencion-01.pdf>
- Romano, M. D. (1990). Diagnóstico Psicosocial y Servicios Sociales, en Capítulo 7 de Kottke, F. y Lehmann, J.S.- Krusen, Medicina Física y Rehabilitación. 4ª edición. Madrid. Editorial Médica Panamericana Ilarion Eslava.
- Serie de talleres "Alianzas para el Desarrollo Inclusivo". (2004 y 2005). desarrollados en México, Nicaragua, Brasil, St. Lucia, Uruguay y Argentina. - Desarrollo inclusivo.
- Vásquez Barrios, Armando (Mayo 2006). Unidad 2: Evolución Histórica de los modelos en los que se fundamenta la discapacidad. El proceso de revisión de la CIDDM. - O.P.S./O.M.S.- Taller de C.I.F. Organizado por la Secretaría de Graduados del Ministerio de Salud y el Min. de la Solidaridad de la Provincia de Córdoba. No publicado.



- VELA, YAPURA, ROMERO: Uno con los demás

TÍTULO: UNO CON LOS DEMÁS

EJE TEMÁTICO: Historia, derechos humanos y paradigmas.

PROYECTO DE EXTENSIÓN

AUTORES:

Vela, Verónica, DNI: 29.531.067_ Profesorado en Educación Especial especializado en discapacidad intelectual.

TA.P.QUI. (Talleres Protegidos Quilmes). almaveroyale@hotmail.com

Yapura, Evelyn, DNI: 41.259.806_ CFI Básico

TA.P.QUI. (Talleres Protegidos Quilmes). evelynyapura@hotmail.com

Romero Gonzalo, DNI: 42.672.944_ CFI Básico

TA.P.QUI. (Talleres Protegidos Quilmes). romerogonza1@hotmail.com

PALABRAS CLAVE: INCLUSIÓN _ AUTOGESTIÓN _ DERECHOS

Desde hace un tiempo, los estudiantes del Instituto de educación especial TA.P.QUI, manifiestan disconformidad en relación al trato que reciben por parte de algunas personas de la comunidad, situación que pudieron comunicar en los espacios generados en el taller de realidad social. Esto fue observado por los docentes mientras realizaban diversas actividades por el barrio. Lo mencionado anteriormente nos planteó la necesidad de analizar el paradigma actual relacionado con la discapacidad y esto nos ayudó a reflexionar acerca de que “somos, en relación a otro”.

Sostenemos que mirar no es un acto tan simple, en él están involucrados diversos aspectos, por lo cual es necesario diferenciar mirar de ver. Ver es un acto biológico e involuntario, sin intención. Mirar, en cambio, es un acto cultural, voluntario e intencional. Mediante este acto se da sentido a lo que percibimos, es decir, socialmente aprendemos a mirar, aprendemos a significar lo que miramos, a mirar de diferentes formas a las personas según prejuicios sociales. También aprendemos a no mirar aquello que no está dentro del rango de lo mirable. Aprendemos a volver al otro un fantasma.

Reflexionando sobre el texto de Skliar, “¿Y si el otro no estuviera ahí?”, podemos pensar que, somos en relación a otro, mantenemos una relación de alteridad, es decir, necesitamos



de la imagen de nosotros mismos que se forma en el otro. La relación de alteridad nos hace problematizar sobre lo difícil que resulta pensar más allá de lo establecido, de aquello que se presenta como lo verdadero. Un cambio que parece utópico.

Siguiendo la idea de Skliar, resulta difícil pensar por fuera de los parámetros de normalidad, es decir, de lo que debería ser. El hombre va inventando la anormalidad para depositar en ella sus miedos y rechazo a una imperfección creada culturalmente. Esto queda de manifiesto diariamente desde los diversos medios de comunicación masivos, en los cuales se hace un culto a la belleza, a la inteligencia, a la perfección, generando estereotipos o modelos que todos necesitaríamos seguir para ser exitosos y felices.

Luego del abordaje de la temática junto con la comunidad educativa, se decidió realizar un proyecto, cuyo producto final sería un breve documental. Para llevar a cabo la realización del mismo, se generaron redes de trabajo con los Centros de Producción Cultural y Audiovisual del Municipio de Quilmes. En el transcurso del año se realizaron diversos talleres relacionados con la temática, donde además de abordar la teoría, se realizaron visitas a los Centros culturales para interactuar con los trabajadores y estudiantes del mismo, y de esa manera también compartir la idea fundamental del proyecto.

En el documental se narran experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes, en las cuales manifiestan malestar, deseos, emociones, etc., entrevistas a diversos actores de la comunidad educativa; se intenta sensibilizar acerca de la importancia de que las personas con discapacidad desarrollen la mayor autonomía posible y de este modo accedan a la autogestión. Consideramos muy importante el hecho de que lo que se dice en la filmación, es en primera persona, es decir, son los mismos estudiantes los que hacen escuchar su voz.

Continuando con la idea desarrollada en el párrafo anterior, sostenemos que las palabras autogestión y autodeterminación, están siempre presentes, ya que son ejes que guían el trabajo que se realiza cotidianamente. La sensibilización acerca de ellos, es uno de los objetivos de nuestro proyecto.

Un autogestor es una persona con discapacidad que habla por sí misma, que es protagonista de su propia vida. La Autogestión implica participar, opinar, tener voz. Supone el ejercicio de derechos y deberes. Implica elegir tener y asumir un grado creciente de responsabilidad. Aunque tiene una dimensión individual, se manifiesta más en el ámbito grupal, en el medio social. Supone participar en asociaciones, entidades, y hacerlo también en la comunidad, donde las personas viven y se relacionan. Y por tanto, influir y estar presentes, defender sus intereses, etc.

Para colaborar en la tarea de formarse como autogestor, es importante que el entorno le pida opiniones a la persona, que estas además sean realmente tenidas en cuenta, escucharla,



evitar la protección excesiva, apoyar a los grupos de autogestores, etc. No puede haber autogestión sin autodeterminación.

Para promover la autodeterminación existen tres condiciones básicas, ellas son: las oportunidades que ofrezca el entorno, las competencias que tengan las personas y los apoyos para optimizar esas competencias.

“Autodeterminación es una combinación de habilidades, conocimiento y creencias que capacitan a una persona para comprometerse en una conducta autónoma, autorregulada y dirigida a meta. Para la autodeterminación es esencial la comprensión de las fuerzas y limitaciones de uno, junto con la creencia de que es capaz y efectivo. Cuando actuamos sobre las bases de estas habilidades y actitudes, las personas tienen más capacidad para tomar el control de sus vidas y asumir el papel de adultos exitosos.” (Field, Martin, Miller, Ward y Wehmeyer, 1998).¹

La autodeterminación está orientada a que la persona con discapacidad pueda ser protagonista, llevar o tener el control de la propia vida y, por tanto, tomar las decisiones y hacer las elecciones para ello (aunque sea con apoyos), pero la persona es quien dirige. La responsabilidad se estrecha a una dimensión individual: la responsabilidad por uno mismo.

La autodeterminación se despliega en la vida de cada persona, en su vida individual, en su vida diaria. Corresponde a la relación de la persona consigo misma, a su autoconocimiento, entre otras cosas. Tiene grados diferentes para las diferentes personas. Y la medida de su autodeterminación es cada persona, no la idea que tienen quienes les ofrecen apoyos.

Entre los componentes de la autodeterminación se puede encontrar la elección, el establecimiento de ciertas metas, relaciones con otros, autoconciencia, autoevaluación, auto observación y autorrefuerzo. Poder llegar a adquirir la habilidad de hablar en público, escuchar, respetar turnos, establecer una norma, responsabilizarse, conocer sus derechos y lo que significa defenderlos y ejercerlos, los deberes que lleva implícitos, hacerse cargo de su vida, aunque necesiten apoyos.

La autodeterminación es fundamental cuando utilizamos el término **Calidad de vida** de las personas con discapacidad, ya que es necesario contar con su palabra; sólo preguntándole a la persona en cuestión respecto de la satisfacción alcanzada en diversas áreas de su vida tenemos ideas sobre la calidad de su vida y las claves sobre cómo intervenir para mejorarla. Sólo incluidos en la sociedad somos sujetos. La autodeterminación nos habilita para participar en la sociedad como tales.

“Sin participación social activa se estrechan las posibilidades de construir un rol social valorado. Sin autodeterminación no se puede elegir aprender a vivir mejor. Sin la decisión de aprender durante toda la vida, se condena al futuro a vivir dentro de los límites del presente.”² Se podría concluir que, hablar de Calidad de vida no debe ser hablar



de un constructo vacío, es necesario trabajar en la articulación de algunos puntos como ser autodeterminado para aprender a vivir la propia vida y brindar apoyos a la comunidad para transformarla en inclusiva. Esto es fundamental para que se convierta en una frase real y posible, al igual que la palabra inclusión. La *inclusión* es, ante todo, una cuestión de derechos humanos y por consiguiente asume la defensa de una sociedad para todos, esto se sustenta en la premisa que la comunidad debe satisfacer las necesidades de

1. FEAPS. Programa de Grupos de Autogestores. Pp.1

2. ITINERIS. Aznar, A. - González Castañón, D. Autodeterminación, Aprendizaje y Participación Social. Talleres de Capacitación Institucional en Discapacidad. Pp.5.

todos independientemente de sus particularidades, características y condiciones. La inclusión nos concierne a todos como ciudadanos y para que sea una realidad se requiere generar un cambio político.

“La verdadera inclusión (Compton, 2003:11) no se produce por un simple ordenamiento de experiencias, por la integración social o por la organización de actividades. La plena inclusión supone: una dinámica social que implica cambios en el entorno y en los participantes. y las interacciones entre personas con y sin discapacidad deben estar basadas en un verdadero interés del uno por el otro, con objetivos comunes y en términos de igualdad y sentido de pertenencia, relaciones duraderas, oportunidades de compromiso social, y en un clima de comunicación sin juicios ni prejuicios. Cada persona es valorada de acuerdo a sus capacidades y decisiones adoptadas”.³

Previo a la finalización del ciclo lectivo 2015, se presentó el documental a la comunidad en el Centro de Producción Cultural de Solano. Luego de dicha presentación, algunos padres manifestaron que tuvieron la posibilidad de comprender algunas actitudes de sus hijos, pudieron incluso visibilizar situaciones que les habían pasado inadvertidas; vecinos del barrio se sintieron movilizados al escuchar hablar a personas con discapacidad y que ellos pudieran decir con convicción qué cosas quieren o no. Resultó una experiencia constructiva en la cual circularon diversas emociones, sensaciones, ideas, confrontaciones, etc. Esta situación posibilitó que los diversos actores pudiéramos visibilizar, pensar, reflexionar, etc. Entendemos que esto representa el inicio de un camino que debemos transitar.

El trabajo realizado, generó en los estudiantes la inquietud sobre cómo continuar difundiendo este tema, ya que en la presentación del material quedó de manifiesto que muchas personas de la comunidad tal vez nunca se habían planteado la importancia de conocer y respetar sus derechos. De este modo, se pensó en la posibilidad de lograr la sensibilización de un número mayor de personas acerca de esta temática, utilizando para ello la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, convención en la cual nos basamos para la realización del presente proyecto.



El 13 de diciembre de 2006 fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas la “Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad”. En Argentina fue ratificada en mayo de 2008 por la ley N° 26.378, elevada a rango constitucional por la ley N° 27.044. Esta convención es ante todo un tratado de Derechos Humanos, que reafirma principios y directrices de otros tratados, pactos y convenciones internacionales y constituye un instrumento concreto de derecho y un compromiso de los Estados que lo suscriban en el marco de los Derechos Humanos. De este modo, el gobierno

3. Madariaga Ortuzar, Aurora. (2009). OCIO Y DISCAPACIDAD: EL RETO DE LA INCLUSIÓN. Pp. 9.

Argentino ratifica y asume la responsabilidad de hacer cumplir los principios que promueve la convención.

La mencionada convención es amplia e integral; su propósito es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. El Protocolo que la acompaña, no sólo les otorga voz a las personas con discapacidad en el ámbito internacional, sino que se convierte en una oportunidad para quienes denuncien el incumplimiento con los compromisos asumidos por este instrumento.

El concepto de discapacidad es una construcción social, y como tal se va modificando con el paso del tiempo. A lo largo de la historia surgieron diversos paradigmas relacionados con la mirada que se tenía acerca de la discapacidad. Los mismos fueron evolucionando y modificándose. A pesar de que en algunos casos coexistieron y coexisten, en diversas épocas, se manifestó el predominio de uno de ellos. En el paradigma tradicional, la discapacidad era considerada una tragedia, una carga para la sociedad, que debía evitarse o prevenirse. El Estado asumía un rol asistencialista y sus políticas apuntaban a la marginación social de este grupo. En el paradigma médico o rehabilitador, se considera que la discapacidad es un problema de la persona y debe ser abordado por especialistas, cuyos tratamientos apuntan a normalizar esta situación. La legislación relacionada con este paradigma, se basa en la asistencia y la seguridad social. La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad promueve un modelo social de la discapacidad, que considera a la persona con su integridad física y moral, como sujeto pleno de derechos y vinculándola con su entorno socio-cultural. Como se menciona en el preámbulo de la ley N° 26.378 “...reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás...”⁴



En el desarrollo del proyecto “Uno con los demás”, se pudo observar que muchas ideas relacionadas con los paradigmas mencionados aún forman parte del discurso de diversos actores sociales. Por tal motivo, uno de los objetivos del mismo apunta a sensibilizar a las personas y promover los principios del paradigma social. En este sentido, mencionamos la segunda parte del artículo 1 de la Convención: **“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”**.⁵

4. LEY 26.378. (2008). Publicada en el Boletín Oficial. Pp.5.

5. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. (2006). Asamblea General de las Naciones Unidas.

A pesar de que existen otros instrumentos que hablan sobre personas con discapacidad es importante reconocer que en la Convención se da lugar a cuestiones específicas como: la exigencia que los Estados generen políticas y programas concretos, reales y efectivos en discapacidad; que en ellos y en su discusión e implementación participen con voz y voto las personas con discapacidad; la protección de la identidad lingüística de lenguajes como el Braille y el de señas; las consideraciones de género que atraviesan todas las temáticas; la protección de colectivos vulnerables como las mujeres y los niños/as (aunque con una lamentable omisión de los ancianos); la exigencia al Estado de un control amplio del cumplimiento de la Convención; fuerte impulso a la promoción de la vida independiente de las personas con discapacidad y a sus derechos sexuales y reproductivos.

Sabemos que el camino que iniciamos es complejo. Algunos interrogantes iniciaron esta exploración y muchos más fueron surgiendo y motivando nuevos análisis y reflexiones. Entre ellos podemos mencionar la necesidad de pensar una mayor accesibilidad de las personas con discapacidad intelectual a la vida socio-cultural.

BIBLIOGRAFIA

- Aznar, A. S. y González Castañón, D. (2003). “Autodeterminación: un camino hacia la igualdad de oportunidades”, El Cisne, Año XIII, N° 154.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. (2006). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ITINERIS. Aznar, A - González Castañón, D. Autodeterminación, Aprendizaje y Participación Social. Talleres de Capacitación Institucional en Discapacidad.



- LEY 26.378. (2008). Publicada en el Boletín Oficial.
- Madariaga Ortuzar, Aurora. OCIO Y DISCAPACIDAD: EL RETO DE LA INCLUSIÓN.
- TAMARIT, J. (2005). Discapacidad intelectual. En M. G. Milla y F. Mulas (Coord.): Manual de atención temprana (pág. 663-682). Valencia: Ed. Promolibro.
- Skliar, Carlos. (2005). ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Ed. Miño y Dávila.



EJE V – Políticas Públicas y Marco Legal

- ACOSTA MORA, MENA BEJARANO: Operacionalización de la Política Pública de Discapacidad respecto a la Movilidad y su Impacto de las Personas en Situación de Discapacidad (PsD) en la Ciudad de Bogotá – Colombia

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Operacionalización de la Política Pública de Discapacidad respecto a la Movilidad y su Impacto de las Personas en Situación de Discapacidad (PsD) en la Ciudad de Bogotá - Colombia

AUTORES

Acosta Mora, Joaquín Osvaldo c.c. 79.496.115. Candidato a Magister en Administración Universidad de la Salle. Docente Tiempo Completo Universidad Piloto de Colombia.

joaquin-acosta@unipiloto.edu.co

Mena Bejarano, Beatriz c.c. 51.817.339. Magister en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado Universidad Nacional de Colombia

bmenab@unal.edu.co

RESUMEN

La Ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas en situación de discapacidad (PsD) las define como aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Naciones Unidas, 2007). El reconocimiento del componente biológico y social de la discapacidad ha permitido la evolución de modelos conceptuales y enfoques diversos en las Políticas Públicas para Discapacidad (PPD), dos de ellos son la perspectiva de derechos humanos y el denominado enfoque de capacidades, entendidas como las destrezas, habilidades y aptitudes, convertidas en un factor integrador y de acceso a las oportunidades que ofrece la ciudad en el marco de la movilidad.

El análisis de la movilidad de las personas en situación de discapacidad busca indagar la PPD en esta materia y a la vez determinar su grado de cumplimiento, identificando la gestión que se adelanta, en términos de ejes de acción, estrategias implementadas, las relaciones y



responsabilidades de los distintos sectores de la ciudad, así como explorar desde la mirada de las PsD la operación óptima en cada escenario que permita definir el cumplimiento o no de los objetivos de la política.

Como punto de partida, se parte de reconocer la exclusión social que históricamente han experimentado las PsD y la respuesta parcial que los Estados han dado a la misma. En el marco de las políticas establecidas para el tema de movilidad de las PsD, se describe el alcance de tales políticas gestadas desde los movimientos sociales, que vincularon organizaciones de derechos humanos dando como resultado la promulgación de normativa incluyente, pero con deficiente gestión en su aplicación en el caso de movilidad para la ciudad de Bogotá.

Identificada la necesidad en esta temática para las PSD, es procedente la recolección de datos desde las instituciones del Distrito, para lo cual se utilizó como instrumentos de recolección de datos la revisión documental y la entrevista. Esto permitió covalidar cuáles son las organizaciones responsables de llevar a cabo la operación de la política y los usuarios que reciben el impacto propio de la gestión adelantada.

Aunque la literatura reporta gran variedad de clasificaciones de los modelos de discapacidad, para efecto de esta investigación, se han propuesto dos de ellos, los cuales están suficientemente fundamentados: *el modelo social* que en ocasiones describe en contraste al modelo individual o biológico, este último hace énfasis en la aplicación de estrategias curativas o de rehabilitación que buscan “cambiar” al individuo para que se acople a la sociedad e implícitamente, se considera el entorno como fijo y neutral negando de manera absoluta la posibilidad de modificarlo. Contrario al anterior, se reconoce que las barreras ambientales, generan la pérdida o limitación de oportunidades de ser parte en la vida en comunidad a igual nivel con otros. Surge a partir del entorno social, económico y físico en el cual las personas con limitaciones se encuentran. Para Hince Finkestein (1980; p.47) “La discapacidad es el resultado de una relación opresiva entre las personas con impedimentos y el resto de la sociedad”.

Lo anterior ha permitido ir dando respuesta a nuestro interrogante: *¿La operacionalización de la política pública de movilidad, garantiza el derecho a la ciudad de las personas en situación de Discapacidad?*, haciendo posible un análisis sobre los hallazgos y las nuevas propuestas de solución.

Estudios realizados, así como los resultados del censo del año 2005, han mostrado las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de las personas en situación de discapacidad.



Aunque el Distrito Capital, ha venido desarrollando, políticas, planes y programas en beneficio de la calidad de vida de las PsD estas aún son insuficientes, los resultados demuestran las falencias del proceso y la incapacidad para responder satisfactoriamente a sus necesidades haciendo fundamental recomendar un abordaje integral que se reoriente hacia nuevos tópicos, entre ellos, revisión de la política, evaluación de los modelos de operación e intervención que beneficie a las PsD, evaluación de la infraestructura y el acceso a la ciudad, fortalecimiento de la inversión en la ciudad que garantice la ruptura de barreras de las mal llamadas “minorías” haciéndolos partícipes del proceso como actores directamente involucrados.

PALABRAS CLAVE: MOVILIDAD, DISCAPACIDAD, POLÍTICA PÚBLICA

Introducción

La discapacidad humana es una realidad que ha sido experimentada a lo largo de la historia en diferentes ámbitos, otro componente que resulta importante lo constituyen algunos elementos de orden social, cultural y económico que agudiza una problemática que a diario, permea toda una sociedad. *Socialmente*, la discapacidad ha sido considerada como la “diferencia”; una diferencia que ha excluido la expresión, la creatividad, el interés común y acceso a las mismas oportunidades aun cuando como seres humanos, todos y todas somos sociales.

Cuando se aborda la discapacidad se encuentra una gama amplia de concepciones, algunas de las cuales son equivocadas y discriminatorias, lo cual a su vez genera exclusiones principalmente en los *ámbitos cultural y social*, estas se generan desde que se identifican las diversas formas de discapacidad, llegando a negar el acceso a los mismos beneficios para las personas en esta situación. El problema se agrava no solo en la PsD que es excluida por los escenarios donde aspira participar, sino para su entorno familiar que adicionalmente sufre las consecuencias de los marcadores de diferencia (edad, género, clase social, etnia, entre otros) generando mayor rechazo y por tanto agravando la problemática; la pertenencia a hogares “disfuncionales” donde las mujeres madres cabeza de hogar, inminentemente son impactadas por la pobreza, siendo marginado por sectores habitacionales “exclusivos” que lo distancian cada vez más hacia periferia que integra la ciudad.

Un primer elemento que se evidencia para abordar el problema es el desconocimiento de las dis(capacidades); lo cual genera exclusión social con relación directa con el componente



educativo y cultural de aquellos que nos consideramos “normales”. Estos componentes se relacionan directamente con los elementos que aportan a la gestión de la política pública. Esta postura nos lleva a llamar la atención respecto a las barreras económicas, sociales y físicas. El modelo social demanda mayor accesibilidad a edificios, transporte e información, y exige la implementación de medidas que contrarrestar la discriminación vivida por las PsD en educación, salud, empleo y otras esferas de la actividad humana. El énfasis centrado en la sociedad como la principal causa de discapacidad, lleva al rechazo de la idea de discapacidad como una tragedia personal. Si las barreras a una participación completa no son intrínsecas al individuo pero por el contrario son sociales en su naturaleza, es materia de justicia social, que estas barreras deban ser eliminadas (Oliver y Barnes, 1998).

Una comunidad que permita la inclusión o accesibilidad real a estos servicios básicos, es una comunidad que respeta y permite el ejercicio de los derechos humanos sociales, económicos y culturales de las PsD. Por ello desde una perspectiva de derechos, una comunidad incluyente con el apoyo y activa participación de las organizaciones sociales deben adelantar acciones para permitir, entre otros, los siguientes objetivos:

- Integración educativa de todas las personas con discapacidad
- Integración laboral y empleo- desarrollo de la capacidad productiva
- Acceso a la salud y a la seguridad social
- Acceso a la información y la comunicación
- Acceso a los servicios culturales
- Acceso a la recreación y al deporte
- Acceso a los espacios públicos y al transporte,

En síntesis, desde esta perspectiva se reconoce que las necesidades de la PsD nunca podrá manifestarse atendiendo a variables aisladas, por aparentes que puedan ser (el tipo de discapacidad, la edad, la situación socioeconómica, entre otras.), sino según la interdependencia que se establece entre ellas y que normalmente trasciende el propio entorno personal y familiar al afectar a un contexto social o cultural determinado.

Según el registro para la localización y caracterización de PsD (RLCPD) el Ministerio de Salud y Protección Social reporta que en Colombia a corte de 30 de noviembre de 2015 hay un total de 1'223.378 personas registradas y 1.767 Unidades Generadoras de Datos –UGD en funcionamiento, en 963 municipios. En el año 2013, existía en Bogotá una población de 157.510 PsD, de la cual se identifican siete tipologías de discapacidad:



Cuadro 1. Caracterización Población en Situación de Discapacidad

Física	36.297	23%
Cognitiva	34.493	22%
Visual	31.760	20%
Múltiple	23.581	15%
Mental	14.156	9%
Auditiva	9.819	6%
Sordo Ceguera	7.404	5%

Fuente: Elaboración propia a partir del Documento Diseño y Evaluación de Alternativas de Accesibilidad para los Usuarios del SITP en Condición de Discapacidad. 2013

La Secretaría de Movilidad de Bogotá reporta que según el RLCPD de 2011 – 2012 para Bogotá, existía una población total de 195.821 PsD, del cual se identificaron 157.510 registros de PsD clasificados en estas siete tipologías y asociadas a: moverse o caminar, usar brazos y manos; ver a pesar de usar lentes o gafas, oír aun con aparatos especiales, hablar, entender o aprender y relacionarse con los demás por problemas mentales o emocionales.

2. Fundamento teórico

2.1.Hacia el reconocimiento de las personas en situación de Discapacidad

Los movimientos sociales de discapacidad han generado nuevas formas de comprensión de la misma permitiendo que hoy en día, se entienda como un asunto político. Estas transformaciones le han permitido ubicarse dentro de los planes de acción de los gobiernos, generando desarrollos normativos progresivos cada vez más significativos en la política pública en los diferentes ámbitos; y, en forma notable en algunos campos (educativo y laboral principalmente) e incipiente en otros, como el de movilidad y transporte, el cual al presentar menores alcances, genera exclusión de las personas en situación de discapacidad (PsD) e incide negativamente en la posibilidad de garantizar el ejercicio de los otros derechos.

A través de los tiempos las personas han tenido que luchar por los derechos que les corresponden. La piedra angular en esa lucha ha sido mantenida por el activismo político y mediante movimientos sociales que han contribuido a producir cambios sociopolíticos



liderados por grupos vulnerables. Los movimientos sociales de las personas con discapacidad, son buen ejemplo de ello. La noción de libertad como base para el reconocimiento de sus derechos está en los comienzos de estas movilizaciones, paulatinamente, sobre los logros registrados formalmente, se acentuó la búsqueda material de los mismos, una forma real de disfrutarlos. Poco a poco, con el surgimiento de nuevos actores y nuevas campañas, estas confluencias se han convertido en un reto al orden político establecido, razón por la cual los poderes políticos y las democracias han tenido que recurrir a la legitimación de los derechos humanos como vía para aliviar las tensiones sociales derivadas de la diversidad de acciones de protesta.

No obstante, las personas en situación de discapacidad se encuentran lejos de disfrutar las consecuencias políticas del desarrollo desde los derechos. Si bien su aplicación ha permitido superar algunas de las barreras enfrentadas por estas personas, aún persisten altas cifras que dan cuenta de la población excluida y de importantes porcentajes de restricción en su participación social, laboral o educativa.

Estas alternativas han dado origen al enfoque *basado en los derechos humanos*. Es un enfoque incorporado, como parte integral de los procesos y políticas de cambio interno, en países donde las luchas sociales han avanzado hasta obtener el reconocimiento real de sus problemáticas. Bajo este panorama, se pueden comprender los efectos de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos y su introducción en políticas y leyes nacionales que propenden por atender los intereses reclamados por los distintos grupos humanos.

2.1.1. Perspectiva de Derechos Humanos (DDHH)

Los Derechos Humanos son anteriores y superiores al Estado; constituyen el sentido y la razón de ser de la organización estatal. Por supuesto su estudio pasa por la mirada histórica que se traduce en clasificaciones con el fin de determinar las características que corresponden a cada grupo. Se le agregan criterios políticos. Una de las clasificaciones más divulgada es aquella que distingue tres generaciones respondiendo al orden de aparición en la historia aunque sea preciso entenderlos y analizarlos integralmente, es decir, en sus interrelaciones ya que la garantía de los unos depende de la vigencia de los otros.

(Velásquez, 2004) se refiere a las generaciones no en el orden de jerarquías sino según la secuencia histórica estricta por medio de la cual estos fueron formulados y reconocidos en el ámbito mundial. Tomando como referente a esta autora, a continuación se presenta una breve exposición de los distintos conjuntos de derechos en relación con los valores que promueven, lo cual permitirá comprender sus funciones y utilidad global en el contexto del enfoque de



desarrollo basado en los derechos humanos para comprender la discapacidad y las políticas públicas a su favor.

Los Derechos Civiles y Políticos. Los derechos de primera generación están compuestos por un grupo de derechos y de libertades individuales que ofrecen posibilidades similares para todos los seres humanos, imponen límites y responsabilidades a quienes los ejercen. Surgen como resultado de luchas intelectuales, científicas, filosóficas, artísticas y políticas que conformaron “la Ilustración”, reivindicando el uso de la razón humana. Uno de sus mayores aportes sería formular la libertad, la igualdad y la participación como derechos inherentes o propios de los seres humanos. El principal logro sería una nueva manera de definir la organización política ahora basada en el respeto a los derechos fundamentales de los seres humanos.

Desde su expresión jurídica, filosófica y ética, consagran los mínimos básicos para garantizar la dignidad humana referida al desarrollo de la propia individualidad, de la propia subjetividad y para protegerla de ejercicios arbitrarios de poder por parte del Estado y sus delegados(as), a través de prohibiciones, límites y procedimientos, tendientes a garantizarlos. Sin embargo, su consagración no llegó a las grandes mayorías de seres humanos, quedaron fuera las mujeres, la población afrodescendiente, los pueblos y comunidades indígenas, los niños, las niñas, los jóvenes, las jóvenes y las PsD.

Ante todo, son los primeros derechos consagrados en los ordenamientos jurídicos internos e internacionales, están destinados a la protección del ser humano individualmente contra cualquier agresión de algún órgano público. Se caracterizan porque imponen al Estado el deber de abstenerse respecto a interferir en el ejercicio de estos derechos por parte del ser humano. Implican una actitud pasiva por parte del Estado, quien debe limitarse a garantizar el libre goce de estos derechos, organizando la fuerza pública y creando mecanismos judiciales que los protejan. Los derechos civiles y políticos pueden ser reclamados en todo momento y en cualquier lugar, salvo en aquellas circunstancias de emergencia que permiten el establecimiento de ciertas limitaciones de sólo algunas garantías.

En términos de doctrina, varios derechos conocidos desempeñan un papel crucial en la garantía del respeto a la persona y la protección contra el abuso de poder: (1) El derecho a la vida. (2) El derecho a la libertad (3) El derecho de asociación (4) El derecho a la igualdad.

Con relación a **los derechos políticos** están amparados en el sistema de las Naciones Unidas por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. De ahí el estrecho lazo que existe entre los derechos humanos y la democracia, lazo que puede verse de dos formas. En



primer lugar, los derechos humanos pueden considerarse el primer logro de las comunidades democráticas. Cuanto más puedan intervenir los ciudadanos en la conformación de su destino común mediante el acceso al poder político, más tenderán a respetar los derechos. En segundo lugar, los derechos humanos pueden verse como la base sobre la cual se construyen y funcionan las sociedades democráticas, ayudando a prevenir cualquier desliz hacia el despotismo.

Existe un entramado de derechos que promueven el objetivo de la participación pública. (1) La libertad de expresión (2) El derecho a presentarse a las elecciones y el derecho a votar .

Por su parte, los Derechos económicos, sociales y culturales surgen como consecuencia del capitalismo, el cual trajo consigo una serie de cambios en las formas de producción que revolucionó la manera de organizar el trabajo.

Simone Weil, citada por (Velásquez M, 1999), se refiere a la singularidad de los **derechos civiles** y su relación con la soberanía del ser humano sobre su propia vida, sobre su autodeterminación, sus necesidades vitales que conciernen a la protección de la vida y la integridad, a no sufrir hambre, a la protección de la salud, al abrigo y la vivienda, etc., y sus necesidades existenciales, que no tienen relación con la vida física, sino con la existencia espiritual, que son más difíciles de enumerar.

Los derechos **económicos, sociales y culturales** surgen como producto histórico de la lucha social, pero se añaden varios elementos adicionales relacionados con las condiciones materiales de vida, el respeto a su dignidad, el derecho a crear sus propias organizaciones, a la participación en la toma de las decisiones, es decir, tener derecho a elegir y ser elegidos(as). Se le impuso una obligación nueva al estado democrático: velar por los derechos de los más pobres y los más débiles en la organización económica y política como otro componente básico para lograr el desarrollo integral del ser humano.

Tienen como objetivo fundamental garantizar el bienestar económico, el acceso al trabajo, a la educación y a la cultura, de tal forma que asegure el desarrollo de los seres humanos y de los pueblos. Su reconocimiento fue posterior a la de los derechos civiles y políticos, de allí que también sean denominados derechos de la segunda generación. Se caracterizan porque requieren de la actuación del Estado para que los seres humanos puedan tener acceso a estos derechos acorde con las condiciones económicas de cada nación. Son derechos colectivos, porque la vigencia y el goce de los derechos económicos, sociales y culturales benefician a grupos de seres humanos, no a uno en particular.



Un conjunto fundamental de estos derechos incluye el derecho a la salud y el derecho a la vivienda. El **derecho a la vivienda** también reviste importancia fundamental para las personas con discapacidad por dos razones. En primer lugar, es esencial disponer de una reserva de viviendas asequibles y accesibles. Pero también es importante garantizar que el entorno de la vivienda es “visitable”, de modo que las personas con discapacidades puedan participar en la vida de la comunidad. La vivienda no es sólo importante en sí misma, sino que proporciona a las personas un punto de anclaje en la vida de su comunidad. Se incluye el derecho de expresión cultural

Derechos de tercera generación. Los llamados derechos de la solidaridad constituyen una tercera generación que data de la segunda mitad del siglo XX al vaivén de la acción de colectivos que reclaman derechos. Van adoptando la forma de declaraciones sectoriales que protegen derechos de colectivos discriminados grupos de edad, minorías étnicas o religiosas, países del Tercer Mundo, afectados por alguna de las múltiples manifestaciones que cobra la discriminación económico-social.

Suponen el reconocimiento de un contexto en el que surgen nuevas necesidades humanas con nuevas exigencias de ciudadanía, libertad y calidad de vida. Poco a poco, se configuran los derechos a la paz y a una justicia internacional, el derecho a crear un Tribunal Internacional que actúe en los casos de genocidio y crímenes contra la humanidad. También el derecho a escoger modelos de desarrollo sostenible que garanticen la biodiversidad y que permitan preservar el medio ambiente natural, así como el patrimonio cultural de la humanidad. Derecho a un entorno multicultural que supere el concepto de tolerancia, haciendo de la diferencia una ventaja para que se respeten las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas; el derecho a la libre circulación de las personas, no sólo de capitales y bienes, que permita condiciones de vida dignas a los trabajadores inmigrantes.

2.1.2. Perspectiva de Capacidades

“Todos los conciudadanos deberían tener la posibilidad de desarrollar todo el espectro de capacidades humanas, hasta el nivel que permita su condición, y disfrutar de tanta libertad e independencia como sea posible”. (Nussbaum, M, 2008).

Pensar en el ideal que se propone en el marco regulatorio de los países para la protección de los ciudadanos y especialmente de aquellos que se encuentran en situación de discapacidad, nos lleva a revisar tres conceptos importantes:



La ciudadanía social, este concepto acuñado por Marshall en su obra *Ciudadanía y Clase Social* que fue publicado en 1950, da origen al concepto citado en (Añón, 2002) *“La ciudadanía social consiste en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales (Marshall). La ciudadanía es entendida como status conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes. La no discriminación en el acceso a esos recursos constituye la condición necesaria y suficiente de la ciudadanía. De forma que la ciudadanía en su sentido más pleno precisa un modelo de estado del bienestar democrático.”*

Minorías (ACNUDH, 1992) La Declaración de las Naciones Unidas sobre las Minorías, aprobada por consenso en 1992, *se refiere en su artículo 1 a las minorías sobre la base de su identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística, y dispone que los Estados protejan su existencia. No hay ninguna definición internacionalmente acordada sobre qué grupos constituyen minorías. Muchas veces se subraya que la existencia de una minoría es una cuestión de hecho y que toda definición ha de incluir tanto factores objetivos (como la existencia de una etnia, de un lenguaje o de una religión compartidos) como factores subjetivos (en particular, que las personas de que se trate han de identificarse a sí mismas como miembros de una minoría).*

Capacidades que se hacen visibles en la búsqueda del buen vivir y desarrollo de las personas. En este marco Martha Nussbaum presenta una síntesis de capacidades básicas que deberían asegurarse en el marco de la dignidad Humana:

1. Vida, capaz de tener una duración normal
2. Salud corporal, salud, alimentación y vivienda
3. Integridad corporal: Gozar de Libertad de movimientos y seguridad
4. Sentidos, imaginación y pensamientos capacidades, ambiente de libertad gustos y creencias
5. Emociones, agradecido y formas de asociación humana
6. Razón práctica, concepción del bien y plan de vida
7. Afiliación, vivir con otros, relaciones sociales, respetado y no discriminado
8. Otras especies
9. Juego
10. Control sobre el propio ambiente, participación política, derecho de propiedad y trabajo.



Es importante resaltar que la dignidad humana guarda una estrecha relación con la calidad de vida de las personas, no solo por su propia percepción sino por la valoración que le brinda el mismo entorno, pero para lograrlo debe incorporar la libertad como fin para poder desarrollarse (Sen, 2000).

En este escenario es válido romper el paradigma que Desarrollo solamente se relaciona con crecimiento económico, se debe entender también que corresponde a una libertad de orden social y político que conlleva a la inclusión del estado dentro de la definición de las políticas públicas que vinculan las mal llamadas minorías resignificando el concepto de discapacidad.

Como parte de los referentes que permitan generar resultados en la revisión de la construcción social que viene albergando a las personas en situación de Discapacidad, se presenta un recorrido en la construcción de la política que actúe como garante de los derechos y libertades de las PSD.

(Rizzo, 2007) La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006, (CRPD, por su sigla en [inglés](#)) es un [instrumento internacional de derechos humanos](#) de las [Naciones Unidas](#) destinadas a proteger los derechos y la dignidad de las [personas con discapacidad](#). Partes en la Convención tienen la obligación de promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y garantizar que gocen de plena [igualdad ante la ley](#).

Para el caso Colombiano se establece desde la Constitución Política (López, 2004):

Fuente	Item	Alcance
Constitución Política de Colombia	Art. 13	Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.
	Art. 16	Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.
	Art. 47	El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a quienes prestará la atención especializada que requieran.
Ley 361 de 1997	Art. 43	Normas y criterios básicos para facilitar la accesibilidad a las personas con movilidad reducida



	Art. 55	Facilitar la circulación de las PsD, que le permitan movilizarse de un lugar a otro
	Art. 60	Demarcación de los vehículos y algunos beneficios en el desplazamiento y parqueo de los mismos, cuando se trate de PsD
Decreto 1660 de 2003	Art. 10.	Accesibilidad a los medios de transporte y movilización de la población en especial a las PsD
	Art. 7	Zonas especiales de estacionamiento y parqueo a las PsD
Decreto 1538 de 2005	Capítulo III	Acceso a edificios abiertos, estacionamientos y otros al público para personas con limitación en su movilidad
	Capítulo IV	
Decreto 319 de 2006		Plan Maestro de Movilidad
Decreto 470 de 2007	Art. 12	Creación de tarifas diferenciales para el transporte de PsD
	Art. 28	Movilidad personal para las PsD
Ley 1346 de 2009	Art. 9	Aprobación de lo descrito en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006
	Art. 20	Movilidad Personal
Plan de Desarrollo Distrital "Bogotá Humana" 2012-2016		Ejes Estratégicos hacia la Movilidad
Ley 1618 de 2013	Art. 14	Acceso y Accesibilidad
	Art. 15	Derecho al transporte

Fuente: Elaboración Propia en el marco de la revisión normativa existente.

3. METODOLOGÍA

Es un estudio descriptivo que se basa en fuentes primarias y secundarias. Las primeras basadas en entrevistas a funcionarios responsables de la operativización de la PPD y grupos focales con representación de las PSD, la academia y asociaciones de PsD bajo la modalidad



de mesas de trabajo. Para el análisis de fuentes secundarias, se realizó revisión documental del marco legal relacionado con la movilidad de PsD y los planes de desarrollo en los ámbitos mundial, nacional y distrital. Las categorías de análisis se centraron en la PPD con relación a los ejes estratégicos, sus objetivos y el grado de cumplimiento, a la luz del Plan de Desarrollo de Bogotá denominado “Bogotá Humana” 2012-2016, para finalmente, conocer las percepciones de PsD respecto a las barreras en el funcionamiento del sistema y el grado de cumplimiento de la norma.

Tabla No. 2 Matriz de Planificación para la Recolección de Datos Fuentes primarias y secundarias

Aspectos de Análisis	Actores e instancias	Instrumentos de Recolección de datos
Normativa de Movilidad en Instituciones Distritales	Secretaría Distrital de Movilidad e IDU	Revisión Documental Ficha técnica de las Normas
Estrategias implementadas para cumplir la normativa	Entidad Contratante PsD	Revisión documental Ficha Técnica de contratos
Conocimiento Contexto Regulatorio	PsD Usuarios del Sistema Funcionarios	Entrevistas y Grupo Focal
Percepción del cumplimiento de la ley	PsD Usuarios del Sistema	Grupos Focales de Usuarios

Fuente: Salamanca, 2007.

4. RESULTADOS

4.1. Política Pública de Discapacidad articulada al Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”: las fuentes de información en relación a la estadística real de PsD se basa en el Registro para la localización y caracterización de PsD (RLCPD), herramienta que permite recoger información sobre dónde están y cómo son las personas con algún tipo de discapacidad residentes en Colombia. Esta fuente de información permite la actualización permanente de los datos, por ejemplo en casos de cambio de domicilio o variación del estado de salud (Ministerio de Salud y Protección Social, 2016); sin embargo, se alimenta con la información ingresan las PsD. Sus características son que es voluntario, gratuito y consiste en un formulario electrónico se diligencia en aproximadamente 40 minutos. Dado que se reconoce la relación directa entre discapacidad y pobreza, un limitante que tiene es que no todas las PsD y sus familias tienen conocimiento de esta herramienta o no tienen acceso a la Unidad Generadora de datos, motivo por el cual las instituciones del estado reconocen que hay subregistro de personas y no refleja la realidad en un 100%.



En relación al avance en la gestión de la PPD y la Gestión Institucional, en el caso particular del tema de movilidad aparecen como responsables directos de este componente dos instituciones del Estado a saber la Secretaría Distrital de Movilidad y el IDU. Y Transmilenio, como institución de carácter mixto que es la encargada de operar el sistema.

La SDM en el periodo 2012-2014 se articula con el plan de Desarrollo de Bogotá humana en en estos componentes:

- **Eje estratégico 1.** una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo
- **Programa:** lucha contra distintos tipos de discriminación y violencias por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa del ciclo vital.
- **Proyecto Prioritario :** Aumento de capacidades y oportunidades incluyentes
- **Estrategia del Proyecto Prioritario:** Capacidades Diversas.

Los avances y la rápida y constante evolución del concepto de discapacidad obligan a pensar en los proyectos de inclusión social transversales que propendan por la garantía de derechos de las personas en general . Por eso desde la SDM se propone que la población con discapacidad sea atendida integralmente, con enfoque diferencial y de acuerdo con su transcurrir vital del eje de movilidad.

En razón a lo anterior, en el periodo inicial de la puesta en marcha del Plan de Desarrollo 2012-2016 Bogotá Humana realizó la consultoría mediante CONTRATO 20121789 “DISEÑO Y EVALUACIÓN DE ALTERNATIVAS DE ACCESIBILIDAD PARA LOS USUARIOS DEL SITP EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD” , la cual se desarrolló en diferentes etapas, específicamente en la fase de diagnóstico se aplicaron encuestas a las PsD y se realizó un foro que permitió identificar las principales Barreras y necesidades:

A. Principales barreras de acceso al transporte público en Bogotá:

1. Falta de implementación de tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos e incorporación de ayudas físicas, adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad. Situación que impacta en mayor medida a la PcD visual.

2. Presencia de obstáculos y barreras físicas de acceso.

Con mayor impacto en la PcD múltiple.

3. Falta formación y capacitación de las personas involucradas en la operación del sistema para brindar información y acompañamiento a las PcD y sus cuidadores.

Afecta a toda PcD



B. Caracterización de las necesidades y las principales barreras:

1. Falta de cobertura desde las organizaciones del Estado, en temas de salud, educación, recreación, movilidad e infraestructura entre otros, para la atención de las necesidades de la Población en Situación de Discapacidad.
2. Necesidad de implementar tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos e incorporación de ayudas físicas, adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad, que estimulen y garanticen el acceso a otras formas de movilidad de las PsD.
3. Legislar para romper las barreras de Infraestructura del Estado y de Instituciones Privadas, hacia la construcción de medidas efectivas que garanticen la movilidad de las PsD

A partir del proceso de Consultoría, se definieron cinco ejes prioritarios de trabajo, los cuales fueron denominados por la SDM como escenarios, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Escenario	Responsables (Mesa trabajo)	Criterios	Estrategia	Actividades
1. Permeabilidad del espacio Publico: itinerarios a pie accesibles a paraderos y estaciones SITP	SDM/ IDU	Andenes accesibles Cruces viales seguros	Recorridos por las localidades para territorializar propuesta de senderos accesibles con destino a las 18 rutas urbanas + 9 rutas alimentadoras	La zona de paradero debe quedar libre de obstáculos como especies arbóreas y/o elementos de mobiliario urbano que obstaculicen el ascenso y descenso de pasajeros. Espacio publico sin ejecutar
2. Accesibilidad: Infraestructura fija paraderos y estaciones SITP accesibles	Mesa trabajo SDM TMSA IDU	Criterios Configuración paradero Pavimentación y señalización Reducir "gap" entre bus y anden Iluminación		Desarrollar e implementar bordillo tipo "kasell"



3. Servicios de gestión del Transporte Público: Vehículos accesibles y servicio	SDM TMSA	Flota vehículos accesibles Oferta del servicio Red del sistema	1. Revisión de NTC 5701 (Diseño Universal) 2. Trabajo de campo a la luz de los principios de Diseño Universal	Se priorizaron 18 rutas urbanas y 9 rutas alimentadoras
4. SEÑALETICA E INFORMACION: diseño de información, dispositivos de asistencia para PcD	SDM TMSA IDU	Información estática y dinámica Visibilidad y sistemas para PcD Personal de apoyo Señalización Iluminación	Desarrollar e implementar señales verticales paraderos SITP inteligentes	
5. MEDIDAS SOCIALES Y CULTURALES PARA LA ACCESIBILIDAD INTEGRAL: campañas informativas sensibilización, formación	SDM TMSA IDU	Criterios Información estática y dinámica Visibilidad y sistemas para PcD Personal de apoyo Señalización Iluminación	Desarrollar e implementar PARADERO M10, M11 inteligente	

2. Con relación a la percepción de las PsD:

Se realizaron dos mesas de trabajo con metodología de Grupos Focales centradas en la inclusión social de PsD, en las que participaron representantes del Gobierno, asociaciones de personas en situación de discapacidad y la Academia. El análisis de la situación actual permitió definir las siguientes categorías:

Interrogante	Percepciones	Posibles Estrategias	Responsables
Desde su perspectiva qué entiende por movilidad y cuál es el estado de avance de la	Poco avance de la Política Pública para la discapacidad (PPD)	Fortalecimiento de identidad de la PsD, desde perspectiva de derechos.	Estado Asociaciones y familias de PsD
	Desconocimiento y no aplicación de la Ley 1618	Procesos de capacitación /Buscar medidas que	SDM



política pública?	de 2013 y la convención.	beneficien a toda la comunidad.	
	Desconocimiento de la Academia de la realidad de las PcD.	Hacer un plan de sensibilización a los investigadores, Se requiere que se “pongan en los zapatos de las PsD.	Academia Estado Asociaciones de PsD Familias y PsD
	Acciones centradas en grupos vulnerables insuficiente	Enfoque diferencial persona mayor, Persona con discapacidad, Gestantes, niños y niñas, en general toda la comunidad	Estado
	Concepción de la movilidad como responsabilidad del sector de tránsito y transporte.	Perspectiva Intersectorial: la movilidad como proceso transversal que es competencia de todos. Implica articulación desde la academia, la PsD y su familia, las organizaciones estatales y no gubernamentales. Se requiere la participación de actores desde la Institucionalidad. Difundir a la comunidad el significado de accesibilidad, lenguaje y braille.	Estado
Son efectivas las medidas tomadas para garantizar la movilidad?	En el SITP: No hay accesibilidad. No funcionan avisos luminosos ni mensajes en braille. No hay señales sonoras. En Transmilenio no se atiende la casilla especial para PsD.	Uso del Diseño Universal: medidas para todos Infraestructura que beneficie a las PsD y a la persona sin discapacidad.	SDM IDU
	Las vallas se volvieron comerciales y no cumplen los mensajes.		SDM
Cómo se debe concebir la movilidad? Es únicamente acceso?		Educación masiva Campañas de sensibilización	Academia Estado Asociaciones de PsD Familias y PsD
¿Cómo incluir la accesibilidad al interior del hogar?			Estado Sector Privado



<p>Infraestructura y la movilidad vial</p>	<p>No están dada para las PsD. Prevalece el beneficio económico de las empresas y los intereses políticos. El problema no es desconocimiento, es de índole económica pues garantizar la accesibilidad requiere una alta inversión</p>		<p>SDM IDU</p>
	<p>Ausencia de vigilancia y control por parte de las Instituciones del Estado</p>	<p>Entes de control deben vigilar por el cumplimiento de la política y promover la cultura ciudadana y control social.</p>	<p>Consejos Distritales y locales de discapacidad.</p>

CONCLUSIONES

La perspectiva de movilidad debe trascender el concepto de transporte incluyendo la categoría “movilidad” como eje transversal del desarrollo humano que permite el derecho a la ciudad y por tanto, al ejercicio de todos los demás derechos desde la primera generación a la última.

Se identifican como actores institucionales centrales y responsables de la Movilidad a la SDM y al IDU, a pesar de que debe ser responsabilidad de todas.

Es necesario, fortalecer el diálogo intra e interinstitucional con perspectiva intersectorial, de forma tal, que se logren comprensiones integrales de las situaciones prioritarias que ya se han identificado.

Pese al escaso desarrollo percibido desde el punto de vista de acceso y oportunidad en el transporte, la existencia de Transmilenio como opción viable e integrada es reconocida a pesar de las limitaciones presentes.

En la actualidad la mayoría de PsD se movilizan a la ciudad principalmente para acceder a los servicios médicos, en segundo lugar educación y por último transporte, lo cual confirma la importancia del abordaje de la movilidad como estrategia para garantizar el ejercicio de los demás derechos.



Los accesos y barreras arquitectónicas de la ciudad a nivel del estado y a nivel privado, reducen la movilidad de las PsD, hacia su propio desarrollo.

No se piensa en la atención de los cuidadores y cuidadoras de las PsD, donde su movilidad y desarrollo también se limita por falta de acciones y cobertura del estado

Se debe romper el paradigma que la movilidad es solo transporte y considerar que la gestión hacia la atención de las PsD, va mas allá de la simple infraestructura.

La asignación de recursos, para la atención de las PsD, debe ser una prioridad importante, es paradójico pensar que se invierte para la guerra, pero no se piensa en la atención de las PsD que se originan en esta guerra como resultado del conflicto armado.

Las entidades encargadas de “apoyar” los procesos de rehabilitación (Teletón, Roosevelt), deben mirar hacia abajo, incluyendo en su “noble gestión” a personas de bajos recursos, más aun cuando se lucran de la sociedad, deberían invertir en esa misma sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUDH. (1992). Declaración de las Naciones Unidas sobre las Minorías. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica.

Añon, M. (2002). Ciudadanía social: La lucha por los derechos sociales. *Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho (6)*. Valencia, Espana.

Bogotá, S. d. (2013). *Encuesta de Accesibilidad*. Bogotá, Colombia.

Griffin, K. (2001). Desarrollo Humano; Origen, evolución e Impacto. Barcelona, España.

Instituto de Desarrollo Humano Dis(capacidades) Diversidades. Resumen mesas de trabajo. Seminario internacional reconsiderando el Desarrollo Humano en el escenario de las Dis(capacidades) y la diversidad: diálogos Sur-Norte. Bogotá, Junio 18 de 2013.

Instituto de Desarrollo Humano Dis(capacidades) Diversidades. Resumen mesas de trabajo III Coloquio colombiano de investigación en Discapacidad. Trabajo en red para el fortalecimiento de la capacidad investigativa. Mesa de trabajo “Movilidad e infraestructura”. Bogotá, Junio 5 de 2015.

López, J. (2004). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia: Plaza & Janes.

Martínez, C. Gustavo. Ponencia: Estructuración del SITP accesible. VI Feria Internacional del Transporte Masivo. Bogotá. 27 al 29 de noviembre de 2013

Rizzo, A. B. (2007). Derechos Humanos de las personas con Discapacidad. *Convención Internacional de las Naciones Unidas*. Nueva York, Estados Unidos de Norteamérica.



Secretaria de Movilidad. (2012). Plan de desarrollo Bogotá Humana Movilidad Humana Bogotá, Colombia.

Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad.

Unidas, O. d. (2007). *Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad*. Nueva York.

Velásquez, M. (1999). *Escuela y Desplazamiento: Una propuesta pedagógica*. Ministerio de Educación Nacional. (M. Citada en Restrepo, & L. M. Velásquez, Trads.) Bogotá, Colombia.

Velásquez, M. T. (2004). *Derechos Humanos: Reflexiones desde una perspectiva histórica*.



- AFONSO: Las políticas inclusivas en la educación especial. Una mirada comparada de los regímenes legales latinoamericanos

TÍTULO: LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL. UNA MIRADA COMPARADA DE LOS RÉGIMENES LEGALES LATINOAMERICANOS.

EJE TEMÁTICO: POLÍTICAS PÚBLICAS Y MARCO LEGAL

PROYECTO DE EXTENSIÓN: LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN. UN ESTUDIO COMPARADO DE LOS MARCOS NORMATIVOS DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS.

AFONSO, VIVIANA FÁTIMA, DNI N° 27.926.285, ABOGADA, UBA, UAI, ONG JSRT, SAECE.
vivianafafonso@gmail.com

PALABRAS CLAVE: DERECHO A LA EDUCACIÓN, INCLUSIÓN, EDUCACIÓN ESPECIAL.

RESUMEN

La educación, como estrategia fundamental para la construcción de los derechos de los ciudadanos y del conjunto de la sociedad, conforma un pilar indiscutible a escala mundial en el paradigma reinante. Se comprende, en tal sentido, que la misma ostenta doble importancia, por una parte dado el impacto directo que posee en el desarrollo de las potencialidades, capacidades y competencias de las personas, y por otra respecto de las posibilidades de transmitir, construir y compartir el conocimiento que impactará en el avance y desarrollo sustentable de las naciones.

Desde la segunda mitad del siglo XX se produjo un fenómeno en el que, mediante diversos instrumentos, se reconocieron formal y enérgicamente los derechos humanos. En consecuencia la educación consiguió posicionarse con una vigencia y trascendencia que se vio traslucida tanto en los compromisos internacionales como en las legislaciones nacionales de muchos de los países del mundo.

A partir de este hito, las políticas en torno a la inclusión educativa han ocupado un lugar privilegiado que abrió debates sobre su comprensión, extensión y desarrollo que hasta el día de hoy, pese al gran acuerdo que existe académicamente, siguen siendo objetivos en desarrollo incipiente y con mucho por alcanzar. Si bien es cierto que las leyes han recogido estas premisas en sus cuadros normativos, emblemáticamente es menester mencionar que al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entiende que la inclusión es una estrategia dinámica que procura responder con proactividad a la diversidad de las y los estudiantes, al mismo tiempo de concebir sus



diferencias individuales no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2005, pág. 12).

El concepto de inclusión adquiere un matiz de mayor profundidad al relacionarlo con la denominada “educación especial”, motivando que por su relevancia se sitúe a este tópico como un factor principal de estudio. Esta modalidad educativa tendiente a favorecer numerosos mecanismos de inclusión ha sido recogida de muy diversas formas por las legislaciones de los países de la región latinoamericana.

Resulta oportuno destacar que es unánime el consenso que comprende que el derecho a la educación, como derecho universal, es inseparable de la equidad y la igualdad de oportunidades. Considerando que las legislaciones de los países de América Latina conciben con menciones de distinta naturaleza y extensión dichas premisas, importa para el presente determinar la acogida que los marcos regulatorios de los países latinoamericanos han tenido respecto del efectivo ejercicio y goce del derecho a la educación en igualdad de oportunidades para grupos de ciudadanos en situación de vulnerabilidad. El planteo de la igualdad de oportunidades genera la necesidad de cotejar el acceso a la educación, pero también la permanencia y la calidad de los procesos y prácticas de enseñanza-aprendizaje a fin que estas situaciones no proporcionen meros reconocimientos formales carentes de sentido. En este orden de ideas, los Estados concibieron en sus regulaciones legales la obligación y el desafío de eliminar obstáculos y dificultades que puedan comprometer el ejercicio, en condiciones de calidad y equidad, del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Por lo tanto, la posibilidad de analizar los marcos normativos nacionales juntamente con los propósitos, logros y desafíos que manifiestan públicamente los países de la región constituyen una ocasión para realizar un estudio correlacional de las políticas que permita distinguir retos y oportunidades, y al mismo tiempo viabilice un ejercicio reflexivo para contribuir con propuestas que asistan a fortalecer el carácter transversal de la educación especial y la educación para todos en cada uno de los países.

En la senda propuesta, se plantea un relevamiento que será abordado teniendo en consideración los documentos, pronunciamientos y proyectos elaborados y también los que en la actualidad se encuentran en debate en Argentina, Ecuador, Honduras, Panamá y Perú. También se consideran relevantes las declaraciones y contribuciones presentadas en el marco de la “XII jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusiva” (XII-JCEIEEI) por la importancia que las mismas adquieren en la región, tanto en la formulación, como en la ejecución e implementación de políticas y estrategias relativas al tema de interés.



Educación inclusiva en los instrumentos internacionales

Sin perjuicio de las legislaciones específicas de cada país y la forma en la que acogen en sus cuerpos normativos los compromisos internacionales que asumieron a lo largo del tiempo, existen un conjunto de instrumentos que destacan en lo relativo a la consagración del derecho inclusivo a la educación y que han contado con la adhesión y aceptación de los países objeto del presente y por lo tanto conviene tratarlo sucintamente en este apartado a efectos de no tornar repetitivo el desarrollo de este ensayo.

En ese orden de ideas es menester remarcar que el derecho a la educación se considera un derecho universal y se encuentra reconocido internacionalmente como un derecho humano y por ende susceptible de ser ejercido por todas las personas.

Entre los instrumentos más relevantes es importante mencionar la “Declaración Universal de Derechos Humanos” (1948), el “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (1966) y la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1989), en tanto afirman varios de los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en torno al ejercicio y goce del derecho a la educación.

En el marco de la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos” (1990) se ha visto una verdadera evolución en torno a la concepción de la educación inclusiva, reconociendo la problemática que representa la situación de exclusión de los distintos sistemas educativos vivenciados por las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE) e imponiendo una nueva visión al respecto en procura del respeto de los derechos de todos por igual en pos de conducir con mayor ímpetu la lucha por la justicia y equidad educativas.

En el año 1994 con la “Declaración de Salamanca” se admite la necesidad de lograr “escuelas para todos” que incluyan a todas las personas, sin discriminación, contemplando las diferencias y las necesidades diversas de cada una, solicitando que las escuelas regulares brinden y respalden el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta a todos los estudiantes, incluidos a aquellos que tuvieran alguna discapacidad desde una perspectiva social que sobrepasa el ambiente educativo propiamente dicho poniendo en miras que para el logro de una educación equitativa y justa es necesario observar los recorridos formativos de los individuos considerando su persona.

Siguiendo esta línea argumental, en el “Foro Mundial de Educación de Dakar” del año 2000 se destacó la necesidad de imponer sistemas educativos inclusivos que respondan a las circunstancias y necesidades de todos los estudiantes con flexibilidad, de forma tal de



atender apropiadamente las situaciones e individualidades de cada estudiante procurando un viraje hacia la mejora de las prácticas educativas para asegurar una mejor calidad de la educación inclusiva.

En 2005 la UNESCO retoma como pilar central de la educación inclusiva la premisa que la considera integrante de los derechos humanos, y en tal sentido en el año 2006 se produjo la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” mudando el paradigma de la aceptación de la educación inclusiva hacia la premisa de imponer un sistema educativo inclusivo con carácter obligatorio en todos los Estados como instrumento único para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes sin discriminación y en igualdad, haciendo específica referencia a las personas con discapacidad. Conforme lo dispuesto por el artículo 24 de dicho instrumento “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2006).

En consonancia con lo dispuesto por el Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en el “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación” (2013), en el que se examina la educación inclusiva como medio para hacer efectivo el derecho universal a la educación, también para las personas con discapacidad, se retoma el análisis de las disposiciones pertinentes de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, “se resaltan las buenas prácticas y se consideran las dificultades y las estrategias para crear sistemas educativos inclusivos” (ONU, 2013), y en dicha senda se logra consenso en torno a la idea que manifiesta que la inclusión debe entenderse como un proceso que reconozca por una parte “la obligación de eliminar las barreras que restrinjan o impidan la participación” y por otra “la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las escuelas convencionales para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, también los que tienen alguna deficiencia” (ONU, 2013).

En este sentido para que exista una educación inclusiva se vuelve necesario transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus sistemas para que los mismos tomen en cuenta y se basen en las relaciones interpersonales que lo materializan, promoviendo una participación efectiva y una adaptación personalizada a las individualidades de cada actor. En tales términos los valores principales que fundan la idea de la educación inclusiva se constituyen desde el reconocimiento de la igualdad, la no discriminación, la celebración de la diversidad y las buenas prácticas en el ámbito educativo en pos de respetar al otro en su dignidad y sus necesidades de forma tal que la oportunidad de enseñar y aprender sea



efectiva y pertinente desde una perspectiva social que combata la estigmatización y se propicie desde la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2013).

Regulación legal en Argentina

En relación a la faz individual, el artículo 14 de la Carta Magna Argentina reconoce el “derecho de enseñar y aprender” para todas las personas sin hacer distinción alguna y dotando a cada uno de los habitantes de una garantía para el ejercicio de este derecho de la mayor magnitud posible de acuerdo a la jerarquía de esta norma. Si bien es cierto que la misma no transcribe en forma directa e inequívoca la nominación “el derecho de la educación” existe un alto grado de consenso académico que afirma que las expresiones del citado artículo pueden considerarse un “equivalente a un derecho a la educación” (Álvarez, G; 2011).

Luego de la reforma constitucional de 1994 el inciso 23 del artículo 75 impone al Congreso de la Nación la responsabilidad de “Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad. Dictar un régimen de seguridad social especial e integral en protección del niño en situación de desamparo, desde el embarazo hasta la finalización del período de enseñanza elemental, y de la madre durante el embarazo y el tiempo de lactancia”. Este apartado pronuncia claramente la postura política del Estado Nacional en aras de la promoción efectiva de la inclusión con equidad y calidad de todos los habitantes y la lucha por garantizar el ejercicio de todos los derechos que reconoce la Constitución.

Es en dicho inciso en el que se hace referencia directa a las personas con discapacidad, estableciendo así la importancia de proponer legislación que sustente ejercicios inclusivos en conformidad a los compromisos internacionales asumidos, entre los que destacan el “Pacto de San José de Costa Rica”, la “Convención de Salamanca” y la “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”.

La elaboración en 1998 por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación del Acuerdo Marco para la Educación Especial constituye un avance en la materia ya que el documento se erige como cimiento para la concertación del tópico, explicando y detallando los conceptos y cuestiones más relevantes y, al mismo tiempo, delineando las funciones de la educación especial, las adaptaciones curriculares, la capacitación y formación de docentes, remarcando la necesidad de transformar la educación especial y los criterios a tener en cuenta para poder hacerlo, dejando de lado el modelo médico y psicométrico, para centrarse en los aspectos educativos, combatiendo la exclusión del sistema educativo atendiendo tanto



los aspectos curriculares, como los de la gestión escolar con un encuadre orientado hacia los derechos humanos, estableciendo para ello una concertación intersectorial en aras del logro de promover la atención a la diversidad con equidad y calidad.

El pilar político que asume la cuestión se define hacia la inclusión con equidad en la que se entiende que “La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados [y] Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular” (MEN, 1998).

La Ley 26.061 sancionada en 2005 promueve la protección integral, sin discriminación alguna, de todos los derechos de los niños, niñas y adolescentes que habitan el país en conformidad con el armonioso juego de lo dispuesto por los artículos 1, 28 y 29, estableciendo no solamente una declaración de garantía sino la posibilidad de ejercer acciones tanto administrativas como judiciales que sirvan como vía efectiva a tal efecto. Por su parte el art. 15 de la norma dispone la obligación del Estado de brindar una educación pública y gratuita que atienda al desarrollo integral de las personas contemplando su subjetividad y en observancia de los derechos humanos de acuerdo a la legislación nacional y a los compromisos internacionales asumidos por el país, haciendo particular mención a las personas con capacidades especiales.

La evolución del compromiso de la sociedad Argentina en materia inclusoria vislumbró en la Ley 26.206 un estandarte que en sus cláusulas sancionó la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades existentes del sistema educativo nacional. Esta norma alienta a la proactividad en la detección temprana de NEE derivadas tanto de la discapacidad como de los trastornos en el desarrollo para así poder ofrecer una atención interdisciplinaria que efectivice una educación inclusiva, en consonancia a lo establecido por los incisos b y c del artículo 11 cuando determinan que es obligación del Estado “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores [...] brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”.



En la misma línea, este plexo normativo propone el establecimiento de la modalidad de “educación especial” en su capítulo séptimo compuesto por los artículos 42 a 45. En este apartado se dispone que esta modalidad “brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” garantizando “la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”.

Entre los propósitos se destaca la imposición a las jurisdicciones de realizar las modificaciones y renovaciones que fueren necesarias para garantizar la efectiva integración social de las personas con discapacidad para así “Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales; contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común; asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar; propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida; garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares” (Art. 44).

Mediante la Ley 26.378 se incorpora con plena vigencia al cuerpo normativo argentino todo lo dispuesto por la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo” que fueron aprobados por medio de la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006, que en su art. 24 reconoce el derecho a la educación a las personas con discapacidad impulsando a los Estados a reconocer y garantizar este derecho sin discriminación alguna, sobre la base de la inclusión e igualdad de oportunidades y en observancia de la subjetividad de cada una de las personas. Es de destacar que esta Convención adquirió rango constitucional en nuestro país en el año 2014 por medio de la Ley N° 27.044.

Por su parte el Consejo Federal de Educación (CFE) como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación política de la educación nacional formuló varias resoluciones, entre las que destacan las número 01/07, 18/07, 93/09 y 141/11 a fin de asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional y en específico respecto del tópico abordado en el presente. En el año 2011, este Consejo sanciona la resolución 155 que promueve la postulación de medidas tendientes a profundizar una efectiva articulación entre niveles y modalidades del sistema educativo a fin de asegurar una cultura inclusiva de todas sus instituciones. A fin de cumplir con el principio de calidad de la educación establecido por la Res. 79/09 CFE y ajustar la legislación nacional a lo estipulado por la Convención aprobada por Ley 26.378, esta norma proyecta reorganizar la educación especial para favorecer el acompañamiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad, contemplando la transformación de las estructuras organizacionales, del personal y la formación docente, de los equipos



técnicos y profesionales que se encuentren en funciones en el marco de la educación especial para así lograr los estándares deseados tanto en fines como en estrategias y recursos. En el orden relatado la Res. 174/12 aprueba las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”; la Res. 188/12 aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016”; y la Res. 200/13 aprueba el “Plan Estratégico para el otorgamiento de la Validez Nacional 2014 – 2016” con el objeto de profundizar normativamente el establecimiento de garantías en torno a la educación.

En la actualidad el Ministerio de Educación de la Nación Argentina se encuentra debatiendo junto con las provincias la actualización normativa para el año 2016 en torno a la prosecución de una educación para las personas con discapacidad y NEE equitativa y de calidad en acuerdo a lo estipulado por la UNESCO en la “Declaración de Nueva Delhi sobre tic inclusivas al servicio de las personas con discapacidad” (2015): Hacer del empoderamiento una realidad proponiendo que se inicie en forma imperiosa un camino tendiente a “Reflexionar sobre las opciones políticas relativas al equilibrio entre la creación de escuelas especiales para niños con discapacidad y la inclusión de la educación para niños con necesidades especiales en contextos educativos ordinarios, promoviendo en ambos casos la adquisición de competencias profesionales adecuadas y las tecnologías de apoyo y de uso general más avanzadas” (MEN, 2015)

En dicho debate se plantean los avances logrados en la normativa ya relatada en el presente trabajo y los retos que presentan la prosecución y la promoción de la efectiva garantía de una inclusión con igualdad de oportunidades en el acceso, continuidad y terminalidad de las trayectorias escolares obligatorias para los estudiantes con discapacidad y NEE. También se prevé organizar mejoras en torno a la comunicación y organización del sistema educativo promoviendo el consenso con las familias y/o los estudiantes con discapacidad componiendo modalidades de información periódica, de la evolución y de la evaluación de los procesos educativos en consulta con profesionales en la materia para así mejorar las calidad de las trayectorias y poder, al mismo tiempo, realizar los “ajustes razonables” que se consideren necesarios para viabilizar y adaptar las condiciones que fueren menester atendiendo la subjetividad y la diversidad tanto en la esfera individual como grupal de las personas en pos de garantizar la participación en igualdad de condiciones y sin discriminación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Asimismo se considera pertinente conversar respecto de la necesidad de promover mecanismos más idóneos a fin de lograr una interacción participativa entre el contexto, la institución escolar y los actores intervinientes con el objeto de evaluar las barreras institucionales y las cuestiones relativas a los procesos de enseñanza- aprendizaje para que



en forma colegiada entre los equipos docentes, directivos, profesionales de apoyo (provistos por el sector de la salud y específicos que fueren necesarios) y la familia se produzca una instancia de definición colectiva que tienda a asegurar la calidad de la educación con participación democrática en cada escuela.

La normativa en Ecuador:

Con la entrada en vigencia de la Constitución de 2008 se han impuesto políticas que garantizan el ejercicio de los derechos de todos los ciudadanos con un cuadro normativo dirigido a atender a todos los grupos humanos y en especial a combatir las prácticas discriminatorias, tal como se encuentra expresado en el artículo 11 inc. 2 cuando reza que: “Todas las personas son iguales y gozarán de los mismos derechos, deberes y oportunidades.” Asimismo este acápite promueve la atención específica en el ejercicio de los derechos sin discriminación alguna de los grupos sociales diferenciados entre los que nomina a aquellos con discapacidad en tanto manifiesta que se deberán “adoptar medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad”.

La garantía de la igualdad en el efectivo uso y goce se constituye como pilar del Estado ecuatoriano y se extiende desde su Constitución hacia todos los ámbitos que conforman la vida cotidiana a lo largo y ancho del país. En tal sentido estos principios se ven acogidos por la Ley Orgánica de Educación Intercultural, la Ley Orgánica de Discapacidades y la Ley Orgánica de Educación Superior, que entre otros preceptos recogen los principios formulados por el art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Por su parte la sección quinta de la Constitución establece que el Estado deberá adoptar todas las medidas necesarias que aseguren a los niños, niñas y adolescentes “atención preferente para la plena integración social de quienes tengan discapacidad. El Estado garantizará su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad” (art. 46, inc. 3). En la siguiente sección, el art. 47 promueve la efectiva equiparación de oportunidades e integración social para personas con discapacidad y como lo expresa su inc. 7 las mismas tienen derecho a “una educación que desarrolle sus potencialidades y habilidades para su integración y participación en igualdad de condiciones. Se garantizará su educación dentro de la educación regular. Los planteles regulares incorporarán trato diferenciado y los de atención especial la educación especializada. Los establecimientos educativos cumplirán normas de accesibilidad para personas con discapacidad e implementarán un sistema de becas que responda a las condiciones económicas de este



grupo.” El mismo artículo reconoce el derecho a “La educación especializada para las personas con discapacidad intelectual y el fomento de sus capacidades mediante la creación de centros educativos y programas de enseñanza específicos” (Inc. 8); “La atención psicológica gratuita para las personas con discapacidad y sus familias, en particular en caso de discapacidad intelectual” (Inc. 9); “El acceso de manera adecuada a todos los bienes y servicios. Se eliminarán las barreras arquitectónicas” (Inc. 10); “El acceso a mecanismos, medios y formas alternativas de comunicación, entre ellos el lenguaje de señas para personas sordas, el oralismo y el sistema braille.” (Inc. 11).

Por su parte el art. 27 de la ley Orgánica de Discapacidades establece que “El Estado procurará que las personas con discapacidad puedan acceder, permanecer y culminar, dentro del Sistema Nacional de Educación y del Sistema de Educación Superior, sus estudios, para obtener educación, formación y/o capacitación, asistiendo a clases en un establecimiento educativo especializado o en un establecimiento de educación escolarizada, según el caso”. Siguiendo las líneas generales de los acuerdos internacionales, un armonioso juego de los arts. 28 a 33 de la misma ley, en estrecho vínculo con los lineamientos establecidos en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, promueven una educación inclusiva estableciendo que la educación especial deberá encontrarse desarrollada como una modalidad educativa con instituciones especializadas para atender las necesidades de las personas con discapacidades visuales, auditivas, intelectuales, multi-retos, con autismo y sordo-ciegos en forma efectiva y para ello las autoridades deberán tomar todas las medidas que sean necesarias para el efectivo ejercicio de este derecho (adaptación y flexibilidad curricular, personal especializado, etc.).

La implementación y ejecución de políticas públicas en Ecuador vislumbran al Estado y sus organismos como los principales encargados de promover la garantía de incluir y fomentar la protección de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

La defensoría del pueblo de Ecuador manifiesta (2013) que el Estado ecuatoriano presentó el plan Nacional del Buen Vivir a desarrollarse entre 2013 y 2017, que en su cuarto objetivo presenta tres líneas principales de acción para la promoción de políticas públicas en referencia al fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de la ciudadanía en forma inclusiva y libre de toda discriminación proponiendo, en primer término que se alcance la universalización del acceso a la educación de todos los niveles y democratizar el acceso a la educación superior, en segundo término que se promuevan espacios permanentes de educación formal y no formal, y por último potenciar el rol de los actores claves de la educación (docentes y otros profesionales) para la construcción del Buen Vivir.

Entre las más salientes conclusiones el referente ecuatoriano ha manifestado su satisfacción en cuanto a que el país ha logrado insertar en la agenda nacional y en las políticas



educativas el principio de inclusión para las personas con discapacidad, sobre todo en torno a una educación basada en los derechos humanos, reconociendo la importancia y responsabilidad del accionar de los organismos estatales para la promoción en el ejercicio y goce de los derechos constitucionales, en aras de garantizar la participación de la vida política para todas las personas. El mismo protagonista señala que para ello se formula necesario continuar exigiendo respuestas adecuadas y oportunas a las NEE de las personas con discapacidad emprendiendo el desafío que propone el reto de la inclusión con herramientas adecuadas, adaptaciones necesarias de todo tipo de recursos (lógicos y/o físicos) y capacitaciones pertinentes para todos los involucrados en el proceso.

Entre los obstáculos a los objetivos planteados han destacado la inestabilidad política que se vive en el país, la necesidad de contar con un presupuesto que no se encuentre tan acotado o limitado, la insuficiencia de los planes de formación docente inicial para que cuenten con temáticas de educación especial, la actitud reticente de los padres de familia a integrar a sus hijos a escuelas que no sean de educación especial por temor a la discriminación, y la renuencia de cierto número de docentes de educación regular que no presenta rasgos de resiliencia para enfrentar el reto que propone la educación inclusiva.

El plexo jurídico de Honduras

El art. 60 de la Constitución de la República de Honduras proclama la igualdad ante la ley para todos los habitantes de su territorio. Por su parte la Ley Orgánica de Educación, con un léxico poco feliz, establece la necesidad de crear centros especializados que atiendan la necesidad de la educación especial (art. 44 y 45).

Desde 1981 se encuentra en funcionamiento la sección de Educación Especial dependiente de la Dirección Departamental de la Secretaría de Educación, cuyo propósito es ofrecer atención a los estudiantes de todos los niveles educativos con NEE encuadrando su texto a los problemas de aprendizaje emocionales y sociales, de audición y lenguaje, de retardo mental y limitaciones físicas.

Como políticas fundamentales que dirigen su accionar, este organismo tiene a su cargo fomentar la integración educativa, capacitar a los actores institucionales (docentes, directivos, etc.) para promover una efectiva prevención, detección y atención a las necesidades educativas especiales. Asimismo cuenta con distintos programas para que la integración de las personas con discapacidad se de en un marco de no discriminación ejecutando acciones tendientes al ejercicio de los derechos educativos en igualdad de condiciones con todos los habitantes de la nación, como por ejemplo el programa de “aula



recurso” que brinda atención y apoyo especializado para los niños con discapacidades y problemas de aprendizaje en el ambiente escolar.

En 2012 cobra vigencia mediante el decreto 262/11 la Ley Fundamental de Educación que implementa una reforma educativa que brinda garantía al derecho a la educación de toda la población y promueve la regulación de procesos y el desarrollo de programas destinados a las personas con discapacidad, NEE y talentos excepcionales para garantizar el principio de equidad e inclusión bajo los fundamentos de los derechos humanos.

Toda vez que esta ley se ha formulado con un sentido más que nada programático se han creado un cuantioso número de instrumentos a fin de operativizar sus postulados. Entre ellos se destaca que el año 2014 fue decretado “Año de la Educación Inclusiva” en dicho país por parte de la Secretaría de Educación con el objetivo de fomentar la educación inclusiva y de calidad en la que se considere como prioridad brindar todos los recursos de apoyo que fueren necesarios para efectivizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes con discapacidad, NEE y talentos excepcionales. En dicho año también se sanciona el “Reglamento de educación inclusiva para personas con discapacidad, necesidades educativas especiales y talentos excepcionales” por medio del Acuerdo Ejecutivo N°1365-SE-2014 en el que el presidente de la República dispone en el art. 3 los conceptos salientes en la temática abordada postulando así los principios rectores en la materia, a saber: “a) Educación Inclusiva: Proceso que garantiza una educación para todos los educandos. Se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje. Promueve que todos los niños y jóvenes de una comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (...); b) Personas con discapacidad: Quienes tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales, sensoriales a largo plazo que, al enfrentarse con diversas barreras, físicas, actitudinales, de comunicación y de información, ven limitada su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás; c) Necesidades Educativas Especiales: Dificultades de mayor o menor grado que enfrentan los educandos para acceder y progresar en los aprendizajes establecidos en el Currículo Nacional Básico por la causa que fuera, no necesariamente por una discapacidad...”

En el marco de las Jornadas Iberoamericanas de 2015 el representante del país comentó las principales acciones del Plan Operativo Anual 2014/15 de la Secretaría de Educación, explicando la importancia de la coordinación de acciones entre los organismos estatales y los no gubernamentales para garantizar el efectivo goce y ejercicio de los derechos para las personas con NEE. Entre las entidades más salientes fueron mencionadas la UNICEF, la fundación Perkins y la OEI. Asimismo se comentaron un gran número de programas y proyectos en desarrollo y 42 centros de educación especial y rehabilitación para la atención



a estudiantes con discapacidad y NEE. Entre los logros más salientes de la gestión destacaron el reglamento de educación inclusiva sancionado en 2014, el hecho de poder brindar cobertura a más de 50.000 estudiantes, fomentar medios pragmáticos para la detección de problemas visuales en distintos centros educativos y la capacitación de más de 1.000 docentes para promover una atención educativa que respete a la diversidad bajo los estándares de la educación inclusiva. El disertante ha entendido que la atención educativa es un proceso dinámico y cambiante que propone retos y desafíos por cumplir entre los que mencionó que se deben implementar y ejecutar estrategias para establecer políticas nacionales de educación inclusiva que cuenten con un presupuesto pertinente, que se adecúen todos los centros educativos para que de forma progresiva y gradual puedan atender a la diversidad en toda su amplitud, promover acciones para la efectiva identificación de las personas con discapacidad que se encuentran fuera del sistema a fin de incluirlos e integrarlos y promover el abordaje de las temáticas relativas a la diversidad y educación inclusiva en la formación docente inicial (González, 2015).

Marco legal de Panamá

La reforma constitucional de 2004 dejó plasmada en la Carta Magna de Panamá la importancia de la educación a través de lo dispuesto a lo largo de los 17 artículos que componen la sección quinta de dicha norma. En este apartado se deja claro que la educación es un derecho y a la vez una obligación para todos los habitantes y se delimitan también las responsabilidades de los actores sociales y gubernamentales. En lo relativo a la educación especial se establecen los principios rectores en la materia en lo dispuesto por el art. 106 que expresa que “la excepcionalidad en el estudiante, en todas sus manifestaciones, será atendida mediante educación especial, basada en la investigación científica y orientación educativa”.

Si bien este precepto demarca la importancia política que ostenta la educación especial en este país, las acciones tendientes a lograr una inclusión educativa poseen un devenir histórico que comienza con la Ley Orgánica de Educación de 1946 y se prolongan, evolucionando, a lo largo del tiempo con distintas normas que expresaron como objetivo brindar garantías para el efectivo ejercicio y goce de las libertades y derechos para la población con discapacidad.

Por su importancia se destacan la Ley N° 53 de 1951 que crea el Instituto Panameño de Rehabilitación Especial cuyo objetivo se orienta a brindar educación especial a las personas con discapacidades motoras, sensoriales e intelectuales; el Decreto Ejecutivo 46/1968 que establece que las personas con discapacidades asistan a escuelas o aulas especiales; la



Ley 1 de 1992 que establece un correlato entre la educación especial y la inserción efectiva en el campo laboral; la Ley N° 3 de 1994 que reafirma el principio de igualdad ante la ley para todos los ciudadanos haciendo especial mención en relación a ello para las personas con discapacidad procurando promover prácticas y políticas sociales en beneficio y bienestar de todos los ciudadanos; La ley 34 de 1995 que reforma la Ley Orgánica de Educación disponiendo que el Ministerio de Educación por medio de la Dirección Nacional de Educación Especial deberá coordinar la educación de los niños y niñas con NEE; el Decreto Ejecutivo N° 46/1998 estipula las normas de atención para la personas con discapacidad y enmarca las condiciones para proveer una efectiva equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad; la Ley 42 de 1999 retoma las premisas del último decreto mencionado y encuadra los postulados relativos a la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad acogiendo no sólo los temas educativos sino también otros temas de interés para la población como la salud, la accesibilidad, etc.; en 2001, mediante la Ley 3, el país adoptó sin reservas la “Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”; mediante el Decreto Ejecutivo 103/2004 se fomenta la ejecución de políticas sociales para lograr una efectiva integración social, económica y cultural de las personas con discapacidad y sus familias creando una secretaría pública a tal efecto.

En síntesis, el marco legal panameño entiende que la inclusión de las personas con discapacidad parte desde el principio de no discriminación, se nuclea con gran importancia en el efectivo goce y ejercicio de sus libertades y potestades, entre los que remarca el derecho a la educación y la responsabilidad de educarse como principios rectores de la composición normativa del país. Comprende que este instituto es una entidad emancipadora de las personas que a la vez se posiciona como un camino hacia la posible inserción laboral, social y cultural necesaria para todo habitante.

En las XII-JCEIEEI el representante de este Estado (Delgado, 2015) mencionó como objetivos institucionales la necesidad de cambiar el modelo educativo por uno más moderno, más participativo, más eficiente y más equitativo en procura de una mayor calidad de la educación en un ámbito en el que es necesario atender la población con mayor riesgo social a fin de consolidar un sistema educacional integrador que posea una organización sólida. Asimismo explicó que la situación actual de los problemas o las situaciones que se presentan en torno a la discapacidad y las personas con NEE se encuentran en desarrollo numerosos planes y proyectos con una activa participación de las instituciones del Estado en el marco del Plan Estratégico de Gobierno 2015-2019 que se denomina “Incluir para Crecer”. En el mismo se propone avanzar proactivamente hacia el fomento de la equidad social promoviendo una sociedad más justa e inclusiva que a través de programas y proyectos de



acción amplíen la atención a los estudiantes con discapacidad, integren como pilares a la familia y a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en una alianza en pos de la cultura y la igualdad de oportunidades.

También se aclaró que la acción estatal se encuentra dirigida no sólo a promover acciones tendientes a ofrecer cobertura educativa sino también a fomentar capacitación de los equipos directivos, de supervisión, docentes y técnicos del ramo de la educación especial y afines para así procurar una mejora en la calidad de la educación de forma sustentable.

En el sentido relatado se mostró que la evolución de la cobertura educativa para la educación especial pasó de poseer solamente 65 centros educativos en el año 2000 a más de 500 en el año 2015, con más de 700 docentes, 100 especialistas y 14.000 estudiantes.

Entre los retos que el país debe afrontar en la materia se destacó la necesidad de ajustar el marco normativo para que refleje el interés en promover la inclusión de la misma manera en la que se ejercita; unificar los datos estadísticos relativos a las personas con discapacidad para poder evaluar con mayor eficiencia la situación y al mismo tiempo mejorar la toma de decisiones; promover la ejecución de carreras técnicas intermedias en beneficio y el interés de los individuos; establecer mejores y más ágiles mecanismos de cooperación entre los distintos actores de la vida social en beneficio de la educación especial y promover mejoras tanto estructurales como ideológicas a fin de asegurar la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Entre las oportunidades para el país se remarcó con énfasis la inclusión de este tópico en la agenda del Estado promoviendo trabajos colaborativos con los distintos sectores que componen la sociedad (económicos, laborales, culturales, etc.), la formulación de alianzas estratégicas entre entidades públicas y privadas con el objeto de fortalecer la educación especial, producir un verdadero compromiso por parte de los recursos humanos involucrados en el proceso educativo y en la vida de las personas con discapacidad y la creación de redes de apoyo a nivel internacional entre las que se mencionó como ejemplo la Red Mesoamericana de Cooperación, la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) y la Fundación Once para América Latina.

Cuerpo legal de Perú

El conjunto de normas que rigen en el ámbito de la educación especial se encuentra constituido por la Constitución Política, la Ley 28044, Ley General de Educación, el Decreto Ley 25762 y Ley Orgánica del Ministerio de Educación organismo que actúa a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, quien es el principal responsable de la atención de las personas con discapacidad debiendo conducir los procesos y cambios que el



sistema educativo requiera a fin de asegurar una educación con calidad y equidad en igualdad de condiciones y oportunidades para todas las personas en las que se incluya no solamente a los actores intervinientes sino también a todos los actores del entorno externo. Asimismo el gobierno peruano ratificó por medio del decreto 073/2007 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad sumándose así al esfuerzo de la región en lo relativo a este ámbito e integrándose al plexo normativo vigente en el país.

El Ministerio de Educación posiciona a la educación especial como una modalidad del sistema educativo y a tal fin existe un órgano normativo específico dependiente de dicha institución cuyas responsabilidades se encuentran orientadas a la formulación de políticas y guías técnico-pedagógicas que sirvan para encaminar el desarrollo de esta modalidad en todo el territorio nacional.

Con la sanción de la ley 23384/82 se determina que las personas con características excepcionales y que requieran atención diferenciada ya sea porque adolezcan deficiencias mentales u orgánicas, desajustes de conducta social, o también aquellos que presenten condiciones sobresalientes deberán ser orientados tanto personalmente como también a su familia para identificar su situación, el tratamiento que resulte más adecuado y fomentar la formación integral de su persona. De esta manera, un tanto rústica, se comienza el camino hacia la transformación del sistema educativo incorporando a aquellos excluidos de acuerdo a lo relatado, aunque más no sea en forma relativa por la diferenciación que la misma norma establece.

Esta diferenciación pudo superarse a partir del desarrollo del Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular en tanto este marco normativo promovió la incorporación de estudiantes con discapacidades a colegios regulares.

El contexto fue oportuno para reformular en pleno la Ley General de Educación y con el número 28.044 en 2003 se sancionó legislativamente la reforma educativa, en la que se establece específicamente que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones, interpelando el paradigma reinante e imponiendo la lógica de que no es la persona con discapacidad la que debe adaptarse al sistema sino que es el sistema el que debe transformarse. En esta nueva concepción se promueve una educación inclusiva y transversal sustentada en los derechos humanos y que responde a los principios de atención a la diversidad en todo el territorio, instancias, niveles y actores educativos bajo la premisa de fomentar la calidad y equidad que den una respuesta educativa pertinente a los estándares perseguidos por la ley.

Un hito en la nueva conformación de la educación especial en Perú fue la creación en 2006 de la Dirección Nacional de Educación Básica Especial con el Decreto Supremo N° 006 que concede autonomía dentro de la estructura orgánica del Ministerio de Educación a esta



Dirección y le confiere la responsabilidad de diseñar políticas en torno a la población escolar con discapacidades, talentos y superdotación como así también la formulación de proyectos y programas que garanticen la inclusión en los términos de la ley 28.044, en el marco del Decreto Supremo 026/2003 que declaró la “Década de la educación inclusiva entre los años 2003 a 2012” en los que se proyectaron planes, convenios, proyectos y programas a fin de promover la educación inclusiva y transversal a todo el sistema educativo. Estos instrumentos se encontraban destinados a robustecer la educación inclusiva con planes que procuraron atender a la diversificación, contextualización y flexibilidad que las características de los estudiantes con discapacidad requiriesen y al mismo tiempo sustentar un fortalecimiento y reestructuración de la organización escolar a fin de garantizar el acceso, permanencia y promoción exitosa de los individuos con NEE en un ámbito educativo de calidad y equitativo.

En esta etapa se puso en marcha el “Plan Piloto de Inclusión Progresiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad” en aras a constituir el diseño, implementación y desarrollo de procesos pedagógicos en las instituciones educativas inclusivas en derredor de cuatro pilares estratégicos: la cobertura, la calidad educativa, la conversión y la sociedad educadora. Este mecanismo permitió indagar e interpelar los distintos componentes que actúan en los procesos educativos de la educación especial y promovió la mejora en el acceso, la permanencia y la calidad de los aprendizajes, como también en la integración de las personas con discapacidad superando las vallas de la discriminación con una mejor toma de decisiones, más sólida y fundada respecto de las cuestiones organizativas, metodológicas, curriculares, asistenciales y tutoriales.

Este fue uno de los elementos que dieron el puntapié inicial para establecer escuelas inclusivas que conciban la individualización de la atención educativa en la que se procure identificar todo tipo de necesidades educativas y realizar las adaptaciones de un currículum que se presenta como único y a la vez flexible para que resulte apto y pertinente de acuerdo a las características y necesidades de cada estudiante.

En suma el sistema educativo de Perú propicia en sus normas una educación inclusiva en la concepción de los derechos humanos que supere las sistematicidad del modelo homogeneizador que reprodujo la exclusión de la población con discapacidad y NEE.

El representante de este Estado comentó en las XII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusiva que en el país existen 120.297 personas con discapacidad en el rango etario que van de los 0 a los 29 años, que aproximadamente el 40% asiste al nivel educativo primario, el 22% al nivel secundario, el 11% a estudios superiores y el 22% no asiste a ningún nivel educativo. Este estado de situación propicia la formulación de continuos cambios entre los que puede mencionarse la sanción del Decreto



Supremo N° 006-2012, en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2021 aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED, que confiere responsabilidades pedagógicas y de formulación de normas de alcance general para la Dirección General de Educación Básica Especial y así promover la aplicación de políticas y estrategias para el desarrollo de una modalidad integrativa e inclusiva. (Rivas Coello, 2015)

Reflexiones finales:

De la lectura del ensayo surge que todos los países abordados en el presente trabajo han incorporado a sus cuerpos normativos los postulados de la educación inclusiva procurando garantizar la calidad de la educación en condiciones igualitarias para todos sus habitantes. Estos Estados entienden que se debe avanzar hacia una inclusión en la escolarización común de las personas con discapacidad y NEE cuando así fuere posible, estableciendo una tendencia que se repite en Latinoamérica.

Ha quedado claro que este tópico se presenta en la actualidad como un desafío pero al mismo tiempo como una oportunidad dada la importancia que los Estados le otorgan al ser considerados una parte importante de la agenda política de sus gobiernos.

Los países de la región reconocen que se encuentran trabajando en un esfuerzo para que la educación sea una realidad para todos los niños, niñas y adolescentes y de acuerdo a sus manifestaciones en los foros internacionales, como así también en los proyectos que se están analizando para sancionar futuras normas estructurantes, se puede vislumbrar que existe compromiso y trabajo en pos de la construcción de políticas públicas que garanticen de forma efectiva una educación inclusiva de calidad, que sustente el pensamiento en el respeto a la diversidad y los derechos humanos, promoviendo el acceso, permanencia, participación y el aprendizaje significativo de todos, y sirva como herramienta para combatir la discriminación en todas sus formas.

Luego de un recorrido evolutivo del paradigma de la inclusión educativa los Estados entienden que el camino de la inclusión requiere enfrentar los retos y realizar los cambios que el sistema necesite, adaptando y modificando los ambientes, las estructuras, las formas pedagógicas, entre otras cuestiones que podrían nominarse, a efectos de producir un enfoque planificado que resulte adecuado y pertinente para cada uno de los estudiantes.

Para finalizar este ensayo, y a modo de cierre del tópico en esta ocasión, es menester manifestar que puede visualizarse a la luz de las manifestaciones públicas de los representantes de la educación de los países abordados que el planteo que se está debatiendo en torno a la educación está relacionado con “la necesidad de redescubrir al ser como una incontenible fuerza relacional y basar en esa intuición nuestra idea de educación



como la vía más adecuada para acercar al educando al mundo de la vida, de una vida auténtica, plena y abundante” (Del Percio, 2009, pág. 282). En consecuencia se está trabajando en la construcción de normas pensadas desde una perspectiva que propicie, tal y como lo entiende el distinguido Carlos Cullen, “tener un pensamiento crítico de la educación, reconociendo al sujeto como punto de partida para crear y recrear el mundo..., capaz de transformar la realidad y construir una subjetividad solidaria y feliz [ya que] es precisamente [esa] la razón que tenemos para educar en tiempos de escepticismo. [Porque] La educación será la que permita que los sujetos puedan obtener los conocimientos necesarios para lograrlo, además de ser mediador entre desarrollo y socialización” (Ruiz de Riquero, 2014).

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (2011). Derecho a la educación. Las bases constitucionales de la educación Argentina. En Y. S. María Aurora de la Concepción Lacavex, El derecho social en los albores del nuevo siglo (págs. 135-153). California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Cullen, C. (2004). Perfiles ético-políticos de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2007). Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación. México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- Defensoría del pueblo de Ecuador. (24 de 09 de 2013). Informe Defensoría del Pueblo de Ecuador sobre derecho a la educación de las personas con discapacidad. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de OHCHR: <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/Disability/StudyEducation/NHRIs/Ecuador.pdf>
- Delgado, G. E. (2-6 de 11 de 2015). Experiencias inclusivas. Panamá 2015. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de AECID: <http://190.104.117.163/a2015/nov/iedu/contenido/ponencias/Graciela%20Delgado/Experiencias%20inclusivas.pdf>
- Del Percio, E. (2009). Política o destino. Buenos Aires: Sudamericana SA.
- González, G. E. (2-6 de 11 de 2015). Educación especial e inclusión. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de AECID: <http://190.104.117.163/a2015/nov/iedu/contenido/ponencias/Gladys%20Elizabeth%20Gonzalez/Educacion%20especial%20e%20inclusion.pdf>
- MEN. (Diciembre de 1998). Acuerdo Marco para la Educación Especial. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de MEN: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf>



- MEN. (10 de 12 de 2015). Orientación de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad en los niveles obligatorios del Sistema Educativo. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de MEN:
http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/files/2010/01/Borrador-normativa-30_11_15.pdf
- ONU. (13 de 12 de 2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de ONU:
<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU. (2013). Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. New York: ONU.
- Rivas Coello, M. (2 al 6 de 11 de 2015). La inclusión educativa: Buenas prácticas, retos y oportunidades. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de AECID:
<http://190.104.117.163/a2015/nov/iedu/contenido/ponencias/Marcia%20Rivas%20Coello/Buenas%20practicass%20retos%20y%20oportunidades.pdf>
- Ruiz de Riquero, L. (15 de 02 de 2014). Ética en la educación. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de Centro de Formación integral: http://www.formacion-integral.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=562:principios-eticos-en-educacion&Itemid=3
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Recuperado el 27 de 02 de 2016, de UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (03 de 03 de 2015). Declaración de Nueva Delhi sobre TIC inclusivas al servicio de las personas con discapacidad. Recuperado el 20 de 03 de 2016, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232026s.pdf>

Referencias de instrumentos internacionales

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)
- Declaración de Salamanca (1994)
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)
- Foro Mundial de Educación de Dakar (2000)
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)



Referencias Legislativas de Argentina

Constitución de la República Argentina, Ley 26.061, Ley 26.206, Ley 26.378, Ley 27.044, Res. CFE. 01/07, Res. CFE.18/07, Res. CFE. 79/09, Res. CFE. 93/09, Res. CFE. 141/11, Res. CFE. 155/11, Res. CFE. 174/12, Res. CFE. 188/12, Res. CFE. 200/13

Referencias Legislativas de Ecuador

Constitución de la República de Ecuador, Ley Orgánica de Educación Intercultural, la Ley Orgánica de Discapacidades, la Ley Orgánica de Educación Superior

Referencias Legislativas de Honduras

Constitución de la República de Honduras, Ley Orgánica de Educación, Decreto 262/11, Acuerdo Ejecutivo N°1365-SE-2014, Plan Operativo Anual 2014/15.

Referencias Legislativas de Panamá

Constitución Nacional, Ley Orgánica de Educación de 1946, Ley 53/1951, Decreto Ejecutivo 46/1968, Ley 1 de 1992, Ley N° 3 de 1994, Ley 34 de 1995, Decreto Ejecutivo N° 46/1998, Ley 42 de 1999, Ley 3/2001, Decreto Ejecutivo 103/2004.

Referencias Legislativas de Perú:

Decretos supremos N°026/2003, 06/2006, 073/2007, Leyes N° 23.384, 28.044, Ley General de Educación, Constitución Política. Decreto Ley 25.762



- **BENEDETTI, KENDZIUR: Interfaces entre Salud Mental y Discapacidad. Experiencias narradas por usuarias**

Investigación

BENEDETTI, Liza María DNI 35.121.248

Licenciada en Trabajo Social. Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental (Paraná, Entre Ríos) – Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos.

E- mail: lizabenedettimochi@hotmail.com

KENDZIUR, María DNI 35.175.495

Licenciada en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social - Universidad Nacional de Entre Ríos.

CONICET/CITER

e-mail: mariakendziur@hotmail.com

“Interfaces entre Salud Mental y Discapacidad. Experiencias narradas por usuarias”

Palabras Claves: Salud Mental, Discapacidad, Políticas Públicas.

Introducción

La presente ponencia es un fragmento de una investigación cuya particularidad reside en haber sido nuestra tesina de grado, esto es, un momento de conclusión de un proceso mucho más amplio referido a nuestra formación profesional, pero también de apertura a nuevas experiencias y desafíos ligadas a una inminente inserción al ámbito de ejercicio profesional del Trabajo Social.

El objetivo propuesto fue el de conocer las narrativas de mujeres que transitan la experiencia de la “locura” y realizar una reconstrucción de sus Itinerarios Terapéuticos en Salud Mental; buscando comprender las formas de ver, ser, actuar y estar de la mujer en los procesos de salud/ enfermedad/ atención/ cuidados en Salud Mental a través de sus relatos. Para llevar adelante tal propósito realizamos entrevistas a siete mujeres usuarias de Servicios Públicos de Salud Mental de Paraná (Entre Ríos) y de la ciudad de Santa Fe (Santa Fe) realizadas durante el año 2013.



Nuestro interés radicó, entonces, en poder retomar las voces de las propias mujeres, poder interpretar cómo estas significan sus experiencias, queriendo con esto aportar un conocimiento en el que la fuente empírica principal sea la palabra del actor. En este sentido es que nuestra apuesta metodológica tuvo sus raíces en las narraciones autobiográficas, las cuales, siguiendo a Alicia Lindón (1999), implican un acceso a la experiencia vivida por los sujetos a partir de sus propias significaciones, es decir, desde su versión de vivencias de acciones ya pasadas. Además, el trabajo con las narrativas de mujeres supone un esfuerzo por realizar una comprensión del contexto más amplio donde esas historias se desarrollan y cobran sentido, para poder comprender por qué las mismas dicen lo que dicen y cómo lo dicen. Las narraciones son *significativas socialmente*, “[...] se trata de un discurso construido sobre un conjunto de saberes compartidos. En esta concepción de lo biográfico el individuo sólo cabe como expresión singular de lo social” (LINDÓN, A. 1999: 300).

El haber accedido al universo discursivo de las mujeres entrevistadas nos brindó pistas para reflexionar acerca del carácter complejo, contradictorio, dilemático y heterogéneo del campo de la Salud Mental donde encontramos diversas perspectivas y actores, dentro de los cuales el Estado juega un rol preponderante. En este escenario se llevan adelante prácticas que construyen sujetos hacia los cuales se dirige un tipo de intervención particular. En esta construcción se condensan y mezclan diversos paradigmas, culturas y modos de percepción del otro que dotan a éste de un conjunto de atributos que pueden potenciarlo o estigmatizarlo, lo que influye en los diversos procesos de configuración de subjetividades particulares.

Para esta presentación retomaremos algunos hallazgos y algunas reflexiones que surgieron en torno a las Políticas Sociales y su vinculación con la configuración de las distintas subjetividades, en donde aparece con fuerza la idea de Discapacidad asociada directamente al reconocimiento del Estado. Nos proponemos, entonces, exponer un análisis de las políticas “desde abajo” (SHORE, C. 2010), a partir de ver cómo las personas las viven, las sienten y significan, esto es, comprender qué quieren decir para las mujeres las políticas que atraviesan su vida cotidiana y ver cómo viven subjetivamente esa experiencia, donde se articula el mundo simbólico emocional con el plano experiencial.

Sobre este punto, y en términos generales, nos encontramos con relatos de Itinerarios Terapéuticos de mujeres en donde los múltiples atravesamientos reconocidos por ellas las posicionan en circuitos complejos en donde se refuerzan los estigmas y estereotipos propios de las categorías de locura, mujer y pobreza, pero donde además se plantean posibilidades que tienen que ver con la sanación, con la sobrevivencia y el reconocimiento.

A continuación desarrollaremos de forma más detenida las ideas expuestas, buscando con ello contribuir al debate del Campo de la Salud Mental y la Discapacidad, deteniéndonos particularmente en aspectos que refieren a los modos de nombrar(se) de las mujeres, donde



confluyen diversas concepciones a partir de las cuales se (re)producen prácticas, intervenciones y políticas destinadas al sector.

Salud Mental y Discapacidad: algunos cruces posibles.

En este apartado nos proponemos llevar adelante algunas reflexiones que surgieron en torno a las Políticas Sociales, específicamente aquellas destinadas a la Discapacidad. El concepto de discapacidad emergió en algunos relatos de las mujeres asociado directamente al reconocimiento del Estado. Nos proponemos, entonces, realizar un análisis de las políticas “desde abajo”⁸³, a partir de ver cómo las personas las viven, las sienten y la significan; comprender qué quieren decir para las mujeres las políticas que atraviesan su vida cotidiana y ver cómo viven subjetivamente esa experiencia, donde se articula el mundo simbólico emocional con el plano experiencial. Consideramos que “las políticas están profundamente implicadas en la manera como nos construimos como individuos y como sujetos. Para decirlo de otro modo, uno de los aspectos más importantes de la formulación de las políticas públicas es la forma en que éstas construyen nuevas categorías de subjetividad y nuevos tipos de sujetos políticos (...) Las políticas no simplemente asignan identidades particulares a individuos y grupos específicos; construyen activamente esas identidades.” (SHORE, C. 2010:36) Así, el trabajo que realizamos a partir de las narrativas de las mujeres usuarias de servicios de Salud Mental -donde se reconocen y son reconocidas como “discapacitadas”- nos permitió formular interrogantes en torno al tipo de subjetividades que configuran las políticas estatales en los complejos entrecruzamientos entre Discapacidad y Salud Mental. Partimos de suponer, entonces, que la dialéctica entre los modos en que las mujeres se reconocen a sí mismas y los modos en que son reconocidas a lo largo de sus Itinerarios Terapéuticos

⁸³ Para decir esto tomamos el análisis que realiza de las políticas públicas Cris Shore (2010). Sus aportes son potentes ya que nos brinda la posibilidad de “resaltar la complejidad y lo desordenado de los procesos de formulación de políticas, en particular las maneras ambiguas y a menudo disputadas en que las políticas son promulgadas y recibidas por la gente, por decirlo de alguna manera, “en el terreno”. Los antropólogos tienden a enfocarse en cómo hacen las personas para darle sentido a las cosas, es decir, qué quieren decir para la gente esas políticas. Los antropólogos están interesados en los “puntos de vista del nativo” (esto es, el modelo folclorista) o el marco de referencia de los actores. Para comprender por qué funcionan o no las políticas, necesitamos saber algo sobre cómo son recibidas y experimentadas por las personas afectadas por ellas” (SHORE, C. 2010:29)



configuran subjetividades que interpelan -a la vez que definen desafíos- a las fronteras entre el campo de la Discapacidad y Locura.

El punto de partida, como decíamos, son las Políticas Sociales. La totalidad de las mujeres entrevistadas refirió que percibía la Pensión Nacional no Contributiva (PNC), algunas contraprestaban servicios a través del PROMOVER⁸⁴ y otras cuentan con los pases libres urbanos de transporte⁸⁵. Ahora bien, encontramos que para el acceso a estas políticas uno de los requisitos que aparece como excluyente es que los beneficiarios deben ser reconocidos como discapacitados. En el caso de la PNC⁸⁶, puede ser otorgada por vejez, por discapacidad o a madres de 7 o más hijos. En los casos de las mujeres entrevistadas sabemos que la puerta de entrada fue la segunda de las categorías ya que ninguna de ellas tiene más de 70 años ni más de 7 hijos. De esta manera, las mujeres son doblemente clasificadas, primero como locas, por transitar por circuitos asistenciales de Salud Mental, por no ajustarse a las normas, y ahora como discapacitadas, donde es el Estado quien nuevamente reconoce esa diferencia y la nombra.

“Las políticas dirigidas a los discapacitados, como toda política crea un tipo de sujeto destinatario de las mismas, y al hacerlo deviene en dispositivo que construye a la

⁸⁴ Se trata de un programa dependiente del Ministerio de Trabajo de la Nación que ofrece, a hombres y mujeres mayores de 18 años que acrediten ser discapacitados a través del Certificado Nacional de Discapacidad, la posibilidad de llevar adelante un proyecto productivo (de producción o prestación de servicio). En su objetivo se plantea “asistir a personas con discapacidad en el desarrollo de su proyecto ocupacional, a través de su inclusión en actividades que les permitan mejorar sus competencias, habilidades y destrezas laborales, insertarse en empleos de calidad y/o desarrollar emprendimientos productivos independientes”.

⁸⁵ El pase libre fue un beneficio establecido por ordenanza N° 7518 de la Municipalidad de Paraná y su modificatoria N° 7867, reglamentada por decreto 638/97. La normativa establecía la existencia de una credencial que permitía el beneficio de la gratuidad en el transporte urbano de pasajeros, servicio de taxis y remises para las personas con discapacidad. Para acceder al beneficio era requisito presentar un certificado médico que acredite la discapacidad, conteniendo el diagnóstico y una descripción lo más ajustada posible de las limitaciones que produce la discapacidad y si la persona puede viajar en colectivo o no. Actualmente (mediados de 2015) el Instituto Provincial de Discapacidad de Entre Ríos otorga a los discapacitados tarjetas de colectivos que suplen la antigua credencial, esto es, si bien no se modifica la lógica mediante la que se accede al beneficio sí existen modificaciones reflejadas en el uso cotidiano y que generan prácticas menos estigmatizantes.

⁸⁶ Según el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación se trata de un derecho que tienen aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social sin amparo previsional o no contributivo, que no poseen bienes, ingresos ni recursos que permitan su subsistencia y que no tienen parientes obligados legalmente a proporcionarles alimentos o que, teniéndolos, se encuentran impedidos para hacerlo. Las pensiones a la vejez se otorgan a personas mayores de 70 años, mientras que las que son por invalidez están dirigidas a quienes presenten un 76 por ciento o más de invalidez o discapacidad. Las destinadas a madres de 7 o más hijos contemplan a quienes sean o hayan sido madres de 7 o más hijos nacidos vivos, biológicos o adoptivos.



discapacidad como categoría asignándole identidad” (ROSATO, Ana. 2013:43). Esta cuestión aparece muchas veces solapada, lo vemos claramente en el relato de Gloria, por ejemplo, la cual dicta un taller de plástica en el Hospital como contraprestación por percibir el PROMOVER,

G: A mí me pagan un sueldo como persona discapacitada, o sea a mí el Estado me emplea como prestadora de un servicio y como discapacitada...O sea, yo creo que al Estado no le interesa tampoco si yo estoy discapacitada, incapacitada, o sea le presto un servicio, me lo paga y listo... (Gloria 30/04/13)

Sin embargo, advertimos a la vez, cómo Gloria pone en tensión esa asignación de identidad y logra correrse de ese lugar, donde se posiciona y se presenta ante nosotras como trabajadora, haciendo hincapié en que es una prestadora de un servicio.

Por otro lado, quisiéramos recuperar que en cada uno de los momentos en los que las mujeres hacen referencia a las políticas, “*la pensión, el pase, el PROMOVER*”, refieren que han accedido al beneficio a través de la institución que tienen como referencia. En este punto, observamos que no sólo entran en juego los Trabajadores Sociales, en tanto actores privilegiados para la gestión de políticas, sino que el campo se extiende a los médicos, los psicólogos, enfermeros u otros integrantes del equipo de salud:

E: ¿Hace mucho estas cobrado la pensión? L: -duda- El año pasado, no me acuerdo si este año, me salió cuando estaba internada, hace como 6 meses que dejé la internación y no me acuerdo muy bien cuando empecé a cobrar. (Laura 13/09/12)

“Me van a avisar cuando salga desde acá. Y todo lo que voy arreglando de mi casa también lo voy dejando acá, para cuando el día de mañana mi hermana me pida la casa, yo le voy dejando todo a la Asistente Social de acá...” (Laura 13/09/12)

“Yo tenía un plan, viste, para no estar sin hacer nada. La doctora me hizo dar un plan, en ese tiempo no daban tanto, yo igual me anoté, yo quiero uno, decía, yo quiero trabajar... y me anoté y me lo dieron, así que estuve de limpieza acá arriba, estaba mejor, más joven, viste...” (Verónica 05/05/13)

“No, ahora en julio me dijo la doctora que sale... me hicieron los trámites en el Hospital...” (Ana 12/06/13)



Aparece el Hospital, sus agentes estatales, reproduciendo una forma particular de entender la problemática, generando circuitos diferenciados⁸⁷. Una vez delimitadas las fronteras sólo basta con sortear los obstáculos y transitar los caminos delimitados para acceder al beneficio. Pero ¿cómo se llega a ser discapacitado?, ¿quiénes están habilitados para certificar esta condición?, ¿a través de qué instrumento?, y sobre todo ¿cuáles son los beneficios que traerían aparejados entrar en esta clasificación? Las mujeres coinciden en expresar que el haber accedido a la PNC o tener el pase libre urbano de transporte les ha dado la posibilidad de más elección, de mayores grados de autonomía podríamos decir. En este sentido, Analía expresa respecto de la PNC que *son todas cosas positivas las que le brindó. Refiere no tener más que elogios para esa Pensión, ya que le ha permitido acceder a poder realmente sustentarse sola. Y continúa, en este momento no estoy para eso [refiriéndose a sus trabajos como cosmetóloga], realmente me siento muy bien con todas las actividades que hago, percibo la pensión por discapacidad que también me ayuda y, digamos, que me da la posibilidad de más elección.*

Para Verónica, también, el Pase Libre de transporte significó la posibilidad, durante su internación, de continuar frecuentando sus circuitos cotidianos *“(...) no tenía problemas, si me quería ir me iba, si me quería venir me venía. Por eso viste, era el tiempo en que yo trabajaba y podía salir. Tenía el pase libre para salir”.*

En los contextos trabajados, que pueden definirse, muchas veces como contextos de pobreza, *yo se remendar y... se generar recursos, todo se. Se generar recursos, se remendar pero es como que... cuando uno es pobre... cuando las personas somos pobres tenemos recursos desde lo pobre que somos* (Gloria 03/06/13), el acceso a las políticas puede leerse como un beneficio secundario que trae aparejado el malestar; es decir, se obtiene algún beneficio respecto de una situación que a priori aparecía como desventajosa. La mayoría de las políticas analizadas condensan estas dos categorías (pobreza-discapacidad), así por ejemplo, “una política social que tenga como objetivo “paliar” los efectos de la “pobreza” y que contenga un ítem específico sobre la “discapacidad” produce, al mismo tiempo, el efecto de demarcación de un conjunto específico, los “discapacitados”, dentro del conjunto más general de “pobres”, constituyendo la categoría “pobres discapacitados” (ROSATO, Ana. 2013:45).

Volviendo a los interrogantes que nos planteábamos más arriba, específicamente en aquel que hace referencia a la acreditación de la discapacidad, no podemos dejar de

⁸⁷ Cuando hablamos de circuitos diferenciados hacemos referencia a todos los dispositivos paralelos que se crean para las personas discapacitadas, por ejemplo las Escuelas especiales, los talleres protegidos, entre otros.



mencionar el Certificado Único de Discapacidad (CUD), el cual se constituye en la llave maestra que abre las puertas hacia los beneficios y las prestaciones. El CUD es definido desde el discurso político administrativo como un documento público que permite el acceso al Sistema de Salud y a los beneficios instituidos por las normativas en discapacidad vigentes. Su trámite es voluntario y consta de una evaluación interdisciplinaria en la que los profesionales determinan, de acuerdo a la documentación presentada por el interesado, si se encuadra o no dentro de las normativas vigentes de certificación de discapacidad⁸⁸.

El lugar protagónico y excluyente que tiene la certificación nos permiten formular interrogantes en relación de la “existencia” de la discapacidad antes de ser enunciada en un diagnóstico. Al respecto Rosato, Almeida y otros (2009) sostienen que “sólo existen algunas características del sujeto que pueden corresponderse –bajo la observación de una mirada experta y si existe un conocimiento que permite interpretarlo- con los signos y síntomas de un déficit. La identificación de esos signos y síntomas y el establecimiento de las correspondencias con una categoría nosográfica los materializa como discapacidad. Es decir: existe una estrecha relación entre lo visto y lo enunciable/enunciado que, una vez que es dicho, es producido como discapacidad (...) Es posible pensar entonces que la producción de discapacidad como materialidad es, en parte, una expresión del poder ejercido por el discurso médico” (ROSATO, A.; ALMEIDA, M. A. 2009:197)

Finalmente, y una vez realizado un recorrido por los relatos de Laura, Ana, Gloria, Verónica y Analía hemos podido reconstruir algunos aspectos de los complejos procesos que se dan en torno a las políticas, las certificaciones, las disputas de sentido por parte de ellas, las tensiones que proponen y las diferentes subjetividades que se van configurando al respecto. La subjetividad se constituye por lo individual y lo social, es un proceso, representa un sistema de sentidos subjetivos y sus configuraciones en movimiento, que se encuentran ligados de forma obligada al contexto y las formas y espacios de organización social. “La subjetividad nunca es expresión de la acción directa de una influencia externa, pues toda influencia externa adquiere sentido subjetivo a partir de sus múltiples efectos colaterales, los que se definen en la combinación de la experiencia con la configuración subjetiva del sujeto y del grupo social que se organiza en ese proceso...” (GONZALES REY, F. L.; 2011: 112).

Vimos hasta aquí múltiples ejemplos de estas configuraciones, formas singulares de dar sentido a diversas experiencias, donde aparece el Estado y fuertemente el discurso médico como elementos constitutivos de este proceso.

⁸⁸ <http://www.snr.gov.ar/>



“¿Qué me pasa a mí?, ¿estoy loca?”

Acerca de los modos de nombrar(se).

Como vimos líneas arriba, en torno a la “locura” se dan complejos procesos de disputa de sentido, donde intervienen diversos actores y donde juegan un rol crucial los diagnósticos, en tanto productores de la verdad de la enfermedad (Foucault 2007). A partir de allí se van generando múltiples formas de nombrar el padecimiento, muchas de las cuales tienen que ver con los diagnósticos.

De esta manera, Analía en la primera entrevista se presentó diciendo: *el diagnóstico es bipolaridad*. Aparece, así, el diagnóstico como una carta de presentación, una característica que le brinda una identidad particular a Analía. Cuando nos habla de su diagnóstico refiere que *le ha dado tranquilidad poder ponerle nombre a eso que le pasaba*, después de haber consultado a muchos médicos, *cada uno de los cuales la clasificó de manera distinta*. Aun así, y si realizamos un recorrido por su relato, Analía nos habla con cierta disconformidad de su diagnóstico, expresa: *el diagnóstico es bipolaridad pero en realidad debo decir era*, deja entrever cómo no toma sólo clasificaciones impuestas por otros (médicos en este caso) sino que ella misma se va construyendo, apropiándose por momentos y dejando de lado otras veces, no como algo acabado sino como algo en movimiento.

En el caso de Mariana, la misma menciona que su internación tuvo lugar a partir de una *crisis de nervios* y Verónica, por su parte, cuando evoca los momentos de crisis o sus períodos de internación refiere: *quedé internada por problemas de nervios, de presión o expresa haberse enfermado de depresión*. En este caso particular, el reconocimiento de que “algo no andaba bien” es mencionado por la entrevistada, a partir de registrar ella misma cambios en su forma de ser, su cotidianidad,

“yo estaba sentada y veía cómo la gente pasaba y pasaba, y decía: ¿qué me pasa a mí?, ¿estoy loca? Yo no hacía nada, estaba horas, y horas y horas sentada”
(Verónica 05/03/13).

Si leemos detenidamente el relato de Verónica podemos interpretar que es a partir de una primera consulta médica que la entrevistada empieza a nombrar su padecimiento como depresión. A su vez, los términos biomédicos son utilizados recurrentemente en la actualidad para justificar, por ejemplo, posibles ausencias en su asistencia al Hospital en donde realiza tratamiento ambulatorio.



También aparecen otros modos, que al igual que los anteriores encuentran sus raíces en la ciencia moderna, donde es recurrente la idea de equilibrio, norma, normalidad, frecuencia, entre otras. Así Analía manifiesta *no estar en un eje cien por ciento*, lo cual interpretamos contiene dentro de sí una idea de estabilidad plausible de ser alcanzada, que se vislumbra en la relación con otros y en su organización cotidiana. *Ahora tiene una ansiedad de sanación completa porque hay episodios todavía, son leves, pero hay episodios en los que tiene el resabio de una enfermedad mental* (Analía 16/07/13)

Los modos en que las mujeres se narran en la enfermedad nos aproximan a ver las múltiples formas en que esta experiencia “es representada y evocada, en la cual las ocurrencias de la misma poseen un orden coherente y significativo, donde actividades y eventos se describen por referencia al sentido que tienen para las personas involucradas” (IDOYAGA MOLINA, A. 2007:11) En este sentido, lo sustancial reside en que existen tantas formas de nombrar y nombrarse como relatos obtenidos, y que en cada uno de éstos aparecen formas diversas que se relacionan con los momentos narrados, los aspectos que las mujeres entrevistadas resaltan y los actores presentes en cada uno. Así, por ejemplo, Ana, al igual que Verónica, describe como síntoma el reconocimiento de algo que, según interpretamos, escapaba a su cotidianidad: *“desconocía a mis parientes”*, lo cual la lleva a una primera internación; ahora bien, en la actualidad, nombra su malestar a partir de la intervención de otros actores que desde lo jurídico la denuncian por *insanía mental*. Quisiéramos remarcar en este punto que, la manera en que responde ante nuestros interrogantes respecto de la internación nos da pistas para pensar que Ana no se nombra a sí misma como insana, sino que ésta es una forma de nombrar de otros que ella repite en tanto respuesta que justifica su estar allí.

Continuando, podemos ver cómo en los discursos aparecen categorías ligadas a la enfermedad, como enfermo mental, paciente psiquiátrico, etc., pero siempre haciendo referencia a un malestar y una búsqueda constante por calmar ese sufrimiento, *“Es muy difícil la problemática del paciente psiquiátrico, es sumamente difícil, porque el paciente psiquiátrico no sabe cómo se va a sentir ese día, es algo que es una sorpresa, o sea no sabe si va a estar depresivo, si va a estar efusivo, si va a estar desganado, con ira, con bronca, no se sabe, es una caja de sorpresas el enfermo psiquiátrico”* (Analía 24/04/13).

Resulta muy interesante poder ver cómo la forma de hablar de sí mismas presenta similitudes y singularidades en función del momento transitado, narrado por las mujeres. Así, el término locura aparece mencionado en el relato de Verónica cuando la misma describe su



situación previa a la consulta médica y también lo referencia Gloria al narrarnos las experiencias que ella vincula a la producción de su malestar

“(...) entonces él, con todo el drama que yo tenía con mi mamá, que estaba enferma de cáncer, él se iba a Concordia, me dejaba con los chicos, se iba a estar con ella y me quedaba sola con los tres chicos, y me quedaba enferma y loca dentro de casa” (Gloria 03/06/13)

“(...) O sea, es como que... siempre tenía cosas para decir de mí, siempre tenía quejas en relación a cómo me criaban mi papá y mi mamá: “que yo era una malcriada, una malenseñada, que no tenía disciplina, que lo que a mi se me anotojaba yo lo tenía, mientras que los hijos de ella no”, todas situaciones que terminan en envidia, en resentimiento... y una termina loca y hasta el día de hoy me hace mal, no quiero ver a nadie porque a mi me hace mal...” (Gloria 03/06/13)

Las distintas formas en que las mujeres hablan de sí respecto a su malestar nos permite poder reflexionar sobre los significados que las mismas construyen y cómo a partir de allí se presentan, ver cómo hacen jugar en sus relatos diferentes actores, espacios y tiempos, percepciones que en definitiva hacen a la construcción de un relato singular, propio, único. Por otro lado, comprendemos que existe un interjuego en los sentidos que imprimen las mujeres en su relatos en donde por momentos hablan de sus experiencias particulares y se distinguen del conjunto, pero en algunos casos se describen en función de quienes comparten, por ejemplo, sus espacios y actividades dentro del Hospital

“Lo que pasa es que acá hay gente que esta un poco mejor que la gente que esta en el Hospital internada, por ahí vienen algunos que están mal también pero yo estoy acostumbrada, estoy acostumbrada a toda esa gente de acá, hace años que vengo acá... Ya conozco a todos...” (Verónica 05/03/13)

“Porque ustedes se habrán dado cuenta que los enfermos no es que estamos –y me incluyo porque yo todavía no estoy dada de alta- todos dados vuelta... Hay personas con las cuales sí no se puede hablar, no se puede tener un vínculo, pero hay muchas otras que están en proceso y si se puede tener vínculo y el afecto y la compañía y el acordarse de ellos es muy importante...” (Analía 16/07/13)

Gloria, por su parte, se incluye dentro de un colectivo de personas *que venimos al Hospital, que tienen trastornos de conducta o trastornos mentales, y algunas otras que somos demasiado sensibles y no sabemos defendernos del entorno.* (Gloria 30/04/13) Cómo se



expuso en relación con las Políticas Sociales, también ésta entrevistada se incluye dentro del colectivo discapacitados en tanto categoría a la que se incorporan determinadas personas por medio del reconocimiento del Estado, tal como se trabajó en el apartado “Discapacidad y Salud Mental: algunos cruces posibles”. Pero también habla de sí en singular, cuando se significa como *delirante en un entorno violento*. Así, Gloria menciona a su malestar en función de un *entorno trágico*, de una sociedad que para ella es *horrible, espantosa* y a la cual critica, pero que al final *“uno se queda como se quedaba el Quijote peleando con los molinos de viento”* (Gloria 30/04/13)

Nos interesó, entonces, poder traer a colación algunas de las múltiples formas en que las mujeres hablan de sí, se definen en relación a su padecimiento y con esto reflexionar acerca de cómo se apropian o resisten ante las clasificaciones impuestas desde afuera. El hecho de que sean capaces de narrar sus propias historias nos da pistas más que claras de que no estamos ante vidas narradas solamente por otros (médicos, diagnósticos, políticas sociales, etc.), sino que estamos ante un proceso activo de construcción y disputa de significados.

El mundo del trabajo pensado desde las políticas

Del análisis respecto de la tensión Políticas Sociales- Salud Mental- Discapacidad se desprenden una serie de emergentes ineludibles de abordar en tanto refieren a la sustentación económica de y por parte de las propias mujeres. Como se explicó, la percepción de la PNC resulta incompatible con la realización de trabajos en relación de dependencia. Así una estrategia recurrente que recuperamos de los discursos es la de acceder al programa PROMOVER el cual es compatible con la percepción de dicha política.

“Sí, vamos a ir al San Martín, porque tengo mutual ahora, cobro la pensión nacional, ¿sabías vos? –Sí me comentaste. Y cobro el Promover también”. (Laura 13/09/2012)

“A mi me pagan un sueldo como persona discapacitada, o sea a mi el Estado me emplea como prestadora de un servicio y como discapacitada (...) a través del Programa PROMOVER y como discapacitada. O sea, yo creo que al Estado no le



interesa tampoco si yo estoy discapacitada, incapacitada, o sea, le presto un servicio, me lo paga y listo” (Gloria 30/04/13)

“Pero yo me quería ir, ¿viste? Y me dieron un plan para trabajar acá en el Hospital. Y desde ahí yo trabajaba y le llevaba plata a los chicos (...)” (Verónica 18/09/12)

Otra estrategia que adoptan es la de desempeñarse dentro de la economía informal. Analía actualmente trabaja como cuidadora de una persona con movilidad reducida y Laura se dedicaba a la producción de comida casera para la venta. Consideramos hasta aquí que las maneras en que las mujeres se narran en relación al mundo del trabajo deja entrever una especie de circuito por el que transitan, que tiene como protagonista las políticas compensatorias⁸⁹, a partir del cual se las inhabilita para pensarse incluidas en el mercado del trabajo. De todas maneras, y tal como lo expresábamos en el apartado anterior, las mujeres aparecen disputando esta identidad que las posiciona en el estatuto de paciente psiquiátrico y que pareciera que las separa de todo lo que tiene que ver con su “vida antes del Hospital”. De esta manera Analía define

“(...) Yo soy cosmetóloga, o sea que antes yo trabajaba como cosmetóloga, como masajista. Ahora, de todas maneras, hay algunos trabajos que me salen, por ejemplo mañana tengo que ir a atender a una señora, hay trabajos que me siguen saliendo como cosmetóloga y masajista, que era mi fuerte antes; yo tenía montado un gabinete y todo lo demás acá. Bueno, en este momento no estoy para eso, realmente me siento muy bien con todas las actividades que hago, percibo la pensión por discapacidad que también me ayuda y, digamos, que me da la posibilidad de más elección (...)” (Analía 24/04/13)

Precisamente este fragmento del relato de Analía nos da pistas para pensar en este proceso que se da en torno a la compleja relación políticas sociales – trabajo. Así nos encontramos con mujeres que se posicionan como trabajadoras, *trabajo en el lugar donde vivo, trabajo de forma particular. Pinto y para mí la pintura tiene una relación con el hacer, es como un bálsamo para mí*, pero paralelamente hay una identidad como trabajadoras que se esta deteriorando (*en este momento no estoy para eso*).

⁸⁹ Cuando nos referimos a políticas compensatorias hacemos referencia a aquellas implementadas por los Estados dirigidas a quienes están en situación de desigualdad.



Por otro lado, y deteniéndonos ahora en el relato de Laura, pudimos ver que no están diferenciados para ella las actividades laborales y aquellas que tienen que ver con su tratamiento en el Hospital,

¿Y ahora estas trabajando en otro lado, o acá nomás? - Y estoy en mate-hits los lunes (taller que se realiza en Hospital de Día los días lunes donde se escucha música y se comparten mates), y tengo entrevista con la doctora Gisela y el doctor Baltazar, y los martes tengo comida, y tengo el psicólogo los martes, pero al mediodía me atiende ahora él, no es como antes ahora, porque va a haber actividad de tarde”
(Laura 13/09/12)

En el caso de Verónica, interpretamos que la internación produce un malestar ligado a lo laboral en tanto se presenta a sí misma como una persona muy activa, que siempre trabajó; *“Yo trabajaba, siempre trabajé cuando estaba internada. Yo tenía un plan, para no estar sin hacer nada. La doctora me hizo dar un plan (...) me anoté y me lo dieron, así que estuve de limpieza acá arriba. Estaba mejor, más joven- (...)”* (Verónica 05/03/13) En este caso particular las modificaciones que produce la internación parecieran pasar desapercibidas para Verónica en tanto, ante la necesidad de trabajar, responde con una actividad ya realizada previamente por ésta, es decir, labores de limpieza; las alteraciones concretas que emergen de la situación se dan en el paso de desempeñarse como empleada doméstica (ya sea de manera formal o informal), hacia la realización de labores a partir del otorgamiento de una política estatal. Particularmente, y como hemos visto en algunos ejemplos citados hasta aquí, podríamos pensar que el trabajo durante la internación de Verónica así como las actividades que aún hoy desempeña por el Programa PROMOVER tienen que ver con una propuesta terapéutica por parte de los profesionales que la han atendido.

Resulta interesante detenernos sobre este punto a fin de problematizar respecto de las actividades que se proponen desde los Hospitales en relación a homologar al trabajo a una práctica terapéutica. Esta concepción encuentra sus raíces dentro de las reformas psiquiátricas de principios del Siglo XX, cuando se crean las colonias de rehabilitación, siendo Domingo Cabred en Argentina el representante por excelencia. Según Emiliano Galende (1994) *“(...) se pensó el trabajo ligado a la resocialización de enfermos crónicos y al mejoramiento de las condiciones de vida de los internados. En la actualidad se utiliza en los servicios que atienden pacientes con internación prolongada”* (GALENDE, E.; 1994:104) Un ejemplo claro lo encontramos en Mariana, quien hace 8 años se encuentra internada, *“¿Qué haces generalmente acá (Hospital), en un día como hoy? - Acá junto toda la ropa, de mañana y de tarde; junto las bandejas desde las 12 y a la noche y tiro la basura allá al basural con la*



otra chica (...) Trabajo en la cocina de mañana; también voy a caminar” (Mariana 12/06/13); lo mismo ocurre con los talleres de microemprendimientos del que participan algunas usuarias.

A partir de éste análisis y considerando experiencias anteriores de inserción en terreno, podemos considerar que la utilización del trabajo como elemento terapéutico puede reconocerse tanto en las respuestas cotidianas que brindan los Hospitales como estrategias en la búsqueda de la sanación, como así también entendemos que es una concepción que se encuentra implícita en las políticas destinadas hacia el sector.

Conclusiones

A modo de cierre y con vistas a abrir nuevos interrogantes, existen algunas ideas que creemos pertinente retomar.

A lo largo de nuestro proceso de investigación nos encontramos con relatos de Itinerarios Terapéuticos de mujeres, donde el ser mujeres, pobres y locas coloca a éstas en circuitos complejos en que se refuerzan los estigmas y estereotipos propios de éstas categorías, pero también se plantean posibilidades que tienen que ver con la sanación, con la sobrevivencia y el reconocimiento.

Al conocer los Itinerarios Terapéuticos de las mujeres entrevistadas pudimos visibilizar las tensiones que se ponen en juego en los procesos de salud/enfermedad/atención/cuidados: entre diagnósticos, políticas que parecen categorizar, clasificar e historias particulares donde, si bien hay mucho de resignación, también aparece algo que se pone en movimiento, se cuestiona. Así, el hecho de que sean capaces de narrar sus propias historias nos dio pistas más que claras de que no estamos ante vidas narradas solamente por otros (profesionales, diagnósticos, políticas sociales, etc.) sino que estamos ante un proceso activo de construcción y disputa de significados.

Por otro lado, hemos visto cómo cuando el trabajo se entrama en los Itinerarios Terapéuticos produce movimientos en múltiples y hasta a veces contradictorios sentidos: genera una relación de tutela, refuerza la división sexual del trabajo, deteriora identidades, pero también forja resistencias y conecta a las mujeres con algo del orden de lo creativo.

Entendemos que el trabajar con los significados que las usuarias asignan a su experiencia cotidiana posibilita la producción de un conocimiento que permite avanzar en la búsqueda de un proceso de ruptura con aquellas prácticas y discursos de profesionales del Campo de la Salud, que históricamente han puesto en un lugar de estigmatización a la mujer y la “locura”, como expresión de construcciones histórico-sociales.



Para terminar, diremos que las distintas formas en que las mujeres hablan de sí respecto a su malestar nos permitió poder reflexionar sobre los significados que las mismas construyen y cómo a partir de allí se presentan. A lo largo de este camino recorrido nos hemos encontrado con diversas historias, historias intensas, que tienen por protagonistas a mujeres que sufren, caen, viven momentos difíciles y sin embargo, resisten, luchan, sobreviven. Mujeres que hablan de sí y de su historia memorando tanto momentos difíciles como experiencias gratificantes, épocas felices, tiempos en los que acompañaron y se sintieron acompañadas, períodos en que se sintieron solas y decidieron salir adelante, sorteando situaciones de discriminación, estigmatización y exclusión.

Referencias Bibliográficas:

- BURÍN, Mabel. 1987. "Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujer y Salud Mental". Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires.
- CASTELNUOVO, Natalia. 2006. "Frente al límite". Editorial Antropofagia
- GONZALEZ REY, F. L. 2011. "El Sujeto y la Subjetividad en Psicología Social". Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- LARROSA, Jorge. 2003. Conferencia: "La Experiencia y sus Lenguajes". Universidad de Barcelona. Versión web: http://www.me.gov.ar/currifom/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf Consultada por última vez el día 27/05/13
- LINDÓN, Alicia. 1999. "Narrativas Autobiográficas, Memoria y Mitos: una aproximación a la acción social" en Economía, Sociedad y Territorio, Julio-diciembre, Vol. II, Nº 6. El Colegio Mexiquense. Toluca, México
- RICOEUR, Paul. 2000. "Narratividad, fenomenología y hermenéutica". Versión digital disponible en <http://es.scribd.com/doc/14157660/Paul-RicoeurNarratividad-Fenomenologia-y-Hermeneutica->. Consultada por última vez el día 07/03/13
- ROSATO, Ana. (Coord.) 2013. Informe final del Proyecto de Investigación "Políticas en Discapacidad y producción de sujetos. El papel del Estado" Período 2007-2010. PID 5062. SICTFRH – UNER. Aprobado por Res. "C.S." 164/13
- ROSATO, Ana y ANGELINO María Alfonsina (coords.) 2009. "Discapacidad e Ideología de la Normalidad. Desnaturalizar el déficit". Noveduc. Buenos Aires.
- SERRA, Ma. Florencia. 2011 "La Familia en los Procesos de Manicomialización-Desmanicomialización. Estudio de las trayectorias asistenciales de pacientes



crónicas de la Colonia Psiquiátrica de Oliveros”. Tesis de Maestría en Trabajo Social. UNER. Tesis N° 1977.

SHORE, Cris. (2010) La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas. En: Antipoda N° 10 enero – junio



- GONZALEZ MONGE, DANIEL: Discapacidad, enfoque de derechos y cuidados: ¿semantizaciones patriarcales?

Proyecto de investigación: La intervención actual del trabajo social y las políticas sociales: nuevas dimensiones en relación con el enfoque de derechos en los campos jurídico, discapacidad, acción comunitaria y gestión de políticas sociales en la ciudad de La Plata. Directoras: Dra. Margarita Rozas Pagaza y Dra. Mariana Gabrinetti

Palabras claves: cuidados, discapacidad, derechos

Discapacidad, enfoque de derechos y cuidados: ¿semantizaciones patriarcales?

Lic. Liliana González Monge lilylaplata@yahoo.com.ar

Mgter. Paula Danel – danelpaula@hotmail.com

Centro de Estudios de Trabajo Social y Sociedad

Facultad de Trabajo Social - UNLP

Resumen

En el presente trabajo compartiremos las reflexiones que venimos sosteniendo en relación a la categoría de políticas sociales con enfoque de derechos, en relación al campo de la discapacidad. En ese marco, hemos añadido discusiones sobre las prácticas de cuidado que se despliegan en el campo, lo que nos permitió dialogar con debates interdisciplinarios en torno a las relaciones de autonomía y autovalimiento.

Una dimensión constitutiva de esta investigación es la asociada a los procesos de intervención profesional del Trabajo social, por lo que las reflexiones en las diferentes tramas de la construcción de lo público, y al mismo tiempo de la configuración de las agendas estatales adquirieron centralidad. El trabajo recuperará las discusiones conceptuales de políticas sociales, enfoque de derechos y cuidados desde una perspectiva crítica que habilite modos diferentes de encarar el análisis de las intervenciones.

En este marco, compartimos los aportes de la investigación, y los interrogantes que se han incluido en el proceso mismo de pesquisa, incluyendo análisis sobre los bordes del cuidado, las



asignaciones diferenciales de la responsabilidad de la reproducción familiar y la inminente preocupación frente a la búsqueda de des – familiarizar y des – feminizar los cuidados.

Introducción

En el presente trabajo compartiremos las reflexiones que venimos sosteniendo en relación a la categoría de políticas sociales con enfoque de derechos, en relación al campo de la discapacidad. En tal sentido, recuperamos los consensos internacionales y los de nuestro país en torno a un modo de nombrar y producir a la discapacidad en clave de derechos humanos. Estos idearios son puestos en tensión a la luz de la recuperación de las prácticas sociales desplegadas en el campo, que nos advierten puntos a resolver asociados a la idea de cuidado feminizado y familiarizado.

Una dimensión constitutiva de esta investigación es la asociada a los procesos de intervención profesional del Trabajo social, por lo que las reflexiones en las diferentes tramas de la construcción de lo público, y al mismo tiempo de la configuración de las agendas estatales adquieren centralidad. En este marco, compartimos los aportes de la investigación, y los interrogantes que se han incluido en el proceso mismo de pesquisa, incluyendo análisis sobre los bordes del cuidado, las asignaciones diferenciales de la responsabilidad de la reproducción familiar y la inminente preocupación frente a la búsqueda de des – familiarizar y des – feminizar los cuidados.

Políticas sociales con enfoque de derechos

Desde el equipo de investigación que integramos se plantea que hasta el año 2015, el escenario latinoamericano venía desarrollando líneas de trabajo político, económico, social y cultural convergentes en una perspectiva que colocaba a la cuestión social - en la región - en un lugar privilegiado. En tal sentido, los programas de inclusión social imponían una narrativa que señalaba la producción de ciudadanos en su carácter de sujetos de derechos.

Coincidiendo con la apreciación de Pautassi "se agrega este nuevo aspecto de 'protección' sobre el concepto fundador de los regímenes de bienestar que era la 'seguridad social'" (Pautassi, 2012: 21). En este sentido, la mencionada autora plantea una diferencia sustantiva entre un sistema integrado de seguridad social, -caracterizado por una



preponderancia del Estado en su provisión, regulación y financiamiento en materia de intervención en salud, vivienda, previsión social, trabajo, infancia y familia, -entre otros aspectos-, de la noción de 'protección' social, la que se enmarca en una intervención del Estado acotada y sin la integración que caracteriza al sistema de seguridad social. En otro orden, no se asocian a esta noción las garantías de derechos, sino de asistencia estatal cuyos destinatarios son los grupos sociales considerados vulnerables.

Al mismo tiempo, coincidimos con Pautassi (2010, 2012) cuando señala que en los últimos años la noción de 'protección social' es vinculada en la comunicación de políticas sociales -y particularmente de programas sociales-, a la concepción de derechos. Desde este enfoque, se han desarrollado en la región y específicamente en el caso argentino políticas de cuidado.

La retórica de los programas explicita una perspectiva de derechos, pero se aleja de sistemas integrados e integrales, colocando un foco sobre algunos sujetos, con determinadas condiciones. La lógica focalizadora propia de la implementación de políticas neoliberales, disputa sentidos con los enfoque de derechos, pero de modo paradójico. La década del 2000 instaló narrativas y retóricas sustentados en normativa específica que pulsaba la asignación de recursos entre lógicas focalizadas (extendidas en la década anterior) y la activación y facilitación de procesos de inclusión social.

Idearios de inclusión social ¿hegemónicos? ⁹⁰

Existen consensos en el análisis de la política pública desde 2003 - en adelante -, que el estado argentino ha recuperado su capacidad de conducción de los procesos macroeconómicos, y que ha logrado incluir el enfoque de derechos en el diseño de todas las políticas. Al mismo tiempo, se identifica que el sector salud es el que menos transformaciones ha generado, sosteniendo un diseño mercantilizado que siguió sosteniendo un esquema de transferencias de ingresos similar al de la década anterior. Este diseño de gastos en salud y priorización de sectores, atraviesa el sistema prestacional en discapacidad. Sistema que sólo es accesible para las personas con discapacidad que cuentan con cobertura de obras sociales o pre – pagas. Esto marca que el campo de la discapacidad disputó en esta década fuertemente las implicancias de los procesos de inclusión social.

⁹⁰ Este apartado es tomado de la tesis doctoral Danel, 2016



Asimismo, destacamos que en el período 2003 a 2015 se han generado avances en materia legislativa, sobre todo desde 2008 cuando Argentina adhiere a la Convención de derechos de las personas con discapacidad. Esto generó atravesamientos de discursos asociados a los derechos en los programas específicos, en las normativas de cada organización. Aparece un ideario traducido en palabras que manifiestan un tránsito desde las personas con discapacidad como objetos de caridad, tratamientos y protecciones a las personas en tanto sujetos de derechos. Este cambio, este recorrido viene siendo transitado de manera intensa, con disputas fuertemente argumentadas por diferentes agentes sociales. No obstante, los modos habituales, instalados en los diseños de dispositivos de atención tensan ambas miradas. Otro de los avances en estos 12 años ha sido la Asignación universal por hijo con discapacidad, la que permitió generar cobertura de seguridad social a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad⁹¹, más allá de cuál sea la situación laboral de los padres. Es decir, los hijos de los trabajadores empleados o desempleados tienen acceso a una transferencia mensual de ingresos. Esto colocó en un pie de igualdad a todos los niños. Particularizando a las situaciones de discapacidad, los montos ascienden a \$ 2100 mensuales, para quienes tengan ingresos salariales de hasta 5.800 mensuales y de 936 para quienes perciban de 7.000 a 15.000 de salario. Para aquellos padres que no posean ingresos, también pueden tramitar la asignación (a noviembre 2015).

Desde 2003, se amplió sustancialmente la cobertura de pensiones no contributivas nacionales, las que hasta ese momento sólo se generaban cuando quedaba una pensión vacante. En este período se generaron más de un millón de pensiones no contributivas, a través de la Comisión Nacional de Pensiones, organismo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la nación. El crecimiento de las pensiones otorgadas ha sido del 250% en el período de referencia. La percepción de las pensiones va integrada a la cobertura en salud, con el Programa Incluir Salud, es decir un Sistema de Aseguramiento Público que garantizaría el acceso a los servicios de salud a todos los perceptores de estas pensiones. No obstante, de las entrevistas a colegas, surge con claridad que el “Incluir Salud” (ex Profe) no logra dar la cobertura con la equidad que promulga en sus normas. Cómo la gestión del programa se realiza en forma articulada con los gobiernos de las 24 jurisdicciones/

⁹¹ La Asignación Familiar por Hijo o Hijo con Discapacidad es el pago mensual, de acuerdo a los montos vigentes, que abona ANSES al trabajador registrado y titulares de las siguientes prestaciones: Desempleo, Aseguradora de Riesgos del Trabajo, Sistema Integrado Previsional Argentino o Pensión Honorífica de Veteranos de Guerra del Atlántico Sur. El pago es por cada hijo menor de 18 años, aunque éste trabaje en relación de dependencia o sea beneficiario de cualquier prestación de la seguridad social. En caso de cobrar la asignación familiar por hijo con discapacidad no hay edad límite para percibirla y la persona con discapacidad debe tener vigente la Autorización por Discapacidad emitida por ANSES. Para ampliar información se sugiere: <http://www.anses.gob.ar/prestacion/hijo-hijo-con-discapacidad-86>



provincias, la calidad de prestaciones son diversas, desiguales e inequitativas. Algunas de estas cuestiones asociadas a la falta de financiamiento y otras a la burocratización para concretar el acceso. Esta situación nos lleva a pensar en clave de accesibilidad

“la noción de accesibilidad se presenta como una vía de entrada para re pensar las Políticas Sociales y las de Salud poniendo a la perspectiva del sujeto social en relación a su situación y visión del proceso salud enfermedad especialmente desde su condición sociocultural y las relaciones entre las Políticas Sociales y las posibilidades de reconstrucción de la sociedad en un lugar central. En principio la accesibilidad, se cimienta como una vinculación, es decir como un lazo social entre el sistema de salud o de acción social y los usuarios de ésta” (Carballeda, 2014:2).

Otro aspecto a destacar es la reglamentación de la Ley 26.657 Derecho a la Protección de la Salud Mental, que instala un nuevo ideario en torno a las formas asistenciales, las estrategias profesionales y los derechos de los sujetos que son incluidos en este campo. Siguiendo a Weber (2013) planteamos que los principios que estarían orientando la práctica profesional, en concordancia con el cuerpo de la ley, reafirma que: las personas con padecimiento mental pueden ser tratados fuera del manicomio, que es necesario y posible trabajar interdisciplinariamente y que es un imperativo estructurar las intervenciones desde una concepción de sujeto no deficitaria. La Ley de salud mental, junto a la Convención de la ONU se han constituido en dos herramientas centrales en las disputas que se vienen dando frente a la vulneración de derechos, tanto en las disputas sostenidas por los trabajadores sociales como por parte de las organizaciones de la sociedad civil.

Otro punto destacable, de este proyecto político ha sido la modificación del Código Civil, en el que incluyeron los Sistemas de Apoyos para el ejercicio de la capacidad jurídica. En este punto, señalamos estamos experimentando un proceso de transición desde el paradigma ó ideario del interés superior hacia el de la voluntad y las preferencias. Esto posibilitaría que las personas con discapacidad puedan ejercer su capacidad jurídica en condiciones de igualdad con los demás. Esta mirada, invita a iniciar intervenciones desde la certeza que el sujeto con el que trabajamos tiene capacidad de decisión, es autónomo y no debe reemplazar su voluntad. Este horizonte, se recrea en cada práctica.

Otro avance significativo ha sido en materia comunicacional, sobre todo desde la sanción de la Ley 26522, de Servicios de comunicación Audiovisual en el que instala criterios de accesibilidad. Esta ley en general, y la referencia a las personas con discapacidad en particular, integra junto a otras políticas la ampliación de derechos al consumo de bienes



culturales. En este sentido, interrogamos la idea de *década ganada*. Obviamente, la configuración de las políticas, el diseño de la agenda pública hace que sea controversial ratificar que la globalidad del proyecto político kirchnerista haya sido de avances. Lo que es innegable, es la instalación de un discurso progresista dispuesto a batallar contra miradas de caridad ó liberales.

Otro Programa que destacamos es el Conectar Igualdad, en el mismo las escuelas de educación especial han sido incluidas en el Programa Nacional Conectar Igualdad por el que se entregan Netbooks a los alumnos de las escuelas Secundarias, de escuelas especiales y de los institutos de Formación Docente de todo el territorio nacional. Este diseño de política nacional acorta la brecha digital, entendida esta como una expresión de los accesos diferenciales a los consumos culturales. El Programa Conectar Igualdad inicio sus actividades en el año 2010, identificando como problema a abordar la falta de acceso a las tecnologías de la información y comunicación por parte de las escuelas, en este caso, de educación especial. Las netbooks que recibieron los alumnos tienen un escritorio pensado específicamente de acuerdo a sus necesidades pedagógicas, como por ejemplo Bancos de imágenes históricas, softwares, videos educativos de Educ.ar y Encuentro, actividades escolares, juegos, libros clásicos de la literatura universal, nacional y latinoamericana, entre otros recursos, están a disposición de alumnos y maestros, con la particularidad de contar con sintetizador de voz, audiolibros y otras especificaciones de acuerdo al tipo de discapacidad.

En el año 2011, se creó el Programa Nacional de Asistencia para las Personas con Discapacidad en sus Relaciones con la Administración de Justicia en la Secretaría de Justicia, Decreto 1375/2011, por el que se hizo visible un problema histórico en torno a las barreras comunicacionales, actitudinales y económicas en el acceso a la justicia.

Simultáneamente a estas estrategias de ampliación de ciudadanía en torno a la acción estatal, se sostiene paradójicamente la reproducción de un estado de cosas relacionado a la producción de servicios mercantilizados. Por un lado planteamos que nuestro país adhirió a la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999 a 2001) se han dado múltiples avances en materia de derechos de las personas con discapacidad, fundamentalmente porque el Estado nacional se ha puesto en acción. Pero por otro lado, identificamos a malestares en torno a la configuración de políticas de discapacidad, que algunos agentes del campo plantearan como discapacitantes. Los accesos diferenciales, las prácticas cotidianas negadoras de procesos de autonomía fueron las evocaciones que nos dejaron evidenciar estas paradojas propias del campo.



Otro de los saltos cualitativos de este momento ha sido la inclusión de los postulados de la CIF – Clasificación Internacional del funcionamiento y la Salud - en el desarrollo de las juntas evaluadoras de discapacidad.

*La consideración de los sujetos desde la perspectiva de las limitaciones y restricciones adoptada durante la Dictadura argentina, ha sido reemplazada por los términos funciones, estructuras corporales así como actividades y participación que desplazan al léxico usado previamente en el **CIDDM** (deficiencia, discapacidad y minusvalía) (Santarrone, y Kaufmann, 2005:86)*

Este corrimiento semántico que señalan los autores pone en evidencia las narrativas disputando en los últimos años. Y allí nos preguntamos si los idearios de inclusión social produjeron hegemonía en el campo, y si como señala el *kirchnerismo* se trató de una década ganada. ¿Podemos hablar de ganadores y perdedores? Nuestra propuesta ha sido complejizar en términos de identificar las posiciones que se produjeron en el campo.

De acuerdo a las entrevistas que realizamos y los informes recabados en el proceso investigativo podríamos afirmar que en la materialidad de las intervenciones profesionales la macro – estructura no tiene referencia cotidiana, habida cuenta que la apelación a organismos superiores no es una práctica habitual.

La última década ha marcado un fuerte arraigo del discurso de derechos humanos en los procesos de diseño de políticas de discapacidad y trama el horizonte ético – político de la profesión. No obstante, es primordial dar cuenta que este horizonte se produce semantiza y re - semantiza en cada escena interventiva. Nos interrogamos ¿Cómo se construye la discapacidad en clave interventiva? ¿Cómo se materializan las disputas del campo de la discapacidad?

Esquivel (2011) propone un esquema para analizar las políticas de cuidado, a las que decidimos señalar como políticas de protección social de las personas en situación de discapacidad. Esquivel (2011:33) propone tres ejes para analizar a las políticas de cuidado:

- servicios de cuidado (en los que incluye a la educación, social y cuidados a personas mayores);
- Programas de transferencias de ingresos (incluyendo los sistemas de pensiones, y los programas de transferencia condicionada)
- regulaciones laborales (en los que incluye el sistema de protección laboral)

De la lectura de esta propuesta entendimos necesario producir una estrategia de análisis de las políticas de protección social en materia de discapacidad. Entendemos que las mismas,



en “tiempos de convención” incluyen diferentes apuestas estatales que aportan al proceso de producción de políticas de discapacidad. En tal sentido, decidimos incluir 5 ejes que articulan las políticas de protección social, las que disputan entre las obligaciones estatales de asegurar relaciones de ciudadanía con la búsqueda de promover autonomías.

Esta mirada sobre el Estado nos permite identificar dinámicas en pugna por monopolizar la violencia simbólica, especialmente en los procesos de producción de políticas de protección social / cuidado en relación a la discapacidad. ¿quiénes pugnan por este monopolio? ¿Cómo se construye la estaticidad? ¿qué agentes sociales producen argumentos sobre la discapacidad, la autonomía, las necesidades de protección social, la red reticular de seguridad social? Como hemos señalado en párrafos anteriores, en los 15 años desde el inicio del siglo XXI en nuestra América viene construyéndose un reconocimiento de derechos que permitió restituir situaciones de opresión, explotación, y en otros casos darles visibilidad.

“Aun cuando persisten grandes brechas, los esfuerzos por extender la cobertura de la población adquieren centralidad y la apuesta por disminuir la segmentación en el acceso y la calidad de las políticas de protección social gana nuevos adeptos” (Cecchini, Filgueira, Martínez y Rossel, 2015:26)

Los ejes que proponemos para pensar las políticas de protección social hacia la discapacidad, son los siguientes:

Políticas de protección social a personas en situación de discapacidad

Servicios de Cuidados	Transferencia de Ingresos	Regulaciones laborales	Salud colectiva	Educación
Vinculados al despliegue de acciones asociadas a la des - familiarización de los cuidados	Los sistemas de transferencias de ingresos asociados al sistema previsional, a las pensiones no	Vinculadas a las adaptaciones de puestos laborales por discapacidades adquiridas, a la previsión de	Vinculado al sistema de prestaciones básicas en favor de las personas con discapacidad. y	Vinculado al sistema escolar en su totalidad, con desarrollo de políticas de inclusión



directos: coberturas de ayudas personales. Inclusión de coberturas de ayudas técnicas, servicios de domótica, acceso a tic's, etc	contributivas, y todos los sistemas de transferencia condicionadas de ingresos.	cupos laborales para viabilizar inclusiones laborales.	todas las prestaciones del sector salud. este eje es complejo por la naturaleza mixta del sector salud.	educativa.
---	--	---	---	------------

Tensionando cuidados y autonomías

El concepto de cuidado se ha vuelto clave en políticas de protección social para la investigación y el análisis desde una perspectiva de género. Sin embargo lejos estamos aún de generar consensos en su definición.

Si nos remitimos al significado del vocablo cuidar del diccionario de la Real academia española, el mismo está vinculado a las acciones de cuidado, tendientes a preservar, guardar, conservar, asistir y estar obligado a responder por otro. De allí que el cuidado nos impone el debate en torno a que todo ciudadano tiene tanto el derecho a cuidar como a ser cuidado.

Es importante considerar al cuidado como una función social, que implica la acción de ayudar a un niño o a una persona dependiente (de manera transitoria o permanente) para el desarrollo de su vida cotidiana, así como también favorecer la promoción de autonomía personal cuando es posible. En definitiva,

“Son acciones que la sociedad lleva a cabo para garantizar la supervivencia social y orgánica de quienes han perdido o carecen de autonomía personal y necesitan la ayuda de otros para realizar los actos esenciales de la vida diaria”. (CEPAL, 2009 extraído de ADASU, 2014:18).



Las personas en situación de dependencia son todas aquellas que necesitan la ayuda de otros para realizar actividades relacionadas tanto con el cuidado personal como con el mantenimiento del espacio físico (inmediato). Sin embargo destacamos la importancia de atender sus necesidades, respetando la duración y el tipo de apoyo o ayuda que requiere para su desenvolvimiento en la vida cotidiana, en pos de favorecer la autonomía, ya que de lo contrario podríamos correr el riesgo de aumentar su dependencia y discapacidad, cuando brindamos apoyos innecesarios. Por ello,

“La existencia de servicios y prestaciones por sí mismos no promueven la autonomía de las personas con discapacidad, para que ello ocurra, es necesario regular la provisión tanto privada como pública de servicios, que aseguren la calidad y equidad en el acceso, de acuerdo a necesidades específicas en los distintos tramos de la vida. Esto debe acompañarse con un enfoque territorial, que tenga en cuenta las realidades locales y regionales (...)” (ADASU, 2014: 17)

En este sentido nos parece clave pensar estrategias y políticas de cuidados para las personas con discapacidad, dado que en determinados momentos de la vida y debido a la heterogeneidad de la población con discapacidad las necesidades y el derecho al cuidado serán diferentes. La puesta en agenda de la categoría cuidado, en clave de autonomía, se imponen necesarios para el desarrollo de políticas sociales con enfoque de derechos como en el marco de estrategias de intervención profesional.

Coincidimos en que la población con discapacidad, al igual que el resto de la población, aumentan las posibilidades de necesitar del cuidado de otros en la niñez y en la vejez avanzada, pero en la edad adulta no todas las personas con discapacidad se encuentran en situación de dependencia de una tercera persona para realizar las actividades básicas de la vida, y en otros casos las necesidades de asistencia tanto humana como técnica no va a ser igual ni con la misma intensidad.

Así el cuidado puede generarse desde la asistencia directa, la supervisión y/o acompañamiento para la realización de actividades de la vida diaria. También puede efectuarse en el marco de la vivienda familiar, contratando personal o fuera del mismo en instituciones diurnas.

Por tanto, la problemática de la situación de dependencia en personas con discapacidad debe ser vista a la luz de las necesidades personales, procurando siempre la mayor autonomía posible, respetando sus deseos y elecciones.



De lo antedicho, y tomando los aportes del Documento Sistemas de cuidados. Discapacidad (ADASU, 2014) resulta interesante tratar de identificar de modo esquemático las distintas etapas de la vida y las necesidades de apoyo tanto para las personas con discapacidad como para su familia:

- Nacimiento y/o etapa de diagnóstico de la discapacidad: En este momento del curso vital sería conveniente la activación de estrategias de atención temprana y un adecuado sistema articulado entre los servicios de salud y sociales para brindar sostén y acompañamiento a la familia; orientación y apoyo técnico.
- Primera Infancia de 0 a 3 años: en estos casos se entiende necesaria la posibilidad (en los casos que se requiera) de contar con centros que atiendan a la primera infancia con discapacidad que puedan articular con servicios de atención y estimulación temprana. Esto impone un interrogante, ¿es necesario generar jardines maternos especializados que cuenten con condiciones de accesibilidad y en articulación con servicios de Atención Temprana del Desarrollo Infantil? ¿O todos los dispositivos de escolarización deben estar dotados de condiciones de accesibilidad?
- Niñez y adolescencia: En el marco de lo establecido en el artículo 24 de la Convención “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (ONU, 2007) Por ello, para el desarrollo de una educación Inclusiva, que reconozca y aborde las necesidades educativas de todos y todas las niñas, niños y adolescentes, es imperioso que los apoyos suficientes y oportunos sean efectivizados en las trayectorias educativas, y que las prácticas escolares no se instalen como impedimentos a la inclusión.
- Capacitación laboral. Producción de competencias para la inclusión laboral.
- Etapa adulta: Promoción de la inclusión laboral de las personas con discapacidad en el ámbito público y privado. Necesidad de mayores oportunidades laborales mediante diferentes modalidades: empleo con apoyo, teletrabajo, talleres de producción protegida.
- Adultos Mayores: Se da en esta etapa la dependencia intergeneracional, al envejecer los padres, especialmente las madres, que hasta el momento son los principales cuidadores. Creación de residenciales, o centros de día u otro tipo de alternativa a la institucionalización, para las personas con discapacidad adquirida en el proceso de envejecimiento, y para aquellos que transitaron su vida en situación de discapacidad y las necesidades de cuidado se incrementan, con redes sociales de apoyo fragilizadas.



Todos los momentos de curso vital con políticas de promoción de autonomía, la dependencia se puede minimizar o evitar. Es necesario, que los sistemas de cuidado reconozcan que distintos niveles de dependencia requieren diferentes modos y grados de cuidado.

Así, mientras que por un lado están aquellas personas que necesitan de una tercera persona para realizar las actividades básicas de la vida diaria (cuidado personal, movilidad dentro y fuera del hogar y/o funciones mentales básicas: higiene personal, vestirse, alimentarse, cambiar las posiciones del cuerpo, levantarse y acostarse, desplazarse dentro del hogar, reconocer personas y objetos, orientarse, entender y ejecutar tareas sencillas), considerándose una dependencia severa y total. Hay otras personas que pueden tener necesidad de ayuda para salir del hogar, realizar algunas tareas domésticas, y/o quienes tienen una discapacidad moderada en áreas de autocuidado, movilidad, alimentación, sin embargo no necesita asistencia permanente, en este caso sería una dependencia moderada. Por último encontramos también, personas con necesidad de ayuda para determinadas actividades, y en algún determinado momento de la vida, éstas podrían beneficiarse de algún componente del sistema de cuidados, dependiendo de la intensidad y frecuencia de la ayuda que necesite y puede complementarse de otros servicios de prestación pública. En este caso hablamos de una dependencia leve.

Otro componente que se debe tener en cuenta son las ayudas técnicas, tecnológicas y la accesibilidad al transporte (ya sea público o privado), dado que la presencia de estos apoyos pueden ser un aporte sustancial para el logro de la autonomía.

En este sentido la Convención sobre los Derechos de personas con Discapacidad (ONU, 2006) reconoce “la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Es claro que a menor accesibilidad mayor dependencia.

Por otra parte la articulación y complementariedad de los servicios educativos, salud y seguridad social, son claves a la hora de pensar políticas de cuidado integrales, las mismas deben facilitar el acceso y permanencia de las personas con discapacidad y no obstaculizarlos, ya que por lo general recae toda la responsabilidad en los padres, cuidadores y familia, perdiéndose oportunidades valiosísimos por falta de información o acceso a estos recursos.



Por último queremos destacar que si bien es indudable que muchas veces los servicios educativos y de salud ocupan lugares de cuidado, es necesario reconocer que no fueron pensados para tal fin, con lo cual, hay un largo camino por recorrer en pos de establecer acuerdos y soluciones para tal situación.

Especialmente señalamos que el campo educativo impugna la idea de incluirse dentro de las políticas de cuidado, ya que esto le quita especificidad. En el caso de la educación, siguiendo los aportes de Gvirtz (2009: 32) la institución escolar fue pensada como el lugar en donde se llevan a cabo los fenómenos de producción, distribución y apropiación de saberes.

Las prácticas educativas tienen un objetivo específico, que en su devenir produce gestos mínimos asociados al cuidado.

Feminización, semantizaciones patriarcales

El cuidado como problemática se encuentra atravesado por perspectivas de género que necesariamente serán abordados en este trabajo. Por un lado, existe un consenso generalizado que la denominada *crisis del cuidado* no es otra cosa que el reflejo de las tensiones que se generan con los modos habituales de dividir tareas en el espacio doméstico enraizado en el patriarcado. Estas situaciones señalan un cambio de las prácticas sociales asociadas al cuidado, teniendo implicancias en la posibilidad / imposibilidad de generar igualdad de género. ¿Pero por qué resulta relevante observar las prácticas del espacio doméstico? ¿El cuidado es un asunto privado ó público?

Cuando hablamos del ámbito doméstico y en particular de la familia, se debe considerar que la familia no es una institución aislada, sino que está ligada a los cambios sociales, económicos a los cambios en la cultura y a los procesos políticos del momento histórico en que nos situamos. Los cuidados fueron una función históricamente resuelta por la familia, pero esto ha cambiado, sus necesidades de cuidados no son las mismas, ni tampoco las personas que pueden prestarlos, (Fassler, 2009). Independientemente del tipo de familia del que se trate, las principales responsables han sido las madres o en su defecto las mujeres del hogar, sirviendo esto de base para la exclusión de las mujeres de los derechos ciudadanos, instalándose mayoritariamente una desigualdad de reparto a nivel del cuidado en el hogar. sin embargo, en los últimos 50 años, las mujeres se incorporaron en el mundo del trabajo, instalando de esta manera el debate acerca de la responsabilidad del cuidado, incorporando actores relevantes como lo son el Estado y el Mercado.



De lo anterior podemos inferir que vienen siendo las familias, y dentro de ellas, las mujeres (madres, abuelas, hermanas o tías) las principales proveedoras de cuidados de las personas con discapacidad y dependencia, cualquier sea el momento de la vida que transiten.

Siguiendo a Hochschild, R (1990) el cuidado se vincula al resultado de actos pequeños y sutiles, conscientes o inconscientes que no se pueden considerar que sean completamente naturales y sin esfuerzos. La autora nos instala la idea de que el cuidado no podría ubicarse en el plano de la naturaleza sino que supone sentimientos, acciones, conocimiento del otro y tiempo dispuesto. El corrimiento del plano de la naturaleza de las esferas múltiples del cuidado permite la impugnación de la mirada que coloca como natural la propensión femenina al cuidado.

Partimos de considerar que el cuidado ha sido históricamente y como consecuencia de estereotipos de género, una actividad femenina generalmente no remunerada, sin reconocimiento ni valoración social, en lo que se ha denominado feminización de los cuidados (Aguirre, 2009)

El análisis del cuidado nos permite visibilizar la complejidad que se genera en relación a la feminización, y cómo se transitan diferencias en relación a la clase social de pertenencia.

Por eso el derecho al cuidado se relaciona con la situación de las personas en tanto demandantes y dadoras de cuidado y se determina en relación a tres dimensiones posibles. En primer lugar, la posibilidad de acceder a cuidados, determinados en función de las necesidades específicas en distintas circunstancias y momentos del ciclo de vida. En segundo lugar, la posibilidad de elegir si se desea o no cuidar, y cómo hacerlo, combinando la posibilidad de cuidar en condiciones dignas con la capacidad de renunciar a cuidar en el hogar (accediendo a servicios de cuidado extra-hogar y/o derivando completamente el cuidado). En tercer lugar, las condiciones laborales de las personas que se emplean en el sector de cuidados, que deben alcanzar umbrales básicos de dignidad, respeto y valoración (Rodríguez Enríquez, et al, 2010:7)

El derecho a cuidar y ser cuidado se impone de forma compleja en sociedades desiguales, con prácticas opresivas entre los géneros y con una políticas de edades que instala priorizaciones paradójales.

El cuidado se esgrime como temática relevante en el campo de la protección social en los estados nacionales, provinciales y municipales. Esta situación posibilitó incorporar en la agenda pública las preocupaciones en torno al proceso de producción de los cuidados, que transversaliza a todas las edades y presenta datos sustanciales sobre las formas diversas de organización del ámbito privado.



Coincidiendo con Huenchuan Navarro (1999) planteamos que para que una problemática sea abordada por la política social es necesario que suscite interés público, y se instale en la agenda de gobierno. Por lo que la política pública es entendida como la cristalización de proyectos y acciones tendientes a satisfacer necesidades sociales de diferentes actores de la sociedad que se encuentran en pugna. Por ello, remarcamos que la manera en que las sociedades abordan y organizan la provisión de cuidados afecta de forma desventajosa a las personas con menos recursos. En general, las personas que poseen mayores recursos económicos pueden cubrir sus necesidades de cuidados a través de diversos establecimientos dedicados a esa actividad o contratar a personas dedicadas a la tarea. Esta última situación propone tensiones entre actores, disputándose la priorización de derechos. Por un lado, el de los trabajadores que brindan servicios de cuidado y por otro los usuarios de tales servicios que proponen contrataciones irregulares y sin activación de sistemas de seguridad social.

En cambio las personas con menores ingresos presentan mayores dificultades de acceso para resolver necesidades de cuidado, lo cual afecta derechos fundamentales.

La inevitable y en oportunidades exclusiva resolución en el ámbito privado de las necesidades de cuidado evidencia la desarticulación de sistemas estatales de seguridad social. Frente a esto, quienes transitan de manera desventajosa la cotidianeidad tienen menores posibilidades de responder a los requerimientos.

¿Por qué titulamos con semantizaciones patriarcales? Aquí tomamos la propuesta de Eliseo Verón (1971) quien plantea que la ideología no es un cuerpo de proposiciones sino un sistema de reglas semánticas que expresa determinado nivel de organización de los mensajes. Es decir, que la enunciación de los cuidados como asuntos privados supone la organización de mensajes desde la lógica patriarcal. Los sistemas de protección encarados por el estado, se desarrollan desde la naturalización del cuidado como responsabilidad exclusiva femenina. Esto se expresa, en los diferentes dispositivos en los que se desarrollan sistemas de cuidado. ¿O acaso cuando le decimos a las familias que el niño está internado debe quedarse la mamá como acompañante en forma exclusiva, no reproducimos sin más el patriarcado? ¿O cuándo en una entrevista domiciliaria consultamos exclusivamente a las mujeres sobre los temas asociados a la escolaridad de los niños? Lo social hecho cuerpo, las prácticas produciendo sentidos sobre los bordes del cuidado. Bordes entre aquello que es propio del espacio privado, aquello que se instala en el espacio de lo público y bordes entre los cuidados y la negación de la autonomía del otro.



Bibliografía

- ADASU (2014) Documento. Sistema de cuidados .Discapacidad. En: Construcción del sistema de cuidados. Etapa de debate. www.adasu.org
- Aguirre, R. (2009) Las bases invisibles del bienestar social. El trabajo no remunerado en Uruguay. Montevideo: MIDESInmujeres.
- Carballeda, A (2014) La Accesibilidad y las Políticas de Salud. En: http://www.edumargen.org/docs/curso58-1/unid01/apunte02_01.pdf
- Danel, P y Molina C (2016) Prácticas y políticas de cuidados a personas mayores, indagadas desde la Antropología y el Trabajo Social. En: Tello (comp) Libro de cátedra: Perspectivas antropológicas para la intervención social. EDULP (En prensa)
- Danel,P (2016) Tesis de Doctorado: Las intervenciones de los trabajadores sociales en el campo de la discapacidad. Trayectorias y Temporalidades. Doctorado en Trabajo Social. Facultad de Trabajo Social. UNLP
- Esquivel, V (2011) La economía del cuidado en América Latina: poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. PNUD. El Salvador.
- Fassler, C. (coord). (2009) Hacia un sistema nacional integrado de cuidados. Red Género y Familia-UNFPA. Serie Políticas Públicas. Montevideo: Ed Trilce.
- Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregu, V. (2009) "La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía". Ed. Aique
- Huenchuan Navarro, S (1999), "De objetos de protección a sujetos de derecho: trayectoria y lecciones de las políticas de vejez en Europa y Estados Unidos", Revista de trabajo social perspectivas: notas sobre intervención y acción social, N° 8, Santiago de Chile, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, diciembre.
- Laurence Cornu (2008) Lugares y compañías. En Jorge Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Editorial: Fundación Viure i Conviure. Barcelona
- Le Breton, D. (2006) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Pautassi, L. (2012) "Desigualdad revisitada: vulnerabilidad, protección y derechos" en "Escenarios" N° 18 Facultad de Trabajo Social. UNLP. Ed. Espacio. La Plata.



- Pautassi, L. (organizadora) (2010), "Perspectiva de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina". Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina.
- Samntarrone M F y Kaufmann C (2005) Los discapacitados sociales. La Política de Educación Especial durante la última Dictadura argentina. En: Cultura, lenguaje y representación. REVISTA DE ESTUDIOS CULTURALES DE LA UNIVERSIDAD JAUME I I VOL 11 \ 2005, pp. 75-88
- Sanchís, N y Rodríguez Enríquez C (Coord.) (2010) Informe de Investigación: Cadenas Globales de Cuidados. El papel de las migrantes paraguayas en la provisión de cuidados en Argentina. Onu Mujeres En: <http://www.artemisanoticias.com.ar/images/FotosNotas/MujMig2011.pdf>
- Simone Cecchini, Fernando Filgueira, Rodrigo Martínez, Cecilia Rossel (2015) Instrumentos de protección social. Caminos latinoamericanos hacia la universalización. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Santiago, julio de 2015
- Verón, E (1971) Ideología y comunicación de masas: La semantización de la violencia política. En: VV.AA. Lenguaje y comunicación social, Nueva Visión, Buenos Aires.
- Weber, C (2013) Desafíos actuales en el campo de la salud mental: perspectivas y estrategias profesionales. En: Estrategias - Psicoanálisis y Salud Mental; año 00, no. 01 (pp 76 a 78) http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30582/Documento_completo_.pdf?sequence=1 (noviembre 2015)



- MAIDANA, MERCADO: Servicios inclusivos para personas sordas

PROYECTO DE EXTENSION

AUTORES:

Maidana, Silvana – DNI N° 26.804.304 – Abogada y Mediadora – Jefa del Departamento de Mediación Comunitaria del Ministerio de DD HH y Justicia – correo electrónico: maidana.silvana@hotmail.com

Mercado, Verónica – DNI N° 27.681.881 – Estudios Secundarios - Mediadora – Trabaja en el Departamento de Mediación Extrajudicial, Ministerio de DD HH y Justicia – correo electrónico: verodeblanco@gmail.com

PALABRAS CLAVES: ACCESO A LA JUSTICIA – ACCESIBILIDAD E INCLUSION – POLITICAS PUBLICAS

SERVICIOS INCLUSIVOS PARA PERSONAS SORDAS

Ministerio de Derechos Humanos y Justicia de Salta

Organismo del Gobierno de la Provincia de Salta

COMPETENCIA

Compete al Ministro de Derechos Humanos y Justicia asistir al Gobernador en todo lo concerniente a las políticas referidas a los Derechos Humanos consagrados en los Tratados Internacionales, la Constitución Nacional y la Constitución Provincial, y en las relaciones con el Poder Judicial y el Ministerio Público y en especial:

- Entender en la elaboración o modificación de normas o programas vinculados a los Derechos Humanos así como realizar los estudios necesarios para recomendar modificaciones o el dictado de nuevos preceptos.
- Entender en la promoción de la igualdad de derechos y de oportunidades de todos los habitantes, en el marco del respeto por la diversidad.
- Entender en la formulación e implementación de políticas de asistencia general, legal, técnica y jurídica a las víctimas de delitos y sus familias.
- Entender en la formulación e implementación de políticas referidas a cuestiones de género.



- Entender en la formulación e implementación de políticas referidas a las personas con capacidades diferentes.
- Entender en la designación de Magistrados del Poder Judicial y Funcionarios del Ministerio Público.
- Entender en los indultos y conmutación de penas.
- Entender en la elaboración de anteproyectos de reforma y actualización legislativa en materias vinculadas a la justicia.
- Cooperar con el Poder Judicial y el Ministerio Público, en cuestiones relativas a la mediación y otros métodos participativos de resolución de conflictos.
- Colaborar en la elaboración de las políticas de lucha contra el narcotráfico y las drogas coordinando, a través del organismo pertinente, las acciones de los distintos sectores del Estado comprometidos en la materia.
- Entender en todo lo relativo a la organización y gestión del servicio penitenciario de la Provincia, en custodia y la guarda de los internos procesados, la reaceptación social de los condenados y el traslado de los internos entre los establecimientos dependientes y de éstos a los juzgados y/o cámaras jurisdiccionales.

En el año 2004 se sanciona la Ley 7324 pero recién en el año 2009 y como una decisión de política pública del gobernador Juan Manuel Urtubey se reglamenta la ley mediante el Decreto N° 3456. En el mismo marco, se plantea como pilar fundamental de este Gobierno el **Acceso a la Justicia** y por esto desde el Ministerio de DD HH y Justicia se crearon hasta la fecha más de 70 Centros Comunitarios de Mediación distribuidos en todo el territorio de la Provincia donde la población de escasos recursos puede acceder en forma gratuita al servicio de mediación.

El art. 36 de la Ley 7324 crea la "Dirección General de Mediación", dependiente del entonces Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Provincia de Salta como Autoridad de Aplicación de la Ley Provincial N° 7.324.

Los objetivos de la Dirección General de Mediación, los cuales surgen de la propia Ley de creación, se mencionan seguidamente: Difundir y promover la utilización, difusión y desarrollo de los medios alternativos como métodos no adversariales de resolución de conflictos; Estimular la creación y funcionamiento de Centros Privados de Mediación; Estimular y



fomentar la creación y funcionamiento de Centros de Mediación Comunitaria; Promover la formación, capacitación y perfeccionamiento de mediadores, profesionales y no-profesionales.

La Ley Provincial N° 7.324, delega en el Poder Ejecutivo la facultad de creación del Registro de Mediadores Extrajudiciales, de regular los aspectos procedimentales de la Mediación, e instrumentar el contralor del desempeño de los Medidores y de los Centros de Mediación habilitados; asimismo, debe estimular la instalación y funcionamiento de Centros Privados de Mediación, la difusión y promoción de los medios alternativos para la resolución de disputas y la formación y capacitación para la mediación.

ANTECEDENTES:

En el marco de la Ley N° 7324, que declara de interés público el uso, promoción, difusión y desarrollo de la Mediación en la Provincia de Salta y prevé su obligatoriedad en determinados casos - de manera previa a la traba de la litis - a partir de la reglamentación de la citada norma, a fin de hacer operativa la misma y siendo que se delega en el ámbito del Poder Ejecutivo la promoción de Centros de Mediación Social y Comunitaria, gratuitos para las personas de escasos recursos, se redefinió el rol del Estado diseñando Políticas Públicas destinadas a permitir el acceso a la justicia otorgando a la sociedad herramientas que posibiliten la resolución informal de sus diferencias, además del sistema tradicional de justicia, mediante un procedimiento efectivo que proporcione tutela al menor costo.

ORGANIGRAMA

El Ministerio de DD HH y Justicia cuenta con cinco Secretarías:

- Secretaría de Justicia
- Secretaría de Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos
- Secretaria de Discapacidad y Políticas Inclusivas
- Secretaría de Derechos Humanos
- Secretaría de Políticas Penales

El servicio que brinda el Ministerio para personas sordas, significa articular entre dos espacios que se vinculan entre si pero que depende cada uno de una Secretaria diferente. El Programa de Atención al Ciudadano está a cargo de la Secretaria de Justicia y la Dirección de Mediación de la cual dependen los Centros Comunitarios de Mediación, pertenece a la Secretaria de Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos.

PROGRAMA DE ATENCION AL CIUDADANO



Con el objetivo de acercar la justicia a la gente se creó el programa de Atención al Ciudadano, mediante el cual se brinda asistencia, asesoramiento y orientación jurídica gratuita. Como así también en cuestiones no jurídicas como los tramites que debe realizar la población ante organismos nacionales, provinciales o municipales (ramas de derecho: penal, familia, sucesiones, alimentos, trámites administrativos ante organismos del Gobierno, defensa al consumidor, previsional, pami, anses etc.). En cada consulta el ciudadano recibirá información sobre los medios y vías necesarias para hacer efectivos sus derechos. Cualquier persona, sin limitación de ingresos, puede acceder a la consulta que pueden ser encausadas a través de este Programa.

Para personas que no pueden acercarse a las oficinas del Ministerio, la oficina Móvil de Atención al Ciudadano recorre los distintos barrios y localidades del interior para facilitar el acceso al servicio de consultas a todos los habitantes de la Provincia de Salta. De la misma, y gracias a los avances de la tecnología, este servicio puede ser brindado a través de teleconferencia via online para las localidades más alejadas.

MEDIACION

A través de la Mediación, como método alternativo de resolución de conflictos, el Ministerio de Justicia propone un diálogo entre las partes intervinientes y un tercero, el mediador, en un ámbito de estricta confidencialidad y a través de un servicio gratuito, con el objetivo de buscar el consenso y lograr una solución ante un problema.

La Mediación, fue instituida en la Provincia de Salta como trámite obligatorio previo al inicio de todo juicio mediable en el 2009. La misma solo puede ser cumplida ante mediador registrado y habilitado por el Ministerio de Justicia de la Provincia

¿Qué es la mediación?

La mediación es un método que permite la resolución de conflictos de manera pacífica, a través del diálogo entre las partes, donde el mediador como tercero neutral las acompaña para que ellas mismas, como protagonistas, encuentren las soluciones más beneficiosas. Es un proceso confidencial y voluntario que se lleva a cabo con el fin de alcanzar acuerdos satisfactorios y aceptados por todos los participantes.

Características



Neutral e Imparcial: El mediador no impone criterios propios en la toma de decisiones, ni se sitúa a favor o en contra de ninguno de los participantes.

Voluntaria: Las personas interesadas son quienes deciden iniciar el proceso de mediación así como interrumpirlo, sin perjuicio alguno, si lo consideran oportuno.

Confidencial: Lo expuesto en una sesión no será utilizado fuera del proceso de mediación, excepto en casos donde se detecte un hecho constitutivo de falta o delito.

Flexible: El proceso de mediación se adapta a las características y necesidades particulares de los participantes.

Autodeterminación de las partes: son los propios usuarios quienes generan alternativas y opciones de solución al conflicto que presentan, llegando a acuerdos creados por ellos mismos que satisfacen sus intereses particulares.

Fines y Objetivos

La finalidad de la mediación es la resolución pacífica y positiva de conflictos que surgen en los diferentes ámbitos de la relación humana (familiar, social, laboral,...).

La mediación constituye una alternativa de gestión de conflictos útil y eficaz que fomenta en las partes habilidades de afrontamiento pacífico a los problemas cotidianos.

Los objetivos específicos de la mediación son los siguientes:

Ofrecer un espacio adecuado, neutral e imparcial, donde las personas interesadas se sientan cómodas y con confianza para exponer sus diferencias.

Restablecer la comunicación entre personas en conflicto, potenciando la expresión de intereses y necesidades particulares.

Promover en los participantes la creación de alternativas y opciones que deriven en acuerdos consensuados y satisfactorios para ellos.

Cambiar la concepción negativa del conflicto como elemento de enfrentamiento hacia una visión positiva y necesaria en la convivencia de las personas.

Otorgar a las personas la responsabilidad y el protagonismo en la solución de sus diferencias.

Salvaguardar los intereses de los menores de edad y personas dependientes implicadas directa o indirectamente en el conflicto.



Ventajas de la Mediación:

Rápida: El proceso de mediación puede concluirse en pocas sesiones, siendo siempre más breve que los procesos judiciales.

Mantiene relaciones: En mediación no hay ganadores ni perdedores, ya que los acuerdos alcanzados son satisfactorios para todos los participantes.

Buena fe: Al ser un proceso voluntario, existe una predisposición positiva a trabajar en común para llegar a acuerdos de forma pacífica.

Inmediata: Los participantes asisten directamente a las sesiones de mediación, es decir, no pueden valerse de representantes o intermediarios.

Preventiva: La mediación puede realizarse en conflictos latentes o antes de su agravamiento.

Menor desgaste emocional: La mediación disminuye el enfrentamiento y genera una menor tensión emocional y psicológica para las partes y otras personas implicadas, mejorando así su calidad de vida.

¿Qué función cumple el mediador?

El mediador conduce el diálogo utilizando herramientas de comunicación que permiten que, si las partes colaboran, se puede llegar a una solución en la que todos ganen o al menos, participen y den su conformidad con el resultado final. No impone soluciones.

Lengua de Señas

Es una [lengua natural](#) de expresión y configuración gesto-espacial y percepción visual (o incluso táctil por ciertas personas con [sordo ceguera](#)), gracias a la cual los sordos pueden establecer un canal de comunicación con su entorno social, ya sea conformado por otros sordos o por cualquier persona que conozca la lengua de señas empleada. Mientras que con el lenguaje oral la comunicación se establece en un canal vocal-auditivo, el lenguaje de señas lo hace por un canal gesto-viso-espacial.

Lengua de Señas Argentina

La lengua de señas argentina (LSA) es la lengua utilizada por la comunidad sorda en Argentina. Su origen puede remontarse a las primeras escuelas para sordos de Buenos Aires, entre los años 1880 y 1910: la Bartolomé Ayrolo, para varones; y la Osvaldo Magnasco, para mujeres.



Estas escuelas surgieron por iniciativa del Instituto Nacional de Sordomudos, por medio de la ley 1666 del 19 de septiembre de 1885. Dicha ley indicaba como fin que se “enseñe a los sordomudos a usar la palabra puesto que si no permanecerán en un estado de incapacidad mortal e intelectual”. El primer director del instituto, el maestro italiano Serafino Balestra, fue el primero en implementar la metodología oralista en América latina. A su breve período lo sucedieron sin cambios los médicos argentinos Garañao y Facio; y en 1892, el italiano Luis Molfino.

En ese momento, las señas no eran usadas durante las clases, pero los estudiantes fueron desarrollándola y las usaban por fuera de éstas; sin embargo, los alumnos de sendas escuelas habían desarrollado lenguas distintas. El 30 de junio de 1912 se conformó la primera asociación de la comunidad en Argentina y Latinoamérica, ASAM (Asociación de Sordomudos de Ayuda Mutua) en la que se incorporaron gradualmente gran parte de los alumnos de ambas escuelas y formaron distintos tipos de lazos sociales, incluyendo la formación de nuevas familias.

El intérprete de lengua de señas argentina

Dado que la función del intérprete de lengua de señas es reciente, convierte en necesaria la tarea de analizar su rol específico como mediador entre dos lenguas y dos culturas.

El Intérprete de Lengua de Señas es un profesional que resuelve lo que las ayudas técnicas más sofisticadas no pueden solucionar, hoy por hoy, algo tan elemental como la comunicación directa entre una persona sorda, con otra persona oyente o no señante y satisfacer de este modo una de las características fundamentales de la especie humana, “la relación con sus semejantes”.

Estos profesionales de la comunicación, tienen que demostrar ante la comunidad sorda sus conocimientos y competencia comunicativa en Lengua de Señas para ejercer su profesión, estando sometido a un código ético, guardando secreto de los hechos que conozcan en su trabajo y limitándose a interpretar y traducir, sin ejercer ningún tipo de influencia en las manifestaciones de las personas a las que interpreta y ser absolutamente veraz en su transmisión. Por ello es que un mediador que conozca la lengua de señas no podría desempeñar ambas tareas a la vez, interpretar y mediar.

A pesar de no ser una profesión colegiada en la Argentina, el intérprete de lengua de señas, como todo profesional, tiene un Código de Ética o Deontológico con normas que consisten en un conjunto de pautas o deberes que los profesionales tienen que seguir en su actividad



profesional. En general, las normas que incluyen estos códigos de ética están relacionados con los aspectos éticos o morales de las acciones de los profesionales y definen las acciones correctas de un buen profesional, también delimitan las fronteras entre las que debe moverse.

Características éticas del intérprete de Lengua de Señas

Un Intérprete de Lengua de Señas cuando está trabajando conoce muchas cosas personales de la vida de los usuarios, a los que tiene acceso exclusivamente por ser parte del proceso de comunicación. También puede acceder a la información confidencial y privilegiada, de la que nunca podrá beneficiarse personalmente. El respeto por las normas deontológicas (código de conducta profesional) supone también tener unas características éticas determinadas para su cumplimiento:

- La Imparcialidad: En la interpretación la imparcialidad implica que el intérprete no intentará aconsejar o tomar parte, no será el aliado de una de las partes y evitará expresar opiniones sobre el contenido o procedimientos. Este aspecto garantiza que los usuarios puedan recibir la información en igualdad de condiciones y decidir libremente. En el momento en que un ILSA (intérprete de lengua de señas argentina) dude de su capacidad para ser objetivo, habrá de renunciar a la prestación de sus servicios profesionales.
- La confidencialidad: Se refiere al secreto profesional y al derecho a la intimidad de las personas que participan en la situación de la interpretación. El ILSA tiene acceso al contenido de la situación de interpretación únicamente por su papel de puente de comunicación, por lo que está obligado a mantener el secreto profesional.
- La Fidelidad: En el caso de la interpretación hace referencia que el ILSA debe transmitir toda la información tal y como es expresada, sin añadir, omitir ni ocultar nada. De esta forma los usuarios acceden a la información en su totalidad en igualdad de condiciones. El ILSA no puede decidir qué información puede o no puede dar, siempre es el usuario quien toma esa decisión.
- La Competencia: Significa que el ILSA aceptará solo aquellas tareas que están dentro de su capacidad de interpretar bien. En los casos en los que él intérprete no tenga seguridad en su capacidad para llevar a cabo la interpretación de forma satisfactoria, ellos deben renunciar al servicio solicitado.

Con todo ello tenemos que tener en cuenta que, en el momento en el que dos personas acuerdan usar a una tercera para interpretar algo, se entra en un acto de responsabilidad.



Ellos deben confiar en que la tercera persona sea precisa y discreta y aceptar que la tercera persona está cualificada y que mantendrá su imparcialidad.

Interpretar en lengua de señas presenta peculiaridades que se deben no solo a la modalidad viso-gestual por la que esta lengua se transmite, sino también a la historia, la cultura y la educación de la comunidad sorda

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La CDPD como instrumento de legitimación y cohesión de los derechos de las personas

Sordas:

Teniendo en cuenta que son 8 (ocho) los principios rectores que constituyen la base de la Convención y los artículos incluidos en ella, creemos necesario remarcarlas como un fin en sí mismo:

1. Respeto a la dignidad propia de las personas con discapacidad, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las mismas.
2. La no discriminación.
3. Participación plena y efectiva en todos los niveles, así como la participación e inclusión en la sociedad.
4. Respeto a la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana y la humanidad.
5. La igualdad de oportunidades
6. Accesibilidad
7. La igualdad entre hombres y mujeres
8. El respeto a la evolución de los niños con discapacidad y el respeto al derecho de los niños con discapacidades a preservar su identidad, más los valores agregados inherentes a ella.

Considerando estos principios rectores que sustentan la base de la CDPD, y en este caso, al tratar los artículos que incumben a las personas Sordas y a la Lengua de Señas, es de destacar las intervenciones en los siguientes artículos:



LENGUA DE SEÑAS Y COMUNIDAD SORDA

Artículo 2, Definiciones:

“Por **-lenguaje-** se entenderá tanto el lenguaje oral como la **Lengua de Señas** y otras formas de comunicación no verbal;

Artículo 30, inciso 4:

“Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, **al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica**, incluidas la **lengua de señas y la cultura de los sordos**.”

Artículo 21, inciso e):

“Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas”

En primer lugar, es preciso asumir el desconocimiento generalizado existente por parte de la sociedad toda (incluido los gobiernos) en lo referente a la Comunidad Sorda y a la Lengua de Señas. Para ello, será necesario promover el **reconocimiento de la Comunidad Sorda como grupo minoritario con su propia cultura e idioma**, lo que supondría sentar un nuevo paradigma social que favorezca su evolución y sostenga su desarrollo lingüístico y cultural.

Estas exhortaciones de la CDPD establecerían específicamente que los gobiernos deben reconocer la **Lengua de Señas como lengua oficial de la Comunidad Sorda**, asentándola en la Constitución y/o legislación especial, tal como lo hicieron algunos países, y a la vez asegurar el acceso a los servicios profesionales de intérpretes, además de **garantizar la educación de los sordos en su Lengua de Señas**.

Según la **Federación Mundial de Sordos**, se destaca que “la Convención tiene como objetivo garantizar mejor el derecho de las personas Sordas para obtener [una] educación en Lengua de Señas, el uso de la misma en la interacción con las autoridades oficiales; además, promueve el acceso a intérpretes y demás servicios, así como toda información en Lengua de Señas. Esto supone, incluir el reconocimiento y el apoyo de la identidad cultural y lingüística.” (World Federation of the Deaf – WFD)

ACCESIBILIDAD

Artículo 9: Accesibilidad. Inciso 2.

Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

e) **Ofrecer formas de asistencia humana** o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores **e intérpretes profesionales de la lengua de señas**, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;



En este punto, cabe enfatizar que en la mayoría de los países, el gobierno no hace ni mucho menos reconoce el valor de la Lengua de Señas. No existen garantías de que los ciudadanos Sordos tengan pleno acceso a la educación o la información pública en la Lengua de Señas nativa. Además, en países con servicios nacionales de radiodifusión, sólo unos pocos proporcionar servicios de interpretación en Lengua de Señas, subtítulos o producción de noticias para la Comunidad Sorda.

En caso de las personas sordas, pese a que hay medios de comunicación (reducidos) que ofrecen el servicio de interpretación, no es así en el resto de las provincias, por lo que se debería fomentar, regular y poner en marcha la normativa vigente (Ley de medios) para garantizar este derecho, y de esta manera evitar que las personas sordas sean excluidos del acceso a la información esencial, los recursos y servicios a su alcance.

IGUAL RECONOCIMIENTO ANTE LA LEY Y ACCESO A LA JUSTICIA

Artículo 12: Igual reconocimiento como persona ante la ley

- 1. Los Estados Partes reafirman que las personas con discapacidad tienen derecho en todas partes al reconocimiento de su personalidad jurídica.*
- 2. Los Estados Partes reconocerán que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida.*
- 3. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para proporcionar acceso a las personas con discapacidad al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica.*

Artículo 13: Acceso a la justicia

- 1. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la justicia en igualdad de condiciones con las demás, incluso mediante ajustes de procedimiento y adecuados a la edad, para facilitar el desempeño de las funciones efectivas de esas personas como participantes directos e indirectos, incluida la declaración como testigos, en todos los procedimientos judiciales, con inclusión de la etapa de investigación y otras etapas preliminares.*
- 2. A fin de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a la justicia, los Estados Partes promoverán la capacitación adecuada de los que trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial y penitenciario.*

Al respecto se necesita:



- Facilitar y garantizar el acceso a la Justicia a las Personas con Discapacidad en igualdad de condiciones con los demás ciudadanos.
- Promover el proceso de construcción de las condiciones socio-políticas necesarias, así como de las operaciones técnico-jurídicas- metodológicas adecuadas a cada tipo de discapacidad.

LIBERTAD DE EXPRESION Y OPINION, Y ACCESO A LA INFORMACION

Artículo 21: Libertad de expresión y opinión, y acceso a la información:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para (...) ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, entre ellas:

*b) **Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas**, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles (...);*

d) Alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de Internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles (...);

*e) **Reconocer y promover la utilización de la Lengua de Señas.***

En este punto se debe destacar la importancia de facilitar un entorno favorable en el que las personas Sordas se desenvuelvan con naturalidad, por constituirse su Lengua de Señas en su lengua nativa por excelencia, sin que existan interferencias que impidan el pleno acceso a su lengua. De esta manera, se le brinda al sujeto Sordo, la plenitud de su derecho que le permitirá desarrollarse como ser social autónomo y con amplias posibilidades de interacción social.

En resumen, no sólo la CDPD y su Protocolo Facultativo han de promover la igualdad y los derechos humanos de las personas Sordas, también ha de brindar a las personas Sordas y a las entidades que las nuclea, la oportunidad de trabajar en la promoción de sus derechos fundamentales, y a esto apunta afianzar la legitimidad en cuanto a la CDPD como fiel exponente para asentar las prácticas e implementación de políticas activas que dignifiquen a la Comunidad Sorda, reconozcan su Lengua de Señas y asimile su status como minoría lingüística y cultural.

SERVICIO DE INTERPRETACION EN EL MINISTERIO DE DD HH Y JUSTICIA



La posibilidad de que todos los ciudadanos cuenten con mecanismos ágiles, sencillos y flexibles para acceder a la justicia es un supuesto fundamental en un Estado social de derecho. Esta necesidad se acentúa en las familias con alguna persona en condición de discapacidad, a las que frecuentemente se les niega el acceso a servicios vitales para su dignidad y calidad de vida, tales como salud, educación, transporte, trabajo y esencialmente “justicia”. Lo anterior, en últimas significa, actos de discriminación aceptados pasivamente por la sociedad.

Para ello, es necesario realizar acciones de contención, asesoramiento y orientación a la comunidad que permita pasar de un esquema de favores y asistencia, con el que normalmente se entienden estos temas, a un enfoque de derechos y deberes, donde la discapacidad sea entendida como una cuestión de derechos, y donde se entienda que la problemática es la exclusión y la discriminación, y no la discapacidad.

Teniendo en cuenta:

- Que es uno de los objetivos del Ministerio: “...Ejecutar programas y estudios a fin de detectar los sectores de la población con alto grado de conflictividad y Propiciar la capacitación de los operadores jurídicos de necesaria intervención en las líneas de acción de organismos públicos y privados...”
- Que en nuestra sociedad la condición de las personas con discapacidad fue y sigue siendo sinónimo de persona en situación de alta vulnerabilidad, que esta vulnerabilidad no solo obedece a una mayor exposición a ciertos riesgos que la discapacidad en sí misma llega a provocar, sino también es debida a la discriminación y exclusión social a las que estas personas se ven sometidas.
- Que son pilares fundamentales del Estado Provincial, la inclusión y la protección de estas personas en situación de vulnerabilidad, en especial las personas con discapacidad;

el Ministerio de Derechos Humanos y Justicia decide brindar desde el año 2015, el servicio de interpretación en lengua de señas para las personas sordas y de esta manera puedan acceder a una mediación comunitaria, ser asesorados jurídicamente o acceder al programa de Orientación y Asistencia a Víctimas y Familiares de Víctimas de Delitos Graves.

Esta iniciativa está orientada a ciudadanos con discapacidad auditiva usuarios de la lengua de señas y se enmarca dentro de las políticas de inclusión que viene desplegando el gobierno de la provincia. El servicio se brinda de forma gratuita y permite el acceso a todos los programas



que el Ministerio de Derechos Humanos y Justicia pone a disposición de la comunidad; principalmente los que están orientados al ámbito pre-judicial. Este servicio significa el cumplimiento de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, brindando asistencia y apoyo a todas las personas sordas de la Provincia, garantizando la accesibilidad comunicativa y la adaptación de la información y el proceso mediante la actuación de un intérprete de lengua de señas, cuya función es ser puente entre el personal del organismo y el hablante de lengua de señas.

El procedimiento se inicia mediante un primer contacto vía mail o en forma personal en las oficinas del Ministerio. La persona sorda solicita al intérprete de lengua de señas el servicio y este lo acompaña, según la necesidad, al Programa de Atención al Ciudadano para que un abogado atienda su consulta y pueda orientarlo acerca de cuál es la mejor manera de resolver su conflicto. En estos casos se han atendido desde el mes de Septiembre consultas acerca de asuntos de familia, cuestiones patrimoniales, problemas de convivencia y asesoramiento institucional.

En caso de que se recomiende hacer una mediación, se articula con el Centro Comunitario de Mediación del Ministerio donde se le otorgara un turno para audiencia de mediación en la cual también será acompañado por el intérprete.

En los casos en los que se ha derivado a otras áreas del Gobierno, se continua con el seguimiento y también la presencia del interprete en caso que se necesite, tal es así en la capacitación de mujeres hipoacusicas para el uso del botón antipánico, adaptación de los sistemas de 911, audiencias en la Secretaria de Defensa al Consumidor, asesoramiento y contención desde la Secretaria de Discapacidad,

Este servicio se inició en el mes de Septiembre de 2015 y a la fecha lleva resueltos un promedio de 5 casos en mediación y más de 20 consultas, estimando superar ampliamente estos números en el transcurso del cte año. Esto considerando que la comunidad de personas de Salta Capital promedia aproximadamente las 300 personas de las cuales 60% son adultos.



• MARTINEZ: Políticas públicas y discapacidad

Proyecto: de investigación.

Autor: MARTÍNEZ, ADRIÁN NICOLÁS

DNI: 23.699.639

Titulación: Psicopedagogo y profesor de psicopedagogía.

Filiación institucional: UNQ / FUNDACIÓN LA ESTACIÓN.

Correo electrónico: adrianmartinezcba@gmail.com

Palabras clave: Políticas públicas y marcos legales – Discapacidad - Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

TITULO: POLÍTICAS PÚBLICAS Y DISCAPACIDAD

RESUMEN:

A partir de la crisis vivida en el año 2001 en Argentina, se inician acciones para abandonar políticas basadas en el modelo neoliberal, favoreciendo la construcción de nuevas políticas de desarrollo con inclusión social. En esa construcción, se considera al desarrollo como una estrategia integral, de largo plazo, más amplio y abarcativo, que el de crecimiento económico y que incorpora a la inclusión social como el camino para superar las desigualdades.

Las acciones orientadas a la inclusión social, han requerido de otro modo de considerar las políticas sociales y la adecuación de marcos legales y normativas, al enfoque de derechos.

En el contexto internacional, en el año 2006, la Organización de Naciones Unidas (ONU), aprueba la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Argentina en el año 2008, la incorpora a través de la ley 26.378, otorgándole jerarquía constitucional a finales de 2014.

El objetivo de esta investigación es indagar que incidencia ha tenido la Convención en los programas de inclusión de las personas con discapacidad, que se formularon e implementaron, desde la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con



Discapacidad (CONADIS), a través del análisis documental de leyes y programas, en el periodo que va desde 2008 a 2015.

INTRODUCCIÓN:

Lo que se expone es parte constitutiva de un trabajo de investigación, donde se procura establecer relaciones entre derechos, políticas públicas y discapacidad. La finalidad de presentar un estado de situación de esta investigación es socializar, reflexionar, discutir e intercambiar sobre la implementación de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, en los planes, programas y proyectos que se generaron, desde la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS), en el periodo que va desde el año 2008 a 2015.

Se toma este periodo ya que el 21 de mayo del año 2008 se sanciona en nuestro país la Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas, en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006 y constituyéndose en el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI. Actualmente la Convención cuenta desde finales de 2014 con rango constitucional en Argentina a través de la Ley 27.044.

Estos cambios se producen en un contexto marcado por un camino de transición y convivencia de los paradigmas asistencialista y el médico rehabilitador, en el que se ve a las personas con discapacidad como objetos pasivos de atención, hacia el modelo social basado en el enfoque de derechos humanos, que considera a la sociedad como la que debe tener en cuenta la diversidad humana y posibilitar que las personas con discapacidad, entre otras, sean parte activa de ella.

En este escenario, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adquiere relevancia en tanto establece la obligación de los Estados partes, de adoptar medidas efectivas y pertinentes, para la plena inclusión y participación de las personas con discapacidad en la comunidad.

Un cambio importante ha sido la redefinición respecto del término discapacidad, ya que se considera la que aporta en su artículo primero la Convención, donde define que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.



Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad (2011; pp. 34). Teniendo en cuenta esta información, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad resulta un indudable avance en el campo del derecho internacional, ya que constituye un instrumento concreto y un compromiso vinculante de los Estados parte que lo suscriban en el marco de los Derechos Humanos. El Protocolo que la acompaña abre una puerta muy importante a las personas con discapacidad ya que no solo les otorga voz en el ámbito internacional, sino además, una concreta oportunidad para quienes denuncien que el Estado no cumple con los compromisos asumidos por este instrumento

Existe acuerdo entre El Estado y las Organizaciones Sociedad Civil respecto de considerar como central la definición de discapacidad aportada por la Convención, por lo cual están implementando para sus acciones el modelo social de la discapacidad, desde donde se establece que la misma se produce en el encuentro entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta dificultando el acceso en igualdad de condiciones.

En este sentido, es esperable que en la actualidad exista concordancia entre lo planteado en los marcos legales y la formulación de Programas destinados a la inclusión de personas con discapacidad.

A los fines de la exposición se presentará el análisis de algunos ejes considerados de importancia respecto de lo planteado por la Convención. Los ejes que se abordarán son: **Vida independiente e inclusión en la comunidad, Participación en la vida política y pública, Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.**

Tomando estas dimensiones, se analizan los aspectos más destacados en relación a la formulación de Planes y Programas que promueven la inclusión, así como la modificación de los marcos legales en ese sentido. Culminando con el registro de los avances y el estado de situación actual respecto de cada eje abordado.

OBJETIVO GENERAL:

-Explorar, describir e indagar la incidencia de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en los marcos legales, disposiciones normativas y programas implementados por Conadis entre 2008 y 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:



-Explorar y describir la relación entre artículos de la Convención y su cumplimiento con los Programas destinados a personas con discapacidad. Elaborados desde Conadis. (Desde 2008 a 2015).

-Explorar y detallar la relación entre los paradigmas de discapacidad y los programas destinados a personas con discapacidad a partir de los artículos de la convención seleccionados.

-Indagar y describir el estado de situación actual sobre la relación de la implementación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y los marcos legales, disposiciones normativas y programas destinados a personas con discapacidad.

ASPECTOS METODOLÓGICOS:

Para arribar a los objetivos aquí propuestos se realizó un análisis documental, en su dimensión interna de contenidos, desde el enfoque cualitativo. (Sampieri y otros: 2010).

Para esta presentación se analizan documentos internacionales como la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (artículos 19,29 y 30) y el informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad de ONU.

Se analiza el marco legal de Argentina que a continuación se detalla:

-Ley 27044. Jerarquía constitucional convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2014).

-Ley 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (2008).

-Ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (1997).

-Ley 26.480. Incorporación inciso d) al artículo 39 de la Ley 24.901. (2009).

-Ley 25.730 Sanciones para los libradores de cheques rechazados por falta de fondos o sin autorización para girar en descubierto o por defectos formales. Multas aplicables. Establécese como destino de los fondos recaudados a los Programas y Proyectos a favor de las personas con discapacidad. (2003).

Y por último los programas diseñados y formulados que a continuación se detallan:

-Programa de Servicio y Apoyo a la vida autónoma (S.A.V.A.), (2006 a 2015).

-Asistente domiciliario (2009)

-Programa de apoyo a atletas (2013 a 2015).



-Programa de apoyo a artistas (a partir de 2014)

Otros Programas vinculantes.

DESARROLLO:

Modelos y Paradigmas sobre discapacidad:

Para abordar la cuestión, es necesario considerar, que esta investigación se produce en un contexto marcado por la convivencia de tres grandes paradigmas respecto del tema discapacidad como el asistencialista, el médico-rehabilitador y el modelo social.

El paradigma más antiguo, es el llamado de “**Prescindencia o Asistencialista**”, que contiene una visión arraigada a lo religioso, considerando a la persona con discapacidad como alguien que por su naturaleza debe ser protegida, custodiada, objeto de asistencia plena y caridad a lo cual deben abocarse el estado y la sociedad civil. (Palacios 2008; Brogna 2009; CELS 2013).

El segundo paradigma, es conocido como “**Medico-Rehabilitador**” y proviene del campo de las ciencias médicas, se trata de una perspectiva que entiende la discapacidad como una caracterización exclusivamente personal o individual, que hace abstracción del contexto social, en el que la misma se constituye. Este paradigma coloca el acento en el individuo como portador de una deficiencia, una patología, falencia, carencia, falla a reparar rehabilitar. (Pantano 2008; Brogna 2009; Acuña y Goñi 2010,).

Este modelo tiene en Argentina amplia trayectoria hasta la actualidad y excede a la figura o presencia del médico, plasmándose en modos de organizar los dispositivos de abordaje que pueden partir, trascurrir o tener como meta final: la cura, la recomposición de un cuerpo orgánico, biológico y sus derivaciones. En esa dirección se organizan las acciones, programas, actividades, seguimientos y evaluaciones que se van realizando de cada persona con discapacidad. Esencialmente, es la normalización o la visibilidad de la falla, la falta, lo que se pone en evidencia y en torno a ella se organizara el dispositivo de “recuperación del individuo”.

El tercer paradigma, más reciente y actual, sobre el cual se asienta la Convención se comenzó a generar a partir de los finales de los años 60 y es llamado en la actualidad el “**modelo social de la discapacidad**” que, como señala Brogna (2009, p.16) tomando a Goffman (1961 y 1963) y a Foucault (1964), “define a la discapacidad, ya no como algo



inherente a la persona, sino como un estigma, un signo y un símbolo construidos en el espacio de lo social”.

Como refieren algunos, “este nuevo modelo implica comprender la discapacidad como un fenómeno complejo, integrado por factores individuales, que atañen a las personas, pero también a los factores sociales (el modo en que se encuentra diseñada la sociedad), y pone el acento, en definitiva, en el hecho de que la discapacidad es en gran medida consecuencia del modo en que construimos la sociedad, ya que resulta en parte de la interacción con barreras debidas a la actitud y al entorno que imposibilitan a las personas con discapacidad participar en los diferentes ámbitos de la vida en las mismas condiciones que el resto”. (Palacios Y Bariffi, 2012, p: 8).

En la actualidad, basados en el modelo se van desarrollando normativas, teorizaciones, análisis, fundamentaciones, programas sociales destinados al sector. Como refiere el CELS (2015) “Luego de años de ser invisibilizadas por un discurso jurídico y biomédico que las catalogo como seres peligrosos y extraños, surgieron nuevas voces que reclamaron los derechos que les habían sido negados en forma sistemática” (p: 467).

De todas maneras si bien se realizan movimientos para adecuar la normativa a la Convención, aun se pueden investigar aspectos que no se modifican y que responden a paradigmas anteriores. Se puede mencionar esto como un periodo de transición en este aspecto o también un periodo de convivencia de diversos paradigmas con todas las cargas, etiquetas, señalamientos de prácticas, regulaciones que promueven desde cada mirada.

Principios de la Convención y selección de artículos abordados en la investigación:

El desarrollo de La Convención se asienta en los principios mencionados en su artículo 3 y que contiene el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas; la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

En términos generales, la convención reitera derechos que se encuentran en otras convenciones, como la Convención de Derechos del Niño, la de Derechos de la Mujer, pero registra una diferencia importante, respecto de estas, ya que **exige que los Estados generen políticas y programas concretos, reales y efectivos en discapacidad; que en**



ellos y en su discusión e implementación participen con voz y voto las personas con discapacidad. Esta diferenciación también se constituye en un avance respecto de otros instrumentos anteriores, referidos a las personas con discapacidad, como la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental y la Declaración de los derechos de los Impedidos o las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades y la no Discriminación, en tanto estas carecían de fuerza normativa.

Teniendo en cuenta la exigencia mencionada, se tomaron para analizar como ejes, aspectos importantes de tres artículos que involucran directamente a las personas con discapacidad en la toma de decisiones: el artículo 19 referido al derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido en la comunidad; el artículo 29 sobre la participación en la vida política y pública y el artículo 30 en relación a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.

Es importante aclarar que si bien, La Convención exige a los estados: “Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad” y esto implica que la discapacidad deberá ser un tema de todas las áreas de gobierno, en Argentina la discapacidad es tratada casi únicamente por las áreas específicamente establecidas para ello y atento a esta situación, en esta investigación se abordan los programas y cambios producidos desde la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad. (CONADIS).

Se presenta entonces el análisis de las dimensiones abordadas, realizando la correspondencia entre: lo que la Convención plantea, tomando para ello los artículos específicos, describiendo posteriormente los avances en la implementación y por último, el estado de situación actual en relación al cambio en leyes, normativas y la formulación de programas destinados a personas con discapacidad por Conadis desde 2008 a 2015 inclusive.

A. Vida independiente e inclusión en la comunidad:

El artículo 19 de la convención plantea el derecho a la aceptación y promoción de la autonomía y vida independiente de las personas con discapacidad y a ser incluido en la comunidad. La Convención determina el derecho de las personas con discapacidad a que tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico; que tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal y que las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición,



en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y que tengan en cuenta sus necesidades.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, contiene las normas más recientes sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, que deben considerarse las normas mínimas al elaborar futuros instrumentos de derechos humanos a nivel mundial o regional.

En este sentido, la desinstitucionalización requiere una transformación sistémica que va más allá del cierre de los entornos institucionales. Para posibilitar la participación social, la desinstitucionalización debe acompañarse de: servicios de apoyo individualizados; y servicios convencionales inclusivos, que respeten plenamente la voluntad y las preferencias de las personas con discapacidad, como requiere el enfoque de la discapacidad basado en los derechos humanos.

-Programa de Servicio y Apoyo a la vida autónoma (S.A.V.A.):

Programa elaborado a partir de 2006 en consonancia con la Convención. Se entiende por vida autónoma al control que una persona ejerce sobre su vida a partir de la provisión aceptable de opciones que minimizan su dependencia con relación a los otros para organizar y ejecutar las actividades de todos los días. Este programa incluye tres opciones: la provisión de apoyos para el desenvolvimiento en su hogar; la provisión de apoyos para su integración comunitaria a partir del desarrollo entre otras de actividades ocupacionales, deportivas y/o recreativas; el asistente Domiciliario, este último, transformado en Ley N° 26.480.

Avances:

Este programa desde sus orígenes ha sido ampliamente discutido en relación a sus componentes, en diferentes instancias con la sociedad civil. En el año 2012, se recibieron recomendaciones para Argentina provenientes del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de ONU (Octavo periodo de sesiones celebrado en Ginebra del 17 al 28 de septiembre de 2012). El Comité lamentaba, en ese momento, que el Programa todavía no fuese puesto en marcha y manifiesto su preocupación por la falta de recursos y servicios adecuados y suficientes para garantizar el derecho de las personas con discapacidad a vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad.

Desde el año 2013, se continúa trabajando en Comisión sobre el programa, atento a ciertas consideraciones como las de las responsabilidades legales de los organismos financiadores.

Estado Actual:



El Programa S.A.V.A. no se ha implementado aún, más allá de algunas acciones de capacitación encaradas. Continua vigente la recomendación del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU) cuando insta al Estado parte a que ponga en marcha, cuanto antes, el Programa Servicio y Apoyo a la Vida Autónoma (SAVA) y que desarrolle e implemente programas integrales para que las personas con discapacidad tengan acceso a una amplia gama de programas de rehabilitación domiciliaria, residencial, comunitaria o de otro tipo y a la libre autodeterminación sobre dónde y cómo vivir.

Atento a la necesidad de ir adecuando las prestaciones del Sistema Único a los nuevos paradigmas que plantea la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, los representantes de las ONG ante el Directorio del sistema único de prestaciones, plantearon la necesidad de ir incorporando o adecuando prestaciones del Sistema. A tales efectos se creó una Comisión que analiza esta situación.

Se trabajó durante una primera etapa en la conceptualización de los apoyos y sus alcances (ya que las reconocidas hasta ese momento se consideraron limitadas para los actuales requerimientos de autonomía e inclusión en la comunidad y además están vinculadas a una prestación principal). En el análisis del SAVA, un señalamiento importante es que el programa no resuelve todos los casos de apoyo a la vida autónoma que se tendrían que considerar. Se convocó a diferentes especialistas en la materia para que realicen determinados aportes, los que fueron analizados para su posible aplicación, pero no llegó aún a concretarse una propuesta para ser presentada ante el Directorio y la Comisión no ha vuelto a convocarse.

Es importante resaltar que uno de los componentes del Programa SAVA, se transformó en la Ley N° 26.480, llamado Asistente domiciliario. Por esta razón se analiza en el siguiente apartado.

-Asistente domiciliario:

Avances:

El 30 de marzo de 2009, se promulga la ley N° 26.480 que incorpora al artículo 39 de la Ley 24.901 (Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad), el inciso d) llamado Asistencia domiciliaria, entendiéndose por tal que: “Por indicación exclusiva del equipo interdisciplinario perteneciente o contratado por las entidades obligadas, las personas con discapacidad recibirán los apoyos brindados por un asistente domiciliario a fin de favorecer su vida autónoma, evitar su institucionalización o acortar los tiempos de internación. El mencionado equipo interdisciplinario evaluará los apoyos necesarios, incluyendo intensidad y duración de los mismos así como su supervisión,



evaluación periódica, su reformulación, continuidad o finalización de la asistencia. El asistente domiciliario deberá contar con la capacitación específica avalada por la certificación correspondiente expedida por la autoridad competente”.

Es importante aclarar además, que dicha Ley no se refiere a la “asistencia personal” que plantea la Convención, siendo esta figura un medio efectivo de asegurar el derecho a la vida de forma independiente y a ser incluido en la comunidad en formas que respeten la dignidad inherente, la autonomía individual y la independencia de las personas con discapacidad. La asistencia personal debe estar a disposición de todas las personas con discapacidad, incluidas las que tienen discapacidad intelectual o psicosocial ya que se entiende que debe brindarse la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de esta.

El proceso de reglamentación, de la figura del asistente domiciliario, avanza lentamente. En el año 2010, se comienza a elaborar desde Conadis el proyecto de reglamentación, en ese mismo tiempo se recibió del Poder ejecutivo – Presidencia- un requerimiento de Diputados, sobre la Reglamentación, dado que ya había caducado el tiempo de los 90 días estipulados.

En el 2011 se concluyó la Reglamentación y fue girada a diferentes organismos estatales hasta su devolución a CONADIS en Noviembre del 2014, con las observaciones realizada por: la Secretaría Legal y Técnica de Presidencia de la Nación; la Superintendencia de Servicios de Salud (SSS) y el Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR).

En febrero del 2015, los integrantes del Comité Asesor de Conadis, redactaron su opinión acerca de los diversos dictámenes de estos organismos y se entregaron en Conadis.

Estado Actual:

No se ha producido a la fecha la reglamentación de la Ley de Asistente Domiciliario (Ley N° 26.480), a pesar del trabajo que se ha realizado para su reglamentación y que en su artículo segundo establece que la reglamentación debe producirse a los noventa días de promulgada la Ley.

B. Participación en la vida política y pública.

En el artículo 29 La Convención asegura que el estado debe garantizar la participación de las personas con discapacidad en la vida política y pública a fin de que “puedan participar plena y efectivamente en la vida política y pública en igualdad de condiciones con las demás, directamente o a través de representantes libremente elegidos, incluidos el derecho y la posibilidad de las personas con discapacidad a votar y ser elegidas” y “promover activamente



un entorno en el que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la dirección de los asuntos públicos, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, y fomentar su participación en los asuntos públicos”, es decir concretamente, a ser protagonistas de y en su propia sociedad, en forma individual o como integrantes de asociaciones.

Avances:

En estos años, se han producido avances en Argentina, fundamentalmente respecto al entorno accesible (edificios, cuarto oscuro accesible, dispositivos para votar como la plantilla braille) para emitir sufragios por parte de las personas con discapacidad. Sin embargo aún quedan por resolverse cuestiones vinculadas al Artículo 12 de la Convención referido a capacidad jurídica. La negación o la limitación de la capacidad jurídica suele conllevar la denegación de los derechos políticos a determinadas personas con discapacidad, en especial en lo que se refiere al derecho de voto. (Exclusión del padrón electoral).

Respecto de la participación en organizaciones y asociaciones no gubernamentales relacionadas con la vida pública y política del país, incluidas las actividades y la administración de los partidos políticos y la participación en la constitución de organizaciones de personas con discapacidad que representen a estas personas a nivel internacional, nacional, regional y local, y su incorporación a dichas organizaciones, cabe agregar que no se han diseñado programas en tal sentido.

Pero es importante considerar que en los años 2014 y 2015 se encontró vigente el ***Programa de capacitación para la promoción de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad***, y en sus fundamentos se encontraba incluida la capacitación centrada en la toma de conciencia, la autonomía y la toma de decisión por parte de las personas con discapacidad. Las propuestas que se presentaron a este programa fueron muy inferiores, en cantidad, a lo esperado.

Estado actual:

En el presente año, se presentó el informe de La Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad, Catalina Devandas Aguilar, al Consejo de Derechos Humanos en virtud de la resolución 26/20, allí presenta un panorama general y estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a participar en la adopción de decisiones.



En el informe, la relatora pone especial énfasis en responsabilizar a los estados como generadores de la participación en el diseño, la aplicación y el monitoreo de políticas y programas subrayando que esto puede tener efectos de mejora en los procesos decisionales. Esto es posible: fomentando "la creación de organizaciones de personas con discapacidad", "reforzando las competencias, los conocimientos y las aptitudes que requieren esas organizaciones para defender su participación plena y efectiva en la sociedad; "apoyar económicamente la creación y el fortalecimiento de las organizaciones de personas con discapacidad y darles también acceso a financiación extranjera en el marco de la cooperación internacional, "creando redes, coaliciones y alianzas estratégicas para construir sociedades inclusivas."

C. Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte

En el artículo 30 la Convención plantea que los estados partes deben asegurar que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para: alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles; asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados; asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas; asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar; asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.

Avances:

-Programa de apoyo a atletas (2013 a 2015)

Este programa tiene el propósito de apoyar económicamente a atletas con discapacidad buscando fortalecer el desarrollo de las actividades deportivas de competencias. Podrán presentar solicitudes aquellas personas con discapacidad que demuestren el desarrollo sostenido de la actividad deportiva con miras a participar en competencias en



distintas instancias de alto rendimiento. Componentes a financiar: Bicicleta adaptada (tándem, triciclos); Silla para maratón; Mano móvil; Otros elementos justificados en la actividad desarrollada.

-Programa de apoyo a artistas (a partir de 2014)

El presente programa tiene por finalidad brindar ayuda económica destinada a la adquisición de elementos que promuevan la actividad artística de las personas con discapacidad. Se financiarán elementos que promuevan la actividad artística de las personas con discapacidad, en los rubros de pintura, escultura, música, danza u otro tipo de forma de expresión, que pongan en juego saberes y habilidades de las mismas. Lo solicitado debe estar vinculado a las actividades que se realizan

-Otros programas vinculantes:

Desde Conadis, en el marco de Ley de cheques N° 24.452, se han generado otros programas, no abordados en la investigación, que promueven la accesibilidad a los espacios culturales, deportivos, recreativos. Estos programas se encuentran dirigidos a modificar el ambiente, en consonancia con la definición de discapacidad aportada por la Convención, en el sentido de eliminar o reducir las barreras y obstáculos que se encuentran en el medio social. De la misma manera, existieron en los últimos años, programas destinados a instituciones para fomentar la realización de actividades de este tipo. Los programas son:

-Programa de espacios culturales accesibles (2013 a 2015).

-Programa de plazas accesibles (2013 a 2015).

-Programa de apoyo para actividades artísticas (2013 a 2015).

-Programa para inclusión de actividades y encuentros deportivos (2013 a 2015).

-Programa de apoyo a centros municipales de promoción de las personas con discapacidad (2013 a 2015).

Estado Actual:

Aquí se debe considerar un cambio importante en el sentido de apertura al diseño de programas directos para las personas con discapacidad. En años anteriores los programas se circunscribían a ayudas técnicas (que existen aún hoy desde 2010, en el formato de ayuda a bancos descentralizados de ayudas técnicas) como: sillas de rueda de diferentes tamaños; camas ortopédicas; bastones: trípodes, ante braquiales, bastones para personas ciegas y con baja visión; muletas; andadores de marcha: anterior y posterior; carritos para niños pequeños, carritos para traslado; bipedestador para niños; sillas de ruedas posturales con todas sus



adaptaciones; lupas de mano de 2.5X a 5X; telescopios 2X a 4X2; otros elementos que sean justificados en el proyecto.

En este sentido, una apertura importante ha sido la de abrir la cobertura más allá de las ayudas técnicas que si bien son necesarias, se asientan en una mejora del sustrato orgánico, biológico. Esta apertura a otras esferas de la vida de las personas con discapacidad es un avance importante en tanto posibilita pensar y diseñar programas donde el concepto de inclusión se acerca al campo de lo social.

CONCLUSIONES:

Teniendo en cuenta que en el **artículo N°4** la Convención determina las **obligaciones de los estados parte** y exige allí que los mismos tengan en cuenta en todas las políticas y todos los programas la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad. Se puede observar que existe el esfuerzo por incorporar en los marcos legales, normativos, planes y programas la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

El trabajo de reformular, o incluso reemplazar viejas normativas por otras nuevas, aún está en desarrollo. Un trabajo pendiente es repensar que algunos artículos pueden ser incorporados progresivamente a los marcos legales que rigen por ejemplo en la ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

Respecto de los programas financiados por Ley de cheques, es importante rescatar que se incrementó la cantidad de programas, así como la demanda de financiamiento, dirigidos directamente a personas con discapacidad. Este aumento además diversificó los fines a los que se dirige, ampliando el campo de intervención. Con anterioridad los programas se dirigían exclusivamente a la ayuda técnica y a partir de la convención, se produce una variedad de cambios que se vinculan hacia el campo social, incluyendo otras actividades.

A marzo de 2016, no se han presentado los programas que se financiaran este año, a través de la Ley de cheques. Tampoco se han realizado las consultas que comúnmente se realizan en febrero y marzo.

Pero el proceso de transformación social que implica la puesta en vigencia de la Convención, es un camino que falta por recorrer ya que el mero hecho de promulgar nuevas



legislaciones manteniendo la convivencia con marcos legales que responden a paradigmas anteriores, no alcanza para llevar a cabo un proceso de cambio social.

NUEVOS PROBLEMAS E INTERROGANTES A PARTIR DE LO PLANTEADO:

- La ausencia de Unificación de marcos legales referidos a discapacidad.
- La lentitud en la adecuación a los marcos legales y su posible incidencia en los procesos sociales de transformación y pasaje de los paradigmas “asistencialista” y “médico rehabilitador” al paradigma impulsado por modelo social de discapacidad.
- La convivencia de paradigmas y su incidencia en el diseño y formulación de programas destinados a personas con discapacidad.
- La centralización en el diseño de programas destinados a discapacidad.
- El proceso de transversalidad en el diseño y ejecución de programas destinados a discapacidad.
- La participación de las personas con discapacidad en el diseño de las políticas públicas.
- Problemas derivados del artículo 12 de la Convención y su incidencia en el cumplimiento de otros artículos.

A MODO DE REFLEXIÓN:

La realización de esta investigación permite fundamentalmente dos cuestiones; una es en el sentido de considerar los avances realizados en la adecuación a la convención hasta hoy, marcando una serie de aspectos que aún no han sido abordados en el territorio de lo legal y lo social. Por otro lado, ser fuente de futuras investigaciones vinculadas a la temática por tratarse de problemáticas sobre las que aún se debe avanzar.

BIBLIOGRAFÍA:

Acuña, Carlos y Goñi, Luis. (comp.). (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Siglo XXI.

Brogna, Patricia (comp). (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (1ra ed.). México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid, España. Ed. Cinca. 2008. Obtenido el 5 de abril de 2015. ISBN: 978-84-96889-33-0. Obtenido



el 4 de mayo de 2015. Disponible en la World Wide Web:
http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmode_losocialdediscapacidad.pdf

Palacios, A y Bariffi, F. (Coord.). (2012). *Capacidad jurídica, discapacidad y derechos humanos: una revisión desde la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires. Ed. Ediar.

Pantano, Liliana (comp.). (2008). *Enfoque social de la discapacidad*. Buenos Aires. Argentina. Editorial EDUCA.

Rosales, Pablo. (2011). *Análisis crítico descriptivo de la normativa de la discapacidad en Argentina con énfasis en el sistema de salud y en el marco de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad-Ley 26.378*. Buenos Aires. www.pablorosales.com.ar

Sautu, Ruth. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Lumiere. S.A.

Sampieri Hernandez R, Fernandez Collado C, Baptista L. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta. Ed). México DF. Editorial McGraw Hill Interamericana.

Informes:

Cels. (2013). *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2013*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI Editores.

Cels. (2015). *Derechos Humanos en Argentina. Informe 2015*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI Editores.

Comité Asesor de Conadis. (2015). *Informe de Gestión. 2015*.

ONU. (2014). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a vivir de forma independiente y a ser incluidas en la comunidad*. Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General.

ONU. (2015). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. 2015.

OMS. (2011) *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Organización Mundial de la Salud.

Leyes y resoluciones:



Ley 22.431. (1981). *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 20 de marzo de 1981.

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/texact.htm>

Ley 24.901. (1997). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 5 de diciembre de 1997.

<http://infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/texact.htm>

Ley 25.730. (2003). *Sanciones para los libradores de cheques rechazados por falta de fondos o sin autorización para girar en descubierto o por defectos formales. Multas aplicables. Establécese como destino de los fondos recaudados a los Programas y Proyectos a favor de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 21 de marzo de 2003. N° 30115.

Ley 26.378. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 09 de junio de 2008.

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Ley 26.480. (2009). *Incorporación inciso d) al artículo 39 de la Ley 24.901*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires.

<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/151986/norma.htm>

Ley 27044. (2014). *Jerarquía constitucional convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina N° 33035. Buenos Aires. 22 de diciembre de 2014.

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=239860>

Páginas consultadas:

www.conadis.gov.ar

www.infoleg.gov.ar



- SABIN PAZ, RODRIGUEZ: Cruzar el muro: desafíos y propuestas para la externación del manicomio

Tipo de proyecto: Investigación

Macarena Sabin Paz. 24.717.756. Licenciada en Psicología (UBA). Coordinadora del Equipo de Salud Mental del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). msabinpaz@cels.org.ar

Víctor Manuel Rodríguez. 94.458.512. Licenciado en Psicología (UCV). Psicólogo del Equipo de Salud Mental del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS). vrodriquez@cels.org.ar

Título: Cruzar el muro: desafíos y propuestas para la externación del manicomio

Palabras clave: Discapacidad psicosocial, externación, derechos humanos.

Recorrido del CELS en este tema

El CELS cristalizó en su agenda de trabajo el tema de los derechos de las personas con discapacidad psicosocial de la mano de una investigación elaborada junto a Mental Disability Rights International y publicada en 2008: *Vidas arrasadas: la segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Fue la primera investigación de su tipo en el país, y visibilizó con datos objetivos la realidad de las aproximadamente 25.000 personas internadas en hospitales psiquiátricos monovalentes en la Argentina.

Esa investigación dio cuenta de que la institucionalización manicomial indefinida se convirtió en la respuesta preferencial del Estado para la atención del colectivo de personas con discapacidad psicosocial, grupo que ha sido estructural e históricamente excluido de los ámbitos regulares de interacción social. En la internación, tanto el dispositivo en sí mismo como las condiciones de habitabilidad y gestión de los espacios, generaron las condiciones para la instalación de prácticas violatorias a los derechos humanos que fueron naturalizadas con el pasar de los años, igual que sucede en otros contextos de privación de la libertad.

La visibilización de estas prácticas, contribuyó a la problematización del encierro psiquiátrico y sirvió de aporte para las organizaciones de usuarios, familiares, profesionales y organismos de derechos humanos en la exigencia de un cambio real de



modelo de atención en salud mental, como ya venía siendo planteado hace años en distintas instancias nacionales e internacionales.

Como resultado, en el transcurso de estos 7 años, se dieron cambios estructurales en relación al marco normativo vigente sobre la materia. En 2006 entró en vigencia la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), firmada y ratificada por la Argentina, y en 2010 fue sancionada la Ley Nacional de Salud Mental 26.657 (LNSM) cuya reglamentación fue aprobada en 2013, tras un período donde fue preciso identificar los intersticios de las pujas de poder, para sostener la lucha por el decreto reglamentario.

Además de prever las características de un abordaje individual respetuoso de derechos, la Ley 26.657 establece como meta la sustitución total de los hospitales psiquiátricos monovalentes por dispositivos centrados en la comunidad para el año 2020. Así el encierro psiquiátrico no es sólo la alternativa menos preferible, sino una práctica y una lógica que debe desaparecer en su totalidad para dar paso a un modelo que mantenga y promueva la vinculación social en condiciones de igualdad de las personas en su medio social de pertenencia. En ese marco la externación sustentable de las personas recluidas en hospitales psiquiátricos debe constituirse en una política de Estado.

Ya transcurridos 5 años desde la sanción de la LNSM, y durante los cuales el CELS ha tenido una activa agenda de trabajo sobre la plena implementación de la misma, surgió la necesidad de enfocar específicamente en la externación, por ser el mecanismo que -instituido como política pública- va a generar las condiciones de posibilidad para la sustitución total del hospital psiquiátrico monovalente.

Entender la pobreza como una de las causas estructurales de las internaciones cronicadas, implica centrar la intervención del Estado desde una perspectiva transversal de garantía del acceso a derechos económicos, sociales y culturales, y desmitificar el abordaje tradicional que ha generado, desde una perspectiva medicalizada, incapacitante y tutelar. La generación de cambios en la política estatal decanta en la transformación del imaginario social, y tiende a fundar la toma de conciencia necesaria para promover el goce de derechos en su plenitud.



La investigación: “Cruzar el muro”⁹²

La consolidación de la agenda de trabajo del CELS sobre los derechos de las personas con discapacidad psicosocial, y la complejidad de esta temática, generó la necesidad de profundizar en los determinantes sociales que condicionan la externación de personas que han vivido largos procesos de institucionalización. Los contextos socio-comunitarios permiten conocer las barreras específicas que se interponen para el acceso a derechos, a fin de vivir en sociedad en condiciones dignas.

La investigación consistió en entrevistas a 266 personas usuarias de dispositivos de externación de hospitales psiquiátricos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las Provincias de Buenos Aires, Córdoba y Mendoza, y a funcionarios públicos y trabajadores de dichos dispositivos.

Lo reportado en las entrevistas fue contrastado con un sistema de indicadores construido mediante el relevamiento de estándares de derecho a nivel doméstico e internacional, organizados en dimensiones (aspectos que componen a cada derecho, p. e. accesibilidad, disponibilidad, calidad, impacto en la vida autónoma y en comunidad, etc.). De ese entrecruzamiento emergieron las barreras específicas identificadas en la vida cotidiana de las personas en proceso de externación, y son las que marcan trayectorias específicas para la plena implementación de políticas públicas en la materia.

El hallazgo general de la investigación es que en ninguna dimensión de ninguno de los derechos explorados, las personas entrevistadas contaban con un nivel óptimo de goce de los mismos. Incluso quienes manifestaban condiciones de vida más dignas, lograron alcanzarla por medio de una política pública estatal sólida y coherente, sino más bien por la articulación virtuosa de sus recursos personales y el apoyo de allegados y profesionales de la salud mental comprometidos.

Como con otros colectivos estructuralmente discriminados y excluidos, observamos que el análisis facilista justifica que sus condiciones de vida son el resultado de algo inherente a estas personas, que los ubica indefectiblemente en este lugar. Para el caso de estudio dicho origen se ubicaría en el diagnóstico psiquiátrico. Sin embargo, entendemos que cualquier situación particular toma sentido, se agrava y se sostiene por

⁹² Versión digital disponible en: <http://www.cels.org.ar/especiales/cruzarelmuro/>



el medio social de referencia. Ningún deterioro en las condiciones particulares puede pensarse por fuera de las violencias, precariedades y expulsiones que la persona ha tenido que sufrir a lo largo de su vida, muchas de ellas ejecutadas directamente por el Estado o con su aquiescencia.

Los derechos y sus dimensiones

Capacidad jurídica y acceso a la justicia

El ejercicio de la capacidad jurídica es la llave maestra y puerta de entrada para el ejercicio de los demás derechos, no obstante la existencia de medidas de restricción de la capacidad jurídica en el ordenamiento civil argentino persiste en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación. Históricamente esta ha sido la principal vía para la vulneración de los derechos a la capacidad jurídica y al acceso a la justicia. Aún con las reformas previstas en el nuevo Código -que prevé la especificidad de las interdicciones, la revisión periódica de las sentencias y menciona la figura de los sistemas de apoyo- la lógica tutelar sigue impregnando el abordaje del Estado sobre este derecho fundamental, de forma contraria a la CDPD.

Respecto al acceso a la justicia, es mínimo el grado de contacto de las personas con padecimiento mental con los operadores judiciales vinculados con sus causas, principalmente, en relación a internaciones involuntarias, restricciones a la capacidad jurídica y la capacidad –ya, en sí misma, limitada por la interdicción de impulsar acciones dirigidas a cambiar la situación procesal o de fondo de las sentencias que les afectan. El sistema de administración de justicia mantiene barreras institucionales, comunicacionales y actitudinales para el acceso de las personas con discapacidad psicosocial.

La revisión de la sentencia de interdicción civil es un indicador de la posibilidad de movilizar algún recurso judicial para la adecuación de esta medida restrictiva de derechos a la situación actual de la persona. En todas las jurisdicciones exploradas la revisión de sentencias de interdicción es excepcional, lo que se relaciona con el desconocimiento de las personas de la existencia de una interdicción civil sobre su persona y a su desconocimiento sobre su propio estado procesal. Los pocos casos en que se sometió a



revisión esta decisión se circunscriben a CABA y la Provincia de Buenos Aires. En Córdoba y Mendoza ninguna persona entrevistada informó tener una sentencia en revisión.

Salud

La situación de acceso al derecho a la salud reviste particular interés por constituir la demanda central de la transformación del marco normativo sentado por la Ley 26.657. La atención en salud física y en salud mental es mayoritariamente provista por el sector público en todas las jurisdicciones. Sin embargo, esto sucede en un marco en el que el psiquiátrico sigue concentrando la respuesta en salud. En las instituciones polivalentes y/o de atención primaria la atención en salud mental no está disponible o directamente se niega, lo que aún dentro de lo público genera una práctica que en los hechos perpetúa la segregación de la internación.

Otro dato relevante, es que las personas que no reciben atención psicológica ni psiquiátrica representan el segundo grupo con mayor representatividad, si se ordena a la población de personas entrevistadas según el modo de recepción de asistencia en salud mental. En algunos casos, porque ya no necesitaban un encuadre de asistencia particular. Sin embargo, en la mayoría de los casos prevalecía una mirada restrictiva de la “atención psicológica-psiquiátrica”. Esta remite sólo a la modalidad de consultas individuales y seguimiento clínico desarrollado en el ámbito hospitalario. Los acompañamientos ajustado y adecuado a los distintos momentos atravesados por la persona son inexistentes incluso durante el proceso de externación, donde el apoyo y el trabajo sobre la singularidad obra una relevancia particular.

También es relevante el bajo nivel reportado de acceso a prestaciones en salud mental provisto particularmente por el Programa Federal Incluir Salud (Ex-PROFE), que se tramita a partir de la pensión no contributiva por discapacidad. Los datos reflejan que la prestación de seguridad social para la cobertura de salud no está funcionando de forma efectiva y eficiente. La situación no es menor considerando la amplitud de recursos que Incluir Salud contempla y que pueden proveer de recursos útiles para las necesidades específicas en la externación, como por ejemplo el servicio de acompañantes terapéuticos.



Vivienda

La falta de vivienda es el principal factor de prolongación de las internaciones (frecuentemente crónica) que deteriora progresivamente la capacidad material de resolver la cuestión de la vivienda, ya sea por la pérdida de la titularidad de bienes, del deterioro de los vínculos personales, y/o de las limitaciones de ingresos y requisitos para sostener un alquiler por cuenta propia.

Muchos de los dispositivos de externación analizados ofrecen apoyo para el acceso a alternativas residenciales bajo diversas modalidades: casa de medio camino, casa de convivencia, alquiler compartido o independiente, entre otros. Aunque es valioso que este alojamiento sea un factor comprendido por el dispositivo, no reemplaza la necesidad de una respuesta específica y sustentable de acceso a una vivienda digna.

Las diferencias entre jurisdicciones, dan cuenta de la ausencia de una política pública específica sobre este tema, incluso a nivel federal. En Córdoba no hay alternativas residenciales vinculadas con el dispositivo de externación explorado. Esto implica que para iniciar el proceso de externación y salir del hospital, la persona debe contar con una opción de vivienda como condición previa. En Mendoza, las residencias contempladas en el dispositivo de externación son los mismos “hogares” privados a los que son derivadas las personas. El hospital financia con su presupuesto el alojamiento de las personas en los hogares. En la CABA y en la Provincia de Buenos Aires hay mayor diversidad de modalidades de residencia, siendo las casas arrendadas en conjunto por varias personas el modo que más se ajusta a una situación de autonomía. La recurrencia a alquileres en hoteles y pensiones es la opción que representa mayor inestabilidad.

Trabajo

La ausencia de una ocupación remunerada es el segundo factor que limita los procesos de externación, pues sin ingresos regulares y suficientes no es posible satisfacer las necesidades básicas y cotidianas de la vida fuera del hospital. En el hospital y en los dispositivos de externación, la temática del trabajo en general se aborda desde la figura de “talleres protegidos”.



Aún graduando las distintas experiencias investigadas en cuanto a su productividad y sustentabilidad, esta modalidad no viabiliza la capacitación laboral necesaria para la reinserción en una actividad remunerada regular, sino que muchas veces se encuadra bajo la cuestionada modalidad de “labor-terapia”. Los oficios allí ejecutados tampoco conducen a un ingreso, sino que cobra la forma de “peculio” o “incentivo”, por lo que no es regular, igualitario, progresivo e inalienable, como un sueldo, y está sostenido en lógicas propias de la institución total. Además, la labor en los talleres es regulada por un ordenamiento específico y distinto al régimen laboral nacional, lo que contempla un estándar de protección de derechos mucho menor.

En todas las jurisdicciones es mayoritaria la situación de desempleo de las personas entrevistadas, lo que limita la proyección de los procesos de externación y mantiene a esta población en una situación de dependencia respecto del hospital, incluso para la satisfacción de necesidades básicas, como la alimentación. Las personas que manifestaron tener una actividad remunerada, en su mayoría desempeñan actividades de servicio poco calificado y en situación de informalidad. Esto va de la mano de la poca incidencia de los cupos de contratación del 4% para personas con discapacidad en el sector público, del cual las personas con discapacidad psicosocial son particularmente discriminadas.

Seguridad Social

Al ser la falta de ingresos económicos una problemática estructural para las personas externadas o en proceso de externación, el ámbito de la seguridad social es la única respuesta estatal dirigida a abordar el ingreso regular de recursos. El requisito para acceder a las previsiones del sistema de seguridad social federal en materia de discapacidad es el Certificado Único de Discapacidad (CUD). El acceso al CUD es el paso previo para el acceso a las prestaciones existentes en materia de discapacidad. Habilita a emprender distintos trámites para acceder a coberturas monetarias, de prestaciones en salud, transporte, etc. y permiten poder quedar amparado por lo establecido en la Ley 24.901.

En la CABA y en la Provincia de Buenos Aires, es mayoritaria la cantidad de personas titulares del CUD, y el porcentaje de personas que desconoce si lo tiene es reducido, a la vez son pocas aquellas personas con trámites en curso, y algunas reportan



no haber accedido a este documento. En Córdoba y Mendoza la situación varía mucho, pues es mayor el porcentaje de personas que no tienen CUD o cuyo trámite está en curso, aun cuando dicho trámite es formalmente sencillo y generalizado para las personas con discapacidad. Es necesario revisar el circuito burocrático de tramitación de cada jurisdicción a fin de establecer si este es un factor que afecta diferencialmente el acceso a este documento por parte de la población de las distintas provincias.

Una barrera importante en este aspecto es la incompatibilidad entre el acceso a las pensiones no contributivas por discapacidad y el trabajo en relación de dependencia. Esta incompatibilidad no contempla las diferentes barreras para la consecución y manutención del trabajo y en consecuencia, expone a la persona a la disyuntiva entre obtener un trabajo en relación de dependencia y mantener o abandonar la pensión por discapacidad. A lo que se agrega la complejidad de que, en caso de optar por el trabajo en relación de dependencia y luego perderlo, la persona debe iniciar desde el principio el trámite de la pensión, como si nunca hubiese sido beneficiario de este derecho.

Relaciones vinculares

Esta categoría si bien no estuvo contemplada metodológicamente como un indicador, emerge de la importante información contextual brindada por las personas entrevistadas en el relato de sus experiencias de institucionalización. La mayoría de las personas participantes de la investigación habían tenido largos períodos de internación previos. La cronificación de las internaciones por motivos eminentemente sociales genera dinámicas de pérdida progresiva de relaciones vinculares con familiares y allegados, que podrían facilitar la eventual externación. Las habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para la vida en comunidad, también van progresivamente deteriorándose como producto de la iatrogenia propia de la institucionalización.

La relación entre prolongación de la internación y pérdida de referentes vinculares significativos es directamente proporcional. La casi totalidad de las personas entrevistadas lo había estado por períodos superiores a un año; la existencia de personas con internaciones de entre 10 y 65 años, da cuenta de que las internaciones responden a factores distintos a la recuperación de un momento crítico de la salud, y termina respondiendo a motivos sociales. Dentro de los vínculos familiares que se pierden, son



especialmente sensibles aquellos con los hijos, dentro de la internación es común que el contacto se interrumpa, en muchas ocasiones para no retomarse jamás.

Contextos regionales

La distribución de competencias en materia de salud entre la Nación, las Provincias y la CABA genera avances y deudas desiguales y relativas en las distintas jurisdicciones. En general la CABA y las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Mendoza tienen en común el retraso en la conformación y puesta en funcionamiento del Órgano de Revisión en Salud Mental, entidad con amplias funciones de monitoreo sobre la implementación de la ley, esta falta limita la posibilidad de denunciar situaciones y exigir medidas a través de este mecanismo.

La redistribución presupuestaria en las jurisdicciones, mantiene deudas similares a las de Nación, en tanto no ha alcanzado el mínimo de 10% del establecido por la LNSM. Como ejemplo, en la CABA, el 80% del presupuesto en salud mental sigue estando dirigido a financiar los 4 más grandes hospitales monovalentes. En todos los casos los planes de salud mental –cuando los hay- no son lo suficientemente claros en la vinculación entre la creación de servicios centrados en la comunidad y la sustitución progresiva del hospital monovalente como institución preferencial para la asistencia en salud mental, por lo que tanto un proceso como el otro, tienden a circunscribirse a acciones desarticuladas y puntuales.

La discapacidad psicosocial como un tema de la agenda actual de Derechos Humanos

La evolución del tema de la discapacidad psicosocial como parte de la agenda nacional e internacional de derechos humanos, ha trascendido la prevención sobre las violaciones que se generan en contextos de encierro psiquiátrico, y ha ampliado la mirada hacia otras políticas sistemáticas de segregación, exclusión e incapacitación que se generan desde el Estado o en su aquiescencia, hacia este colectivo social.



Ese primer nivel de problematización, ligado a la violencia desplegada en contextos de encierro psiquiátrico, puede enmarcarse en una elaboración particularmente desarrollada en la Argentina, que establece una continuidad histórica y lógica entre la violencia estatal desplegada durante la última dictadura cívico-militar (1976-1983) y esas otras violencias en democracia. Las violencias actuales permanecen como prácticas del Estado en patrones con mayor o menor nivel de sistematicidad (cárceles, violencia policial), ya no dirigidas a colectivos políticos particulares, sino volcada hacia sectores sociales marginalizados y estigmatizados (personas que habitan en las villas, personas judicializadas, jóvenes).

El manicomio como dispositivo de naturalización de determinados tipos de violencia institucional, tiene la función -como toda institución total- de reproducir un orden social determinado, en el que el “loco”, entendido como sujeto disruptivo, improductivo y potencialmente peligroso, encuentra el lugar segregado y residual.

Desde una mirada más contextual, como otros grupos sociales vulnerabilizados (niños y adolescentes, mujeres, indígenas, migrantes, LGBTI) el Estado, en todo su andamiaje normativo-político-institucional y también en las prácticas de los funcionarios, por acción u omisión mantiene procedimientos y lógicas que devienen discriminatorias, obstaculizando la plena inclusión y participación social.

Particularmente para las personas con discapacidad psicosocial, ante la exclusión del goce de otros derechos sociales, el Estado históricamente destinó como política preferencial la internación manicomial, con toda la carga de vulnerabilización que dicho dispositivo implica. Esto genera responsabilidad estatal sobre los daños y el deterioro generado por la internación y lo emplaza a revertir, reparar y garantizar la no repetición de dichas violaciones. Además, desde una interpretación positiva de la obligación estatal, surge el deber de tomar medidas efectivas para superar dichas brechas estructurales y garantizar un nivel igualitario de protección de derechos para todas y todos.

En este marco analítico, considerando la institucionalización manicomial como una vulneración amplia y estructural a los derechos humanos, sostenemos que la externación no es únicamente una acción de salud entre otras posibles, sino la vía fundamental para la sustitución definitiva de los hospitales monovalentes por dispositivos centrados en la comunidad, como lo ordena la Ley Nacional 26.657. La externación no debe circunscribirse al alta médica, tampoco puede convertirse en un instrumento para la expulsión compulsiva, ni en un artilugio de trans-institucionalización hacia algún espacio



similar. Como deber del Estado debe ejecutarse en forma compatible con el resto de las disposiciones normativas que garantizan derechos.

En este sentido, nos parece fundamental proponer un concepto propio de externación, que oriente la discusión desde un piso común, zanjando así algunos elementos medulares que han contribuido históricamente a confundir dicha práctica con otras como la expulsión compulsiva y la trans-institucionalización, todas ellas profundamente contrarias al marco normativo y radicalmente distintas a lo que la externación como proceso de desvictimización y restitución de derechos implica.

El trabajo que materializa en *Cruzar el muro*, nos permite proponer una forma de entender la externación, como un proceso de restitución de derechos, un proceso necesariamente des-institucionalizador, que viene a revertir los daños generados por la institucionalización y la cronificación. La vuelta a la comunidad implica también una reincorporación en el goce de derechos y a una vida digna, libre y en comunidad; todo esto de la mano de un Estado que en el ejercicio de sus obligaciones provee las condiciones materiales y humanas para que dicho proceso se desarrolle de forma digna y sostenible.

Reafirmamos la necesidad de plantear una agenda de trabajo específica sobre la externación digna y sustentable de las personas que han atravesado largos períodos de internación, que constituyen la población que ante la ausencia de otra alternativa, dependen exclusivamente de los hospitales monovalentes como lugar de alojamiento indefinido. Esta agenda de trabajo lejos de circunscribirse únicamente al ámbito de salud, debe contar con la participación activa de los órganos con autoridad en materia de derechos económicos y sociales, y con un rol relevante del sistema de administración de justicia.

El Estado en cumplimiento de sus obligaciones debe avanzar sobre dos frentes: generar las condiciones materiales para que las personas que están institucionalizadas crónicamente puedan ser externadas de forma digna y con la asistencia que necesiten, y transformar el sistema de atención en salud mental para que las personas puedan ser atendidas en la comunidad sin ingresar al circuito manicomial.

El diseño e implementación de políticas públicas intersectoriales armónicamente coordinadas posibilitará la realización del modelo que la LNSM establece, evitando que se repitan las vulneraciones que ya han vivido las personas que ahora ameritan todo el



apoyo para poder cruzar el muro del manicomio. Desde el CELS esperamos que el *Cruzar el muro* se constituya en una herramienta de trabajo en ese sentido.



EJE VI – Turismo Accesible

- **BEGUERI: Accesibilidad y competitividad de los servicios turísticos de la Provincia de San Juan. Caso Departamento Capital**

TRABAJO: ACCESIBILIDAD Y COMPETITIVIDAD DE LOS SERVICIOS TURÍSTICOS DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. CASO DEPARTAMENTO CAPITAL.

EJE TEMÁTICO: Turismo Accesible

Proyecto de Investigación

Autor: Esp. Natalia Begueri – D.N.I: 33234170

Institución: Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. UNSJ.

E-mail: natybegueri@live.com.ar

PALABRAS CLAVES: competitividad, accesibilidad, barreras.

RESUMEN

El presente trabajo es parte de una investigación que se llevó a cabo en la Ciudad de San Juan en el transcurso de los años 2012 y 2013, con el fin de poder evaluar la situación actual que presentan los establecimientos hoteleros en cuanto a la accesibilidad de sus instalaciones y la sensibilidad de los propietarios de éstos con respecto a dicha situación.

Considerando la Ley Nacional de Turismo, especialmente los principios rectores de dicha ley (competitividad, calidad y Accesibilidad), y el PFETS, surgió la iniciativa de realizar una investigación para conocer la competitividad de los destinos turísticos, haciendo especial hincapié en uno de los indicadores socio cultural, de gran importancia como es la accesibilidad.



La Accesibilidad es: “el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas o físicas” (EMEZETABLOC : 2009).

El trabajo se llevó adelante en el marco del proyecto acreditado “*Competitividad y Dinámica de los factores en los destinos turísticos de la Provincia de San Juan en el marco de la Sustentabilidad*”, sobre la base de las siguientes leyes y planes: La Ley Nacional de Turismo N° 25.997, Ley Nacional de Turismo Accesible N° N°25.643, Plan Estratégico Territorial. Argentina 2016-2020. Se hizo especial énfasis en los servicios requeridos por las personas con capacidades diferentes “*discapacitado tanto permanentes (motrices, sensoriales y mentales), como transitorios (tercera edad, mujeres embarazadas, accidentados, personas con carritos de bebé)*”.

1- INTRODUCCION

La prosperidad de una nación depende del nivel de productividad y competitividad de sus empresas. En un mundo globalizado, las ventajas comparativas son fácilmente copiadas y mejoradas por los competidores; por ello, la ventaja competitiva se determina por la habilidad de una empresa o grupos de empresas de innovar y mejorar continuamente sus productos y servicios.

Lamentablemente, hay segmentos de la sociedad que no pueden acceder y disfrutar de las ciudades, debido a la existencia de barreras, impedimentos físicos y humanos. Este segmento es el de las personas con capacidades.

En los últimos años surgieron iniciativas, especialmente impulsadas por el PFETS y la Ley Nacional de Turismo, tanto públicas como privadas, a favor del derecho de estas personas a la igualdad de trato en el ocio y el turismo, lo que ha provocado una mayor concientización al respecto. Algunas de las iniciativas que surgieron fue la Ley Nacional de Turismo Accesible (Ley N°25.643: 2002) y **Directrices de Accesibilidad en Alojamientos Turísticos** y las **Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos**.

2- AREA DE ESTUDIO: TURISMO Y SOCIEDAD



3- METODOLOGÍA

En esta investigación se aplicaron técnicas exploratorias, descriptivas y explicativas, como instrumentos que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. El proceso metodológico aplicado se dividió en 3 fases: relevamiento, análisis y diagnóstico.

4- OBJETIVO GENERAL

Evaluar la aplicación de las directrices de accesibilidad en los servicios turísticos, en el área Hotelera del departamento Capital, sobre la base de la competitividad del destino.

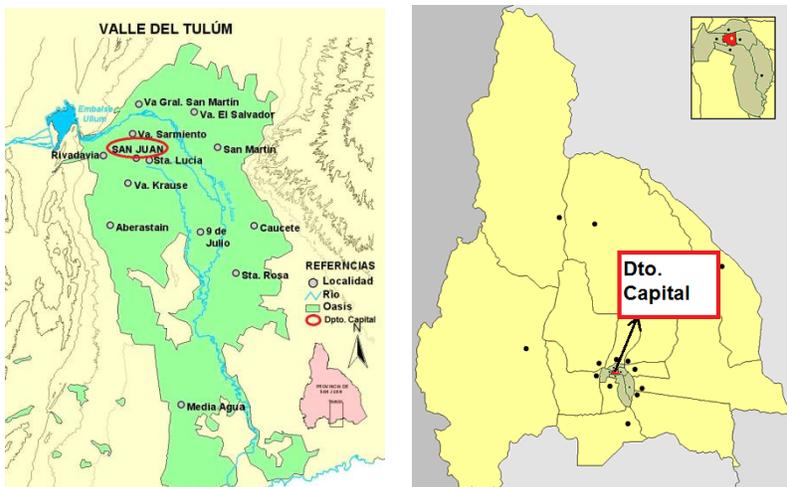
5- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Recopilar información secundaria sobre las leyes relacionadas con el turismo accesible.
- b. Realizar un relevamiento de la situación actual de los establecimientos de hoteleros del departamento Capital.
- c. Analizar el nivel de concientización sobre la accesibilidad de los agentes locales públicos y privados para componer destinos turísticos de calidad.

6- RESULTADO EN LAS DISTINTAS FASES

6.1 ubicación geográfica

Este trabajo de investigación se desarrolló en el departamento Capital. El mismo se localiza en el centro sur de la provincia de San Juan, en el valle de Tulum.



Mapa 1: “ubicación valle del tulum y departamento capital”

6.2 fase de relevamiento:

Se recolecto la información primaria la cual sirvió como base de análisis. Para llevar a cabo el relevamiento se tomo una muestra aleatoria estratificada de distintos establecimientos hoteleros (Hotel Selby, Hotel Bristol, Hotel Del Bono Park Spa y Casino, Hotel Alkazar y Hotel Provincial), reconocidos en el departamento.

Se utilizaron: investigación de campo, datos estadísticos, fichas de recolección de datos (de elaboración propia, entre otros).

Se consideró una clasificación (alta, media, baja o nula), según el siguiente detalle:

Alta	Cumple en gran medida
Media	Cumple en forma parcial
Baja	Cumple escasamente
Nula	No cumple

cuadro 1: “clasificación del grado de accesibilidad” (fuente: elaboración propia)

Además se agrupó la información o los ítems relevados teniendo en cuenta 4 aspectos:

- Accesibilidad arquitectónica
- Comunicación accesible



- Seguridad
- Personal

Relevamiento de la situación actual de los establecimientos hoteleros

A través del uso de “las fichas de relevamiento” se relevaron 5 establecimientos Hoteleros de 5, 4, 3 y 2 estrellas.

Localización de los mismos:



mapa 2: “establecimientos hoteleros según categoría de los mismos” (fuente: elaboración propia)

6.3 fase de análisis:

Teniendo en cuenta las fichas de relevamientos. Se contaron las cantidades de preguntas/respuestas obtenidas para cada aspecto con respecto a las distintas categorías. Se obtuvo la siguiente tabla.

Sabana de datos:

Grado de Accesibilidad de los establecimientos Hoteleros en %																				
	Hotel Alkazar %				Hotel del Bonos %				Hotel Provincial %				Hotel Bristol %				Hotel Selby %			
	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula
Accesibilidad Arquitectonica	0	48	18	34	0	71	15	14	0	40	26	34	0	28	27	45	0	35	24	41
Comunicación Accesible	0	60	13	27	0	60	20	20	0	60	7	33	0	21	29	50	0	21	57	21
Seguridad	0	80	20	0	0	100	20	0	0	80	20	0	0	80	0	20	0	100	0	0
Personal	0	0	50	50	0	50	50	0	0	0	50	50	0	0	0	100	0	0	0	100
Total	0	188	101	111	0	281	105	34	0	180	103	118	0	130	56	215	0	156	82	162

tabla 1: “grado de accesibilidad de los establecimientos hoteleros (%)” (fuente: elaboración propia)

Análisis de los establecimientos:

De acuerdo a la tabla 1 sobre el “Grado de accesibilidad de los establecimientos Hoteleros” se puede expresar que:



Accesibilidad Arquitectónica, los hoteles de mayor categoría presentan una accesibilidad de tipo media. No cumplen completamente con lo establecido en las directrices, sin embargo es posible el desplazamiento de los turistas por las instalaciones sin mayores inconvenientes.

Los hoteles de 3 y 2 estrellas, presentan una accesibilidad de tipo nula. No cumplen con lo establecido en las directrices, dificultando el desplazamiento de la demanda turística por los mismos. Las mayores dificultades se encuentran en escaleras y rampas sin barandas, ascensores de tamaño reducido sin numeración en braille, pasillos angostos con obstáculos, sin franjas guías, etc.

Comunicación accesible: los hoteles de 4 y 5 estrellas presentan accesibilidad de tipo media, muchas personas pueden acceder y comunicarse. Sin embargo, hay una gran deficiencia en cuanto al lenguaje de señas y la escritura braille.

Los de 2 estrellas presentan accesibilidad de tipo baja o nula. Lo cual significa que es muy difícil acceder a los mismos. Existen grandes problemas en cuanto a la señalización, iluminación y las comunicaciones.

Seguridad la mayoría presenta accesibilidad de tipo media, esto se debe a los requerimientos necesarios para su habilitación por parte de bomberos de la provincia.

Personal la mayoría presenta accesibilidad de tipo baja a nula. Salvo el hotel de 5 estrellas, el cual presenta una accesibilidad de tipo media y baja.

Los establecimientos que tienen accesibilidad entre baja y nula, presentan falencias en el poco manejo, no solamente de idiomas extranjeros y del lenguaje de señas, sino también del trato y manejo de personas con discapacidad por parte de los empleados.

7.4 fase de diagnóstico:

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla 1 “Grado de Accesibilidad de los establecimientos Hoteleros (%)”, se compararon los resultados obtenidos en esta fase y se procedió a clasificar los establecimientos teniendo en cuenta 3 franjas de accesibilidad, (Cumple, Cumple Parcialmente, No Cumple):

Se obtuvo la siguiente tabla:

Grado de cumplimiento de las directrices de Accesibilidad			



Hotel Alkazar		x	
Hotel del Bono	x		
Hotel Provincial		x	
Hotel Bristol			X
Hotel Selby			X

tabla 2: “grado de cumplimiento de las directrices de accesibilidad en los establecimientos hoteleros” (fuente: elaboración propia)

En la tabla 2, se puede visualizar que solamente el “Hotel Del Bono Park” cumple con las directrices de accesibilidad, concibiendo que su servicio sea accesible para gran parte de los residentes y turistas que hacen uso de él.

Los hoteles “Alkazar” y “Provincial”, cumplen parcialmente con lo establecido por las directrices. Si bien presentan dificultades para el uso y disfrute de sus instalaciones, las personas pueden acceder y desplazarse.

En cuanto a los hoteles “Selby” y “Bristol”, no cumplen con lo establecido por las directrices de accesibilidad, haciendo casi imposible el uso de sus instalaciones por parte de personas que presenten alguna discapacidad.

7.4.1 análisis foda

De acuerdo a los datos obtenidos en las fases anteriores se construyó el siguiente FODA sobre el nivel de concientización de los agentes locales privados para componer destinos turísticos accesibles de calidad en la provincia de San Juan

Fortalezas	Oportunidades
Amplia oferta hotelera	Amplia demanda de personas con movilidad y/ comunicación reducida.
Directrices de Accesibilidad y Leyes referentes al turismo accesible, y a prestaciones para personas con discapacidad	Muchos eventos y fiestas provinciales.
Amplia cantidad de Atractivos Culturales	Progresiva importancia a nivel Mundial y Nacional del Turismo Accesible.
Gran cantidad de Mano de obra	Amplia oferta de Hoteles en el departamento Capital y Sistema de mejora continua.



especializada.	
Debilidades	Amenazas
Falta de capacitación de recursos Humanos respecto a la temática Ausencia de competencia dedicada al turismo a esta temática en la provincia Falta de inversión en los establecimientos. Ausencia de rampas, pasamanos, pisos antideslizantes	Deterioro de los establecimientos, especialmente los de menor categoría. Crisis Económica Inversiones necesarias que no consideran al Turismo Accesible.

cuadro 2: “nivel de concientización de los agentes locales privados para componer destinos turísticos accesibles de calidad en la provincia de san juan” (fuente: elaboración propia)

7.5 competitividad

Luego de haber analizado todos los establecimientos se procedió a implementar el “Diamante de la competitividad de Porter” en relación a la accesibilidad.

a) Condiciones de los factores o factores de producción:

➤ Factores básicos:

Atractivos Culturales de gran valor: casa de Sarmiento, Celda Sanmartiniana, Auditorio Juan Victoria, Museo de Bellas Artes, entre otros.

➤ **Factores Avanzados o especializados:**

Gran cantidad de mano de obra especializada

Destino conocido.

Infraestructura, con barreras arquitectónicas y señalética no accesible.

Condiciones de la demanda



Demanda turística exigente y diversificada.

Gran número de visitantes repetitivos. La duración de la permanencia es de 1 a 2 días.

Aumento considerable de personas con discapacidad.

b) Sectores relacionados o industrias conexas y de apoyo:

Insumos para baños como bárrales, etc.

Insumos de comunicación: auditiva, braille

Institutos y universidades de formación profesional (arquitectos, lic. en turismo, etc)

c) Estrategia, estructura y competencia de las empresas

Alta Rivalidad: Se observan más establecimientos hoteleros, sin embargo no se centran en lograr una mejora continua e innovación de los servicios ofrecidos (no están adaptados para todas las personas).

Baja Inversión: del sector privado en: infraestructura, señalética, capacitación del personal, etc.

Ambiente Regulador: No se observa que se fomente la inversión de entes privados.

d) La dinámica dentro del diamante

Se observa que no existe una dinámica que fomente la mejora y la calidad de los servicios ofrecidos. No hay alianzas estratégicas entre los distintos elementos. Lo cual lleva a una mala comunicación entre los mismos. Esta situación provoca que se ofrezcan productos de mala calidad, y excluyentes.

e) El azar y el papel del gobierno

Gran cantidad de eventos, los cuales sirven como promoción del atractivo Capital

Creación de leyes referidas a la temática: sin embargo no existe un ente controlador, el cual obligue a su cumplimiento

Directrices de accesibilidad: no se obliga su implementación, lo cual lleva a que no se realicen inversiones en los establecimientos. Lo que significa establecimientos no accesibles.

En forma gráfica:

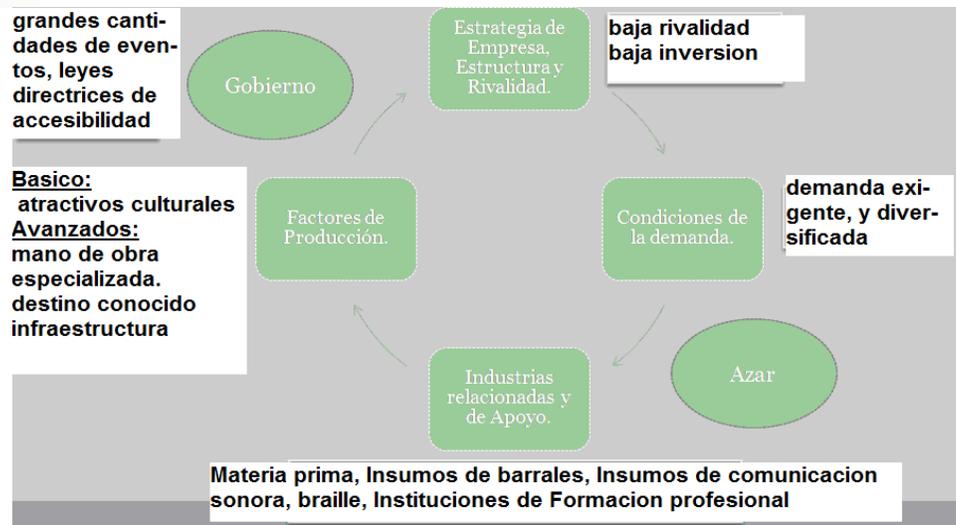


Grafico 1 " diamante de la competitividad de los agentes locales privados para componer destinos turísticos accesibles de calidad en la provincia de san juan" (fuente: elaboración propia)

Se puede decir que existen una serie de elementos positivos que sirven para aumentar el turismo en el departamento Capital (se traduce en mayor ocupación en los hoteles), los cuales ayudan a que el destino sea más competitivo. Ellos son:

- **Atractivos culturales de gran importancia: auditorio, casa de sarmiento, etc**
- **Gran cantidad de eventos y establecimientos hoteleros.**
- **Demanda turística exigente y diversificada. Y gran cantidad de personas con movilidad y movilidad reducida.**

Sin embargo hay elementos que hacen que los establecimientos hoteleros, no sea competitivo. Ellos son:

- **Inexistencia de un ente controlador, el cual obligue al cumplimiento de las leyes**
- **La no implementación de las directrices de accesibilidad. Lo cual lleva a que no existan establecimientos adaptados.**

8 - CONCLUSIONES FINALES:

Se pudo notar la falta de interés por parte de los empresarios de los servicios turísticos respecto a la temática investigada. Esto se visualizó en las instalaciones relevadas, las cuales no posibilitan la integración de las personas con discapacidad.



En los establecimientos se observó que el 40% cumplen con las directrices de accesibilidad (hoteles de 4 y 5 estrellas), el otro 40% no cumple con lo establecido por las directrices (hotel de 3 estrellas y uno de los hoteles de 2 estrellas) y el 20% restante cumple parcialmente (hotel de 2 estrellas)

Los principales problemas que poseen los establecimientos son:

- Accesibilidad arquitectónica, ausencia de rampas, inexistencia de barandas, escalones muy altos, pasillos angostos, pisos con desniveles, ausencia de franjas guías, como así también en los sanitarios; puertas angostas, sanitarios que impiden el traspaso de la silla de rueda al mismo.
- Comunicación accesible, deficiencia en cuanto al lenguaje de señas y la escritura braille.
- Seguridad, falta de capacitación en cuanto a evacuación en caso de sismos
- Personal, poco manejo de idiomas extranjeros y de lenguaje de señas.

Todas estas falencias, siguiendo como base el análisis FODA que se realizó, se deben a **la inexistencia de un ente controlador, que obligue el cumplimiento de las directrices, y a la falta de inversión e interés por la mejora continua de la calidad, y el crecimiento turístico de los establecimientos por parte de los empresarios.**

Estas falencias, e incumplimientos de la normativa existente, directrices de accesibilidad y leyes, hacen que los establecimientos hoteleros no sean competitivos.

9- BIBLIOGRAFÍA

- Sánchez Rivero, M. y Fajardo Caldera, M.A. (2004) *“La competitividad de los destinos turísticos: un análisis cuantitativo mediante modelos lógicos. Aplicación a los municipios extremeños”*. 1º Jornada de Económica del Turismo, Palma de Mallorca, 28 – 29 de Mayo.
- BARBOSA, LUIS. G. (2008). *“Midiendo la competitividad en los destinos: el modelo brasilero”*. Ponencia presentada a la conferencia Internacional del turismo “El conocimiento como valor diferencial de los destinos turísticos”. Málaga, España. 29 – 31 de Octubre.
- BEGUERI, y Otros. (2011). *“El turismo accesible en el servicio de restauración de la provincia de san Juan”*. Ponencia presentada en el V Simposio internacional y XI Jornada nacional de investigación acción en turismo (CONDET), encuentro nacional de profesionales en turismo (ENPROTUR), VI encuentro nacional de estudiantes de turismo



(ENET). . Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. 21 al 23 de Septiembre de 2011

- PORTER, M. (1990). *“Competitive Advantage”*. Free Press. New York.
- RITCHIE, J.R. BRENT; CROUCH, Geoffrey. (2003). *“The competitive destination: A Sustainable Tourism Perspective”*, CABI Publishing. Wallingford, Oxon, UK.
- Coalición Internacional para el Habitat. (2008). "El Derecho a la Ciudad en el Mundo. Compilación de documentos para el debate", Oficina Regional para América Latina HIC-AL, Ciudad de México.
- AMENGUAL, Clotilde y otros. (1996), Movilidad reducida y accesibilidad, en VV.AA., *“Curso básico sobre accesibilidad al medio físico*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía”. Madrid.
- Decreto N° 3.223. (1999). Reglamento sobre Agencias de Viajes y Turismo. Venezuela.
- BENARDELLI, Claudio. Capacitación *“LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL. “Conceptualización y métodos de gestión para su aplicación”*. PLAN NACIONAL DE ACCESIBILIDAD (Resolución C.N.A.I.P.D. N° 94/07). (2010). Publicado en las 2º Jornadas sobre el Plan Nacional de Accesibilidad y Turismo Accesible. Mar del plata, 16 y 17 de Septiembre.



- BOLONINI, SALINAS: Accesibilidad Laboral en Turismo

“ACCESIBILIDAD LABORAL EN TURISMO”

Eje temático: TURISMO ACCESIBLE

Proyecto de extensión

Organización: TURISMOLOGOS SIN FRONTERAS® (OSC)

www.turismologos-sin-fronteras.org

BOLONINI, Luisa Elena
DNI 10.116286
luisabolonini@gmail.com

- Licenciada en Turismo (Universidad Nacional del Comahue)
- Especialista en Gestión de los Recursos Naturales (Universidad Politécnica de Madrid)
- Presidente de Turismólogos sin Fronteras®

SALINAS Marcelo Gabriel
DNI 20.004.041
salinas_marce@yahoo.com.ar

- Licenciado en Turismo (Universidad de Morón)
- Master en Diseño Gestión y Dirección de Proyectos -Universidad de León – España –(en curso)
- Vocal 1º de Turismólogos sin Fronteras®

Palabras clave

- Accesibilidad laboral – Discapacidad - Turismo



Planteo del problema

Si bien actualmente se trabaja sobre accesibilidad en turismo por ser una de las actividades económicas más importantes del mundo debido a su alto efecto multiplicador en las economías locales, el foco está colocado en la posibilidad del aprovechamiento del recurso turístico y la práctica de actividades por parte de personas con algún tipo de dificultad física. Es decir, la mirada está en el ángulo de la oferta turística ubicando a la persona con discapacidad, simplemente en el rol del consumidor.

También hay un importante desarrollo sobre la adecuación a las necesidades especiales del usuario en la planta turística y el equipamiento. En este sentido, se dispone de numerosos antecedentes en todo el mundo, incluido legislación. Del mismo modo, el tema es tratado en diferentes congresos y eventos internacionales desde la planificación del desarrollo, contemplando la adaptación tanto de los atractivos cuanto de la infraestructura en pos del bienestar del turista con discapacidad.

Sin embargo, poco se ha trabajado la cuestión de la inserción laboral en el sector turismo para personas con limitaciones físicas. Si bien el tema puede ser abordado desde diferentes miradas, tales como el derecho al trabajo o los derechos humanos en general, es necesario previamente sortear el problema sobre la ausencia de una adecuada caracterización preliminar de la situación ocupacional aplicada al campo del turismo, considerándolo como un área especial de generación de puestos de trabajo donde las personas con discapacidad o limitaciones pueden encontrar sentido vital.

Breve descripción del proyecto

Una de las áreas de interés prioritario de Turismólogos sin Fronteras® está relacionada con la formación y gestión de los recursos humanos vinculados al sector.

El abordaje de esta temática incluye proyectos interinstitucionales orientados a describir la situación general y actual de las personas con discapacidad física como trabajadores en el campo del turismo, para señalar alternativas de actuación superadora a partir del concepto de InteligenciaTurística®, vinculando los siguientes aspectos principales:



- El turismo: fenómeno económico y social.
- Discapacidad: caracterización básica
- Turismo para todos
- Accesibilidad laboral en turismo.

El Equipo de Trabajo sobre Accesibilidad Laboral en Turismo de TSF®, de reciente conformación, trabaja a favor de las posibilidades de inserción de personas con discapacidad permanente o temporal, en las numerosas posibilidades que ofrece el campo del turismo a través de la prestación de servicios diversificados.

Aspectos relevantes

El turismo: un fenómeno económico y social

“Hacia mediados del siglo XX el turismo comienza a perfilarse como una de las actividades económicas de mayor crecimiento en todo el mundo. Son varias las razones que confluyeron para producir este fenómeno, entre ellas podemos destacar:

- El estado de bienestar, a partir de la segunda posguerra, de las modernas sociedades industriales (aumento del gasto público durante este periodo, particularmente del gasto social: educación salud, vivienda, jubilaciones, pensiones y prestaciones de desempleo)
- El aumento del tiempo libre, con las vacaciones pagas
- El desarrollo de los transportes y las comunicaciones
- Los cambios en los gustos y preferencias de los turistas, que llevaron a la aparición de nuevos tipos de turismo y el surgimiento de nuevos destinos

Con el transcurso del tiempo el turismo dejó de ser un consumo exclusivo de los individuos de altos ingresos para convertirse en un bien de consumo masivo. En constante crecimiento y transformación, el turismo se ve favorecido en la actualidad por la globalización, la liberación económica mundial la revolución de las telecomunicaciones con la aparición de internet, el desarrollo del transporte y el aumento de los ingresos en los países desarrollados.



Durante décadas, el turismo ha experimentado un continuo crecimiento y una profunda diversificación, hasta convertirse en uno de los sectores económicos que crecen con mayor rapidez en el mundo. El turismo mundial guarda una estrecha relación con el desarrollo y se inscriben en él un número creciente de nuevos destinos. Esta dinámica ha convertido al turismo en un motor clave del progreso socioeconómico.

Hoy en día, el volumen de negocio del turismo iguala o incluso supera al de las exportaciones de petróleo, productos alimentarios o automóviles. El turismo se ha convertido en uno de los principales actores del comercio internacional, y representa al mismo tiempo una de las principales fuentes de ingresos de numerosos países en desarrollo. Este crecimiento va de la mano del aumento de la diversificación y de la competencia entre los destinos.

La expansión general del turismo en los países industrializados y desarrollados ha sido beneficiosa, en términos económicos y de empleo, para muchos sectores relacionados, desde la construcción hasta la agricultura o las telecomunicaciones.

La contribución del turismo al bienestar económico depende de la calidad y de las rentas que el turismo ofrezca. La OMT ayuda a los destinos a posicionarse, de forma sostenible, en unos mercados nacionales e internacionales cada vez más complejos. Como organismo de las Naciones Unidas dedicado al turismo, la OMT insiste en que los países en desarrollo pueden beneficiarse especialmente del turismo sostenible y actúa para que así sea.

Dentro de la clásica distinción de los sectores de la economía –primario secundario y terciario -, el turismo integra este último en tanto se define como un servicio. Sin embargo, su capacidad de motorizar otras actividades, directa o indirectamente, le confiera una potencialidad especial.

El turismo genera ingresos genuinos por pagos de servicios directos- alojamiento paquetes turísticos, restaurantes, industrias culturales, espacios de recreación, comercios de artesanías, servicios personales, transportes, comunicaciones, etc. E indirectos, ya que el gasto turístico general sucesivas cadenas de pagos a proveedores y personal ocupado, así como inversiones en infraestructura.”⁹³

⁹³<http://www2.unwto.org/es/content/por-que-el-turismo>



De acuerdo a Organización Mundial del Turismo⁹⁴ a pesar de las fuertes conmociones que ocasionalmente se producen, el turismo ha experimentado un crecimiento prácticamente ininterrumpido, ya que las llegadas de turistas internacionales a escala mundial han pasado de 25 millones en 1950 a 278 millones en 1980, 527 millones en 1995 y 1.133 millones en 2014.

De forma análoga y según la misma fuente, los ingresos por turismo internacional obtenidos por los destinos de todo el mundo han pasado de 2.000 millones de dólares de los EE.UU. en 1950 a 104.000 millones en 1995 y 1.425.000 millones en 2014.

Según las previsiones a largo plazo de la OMT, incluidas en Tourism Towards 2030, las llegadas de turistas internacionales a escala mundial crecerán un 3,3% anualmente entre 2010 y 2030, hasta alcanzar los 1.800 millones.

Entre 2010 y 2030, se prevé que el ritmo de crecimiento de llegadas a destinos emergentes (+4,4% al año) doble el de llegadas a economías avanzadas (+2,2% al año).

La cuota de mercado de las economías emergentes ha aumentado del 30% en 1980 al 45% en 2014 y se prevé que alcance el 57% en 2030, lo que equivaldrá a más de mil millones de llegadas de turistas internacionales.⁹⁵

⁹⁴www.unwto.org/anual reports

⁹⁵dem anterior



Discapacidad: caracterización básica

Un informe de Clotilde Amengual presentado al Consejo Federal de Turismo en junio de 1994⁹⁶ es uno de los documentos de base considerados por la Asociación Civil Turismo Accesible⁹⁷ para señalar que las *“disfunciones causadas por las distintas deficiencias, no siempre pueden agruparse en forma netamente diferenciadas, ya que en casos, casi objetivamente iguales, pueden alcanzar distintos niveles de factibilidad para una misma incapacidad funcional y las actividades que se evidencian al realizar o intentar realizarlas, por eso al intentar caracterizar la o las barreras físicas que se oponen, se toman grupos de particularidades globales comunes, considerando diferencias más sutiles en casos especiales”*.

Desde un punto de vista objetivo que comprueba una deficiencia física exteriorizada, se pueden considerar los siguientes grupos:

- **SENSORIALES:** por lesión, disminución o pérdida de un sentido.
- **MOTORES:** por causas neurológicas, musculares, esqueléticas, quirúrgicas o traumáticas.
- **VISCERALES:** por insuficiencias cardiovasculares y/o respiratorias, renales o enterostomía.
- **PATOLOGICOS:** por alergias, epilepsia, hemofilia, psoriasis, enanismo, gigantismo o lepra.
- **CASOS ASOCIADOS.**

Desde el punto de vista subjetivo, que constata la dificultad de ser y actuar como los demás, interesa la forma en que la discapacitación afecta las actividades de locomoción y la manualidad para definir sus barreras, así se puede considerar tres grupos según la forma de realizar la ambulación, asociados con la habilidad manual, que puede estar total o parcialmente restringida, a saber:

- **DISCAPACITADOS AMBULATORIOS**

⁹⁶ AMENGUAL, Clotilde. Sistema Educativo Informativo del CONSEJO FEDERAL DE TURISMO junio 1994.

⁹⁷TURISMO ACCESIBLE: Sistema integral de información para implementar un turismo para todos.

<http://www.turismoaccesible.com.ar>

Email: info@turismoaccesible.com.ar



- DISCAPACITADOS SEMIAMBULATORIOS
- DISCAPACITADOS NO AMBULATORIOS

Independientemente de las clasificaciones, la discapacidad forma parte de la condición humana ya que casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida, incluida la etapa senil.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada por las Naciones Unidas en 2006, pretende “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada como marco conceptual para el Informe⁹⁸, define la discapacidad como un “término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud y factores personales y ambientales”.

En el caso cercano de América Latina, según Armando Vázquez⁹⁹“la discapacidad es un tema complejo, de enorme repercusión social y económica, pero del que se carece de datos fehacientes. Los estudios estadísticos son escasos, están desactualizados y son poco precisos; por ello, el trabajo en políticas o programas relacionados con la discapacidad se basa en datos estimados y, en ocasiones, bastante alejados de la realidad de los países”.

Según el mismo autor, “la población de América Latina ha envejecido a un ritmo acelerado como consecuencia del descenso de las tasas de natalidad, el aumento de la esperanza de vida y la vigencia de derechos humanos y civiles, sobre todo durante la segunda mitad del siglo XX, pero también por los conflictos armados, los accidentes de todo tipo, el uso y abuso de alcohol y drogas, y la violencia social que son también causas de discapacidad. Otras condiciones que favorecen ese aumento de las discapacidades son el envejecimiento de la

⁹⁸Organización Mundial de la Salud. Informe 2012 sobre discapacidad.

⁹⁹ Vázquez Armando: La discapacidad en América Latina – Compilado por E. Alicia Amate- Pan American Health Org, 2006 - 194 páginas



población, la desnutrición, el abandono infantil, la marginación de grupos sociales como los pueblos indígenas, la pobreza extrema, el desplazamiento poblacional y los desastres causados por fenómenos naturales.”

La postura de Armando Vázquez recupera la rehabilitación como un componente fundamental de la salud pública, esencial para lograr la equidad, pero también es un derecho fundamental y, por lo tanto, una responsabilidad social.

Al establecer en 1982 el Programa de Acción Mundial sobre Personas con Discapacidad, la Asamblea General de las Naciones Unidas reafirmó el derecho de esas personas a la igualdad de oportunidades, la participación plena en las actividades económicas y sociales, y la igualdad en el acceso a la salud, la educación y los servicios de rehabilitación. La integración de las personas con discapacidad es responsabilidad del conjunto de la sociedad, no solo del Estado, y debe comprender la atención médica, **el fomento del empleo**, la práctica de la recreación y los deportes, la accesibilidad del medio físico y la rehabilitación.

La creación de múltiples servicios separados y especializados para las personas con discapacidad, como la educación especial y la capacitación vocacional, no es en la actualidad un modelo sostenible según el autor, quien considera con buen criterio que *“la perspectiva de derechos humanos permite considerar a las personas con discapacidad como individuos que necesitan diferentes servicios para gozar de una situación que los habilite para desempeñarse como ciudadanos activos y participantes. Esto significa crecer dentro de una familia, asistir a la escuela con compañeros, trabajar y participar en la toma de decisiones sobre aquellas políticas y programas que más los afectan.”*

Es por ello, que en los últimos años, se ha desarrollado el concepto de integración, donde aquellos niños cuya limitación lo permite, concurren a escuelas con chicos denominados “convencionales” y eventualmente reciben apoyo de escuelas especializadas. De esta forma se contribuye a la integración del niño con limitaciones y, además, se ayuda a quienes no tienen discapacidad a naturalizar la interacción y perder los lógicos temores derivados del desconocimiento.

Turismo para todos



La Profesora Fernández Alles, de la Universidad de Cádiz¹⁰⁰ considera que *“en una sociedad avanzada y en una economía moderna, la importancia de los turistas discapacitados es tal que en la última década se ha creado una verdadera disciplina de estudio denominada “Turismo Accesible”, entendida como aquella que persigue la supresión de las barreras al turismo realizado por personas con discapacidades”*

No obstante, en los últimos años este concepto ha evolucionado hacia lo que se ha dado en llamar *“Turismo para Todos”*. El Turismo para Todos, a diferencia del anterior, no se limita a la eliminación de barreras físicas sino que tiene por finalidad lograr que los entornos turísticos puedan ser disfrutados en igualdad de condiciones por cualquier persona, discapacitada o no. Actualmente, ambos términos, turismo accesible y turismo para todos, se utilizan de manera indiferente, persiguiéndose en ambos casos que el turista que acude a un destino pueda moverse en él de manera autónoma, sin ayuda. También se busca el disfrute del destino acorde a sus necesidades

La Plataforma Representativa Estatal de Personas con Discapacidad Física – PREDIF- de España¹⁰¹ menciona entre otras razones para fomentar el turismo para todas las personas que:

- Es un derecho que todos los ciudadanos accedan, utilicen y disfruten de los entornos, bienes, productos y servicios turísticos.
- Es un factor de integración social.
- La accesibilidad es un elemento básico de calidad de la oferta turística.
- No conlleva una gran inversión económica.
- Es una oportunidad de negocio:
- Aumenta la cuota de mercado a 4 millones de clientes potenciales en España y a 500 millones en el mundo (ONU, 2011)
- Las personas con discapacidad son “Multiclientes”: cada viaje que realiza una persona con discapacidad atrae 1,5 acompañantes.
- Favorece la desestacionalización del sector turístico.
- Mejora la imagen de las empresas y del destino turístico al posicionarse como “socialmente responsables”.

¹⁰⁰Entelequia. Revista Interdisciplinar, nº 9, primavera 2009 María Teresa Fernández Alles / 211 -María Teresa Fernández Alles, María Teresa: TURISMO ACCESIBLE: IMPORTANCIA DE LA ACCESIBILIDAD PARA EL SECTOR TURÍSTICO

¹⁰¹WWW.PREDIF.ORG



En Argentina, el tema de “Turismo para Todos” lleva varios años promoviendo el acceso de las personas con discapacidad permanente o temporal al mundo de los viajes y la recreación. De hecho, en abril de 2016 se presenta en la Feria del Libro la “Guía de Turismo Accesible” con un importante trabajo de la COPIDIS.¹⁰²

Accesibilidad laboral en turismo.

El Informe Mundial sobre Discapacidad de la OMS¹⁰³ señala que los obstáculos discapacitantes contribuyen a las desventajas que experimentan las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad tienen más probabilidades de estar desempleadas, y generalmente ganan menos cuando trabajan. Los datos mundiales indican que las tasas de empleo son menores entre los varones y mujeres discapacitados (53% y 20%, respectivamente) que entre los varones y mujeres no discapacitados (65% y 30%, respectivamente). Un estudio reciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) comprobó que, en 27 países, las personas con discapacidad en edad de trabajar, en comparación con sus homólogas no discapacitadas, experimentaban desventajas significativas en el mercado laboral y tenían peores oportunidades de empleo. En promedio, su tasa de empleo (44%) era ligeramente superior a la mitad de la de las personas sin discapacidad (75%). La tasa de inactividad era unas 2,5 veces mayor entre las personas sin discapacidad (49% y 20%, respectivamente) tienen más probabilidades de perder el empleo, tienen problemas económicos más graves y es menos probable que se incorporen a un nuevo trabajo.

En Argentina, el rol de las Asociaciones Civiles crece aceleradamente. Para los autores, el caso de la ONG “*En buenas manos*” merece destacarse entre todas, por su visión solidariamente efectiva, su capacidad para interactuar en red, y el potente sentido de realidad que manifiestan en todas sus acciones.¹⁰⁴

Según un reciente estudio realizado sobre la situación de las personas con discapacidad por la citada ONG, se desprende que¹⁰⁵:

¹⁰²Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - Guía de turismo accesible. - 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad - COPIDIS, 2015.

¹⁰³Organización Mundial de la Salud, 2011

¹⁰⁴www.enbuenasmanos.org.ar

¹⁰⁵buenasmanos.org.ar/pdf/discapacidad_en_argentina.pdf



- Según el censo de 2001, el 7% de la población argentina tiene alguna discapacidad
 - Según encuesta de la Fundación Par, el 84% de las empresas considera que sería posible el empleo de PD en sus firmas
 - Pero el 80% de la población de personas con discapacidad no tiene empleo (Encuesta ENDI)
 - En EEUU, Reino Unido y Australia el desempleo de las PD promedia el 55%, por lo que nuestro desempleo es un 30 puntos % superior al de los países desarrollados.
 - Según las empresas encuestadas, las principales barreras para la inserción laboral son nuestros prejuicios y la falta de información sobre sus capacidades y competencias para agregar valor en las empresas hacen falta casos de empleo exitosos que nos abran los ojos
- El 80% de la población de personas con discapacidad no trabaja¹⁰⁶
 - El 94% de esta población está desempleada involuntariamente¹⁰⁷
 - Un alto porcentaje de las personas inactivas con discapacidad son beneficiarias de planes de Jefas y Jefes de Hogar u otro plan del gobierno¹⁰⁸

La realidad demuestra que la discapacidad no es el real obstáculo a la hora de buscar empleo, pero si juegan un papel importante los límites autoimpuestos y las creencias externas derivadas del desconocimiento. En numerosas historias de vida lo límites imaginarios autoimpuestos se relacionan con la inseguridad, el temor y el desconocimiento. Pero también en muchos casos las personas con discapacidad aplican sus cualidades superando obstáculos personales y destacan en diferentes áreas: intelectuales¹⁰⁹, comerciales, sociales, deportivas, etc.¹¹⁰

Si bien los números de personas contratadas no son alentadores, no hay que perder el foco. Los organismos internacionales y el tercer sector son una fuerza poderosa que alienta o empuja, según el caso, al accionar de la economía formal.

Una de las divulgadoras más importantes en el aspecto del estímulo al vínculo trabajo-discapacitado es Isabel Ferrer¹¹¹ que alienta especialmente a que la persona con discapacidad conozca sus intereses, habilidades y capacidades para comenzar la búsqueda de empleo. Recomienda indagar en el valor agregado que puede ofrecerse presentándolo

¹⁰⁶ENDI

¹⁰⁷Ministerio de trabajo de la Nación y Fundación Par

¹⁰⁸Ministerio de trabajo de la Nación

¹⁰⁹<http://www.incluyeme.com.pe/una-maestra-con-discapacidad-que-marca-la-diferencia/>

¹¹⁰ <http://www.incluyeme.com.pe/el-mejor-fisico-del-ano-es-de-un-joven-amputado/>

¹¹¹ www.incluyeme.com.pe



como una fortaleza. Por ello recomienda saber cuáles son los intereses particulares, los talentos propios y las capacidades adquiridas en diferentes momentos de la vida.

Destaca como intereses las actividades preferidas y como habilidades las inclinaciones naturales de cada sujeto que se perfeccionan aún más con la práctica, como tocar un instrumento, tener facilidades con los números o el pensamiento lógico abstracto, las habilidades sociales, etc. En tanto las capacidades corresponden a algo aprendido, como reparar equipos, realizar manualidades o transmitir un conocimiento.

En el potente trabajo de conocerse a sí mismo para valorarse y permitir que el contexto lo valore igualmente, Isabel Ferrer suele trabajar con preguntas poderosas: *qué hago en mi tiempo libre? Si pudiera elegir un empleo, cuál elegiría? Cuáles son mis talentos? Qué me resulta fácil aprender y hacer? Qué aprendí en otros ámbitos? cuáles son los aspectos positivos de mi personalidad? Cuáles son los trabajos que me interesan especialmente?*

Por el otro lado, el empresarial, es sabido que las empresas “buscan talentos”. Pero, ¿qué significa en cada caso? ¿Cómo puede conectarse con el potencial que una persona con discapacidad puede reconocerse y por el cual se valora?

Según Isabel Ferrer, *“el talento tiene que ver por un lado con las aptitudes que desarrolla una persona en el ámbito de trabajo o fuera de él. Es el plus, el toque, la manera particular de hacer las cosas. Los expertos aseguran que la actitud es uno de los pilares para que el talento se ponga en acción.”* De allí la importancia de auto descubrir la propia pasión independientemente del grado de discapacidad que se padezca, o no.

Lamentablemente aun no prevalecen estos conceptos en el mundo empresarial al momento de pensar en la incorporación de personas con discapacidad, no obstante los avances que se registran desde la administración de recursos humanos, la psicología transpersonal y la rehabilitación físico-emocional.

Por otro lado, *“las leyes contra la discriminación ofrecen un punto de partida para promover la inclusión de las personas con discapacidad en el mundo laboral. En los países donde la legislación exige a los empleadores que realicen adaptaciones razonables -como facilitar el acceso a los procedimientos de selección y contratación, adaptar el entorno de trabajo, modificar los horarios laborales y proporcionar tecnologías auxiliares-, estas adaptaciones pueden reducir la discriminación en el empleo, mejorar el acceso al lugar de trabajo y modificar las percepciones acerca de la aptitud de las personas con discapacidad para ser trabajadores productivos. Para reducir costos adicionales que, de otra forma, deberían asumir*



los empleadores y empleados, puede estudiarse una serie de medidas financieras, como incentivos fiscales y financiación para adaptaciones razonables.”¹¹²

Aparte de la formación profesional convencional, la formación inter pares, la tutoría y la intervención temprana son opciones prometedoras para mejorar las aptitudes de las personas con discapacidad. La rehabilitación basada en la comunidad también puede mejorar aptitudes y actitudes, reforzar la formación en el empleo y proporcionar orientación a los empleadores. En diversos países, los servicios de colocación para las personas con discapacidad, controlados por los propios usuarios, han promovido la formación y las oportunidades de empleo.

“Para algunas personas con discapacidad, incluidas las que presentan dificultades significativas de funcionamiento, los programas de empleo con apoyo pueden facilitar el desarrollo de aptitudes y las oportunidades de empleo. Estos programas pueden incluir adiestramiento para el empleo, formación laboral especializada, supervisión adaptada individualmente, transporte y tecnologías auxiliares.

Donde predomina la economía informal, es importante promover el empleo de las personas con discapacidad por cuenta propia y facilitar el acceso a microcréditos a través de una mayor divulgación, mejorando el acceso a la información accesible y estableciendo unas condiciones crediticias personalizadas.

Los programas convencionales de protección social deberían incluir a las personas con discapacidad, al tiempo que promueven su reincorporación al mundo laboral. Entre las posibles opciones de políticas figuran separar el componente de subsidio de apoyo del componente destinado a compensar los costos adicionales que deben asumir las personas con discapacidad (como el costo de desplazarse hasta el trabajo o el costo de equipo), utilizando prestaciones de duración limitada y asegurando que merezca la pena trabajar.”¹¹³

Nuevos problemas e interrogantes a la luz de lo planteado

Un somero repaso por los puntos anteriores muestra claramente el interés creciente a través de los años tanto de la Organización Mundial del Turismo, cuanto de la Organización Mundial

¹¹²Organización Mundial de la Salud: Informe Mundial sobre Discapacidad.

¹¹³OMS. Informe Mundial sobre Discapacidad.



de la Salud en lo que se refiere al uso turístico de las actividades ofrecidas por los prestadores, por parte de las personas con discapacidad permanente o temporal. También en este sentido actúan entidades a favor de la no discriminación social.

Sin embargo, a juicio de este equipo, aún se está muy lejos de encarar un derecho humano esencial como lo es el derecho a trabajar libremente y a no ser discriminado como trabajador en el campo del turismo.

Dado que el mundo del turismo es básicamente prestación de servicios, es allí donde todavía hay mucho por explorar, diagnosticar y proponer. Las mismas “discapacidades” que se contemplan al viajar, se deben contemplar al trabajar, y se deberán aplicar esfuerzos intensos en el sentido de “accesibilidad turística” y “accesibilidad laboral en turismo”

Dado que 2016 es el año del Turismo Accesible y considerando que la propia discapacidad que padecen algunas personas puede descubrir talentos ideales adaptados a algunos servicios en el campo del turismo y la recreación, Turismólogos Sin Fronteras® promueve la inclusión integral de temas de inserción laboral en las prestaciones turísticas, desde el ambiente académico, institucional, laboral y social bajo el enfoque de InteligenciaTurística©, aunando pensamiento en red, innovación y creatividad aplicados a la solución de problemas en el campo del turismo.

Fuentes consultadas.

- Amengual, Clotilde- Sistema Educativo Informativo del CONSEJO FEDERAL DE TURISMO junio 1994.
- buenasmanos.org.ar/pdf/discapacidad_en_argentina.pdf
- Fernández Alles, María Teresa: TURISMO ACCESIBLE: IMPORTANCIA DE LA ACCESIBILIDAD PARA EL SECTOR TURÍSTICO- *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, nº 9, primavera 2009
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad - COPIDIS, 2015.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - Guía de turismo accesible. - 1a Ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



- Informe Mundial sobre Discapacidad. Organización Mundial de la Salud, 2011
- Informe sobre discapacidad en Argentina. En Buenas Manos Asociación Civil.Bs.As.2014
- Ministerio de trabajo de la Nación y Fundación Par
- Organización Mundial de la Salud, 2011
- Organización Mundial de la Salud. Informe 2012 sobre discapacidad.
- Segundas Jornadas sobre el Plan Nacional de Accesibilidad y Turismo Accesible - Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas - Mar del Plata, 16 y 17 de Septiembre de 2010
- Vázquez Armando: La discapacidad en América Latina – Compilado por E. Alicia Amate- Pan American Health Org, 2006 - 194 páginas

- <http://www2.unwto.org/es/content/por-que-el-turismo>
- [www.unwto.org/anual reports](http://www.unwto.org/anual-reports)
- WWW.PREDIF.ORG – Plataforma representativa estatal de personas con discapacidad física. Madrid, 2014
- <http://www.incluyeme.com.pe/una-maestra-con-discapacidad-que-marca-la-diferencia/>
- <http://www.incluyeme.com.pe/el-mejor-fisico-del-ano-es-de-un-joven-amputado/>
- www.incluyeme.com.pe
- <http://www.turismoaccesible.com.ar> -Sistema integral de información para implementar un turismo para todos.
- <http://www.incluyeme.com.pe/que-es-el-turismo-inclusivo/>
- http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2012/06/26/210639.php#sthash.bbP44Rhc.dpuf
- http://www.consumer.es/web/es/solidaridad/proyectos_y_campanas/2012/06/15/210261.php#sthash.wVik0qTV.dpuf
- http://www.aprendemas.com/es/blog/idiomas-y-comunicacion/profesionales-de-los-idiomas-bilinguismo-como-modus-vivendi/?utm_source=social&utm_medium=facebook&utm_campaign=contenidos-profesionales-de-los-idiomas-bilinguismo-como-modus-vivendi
- www.enbuenasmanos.org.ar



- **MAZZA: Guía de Hospitalidad para personas con discapacidad intelectual**

Proyecto de Extensión: TURISMO ACCESIBLE. Accesibilidad e inclusión social para personas con capacidades restringidas en el turismo y la recreación.

Claudia Mazza / DNI 21983914 / Licenciada en Demografía y Turismo / Universidad Nacional de Quilmes / Correo: cmazza@uvq.edu.ar

TÍTULO

Guía de Hospitalidad para personas con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad Intelectual, Diseño Universal, Turismo para todos.

RESUMEN

Este Proyecto de Extensión Universitaria del Departamento de Economía de la Universidad Nacional de Quilmes, se enmarca en la propuesta de desarrollo de una “Guía de la Hospitalidad para la discapacidad intelectual”. La misma tiene como objetivo contribuir a que uno de los segmentos de la sociedad más vulnerables, excluidos y discriminados accedan a un turismo digno y a que sus derechos sean respetados propendiendo la inclusión social, la igualdad de oportunidades y la seguridad para los residentes y visitantes (turistas y excursionistas) con capacidades restringidas de un destino turístico y como así también, crear una conciencia general sobre la importancia del tiempo libre destinado al turismo y la recreación para todos. Planteando las políticas, estrategias y programas de acción que contribuirán a la mejora de la calidad de vida de los visitantes y los residentes.

Si bien en los últimos años, como consecuencia de la derogación de normativas en relación al turismo accesible, junto al diseño de un Plan Federal Estratégico en Turismo Sustentable, que trabaja en la misma sintonía; observamos avances considerables en la materia pero no son lo suficientes. En la visión internacional como nacional, aún resta un trabajo más detallado sobre las diferentes necesidades que se enmarcan a partir de las características individualizadas según el tipo de discapacidad. En el caso de la discapacidad intelectual, objeto de nuestro trabajo, al momento no se conocen esfuerzos específicos en el que se destaque la profundización analítica de las potenciales necesidades que una persona con esta discapacidad, transita desde el momento de conciliar el deseo de viajar.

En el diseño de esta guía se despliegan diferentes herramientas en la que se toma como eje rector las habilidades sociales y la singularidad de la discapacidad intelectual de las personas,



para lograr conformar territorios turísticos inclusivos que estimulen la plena satisfacción de este colectivo social, en igualdad de derechos.

INTRODUCCIÓN

El emprender un viaje, configura una valoración intangible, subjetiva e irrepetible a partir de las vivencias obtenidas durante todo su proceso. Los resultados de esa valoración se alcanzan a partir de la sumatoria de los diferentes elementos que interactúan con el viajero desde el origen al destino del viaje realizado.

Según datos del mercado turístico, se observa que esta porción del mercado (persona con alguna discapacidad), desarrollan actividades del ocio y el turismo sin restricción alguna a la temporalidad del destino. Esta elección en algunos casos, se debe a la facilidad económica que brindan los destinos en temporada baja, como así también se asocia al menor número de visitantes en los mismos.

Considerando las conductas del mercado, se estima como favorable atender este “nicho del mercado”, estableciendo como logro la minimización de la temporalidad del destino turístico como una de las tantas bondades. Pero es menester remarcar, que es un derecho adquirido, la posibilidad de realizar actividades de ocio y turismo para el conjunto diverso de los mortales. En tanto este derecho se observa vulnerado en el caso de las personas con algún tipo de discapacidad, consecuente de las barreras sociales y físicas de los destinos turísticos, como también la de su propio hábitat.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) propone estadísticas que alientan la visualización de diferentes problemáticas y con ello nuevos desafío para su resolución. En los últimos años se ha comenzado a realizar con mayor determinación, diferentes políticas en las que se intenta incluir un número importante de personas beneficiadas con características relacionadas con algún tipo de discapacidad.

En el Informe Mundial de Discapacidad del 2011 de dicho organismo, se afirma la existencia en el mundo de más de mil millones de personas con alguna discapacidad (15%), de las cuales, doscientas mil presentan dificultades en su funcionamiento. Así mismo se pronostica que esta cifra tomará nuevos impulsos como consecuencia del aumento de la esperanza de vida, y con ello el incremento de los viajes para este grupo etario que se circunscribe principalmente en los países industrializado.

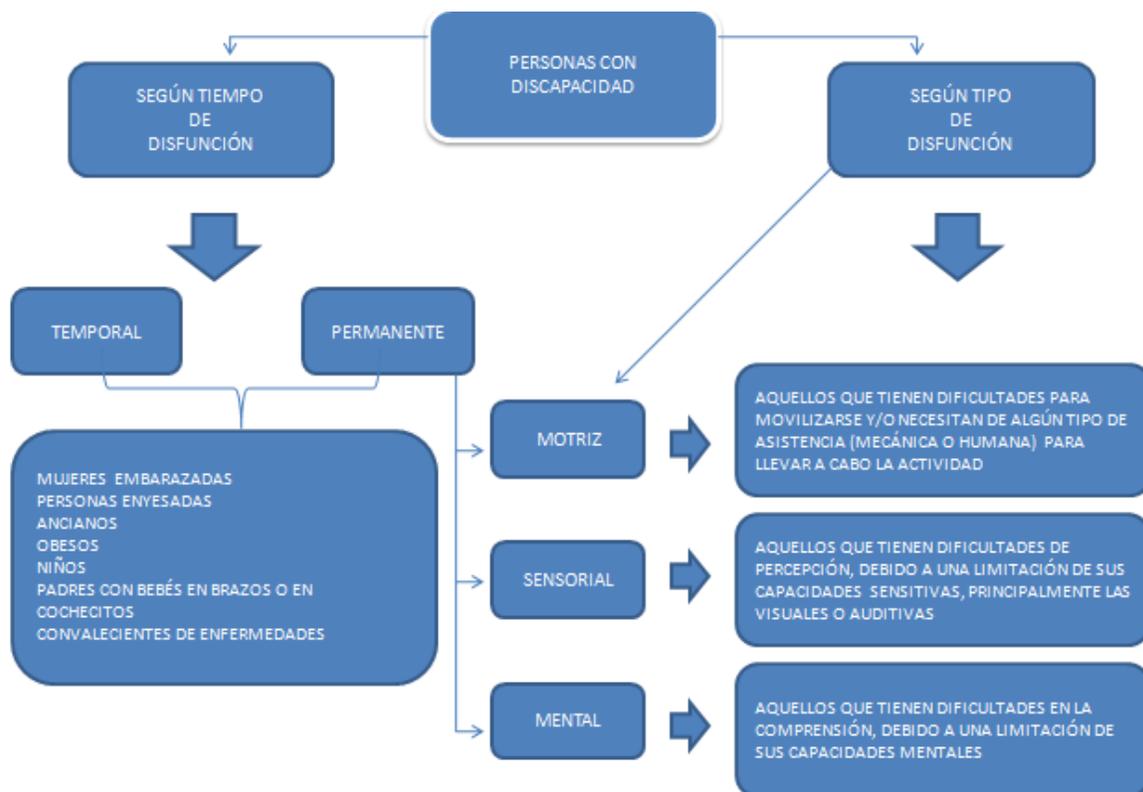
De este análisis se desprende que las personas con alguna discapacidad en mayor medida son susceptibles de obtener menor calidad de vida respecto de las personas sin discapacidad.



En el caso de Argentina, el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 elaborado por el Instituto de Estadísticas y Censo (INDEC), comienza a entrever resultados relativos a la Población con dificultad o limitación permanente (PDLP). Se afirma que el 12,9 % que habita en viviendas particulares presenta alguna dificultad o limitación permanente (física o mental).

La mayoría de los censados declararon tener una sola dificultad. Dificultad visual: 2.069.151, representan el 60% de la población total. Dificultad motora (inferior-superior) un poco menos al 24% de los habitantes. Dificultad auditiva y cognitiva representa el 8% en cada caso.

En el siguiente gráfico se representa la siguiente clasificación de personas con discapacidad a partir del tiempo de la disfunción y su tipo de disfunción:

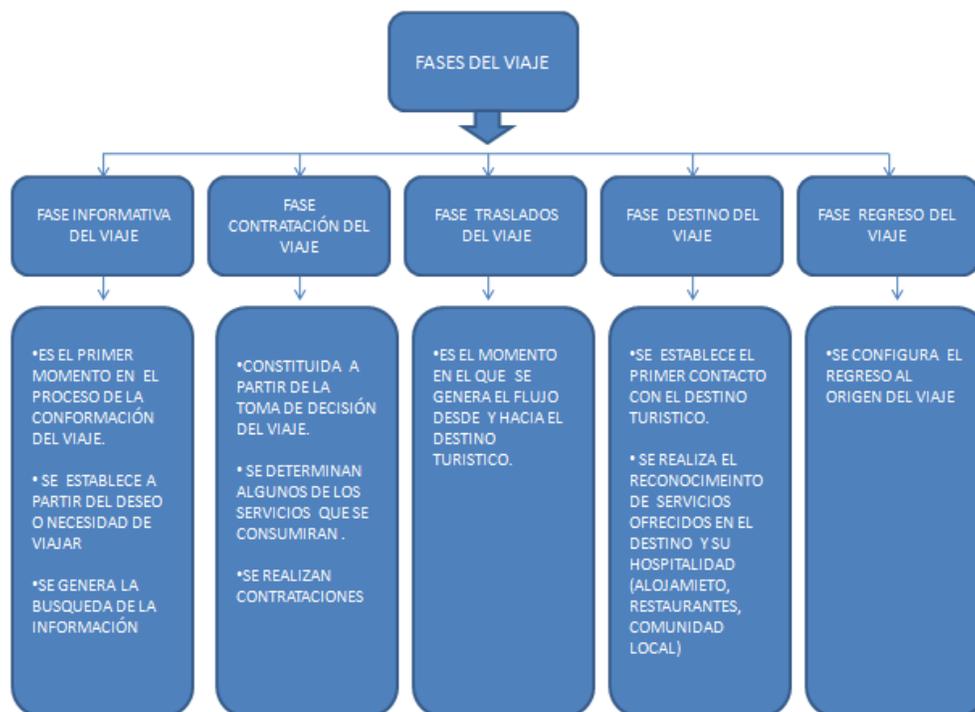


Fuente: Elaboración propia. Adaptado de las Directrices de accesibilidad turística del Ministerio de Turismo de la Nación Argentina y del Plan Nacional de Accesibilidad.

A su vez las personas con discapacidad, perciben a la accesibilidad como objeto de valoración. Para desarrollar estrategias de intervención en este contexto, será necesario inicialmente realizar una determinación cronológica sobre la trayectoria que se establece desde el deseo de realizar un viaje o uso de su tiempo libre hasta el momento de concreción



del consumo de productos o servicios y el regreso al destino de las personas con discapacidad intelectual. Para ello, ha sido necesaria una clasificación en la que se plantea según nuestra observación, diferentes instancias que contiene un viaje. Las mismas se denominaron: “**Fases del viaje**” y se encuentran plasmadas en el siguiente gráfico.



Fuente: elaboración propia

Un turismo responsable debe desarrollar espacios turísticos inclusivos en el que se establezca la igualdad de oportunidades en los diferentes servicios turísticos y no turísticos existentes en el destino. Ello debe acordarse como parte de una política de desarrollo sostenible nacional, provincial y local.

De acuerdo a la realidad presentada, se plantea como doble desafío, proponer a la actividad del turismo, ocio y recreación como agentes productores, que incorporen a la actividad económica a personas con algún tipo de discapacidad estimulando con ello, la mejora en la calidad de vida. Vale decir, que la inserción al mercado laboral, favorece a la economía del país y estimula la autonomía económica de la persona con la dificultad y la de su familia. Y con ello un beneficio mutuo. Pero que a su vez, este es también un “circuito económico” que provee la facilidad y potencialidad a planificar un viaje por parte de este segmento. Se promueve en consonancia, la aplicación de normativa vigente que obliga la incorporación de



personas con algún tipo de discapacidad a la fuerza laboral activa y a la realización de sus derechos como ciudadano.

La adaptación del medio por parte del ser humano, genera situaciones de conflictos como consecuencia de la informalidad, falta de idoneidad o una planificación con procesos errados. Sobre esta realidad, será necesario considerar un modelo universal del territorio, en el que se intente establecer la participación posible de un número mayor de personas en las diferentes actividades que se lleven a cabo allí.

La actividad turística es una actividad socioeconómica que debe ser accesible como cualquier actividad del ser humano. Por ello, se deberá adaptar el territorio a partir de la posibilidad que se establece en cada actividad. Esta flexibilidad debe estar en consonancia a los parámetros de la inclusión social, atendiendo su diversidad.

Así mismo toda actividad del ocio o del turismo debe establecerse en un marco de plena sostenibilidadⁱ en la que se logre el desarrollo económico atendiendo la protección ambiental y la equidad social gestionada por el sector público o privado, contemplando las necesidades de los habitantes y de los visitantes en territorios rurales o urbanos.¹¹⁴

Para ello se deberá desarrollar acciones, aplicando un diseño de planeamiento inclusivo, entendido como la aplicación de herramientas de ordenamiento social y territorial para la integración, con el propósito de minimizar la brecha poblacional y equiparar la igualdad de oportunidades.

En este contexto se observa como necesario, proponernos el desafío de desarrollar políticas públicas y acciones comunitarias, que adapten el medio para facilitar la incorporación activa de la diversidad poblacional a las diferentes actividades susceptibles de llevarse a cabo. Establecer espacios adaptados desde la gestión pública como privada con igualdad de derechos para el conjunto de la población, debe ser la misión de una sociedad justa y evolucionada.

¹¹⁴ Ley N°25643. Es la ley de Turismo y accesibilidad que plantea un marco normativo propicio para el desarrollo de la actividad turística sin barreras. Disponible en: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/75000-79999/77719/norma.htm>



El diseño de la guía turística para discapacidad intelectual que se ha desarrollado, tiene el propósito de estrechar un puente de colaboración informativa para los actores del sector turístico y la comunidad en su conjunto que interactúan de manera directa o indirecta en la instrumentación de recursos que deberían convalidar un destino turístico para todos y seguro, intentando lograr la plena satisfacción de su viaje.

A los fines de este trabajo se expresa una conceptualización amplia y genérica sobre la “discapacidad intelectual”, en la que la Asociación Americana de Discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD), establece que se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo, que se expresan en habilidades conceptuales, sociales y de adaptación práctica. En todo caso se origina antes de los 18 años. Así mismo se observan criterios básicos para clasificar la discapacidad o retraso mental o discapacidad intelectual:

- Nivel intelectual significativamente inferior a la media (inferior a 69-75 según los criterios). Este es definido por el coeficiente de inteligencia, evaluado a partir de la aplicación de test de inteligencia. Las limitaciones se observan en al menos dos de las aéreas o habilidades que se enuncian a continuación.
- Capacidad de adquirir habilidades básicas para el funcionamiento y la supervivencia: Comunicación, Autocuidado, Vida en el Hogar, Habilidades Sociales, Uso de la Comunidad, Autodirección, Salud y Seguridad, Habilidades Académicas Funcionales, Ocio, y Trabajo.
- Se inicia anterior a los 18 años.

De acuerdo a la interpretación que se establece en referencia a sus habilidades sociales, se observa en la discapacidad intelectual, distorsiones tales como:

- Atención limitada
- Percepción
- Falta de Memoria
- Baja habilidad de resolución de problema
- Intolerancia al estrés y frustraciones
- Comprensión
- Lectoescritura
- Comunicación verbal
- Dificultad para usar dinero
- Movilidad reducida



- Imagen corporal “diferente a la media” o al “estereotipo aceptado” socialmente

Es de considerar que el “funcionamiento” o la conducta de la persona con algún tipo de discapacidad, se encuentra condicionada por la minusvalía (enfermedad, trastorno, lesiones, etc) que ha adquirido y los factores contextuales. En razón de ello, se potencia o se limita su capacidad para poder participar en el entorno en el que se vincule.

Así mismo, la persona que tiene algún tipo de discapacidad necesita a igual que todos, lograr la autonomía psíquica, física y sensorial en la medida de sus posibilidades. Sobre esta consideración, el encuentro entre personal de la empresa turística o con cualquier otro contacto ajeno a su círculo cercano debe establecerse considerando el **respeto a su autonomía**, facilitando nuestras acciones a partir de sus necesidades manifiestas, o consultando si es de su conveniencia asistirlo.

Considerando la singularidad de la discapacidad intelectual y proponiendo un espacio turístico en el que se desempeñen con autonomía, será necesario centrarnos en herramientas principalmente relacionadas con la **comunicación** entre los diferentes gestores del turismo y la persona con discapacidad intelectual

Esta comunicación debe ser entendida como la interacción entre una o más personas con un propósito determinado, a partir de un código que debe ser comprendido por los actores intervinientes. Para establecerse la comprensión entre las partes, debe cumplimentarse particularidades en el diálogo, en el que se contemple las distorsiones de este segmento y que se profundizarán de aquí en adelante. Observar así también la posibilidad de que la comunicación verbal que se exponga por parte del personal turístico, sea posible de ser reforzada a partir de la lectura de los labios.

Considerando el eje transversal que focaliza en la comunicación, la movilidad, relacionadas con las diferentes fases del proceso del viaje, se ha conformado una serie de herramientas, sugerencias y recomendaciones que puntualizan sobre la generalidad de la necesidad potencial de las personas con discapacidad intelectual.

LA COMUNICACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- Sitios de internet



- Dispositivos móviles
- Gráfica accesible
- Terminales de transportes según su modalidad
- Operadores turísticos y Agencias de viajes.
- Guías turísticos
- Alojamientos turísticos

LA MOVILIDAD PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

- Tipo de transportes (autos, buses, trenes, aviones, cruceros y otros)
- Circulación

A modo de cierre

Sin ánimo de dar por finalizada la cruzada que nos proponemos realizar para contribuir en la transformación de una sociedad más justa y equitativa, todo el aporte expresado en esta guía, intentan estrechar la brecha informativa para acompañar a los gestores del turismo y a la comunidad en su conjunto, para desarrollar territorios turísticos inclusivos. En esta oportunidad entorno a la discapacidad intelectual. Luego de su lectura, cada uno tendrá la posibilidad de evaluar a partir de los recursos disponibles en cada destino turístico, cómo continuar con la información adquirida.

Bibliografía

- Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. *Plan Nacional de Accesibilidad*, [en línea], Buenos Aires, 2003. Disponible en: http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/access/manual_accesibilidad.pdf
- Fundación ONCE (2010), *II Congreso Internacional de Turismo para Todos ENAT 2007 – Libro de Actas*, Fundación ONCE, Madrid.
- Fundación ONCE (2011), *Accesibilidad Universal y Diseño para Todos. Arquitectura y Urbanismo*, Fundación ONCE, Madrid (en línea), disponible en: www.fundaciononce.es.
- Organización Mundial del Turismo (1999), *Código ético mundial para el turismo*, OMT, Madrid.



- Organización Mundial de la Salud (2011), *Informe de la OMS sobre personas con discapacidad*, OMS, Ginebra.
- Organización Mundial del Turismo (2014), *Recomendaciones de la OMT por un turismo accesible para todos*, OMT, Madrid.
- Organización Mundial del Turismo (2015), *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas – Módulo II: Cadena de accesibilidad y recomendaciones*, OMT, Madrid
- Pnuma - Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2011), *Hacia una economía verde. Guía para el desarrollo sostenible y la erradicación de la pobreza. Síntesis para los encargados de la formulación de políticas*, [en línea]. St-Martin-Bellevue, Francia. Disponible en:
http://www.unep.org/greeneconomy/Portals/88/documents/ger/GER_synthesis_sp.pdf> Consulta: 10 enero 2013
- Revista Española sobre Discapacidad Intelectual. Vol 39 (3), Núm. 227, 2008 Pág. 5 a pág. 18 Disponible en:
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hRzwh7Ugu-EJ:www.feaps.org/archivo/centro-documental/doc_download/357-revista-siglo-cero-num-227-2008+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=ar > Consulta: 10 enero 2015
- Secretaría de Turismo de la Nación (2005), *Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable. Turismo 2016*.
- Secretaría de Turismo- Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable (2005), *Playas y Balnearios de Calidad: Gestión Turística y Ambiental. Directrices y Guía de Autoevaluación*, [en línea]. Buenos Aires. Disponible en:
<http://2016.turismo.gov.ar/wp_turismo/wp-content/uploads/2008/02/directrices-de-playas-y-balnearios1.pdf> Consulta: 15 enero 2013.
- Secretaria General de Turismo. *Decálogo de buenas prácticas en accesibilidad turística*, [en línea]. España, s/f. Disponible en:
<http://www.planaccesibilidadturistica.es/UserFiles/publicaciones/ficheros/Decalogo_Buenas_Practicas_Accesibilidad_Turistica.pdf> Consulta: 30 enero 2013.

Sitios webs

- Trastornos de la ansiedad y conductas en personas con discapacidad intelectual



- http://www.feaps.org/biblioteca/libros/coleccion_tex3.htm
- Red Iberoamericana de expertos en la convención de los derechos de las personas con discapacidad <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/955>
- INDEC http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/PDLP_10_14.pdf
- T-GULDE Es un proyecto del sector turístico www.t-guide.eu

Guía de Hospitalidad para personas con Discapacidad Intelectual

Campaña de orientación al turista

Programa ejecutivo de información y prevención en accesibilidad, seguridad y salud para personas con discapacidad.

Con el objetivo de informar sobre accesibilidad, cuidar la salud y la seguridad de los turistas, se ha elaborado un material informativo en los que se recomienda a la población, en nuestro caso de las personas con discapacidad, conocer las medidas de prevención que se deben tener en cuenta cuando se planifica un viaje turístico.

Mabel Méndez - Agueda Fernandez - Gabriela Capel.

UNQ – Proyecto de Extensión Universitaria “TURISMO ACCESIBLE. Accesibilidad e inclusión social para personas con capacidades restringidas en el turismo y la recreación.”

Luis Grünewald - Mariano Calgaro.

UNQ - Proyecto de Extensión Universitaria: “Universidad, gobierno y empresa para el desarrollo de destinos turísticos sustentables. Seguridad y Derechos humanos en el turismo”.

Acciones desarrolladas en el marco del Programa “Universidad, Gobierno y Empresa para el desarrollo de destinos turísticos sustentables. Gestión de la seguridad, salud, derechos humanos e inclusión social en el tiempo libre destinado al turismo y la recreación” / Secretaria de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Quilmes.



II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad.

- **Red Interamericana de Gestión del Turismo Accesible para Destinos y Empresas Turísticas** <http://www.turismoaccesible.seguridadturistica.org/>



EJE VII – Derecho a la Salud

- ALZOLA: Reflexión desde una mirada basada en los derechos humanos: Estudio de Caso

Autor: Silvia Beatriz Alzola

DNI: 22292685

Título: Licenciada en Terapia Ocupacional

Filiación Institucional: Hospital El Dique (Ensenada)

Correo Electrónico: salzola@unq.edu.ar // alzolabeatriz@yahoo.com.ar

Palabras Clave: Derechos a la Salud - Terapia Ocupacional - Trabajo en Equipo

Ponencia:

1-Planteo del tema/problema que se intenta abordar/resolver a través de la experiencia relatada:

El siguiente trabajo surge durante mi formación en la Especialización de Terapia Ocupacional Comunitaria (Universidad Nacional de Quilmes). Su propósito es *revisar y reflexionar desde una mirada basada en los derechos, aquellas prácticas* que se originaron en la etapa de la rehabilitación de J. donde sus derechos fueron vulnerados (Agosto 2015).

J. tenía catorce años, vivía con sus padres y cinco hermanos. Cursaba el tercer año del ciclo de enseñanza básica secundaria en un establecimiento educativo de su comunidad. Le interesaban la música y los deportes, por ello concurría a clases de batería y practicaba fútbol en un club del Barrio.

Como consecuencia de una patología neurológica, permaneció durante cuatro meses internado en un hospital de atención pediátrica de alta complejidad. A partir de este momento es derivado a un hospital de rehabilitación, donde un equipo multidisciplinario lo abordaría para la recuperación y/o compensación de sus funciones, ya que su desempeño ocupacional requería de asistencia de terceros.



2. Breve descripción del proyecto y conceptos clave para abordar el tema:

La *rehabilitación* de las personas que padecen deficiencias, implica un proceso en el que se requiere la participación e interacción de diversas disciplinas, orientadas a recuperar y/o compensar las capacidades funcionales de la persona y maximizar su autonomía.

El *trabajo en equipo* en ocasiones aporta ventajas en la atención de las personas y en la dinámica del propio equipo; pero en otras, sus integrantes suelen presentar posicionamientos diferentes frente al sujeto y orientan su trabajo desde una perspectiva que, según Elichiry (1) se caracteriza por una visión atomística de la realidad.

En este trabajo se mencionan situaciones que se sucedieron y provocaron inquietudes durante la atención del adolescente, que llevaron a replantearme las diversas acciones dentro de un mismo ámbito laboral.

Como es de rutina, al ingresar una persona al Hospital de rehabilitación, es evaluada por las distintas áreas, *J. manifiesta en algunos espacios, interés por continuar con su participación en las actividades escolares*. Los profesionales *no llegan a un acuerdo para coordinar los turnos en función de lo expresado por el adolescente*; ofreciendo algunos de ellos como único horario de atención aquel que se superpone con el horario escolar, argumentando que se debe priorizar los espacios de rehabilitación al de la escuela.

¿Por qué adquiere superioridad la rehabilitación a la participación en la escuela? Si nos remitimos a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la *educación* tiene por finalidad *el desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de los derechos humanos*; *“reconoce que la escolarización es un derecho humano, un bien público y social, porque ella nos ayuda a comportarnos y a reconocernos como seres humanos libres e iguales en derechos”* (2).

La educación se percibe como un medio para promover la autonomía del individuo, mejorar su calidad de vida y su capacidad para participar en los procesos de adopción de decisiones que conducen a la elaboración de políticas sociales, culturales y económicas. Para J. el contexto escolar es un espacio de emponderamiento, de autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, en él se favorece la construcción de su identidad individual y social. En la escuela y en su grupo de pares, como sujeto, ejerce sus roles y rutinas, y adquieren significado sus ocupaciones.



Una situación con similar característica se presentó cuando J. manifiesta el deseo de ausentarse algunos días porque *quería viajar y visitar a sus familiares* en otra provincia. Algunos integrantes del equipo avalaron esto como una actitud positiva y saludable; mientras que otros reiteraron la primacía de las actividades de rehabilitación.

Analizando una situación previa, se observa que antes del alta del hospital de agudos, a J. se le prescribieron una serie de equipamientos, entre ellos un elevador manual para las transferencias. Tiempo más tarde, por acciones de sus padres ante distintas dependencias les fueron entregados. En este momento, al indagar sobre las transferencias de la cama a la silla de ruedas en su hogar, se registra que *la familia no acepta ni incorpora el elevador manual*, de gran utilidad para el cuidado de la salud de los cuidadores y para brindar seguridad durante en el momento de los pasajes.

Villarroel y otros (3) afirman, que cuando un miembro de una familia presenta alguna deficiencia y/o restricción en la participación en las ocupaciones, se genera *cierto estado de vulnerabilidad en la salud de la familia* por la falta de preparación para realizar las tareas de asistencia, sumándose la carga emocional, física y factores socioculturales.

Frente a esta situación, se podría pensar en diversas cuestiones, *por un lado* en que quizás *no existió información y preparación* de la familia sobre la importancia del uso del dispositivo; y por otro lado que quizás *no se evaluó el momento oportuno de la prescripción*.

Tampoco se realizó una evaluación ambiental para conocer los espacios de “ese hogar”, las disponibilidades, la dinámica, las necesidades de “ese” grupo familiar. Los padres manifiestan que no utilizan este dispositivo por el tamaño reducido de la habitación, ya que comparte la misma con otras personas. Al realizar una visita domiciliaria, se encontró el dispositivo abandonado y deteriorándose por la exposición al aire libre.

No contaban con movilidad propia, pero el municipio facilitó los medios para que J. pudiera concurrir al hospital. Al principio su padre era quien lo acompañaba a las terapias, delegando al poco tiempo ésta tarea a sus hijos, de 15 y 17 años, ya que debía retomar su trabajo siendo el único sostén de la familia. Su mamá se encargaba del cuidado de sus hijos más pequeños.



Manifestaron integrantes del equipo que *J. debía estar acompañado por un adulto mientras permanecía en la institución. ¿Por qué?* Esto implicaba que el papá debería reducir o abandonar su jornada laboral, implicando reducción de ingreso para su familia y a reducir espacios relacionados con el arte y el deporte que realizaban sus hijos, *considerados por la mamá como espacios saludables para ellos frente a las problemáticas de riesgo que ella visualizaba en el barrio.* Sus hermanos continuaron acompañándolo y demostraron que podían *ser responsables en escuchar y transmitir indicaciones y/o sugerencias.* En oportunidades, en algunas terapias la interacción con los hermanos permitía conocer y abordar la dinámica entre ellos.

Durante el abordaje, algunos profesionales ofrecieron espacios para compartir su historia, sus intereses, sus inquietudes, sus risas y lágrimas; en cambio, otros ¿sólo fueron espacios que llevan a posicionar al sujeto en una “*condición de objeto*”?

3. Aspectos relevantes y aportes de la experiencia:

Guajardo (4) refiere que en escenarios de la rehabilitación, los profesionales de la salud suelen llevar a cabo *acciones* de manera individual, contradictoria, limitando la participación ocupacional de las personas. Por lo general, esto suele presentarse en espacios donde los integrantes del equipo tienen distintas *concepciones de la “salud”* y se desarrollan acciones que fragmentan al sujeto posesionándolo en un lugar de sumisión. Estas prácticas pierden de vista las singularidades de cada persona, sus necesidades, sus intereses y sus deseos.

Ferrandini (5) dice que “con frecuencia los trabajadores de salud priorizamos circunstancias que no son las que la comunidad, un grupo social, una familia o un sujeto consideran lo más grave entre lo que afecta a sus vidas. Entender cómo construyen sus problemas grupos, familias y sujetos es fundamental para diseñar con ellos los proyectos de cambio. Para ello es necesario que todo el conocimiento, la experiencia, las capacidades de un equipo de salud se inclinen ante el problema del sujeto, familia o comunidad que lo padece”.

Un enfoque de derechos implica un trabajo en el cual las personas son sujetos activos del proceso y adoptan un rol participativo en la búsqueda de soluciones para sus propios



problemas. Así se convierten en sujetos de derechos que ejercen plenamente su ciudadanía, creando un espacio para expresarse, escucharse, compartir con otros y fortalecerse. Dice Guajardo, que en *Terapia Ocupacional*, “el objeto de estudio no es un objeto, sino un sujeto, que piensa, actúa, que decide. No es la ocupación separada del sujeto, es el sujeto siendo en la ocupación. La ocupación no está separada de las personas, no es un elemento mediador con el ambiente, no es un método de intervención. La ocupación son las personas. De lo contrario habremos cosificado, naturalizado y deshumanizado a los sujetos y con esto, nuestras prácticas pueden afectar el bienestar de las personas” (6).

Particularmente la revisión de las prácticas en este contexto, me permitió el pasaje a una mirada de los abordajes con una perspectiva desde los derechos de las personas.

4. Nuevos problemas interrogantes a la luz de lo planteado:

La práctica de intervenciones interdisciplinaria desde una perspectiva en los derechos, es un desafío para algunos equipos de trabajo en el ámbito de la salud pública. Aun existen escenarios donde se sigue actuando desde una modalidad hegemónica, tecnicista, reduccionista, donde el saber del profesional prima sobre el saber, vivencias y cultura de la “persona”.

Considero que el propiciar espacios de construcción y de producción grupal para el abordaje de las temas de salud y de promoción de derechos, donde se tenga en cuenta la singularidad de las personas y el significado social de la salud, permitirá en cada uno de los integrantes del equipo contar con estrategias para afrontar los diversos factores que suelen presentarse en la práctica hospitalaria.

Este posicionamiento, en el “sujeto de nuestra atención”, le otorga un lugar para producir transformaciones, revertir situaciones adversas que les presenta la realidad y hacerse actores en el proceso de la rehabilitación y de inserción en la comunidad.

Bibliografía

- (1) Elichiry Nora. *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias*. Publicado en: Elichiry Nora (2009) *Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial (Capítulo 9).



- (2) Gentili Pablo. *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en America Latina (a setenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)*. Revista Iberoamericana de Educación Nº 49 (2009). Pág. 19-57
- (3) Villarroel E, Vivian; Fonseca M., Irma, Díaz R, Ximena; Eberhard A, Andrea. Implementación de una taller educativos para familiares de personas con accidente cerebro vascular. Revista Chilena de Terapia Ocupacional Nº 7, Noviembre 2007. ISSN 0717- 6767. Universidad de Chile. Facultad de Medicina Escuela de Terapia Ocupacional.
- (4) Guajardo Alejandro. *Reflexiones en torno a los 50 años de la TO en Chile. Una aproximación crítica.*
- (5) Ferrandini Débora. *Algunos problemas complejos de salud.* Noviembre 2011.
- (6) Guajardo Alejandro. Guajardo Alejandro. Construcción de identidades, episteme y prácticas de Terapia Ocupacional en América Latina CONFERENCIA DE CLAUSURA XII Congreso Brasileiro de Terapia Ocupacional IX Congreso Latino Americano de Terapia Ocupacional 14 de octubre de 2011 San Pablo Brasil



- ANDERSON, CACCIAVILLANI, CRISTIANI, SEIJO: Dinámicas familiares. Promoviendo la participación social del joven con discapacidad

Proyecto de Investigación: “Estudio cualitativo de los aspectos facilitadores de la participación social en los jóvenes con discapacidad”. Directora: Lic. Fabiana Cacciavillani.

Título: Dinámicas familiares. Promoviendo la participación social del joven con discapacidad

Anderson Mariela

DNI: 27941112

Especialista en metodología de la investigación

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: manderson@unq.edu.ar

Cacciavillani María Fabiana

DNI: 17137507

Especialista en metodología de la investigación.

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: fcacciavillani@unq.edu.ar

Cristiani Liliana Sandra

DNI: 20733216

Lic. en Terapia Ocupacional

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: lcristiani@unq.edu.ar



Seijo Florencia

DNI: 31599584

Lic. en Terapia Ocupacional

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: florseijo@gmail.com

Título: Dinámicas familiares. Promoviendo la participación social del joven con discapacidad

Palabras Claves: Participación, crianza, familias.

RESUMEN

El presente trabajo pertenece a la investigación **Estudio cualitativo de los aspectos facilitadores de la participación social en los jóvenes con discapacidad**. El interés que derivó en este proyecto surgió de los resultados obtenidos de la investigación “Desempeño Ocupacional en madres y padres antes y después de la crianza del primer hijo” que dirigió Rut Leegstra, y cuyas derivaciones nos impulsaron a preguntarnos respecto de la participación social de los adolescentes con discapacidad y las dinámicas o estrategias de crianza implementadas por sus familiares o amigos para favorecer dicha participación.

Desde hace tiempo, como equipo de investigación, nos propusimos y enfrentamos el desafío de comprender las diversas dimensiones de la participación ocupacional, su implicancia en el desarrollo de habilidades, la adquisición de capacidades necesarias para participar y asumir roles, así como los significados atribuidos.

Uno de los interrogantes planteados en investigaciones anteriores se centró en la participación de los Jóvenes en las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria, cuyos



resultados permitieron realizar la descripción de la participación de los mismos en diversas AIVD, comprender como se adquirirían, y como ponderaban su significado.

A partir de estos hallazgos surgieron nuevos cuestionamientos, particularmente en relación a la AIVD: la crianza de los niños, dando origen a una nueva investigación en la que se indagó la Participación ocupacional de madres y padres antes y después de la llegada del primer hijo. En este trabajo nos propusimos analizar y comparar el desempeño ocupacional de madres y padres antes y después de la llegada del primer hijo, describir el desempeño según frecuencia, tiempo dedicado y lugar donde se desarrolla, como así también indagar sobre las creencias que sustentan las elecciones ocupacionales.

Los resultados obtenidos nos permitieron ampliar nuestro saber en relación a los cambios producidos en la participación ocupacional a partir de la llegada de un hijo, arribando como conclusión que los cambios se observan con mayor intensidad en las mujeres, impactando en la frecuencia de participación pero sobre todo en la significatividad atribuida.

Los conocimientos adquiridos en los proyectos anteriores han aportado a la comprensión de las praxis, significados y creencias en relación a la participación ocupacional de los jóvenes, así como su relación con las rutinas cotidianas, a la comprensión de las dinámicas familiares y de diversos aspectos de los roles paternos.

Bocanegra (2007) define a la actividad de crianza como una actividad compleja que requiere o implica diferentes procesos: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza.

Las pautas de crianza hacen referencia a las normas que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos, las cuales están influidas por la cultura.

Las prácticas son los comportamientos o acciones concretas que se dan en el contexto familiar, orientados a garantizar el crecimiento y desarrollo de los niños y el aprendizaje que les permita conocer y actuar en el entorno que lo rodea.

Las creencias acerca de la crianza se refieren a las explicaciones que permiten a los padres justificar la manera como orientan las prácticas de crianza de sus hijos.



Las pautas y las creencias involucran las formas generalmente aceptadas, modeladas por la cultura, representaciones socialmente construidas de criar a los hijos en una cultura determinada.

En las familias con niños y adolescentes con discapacidad la crianza presupone una complejidad mayor, especialmente cuando implica la participación con la comunidad. Sus esfuerzos aumentan dadas las desventajas de las personas con discapacidad que incluyen mayor dependencia y participación limitada (OMS, Informe mundial; pág.12) haciendo necesario invertir más recursos de tiempo y dinero a fin de asegurar la inclusión en la comunidad.

Como consecuencia se desprendieron nuevos interrogantes en relación a las familias, los jóvenes, la participación ocupacional y las dinámicas de crianza, en especial a las actividades de participación social, que constituyen un punto de interés principal en los jóvenes. Nos cuestionamos a partir de este recorrido: ¿Que estrategias encuentran las familias de adolescentes con discapacidad para favorecer la participación social? ¿Qué facilitadores encuentran para ejercer los derechos de los adolescentes con discapacidad a participar en las actividades?



DINÁMICAS FAMILIARES. PROMOVRIENDO LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DEL JOVEN CON DISCAPACIDAD

Palabras Claves: Participación, crianza, familias.

El presente trabajo pertenece a la investigación **Estudio cualitativo de los aspectos facilitadores de la participación social en los jóvenes con discapacidad**, dirigida por la Licenciada en Terapia Ocupacional María Fabiana Cacciavillani.

Desde hace tiempo, como equipo de investigación, nos propusimos y enfrentamos el desafío de comprender las diversas dimensiones de la participación ocupacional, su implicancia en el desarrollo de habilidades, la adquisición de capacidades necesarias para participar y asumir roles, así como los significados atribuidos.

La participación Ocupacional es definida por la Organización Mundial de la Salud como el acto de involucrarse en una situación vital (Organización Mundial de la Salud 2001). La participación ocurre entonces cuando las personas desempeñan activamente las actividades con un propósito y un significado. El desempeño de una actividad se produce como resultado de diferentes elecciones ocupacionales, de la motivación de la persona y de la interacción con los diferentes contextos. (Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional 3ra. edición. 2013) Según C Christiansen, Baum, y Bass-Haugen, 2005; Law, Baum, & Dunn, 2005 (tomado del Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional 3ra. edición. 2013) la participación ocupacional resulta de una interacción dinámica producida entre las personas y sus deseos de comprometerse en las ocupaciones, pero también de la interacción con el contexto.

En esta línea, uno de los interrogantes planteados por este mismo grupo de investigación en investigaciones anteriores se centró en la participación de los Jóvenes en las Actividades Instrumentales de la Vida Diaria, cuyos resultados permitieron realizar la descripción de la participación de los mismos en diversas AIVD, comprender como se adquirirían, y como ponderaban su significado.

Los resultados de esta investigación arrojaron las siguientes conclusiones:



En principio, la participación de los jóvenes en las actividades instrumentales de la vida diaria es variada. Todos los jóvenes que participaron en el proyecto refirieron participar en estas actividades en diferente medida aunque no todos ellos participan en todas las actividades instrumentales de la vida diaria.

Así mismo, pudimos concluir que en muchos casos, la participación en estas actividades constituye un medio para el desempeño de otras ocupaciones (de igual o mayor complejidad) y, de esta manera el significado atribuido por cada persona a las actividades se vincula a ello. Nos preguntamos entonces, si es posible pensar en una clasificación jerárquica de las ocupaciones que coloque a algunas actividades como un medio para el logro de otras más complejas y significativas para las personas. "El propósito o fin con el que la persona participa en una ocupación está influenciado por los roles que esta desempeña y por el significado que le atribuya a las ocupaciones. Las AIVD al igual que todas las actividades adquieren su verdadero significado cuando están ligadas al entramado de actividades que la persona realiza, sus roles ocupacionales desempeñados y su historia personal" (Leegstra; Cacciavillani, Anderson; Remesar; Prada; Cristiani; Berttoloto; Collavini 2014)

Durante el desarrollo del proyecto encontramos diferencias significativas en la participación ocupacional de los jóvenes que desempeñaban entre otros roles el de padre o madre y aquellos que no participaban en estos roles. En los jóvenes que tenían hijos, la participación en la actividad de crianza implicó en ellos cambios en la forma, significado y frecuencia con la que desempeñaban otras actividades como las actividades del hogar, las actividades productivas y el estudio.

Nos preguntamos entonces, de qué manera estar a cargo de la crianza de los hijos, desempeñando roles paternos y maternos interfiere y delinea la participación en las otras ocupaciones.

Law y colaboradores (1996), describen la participación en las ocupaciones como un proceso dinámico, resultado de la interacción de diferentes factores como el entorno, las características de las personas y las ocupaciones, de manera que un cambio en cualquiera de estos factores condiciona la participación en las actividades.



El nacimiento de un hijo implica un cambio en la vida de los padres que afecta el desempeño de las actividades, los lleva a asumir nuevos roles y determina sus elecciones ocupacionales. (Anderson, Leegstra, Prada, Bertolotto, Collavini, 2014)

Estos cuestionamientos dieron origen a una nueva investigación en la que se indagó acerca de la "Participación ocupacional de madres y padres antes y después de la llegada del primer hijo." Nos propusimos en este proyecto analizar y comparar el desempeño ocupacional de madres y padres antes y después de la llegada del primer hijo, describir el desempeño según frecuencia, tiempo dedicado y lugar donde se desarrolla, como así también indagar sobre las creencias y valores que sustentan las elecciones ocupacionales.

La crianza de un hijo es un factor decisivo en la vida de los padres que afecta de diferentes maneras su desempeño ocupacional. Los resultados obtenidos dan cuenta de ello. La llegada del primer hijo enfrenta a los nuevos padres a cambios significativos en la frecuencia de participación y tiempo dedicado a cada una de las actividades.

Se evidenciaron cambios en la participación en las actividades en términos de frecuencia y tiempo de participación. La participación de ambos padres en las actividades de preparación de comidas, tareas domésticas, compras y reuniones con familiares se incrementó luego de la llegada del primer hijo, siendo más evidente en las madres, y la frecuencia de participación en las actividades de estudio disminuyó en ambos progenitores.

Las mujeres mostraron una tendencia a disminuir significativamente la frecuencia de participación y el tiempo dedicado a la actividad de trabajo, en mayor medida que los hombres, un dato destacable, en especial si consideramos que la licencia por maternidad en Argentina culmina a los 45 días del nacimiento del niño como tiempo máximo.

Otra diferencia significativa se observó en relación a la participación social. Luego de la llegada del primer hijo los hombres tendieron a mantener o incluso incrementar la frecuencia de participación en estas actividades más que las mujeres.

Coincidentemente con lo expresado en un informe del INDEC (2003), "las mujeres no sólo ejercen el rol maternal y realizan las tareas domésticas sino que trabajan fuera de su hogar, cumpliendo una "doble jornada" laboral y doméstica, lo que dificulta la separación



entre el tiempo de trabajo y el de ocio y le obstaculiza la posibilidad de ocuparse de sus propias necesidades personales”

Si bien, los resultados obtenidos muestran cambios significativos en la frecuencia y tiempo de participación en actividades de autocuidado, trabajo y tiempo libre, en ambos progenitores, estos cambios se observan con mayor intensidad en las mujeres, quienes incrementan sus obligaciones familiares en mayor medida que los hombres, disminuyendo frecuentemente su participación en actividades de tiempo libre y trabajo, mientras que los hombres tienden a mantener su participación social. Esto indicaría que a pesar de los cambios socio-históricos que abrieron nuevas oportunidades de desarrollo personal a las mujeres, estas continúan asumiendo en mayor medida que los hombres, la responsabilidad de las tareas domésticas y de cuidado a partir de la llegada del primer hijo.

Respecto de los valores y creencias que guían las elecciones ocupacionales se destaca la responsabilidad que sienten los padres ante las obligaciones que conlleva la actividad de la crianza de niños y la dependencia de los niños en los primeros años de vida. Los padres refirieron en varios casos "haber crecido" ante las demandas de la participación en la crianza de sus hijos resaltando la importancia de estar presentes en el acto de crianza.

La crianza de los niños supone entonces un desafío para los padres que implica en sus vidas cambios ocupacionales. Nos preguntamos, ¿Qué sucede en las familias con hijos con discapacidad? La Organización Mundial de la Salud, manifiesta en un informe sobre discapacidad (OMS 2011) que en las familias con niños y adolescentes con discapacidad la crianza presupone una complejidad mayor aún, especialmente cuando implica la participación con la comunidad. Los esfuerzos familiares aumentan cuando existe la presencia de algún hijo con discapacidad, debido a su mayor dependencia y participación limitada haciendo necesario invertir más recursos de tiempo y dinero a fin de asegurar la inclusión en la comunidad.

Diversos estudios muestran la relevancia de la participación en las ocupaciones, en tanto contribuye al bienestar de las personas. "La medida en que las personas se involucran en actividades positivas y buscan metas en las áreas del trabajo, el hogar y en la comunidad es relevante para su calidad de vida" (Felce y Perry, 1992; Raphael, Brown, Renwick, y



Rootman, 1996; Schalock, 1990 en King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003))

Según Eriksson, L. (2006), la participación en las ocupaciones tiene una connotación positiva, en tanto para participar la persona debe tener un papel activo en su vida e implica poder elegir en que actividades desea comprometerse. La participación es considerada entonces como parte de una vida saludable y un derecho de las personas. Es esencial para el desarrollo y el aprendizaje. Por tanto estimular la participación de los niños y adolescentes en las actividades apropiadas a su edad es parte fundamental de su crecimiento y desarrollo.

¿Qué sucede entonces cuando las oportunidades para participar en las ocupaciones se ven restringidas?

Para Gillian King, Mary Law, Susanne King, Peter Rosenbaum, Marilyn K. Kertoy y Nancy L. Young (2003) cuando las personas no tienen adecuadas oportunidades de participar no son capaces de explorar su potencial social, intelectual, de interacción y comunicación y físico, y son menos capaces de crecer y desarrollarse como personas. Según estos autores, los niños y los adolescentes con discapacidades o enfermedades crónicas se encuentran con posibilidades de una participación más baja en las actividades, restringida en relación a intereses y donde predomina la participación en actividades más pasivas y solitarias.

Estos autores han desarrollado un modelo conceptual que estudia la participación ocupacional de los niños y adolescentes con discapacidad, distinguiendo diferentes factores que afectan la participación. Estos son, factores ambientales (tales como la accesibilidad física al entorno), factores familiares (como los intereses y elecciones ocupacionales de los padres) y factores propios de los niños (como sus habilidades y destrezas)

Entre los factores ambientales que afectan a la participación de los niños y adolescentes con discapacidad se destacan el costo de las actividades, la falta del transporte accesible, carencia de instalaciones cercanas o de la facilidad de acceso al espacio del juego, la falta de información sobre programas actuales y futuros, la ausencia de oportunidades o de programas adecuados, y la falta de ayuda física. Estos factores ambientales incluyen



entonces sub-esferas como el ambiente físico e institucional de apoyo, (que se refiere a la ausencia de restricciones económicas, políticas en relación a la inclusión, barreras en el ambiente físico, así como actitudes positivas de la comunidad con respecto a la inclusión) y la presencia de relaciones de apoyo para el niño, que abarca las relaciones sociales con otros que ayudan al niño a participar en las actividades.

Respecto de los factores del niño, pueden mencionarse las capacidades funcionales del niño, las habilidades de interacción y comunicación, el nivel de autoestima del niño, su motivación y preferencias a la hora de participar. La percepción que los niños tienen de sus capacidades es un aspecto determinante en su participación.

En relación a los factores familiares que afectan la participación ocupacional de los niños, estos autores destacan las condiciones económicas de las familias en relación al costo elevado que implica la participación en algunas actividades sumado al costo económico que implica la crianza de un niño con discapacidad, la presencia de otros miembros en la familia que promueven la participación, el grado de dependencia de los niños para el transporte, el deseo de los padres de estimular el desarrollo de sus hijos y los patrones de desarrollo de actividades de esparcimiento de los padres.

A partir de los resultados obtenidos en los proyectos anteriores y de la revisión de la literatura se desprendieron nuevos interrogantes en relación a las familias, los jóvenes, la participación ocupacional y las dinámicas de crianza, en especial a las actividades de participación social, que constituyen un punto de interés principal en los jóvenes. Nos cuestionamos a partir de este recorrido: ¿Que estrategias encuentran las familias de adolescentes con discapacidad para promover la participación social? ¿De qué manera las dinámicas familiares, afectan la participación de los adolescentes con discapacidad? ¿Qué facilitadores encuentran los padres para ejercer los derechos de los adolescentes con discapacidad a participar en las actividades?

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, M., Leegstra, R. C., Prada, M. C., Bertolotto, M., & Collavini, M. (2014). INTERROGANTES SOBRE EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL DE LOS PADRES A PARTIR DE LA CRIANZA DE NIÑOS. APROXIMACIONES CONCEPTUALES. In VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología



XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://www.academica.org/000-035/788.pdf>

- Crosta, A.; Rosenfeld, M.; Pesenti, M.; De León, G.; Rodríguez, M. J.; Balzano, A.; García, A.; Mochi, S. (2002) LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PRIMEROS AÑOS. Documento de Asistencia Técnica Primeros Años- Programa Nacional de Desarrollo. Infantil- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales- Presidencia de la Nación, Pág. 1-78. Disponible en: <http://www.primerosanios.gov.ar>
- Eriksson, L. (2006). PARTICIPATION AND DISABILITY: A STUDY OF PARTICIPATION IN SCHOOL FOR CHILDREN AND YOUTH WITH DISABILITIES. Institutionen för kvinnors och barns hälsa/Department of Women's and Children's Health. Disponible en <https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/38634/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A CONCEPTUAL MODEL OF THE FACTORS AFFECTING THE RECREATION AND LEISURE PARTICIPATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 23(1), 63-90. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/10798283_A_Conceptual_Model_of_the_Factors_Affecting_the_Recreation_and_Leisure_Participation_of_Children_with_Disabilities
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., ... & Petrenchik, T. (2006). PREDICTORS OF THE LEISURE AND RECREATION PARTICIPATION OF CHILDREN WITH PHYSICAL DISABILITIES: A STRUCTURAL EQUATION MODELING ANALYSIS. *Children's health care*, 35(3), 209-234. Disponible en <https://amandasctwiki.wikispaces.com/file/view/Leisure+and+Rec+Participation+of+Children+with+Physical+Disabilities.pdf>
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., Young, N. and Hanna, S. (2006), PATTERNS OF PARTICIPATION IN RECREATIONAL AND LEISURE ACTIVITIES AMONG CHILDREN WITH COMPLEX PHYSICAL



DISABILITIES. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48: 337–342. (en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1017/S0012162206000740/abstract>)

- Leegstra, R.; Cacciavillani, M. F.; Anderson, M.; Remesar, S. E.; Prada, M. C.; Cristiani, L. S.; Berttoloto, M.; Collavini M. (2014) DESCRIPCIÓN DE LA FORMA Y FUNCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LAS ACTIVIDADES INSTRUMENTALES DE LA VIDA DIARIA *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. Volumen 14. Número 2. Pág. 1-8. Disponible : <http://www.revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/35723>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DEL FUNCIONAMIENTO, DE LA DISCAPACIDAD Y DE LA SALUD «CIF».
- Organización Mundial de la Salud (2011) INFORME MUNDIAL SOBRE LA DISCAPACIDAD. Pág. 1-27. Disponible : http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (1986) LA SALUD DE LOS JÓVENES, UN DESAFÍO PARA LA SOCIEDAD. INFORME DE UN GRUPO DE ESTUDIO DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD ACERCA DE LOS JÓVENES Y LA SALUD PARA TODOS EN EL AÑO 2000. Technical Report series, N° 731. Disponible : http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/36922/1/WHO_TRS_731_spa.pdf
- Roley, S. S., Barrows, C. J., Susan Brownrigg OTR, L., Sava, D. I., Vibeke Talley OTR, L., Kristi Voelkerding, y colaboradores. (2008). OCCUPATIONAL THERAPY PRACTICE FRAMEWORK: DOMAIN & PROCESS 3er edición. *The American journal of occupational therapy*, 62(6), 625. Disponible en <http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1860439>



- **CARUSSO, MAROLA, ESPEJO: Primer servicio municipal especializado en TEA**

Derecho a la Salud

Proyecto de extensión.

PRIMER SERVICIO MUNICIPAL ESPECIALIZADO EN TEA.

Autores:

Carusso, Mariela. DNI 25181678. Profesora de Educación Especial.

Estimuladora Temprana. Servicio Especializado en TEA. Municipalidad de Lomas de Zamora. Mail: terapiacognitivoconductual2011@gmail.com

Marola, Maria Elena DNI 27008791. Lic en Psicología. Servicio Especializado en TEA. Municipalidad de Lomas de Zamora. Mail: mariaelenamarola@gmail.com

Espejo, Alejandra Valeria. DNI 24283714 . Secundario completo.

Presidenta de la Asociación Civil “Soñando un Mundo Mejor”. Servicio Especializado en TEA. Municipalidad de Lomas de Zamora.

Palabras claves:

AUTISMO – DISCAPACIDAD – DERECHOS

RESUMEN:

El presente trabajo relata la historia de la creación del primer servicio terapéutico especializado en TEA de la Municipalidad de Lomas de Zamora. A partir de las inquietudes de padres de niños con TEA, y de la formación de un equipo de profesionales



de distintas especialidades, formados en terapia cognitivo conductual, el Municipio de Lomas de Zamora brinda tratamientos intensivos a niños del partido sin cobertura social.

La creación de este espacio terapéutico ha permitido los niños con TEA, sin obra social, el acceso a tratamientos educativos terapéuticos, grupales e individuales, garantizando de esta forma el cumplimiento de sus derechos en el marco de la Ley de discapacidad vigente.

En pos de mejorar la calidad de vida de las personas con TEA, el servicio especializado brinda formación académica a profesionales y docentes que trabajen con personas con TEA y sobre todo, a los familiares.

Consideramos de gran importancia generar una red entre familia – escuela – tratamientos, a través de reuniones periódicas con los EOE y/o Escuelas Especiales a las cuales asisten nuestros niños, ya que permitir a las personas con TEA el acceso a la escolaridad adecuada a sus necesidades educativas especiales es nuestra obligación y su derecho.

En la ponencia se enumeran las distintas actividades que brinda el servicio, que son gratuitas y abiertas a la comunidad. Las capacitaciones y los talleres de padres, permiten a las familias el acceso a información y brindan contención emocional en el arduo camino que transitan desde que reciben el diagnóstico. El tratamiento es integral e interdisciplinario, incluyendo a padres, hermanos y abuelos, a fin de mejorar la calidad de vida de las familias que tienen un niño/adolescente/adulto con discapacidad.

Narrar la experiencia de la creación del Servicio Municipal para TEA da el puntapié inicial para que otras familias, de distintas localidades del país, se unan, formen lazos y luchen por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, logrando una sociedad inclusiva y perseverante, que fomente el desarrollo biopsicosocial de todos sus miembros.

ANTECEDENTES:

El Servicio Especializado en TEA dependiente de la Municipalidad de Lomas de Zamora es un proyecto que surge de la necesidad de brindarle a niños y jóvenes con TEA, de escasos recursos económicos, un espacio de contención y asistencia terapéutica.



Un grupo de mamás preocupadas por el futuro de sus hijos, y la asistencia educativa terapéutica apropiada, se plantean la idea de crear un espacio institucional gratuito y destinado a las clases sociales más vulneradas dentro del Municipio de Lomas de Zamora – Provincia de Buenos Aires, Argentina – pensando en brindar los siguientes servicios:

- Entrevistas de admisión / orientación
- Evaluación Diagnóstica
- Evaluación Médica - Psiquiátrica
- Talleres de Padres
- Estimulación Temprana
- Tratamiento Cognitivo Conductual
- Tratamiento Fonoaudiológico,
- Tratamiento de Terapia Ocupacional
- Tratamiento Psicopedagógico
- Clases de Natación
- Clases de Educación Física
- Tratamiento de Psicomotricidad

El servicio comenzó a funcionar en Mayo del 2011, en el IMDIAM (Instituto Municipal de Discapacitados y Adultos Mayores). En ese primer año, comenzamos con las entrevistas de orientación a padres, capacitaciones a familiares, docentes y profesionales, y conmemoramos por primera vez en el Municipio el Día Internacional del Autismo, el 2 de Abril en la Plaza Grigera del centro de Lomas de Zamora, con el lema “Hablemos de Autismo”.

El Servicio trasmite a partir de estas acciones concretas, la concientización de la población en general sobre el Autismo, los signos tempranos, las características del Diagnóstico, promoviendo un espacio de intercambio de información y experiencias, con el fin de lograr una sociedad más inclusiva y respetuosa de las personas.

Desde entonces y hasta la actualidad, continuamos brindando charlas informativas para padres de niños con TEA, a las cuales asisten no solo padres sino también familiares de



los niños interesados en conocer sobre la patología, y aprender estrategias para mejorar la calidad de vida. El contacto permanente con los padres y/o familiares nos permite garantizar un abordaje integral de los niños en los distintos ámbitos de desarrollo (hogar, escuela, etc).

Se realizan evaluaciones diagnósticas y neurocognitivas, con la importancia fundamental que estas tienen, ya que a partir de obtener el diagnóstico los papás pueden acceder a las terapias y escolaridad adecuadas y las evaluaciones brindan información objetiva y fiable para establecer las prioridades terapéuticas y educativas.

Los objetivos específicos que se plantea el Servicio, en el marco de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, son:

- Permitir a los niños con TEA, sin obra social, el acceso a tratamientos educativos terapéuticos, grupales e individuales
- Desarrollar e implementar metodologías que mejoren la calidad de vida de los niños y sus familias
- Brindar formación académica a profesionales y docentes que trabajen con personas con TEA
- Asistir, contener y asesorar a familias de personas con TEA
- Brindar información a la sociedad sobre esta patología, cada vez mas frecuente para ayudar a la detección temprana de nuevos casos.
- Realizar evaluaciones diagnósticas, neurocognitivas a fin de mejorar el acceso a los tratamientos adecuados.
- Permitir a las personas con TEA el acceso a la escolaridad adecuada a sus necesidades educativas especiales
- Generar una red entre familia – escuela – tratamientos, a través de reuniones periódicas con los EOE y/o Escuelas Especiales a las cuales asisten nuestros niños.



Como ya fue mencionado, el Servicio TEA funciona regulado por el Instituto Municipal de Discapacitados y Adultos Mayores, el cual fue creado bajo Ordenanza Municipal N° 12.406, en Junio de 2009.

Dicho organismo, que funciona de manera descentralizada con administración y presupuesto propio, constituye un centro especializado en materia de diseño e implementación de políticas de integración social plena destinadas a la población con discapacidad y de la tercera edad, basado en un modelo participativo de vinculación institucional y cooperación interdisciplinaria.

El Instituto implementa el Programa de Habilitación y Rehabilitación que cuenta con: un Taller Protegido de Producción en el que desarrollan actividades laborales operarios discapacitados, dos centros de día para jóvenes y adultos con discapacidad, y el Programa de Inserción Laboral. En el año 2013, se inaugura el Servicio Terapéutico para niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo y/o Autismo.

En el año 2013, el servicio funcionaba sólo durante el turno mañana, asistieron a tratamiento 17 niños, prevaleciendo la atención individualizada y diaria con un cumulo de 50 horas mensuales, en grupos reducidos, de hasta 5 niños con dos profesionales a cargo en sala.

Así mismo, recibían sesiones grupales de Educación Física y Fonoaudiología.

Durante el transcurso 2014 comienza a funcionar el turno tarde.

Para el año 2015, se reorganizo el Servicio y el equipo terapéutico, pudiendo incluir un médico pediatra / psiquiatra infantil/ neuróloga infantil, y se inauguró el turno tarde, por lo cual el equipo esta conformado actualmente de la siguiente forma:

- ✓ Coordinación general
- ✓ Psiquiatría Infantil
- ✓ Pediatría
- ✓ Neurología
- ✓ Área de Psicología
- ✓ Área de Deportes
- ✓ Área de Investigación
- ✓ Área de Recreación
- ✓ Área de Inserción Laboral



- ✓ Área lúdica
- ✓ Área de Estimulación
- ✓ Fonoaudiología
- ✓ Área de Evaluación Neurocognitiva y diagnóstica
- ✓ Área de Entrenamiento Parental

Al extender el horario de atención hasta las 16 hs, se generaron nuevas vacantes, por lo que actualmente reciben tratamiento de 7 hs semanales, 28 niños de entre 1 y 15 años (con excepciones de acuerdo al caso).

Se confeccionaron más de 600 historias clínicas.

Asimismo se tomo registro de los niños que cuentan con acceso a una obra social y quienes no cuentan actualmente con acceso a la misma. El Municipio, a través del IMDIAM, cuenta con las Juntas Evaluadoras, las cuales brindan el C.U.D. (certificado único de discapacidad), así mismo, el área de Asistencia Social asesora a las personas con discapacidad y/o sus familias para poder acceder a los derechos que les corresponden (Profe, pensión, pase de colectivo, exenciones de impuestos, entre otros).

Los registros tomados de las 600 historias clínicas, determinaron que solo un 30 % del total tiene acceso a una obra social o cuentan con ella, mientras que un 70 % no acceden a los beneficios.

Se realizaron evaluaciones neurocognitivas / diagnosticas de las cuales el 70% se realizaron a niños que ya poseían diagnostico sin embargo por solicitud de la escuela o del medico de cabecera se solicita una evaluación formal para, a partir de los datos obtenidos, tomar decisiones respecto de la escolaridad o los tratamientos necesarios dado el perfil cognitivo del niño. El 30 % de las evaluaciones se realizaron para poder arribar a un diagnostico.

Se brindaron capacitaciones gratuitas y abiertas a la comunidad, que consta de dos partes correlativas. En la primera se brinda información sobre el diagnóstico, ahondando en los diferentes criterios y brindando estrategias terapéuticas para enseñar y/o mejorar



las habilidades que se presentan en déficits, y estrategias de manejo de conducta frente a la inflexibilidad, berrinches, obsesiones o estereotipias. En la segunda parte de la capacitación se enseña la técnica A.B.A (A.C.A análisis de la conducta aplicada) y se profundiza sobre programación/objetivos a largo plazo.

Asistieron más de 600 personas, con las cuales se armó una red de intercambio, y de contacto fluido, se fomenta en los participantes que puedan replicar los conocimientos adquiridos en sus espacios de trabajo y/o a otros familiares.

La metodología de trabajo comienza con un primer contacto con la familia que se realiza a través de una entrevista de orientación y observación en la que se confecciona una historia clínica con datos relevantes del niño y la familia. En los niños sin diagnóstico, se continúan las entrevistas y si amerita se administran los test adecuados para arribar a un diagnóstico y poder sugerir los pasos a seguir.

Si el niño ya tiene diagnóstico, se orienta a la familia a iniciar tratamientos adecuados o el tipo de escolaridad que corresponda según el caso.

Si el niño presenta TEA, no tiene cobertura de salud y vive en el partido de Lomas, queda en la lista de espera del Servicio.

Sin embargo, los papás de esos niños pueden participar de los Talleres de Padres y de la capacitación.

La posibilidad de tener un Servicio especializado local ha permitido a las familias, en su mayoría con serias dificultades económicas y de inserción social y laboral, el acceso a información, contención, los tratamientos mundialmente reconocidos como apropiados dadas las características de los niños con TEA.

El Servicio mantiene los criterios de:

Tratamiento individual

Tratamiento intensivo

Tratamiento interdisciplinario



En estos años de funcionamiento, se ha generado una red entre familias, docentes y equipos de orientación escolar y profesionales que trabajan tanto en un espacio público como privado.

El Servicio tiene la posibilidad de brindar una entrevista de admisión sin demoras desde que los papas se comunican con el Servicio agilizando el tiempo que transcurre entre la sospecha de la familia sobre el desarrollo de su hijo y la confirmación de que se trata de un desarrollo atípico. Una vez confirmada la sospecha, orientamos a los papás en los pasos a seguir, evitando la pérdida de tiempo innecesaria.

Los niños que han ingresado al Servicio, se han visto beneficiados por el acceso a un tratamiento gratuito, intensivo, e interdisciplinario, que dado la vulnerabilidad social y económica de las familias que concurren al Servicio, no podrían acceder a los mismos por sus propios medios. Así mismo, cabe mencionar la importancia que tiene la cercanía del Servicio con el domicilio de la familia, evitando extensos traslados.

En otros casos, hemos podido encauzar a familias y jóvenes, que previamente no tuvieron posibilidad de seguir un tratamiento o ingresar a una institución que los albergase, recorriendo una larga trayectoria de negativas y rechazos.

Narrar la experiencia de la creación del Servicio Municipal para TEA da el puntapié inicial para que otras familias, de distintas localidades del país, se unan, formen lazos y luchen por la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, logrando una sociedad inclusiva y perseverante, que fomente el desarrollo biopsicosocial de todos sus miembros.

Bibliografía

1. Municipio de Lomas de Zamora. Ordenanza Municipal N° 13.629
2. Ley N° 22.431 "Sistemas de Protección Integral de los Discapacitados"
3. Ley Nacional N° 24.901 "Ley de Sistemas de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad"
4. Loovas, Ivar: Teaching Developmentally Disabled Children: "The me Book". Ed: Pro- Ed Australia. Traducción: Victoria del Barrio. (1981)
5. Riviere, Angel: "El tratamiento del Autismo: Nuevas perspectivas". Ed: Ministerio de asuntos sociales (1998).





- **CRISTIANI, ANDERSON, CACCIAVILLANI, LEEGSTRA: Salud y discapacidad: facilitadores y barreras en las elecciones de tiempo libre**

Proyecto de Investigación: **“Estudio cualitativo de la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud”.**
Directora Rut C. Leegstra.

Cristiani Liliana Sandra

DNI: 20733216

Lic. en Terapia Ocupacional

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: lcristiani@unq.edu.ar

Anderson Mariela

DNI: 27941112

Especialista en metodología de la investigación

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: manderson@unq.edu.ar

Cacciavillani María Fabiana

DNI: 17137507

Especialista en metodología de la investigación.

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: fcacciavillani@unq.edu.ar



Leegstra Rut Cristina

DNI: 11990013

Terapista Ocupacional

Filiación institucional: Universidad Nacional de Quilmes

Correo electrónico: rleegstra@unq.edu.ar

Título del trabajo: **Salud y discapacidad: facilitadores y barreras en las elecciones de tiempo libre**

Palabras Claves: **salud, tiempo libre, discapacidad.**

Introducción

Hace más de medio siglo la Organización Mundial de la Salud (OMS) aceptó que la salud es mucho más que “ausencia de enfermedad” definiéndola además, como el estado de bienestar somático, psicológico y social del individuo y de la colectividad, lo cual constituyó un gran adelanto en términos del reconocimiento de su base social. Admitió que su accionar va más allá de los servicios clínicos centrados mayormente en lo somático y psicológico y que incluye intervenciones sociales como la producción, la distribución de la renta, el consumo, la vivienda, el trabajo, el medio ambiente, etc.

A partir de esta definición, el concepto biomédico de salud fue cuestionado y, entre las décadas de 1980 y 1990 se consolida un nuevo paradigma tanto en ámbitos gubernamentales como técnicos y académicos. La salud pasa a describirse como un concepto holístico positivo, entendido ya no como ausencia de enfermedad o como consecuencia de prácticas individuales descontextualizadas sino como un proceso colectivo influido por aspectos económicos, psico-sociales, culturales y ambientales (Restrepo, 2001; Labonte, 1998; Evans y Stoddart, 1994; en Wald, Gabriela).



Esta conceptualización de la salud incluye diversos aspectos sociales directamente relacionados con las prácticas y la participación en la vida cotidiana, atravesados por factores actitudinales y del comportamiento de las personas.

La amplitud del actual concepto coloca a la salud en la intersección de experiencias y condiciones que son centrales en toda comunidad y por lo tanto, las acciones que se propongan en su nombre, no pueden ser diseñadas y llevadas a cabo sólo desde el sector salud.

Es decir que la salud es producto de acciones intersectoriales, que a su vez, incluye a las personas, grupos poblacionales como sujetos activos en la promoción y prevención.

Sin embargo, tal como afirma Navarro “a pesar de constituir un adelanto, esta definición tiene un problema epistemológico importante: Asume que hay un consenso universal sobre lo que significan los términos clave de las definiciones de «salud», «bienestar» y «población». Esta universalidad resulta entonces apolítica y ahistórica”. En otras palabras: la definición de la OMS evita el tema de quién define lo que es bienestar, salud y población, y presupone que «salud» es un concepto apolítico, conceptualizado científicamente, que se aplica a todos los grupos sociales y a todos los períodos históricos por igual. Evita, pues, el problema epistemológico del poder. En realidad, salud y enfermedad no son sólo categorías científicas, sino también políticas (es decir, de poder). Tanto el conocimiento científico de lo que es salud y enfermedad, como lo que constituye y se define como práctica médica y las que se reconocen como instituciones sanitarias están altamente influenciados por el contexto social y político que les rodea.

Al conceptualizar la salud la OMS considera que “el goce del más alto grado de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de cada ser humano, sin distinción de raza, religión, credo político o condición económica y social”, derecho que debe ser considerado en el marco de la categoría política, y como tal incorporado en la definición de políticas públicas que atienden las necesidades de la población en general y de las personas con discapacidad en particular. ¿Es esto concretamente así en nuestro país?

A partir de la Convención de derechos de las personas con discapacidad, temas como accesibilidad, participación comunitaria, inclusión, etc., fueron incorporados en las agendas de los decisores gubernamentales, impulsando políticas públicas que promueven y favorecen la inclusión de las personas con discapacidad a la vida comunitaria, sin embargo, los alcances



en la implementación de las mismas en muchas oportunidades no se visibilizan en lo cotidiano.

Revisando la situación de discapacidad en América Latina, en OPS (2006) Armando Vázquez entre otros aspectos que plantea que se deben tener en cuenta sobre la rehabilitación en las Américas, refiere que *“los estudios estadísticos son escasos, están desactualizados y son poco precisos”*, si bien han pasado diez años desde ese informe, podemos observar que no ha habido grandes cambios al respecto. Tal es el caso de El Bolsón en la Provincia de Río Negro, lugar del caso en estudio donde se halló muy poca información al respecto, no se obtuvieron datos estadísticos. Asimismo plantea que *la investigación sobre el tema es muy limitada*”, éste es uno de los motivos que llevó a este equipo a la producción de investigación en la temática, es decir contribuir al conocimiento científico sobre un tema escasamente investigado.

Otro aspecto que ha planteado para tener en cuenta para la rehabilitación de las personas con discapacidad en las Américas es que el *“personal de rehabilitación es escaso en la mayoría de los países”*, particularmente en la provincia de Río Negro es más escaso que en otras regiones de la Argentina y más aún si pensamos en la distribución de profesiones que tienen como objetivo favorecer el desarrollo de la persona en su tiempo libre, por Ej. Terapistas Ocupacionales, que al encontrarse alejado de los centros de estudio, es un recurso limitado. El Centro de estudios más cercano es la Universidad Nacional de Mar del Plata, provincia de Buenos Aires.

También plantea que *“la integración de las personas con discapacidad mediante las actividades de rehabilitación en la Región ha sido solo parcial hasta el momento”* situación que se visualiza en regiones geográficas más alejadas de las grandes urbes, como es este caso, teniendo una concepción integral del proceso de rehabilitación.

No obstante se observa una manifiesta intención de seguir avanzando en la rehabilitación e integración de las personas con discapacidad. En el Ministerio de Desarrollo Social de Río Negro, funciona el Consejo Provincial para las personas con Discapacidad.

Recientemente el ministro de Desarrollo Social, Fabián Galli, presidió la firma de convenios con integrantes de la Fundación Bien-estar destinados al dictado de talleres de formación laboral pertenecientes al programa "Emprender". Este programa depende de la Dirección de Emergencia y Capacitación y tiene como objetivo fortalecer las capacidades productivas y de autogestión, habilidades o destrezas de las personas con discapacidad para un mejor



posicionamiento en el mercado laboral y productivo articulando acciones con municipios, organizaciones comunitarias y juntas vecinales.

Acciones como ésta, evidencian el compromiso e interés por la inclusión de las personas con discapacidad, sin embargo observamos que la mayoría de los esfuerzos se circunscriben al ámbito educativo o laboral.

Desarrollo

En el marco del Programa “Problemáticas del Cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producciones de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos dirigido por la Dra. Chardon. (2015-2019), se inició el Proyecto de investigación “Estudio cualitativo de la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud”, dirigido por Rut C. Leegstra, en el que partimos del supuesto que un cambio repentino en la condición de salud supone una modificación en la participación ocupacional, en mayor o menor grado de acuerdo a la magnitud de la restricción, situación que incluye a la participación en actividades de ocio y tiempo libre.

Paralelamente con la educación y trabajo, las actividades recreativas, de esparcimiento o tiempo libre promueven la participación social y la inclusión de la persona con discapacidad a la vida en comunidad favoreciendo su desarrollo íntegro y bienestar general.

Con este concepto como base, este proyecto se propuso trabajar con una metodología cualitativa basada en estudio de casos a través de entrevistas en profundidad a sujetos con cambios repentinos en su condición de salud que resultaran en restricción a la participación.

Durante el proceso de selección de casos se presentó la posibilidad de entrevistar a un joven de 20 años, nacido y criado en la localidad de El Bolsón, provincia de Río Negro, que padece una cuadriplejía producto de un accidente en vía pública. Al indagar sobre lo acontecido, se encontró que el hecho había ocurrido a la edad de 8 años, con lo cual el caso quedó excluido de la muestra ya que en el criterio para la selección de casos a analizar se estableció considerar a todos los sujetos de ambos sexos, mayores de 18 años que presentaran un cambio repentino en su condición de salud entre los 12 y 24 meses del suceso causante, que resultaran en restricción a la participación.



Al explicar al joven esta situación apeló exclamando “*bueno, vos dijiste cambio repentino y mi vida cambio de un momento a otro*”. Ante este planteo, y aun considerando que el caso no podía incluirse dentro de la muestra se decidió continuar con la entrevista, con hallazgos que visibilizan la situación de las personas con discapacidad altamente limitantes en el interior de nuestro país, en contextos con innumerables barreras, ambientales, sociales, y donde surge el cuestionamiento ineludible del alcance concreto de la políticas públicas implementadas respecto de la inclusión de las personas con discapacidad.

El concepto dinámico de salud

La presente investigación se basa en la idea de salud como un proceso. La salud así entendida no es algo estático que se consigue una vez y se tiene para siempre, sino por el contrario, es un concepto dinámico que se asocia directamente al cotidiano de la vida. Así, la participación ocupacional, la salud, la prevención, la rehabilitación, los problemas de salud y hasta la muerte, suceden en un entramado social y ecológico en donde los individuos viven su historia personal.

Esta perspectiva de salud orientada a la calidad de vida contribuye a la mejora de la existencia humana, a partir del desarrollo personal y social. La posibilidad de elegir y participar de actividades de ocio y tiempo libre contribuye a un desarrollo individual y colectivo más pleno.

Abordar el concepto de calidad de vida implica reflexionar sobre la interrelación e interdependencia entre el sistema sociocultural, medioambiental y el individuo, pues la calidad de vida depende de las condiciones objetivas de vida de la persona y de cómo estas condiciones son percibidas por ella (De Pablos y Sánchez, 2003).

La condición de vida es el estado o situación en que se halla un grupo de personas en un contexto histórico determinado, que va a generar un comportamiento grupal de seres sociales.

Al mirar las condiciones de vida es necesario ver cuáles son las necesidades humanas que posibiliten un desarrollo sano, autodependiente y participativo de las personas y a su vez los fundamentos para que dentro de una sociedad determinada se pueda conciliar el crecimiento de las personas, el crecimiento económico, la solidaridad social y la protección del ambiente.



Para ello es necesario tener en cuenta que las necesidades fundamentales son: subsistencia (salud, alimentación, Etc.), protección (sistemas de seguridad y prevención, vivienda, etc.), afecto (familia, amistades, privacidad, etc.) entendimiento (educación, comunicación, etc.), participación (derechos, responsabilidades, trabajo, etc.), ocio y tiempo libre (juegos, espectáculos) creación (habilidades, destrezas), identidad (grupos de referencia, sexualidad, valores), libertad (igualdad de derechos).

Como puede observarse el tiempo libre así como el ocio o las actividades recreativas resultan condiciones fundamentales para un desarrollo pleno. Son parte de la vida cotidiana y por tanto, la ausencia o disminución en la participación de este tipo de actividades pueden resultar en un desequilibrio ocupacional.

Algunas miradas sobre el tiempo libre

El concepto de tiempo libre ha sido estudiado desde diferentes disciplinas. Cada una desde su perspectiva aporta concepciones diversas. Así por ejemplo el sociólogo alemán Norbert Elias propone una hipótesis muy interesante sobre el elemento del ocio, como una dimensión donde los sujetos pueden relajar algunas de sus normas de autocontrol, dando espacio a la emergencia de emociones, proscriptas en otros órdenes de la vida moderna. Para este autor el ocio es parte del tiempo libre, se trata de un tiempo conectado directamente con el disfrute y el placer, en contraposición al tiempo dedicado al trabajo.

Otros autores, adoptando un concepto amplio de trabajo, es decir, más allá de la concepción de trabajo como ocupación, consideran que buena parte del tiempo libre también está colonizado por actividades laborales, como por ejemplo las referidas a las tareas domésticas, los cuidados familiares, al mantenimiento de los vínculos familiares, lo que desde la sociología se entiende como sociabilidad.

El Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional considera al Ocio y Tiempo libre como un Área de ocupación y la define como “una actividad no obligatoria que está intrínsecamente motivada y en la cual se participa durante el tiempo discrecional o libre, es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias tales como trabajo, cuidado propio o dormir” (Parhman y Fazio, p.250 en MTPTO).



Participar en actividades de ocio o tiempo libre implica no solo identificar habilidades, oportunidades adecuadas, sino también planificar y mantener un equilibrio en la participación de estas actividades con otras áreas de ocupación como trabajo, educación, cuidado de sí mismo o de otros, etc.

Nuestro estudio se propone describir y analizar la participación en actividades de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud.

Cuando un instante marca la diferencia

Antes del accidente Martín, nuestro entrevistado, se describe en su relato como un niño más que asistía a la escuela y jugaba con otros niños.

Sus actividades de tiempo libre eran correr y saltar con amigos, la visita de ellos a su hogar, *“jugar a los autitos”*, también refirió turismo con el padre en una ocasión. Se infiere que sus actividades de tiempo libre eran mayormente actividades físicas.

Las tareas de la escuela las describió como obligación *“hacía las tareas para que no me rompan las pelotas”* en contraposición con las de tiempo libre o lúdicas de las que participaba como elección.

En un lugar como El Bolsón, donde el entorno ofrece oportunidades de vida al aire libre pasaba mucho tiempo afuera, en la calle, dice *“era muy inquieto....hasta que me atropelló el auto... iba en bici con un amigo de la escuela”*.

La lesión que sufrió determinó una cuadriplejía con respirador permanente.

Después de tres años volvió a la escuela (luego de un año de internación en Buenos Aires y dos de escuela domiciliaria en Bolsón) favoreciendo el reencuentro con sus compañeros. Relata con alegría tardes de juego con sus amigos más cercanos, los nombra a cada uno y recuerda que siempre se reunían en su casa.

Cabe destacar que a tan corta edad (diez años) y con altísimas limitaciones en su autonomía tanto para la movilidad como para gestar los espacios de juego, el encuentro con sus



compañeros y amigos estuvo siempre promovido por los adultos, en primer lugar sus padres y luego la escuela a través de sus docentes (maestra de grado y maestro de apoyo a la integración (MAI) y profesores especiales (danza, música y educación física).

Martín participó de una banda de música, surgida del interés personal de un profesor pero como actividad extraescolar. El grupo estuvo formado por chicos con discapacidad. Se presentaban en plazas, escuelas. Si bien es referida como actividad placentera por un tiempo determinado, se observa que no fue una actividad planificada desde una política pública ni inclusiva y en todo caso surgida desde el ámbito educativo aunque fuera de él. También a través de la banda tuvo experiencia placentera de actividad musical en su hogar compartiendo la misma con otro profesor, al respecto manifiesta *“el otro profe que venía a casa”...“con el toque 5 años mientras estaba en la banda...pero sólo con él, en casa...”*.

La actividad de tiempo libre surge por el interés particular de una persona, en este caso un profesor que la sostiene durante varios años siempre dentro del hogar del encuestado.

Así, se observan acciones de promoción de actividades de tiempo libre, donde aparece el cuidado del otro, pero como interés particular de las personas que lo conocen, adultos, padres y docentes, y no desde una política pública.

El Estado se observa presente con la escolaridad, dentro del ámbito educativo, que ofrece la propuesta de actividades de tiempo libre, por Ej. una excursión *“en quinto grado hicimos una excursión a Jauja y nos regalaron una caja de chocolate”*

Al comenzar los estudios secundarios la relación con sus pares cambió, manifestando *“en la secundaria nunca tuve grupo”*.

Sus actividades escolares continuaron con el acompañamiento permanente del MAI. En relación a sus actividades de tiempo libre prácticamente no aparecen en su relato durante este periodo. Si bien continuó con la banda de música durante un tiempo, luego la dejó refiriendo *“el profesor nos usaba”*.

La propuesta de participación en la banda era una iniciativa privada. La ausencia de oportunidades desde el ámbito público favoreció el crecimiento de este espacio sin ningún tipo de control o supervisión determinando un “descuido” por parte del Estado.



Hoy se describe a sí mismo como “*el bicho raro de El Bolsón*” al considerar que “*para encontrar alguien como yo tenes que ir hasta Bariloche*”.

Para indagar sobre su participación ocupacional en la actualidad, se pidió que relate un día de la semana. En su descripción surgieron espontáneamente tres actividades que consideró tiempo libre: mirar la televisión, escuchar música y las sesiones de rehabilitación (masajes, kinesiología y terapia ocupacional). Al preguntar por qué consideraba a las sesiones terapéuticas como tiempo libre respondió “*porque sí...porque me resultan placenteras*”.

También refirió pasar tiempo conectado a facebook o jugando al póker online con “*otros*” que no conoce. Manifiesta que no realiza salidas “*porque no pinta...porque no quiero*”.

Según su relato, pareciera que la participación en actividades de tiempo libre con escasa o ninguna vinculación con otros es resultado de una elección personal, ¿es esto realmente así?

El análisis de la entrevista muestra como el cambio en su condición determinó una modificación en las actividades de participación, de actividades físicas, en el exterior, con amigos a actividades dentro del hogar, pasivas, y donde “*los otros*” son ocasionales “*amigos*” virtuales o bien personal contratado para su atención y cuidado; es decir, donde no hay que poner el cuerpo, el movimiento, habilidades ni destrezas motoras como en el saltar o correr. Su condición personal y su percepción como “*bicho raro*” pareciera atravesar sus elecciones de tiempo libre ¿es esto así? De ser así, ¿cómo impacta esto en su calidad de vida?

La concepción de salud como proceso dinámico involucra en ello la responsabilidad individual y la actuación de las políticas públicas. Cabe entonces analizar en este interjuego de oportunidades y toma de decisiones, el alcance de las políticas públicas locales en discapacidad, participación social y tiempo libre.

Discapacidad y políticas públicas.



Las políticas públicas no solo deben planificar los diferentes tipos de asistencia y accesibilidad sino también trabajar con fin de promover el empoderamiento de los ciudadanos de sus derechos como tales, favoreciendo de ese modo la participación comunitaria. Según María Laura Esquivel, (2006) en OPS “la participación comunitaria puede considerarse como una serie de enfoques y actividades para la solución de circunstancias locales específicas, aunque pueden tener ciertas características universales”

En las funciones esenciales de la Salud Pública está expresamente planteado en la tercer función “Promoción de la salud” el “Fomento de los cambios en los modos de vida y en las condiciones del entorno para impulsar el desarrollo de una cultura de la salud”, y en la cuarta función, “participación de los ciudadanos en la salud” que comprende participación de la comunidad organizada, alianzas con la sociedad civil, identificación de los recursos comunitarios, etc.

En el análisis de situación institucional al 2009 planteado en el Plan Federal de Salud 2010-2016 se presentaron los resultados respecto de la evolución del desempeño de las Funciones Esenciales de la Salud Pública en Argentina; se realizó un taller con la asistencia técnica de OPS/OMS a fin de determinar debilidades y fortalezas en el rol del Ministerio de Salud de la Nación como Autoridad Sanitaria Nacional.

Los resultados de este taller mostraron entre otras debilidades, la promoción de la salud, participación comunitaria y satisfacción de los usuarios; en el análisis de la evolución de las FESP al año 2010, vuelve a aparecer como puntos críticos en relación a la capacidad de rectoría el déficit en el apoyo técnico para fortalecer acciones de participación comunitaria y promoción de salud en provincias y municipios.

Es decir, está claro y presente la necesidad de trabajar con el objetivo de lograr el empoderamiento de los ciudadanos, favorecer la participación comunitaria, etc. sin embargo es una deuda que aún se tiene como política pública, establecer programas definidos para ello, tanto a nivel nacional, provincial como local .



Martín tiene sus necesidades de asistencia básica cubiertas por su obra social: cuidadores las 24 hs., kinesiología de lunes a viernes, psicología, terapia ocupacional, consultas con médico generalista y fisiatra que lo visitan una vez por mes o según lo requerido.

En el ámbito educativo contó con la asistencia permanente del equipo de apoyo a la integración completando sus estudios primarios y secundarios.

Hace dos años inició estudios universitarios en la Universidad Nacional de Río Negro. Ese mismo año, la Comisión Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad elevó al Consejo de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la UNRN la propuesta para crear un cargo específico para la asistencia a estudiantes con discapacidad, cargo que fue creado bajo Resolución CDEyVE 011/14 y hasta tanto no fuese reglamentado el CDEyVE resolvió que los vicerrectores tienen la facultad de realizar las incorporaciones del personal requerido, basándose en el Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad según Resolución 428/1999 del Ministerio de Salud de la Nación, art. 2.1.6.3 Apoyo a la Integración Escolar; o la asignación de un cargo docente, Ayudante de Primera Interino, con la dedicación horaria en relación a la cursada del estudiante.

El derecho a la educación es uno de los pilares del desarrollo de todo ser humano y potenciador de la autonomía, especialmente en las personas con discapacidad, por tanto resulta necesario garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, creando políticas e incorporando las herramientas de gestión necesarias para garantizar este derecho y otros derechos vinculados.

El compromiso con la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los distintos niveles educativos de la provincia puede visibilizarse en el relato de nuestro encuestado. Así, uno de los objetivos que se plantea la UNRN a través de su Comisión Asesora para la integración de las Personas con Discapacidad es el trabajo articulado con la sociedad civil para dar respuesta desde la gestión del conocimiento y el campo de la investigación, a las necesidades que surgen de la problemática y delicada situación de este sector de la comunidad, debido a las barreras y prejuicios existentes.

El análisis de la entrevista a Martín arroja resultados preliminares que coinciden con las políticas y acciones locales implementadas tanto a nivel salud como en el nivel educativo, mientras que las propuestas y oportunidades de participación en actividades de tiempo libre fuera de estos ámbitos, están ausentes.



Reflexiones finales: la necesidad de un camino hacia la equidad.

Podríamos pensar que, a pesar de que la evidencia da cuenta de la importancia de la participación en actividades de tiempo libre para un desarrollo equilibrado y el cuidado de la salud, pareciera que la promoción de espacios y actividades de tiempo libre adecuadas para la participación de personas con discapacidad no son una prioridad en la agenda de los decisores públicos, al menos en la provincia de Río Negro y en la localidad de El Bolsón particularmente.

En mayo de 2008 el Congreso de la Nación aprobó a través de la Ley 26.378 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. Así, como Estado Parte se compromete a la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Más aún, en su artículo 30 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a participar de la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte en igualdad de condiciones con las demás.

El Estado debe promover, facilitar el acceso y la participación en actividades de tiempo libre de toda la población, y en particular de aquellos en situación de vulnerabilidad. Más aún si consideramos la concepción de Tiempo libre como oportunidad de superación (Mantero, 2000) no ya de transformar las cosas que le compete al trabajo sino como instancia de transformación incremental y progresiva del hombre y de la sociedad. En tal sentido, la falta de oportunidades o de accesibilidad, resulta en un descuido por parte del Estado de un derecho que no solo debe garantizar, sino que debe promocionar para un real empoderamiento de la ciudadanía, de su oportunidad de adaptación, de superación, en definitiva de inclusión.

Bibliografía:



Amate, Alicia; Vázquez, Armando (2006) **Discapacidad lo que todos debemos saber**. OPS Revista científica y técnica N° 616. Título II. Serie III. Vázquez Armando J. ed. Washington DC. OPS

Ávila Álvarez A., Martínez Piérola R, Matilla Mora R, Máximo Bocanegra M, Méndez Méndez B., Talavera Valverde MA et al. (2010) **Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso**. 2da. Ed.

Disponible en: www.terapia-ocupacional.com

Castellanos P.L. (1991) **Sistemas Nacionales de Vigilancia de la Situación de Salud según Condiciones de Vida y el Impacto de las Acciones de Salud y Bienestar**. OPS/OMS, Washington D.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Elías, Norbert y Dunning, Eric (1992), “**La búsqueda de la emoción en el ocio**”, en Deporte y ocio en el proceso civilizatorio, México, FCE

Fesp 2. Funciones Esenciales de la Salud Pública. Programas de Salud Pública. Ministerio de Salud Presidencia de la Nación.

Disponible en: <http://www.msal.gob.ar/fesp/index.php/las-fesp/funciones-esenciales-de-salud-publica>

Mantero, Juan Carlos (2000) **Tiempo libre y calidad de vida urbana: Aporte a la definición de políticas públicas de espacios recreativos**. FACES año 6, nro. 7, págs. 61-71. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. UNDMP



Navarro Vicente. **Concepto actual de salud pública.** Capítulo 3 Instituto de Formación Docente de San Luis.

Disponible en: <http://ifdcsanluis.slu.infed.edu.ar/sitio/upload/navarro.p>

Organización Mundial de la Salud. **Definición de Salud** (1948)

Disponible en <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>

Programa “**Emprender**” Ministerio de Desarrollo Social. Provincia de Río Negro.

<http://www.desarrollosocial.rionegro.gov.ar/index>

Universidad Nacional de Río Negro. **Comisión Asesora de la integración de las personas con discapacidad.**

Disponible en: <http://www.unrn.edu.ar/index.php/comision-asesora-de-la-integracion-de-las-personas-con-discapacidad>

Wald, Gabriela (2005) **¿A qué llamamos salud a principios del siglo XXI?** En Memorias 2das Jornadas Nacionales de Sociología. Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires.



- DE MARTINELLI, ARCE: Rayuela: construyendo espacios de cohesión social

Autores:

Dr. Guillermo De Martinelli

gdemartinelli@gmail.com

Lic. Liliana Arce

larce@unq.edu.ar

Institución: Universidad Nacional de Quilmes

-Proyecto de Extensión Universitaria de la UNQ *“Rayuela: una propuesta de acción colectiva”*

-Proyecto de Investigación de la UNQ *“Metamorfosis y tensiones en la gestión del cuidado de las familias”*. Integra el Programa de Investigación *“Problemas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”*.

Eje: Derecho a la Salud.

Título: “Rayuela, reflexiones sobre prácticas compartidas”

Palabras claves: Cuidado de la infancia – Derecho a la Salud – Construcción de ciudadanía

Resumen

El siguiente trabajo se plantea en el marco del proyecto de investigación *“Metamorfosis y tensiones en la gestión del cuidado de las familias”*, con sede en el Dto. de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. En él se reflexiona sobre las características del proyecto de extensión *“Rayuela: Una propuesta de acción colectiva”* como un dispositivo de cuidado comunitario, dirigido a 100 niñas y niños cuya franja etaria oscila entre los 6 meses y los 6 años de edad y que concurren al Jardín Obrador, situado en la Villa Itati, Don Bosco, Partido de Quilmes. Esto permite aportar un análisis teórico sobre una experiencia de la práctica profesional e institucional en, desde y para la comunidad.

La CEPAL (2010) afirma que “los niños y las niñas que viven en la pobreza sufren una privación de los recursos materiales, espirituales y emocionales necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad”.

Se ha detectado en la población objetivo profundas carencias afectivas, falta de cuidado, situaciones de violencia doméstica, hábitos y rutinas insalubres (desde la voz de las niñas y niños y desde la observación del equipo de trabajo), problemáticas complejas en las Actividades de la Vida Diaria (alimentación, vestido, higiene, cuidado del otro, etc.). También se han observado distintas patologías mentales, físicas y viscerales que, en algunos casos, no son percibidas por sus familias y por lo tanto se carece de un diagnóstico preciso y no reciben tratamiento médico.

El cuidado de la salud resulta un derecho cuyo ejercicio es necesario para la vida social, productiva y económica. También en un proceso y un producto de carácter multidimensional, y por lo tanto sumamente complejo que recibe un valor especial en función de la cultura en que se intente comprender.



Las posibilidades y recursos en salud se acrecientan si nos permitimos descubrir e implementar prácticas innovadoras. Para poder brindar alternativas a "la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente" (Stolkiner, 2005) se hace necesario incorporar los saberes de los actores sociales insertos en la comunidad, en la búsqueda que posibilite la noción de salud en función de bienestar colectivo e individual. En este sentido, subrayamos la dimensión política de la construcción individual y colectiva de las prácticas y concepciones de cuidado.

Algunos autores (Biernat, Ramacciotti, Faur, 2014) manifiestan la necesidad de incluir las prácticas de salud no formales transmitidas de generación en generación dentro del seno familiar. Así, los saberes tradicionales y populares se muestran en una realidad diversa como una forma legítima de conocer el mundo y de dar respuesta a los problemas sobre la salud.

Debemos problematizar nuestra mirada e interpelarnos. . . ¿Qué hay que transformar? ¿de qué modo hacerlo? Nos planteamos trabajar para generar la conciencia crítica, de la que habla Pichon-Rivière, para construir o des construir esos valores culturales y generar un cambio desde, para, por y con la población participante, partiendo del reconocimiento de sus propias potencialidades y necesidades, obteniendo una visión compartida, que es el camino de acceso al crecimiento de la capacidad de autonomía del grupo, de la autogestión. Experiencias que promueven la participación infantil muestran que niñas y niños se comprometen activamente cuando son convocados para transformar sus situaciones de vida cotidiana y que pueden construir su participación junto con los adultos.

La metodología de trabajo es cualitativa: diagnóstico comunitario, talleres de formación, gestión asociada y planificación participativa. Se vuelve necesario contemplar estas acciones desde un abordaje interdisciplinario, holístico y sistémico para poder llevarlas a la práctica en forma eficiente, tendiendo a lograr equidad, desplazando la subordinación de los actores implicados en la intervención, todo ello en pos de mejorar el bienestar y la calidad de vida de los mismos.

II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad Políticas Públicas, ideologías y modos de abordaje de la Discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales.

16 y 17 de Mayo de 2016

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

Autores:

Dr. Guillermo De Martinelli

gdemartinelli@gmail.com

Lic. Liliana Arce

larce@unq.edu.ar

Institución: Universidad Nacional de Quilmes



- Proyecto de Extensión Universitaria de la UNQ “*Rayuela: una propuesta de acción colectiva*”
- Proyecto de Investigación de la UNQ “*Metamorfosis y tensiones en la gestión del cuidado de las familias*”. Integra el Programa de Investigación “*Problemas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos*”.

Eje: Derecho a la Salud. **Título:** “Rayuela, reflexiones sobre prácticas compartidas”

Palabras claves: Cuidado de la infancia – Derecho a la Salud – Construcción de ciudadanía

Rayuela: construyendo espacios de cohesión social

En las sociedades desarrolladas, la salud ocupa, sin excepción, un lugar de particular preferencia. Esto se manifiesta en la madurez de los ordenamientos organizativos alcanzados. Las configuraciones que adopta el sector salud son el resultado de la interacción entre la Sociedad Civil y el Estado con la participación del sistema político, que canaliza las expectativas y demandas de la primera, resultando objeto de decisión para encontrar respuestas en los distintos organismos gubernamentales. Es una estructura dinámica y cambiante según los tiempos y contextos históricos,

Década tras década, el fenómeno de la pobreza en América Latina ha sido motivo de debate, análisis e implementación de políticas sociales dirigidas a diferentes grupos de la población, principalmente a niños, niñas y adolescentes, que por diferentes circunstancias se encuentran en situación de vulnerabilidad. La profunda injusticia en la distribución de la riqueza, un mercado laboral cada vez más restringido y limitado a lo informal y precario, impacta principalmente sobre aquellos que cuentan con menos recursos. (Pautassi & Zibecchi, 2010).

La infancia es el período de la vida en que las personas desarrollan capacidades físicas, psíquicas, (cognitivas y emocionales) sociales y de aprendizaje. En los tres primeros años de vida, los niños desarrollan su capacidad para pensar y hablar, para regular sus emociones, para aprender y razonar, estableciéndose las bases de sus comportamientos futuros.

La pobreza infantil abarca tres dominios interrelacionados, *la privación*, es decir la falta de condiciones y servicios materiales esenciales para el desarrollo; *la exclusión*, entendida como el resultado de procesos de desajuste, a través de los cuales la dignidad, la voz y los derechos de los niños son negados o sus existencias amenazadas; y *la vulnerabilidad*, que es definida como la ineficiencia de la sociedad de poder controlar amenazas existentes en sus entornos que atentan contra esta población.

Desde el punto de vista de la infancia, es necesario considerar también las dimensiones ambientales del espacio y las dimensiones subjetivas, dada la importancia de aspectos tales como la estabilidad, la sensación de seguridad, y la percepción de segregación en la vida cotidiana de niños y niñas. La autonomía y la ciudadanía infantil también están impactadas



por las políticas urbanas, las políticas sociales, y las formas de participación (de “dar voz”) a la infancia.

La equidad para esta población supone que, en el panorama actual, la fragmentación socio-territorial de las ciudades condiciona el acceso a oportunidades críticas para la sobrevivencia y el desarrollo personal.

Según describe Carli (2008), durante la década del 90 y hasta principios del siglo XXI, como resultado de decisiones políticas y la implementación de un modelo económico neoliberal, asistimos a un “aumento exponencial de la pobreza...Se produjo un aumento notorio de la desigualdad dentro de la misma generación infantil y un aumento inédito de la vulnerabilidad de la infancia”. Como consecuencia de este proceso de expulsión social, se creó una distancia abismal entre las formas de vida infantil, generando dos infancias que desde entonces coexisten: la de la “villa” y la del “country”.

Dada la responsabilidad estatal en la creación de esta heterogéinización de la infancia argentina, la autora plantea la necesidad urgente desnaturalizar la exclusión de un amplísimo sector de niñas y niños y propone recuperar la capacidad pública estatal de producir una infancia con ciertos rasgos de homogeneidad, o lo que es lo mismo, de crear condiciones sociales y educativas de igualdad de oportunidades.

Si bien hace poco más de un quinquenio se vienen implementando políticas universales de protección y cuidado de la infancia, las mismas todavía no llegaron a revertir la situación de exclusión social de la niñez, especialmente en el conurbano bonaerense.

Rayuela: Una propuesta de acción colectiva es un proyecto de Extensión Universitaria de la Universidad de Quilmes y viene desarrollando acciones desde el año 2013 en el Jardín Comunitario “Obrador”, en el territorio de la Villa Itatí de Don Bosco, Partido de Quilmes. El “Obrador”, como se lo reconoce popularmente en la comunidad de “Itatí” fue creado hace casi 30 años por iniciativa de las madres que trabajaban en el servicio doméstico, y necesitaban un lugar seguro para dejar a sus niños/as mientras se encontraban fuera de su hogar. Esta necesidad, después de tantos años, aún sigue vigente.

La intervención propuesta está dirigida a 100 niños/as cuyas edades oscilan entre los 6 meses y los 6 años que concurren al Jardín Comunitario “Obrador”. Al iniciar las actividades, luego de realizar una observación etnográfica, se entrevistó a referentes comunitarios, seleccionando una metodología cualitativa.

De los problemas comunes que se destacaron surgieron una serie de necesidades y es sobre algunas de ellas que el equipo de trabajo hizo hincapié: niñas/os en situación de vulnerabilidad social; alto porcentaje de madres adolescentes; falta de integración a redes comunitarias; problemática ambiental (terrenos inundables, grandes concentraciones de basura), profundas carencias afectivas, falta de cuidado, situaciones de violencia doméstica, hábitos y rutinas insalubres (desde la voz de las niñas y niños y desde la observación del equipo de trabajo), problemáticas complejas en las Actividades de la Vida Diaria (alimentación, vestido, higiene, cuidado del otro, etc.). Además, se detectaron distintas discapacidades mentales (autismo, TGD, entre otras), físicas (polidactilia), auditivas (hipoacusia), visuales y viscerales (problemas cardíacos y respiratorios) que, en algunos casos, no son percibidas por sus familias, por lo tanto se carece de un diagnóstico preciso y no reciben tratamiento médico. Las distintas



discapacidades detectadas complejizan aún más la situación de vulnerabilidad de las/os niñas/os. Desde el equipo de “Rayuela” se ha trabajado para brindar información, orientación y derivación de las distintas discapacidades observadas a las familias y cuidadoras que se desempeñan en el “Obrador”

Las acciones de Rayuela se plantean en el marco del proyecto de investigación “Instituciones y sujetos del cuidado. Transformaciones actuales de las representaciones y prácticas en el ámbito de la educación, la salud y las familias”, con sede en el Dto. de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes¹¹⁵. En él se reflexiona sobre las características del proyecto de extensión como un dispositivo de cuidado comunitario.

Esto permite aportar un análisis teórico sobre una experiencia de la práctica profesional e institucional en, desde y para la comunidad, a través de actividades académicas, de investigación y de extensión, poniendo de manifiesto y reafirmando que una de las tareas sustantivas de la formación de los estudiantes universitarios en una Universidad Pública, tiene que ver con el compromiso ético con la sociedad que la sostiene y, al mismo tiempo, con brindar oportunidades en la formación de las distintas carreras que permitan tener en cuenta los problemas sociales y proponer intervenciones en beneficio de la población y del estudiantado¹¹⁶.

Es indispensable la presencia de la Universidad en estos espacios territoriales, como espacios democráticos de confluencia de saberes. Nutrirse de los saberes transmitidos por la Universidad a la Comunidad, y a su vez que los alumnos, docentes y graduados se nutran de los saberes populares, de la educación no formal, provoca espacios de encuentro que nutren a quienes participan de la experiencia.

Cuando pensamos en niñas y niños es importante recuperar la perspectiva de la ciudadanía infantil, ya que la misma los asume como sujetos con derecho a la participación genuina, es decir, se trata de habilitarlos para ser actores de su propio desarrollo, lo cual implica el derecho a expresar libremente sus opiniones pero también a recibir y buscar información, como herramientas centrales para el empoderamiento. Las/os niñas/os que concurren al Jardín Obrador, denotan escaso desarrollo de las capacidades de asociación, abstracción y análisis, sumándose la falta de estímulos y motivación de sus familias. El cumplimiento del derecho de las/os niñas/os a la educación es, ante todo, una obligación y un imperativo moral que garantiza nuestra Constitución Nacional. Esta posición obliga a rever los espacios educativos y sanitarios en los que interactúan adultos, niños y niñas.

Aquí proponemos a Rayuela como un espacio de construcción de ciudadanía. “*Rayuela*” planifica e implementa los objetivos desde una perspectiva interdisciplinaria en espacios de cuidado comunitario, orientado al cambio social: atender al derecho de las/os niñas/os a la salud y educación, la construcción de una mejor calidad de vida y de ciudadanía, y la formación y fortalecimiento de las redes sociales de apoyo.

Los objetivos que se plantean para el período 2016-2017, se enmarcan siguiendo los lineamientos instaurados por la Convención de los Derechos del Niño, que fue adoptada por Argentina a través de la sanción de la Ley N° 23.849 por el Congreso de la Nación:

Objetivo General

¹¹⁵ Directora: M.C. Chardon. Co-Directores: R. Montenegro y S. Borakievich.

¹¹⁶ Chardon, María Cristina; Arce, Liliana, 2010, Trabajo Libre “Voluntariado Universitario: formando profesionales con compromiso social” en Chile-2010-Woft: “Ocupación desde Latinoamérica”, Santiago de Chile, Chile.



- Desarrollar y fortalecer estrategias para la promoción de la salud, la inclusión social, la capacitación y la participación en actividades de formación e integración, de construcción de ciudadanía, tendiendo al desarrollo y a la promoción comunitaria.

Objetivos Específicos:

-Promover procesos de construcción, apropiación y transferencia de conocimientos, herramientas y métodos que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los actores sociales (niños/as) involucrados.

-Generar acciones de salud que faciliten bienestar y calidad de vida, incorporando nuevas tecnologías e ideas innovadoras en la utilización de recursos, movilización en la comunidad y en la participación de los niños/as.

-Contribuir al fortalecimiento de capacidades de los niños/as, a la construcción de redes y de ciudadanía, como herramientas de inclusión social.

- Desarrollar hábitos y habilidades que sustenten las estrategias implementadas.

La vida de las personas cambia profundamente dependiendo de dónde crecen, se educan y socializan. Así, la división social del territorio en cuestión refleja la compleja estructura espacial de distribución de grupos sociales, en términos de clase y etnia, de bienes y servicios, y de oportunidades de representación política.

Las distintas actividades propuestas garantizan una mejora en la calidad de vida de las/os ciudadanas/os, incluyendo tanto la incorporación de ideas innovadoras, el acceso a recursos y servicios y la capacidad de organización y participación real en la gestión. La necesidad de fortalecer capacidades en la población adulta e infantil sigue vigente.

Entendemos al cuidado de la salud como “Un sistema de prácticas en las diferentes culturas destinadas a sostener y promocionar la vida y la calidad de vida de las personas. Los cuidados se desarrollan en la vida de relación. También entendemos al cuidado como cuidado de sí, como una construcción subjetiva que se produce en prácticas cotidianas con y entre otros/as en diversos espacios institucionales y comunitarios en los que –obviamente- se despliegan relaciones de poder. En este sentido, subrayamos la dimensión política de la construcción individual y colectiva de las prácticas y concepciones de cuidado”¹¹⁷. En nuestro país el cuidado se ha caracterizado por ser históricamente, familiar y preponderantemente femenino, lo cual significa que el mismo se ha resuelto durante el devenir de nuestra sociedad, en el seno de las familias. Estas son susceptibles a los cambios sociales, económicos y políticos del momento que se esté atravesando.

¹¹⁷ Chardón, Montenegro, Gosende, Altomare, Borakievich, Remesar(2012) “Prácticas del cuidado para La Socioeconomía”, en Revista Economía Social, Año 1, Nro.1



Estudiantes, graduados, docentes y referentes comunitarios, comparten una praxis vinculante con el entorno, considerando un deber formativo, asumiendo la responsabilidad institucional de una nueva ciudadanía social y a la vez ratificando su compromiso de futuro.

Experiencias que promueven la participación infantil muestran que niñas/os se comprometen activamente cuando son convocados para transformar sus situaciones de vida cotidiana y que pueden construir su participación junto con los adultos. La intervención se realiza a través de:

-Reuniones de equipo en las instalaciones de la UNQ (dirección, co-dirección, docentes, estudiantes, graduados), donde se definen los distintos talleres a desarrollar en el Jardín y cuáles serán los marcos teóricos y metodologías que se implementarán y darán el marco adecuado a las actividades.

-Reflexiones teóricas compartidas por el equipo (dirección, co-dirección, docentes, estudiantes, graduados) que dan marco a las actividades a desarrollar, en las instalaciones de la UNQ.

Las/os alumnas/os, luego de reflexionar sobre las necesidades percibidas han confeccionado distintos proyectos desarrollando técnicas y teorías propias de cada disciplina y que luego fueron entregados en el jardín luego del desarrollo de los talleres (Ej.: confección de frazadas para las cunas de los niños cuya franja etaria oscila entre los 6 meses y los 3 años, implementando técnicas de estimulación temprana; confección de toallas, se estimulará a los niños, a través del juego, a incorporar y/o fortalecer actividades de higiene; confección de pizarras abordando distintas temáticas, donde los niños, a través del juego, podrán explorar y compartir (Modelo de Mary Reilly); confección de alfombras de estimulación para de los niños cuya franja etaria oscila entre los 6 meses y los 3 años, implementando técnicas de estimulación temprana, entre otras).

Con la finalidad de brindar una solución y proveer de recursos a una de las necesidades detectadas en la comunidad, estudiantes voluntarias, han creado un ropero comunitario para abastecer las demandas de la comunidad.

Además se han desarrollado los siguientes talleres, en las instalaciones de la Universidad Nacional de Quilmes y en el Jardín "Obrador": de salud, de educación, de AVD, de narración de cuentos, de construcción de juguetes didácticos, de muralismo, de estimulación temprana para cuidadoras y madres de las niñas/os, de las etapas del desarrollo humano, cuidado del ambiente y formación de agentes multiplicadores, entre otros, y encuestas a referentes significativos de la comunidad, para su análisis y posterior sistematización que brindará datos para futuras investigaciones.

El desarrollo de los talleres generó un espacio donde, a través del juego, abundaron las emociones, el goce, la risa, el estrechar vínculos, el asombro, la creatividad, el disfrute del placer, la alegría y la ansiedad por el próximo encuentro. El juego viabiliza la construcción de



un vínculo, entendiéndose como un proceso, que incluye a un sujeto, un objeto y la interacción entre ambos, siendo ésta última, el elemento central de todo vínculo. Según Pichón Riviere toda conducta implica un vínculo, toda acción en el mundo externo, es una relación de un sujeto con un objeto, ya sea este animado o inanimado. Toda relación con un objeto implica un vínculo humano, por lo tanto, toda conducta es siempre un vínculo humano.

Se está trabajando en el armado de los siguientes talleres: confección de instrumentos musicales con materiales reciclados, reforzar la capacitación a madres y cuidadoras en adquirir conocimientos de las etapas del desarrollo humano, Relatos de cuentos infantiles (crear y/o fortalecer el vínculo con el libro), entre otros.

Estos proyectos articulan con diferentes asignaturas, donde estudiantes, becarias/os y docentes del Diploma en Ciencias Sociales y de las Carreras de Educación, Comunicación Social, Ciencias Sociales, Enfermería y Terapia Ocupacional, participan en el diseño e implementación de actividades. Las experiencias compartidas, tienen el propósito de promover la Salud, siendo entendida esta como calidad de vida, por la vía de su producción en prácticas cotidianas entramadas entre la Comunidad y la Universidad. Estas experiencias en muchas situaciones producen independencias individuales y colectivas.

La metodología de trabajo incluye la interrogación, partimos de preguntas no de respuestas. No tenemos certezas compartimos la incertidumbre. Frente a una situación contingente de planteo de necesidad de capacitación, de orientación, de asistencia, mediada por el equipo del proyecto/programa se busca trabajar con docentes de alguna de las materias que se cursan. El objetivo es construir un colectivo que facilite a los miembros de la comunidad pensar, reflexionar, plantear dudas, buscar alternativas a ese planteo contingente.

Basados teóricamente en los movimientos de los años sesentas Psicología Comunitaria, Educación Popular, Investigación-acción-participativa proponemos a los docentes/estudiantes un proyecto en el que ellos colaboren desde sus conocimientos y saberes una forma de trabajo que plantee alternativas, que piense al sujeto como un sujeto activo, actor-autor.

No es una tarea que resuelven, son problemáticas que plantean a la comunidad y que tiene que servir para pensar teóricamente sobre lo que se hace y cómo se hace, con que categorías se trabaja. Esto confronta a los estudiantes con los problemas reales que les pasa a los miembros de la comunidad que saben cercana geográficamente ya que pertenecen al mismo municipio, o municipios cercanos, son lejanos desde las problemáticas sociales que incluyen. Ponen en juego los conceptos teóricos áulicos, librescos, que salen a dar un refrescante, innovador, creativo viaje itinerante en las problemáticas sociales concretas y reales. Aquí interviene obviamente la implicación que no se logra con ejemplos, sino con trabajos en los que cada uno de ellos se involucra con su visita, pensamiento y propuestas y prejuicios, representaciones e imaginarios.



A las y los miembros de la comunidad los pone en contacto con estudiantes universitarios, objeto de sus propios prejuicios, representaciones e imaginarios también.

Se abre así un espacio nuevo, impensado desde ambas partes que pensamos como una línea de fuga en el sentido deleuziano del término, que comienza a interrogar e interpelar a ambos lados de la mediación. Se construyen nuevos instrumentos de mediación. “¿Nosotros podemos ir a la universidad?”, preguntan los jóvenes y adultos, nuevos espacios para los procesos identitarios: el otro aparece sorprendiendo no como descalificado, anormal, sino como un interrogante a descubrir.

La alianza entre educación pública y comunidad es tan simbólica como necesaria y pensamos que el país necesita fomentar y apoyar el hacer de las Universidades, no solo con la excelencia y rigurosidad académica sino también con la pertinencia social del conocimiento.

La sociedad reclama un rol activo de la educación superior en la producción de bienes simbólicos, innovaciones e investigaciones que suponen insustituibles a la hora de pensar en un mundo productivo, de servicios y de bienestar de la población.

Consideramos estas prácticas un trabajo en/con la comunidad con base en relaciones de horizontalidad antes que de asimetría. Tienen un sentido político claro, ya que los procedimientos que desplegamos con las/os estudiantes y los actores sociales de la comunidad en cada actividad brindan herramientas para la producción del pensamiento crítico, desnaturalización de lo obvio y desinvisibleización de prejuicios¹¹⁸.

Las propuestas interdisciplinarias, buscan fortalecer el sentimiento de pertenencia y seguridad de los niños y niñas, sentimiento que satisface las necesidades de intimidad, diversidad, pertenencia y utilidad como ser humano. Permitiendo, si se sostuviera en el tiempo diluir la soledad, el aislamiento y el sentimiento de anomia. Se fomentan las condiciones que permitan crear una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales entre las personas, y una pertenencia al grupo que conlleve el reconocimiento de una identidad y destino comunes, para niñas y niños que muchas veces están solo en sus casas.

Sentirse acompañado estimula la cooperación, y redundando en la práctica de conductas saludables, una mayor adhesión a los tratamientos, evita la depresión, y revitaliza o genera una red social de apoyo eficaz. “La reconstrucción social y el restablecimiento del sentido de comunidad y la pertenencia impregna, en consecuencia no sólo el contenido de muchas de las estrategias de intervención comunitaria (desarrollo y organización de la comunidad y auto ayuda sobre todo), sino la forma en que son presentados. Esa reconstrucción social en

¹¹⁸ Chardon, Ma. Cristina; Arce, Liliana; 2010, Ponencia “*Saberes y Vida Cotidiana: algunas conceptualizaciones sobre participación*” en el 1º Congreso de la Universidad Pública “Pensar la Educación Superior en el marco del Bicentenario”, UADER, Paraná. Entre Ríos.



dirección comunitaria es un componente central en la organización del apoyo social y las redes de apoyo... (Sánchez Vidal, 1991)

Paralelamente a la tarea en el aula, los alumnos, docentes, voluntarios y graduados, participan en los talleres de reflexión previos a cada visita al barrio, donde se comparten experiencias de la vida cotidiana en la comunidad, dando lugar a explicitar prejuicios, miedos e inseguridades, logrando, en forma conjunta, una visión de las alternativas posibles para el barrio y una evaluación en proceso sobre la intervención.

Los diferentes procesos iniciados y terminados en cada cuatrimestre que proponemos derivan de apuntar a fortalecer proyectos colectivos que realizan operaciones de reflexividad institucional (con todas y todos los actores sociales: comunidad, estudiantes, docentes).

Se está trabajando en el desarrollo de "capacidades individuales y grupales", focalizando premisas en la idea de "incremento del capital social" y fortaleciendo la relación Universidad-Comunidad y Comunidad-Universidad ya que puede convertirse en un círculo virtuoso que no sólo refuerza al conjunto social y comunitario, sino que además llega al interior de la Universidad. Transferir los conocimientos que se generan y conservan en las universidades a la comunidad. La comunidad a su vez transfiere sus saberes, se reflexiona, se aprende y se generan elementos que se exteriorizan en la Universidad y que luego pueden reorientar a la investigación y a la docencia.

La Universidad empieza a ser visibilizada por la comunidad como un lugar del espacio público al que se puede acceder, del que se pueden apropiarse y con el que cuentan. Aparece en algunos miembros de la comunidad la necesidad de seguir estudiando, agenciando los espacios creados, generando sinergias.

Algunos de los estudiantes de las materias se ofrecen para seguir colaborando o se presentan a las diferentes becas de formación que ofrece la universidad, como una manera de seguir vinculados a la tarea.

El proyecto se hace sustentable en la medida que los diferentes actores sociales que participan y gestionan asociadamente, se apropian de los instrumentos utilizados y pueden replicar la experiencia en diferentes formas creativas de multiplicación, que no implica copia sino uso de nuevas ideas.

Se han potenciado los procesos de argumentación y puesta en público de las diferentes formas de pensar que son muy valoradas por los referentes comunitarios así como el del contacto con la realidad y visibilización de los prejuicios sociales de los que se es portador por parte de los y las estudiantes. En ambos casos se están poniendo en juego procesos de concientización política y construcción de ciudadanía en los actores sociales.



Podemos pensar que, en nuestra concepción y escuchando las voces de los referentes comunitarios y las voces de las responsables del proyecto, los sujetos sociales incluyen tanto a los estudiantes, graduados, becarios, docentes, como a los miembros de la comunidad. *Algunos de los logros alcanzados fueron la reflexión teórica sobre las actividades realizadas, Presentaciones en Congresos y Jornadas, Publicaciones en revistas científicas nacionales e internacionales, actividades de reflexión y difusión en ámbitos académicos, reflexión comunitaria, uso de nuevas herramientas.*

Algunas conclusiones desde las voces de todas/os:

Se hace imprescindible promover procesos en las comunidades, que permitan la expresión grupal y la reflexión conceptual dentro del marco de la cultura popular. De este modo es necesario apostar por un tipo de educación crítica, liberadora, que nos dé la posibilidad de desencadenarnos del pensamiento único y objetivo, para ser capaces de conocer, contrastar, mejorar y transformar las teorías personales que construimos en nuestra vida cotidiana, de modo que nos permitan entender la realidad y seamos capaces de actuar en la misma. Del registro de las experiencias realizadas y sistematizadas por estudiantes, graduados, docentes y sujetos sociales surgen los enunciados discursivos que se analizan, las experiencias que nos interpelan y los conceptos teóricos que es necesario poner a trabajar.

La Universidad comienza a ser visibilizada por la comunidad como un lugar del espacio público al que se puede acceder, del que se pueden apropiar y con el que cuentan. Aparece en algunos miembros de la comunidad la necesidad de seguir estudiando, apropiándose de los espacios creados, generando sinergias. Percibir a las niñas/os, vecinos, alumnos y docentes como miembros efectivos de la red, permite aumentar la red social personal, que constituye una de las claves de la experiencia individual de identidad, bienestar, competencia y de la calidad de vida. Se fomentan las condiciones que permitan crear una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales en la comunidad, y una pertenencia al grupo. Es necesario concentrar las fuerzas políticas, culturales, educativas, económicas para unidireccionarlas tras un mismo objetivo, reforzando las condiciones democráticas y de derechos de la infancia. El impacto esperado es que en la reflexión y estrategias a fortalecer, la función social de la Universidad Pública, ofrezca el espacio público institucional para generar instancias en que la comunidad universitaria y las organizaciones de la sociedad civil puedan encontrarse para entablar un intercambio fluido y permanente en torno a la identificación de las necesidades, las demandas y las potencialidades de desarrollo de la comunidad y a la discusión y elaboración de políticas sociales. Se genera una relación dialógica entre la Universidad y la Sociedad. Por lo tanto una política de extensión bien diseñada, fortalece la concepción y visibilidad de las acciones de la Institución como un todo y



reaviva su compromiso con la democratización del conocimiento científico, social, artístico y tecnológico producido por la Universidad.

Debemos problematizar nuestra mirada sobre lo que hay que transformar y los modos en que hay que hacerlo. Cabe pensar que un modelo de desarrollo inclusivo, innovador, no es sólo un problema de medios sino también de fines, no sólo técnico-instrumental sino también político, social y de valores, de construir un sueño colectivo, donde la integración social, de los marginados y de los excluidos se resolverá desde adentro hacia fuera, a partir del esfuerzo propio. También implica construir un relato y asumir un proceso transformador de construcción de futuro que despierte las energías y potencialidades necesarias para que las niñas y niños, habitantes de los barrios marginales comiencen a sentirse partícipes y protagonistas de la transformación social de su entorno comunitario, para sentar las bases de una sociedad mejor, una sociedad para todos: articular desarrollo con cultura, identidad y calidad de vida; fortalecimiento del Estado y de la gestión para un proyecto colectivo; lograr sustentabilidad, sostenibilidad, crecimiento con equilibrio y desarrollo territorial.

La participación activa de la comunidad, elemento central en las estrategias de promoción de la salud, presupone que las personas tomen conciencia de los problemas que los /as aquejan y quieran cambiar sus hábitos y comportamiento y sus condiciones ambientales (salud, hábitos, educación, etc.)¹¹⁹.

Se han potenciado los procesos de argumentación y puesta en público de las diferentes formas de pensar que son muy valoradas por los referentes comunitarios así como el del contacto con la realidad y visibilización de los prejuicios sociales de los que se es portador por parte de los y las estudiantes.

Los nuevos modelos comunitarios requieren una reinención de las prácticas y centrar en el debate la intervención de las políticas públicas y el encuentro con la multiplicidad de los actores que intervienen en el territorio para establecer un nosotros en el sujeto social, en el sujeto comunidad. El diálogo permanente generó acciones innovadoras y actitudes socialmente comprometidas en los actores sociales, creándose un núcleo de convergencia desde la construcción colectiva de prácticas, significados, lazos e imaginarios sociales.

Bibliografía

-Arango, C (1996) en Sánchez Vidal Musitu Ochoa *Intervención comunitaria Aspectos científicos técnicos y valorativos*.1996 Barcelona

¹¹⁹ Restrepo, Helena, (2000) "Incremento de la Capacidad Comunitaria y del Empoderamiento de las Comunidades para Promover la Salud", Quinta Conferencia Mundial de Promoción de la Salud, OMS, OPS, México.



- Banch, M. A. (2006), "Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de las comunidades", en Valencia Abundiz, S. (coord.), *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, Maison des Sciences de l'Homme.
- Bauman, Z. (2003) *COMUNIDAD. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bokser, M. (2001). ¿Qué significa la Convención Internacional de Derechos del Niño en las prácticas educativas. En *Derechos del niño, prácticas sociales y educativas*. Ediciones Novedades Educativas. Noviembre/ Diciembre de 2001. Año N° 8. N° 41.
- Bourdieu, P. (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Grupo editorial Aurelia Rivera. Buenos Aires.
- Carli,, S. (2008). Notas para pensar la infancia en la Argentina. Figuras de la historia reciente (1983-2001). En *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, Robert; (2003). "*La metamorfosis de la cuestión social*" *Una crónica del salariado*. Ed. Piidos. Buenos Aires. Barcelona. México.
- Chardon, Ma. C.; Arce, L.:(2014) "*Construir comunidad: ejercer libertad y ciudadanía*", En *Cuerpo y Subjetividad*, Comp. Trimboli, Grande. Raggi, Fantin, Fridman, Bertran. 1º Edición, Pág. 431, 432 y 433. ISBN 978-987-23478-9-5.
- Chardon, Ma. C., Arce, L. (2010) Ponencia: *Subjetividad y Vida Cotidiana: Hacia la construcción de Nuevas Identidades Sociales*, en IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria, IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria, UNCUYO, Mendoza, Argentina.
- Chardon, M. C.; Borakievich, S. (2008), "Las Jornadas Intergeneracionales de la U.N.Q.: un espacio de producción de redes y pensamiento crítico", en CD "Prácticas Sociales y pensamiento crítico. II Encuentro Argentino y Latinoamericano", Escuela de Trabajo Social, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Declaración de ALMA-ATA (1978) "Salud para todos en el año 2000. Estrategia de atención primaria de la salud.



- Elichiry, Nora (1986-2008) Programa de Psicología y Epistemología Genética y Psicología Educativa. Titular Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1970) "Pedagogía del Oprimido". Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- Guimaraes, R. (1982) "Ecopolítica em Áreas Urbanas: A dimensão Política dos Indicadores de Qualidade Ambiental", *Qualidade de Vida Urbana*, Amaury de Souza, ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 21-53.
- Ley N° 23.849 (Convención de los Derechos del Niño. Congreso de la Nación Argentina.
- Montero, M. (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Universidad de Guadalajara. México.
- Piaget, J. (1981) Piaget's theory. [La teoría de Piaget. Monografías de Infancia y Aprendizaje, 2.
- Pizzorno, Alessandro (1987), *Participación, la problemática realización de un ideal*. UNU, México.
- Polanyi, Karl (2002) "*La Gran Transformación*". Fondo de Cultura Económica, México, **2004**, ISBN 968-16-7078-7.
- Portantiero, J.C. (1999). "*Los Usos de Gramsci*", Grijalbo, Argentina.
- Revista Cimientos Anuario 2009. Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires. www.cimientos.org
- Rogoff, Barbara. (1995). Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. NY: Cambridge University Press
- Rosenfeld, Mónica; (2005) *Cuadernos de Observatorio Social: "Dilemas de la Participación Social: El encuentro entre las Políticas Públicas y la sociedad Civil"*, N° 7, Universidad Nacional de Quilmes.
- Sánchez Vidal, Agustín; (1996), "*Manual de Psicología Comunitaria: un enfoque integrado*". Editorial Pirámide. Madrid, España.



-Sirvent, M. Teresa (1999) *Cultura Popular y Participación Social*, Bs.As: Miño y Dávila.

-Sirvent, M. Teresa (2006) "*Revisión del concepto de educación no formal*". Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y letras.

-Torres, Rosa Ma., (2006), "*Derecho a la educación es mucho mas que acceso de niños y niñas a la escuela*". <http://www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf>



EJE VIII – Ámbito Laboral

- **BLOGNA TISTUZZA: El derecho humano al empleo de las personas con discapacidad: análisis de políticas públicas en el ámbito público nacional de Argentina**

El derecho humano al empleo de las personas con discapacidad: análisis de políticas públicas en el ámbito público nacional de Argentina

Blogna Tistuzza, Sergio Hernán

Lic. en Ciencias Políticas (UNLa), Estudiante de Doctorado en Cs. Sociales (UNQ)

sergio_blogna@hotmail.com

Palabras clave: accountability, discapacidad derechos humanos

Eje: Ámbito laboral

Resumen

El derecho a trabajar de las personas con discapacidad ha sido reconocido por varios tratados internacionales, como la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre la readaptación profesional y el empleo de las Personas Inválidas, entre otros.

A nivel doméstico, la Ley N° 22.431 se reconoce como una herramienta que establece políticas públicas concretar para hacer operativos los derechos humanos de las personas con discapacidad. Sobre la inclusión laboral, esta norma, en su art. 8°, obliga al Estado Nacional a ocupar personas con discapacidad en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas. Gracias al Decreto 312/2010 existe un registro semestral sobre el cumplimiento de esta política de inclusión laboral, en el ámbito de la Administración Pública Nacional.



El objetivo de este trabajo es analizar el nivel de cumplimiento de este cupo laboral del 4%, como así también, el éxito o fracaso de las políticas públicas implementadas para lograr la inclusión laboral de las personas con discapacidad en el ámbito de la Administración Pública Nacional. Para ello, analizaremos los informes semestrales que elabora la Oficina Nacional de Empleo Público, junto con información pública sobre el funcionamiento del Programa de Inclusión Laboral de personas con discapacidad del Ministerio de Trabajo de la Nación.

Introducción

El Censo 2010 revela que en nuestro país existen alrededor de cinco millones de personas con discapacidad, lo que representa el 12,9% de la población total. De ellos, cerca de tres millones forman parte de la población económicamente activa (tiene de 20 a 65 años). Por su parte, la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI) informa que el 73,9% de la población con discapacidad se ve afectada por un solo tipo de discapacidad. Asimismo, confirma las estadísticas a nivel mundial de la OIT sobre el nivel de desocupación de esta población: sólo el 25% tiene empleo y que el 68,4% se encuentran inactivos. Por último, es importante destacar que el 79,1% de este universo no posee estudios secundarios completos y solamente 7,4% comenzó en algún momento algún tipo de formación de grado superior. Con relación a la calificación ocupacional, la ENDI revela que únicamente el 11% de la población posee calificación técnica o profesional.

Para una persona con discapacidad acceder a un puesto de trabajo con salario digno y protección social implica su inclusión en la sociedad, porque supone que dicha persona tuvo la oportunidad de formarse, rehabilitarse profesionalmente y capacitarse para tal fin (Fundación Par, 2006: 283-285). Si bien todas las personas con discapacidad deberían tener iguales oportunidades de acceder, conservar y progresar en un empleo, la realidad indica que existen distintas modalidades de inclusión laboral en función del tipo, grado de discapacidad y adecuación individual: empleo competitivo, empleo con apoyo, empleo protegido y el empleo subvencionado.

En este trabajo nos proponemos analizar dos políticas concretas destinadas a la inclusión laboral en el ámbito público a nivel nacional, con la intención de evaluar su funcionamiento. En primer lugar, vamos a indagar sobre el nivel de cumplimiento del cupo laboral del cuatro % para personas con discapacidad, instituido mediante Ley N° 22.431. Esta política de discriminación positiva reserva una cuota de las vacantes en el Estado para trabajadores con discapacidad, propiciando el acceso a estos cargos de forma competitiva. ¿Se respeta este



cupo en la Administración Pública Nacional? ¿Hay un registro de su cumplimiento? Si es así, ¿cómo ha evolucionado en el último tiempo? Estas son los interrogantes que buscamos responder.

En segundo lugar, vamos a evaluar una de las políticas de empleo subvencionado que lleva adelante el Ministerio de Trabajo de la Nación. El Programa de Inserción Laboral para Trabajadores con Discapacidad ofrece beneficios fiscales y previsionales para empresas y ayuda económica para el pago de salarios para aquellos organismos que empleen trabajadores con discapacidad. ¿Cómo funciona esta política para el ámbito público? ¿Ha logrado la inclusión laboral de personas con discapacidad? Intentaremos dar respuesta a ello. Comenzaremos por presentar brevemente el marco legal vigente que reconoce el derecho al empleo de las personas con discapacidad. Seguidamente, explicaremos cómo funciona el cupo laboral del 4% y como se registra. En un tercer momento, evaluaremos su nivel de cumplimiento o no por parte de la Administración Pública Nacional. Por último, introduciremos el Programa de Inserción Laboral para Trabajadores con Discapacidad, para analizar su éxito como política de inclusión. Para cumplir con nuestro objetivo recurriremos a distintas fuentes: bibliografía especializada en la temática, datos estadísticos públicos, legislación y también expedientes obtenidos mediante pedidos de información pública ante la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación. Todo este material nos permitirá avanzar sección por sección, para comprobar o rechazar nuestra hipótesis de trabajo: las políticas públicas de inclusión seleccionadas han fracasado.

Marco legal

Desde la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, una serie de tratados internacionales de derechos humanos y otros instrumentos han conferido una base jurídica a los derechos humanos inherentes y han desarrollado el conjunto de derechos humanos internacionales. En el plano regional se han adoptado otros instrumentos que reflejan las preocupaciones específicas en materia de derechos humanos de la respectiva región, y en los que se establecen determinados mecanismos de protección. En este apartado vamos a repasar los distintos tratados internacionales de derechos humanos que reconocen y protegen a las personas con discapacidad y, luego, revisar las distintas normas nacionales que hacen operativo el derecho al empleo.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia,



deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición [...] no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional [...] Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (arts. 1, 2, 7 y 25).

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por Ley N° 23.313, sostiene: "Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos... sin discriminación alguna [...] Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho a trabajar, que comprende el derecho de toda persona a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar este derecho [...] reconocen el derecho de toda persona al goce de condiciones de trabajo equitativas y satisfactorias [...] Una remuneración que proporcione como mínimo a todos los trabajadores Un salario equitativo e igual por trabajo de igual valor, sin distinciones de ninguna especie [...]" (arts. 2, 6, 7).

El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, también aprobado por Ley N° 23.313, reconoce que “Todas las personas son iguales ante la ley y tienen derecho sin discriminación a igual protección de la ley. A este respecto, la ley prohibirá toda discriminación y garantizará a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social" (art. 26).

La Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad, proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447 del 9 de diciembre de 1975, se destaca que “[...] El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración. Deben reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación [...] El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad [...] El impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos... El impedido tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible [...] El impedido tiene derecho a la seguridad económica y social y a



un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a obtener y conservar un empleo y a ejercer una ocupación útil, productiva y remunerativa, y a formar parte de organizaciones sindicales [...] El impedido tiene derecho a que se tengan en cuenta sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social [...] El impedido tiene derecho a vivir en el seno de su familia o de un hogar que la sustituya y a participar en todas las actividades sociales, creadoras o recreativas [...] El impedido debe ser protegido contra toda explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio, abusivo o degradante [...]" (arts. 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10).

La Declaración de Viena Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993 afirma: "[...] Especial atención a la no-discriminación y al disfrute, en igualdad de condiciones, por parte de los discapacitados de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, incluida su participación activa en todos los aspectos de la sociedad [...] La Conferencia [...] reafirma que todos los derechos humanos y las libertades fundamentales son universales, por lo que comprenden sin reservas a las personas con discapacidades. Todas las personas nacen iguales y tienen el mismo derecho a la vida y al bienestar, a la educación y al trabajo [...] vivir independientemente y a la participación activa en todos los aspectos de la sociedad [...] cualquier discriminación directa u otro trato discriminatorio negativo de una persona discapacitada es una violación de sus derechos. La Conferencia pide a los gobiernos que, cuando sea necesario, adopten leyes o modifiquen su legislación para garantizar el acceso a estos y otros derechos de las personas discapacitadas. El lugar de las personas discapacitadas está en todas partes. A las personas con discapacidades debe garantizárseles la igualdad de oportunidades mediante la supresión de todos los obstáculos determinados socialmente, ya sean físicos, económicos, sociales o psicológicos, que excluyan o restrinjan su plena participación en la sociedad [...]" (parte I, párrafo 22 y Parte II, párrafos 63 y 64).

En la conferencia internacional sobre la población y el desarrollo, llevada a cabo en El Cairo entre el 5 y el 13 de septiembre de 1994, se aprobó el "Programa de Acción del Cairo", el cual establece entre sus objetivos "asegurar el goce de derechos de todas las personas con discapacidad y su participación en todos los aspectos de la vida social, económica, y cultural. Crear, mejorar y desarrollar condiciones necesarias que aseguran oportunidades iguales para las personas con discapacidad y el valor de sus capacidades en el proceso de desarrollo económico y social: Asegurar la dignidad y promover la auto-confianza en las personas con discapacidad [...]. Acciones [...] Los gobiernos a todos los niveles deberían promover



mecanismos que aseguren la realización de los derechos de las personas con discapacidad y reforzar sus capacidades de integración [...]" (Párrafo 6. 29 y 6.32).

El Informe de la cumbre mundial sobre desarrollo social, logrado en Copenhague, del 6 al 12 de marzo de 1995, se conoce como Declaración de Copenhague. En el mismo, los Estados se comprometieron a [...] Asegurar que las personas y los grupos desfavorecidos y vulnerables estén incluidos en el desarrollo social y que la sociedad reconozca las consecuencias de la discapacidad y responda a ellas garantizando los derechos de la persona y posibilitando su acceso al medio físico y social [...] Formularemos y aplicaremos una política que asegure que todos dispongan de protección económica y social adecuada durante el desempleo, las enfermedades, la maternidad, la crianza de los hijos, la viudez, la discapacidad y la vejez. Garantizaremos la igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidades, en condiciones de integración y teniendo plenamente en cuenta las diferencias y situaciones individuales [...] Nos esforzaremos porque todas las personas con discapacidades tengan acceso a la rehabilitación y a otros servicios para una vida independiente y a una tecnología de asistencia que les permita desarrollar al máximo su bienestar, independencia y participación en la sociedad [...]", (Párrafo 26 (I) y Compromisos 2 (d), 6 (f) y (n)).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) sostiene que las personas discapacitadas al conseguir un empleo se enfrentan con barreras que se deben superar por medio de políticas, reglamentos, programas y/o servicios. En tal sentido, el Convenio OIT N° 159 sobre Readaptación Profesional y Empleo de Personas Discapacitadas, ratificado por la República Argentina por Ley N° 23.462 establece que: "la finalidad de la readaptación profesional es la de permitir que la persona inválida obtenga y conserve un empleo adecuado y progrese en el mismo". Las políticas para lograr esta finalidad deben ser medidas tendientes a promover oportunidades de empleo para las personas inválidas que se encuentren al alcance de todas las categorías. Los Estados Parte de este convenio se comprometieron a asegurar el principio de igualdad de oportunidades entre los "trabajadores inválidos" y los trabajadores en general, a fin de lograr una igualdad efectiva de oportunidades y de trato (arts. 2, 3, 4, 7, y 8).

Por su parte, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, ratificada por Ley N° 25.280, obliga a los estados a eliminar toda forma de discriminación y a contribuir a que las personas con discapacidad alcancen las mayores cotas posibles de autonomía personal y lleven una vida



independiente de acuerdo con sus propios deseos, a cuyo fin, se encuentran obligados a garantizar la integración social y la inserción laboral de las mismas (arts. 2° y 3°).

Asimismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por Ley N° 26.378, en su art. 27 afirma: "Los Estados Parte reconocen el Derecho de las Personas con Discapacidad a trabajar en igualdad de condiciones con los demás, ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado laboral que sea abierto inclusivo y accesible". Con tal objetivo se comprometieron a adoptar medidas destinadas a lograrlo en siete puntos claramente enumerados, en donde se comprometen a: "emplear a personas con discapacidad en el sector público" (punto 4°). Es importante destacar que desde el 22 de diciembre de 2014, esta Convención internacional cuenta con jerarquía constitucional mediante Ley N° 27.044.

A nivel doméstico, la Constitución Nacional establece que corresponde al Congreso "legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de las personas con discapacidad" (art. 75 inc. 23). En ejercicio de estas atribuciones, el Congreso ha sancionado la Ley N° 25.689, modificatoria de la Ley N° 22.431, en la cual se establece la obligación de los tres poderes del Estado –incluyendo organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos- de "ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas". Es importante destacar que este cupo es de cumplimiento obligatorio para el "personal de planta efectiva, para los contratados cualquiera sea la modalidad de contratación y para todas aquellas situaciones en que hubiere tercerización de servicios".

Para poder dar efectivo cumplimiento a este sistema de cuota, la Ley también prevé que las vacantes que se produzcan dentro de las distintas modalidades de contratación "deberán prioritariamente reservarse a las personas con discapacidad que acrediten las condiciones para puesto o cargo que deba cubrirse" e informarse obligatoriamente al Ministerio de Trabajo para que actúe como veedor de los concursos (art. 8°).



Sintéticamente, el siguiente gráfico muestra el procedimiento vigente para la contratación de personal por parte del Estado, asegurando la prioridad de empleo de trabajadores con discapacidad.

Gráfico 1.

Fuente: elaboración propia en base al art. 8° de la Ley N° 22.431 y reglamentación.

Nivel de cumplimiento del cupo laboral del 4% en la Administración Pública Nacional

En el presente apartado, nos proponemos conocer sobre el cumplimiento o no del cupo laboral del 4%. Para ello, recurriremos a los informes semestrales que se elaboran de acuerdo lo dispuesto por el Decreto N° 312/2010. Este decreto reglamentó el art. 8° de la Ley N° 22.431 y establece la obligación de cada organismo de informar a la Subsecretaría de Gestión y Empleo Público de la Secretaría de la Gestión Pública de la Jefatura de Gabinete de Ministros: “a) cantidad de cargos cubiertos con personas con discapacidad, respecto de los totales de la planta permanente y transitoria; y b) cantidad de personas discapacitadas contratadas bajo cualquier modalidad, respecto del total de los contratos existentes” (art. 1°). Con esta información, la Subsecretaría de Gestión y Empleo Público elabora semestralmente un informe sobre el nivel de cumplimiento del cupo laboral del 4% y de su evolución en el tiempo. A continuación, en el cuadro 1, organizamos la información de estos documentos para el período 2010 - 1° semestre de 2014.

Cuadro 1. Proporción de trabajadores con discapacidad sobre el total de trabajadores de la Administración Pública Nacional, del primer semestre 2010 al primer semestre 2014.

Semestre	2010		2011		2012		2013		2014
	1er	2do	1er	2do	1er	2do	1er	2do	1er
Total de trabajadores	187.248	312.217	340.693	341.537	326.413	315.583	321.386	328.606	328.351
Trabajadores c/ disc.	892	1.756	1.935	2.265	2.390	2.461	2.471	2.538	2.588
Cupo laboral (%)	0,48	0,56	0,57	0,66	0,73	0,78	0,77	0,77	0,79

Fuente: elaboración propia en base a los informes semestrales que elabora la Oficina Nacional de Empleo Público de la Subsecretaría de Gestión y Empleo Público, de la Secretaría de la Gestión Pública, de la Jefatura de Gabinete de Ministros.



Como lo revela el cuadro 1, al primer trimestre de 2014, Argentina estaba muy lejos de alcanzar el cupo laboral del 4%. En el primer informe disponible -del primer semestre 2010-, vemos que de los 187.248 empleados que tenía la Administración Pública Nacional (APN), 892 tenían discapacidad certificada, es decir, un 0.48%. En los semestres siguientes vemos un lento crecimiento del cupo, llegando al segundo semestre de 2012 al 0,78%; para el primer semestre de 2013 cae a 0,77%, valor en el que se sostiene hasta 2014, cuando sube a 0,79% (2588 trabajadores con discapacidad).

Es importante destacar que en este mismo período detectamos un importante crecimiento del empleo público. Entre el primer semestre de 2010 y el primer semestre del 2014 la cantidad de empleados de la APN creció un 76%, pasando de 187.248 a 328.351, una proporción suficiente para haber alcanzado el cupo laboral del 4% para trabajadores con discapacidad. Sin embargo, eso no fue lo ocurrido, el cupo continuó muy por debajo del 1%.

El cuadro 1 también revela que hubo cinco períodos en los que aumentó el empleo (entre primer y segundo semestre 2010; entre el segundo semestre 2010 y primer semestre 2011; entre primer y segundo semestre 2011; entre el segundo semestre 2012 y primer semestre 2013; y, entre primer y segundo semestre 2013). Como lo establece el art. 8° de la Ley N° 22.431, cuando cualquier organismo contrate nuevo personal –en cualquier modalidad de contratación- debe reservar un 4% de esos vacantes para personas con discapacidad. Si durante estos cinco períodos de crecimiento del empleo, la reserva de puestos se hubiese respetado, deberíamos ver que al menos creció un 4% la proporción de trabajadores con discapacidad en cada etapa. El cuadro 2 nos muestra esa información.

Cuadro 2. Proporción de nuevos trabajadores con discapacidad sobre el total de nuevos empleados en la APN, en cinco períodos.

	2010	2010-2011	2011	2012-2013	2013
Nuevos empleados	124.969	28.476	844	5.803	7.220
Nuevos trab. c/ disc.	864	179	330	10	67
Proporción	0,7%	0,6%	39,1%	0,2%	0,9%

Fuente: elaboración propia en base a los informes semestrales que elabora la Oficina Nacional de Empleo Público de la Subsecretaría de Gestión y Empleo Público, de la Secretaría de la Gestión Pública, de la Jefatura de Gabinete de Ministros.

El cuadro 2 devela que sólo en uno de los períodos se respeta y supera la reserva mínima del 4% de los nuevos cargos contratados. Entre el primer y el segundo semestre de 2011, la



Administración Pública Nacional contrató 844 nuevos trabajadores, de los cuales 330 eran con discapacidad certificada, es decir, un 39%. Para el resto de los cuatro períodos, no sólo no se ha respetado la reserva mínima, sino que ni siquiera la proporción alcanza el 1%. Estos datos confirman que se incumplido lo normado en el segundo párrafo del art. 8° de la Ley N° 22.431, vulnerándose el derecho al empleo de las personas con discapacidad. Nos interrogamos sobre el rol que tuvieron el Ministerio de Trabajo y la CONADIS como veedores de esas nuevas contrataciones. Esperamos abordar dicha cuestión en un próximo trabajo.

Políticas públicas de inclusión laboral en el ámbito público. El caso del Programa de Inserción Laboral para Trabajadores con Discapacidad.

Como hemos visto, el incumplimiento del cupo laboral confirma la ineficacia de la Ley N° 22.431, porque no ha podido garantizar la inclusión laboral de las personas con discapacidad en la Administración Pública Nacional. Como la reserva obligatoria de 4% para la contratación de empleados en cualquier modalidad no se ha respetado, nos preguntamos si existe algún programa nacional que aborde esta situación y proponga mecanismos para la inclusión laboral en el ámbito público. La respuesta es afirmativa, existe un programa de empleo subvencionado en el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación.

El Programa de Inserción Laboral para Trabajadores con Discapacidad (PIL) fue originalmente pensado para el ámbito privado, cuando se creó mediante Resolución Ministerial N° 802/2004. Su objetivo original era incluir en el mercado laboral competitivo a trabajadores con discapacidad desocupados, a través de subsidio a su salario, que se suma a los beneficios impositivos que reciben las empresas por contratar personas con discapacidad certificada. Tres años más tarde, en 2007, el Ministerio firma la Resolución N° 914, extendiendo el PIL al ámbito público. ¿Cómo funciona en concreto este programa? El gráfico 2 se propone dar una explicación clara y sencilla de su funcionamiento.

Gráfico 2.

Como lo revela el gráfico 2, el PIL permite que cualquier organismo que quiera contratar personas con discapacidad pueda dirigirse al Ministerio de Trabajo, el cual realiza la búsqueda del trabajador dentro de los inscriptos en un registro creado al efecto. Cuando el organismo decide contratar a este trabajador con discapacidad, el Ministerio de Trabajo otorga una ayuda económica para el pago del salario.



¿Cuál ha sido el impacto de esta política pública? Para dar respuesta a esta pregunta debemos indagar sobre la cantidad de trabajadores con discapacidad incluidos laboralmente en el ámbito público. A través de distintos expedientes del Ministerio de Trabajo sabemos que para el período 2010-2015, la cantidad de trabajadores con discapacidad incorporados laboralmente en el ámbito público es de 90 personas. Para poder tener una real dimensión de este número, nos resulta imprescindible conocer la cantidad de trabajadores con discapacidad que se anotaron en el registro del Ministerio de Trabajo buscando trabajo. El cuadro 3, elaborado en base a los expedientes ya citados, nos brinda esa información.

Cuadro 3. Trabajadores con discapacidad inscriptos en el registro del MTESS, años 2010-2014

Año	2010	2011	2012	2013	2014	Total
Trabajadores con discapacidad inscriptos en Registro del MTESS	3.213	4.134	4.013	6.877	7.425	25.662

Fuente: elaboración propia en base a expedientes MTESS 6-2015-367/12; 6-2015-425/13; 6-2015-446/14; 6-2015-458/15

Como lo muestra el cuadro 3, hubo una gran cantidad de trabajadores con discapacidad que se inscribió en el MTESS en búsqueda de trabajo. Los datos también revelan que durante el período 2010 - 2014, la demanda de trabajo de este colectivo fue creciendo sostenidamente, mostrando en 2014 un incremento del 130% en relación con 2010. Estos datos confirman que existían trabajadores con discapacidad dispuestas a trabajar, que de haberse incluido, se hubiese alcanzado a cumplir el cupo laboral del 4%. Lamentablemente, el fracaso del PIL es contundente: de las 25.662 personas que se inscribieron en el registro de empleo del Ministerio de Trabajo entre 2010 y 2015, sólo han conseguido trabajo en el ámbito público 90, es decir, el 0,35%. De esta manera, confirmamos nuestra hipótesis original.

Bibliografía

Ashley Stein, Michael, 2007; Disability Human Rights; en *California Law Review*, California.

Eroles, Carlos (comp.), 2008, [Los derechos de las personas con discapacidad](#); análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan, Buenos Aires, [Eudeba](#).



Fundación Par, 2006; La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005; Buenos Aires.

Piore, Claudia, [El avance en el reconocimiento de los derechos humanos a las personas con discapacidad y el trabajo](#), en *Revista de derecho laboral y seguridad social*, Buenos Aires. n° 12 (jun.-2011) p. 1035-1058.

OIT, 2007; Discriminación por razones de discapacidad; Suiza.

OIT, 2014; Lograr la igualdad de oportunidades en el empleo para las personas con discapacidad a través de la legislación; Suiza.



- LACUADRA: Inclusión sociolaboral de personas con discapacidad. El caso de un joven Sordo

Proyecto de Investigación.

Inclusión sociolaboral de personas con discapacidad. El caso de un joven Sordo.

Lacuadra, Claudia de los Ángeles - 35.263.509 - Prof. en Ciencias de la Educación – INENCO- CONICET-UNSa-CIPeD-claudialacuadra@gmail.com

Palabras claves: Inclusión sociolaboral – Autonomía – Ambiente de trabajo

RESUMEN:

La presente ponencia se enmarca en el desarrollo de una tesis doctoral sobre “*la inclusión socio-laboral de personas con discapacidad de la provincia de Salta*”, en la misma se busca comprender los procesos de inclusión socio-laboral de jóvenes y adultos con discapacidad, y su relación con sus trayectorias educativas previas, con el aumento en su autonomía y con la mejora en el ambiente del trabajo, en el marco de las normativas nacionales e internacionales vigentes.

En esta ponencia se realizará un acercamiento a los últimos dos aspectos mencionados, es decir, por un lado interesa conocer el impacto o influencia de la inserción laboral del joven Sordo¹²⁰ en su autonomía, y por el otro resulta interesante indagar el ambiente del trabajo, es decir cómo se relacionaba el joven Sordo, con sus compañeros de trabajo, si contaba o no con apoyos comunicativos (intérprete de lengua de señas), esto según la percepción de él mismo. Para esto, es necesario en primer lugar abordar la importancia del trabajo en la integración social de la persona y por ende en su autonomía (Boholavsky 1974-1975; Schelmenson 1996; Grzona 2015); y en segundo lugar poder “reconstruir” los pasos y cambios que fueron necesarios para que pueda incluirse de la mejor manera en el ámbito laboral.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TEMA

Discapacidad y Personas Sordas.

Históricamente la mirada hacia la persona con discapacidad estuvo centrada en sus limitaciones y/o deficiencias, en efecto fueron menospreciadas y excluidas de las diferentes esferas de la sociedad, principalmente del ámbito educativo y en consecuencia del laboral. Sin embargo mediante la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Nuestro país adhiere a la Convención con la Ley 26.378) se reorientó la mirada hacia el contexto, afirmando que es la sociedad quien asienta las barreras arquitectónicas, de

¹²⁰ Es pertinente aclarar que se utilizó el término Sorda/o con mayúscula ya que personas Sordas hace mención a la característica de ser Sordo como identidad cultural y lingüística, y se diferencia de la palabra sordo que refiere únicamente a la disminución o ausencia de la audición.



participación, actitudinales que impiden que la persona con discapacidad alcance una vida independiente y autónoma.

Desde la sociología de la discapacidad, Oliver (1998) sostiene que el término discapacidad refiere a una situación social, es decir a “la desventaja o la limitación de actividad causada por una organización social contemporánea que tiene escasa o ninguna consideración a las personas con insuficiencias físicas (término utilizado por el autor), y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales (...) es, por consiguiente, una forma particular de opresión social”. (UPIAS, 1976 en Oliver 1998, p. 7)

Por ello es que actualmente se utiliza el término persona con discapacidad, ya que se entiende que la “discapacidad es una situación “real” que vive un sujeto en un momento y lugar sociocultural dado, que se funda a través de la resultante entre la interacción entre éste con su entorno” (Rocha, 2010, p. 42). Entonces se afirma que la persona tiene una discapacidad y no es discapacitada.

En relación a la discapacidad auditiva, para poder definirla es necesario especificar las dos concepciones existentes acerca de la “sordera”:

La primera es el Oralismo o también llamada perspectiva audiológica o biomédica (Domínguez, A. (2009); Dolors Rodríguez M. (2013)) que se centra en los distintos grados de pérdida auditiva, la localización del déficit, las ayudas técnicas que pueden compensar o paliar las pérdidas auditivas (audífonos, implantes cocleares, etc.) a fin de rehabilitarlas. Esta corriente se centra principalmente en las personas hipoacúsicas (aquellas que tienen un resto auditivo aprovechable).

La segunda corriente es la sociocultural o socio-antropológica, (Dolors Rodríguez M, 2013) en donde las personas Sordas se definen no por lo que les falta (la audición), ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con derechos que comparten con otros semejantes una lengua, la Lengua de Señas Argentina (de ahora en más LSA), una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad” que debe ser aceptada y reconocida en una sociedad que abogue por la “igualdad en la diversidad”. Desde esta perspectiva se sostiene que la persona Sorda es aquella que pertenece a una minoría social en la cual la experiencia visual resulta predominante.

Es en esta segunda perspectiva en donde se posiciona esta ponencia, reconociendo que la persona Sorda tiene una Identidad y Comunidad que la identifica y aboga por sus derechos, que tiene una lengua igual de válida que el español y que por ende se lo debe respetar en todos los ámbitos de la sociedad.

Marco Normativo y Legal sobre inclusión Laboral



La principal herramienta legal que permite la visibilidad de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, es la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, su principal objetivo es la equiparación de oportunidades con el resto de la sociedad, lo que incluye el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad (art. 19), el derecho a la educación (art. 24) y el derecho al trabajo y al empleo (art. 27); al respecto la convención promulga:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laboral que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad (p. 22)

Al respecto en nuestro país desde 1981 con la Ley 22.431, en su Cap. II Art. 8 y su modificatoria Ley 25.689 promulgada en 2003 se expresa que los organismos del Estado Nacional “están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas”. No obstante según el último informe sobre el cumplimiento del cupo laboral, publicado por la Jefatura de Gabinete de Ministros¹²¹ en el año 2012, en el Estado Nacional sobre 315.583 empleados 2.468 personas poseen algún tipo de discapacidad, es decir el 0,78% del total.

Otro documento que favorece la inclusión socio-laboral de personas con discapacidad es el elaborado por la Organización Internacional del Trabajo en el año 2002, denominado “Gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo” en el que proporciona diversas orientaciones prácticas sobre la forma más pertinente de realizar el proceso de inclusión laboral de las personas con discapacidad, especificando cuáles son las funciones de los empleadores, de las organizaciones de personas con discapacidad y las adecuaciones del lugar de trabajo, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y un proceso de inclusión laboral que respete la autonomía de la persona.

De la misma forma en Argentina, la Agencia de Promoción de Empleo y Formación Profesional de la provincia de Córdoba realizó en el año 2015 tres manuales que apuntan a la inclusión laboral de personas con discapacidad, “no con un enfoque filantrópico, sino desde la mirada de las competencias del trabajador, la productividad/competitividad de las empresas y los beneficios derivados de la implementación de una política de diversidad en el ámbito de los recursos humanos” (Manual Empresa Inclusiva 2015: 2).

¹²¹ Datos extraídos del Sistema de información para el control del registro y actualización de los cargos y contratos desempeñados por personas con discapacidad certificada. Decreto N° 312/10. Resolución ex S.G.P. N° 56/10. Resolución S.G.C.A. N° 498/12.



Mercado laboral y proceso de inclusión socio-laboral

En nuestra sociedad el trabajo constituye uno de los medios a través del cual la persona se siente realizada psicológica, económica y socialmente, ya que el “tipo de empleo, el salario y las oportunidades laborales definen el estilo de vida de la persona y afectan directamente al modo de cómo nos percibimos cada uno y al modo de cómo nos percibe y valora la comunidad en que vivimos” (Torreblanca Capdevilla y Albert Cantó, 1999, pág. 78). Más aún cuando hablamos del trabajo para las personas con discapacidad presenta la posibilidad de una vida independiente y auto-determinada, que le posibilitará una afirmación positiva de su autoestima.

En los últimos años, en nuestro país, mediante diferentes programas y proyectos nacionales como ser las becas PROG.R.ES.AR (Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos), el programa PROEMPLEAR y la Ley de Promoción del Trabajo y Prevención de Fraude Laboral N°26940, se empezó a mejorar la inserción e integración laboral de los sectores desfavorecidos, esto permitió un aumento del empleo y una baja en la tasa de desocupación en relación a la década de los '90.

Sin embargo más allá de este panorama favorable, existen minorías a las que les es dificultoso acceder a un empleo (Pérez Pablo, 2013), por ejemplo los jóvenes de sectores desfavorecidos y con un nivel educativo bajo, ya que en el mercado laboral se exigen cada vez más competencias para poder acceder a un trabajo, en consecuencia ya no es suficiente un título secundario o de grado para un puesto laboral, sino que son necesarios, otros tipos de competencias (liderazgo, pro-actividad, adaptación al cambio) y de conocimientos (pos-títulos, especializaciones, conocimiento de 2 idiomas, conocimientos en computación, etc.) . Así, “el diploma aparece como una condición cada vez más necesaria para acceder a un puesto de trabajo, pero cada vez menos suficiente. (Entonces) La educación ya no ofrece una garantía para acceder a un empleo sino que otorga mayores posibilidades” (Pérez P. 2013, p. 1)

Así, se observa que “conseguir trabajo hoy en día es una verdadera odisea para cualquier persona y en mayor medida para las personas que presentan algún tipo de discapacidad” (Arlandi y otros, 2008, p. 4), ya que los prejuicios y las barreras arquitectónicas, más allá de las normativas, siguen fuertemente presentes en nuestras sociedades.

Esto deja entrever que existen diversas “barreras estructurales” en el campo laboral que impiden emplear a personas con discapacidad a las organizaciones tanto gubernamentales como privadas, ya en 1997 Rojo Vivot A. expresaba “a la persona con discapacidad, habilitada profesionalmente, le es mucho más difícil obtener un puesto de trabajo que quien no la tiene, aún con menor preparación específica” (p. 8), de ello se evidencia que es sumamente necesario derribar los prejuicios que indican que las personas con discapacidad son



improductivas o sujetos de beneficencia para poder **reorientar la mirada hacia un sujeto adulto, con derechos y obligaciones.**

Por todo esto resulta sumamente importante estudiar **la inclusión socio-laboral de personas con discapacidad**, entendida como el proceso a través del cual la persona con discapacidad puede integrarse a un empleo “exactamente igual y en las mismas condiciones de tareas, sueldos y horarios que el de cualquier otro trabajador sin discapacidad” (Jordán de Urríes, p. 1) en alguna empresa común. (Se utiliza el término común otorgándole el mismo sentido que se utiliza con escuela común. En contraposición de lo que serían talleres protegidos.)

Diferentes investigaciones (Pallisera Díaz M. y Rius Bonjoch M. (2007) - Verdugo M. Á. y otros (2006) – Cruz N. (2014)) muestran que resulta más favorable para las personas con discapacidad incluirse en el ámbito laboral común, más que en los talleres protegidos, ya que de esa forma alcanzan un grado mayor de autonomía. Se tomará el concepto autonomía, no cómo un sinónimo de autosuficiencia, sino como el derecho a poder decidir por sí mismos, a poder tomar las “riendas de la vida” y seguir el camino que se crea más conveniente. (Rusler V. y García C., 2016).

METODOLOGÍA

La presente ponencia se basa en la experiencia de inserción laboral de un joven Sordo de 29 años. El Instrumento de recolección de datos que se utilizó es la **entrevista en profundidad**, la misma tiene el formato de una conversación que está orientada principalmente por los objetivos de la investigación y que tiende a tener una duración prolongada. Este tipo de entrevista tiene como fin tener un conocimiento extenso de la opinión, sensaciones, sentimientos y/o puntos de vista de un sujeto determinado. (Merlino, A. 2008)

Se decidió optar por este instrumento ya que permite no sólo indagar, mediante la voz del propio sujeto, los cambios o factores positivos o negativos que experimentó en su inserción laboral, sino también reconstruir ese proceso, y así identificar sus valores, representaciones y sentidos sobre él mismo y el trabajo.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

A los fines de resguardar la identidad del joven, se utilizará el seudónimo Juan, para referirnos a él. Juan es un joven de 29 años, Nació en el departamento de Orán, Provincia de Salta. Actualmente vive en la zona norte de la capital de Salta, con su esposa y su hijo de 9 meses. Se presenta a sí mismo como un Sordo que se comunica mediante la LSA, por lo que es un Sordo señante y no oralizado.

Su educación primaria la inició en una escuela común, pero al detectarse que no podía escuchar, se tuvo que cambiar a una institución de educación especial de Jujuy, sin embargo nuevamente tuvo que cambiarse de escuela por motivos económicos. Luego, al encontrarse



su hermana mayor viviendo en Salta Capital su madre decidió enviarlo a EFETA (Institución Especial de Educación Primaria para niños Sordos) donde concluyó sus estudios primarios.

El Nivel Secundario lo cursó en un BSPA de Salta Capital, durante tres años, Juan afirma que al tener intérpretes sólo dos veces a la semana, en una materia específica, su tránsito por la institución fue difícil, pero con la ayuda y aliento del director del BSPA y de algunos profesores pudo no sólo concluir este nivel educativo sino también aprender más conocimientos.

Luego de tres años de haber finalizado el Nivel Secundario, en el 2014, se inscribió en la carrera de Lic. en Economía en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), pero decidió abandonarla al no contar con intérpretes y porque le resultaba difícil de comprender. Actualmente se encuentra cursando el primer año de Prof. en Ciencias de la Educación, si bien con algunas dificultades, pero afirma que es cuestión de acostumbrarse a los tiempos de la universidad.

Respecto a su trayectoria laboral, entendiéndola como “una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral” (Hernández E. y Galaz J., 2009, p. 3), Juan empezó trabajando de “cuida coche”, cuidando el estacionamiento de los autos por las calles, durante 5 años, del 2007 al 2012, por lo que estudiaba y trabajaba simultáneamente.

En el año 2013, deja este trabajo, ya que le resultaba agotador, no sólo por el calor o frío al estar al aire libre, sino también, porque algunas veces las personas no querían pagarle el monto que debía ser, situación que lo estresaba. Por ello en ese año emprendió su búsqueda laboral, que la describe de la siguiente forma:

Primero, rápido no fue todo, fui a dejar en algunas empresas, en Libertad, el shopping algunos lugares donde podía cumplir con algunos requisitos que yo veía, yo sacaba fotos de los requisitos, juntaba los papeles que decían los requisitos, entonces iba y lo presentaba al CV.

Sin embargo, más allá de los diferentes CV que dejaba, Juan en ese año no pudo conseguir un empleo. Ante esta situación resulta importante rescatar dos actitudes del joven, en primer lugar que no asociaba su desempleo principalmente por su condición de Sordo, sino por su escasa formación y experiencia laboral:

Mmm sé que era algo normal, también, yo entendí que mi situación era difícil también por ser una persona Sorda y porque veía como nos íbamos a comunicar con el oyente (...) y también tenía que ver mi currículum, porque no les gustaba mi currículum, mi Currículum era de un nivel más bajo.

La segunda actitud, es que ante el saber que la principal razón por la que no tenía un empleo era por su poca experiencia laboral, empezó a buscar y preguntar por nuevas capacitaciones, para así acrecentar su CV:



Veía en internet o le pedía a mi mamá a mi hermana que me informen de algunas capacitaciones o también le pedía a algunos Sordos o en la misma asociación de sordos para yo poder ir asistiendo, para mejorar mi currículum, porque yo no sabía nada.

De esta manera, buscando capacitaciones y cursos, se acerca al Ministerio de Derechos Humanos, en el sector de Discapacidad, de la provincia de Salta, en el 2014 y consigue su actual trabajo en la Dirección General de Rentas, podría decirse de una forma inusual, ya que cuando llegó a la firma del convenio (para el ingreso de personas con discapacidad al trabajo), donde habían muchas autoridades provinciales, le comunicaron que tenía un empleo, situación que no esperaba y que lo alegró:

Fui a consultar por algunos cursos y capacitaciones que se estaban dando, me comunicaron que existía una Ley sobre el trabajo para personas con discapacidad, me dijeron que tenía que adjuntar mi cv y una nota explicando que tengo una discapacidad, yo la dejé y después me llamaron, pero no podía contestar porque soy Sordo (risas) (...) después me mandaron mail y fui (...) yo no sabía para que me estaban llamando (...) cuando llegue vi que todos estaban bien vestidos y yo estaba desastroso (...) había una intérprete y me dijeron que yo iba a poder trabajar ahí (...) fue muy lindo porque me consideraron, después le conté a mi esposa y todos estábamos contentos.

Asimismo actualmente se encuentra trabajado como profesor de LSA en la Asociación de Sordos de Salta (ASORSA).

De esta manera se observa que el trayecto laboral, es un proceso complejo, que se encuentra influenciado no sólo por diferentes factores ambientales, como ser el Nivel Educativo Alcanzado, el Origen y relaciones sociales, sino también por factores actitudinales, ya que si no se cuenta con la motivación y el deseo de formación para obtener un buen trabajo, las probabilidades de encontrarlo son más bajas.

PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIO-LABORAL

En la provincia de Salta, se observa que en los últimos años se impulsaron diferentes políticas y líneas de acción que apuntan a la inserción laboral de personas con discapacidad, a saber: el Decreto y Resolución 1175/10 llamado: “**Decreto de Empleo Con Apoyo**”; convenio de “Capacitación, Formación e Inserción laboral de personas con Discapacidad Visual” con los ministerios de Trabajo (Resolución N° 019/15), de Derechos Humanos (Resolución N° 205715) y de Ambiente y Producción Sustentable de la Provincia de Salta (Resolución N° 075/15) entre otros.

En agosto de 2014 se firmó un Convenio Marco de capacitación laboral para personas con discapacidad, entre el Ministerio de Derechos Humanos, el ministerio de Trabajo “Capacitación Laboral en el puesto de trabajo” en la Dirección General de Rentas de la



Provincia, mediante Expediente Nº 40234_168186/14; mediante el cual esta última ofrecerá pasantías con el objetivo de incorporar saberes, habilidades y actitudes vinculadas con situaciones reales del mundo del trabajo, que posibiliten la inserción laboral de los participantes. Tienen una duración de 12 meses y un régimen de 4 horas diarias.

Es mediante este último convenio, que Juan ingresó a trabajar. En este apartado se reconstruirá ese proceso de inserción laboral, utilizando como fuente de información su propia voz y de esta manera poder indagar cómo impactó ese trabajo en su autonomía y en el ambiente laboral, es decir en la relación con sus compañeros.

Como se especificó en el apartado anterior, a Juan le comunican que va a ingresar a trabajar a Rentas en una reunión donde se firmaba el convenio y se explicaba las aptitudes que debían tener para el empleo:

En esa reunión me explicaron que yo tenía que ser responsable, tenía que asistir a horario, que tenía que conocer al jefe, que iba a ser evaluado mi desempeño, me iban a supervisar (...) en agosto tuve esa charla (...) no tuve una capacitación, solamente yo pregunté cuando empezaba a trabajar y me dijeron en septiembre.

En este sentido resulta importante resaltar que tanto **documentos internacionales** (como el de la Organización Internacional del Trabajo, Gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo) **las metodologías de inclusión socio-laboral reconocidas internacionalmente** (el Empleo con Apoyo) como diversas **investigaciones sobre la inclusión laboral de personas sordas** (Capdevilla y Cantó, (1999) - Minolli, C., (2009)) afirman y ponen el acento en el proceso previo del ingreso laboral, es decir a la Formación acerca del puesto de trabajo, mediante charlas formativas, periodos de prueba con un acompañante; y al momento de Coordinación, esto son reuniones previas del postulante con su jefe, con algunos compañeros de trabajo, etc. con el fin de que las primeras semanas de trabajo sean más bien de adaptación y aprendizaje.

Como se evidencia Juan no contó con estos dos procesos previos, lo que pudo haber resultado negativo para su inserción; además otro aspecto importante a tener en cuenta a la hora de incluir laboralmente a una persona con discapacidad es el análisis del puesto de trabajo, a fin de poder reconocer cuáles serían los apoyos necesarios (baños accesibles, ascensor, señalética en braille, etc.) para su plena inclusión laboral. En este caso tendría que haber sido una Intérprete en Lengua de Señas Argentina, al menos dos horas por día, la primera semana de trabajo, a fin de que pueda comunicarse y consultar sus dudas laborales.

La intérprete estuvo sólo en la reunión después no fue más (...) yo estaba con la computadora, por ahí algunos compañeros si me querían decir algo, yo este, bueno, les decía que me lo escriban en un papelito.



Sin embargo Juan encontró en sus compañeros de trabajo el apoyo necesario para poder conocer y aprender las funciones que debía desempeñar:

Mis compañeros fueron quienes me enseñaron que tenía que hacer, yo iba con los papeles y les mostraba y ellos me enseñaron, con la computadora me iban mostrando poco a poco como tenía que hacer las cosas, (...) porque fue muy de golpe, en ese sentido yo no conocía nada sobre los papeles.

Entonces en este proceso de inserción laboral se evidencian tres etapas:

1. Charla informativa y firma del convenio.
2. Ingreso al campo laboral.
3. Aprendizaje de las funciones del puesto laboral con los compañeros de trabajo.

Cómo antes se mencionó, existen diferentes etapas previas, durante y después del ingreso al puesto de trabajo, que debieran realizarse para asegurar no sólo el éxito en la inclusión de la persona, sino también para que en este proceso le sean respetados todos sus derechos y obligaciones.

Al respecto el Empleo con Apoyo, es una modalidad de inclusión socio-laboral, que está en auge internacionalmente y ponen en marcha instituciones como ASDRA y EMPLEA ARGENTINA se la define como “un conjunto de acciones de orientación y apoyo individualizado en el puesto de trabajo, (...) que tienen por objetivo facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad, en empresas u organizaciones del mercado ordinario de trabajo” (Real Decreto Español 870/2007), consta de cinco fases dinámicas y flexibles que contempla la autodeterminación, individualidad y empoderamiento de la persona con discapacidad.

Impacto del trabajo en su autonomía

El trabajo constituye, “la integración de las integraciones”, es un derecho inalienable, que transversaliza todas las esferas de la sociedad en las que participa la persona. Por lo que influye en el proceso de formación de la identidad adulta y en el modo de integración en la vida social. Además se lo considera cómo uno de los principales medios, a través del cual el sujeto puede alcanzar su autonomía y una vida económicamente independiente.

En consonancia con esto Juan asocia el trabajo como una posibilidad para poder vivir por sus propios medios económicos, asimismo lo considera como una posibilidad de desarrollarse personalmente, en tanto sujeto adulto y autónomo que no depende de sus padres y que puede empezar a proyectar un futuro, es decir hacer sus propios planes:

Cuando terminé el secundario sentí dos cosas: que quería trabajar para solventar mis gastos personales y también pensar que soy una persona adulta que no podía depender de mi familia y estudiar para acrecentar mi CV y asegurarme mi trabajo.



Cuando conseguí el trabajo sentí que por fin había dado fruto esto de estar buscando trabajo (...) sentí que podía organizar un futuro.

Al momento de indagar en Juan los cambios personales y profesionales que experimentó al obtener un trabajo mejor del que tenía cuando era “cuida coche”, puso más énfasis en sus competencias laborales, nuevos aprendizajes y experiencias formativas

Yo si lo siento ahora tengo más responsabilidades, aprendí más sobre el manejo de las computadoras, sobre mi trabajo, en mi trabajo me siento como cualquier otro oyente más (...) sentí que cambié en mi perseverancia, no debía trabajar rápido, sino más tranquilo.

En este sentido Juan siente que en la medida en que se iba involucrando y comprendiendo más su puesto laboral, su autonomía dentro del trabajo se va acrecentando, ya que percibía que había actividades que él ya sabía hacer, entonces no necesitaba preguntarle a sus compañeros, ni a su jefe sus dudas. Esto contribuyó positivamente en su autoestima profesional, ya que después de un año y medio de trabajo espera dejar de ser pasante y poder tener un empleo estable, con aportes y obra social. Considera que esto último es su principal meta laboral, trabajar igual que sus compañeros, tanto en cantidad de horas como de funciones. Para ello considera fundamental continuar aprendiendo y seguir realizando su trabajo correctamente.

Los primeros meses fueron de aprendizaje, después ya podía yo sólo, ahora sé qué debo hacer (...) espero algún día dejar de ser pasante y poder tener un empleo en blanco como mis compañeros oyentes (...)

Respecto a los cambios más bien personales, sobre el sentido de la responsabilidad, la administración del dinero o sobre su transición a la vida adulta, Juan experimentó que fue la paternidad lo que sintió que lo hizo más autónomo, en tanto comprendió que las decisiones que debía tomar, la organización de su salario y sus actividades personales, no debían depender de otra persona más que de él mismo, el reconocer que debía trabajar y educar a su hijo, fue lo que lo desarrolló como persona, y no así el trabajo.

Ahí fui cambiando, el dinero no era para mí, para mi ropa, para la joda, sino para él (su hijo) el necesita, aprendí como organizar el dinero, administrarlo, distribuirlo entre mi señora, el y yo, con mi hijo sentí el cambio, sentí que maduré.

Ambiente laboral-relación con sus compañeros

La Organización Internacional del Trabajo, entiende por ambiente o entorno de trabajo a “las instalaciones y las circunstancias en que tiene lugar el trabajo” (OIT, 2002, p. 21), es decir desde las modificaciones que se deben realizar para que la persona con discapacidad pueda realizar autónomamente su trabajo, hasta la relación con sus compañeros y jefes de trabajo.



Como ya se mencionó una de las fallas que tuvo el proceso de inserción laboral de Juan, fue el no poder contar la intérprete, principal apoyo comunicacional a la hora de relacionarse con oyentes para la persona Sorda.

Mmm estaría bueno tener un intérprete, pero en las reuniones, juntas, charlas o fiestas, para poder entender mejor lo que sucede en el trabajo, pero en mi trabajo cuando yo realizo mis actividades no, porque yo ya sé que debo hacer, y ahora puedo hacerlo sólo.

Respecto a la relación con sus compañeros de trabajo, Juan considera que fue fundamental y muy buena desde el primer día, si bien percibió que al principio la comunicación fue complicada, entre todos pudieron encontrar la forma de dialogar ya que ellos fueron quienes le enseñaron sus actividades, lo corrigieron cuando hacía alguna actividad mal, o lo incorporaban en todas las actividades (almuerzos, reuniones, fiestas)

La relación con mis compañeros siempre fue buena, desde el primer día ellos se acercaron y me saludaron, yo en señas les dije que era sordo y en un papel le escribí mi nombre y ellos también me escribieron el suyo (...) y así nos acostumbramos a hablarnos.

Siempre me ayudaron en mi trabajo, siempre pude preguntarles mis dudas, y me mantuvieron al tanto de todo lo que hacían, si iban a paro, me preguntaban cuanto cobraba, cuál era mi condición trabajando en ese lugar. Tenemos una muy buena relación, mis compañeros fue uno de los aspectos más positivos del trabajo.

Mediante esta experiencia se puede evidenciar que más allá de que en el proceso de inserción laboral de Juan existieron algunas “lagunas”, estas fueron compensadas por sus compañeros de trabajo, quienes no le dieron la espalda, sino que lo ayudaron en lo que necesitaba, por lo que el factor humano adquiere un papel predominante en estos procesos.

REFLEXIONES FINALES

En primer lugar resulta necesario volver a remarcar que la presente ponencia se realizó en base a una entrevista realizada a un joven Sordo de la provincia de Salta, por lo que los datos que se volcaron no responden a observaciones directas del puesto de trabajo, sino a la propia experiencia, percepción y opinión del entrevistado, por ende como en toda investigación dentro del campo de las Ciencias Sociales, no se apunta a llegar a conclusiones finitas y cerradas, sino a reflexiones y reinterpretaciones de esta experiencia a fin de contribuir al conocimiento científico, como también y principalmente a la mejora en los procesos de inclusión socio-laboral de personas con discapacidad.

Mediante este trabajo se puede reflexionar sobre los siguientes aspectos del proceso de inclusión socio-laboral:



- Al reconocerlo como un proceso fundamental en la transición a la vida adulta, resulta necesario para su puesta en marcha tener en cuenta toda la literatura teórica, metodológica y normativa, sobre el tema y conjuntamente a ello trabajar la sensibilización en el ambiente laboral.
- Asimismo es interesante destacar en este proceso la motivación y voluntad por parte de la persona con discapacidad y el apoyo de su contexto más próximo (familia, pares, etc.), ya que más allá de que se realice una adecuada preparación para su inclusión laboral, si el sujeto no participa activa y comprometidamente en ese proceso, este tiene más probabilidad de fracasar, o de abandonar el trabajo.

Por último, y pensando en todas las experiencias de inclusión laboral de personas con discapacidad que se realizaron mediante, los distintos convenios y resoluciones (ver Anexo), considero que estas experiencias demuestran que cuando se unen la disponibilidad política, las metodologías internacionalmente reconocidas y todo un equipo interdisciplinario, es posible pensar en un proceso de inclusión laboral, que respete la autonomía, el empoderamiento, y las particularidades de cada persona con discapacidad,

BIBLIOGRAFÍA

- Arlandi, N., Fumagalli, S. y Perg A. (2008) Inserción Laboral de personas con discapacidad. Trabajo presentado en V Semana Argentina de la Salud y Seguridad en el Trabajo. Bs. As. Recuperado en: http://www.srt.gob.ar/super/eventos/Semana2008/disertaciones/Martes29/1750/4_UDEMM.pdf
- Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad. (2006). Ginebra.
- Cruz N. (2014) *Inclusión laboral de personas con Síndrome de Down. Estudio de caso a partir de un programa de Empleo con Apoyo*. (Tesis de Grado). Universidad Nacional de Salta. Salta-Argentina.
- Dolores Rodríguez, M. (2013) El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario". *Revista de recerca i formació en antropología*, 7, 1-27.
- Domínguez A. B. (2009) Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1), 45-51.
- Grzona, M. (2015) La integración laboral de personas con discapacidad. Argentina.
- Hernández E. y Galaz J. (2009) Trayectorias profesionales en profesionistas y académicos del derecho: el caso de una universidad pública. Presentado en el X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Veracruz. Recuperado de: <http://www.rdisa.org.mx/documentos/Productos%20RPAM/Viloria%20Hernandez%202009a.pdf>



- Jordán de Urríes, F. Inserción laboral de personas con discapacidad. Trabajo publicado en: <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/invesinico/insercion.htm>
- Ley 25.689, “SISTEMA DE PROTECCION INTEGRAL DE LOS DISCAPACITADOS”, Modificatoria de la Ley N° 22.431.
- Ley 26.378. Sancionada: Mayo 21 de 2008 y promulgada: Junio 6 de 2008.
- Manual Empresa Inclusiva (2015) Guía para la incorporación de personas de personas con discapacidad. Argentina. Córdoba.
- Merlino, A. (Coordinador) (2008) *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Argentina: Grupo América Lee
- Minolli, C. (2009) El mercado laboral y la construcción social de la realidad: el ejemplo de los sordos. *Revista temas de Management*, 7, 1-4
- Oliver, M (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?” Pp. 34-58 en *Discapacidad y sociedad*, editado por Len Barton. Ediciones Morata. Madrid.
- Organización Internacional del Trabajo (2002) *Gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo*. Ginebra.
- Pallisera Díaz M. y Rius Bonjoch M. (2007) ¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad. *Revista de Educación*. 342. 329-348.
- Pérez, P. (2013) Empleabilidad, motivación por trabajar y políticas de empleo para jóvenes en Argentina. *Cuestiones de Sociología*, 9.
- Real Decreto Español 870/2007, «BOE» núm. 168, de 14 de julio de 2007.
- Rocha M., (2010) *Discapacidad, Orientación Vocacional y Proyectos de Vida. El desarrollo de la autonomía*. Bs. As: Laborde Editor.
- Rojo Vivot, A. (1997) *El trabajo y las personas con discapacidad*. Ed. Dunken. Argentina.
- Rusler, V y García C. (2016) *Perspectivas desde el modelo social*. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.
- Torreblanca Capdevilla, H. y Albert Cantó, M. F. (1999) Integración socio-laboral de personas con deficiencia auditiva. *Alternativas: Cuadernos de trabajo social*, 7, 77-91.
- Verdugo M. Á., Urríes Borja J., Vicent C. y Martin R. (2006) *Integración Laboral y Discapacidad*. INICO. Universidad de Salamanca: Ed. Gladnet.



Anexo

A continuación se presentan, a modo de lista, las resoluciones, programas y/o convenios que realizaron los diferentes Ministerios de la provincia de Salta con otras empresas y/u organizaciones estatales, las mismas están en orden cronológico, a saber:

- En 2010 se elaboró el Decreto y Resolución 1175/10 llamado: “**Decreto de Empleo Con Apoyo**”. En ese marco se realizaron resoluciones conjuntas interministeriales Ministerio Economía N° 148/12 Ministerio de Trabajo N° 74/12 Ministerio de DDHH 147/12. Es importante remarcar que este decreto estaba destinado sólo a personas con discapacidad intelectual (personas con Síndrome de Down).
- En agosto de 2013 Fundación Capacitar del NOA, en conjunto con el Ministerio de Derechos Humanos y la Fundación Social Aplicada al Trabajo (FUSAT) elaboraron un acuerdo que establece acciones conjuntas para capacitar a personas con discapacidad y concientizar al sector privado para su incorporación laboral.
- En el marco del decreto Empleo con Apoyo, el ministerio de Derechos Humanos firmó convenios con las empresas “Hotel Sheraton”, “Cine HOYTS”; “Combustibles del Norte” para la incorporación de trabajadores con discapacidad intelectual con Resolución N° 544/13 y Resolución N° 694/14.
- En el año 2013, bajo Expediente N° 40153-22382/13, se incorporan a 3 (tres) personas con discapacidad al Hospital Papa Francisco.
- En este mismo año se nombra en la administración pública a 2 jóvenes con discapacidad intelectual (Síndrome de Down) bajo Resolución N° 1725/14 y Resolución N° 497/14.
- En agosto de 2014 se firmó un Convenio Marco de capacitación laboral para personas con discapacidad, entre el Ministerio de Derechos Humanos, el ministerio de Trabajo “Capacitación Laboral en el puesto de trabajo” en la Dirección General de Rentas de la Provincia, mediante Expediente N° 40234_168186/14; mediante el cual esta última ofrecerá pasantías con el objetivo de incorporar saberes, habilidades y actitudes vinculadas con situaciones reales del mundo del trabajo, que posibiliten la inserción laboral de los participantes. Tienen una duración de 12 meses y un régimen de 4 horas diarias.
- En marzo de 2015, la Consultora STG S.R.L firmó un convenio de “Capacitación, Formación e Inserción laboral de personas con Discapacidad Visual” con los ministerios de Trabajo (Resolución N° 019/15), de Derechos Humanos (Resolución N° 205715) y de



Ambiente y Producción Sustentable de la Provincia de Salta (Resolución N° 075/15), para que siete jóvenes salteños comiencen un proceso de capacitación de 8 meses. Tiene por objetivo que las personas con discapacidad accedan a la oportunidad, mediante su esfuerzo, de insertarse en el ámbito laboral. Una vez cumplimentada la capacitación, se ofrecerá servicios vinculados al control de calidad en alimentos y bebidas, análisis de propiedades organolépticas (como olor/aroma, sabor/textura y consistencia) de diferentes productos, control de calidad en artículos de limpieza y cuidado personal, evaluación de la vida útil de productos alimenticios y la caracterización del vino en sus diferentes variedades.

- Convenio entre Gobierno de la Provincia y la ONG CASCOS VERDES, Abril 2015. Capacitación y Formación laboral de 10 jóvenes con discapacidad intelectual, en el ámbito de la Universidad Católica de Salta, con orientación a Educadores Ambientales.



- SCHARAGRODSKY: Discapacidad y Trabajo. *El caso de las colocaciones laborales selectivas de PCD en la Dirección de Vialidad (SeCLaS) (2010-2015)*

Apellido y nombre: Scharagrodsky Carina Judith

DNI: 18.333.897

Institución: Universidad Nacional de La Plata. Doctorado en Ciencias Sociales, FaHCE.

Plan de Tesis doctoral

Mg. En Ciencias Sociales, CEDES/FLACSO.

Mail: carinosky@hotmail.com

Eje temático: Ámbito laboral

Título: **Discapacidad y Trabajo**. *El caso de las colocaciones laborales selectivas de PCD en la Dirección de Vialidad (SeCLaS) (2010- 2015)*.

Palabras Clave: Discapacidad, Trabajo, inclusión laboral.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el plan de tesis del Doctorado en Ciencias Sociales de la FaHCE, UNLP denominado: **Construcción de Representaciones sociales sobre Discapacidad y Trabajo y sus transformaciones**. Estudio de las colocaciones laborales selectivas de personas con discapacidad en sus primeros empleos competitivos públicos en la Dirección de Vialidad en el marco de la política pública de Empleo de la Provincia de Buenos Aires (SeCLaS). (2010- 2015). El proyecto de investigación está dirigido por la Dra. Agustina Palacios y cuenta con la Co Dirección de la Dra. Leticia Muñoz Terra. Se propone indagar las representaciones sociales de Discapacidad y Trabajo, y las transformaciones que dichas construcciones presentan a partir de la inserción laboral de personas con discapacidad (PCD), en el marco de una política pública de empleo del Servicio de Colocación Laboral Selectiva (SeCLaS) (2010-2015) perteneciente al Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires. Dicho servicio se crea por Art. 12 de la Ley 10592/87 que versa lo siguiente: “Créase en el ámbito de la Subsecretaría de



Trabajo de la Provincia de Buenos Aires y en cada una de sus Delegaciones Regionales, el Servicio de Colocación Laboral selectiva de personas discapacitadas. Este Servicio será responsable de la administración del sistema de empleo, examinando las condiciones existentes en el mercado laboral y adoptando medidas para asegurar la colocación de las personas discapacitadas. A tal efecto, llevará un Registro de las personas discapacitadas aspirantes a ingresar a empleos o actividades públicos o privados. Asimismo, ofrecerá todo asesoramiento técnico necesario requerido por el sector oficial y privado, e informará a las personas discapacitadas sobre las diversas posibilidades que hagan a su colocación y pleno empleo.” El SeCLaS comienza a funcionar efectivamente en el año 2005.

En el proyecto de investigación se estudian desde los/as propios/as actores sociales, las inclusiones laborales de PCD en empleos competitivos en la Dirección de Vialidad de la Administración Pública Provincial. Este organismo es el primero en la provincia de Buenos Aires que cumple con el cupo del 4% de trabajadores/as con discapacidad estipulado por la ley provincial 10.592, a partir del nombramiento en planta permanente de treinta y tres (33) PCD en su primer empleo competitivo público dentro del Estado provincial. Cabe aclarar que las inserciones laborales se efectivizaron en mayo de 2010 pero los procesos administrativos y técnico profesionales implicados entre la registración en el SeCLaS, la evaluación profesional y el nombramiento en algunos casos demandaron varios años (registraciones efectuadas entre 2005 y 2009).

Partimos de la siguiente afirmación: las colocaciones laborales de personas con discapacidad en sus primeros empleos públicos competitivos de la mano de una política pública provincial de empleo (SeCLaS) ofrece una ocasión privilegiada para exponer las transformaciones de las representaciones sociales sobre Discapacidad tanto sobre las propias como sobre las ajenas. Otro tanto ocurre con respecto a las representaciones sociales acerca del Trabajo independientemente de los antecedentes laborales que hayan tenido o no las PCD entrevistadas. En este sentido nos preguntamos por los efectos de la mencionada experiencia de inclusión laboral en este colectivo de PCD. En este trabajo realizaremos un recorte del corpus, centrando nuestro interés en los múltiples sentidos que se construyen en torno al Trabajo en relación con las discapacidades y sus posibles transformaciones a lo largo de un proceso particular que ya lleva seis años desde el punto de vista de sus propios protagonistas.



Marco teórico

En la actualidad existe consenso en afirmar que las PCD por lo general tienen dificultades para entrar al mercado de trabajo competitivo. La OIT refiere que “Para ningún otro grupo vulnerable resulta tan “natural” como para las personas con discapacidad el que no se reconozca su capacidad para el trabajo” (Roeske, OIT, 2002, p. 21). Muchos países intentan contrarrestar dichas dificultades a partir de la implementación de un marco jurídico internacional como puede ser la Convención Internacional sobre los Derechos de las PCD que se traduce en marcos jurídicos nacionales y consecuentemente en distintas políticas públicas entre las que podemos mencionar las políticas denominadas de cuota o de cupo. En América Latina, la legislación de cuota laboral se encuentra predominantemente establecida para el sector público e incluye distintas modalidades. Abarca & Arias (2014) reflexionan sobre el caso de Costa Rica y realizan una descripción de la situación en diversos países a saber: “Ecuador (se obliga en 4% al empleador público o privado que cuente con un mínimo de veinticinco trabajadores), El Salvador (mínimo 1 persona por cada 25 trabajadores), Panamá (2% del personal en organizaciones con 50 personas o más), Paraguay (5% del personal en el sector público), Perú (3% del total del personal), Argentina (5% del personal), Bolivia (5% en sector público de vacantes), Brasil (a partir de 100 empleados en empresas privadas, entre un 2% y 5% dependiendo del número de trabajadores), Uruguay (4% de las vacantes), Venezuela (5% de nómina de empleados), Honduras (dependiendo del número de empleados, por ejemplo, 3% si se tiene de 75 a 99 trabajadores)” (Abarca & Arias, 2014, p. 17). La ley 10.592 en su Art. 8 (Texto según ley 13865 fija “una proporción no inferior al cuatro (4) por ciento de la totalidad de su personal” para la provincia de Buenos Aires.

Si bien existen discusiones respecto de la distinción entre trabajo protegido y trabajo competitivo, la inserción laboral propiciada por el SeCLaS, Servicio de Colocación laboral selectiva dependiente de la Subsecretaría de Empleo del Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires, implica el desempeño de un trabajo competitivo dependiente que comprende toda actividad que una PCD desarrolla en diferentes recursos de la comunidad (empresas, fábricas, talleres, etc.) en forma integrada con otros trabajadores no discapacitados, en relación de dependencia, la que estará regulada por las leyes generales y especiales en la materia. Ubicamos lo anteriormente expuesto en el marco del concepto de “trabajo decente” que para Sen (1999) es definido como un derecho que va más allá de la legislación laboral vigente, tiene el sentido de reconocer derechos



básicos y permite una comprensión mucho más alentadora de las necesidades de las distintas instituciones y las distintas políticas a favor de los derechos y de los intereses de los trabajadores. “Al promover derechos y dignidad para las personas con discapacidad, favorecemos la realización potencial de los individuos, fortalecemos las economías y enriquecemos a la sociedad en general” (Somavia, OIT, 2007, p.1).

En el caso particular de las PCD es necesario situar las representaciones sociales (RS) sobre Discapacidad y Trabajo que han construido las sociedades en los distintos períodos históricos entendiendo el juego de tensiones entre hegemonías y subalternidades. Definimos entonces RS como: “sistema(s) de valores, ideas y prácticas con dos funciones dobles: primero, establecen un orden que capacita a los individuos para orientarse en su mundo material y social y dominarlo, y segundo, hacen posible la comunicación para tomar parte entre los miembros de una comunidad proveyéndoles de un código para el intercambio social y de un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo (Moscovici, 1973:13). Retomando esta definición podemos situar diferentes modelos epistemológicos sobre Discapacidad identificados a partir de los discursos, saberes y prácticas en diversos contextos sociohistóricos. Si bien existen múltiples clasificaciones en torno a la temática, Palacios (2008) sistematiza tres modelos situados históricamente. El Modelo de Prescindencia, que incluye dos submodelos basados en la “innecesariedad” desde la Eugenesia y la marginación, que construye a la Discapacidad como fenómeno causado por motivos religiosos. La Sociedad prescinde de las personas con Discapacidad ya que las mismas son consideradas una “carga”. En este modelo, el Infanticidio constituye una figura clave ya que al/la niño/a con sospecha de deformidad, tara o debilidad no se le reconoce el derecho a la vida. Un segundo modelo denominado Rehabilitador plantea las causas “biológicas” de la Discapacidad. Es un modelo normalizador sustentado por una ideología que borra las diferencias. Las PCD son “rehabilitables”: presentan una dignidad lesionada o perdida. En este modelo la Medicina juega un rol central. Finalmente el Modelo Social plantea que las causas que originan la Discapacidad no son ni religiosas, ni “biológicas” sino sociales o preponderantemente sociales, enfatizando la valoración y respeto a las diferencias en el marco de los DDHH (valores como dignidad, igualdad, libertad, inclusión social). Todas las personas tienen un valor intrínseco inestimable y también son intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su valor más allá de cualquier diversidad física, psíquica, mental o sensorial.



A fin de vincular la construcción de las representaciones sociales sobre Discapacidad y Trabajo y sus transformaciones, la presente investigación incorpora el concepto de trayectoria biográfica entendida como “un recorrido que en su globalidad está constituido por la sucesión de situaciones ocupadas por los individuos en diferentes esferas y por la historia de las diversas configuraciones sucesivas que estructuran la articulación entre esas esferas” (Godard, 1998). Esta historia pone en juego dos niveles de realidad: por un lado los hechos objetivos u objetivables (fechas, actores, eventos), y por otro lado, las percepciones, representaciones e interpretaciones subjetivas que se despliegan a lo largo del tiempo (Muñiz Terra, 2012). Desde esta aproximación todo trayecto de vida puede ser considerado como un entrecruzamiento de múltiples líneas biográficas más o menos autónomas y dependientes las unas de las otras (Helardot, 2006). El trayecto escolar, el recorrido laboral, la vida familiar, la salud, la trayectoria residencial, el itinerario político, religioso y espiritual, etc., son tanto historias paralelas como imbricadas, hilos que tejen la madeja biográfica.

Ahora bien, para el desarrollo en profundidad de un estudio de trayectorias resulta propicio centrar la mirada en algunas de las líneas biográficas o en la articulación de algunas de ellas en particular (Godard, 1998). Considerando esta situación, en esta investigación nos centramos en las trayectorias laborales y de discapacidad y recuperamos la manera en que ambas historias se desarrollan e imbrincan mutuamente dando lugar a la construcción y transformación de representaciones sociales.

Hablar de trayectorias biográficas implica de alguna manera referirse a los procesos de construcción de la identidad. Barros Moreira; Alves Cappelle; De Carvalho-Freitas (2015) postulan “la identidad y su dinámica de (re) construcción en relación al trabajo”, basándose en autores como Hall (2006), Bauman (2005), Dubar (2005) y Ciampa (2001) que consideran que la identidad no es fija sino construida y reconstruida continuamente. Dubar (2002) afirma que la identidad es el resultado a la vez estable y provisorio, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones. En este sentido, se asume que el trabajo ocupa un papel central en la vida de las personas dejando de ser considerado como un medio de supervivencia para pasar a ser un medio de realización no solo profesional sino personal. Siguiendo a Aranha (2003) el trabajo es un lugar de construcción de identidades dado que es uno de los principales instrumentos por medio del cual el hombre dialoga con su medio social y en el



contexto de las relaciones sociales del trabajo, la persona transforma y construye su identidad personal y social.

El marco conceptual anteriormente expuesto nos lleva a preguntarnos sobre las transformaciones de las representaciones sociales en y desde las PCD a partir de sus inclusiones laborales en un empleo público competitivo y los múltiples sentidos que se ponen en juego en términos particulares y colectivos.

Metodología

La perspectiva metodológica asumida para esta investigación es de tipo cualitativa a través de las siguientes técnicas de construcción de información y su consecuente triangulación: análisis de documentos, entrevistas a informantes claves, entrevista biográfica y observación participante. Al tratarse de un estudio longitudinal retrospectivo, se toma como técnica metodológica fundamental la entrevista biográfica que permite reconstruir la vida de las PCD a posteriori para conocer en profundidad las transformaciones de las representaciones sociales en tanto sistemas de valores, ideas y prácticas (Moscovici, 1973), que han tenido dichos actores sociales sobre el objeto de estudio. En este escrito nos centraremos en las trayectorias laborales y de discapacidad para recuperar la/s manera/s en que ambas historias se desarrollan e imbrican mutuamente dando lugar a la construcción y transformación de representaciones sociales considerando el “impacto subjetivo” que han tenido dichas inclusiones laborales en la vida de las personas entrevistadas.

El trabajo de campo se desarrolló a lo largo del año 2015. Se realizaron entrevistas semiestructuradas. La cantidad de entrevistas se estableció tomando en consideración de la totalidad de las 33 PCD que ingresaron a Vialidad en 2010, a aquellas que voluntariamente consintieron en participar de la investigación. Para ello se confeccionó y firmó el correspondiente consentimiento informado. Se adhirió al criterio de saturación que se basa en la limitación de las entrevistas cuando las informaciones comenzaran a repetirse (Fontanella, Ricas & Turato, 2008).

Se entrevistaron a 30 personas. Las entrevistas fueron numeradas consecutivamente utilizando el orden de realización de las mismas. Las personas entrevistadas presentaban al momento de la entrevista entre 24 y 50 años de edad. 21 son varones y 9 mujeres. Son personas que presentan distintas discapacidades: mentales (5), motoras (9), sensoriales



(6: 4 auditivos y 2 visuales), viscerales (1) y multidiscapacidades (6). 5 personas no presentaron antecedentes laborales de ningún tipo. Las 25 personas restantes cuentan con trayectorias laborales en trabajos informales o formales en el ámbito privado. Una sola persona presentó antecedentes en un empleo público como contratada.

Con respecto al nivel educativo, al momento de las entrevistas, 2 personas tenían estudios universitarios completos, 1 con estudios universitarios incompletos, 6 terciario completo, 3 con terciario incompleto, 13 con secundario completo y 5 personas están completando el secundario en el marco del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) dentro del horario laboral. Vale decir que al momento de ingreso contaban con primario completo y/o secundario incompleto. Los puestos de trabajo ocupados por las personas entrevistadas se distribuyen de la siguiente manera: 2 técnicos, 15 administrativos y 13 en servicios generales.

Los procedimientos de recolección, transcripción y análisis de las entrevistas fueron realizados por una única investigadora. Estas últimas fueron desgrabadas y analizadas a partir de la perspectiva del análisis socio-hermenéutico de los discursos (Alonso, 1999).

En el caso del presente trabajo se analizaron las respuestas a la última pregunta de la entrevista en profundidad que versaba sobre los distintos sentidos desplegados a partir del impacto de la inclusión laboral para cada una de las personas con discapacidad entrevistadas.

Desarrollo

Las voces de las personas entrevistadas nos han llevado por múltiples y largos caminos, permitiéndonos en algunas circunstancias confirmar hipótesis. Esto no es más que decir que encontramos “aquello que supuestamente buscábamos” pero ubicado en las voces de los/as protagonistas de una manera particular. Estos hallazgos nos permiten interpelar lo teorizado con la esperanza de sumar algunos aportes. En esta oportunidad nos centraremos en los siguientes aspectos que daremos en llamar: I. El trabajo como aporte para la construcción de identidades “potentes”; II. El trabajo como fuente de inclusión social y dignidad y III. El trabajo como factor protector de la salud integral.



I. El trabajo como aporte para la construcción de identidades “potentes”

“Vivía entre 4 paredes y no salía a ningún lado por miedo, por mi Discapacidad.

Cuando me llamaron de Vialidad entonces me dije a mi misma: “si puedo”.” (E7)

Las representaciones sociales en torno a la Discapacidad han variado en función de los diferentes contextos sociohistóricos. Las definiciones acerca de la Discapacidad enmarcadas en el Modelo Rehabilitador han enfatizado las concepciones de déficit y deficiencia poniendo el acento en las limitaciones en términos de imposibilidades.

En la actualidad el enfoque de derechos contribuyó a la transformación de ideas, valores y creencias en torno a la Discapacidad en un intento por pasar de “ciudadanos invisibles, debido a las enormes barreras a las que se enfrentan continuamente, a ciudadanos iguales y participativos, por su integración en la vida de la comunidad” (Martínez, 2005, p.123). Es en esta dirección que el Modelo Social sitúa a la Discapacidad dentro de la misma Sociedad partiendo de la premisa que la discapacidad es una construcción, un modo de opresión social y resultado de una sociedad que no considera ni tiene presentes a las persona con discapacidad. Por consiguiente es la misma Sociedad la que debe construir espacios de inclusión para todas las personas. Quinn & Degener (2002) subrayan la responsabilidad del Estado para hacer frente a los obstáculos creados socialmente a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas (citado por Victoria Maldonado, 2013, p.1100). Sin embargo, a pesar de que el Modelo Social subraya las potencialidades de todos los sujetos humanos en su diversidad, podemos afirmar que la relación entre Discapacidad y limitaciones se encuentra arraigada fuertemente en el discurso de los/as protagonistas. En este sentido cobra especial relevancia el ámbito laboral como campo de juego donde es posible visibilizar las propias ideas, creencias y valores y expresarlas tanto para sí como para otros. Se trata de demostrar/nos que todos los sujetos humanos en la diversidad tenemos potencialidades que se pueden desplegar sin desconocer las limitaciones. Es en este sentido que adjetivamos las identidades en términos de “potencia” abriendo el juego de potencialidades y limitaciones de cada ser humano.



“Es cierto que hay discapacidades que son muy severas que limitan mucho a las personas a desenvolverse pero hay gente que puede hacer un montón de cosas también. ¿Por qué los vas a limitar? No los ayudás y aparte es terrible que te anulen. Tenés anuladas partes de tu cuerpo. Hay cosas que son muy graves. Una cosa es que vos te anules y otra es que el otro, cuando vos querés no anularte que te diga, no, hasta acá llegas. Siempre con conciencia tratando de ver los límites que uno tiene.” (E12).

“Cuando alguien tiene un problema visual ¿qué pasa? Uy ¿vas a poder hacer esto, vas a poder hacer lo otro? Yo estaba acostumbrada a que todo lo podía hacer. Como a mi no me criaron con complejo, entonces yo traté de hacer todo siempre más allá de lo que otro puede llegar a hacer. Es mi condición, es mi manera de ser.” (E2).

“¿Qué me deja esto? Eso me deja, decir: nada que no te limite. Vamos, vamos y vamos, como mi mamá me lo dijo en su momento a mí. Es un legado esto. Y sabiendo que mi hija las probabilidades que tiene son altas, no quiero demostrarle que hoy me sentí mal y me quedé.” (E18).

“Me cambió el hecho de decir: me levanto y voy a hacer lago. Alguien necesita de mí. Cruzarte con gente. Estar en un ámbito distinto al de estar en tu casa. Me cambió. Me gustó.

Yo creo que genera, por lo menos en mí: “puedo” Si lo puede hacer esa persona, yo con más tiempo lo puedo hacer” (E29).

Una cuestión central entonces la constituyen los procesos de construcción de identidades para el colectivo abordado. Asumimos siguiendo a Marcús, (2011) que el sujeto posmoderno se constituye como sujeto fragmentado y compuesto de una variedad de identidades que son contradictorias o no resueltas (Hall, 2003; Alonso, 2005). Marcus (2011) recorre el concepto de identidad recuperando las definiciones de autores como



Arfuch (2002), Taylor (1993), Grimson (1999) y Butler (2002) entre otros, destacando la idea de que la identidad se construye en un proceso dinámico, relacional y dialógico, en tanto se desenvuelve siempre en relación a un “otro”. Identidad y alteridad tienen una parte común y están en relación dialéctica.

Para Arfuch (2002) “la identidad es una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, una posicionalidad relacional solo temporariamente fijada en el juego de las diferencias”. (Arfuch, 2002, p.21).

La identidad es resultado de interacciones negociadas en las cuales se pone en juego el reconocimiento (Taylor, 1993). Según Grimson (1999) las identidades nacen y se construyen siempre tomando conciencia de la diferencia y no al margen de ella. La identidad nunca estará determinada en sí misma porque estamos atravesados por la otredad. Para Butler (2002) todas las identidades actúan por medio de la exclusión, a través de la construcción discursiva de un afuera constitutivo y la producción de sujetos abyectos y marginados (Citados por Marcus, J. 2001, p. 108-109).

En este punto cabe preguntarse quienes son los destinatarios del discurso, vale decir quienes son esos “otros” representantes de la alteridad constitutiva de la propia identidad como proceso relacional. El otro como Sociedad, como el sí mismo, como persona sin discapacidad “certificada”, como familiar que no interviene en el “reflejo especular” devolviendo la discapacidad. O tal vez el otro como descendiente y receptor del ejemplo materno de lucha, el otro como persona con la misma o con otras discapacidades, ocupando distintas posiciones en el campo de la Discapacidad. Vale decir, esos otros como semejantes en la identidad y en la diversidad simultáneamente.

*Es muy importante porque es restarle discapacidad a la discapacidad. El sentirse útil.
Cuando uno se siente útil guau... ¡No era tan discapacitado! (E24).*

“Sentirme útil, que puedo resolver un montón de cosas, que estoy aportando al crecimiento de la Institución en el caso este de estar en lo público, si estas en una empresa calculo que será lo mismo, pero en si la sociedad, porque le estas mostrando a aquellos que vienen con discapacidad que quizás se resguarden o tengan vergüenza por



algo de exponerse a que muchachos: se puede, vamos a darle para adelante porque si estoy yo, vos también podés estar". (E9).

Otra cuestión central vinculada a la concepción del trabajo en términos de productividad está relacionada con la modalidad de producción del capitalismo y se expresa entre las personas entrevistadas bajo la palabra: "Utilidad". Cohelo; Sampaio & Mancini (2014) señalan que para las sociedades urbanas e industriales, la capacidad productiva pasó a ser cada vez más valorizada y llevó a las personas con discapacidad a su exclusión del mercado de trabajo por ser consideradas "incapaces" de producir como los/as otros/as trabajadores/as. En esta línea de pensamiento, el sentido de la utilidad en tanto posibilidad de los hombres de actuar y transformar la naturaleza, fue algo históricamente negado a las personas con discapacidad tornándose en una meta a conquistar muy importante para dichas personas. En este "sentirse útil" se expresa con claridad una construcción de identidad "potente" que reafirma el "poder hacer" como demostración al si mismo y a los otros de la dimensión potencial primando sobre el campo de las imposibilidades.

II. El trabajo como fuente de inclusión social y dignidad

"La inserción, la inclusión es todo,

que te sientas uno más de los que ya están es lo mejor,

y acá lo hacen, somos uno más."

Oliveira, Araujo & Romagnoli (2006) destacan que el trabajo tiene una función especialmente positiva para las minorías marginalizadas social e históricamente porque representa la conquista de un derecho promoviendo un sentimiento de dignidad (Citado por Cohelo, Sampaio, Mancini, 2014, p. 219). La importancia del trabajo radica en su carácter de organizador de varias dimensiones de la vida: la rutina, las relaciones sociales y los proyectos de vida. En este sentido resulta relevante para los procesos de construcción de identidades.



“Dicen que al hombre lo dignifica el trabajo. Ese orden dignifica, te da un lugar, te cambia la vida totalmente. Yo tengo un trabajo, se lo que tengo que hacer en la semana, llega el fin de semana, tengo mis vacaciones, se que puedo planificar.” (E3).

“Me reforzó la concepción de mi mismo... Si la persona se siente integrada el trabajo debería ser un placer, algo que le de dignidad y al darle dignidad se genera un círculo virtuoso, de sentirse cada vez mejor, aceptar cada vez más la rutina, o sea recontra positivamente, sentirse uno más.” (E11).

“Te dignifica porque como a toda la gente, cuando salís te preguntan qué estudiás, qué hacés, que no haces y vos podés decir: yo trabajo en tal lado. Estudió tal cosa. A uno lo fortalece.” (E30).

El concepto de inclusión social para las minorías hoy está en el centro de la escena. Expresiones como “ser parte de”, “sentirse uno más” abonan el sentido de pertenencia de todo sujeto al mundo social y en consecuencia de visibilización y tránsito hacia el ejercicio de derechos fundamentales. En otros términos, “poder ejercer el derecho de las PCD de habitar los espacios laborales”. Dicho en palabras de Novo (2005) “trabajar se relaciona con la identidad, la realización existencial, la vivencia de utilidad social y la integración a un grupo” (Novo, 2005, p.115).

III. El trabajo como factor protector de la salud integral.

“(El trabajo)...es un envión anímico inmenso”. (E9).

La Discapacidad, aún en la actualidad, se encuentra fuertemente asociada a concepciones biomédicas que entienden la salud/enfermedad como una dicotomía antinómica, estática y excluyente. El Modelo Rehabilitador ha tenido al discurso médico



como protagonista central a la hora de “normalizar”, evaluando déficits y proponiendo tratamientos de Rehabilitación para las PCD aunque no solamente para ellas.

En el marco ideológico político de la Salud Colectiva adherimos al pensamiento de un sanitarista argentino que refiere: “la salud se expresa correctamente cuando el hombre vive comprendiendo y luchando frente a los conflictos que la interacción con su mundo físico, mental y social le imponen, y cuando en esa lucha logra resolver tales conflictos, aunque con ello deba respetar su situación física, mental o social en la que vive o modificarla de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones. De tal forma, que la salud corresponde al estado de optimismo, vitalidad, que surge de la actuación del hombre frente a sus conflictos y a la solución de los mismos” (Ferrara, 1985, p. 46). Si avanzamos un paso más tomando en consideración la influencia de los determinantes sociales de la salud y su impacto en los niveles de salud de la población no podemos desconocer que “...los factores principales se hallan en el amplio espectro de condiciones sociales y económicas en que vive la gente: la pobreza en sus diversas manifestaciones, las injusticias, el déficit de educación, la inseguridad en la nutrición, la marginalización social y la discriminación, la protección insuficiente de la infancia temprana, la discriminación contra la mujer, la vivienda insalubre, el deterioro urbano, la falta de agua potable, la violencia generalizada, las brechas y disparidad en los sistemas de seguro social” (Berlinguer, 2007, p. 6). Las dificultades de acceso al mundo del trabajo competitivo, ya sea público o privado por parte de las PCD impactan directamente en la salud pensada como integral. Según afirmaciones de la OIT “En el mundo del trabajo las personas con discapacidad registran mayor desempleo y menores ingresos que las personas sin discapacidad. Con frecuencia están relegados a trabajos de bajo nivel y pocos ingresos, con escasa seguridad social y legal, o están segregados del mercado primario del trabajo. Muchos están subempleados. Esto afecta su autoestima y muchos se resignan y deciden abandonar sus intentos. Sin embargo, la experiencia demuestra que cuando encuentran trabajos que corresponden a sus capacidades, habilidades e intereses, pueden hacer aportes importantes en el lugar de trabajo.” (OIT, 2007, p.1).

“Estar en casa, encerrado, te enferma más. Te tira más atrás. Estar con gente y después con tu familia. Ojalá que uno esté bien, que se junte con gente, que hable, que trabaje.”
(E20).



“El hecho de tener algo seguro. Más en una enfermedad de este tipo (esclerosis múltiple) que ahora me voy dando cuenta que estar tranquilo es el 90% del tratamiento y estar en un trabajo seguro es tranquilidad, entonces es parte del tratamiento.”(E5).

“Te sirve para seguir adelante. Más de una vez me quise matar...Me da fuerzas para seguir adelante”. (E15).

“Yo estaba inhibido, estaba aislado. Ahora tengo un entorno social diferente y económicamente estoy mejor. Me sacó adelante.” (E17).

Como lo expresan las personas entrevistadas, situaciones como el encierro, el aislamiento, la carencia de relaciones sociales exogámicas, el escaso intercambio discursivo entre las personas, son condiciones desfavorables para recorrer la trayectoria vital de manera saludable. Por el contrario, la posibilidad de autosustentarse, la tranquilidad y la seguridad que aporta el Trabajo “sacan adelante” a las personas contribuyendo fuertemente a la construcción de un proyecto de vida.

Proclama la OMS (2007): “El derecho a la salud significa que los gobiernos deben crear las condiciones que permitan a todas las personas vivir lo más saludablemente posible. Esas condiciones incluyen la disponibilidad garantizada de servicios de salud, condiciones de trabajo saludable y seguro, vivienda adecuada y alimentos nutritivos.” Este es un claro llamado al diseño e implementación de políticas públicas promotoras de inclusión laboral para todas las personas.

Reflexiones finales

“(el trabajo)...Te permite proyectar, tener un futuro y planificar.” (E28)



Varios son los campos posibles de indagación del presente proyecto de investigación. Por un lado el de las políticas públicas de inclusión laboral para PCD, sus condiciones y el seguimiento de dichas inclusiones y por el otro la dimensión subjetiva. Vale decir, los aportes a la construcción de la propia identidad/alteridad en el universo heterogéneo de las PCD desde el acceso al trabajo. En este escrito hemos abordado el último aspecto seleccionando solamente tres cadenas de sentidos que recurrentemente se expresaron en el discurso de las personas entrevistadas. Entendemos que son múltiples los sentidos que se despliegan en esta relación Persona con Discapacidad/Trabajo. Destacamos el Trabajo como aporte para la construcción de lo que dimos en llamar identidades “potentes”; el Trabajo como fuente de inclusión social y dignidad y finalmente el Trabajo como factor protector de la salud integral.

Al posicionarnos en el marco del enfoque de derechos a través del Modelo Social de la Discapacidad, acentuamos constructivamente el campo de las potencialidades por sobre el de las limitaciones, sin negarlas. En este sentido cuando hablamos de “poder” no solo lo hacemos en términos de “poder hacer” sino de “habitar” espacios, en este caso laborales, en el pleno ejercicio del poder al concretar efectivamente el Art. 27 de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto es “...el derecho de las PCD a trabajar en igualdad de condiciones con las demás”

Cuadro I: Características de las PCD entrevistadas (Vialidad, Provincia de Buenos Aires, 2015)

Entrevistado/a	Sexo	Edad 2015 (edad ingreso)	Discapacidad	Nivel Educativo	Ocupación
E1	M	34 (29)	Esclerosis múltiple de 13 años de evolución	Terciario	Administrativo (Biblioteca)
E2	F	53 (48)	Discapacidad visual de nacimiento	EGB Finalizando secundaria	Servicios (Biblioteca)



			Cataratas congénitas	con Fines	
E3	M	50 (45)	Discapacidad motora Accidente 1997 (27ª) doble fractura de pierna y cadera múltiple	Terciario Maestro mayor de obra	Técnico Departamento proyectos en la división documentación y legajos
E4	M	30 (25)	Discapacidad mental	EGB Fines	Servicios RRHH
E5	M	43 (38)	Esclerosis múltiple	Terciario Maestro mayor de obra	Técnico Departamento de Tierras
E6	F	45 (40)	Discapacidad motriz Parálisis en el brazo derecho congénita	Secundario completo Magisterio incompleto	Administrativo RRHH
E7	F	33 (28)	Hemiparesia del lado derecho. Congénita Convulsiones	Secundario completo adultos Bachiller nacional	Administrativo Departamento de Compras y Suministros
E8	M	30 (25)	Ausencia de miembro superior de nacimiento	Secundario completo de noche EGB	Servicios Obrero
E9	M	31 (26)	Discapacidad motriz miembro superior Accidente automovilístico	Universitario incompleto (3er año de abogacía) Terciario Psicólogo	Administrativo División Operativa



			a los 19 años	Social	
E10	M	25 (20)	Discapacidad motriz amputación del brazo derecho a la altura del codo x accidente en 1996	Secundario completo	Administrativo Certificación de obras
E11	M	38 (33)	Displacia fibrosa cráneo facial en la infancia	Secundario completo Bachiller contable	Administrativo Registro patrimonial
E12	F	35 (30)	Celiaquismo tumor congénito en el bulbo raquídeo a partir del embarazo Dificultades en la locomoción	Universitario completo Odontóloga	Administrativa Construcciones
E13	M	31 (26)	Pérdida de visión ojo derecho x accidente a los 5 años	Secundario completo	Obrero Departamento contable/ Departamento patrimonial
E14	M	29 (24)	Traumatismo de cráneo x accidente de moto Celiaquía	Secundario completo Bachiller de adultos	Servicios Mayordomía (título secundario en trámite al ingresar)
E15	F	29 (24)	Labio leporino Dificultades en la dicción	EGB Secundario completo plan Fines	Servicios Mayordomía



E16	M	33 (27)	Accidente en moto 1997 Traumatismo de cráneo/ Hemiparesia	Secundario completo Bachiller	Servicios Consorcio
E17	M	44 (39)	Discapacidad motriz permanente Accidente a los 21 años Asuntos motores permanentes, trastornos del miedo, conducta irritable.	Terciario universitario Enfermería	Administrativo Laboratorio
E18	F	31 (24)	Hipoacusia bilateral neurosensorial Otosclerosis (8años) Enf hereditaria.	Secundario completo	Administrativa Programa de Educación Vial
E19	M	31 (26)	Deficiencia en el lenguaje	Terciario Analista en Administración de empresas con orientación contable	Administrativo RRHH
E20	M	36 (31)	Aneurisma a los 26 años ACV congénito	Secundario completo Bachiller Cs exactas y Naturales	Servicios Automotores Rezagos
E21	M	36	Discapacidad	Secundario	Servicios



		(31)	sensorial Hipoacusia	completo	Mayordomía Archivo
E22	M	30 (21)	Discapacidad sensorial Sordera	Secundario completo	Administrativo Construcciones
E23	M	35 (30)	Discapacidad sensorial Hipoacusia	Secundario completo	Administrativo Mesa general de entradas
E24	M	45 (40)	Discapacidad mental Esquizofrenia	Universitario incompleto Técnico en electrónica	Servicios Archivo
E25	M	44 (39)	Discapacidad mental RML	Educación Especial Secundario completo	Servicios Conmutador
E26	M	49 (44)	PC Hemiparesia derecha	EGB Fines Secundario completo en Vialidad	Servicios Mayordomía
E27	F	28 (23)	Falta la mano izquierda	Universitario completo Abogacía	Administrativo RRHH
E28	M	40 (35)	Discapacidad visual de nacimiento	Secundario plan Fines	Servicios Mayordomía.
E29	F	34 (29)	Discapacidad visual. Tumor en el quiasma óptico	Terciario incompleto	Administrativo Tesorería



E30	F	37 (32)	Discapacidad Motora Paraplejía X accidente a los 14 años	Universitario incompleto Bachiller	Administrativo RRHH Legajos
------------	---	------------	--	--	---

Referencias bibliográficas:

Abarca, A. & Arias, E. (2014). La política pública de cuota de empleo para personas con discapacidad en Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*. 146, 13-25.

Alonso, L. (1999). El análisis sociológico de los discursos: una aproximación desde los usos concretos. En: *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

Aranha, M. (2003). Trabalho e emprego: instrumento de construação da identidade pessoal e social. Brasília: Corde.

Arfuch, L. (2002). Problemáticas de la identidad. En *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.

Barros Moreira, L.; Alves Cappelle, M.; De Carvalho-Freitas, M. (2015). La dinámica identitaria de las personas con discapacidad: un estudio en Brasil y Estados Unidos. *Revista de Administração Mackenzie*. Vol. 16 (1), 40-61.

Bauman, Z. (2005). *Identidades: entrevista a Benedetto Vecchi*. Río de Janeiro: Zahar.

Berlinguer, Giovanni (2007). Determinantes sociales de las enfermedades. En *Revista Cubana de Salud Pública*. V. 33(1), 1-14.

Bertaux, D. (1981). *Biography and society. The life history approach in the social sciences*. London and Berkeley: Sage.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

Ciampa, A. (2001) . A historia do Severino e a historia da Severina: um ensaio de psicologia social. Sao Paulo: Brasiliense.

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Gedisa.



Dubar, C. (2005). *A socializacao: construccion das identidades sociais e profissionais*. Sao Paulo: Martins Fontes.

Ferrara, F. (1985). Conceptos del campo de la salud. En *Teoría Social y salud*. Cap 1. Buenos Aires: Catálogo Ediciones.

Fontanella, B.; Rivas, J. & Turato, E. (2008) Amostragem por saturacao em pesquisas cualitativas em saude: contribucoes teoricas. En *Cuadernos de Saude Pública*, 24 (1), 17-27.

Godard, F. (1998). Uso de las historias de vida en las Ciencias Sociales. En T. Lulle, P. Vargas & L. Zamudio (Coord), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Serie II. Colombia: Anthropos.

Grimson, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Edudeba.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.

Hélaridot, V. (2006). Parcours professionnels et histories de santé: une analyse sous l'angle des bifurcations. En *Cahiers internationaux de sociologie*. Vol 120. Paris.

Marcus, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol 5 (1). 107-114.

Martínez, J. (Ed). (2005). *Exclusión social y discapacidad*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, p.123.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. (2a. Ed. Rev.). Paris: PUF. (Trad. Castellana de Huemul. Bs. As. 1979).

Moscovici, S. (1973). Prólogo. En C. Herzlich (Ed.), *Salud y enfermedad: un análisis psicológico social*. (pp. 9-14). Londres/Nueva York: Academic Press.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1981). On Social representation. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press (traducción castellana en G. Serrano & J. Sobral. *Lecturas de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Torculo, 1992).



Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Muñiz Terra, L. (2012). Carreras y trayectorias laborales: Una revisión crítica de las principales aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (1), 36-65. En Memoria Académica. Recuperado el 20 de diciembre de 2014, de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista/pr.5218/pr.5218.pdf.

Novo, X. (2005). El lugar social del trabajo. En L. Schvartsyeyn, *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*. Buenos Aires: Paidós.

OIT (2008). *Tesaurus*. (6ª. Ed.). Ginebra: Autor.

OMS (2007) "Derecho a la salud". Recuperado el 13 de marzo de 2016 en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs323/es/index.html>

ONU (2006). *Convención Internacional sobre Derechos para Personas con Discapacidad*. New York: Autor.

Palacios, A. (2008). *El Modelo Social de Discapacidad: orígenes, características y plasmación en la Convención Internacional sobre Derechos para personas con discapacidad*. 32. España: Ed. Cinca. Colección CERMI.

Pries, L. (1999). Conceptos de trabajo, mercados de trabajo y proyectos biográficos laborales. México. Mimeo.

Sen, A. (1999). Trabajo decente. En OIT. *87ª Conferencia Internacional del Trabajo*. Ginebra: OIT.

Somavia, J. (2007). *Datos sobre Discapacidad en el mundo del trabajo*. Recuperado el 3 de febrero de 2016 de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_087709.pdf.

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y "la política del reconocimiento". México: FCE.



Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*. 46(138), 1093-1109. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.



- VIDAL, SENA: Discapacidad, salud mental y cuidado

Título: Discapacidad, salud mental y cuidado

Autoras.

Vidal, Victoria Alejandra DNI 219500081 Magister en Psicología Social Comunitaria UBA,
Docente Investigadora UNQ, victoriaavidal@yahoo.com.ar

Sena, Selva DNI 92305396 Doctora en Salud Mental Comunitaria
UNLA, Docente investigadora UNQ, selva_sena@yahoo.com.ar

Palabras Clave: Discapacidad, Cuidado, Empresa Social

Introducción

Este trabajo de reflexión teórica, está planteado el marco del programa I+D “Problemáticas del cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producción de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”, con sede en el Departamento. de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes¹²². Dentro del proyecto: “Representaciones sobre los procesos de salud, enfermedad, atención y cuidado de la Salud Mental en estudiantes de carreras salud ¹²³”.

En él se analiza las características de la Empresa Social (ES) como un dispositivo de cuidado solidario, que implica una lógica de cuidado distinta a la lógica médica asistencialista. Es una institución altamente inclusiva, en que todas las personas, con capacidades diversas son contenidas. En ella podremos pensar la construcción de un sentido de cuidado que se inscribe en los lineamientos de la Ley Nacional de Salud Mental 26 657, que el equipo de investigación se encuentra trabajando. La misma señala el derecho a recibir tratamiento y a ser tratado con la alternativa terapéutica más conveniente, que menos restrinja sus derechos y libertades, promoviendo la integración familiar, laboral y comunitaria. En este punto vemos la relevancia de la ES como mecanismo comunitario de cuidado.

Revisando la definición de discapacidad, encontramos que ha suscitado y suscita numerosos debates que ponen sobre la mesa cuestiones como la igualdad, la justicia social, la marginación, la opresión, la participación. Desde un análisis del modelo social de la discapacidad, el fenómeno es considerado fundamentalmente como un problema de origen

¹²² Directora: M.C. Chardon.

¹²³ Director : Sergio Remesar.



social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. En esta perspectiva, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Así, la atención del problema requiere intervención social y es responsabilidad de la sociedad generar la participación plena de las personas con discapacidad en las estructuras regulares del entramado social. En la perspectiva de este trabajo la superación del obstáculo requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos.

Existen numerosas evidencias empíricas a favor de la relación positiva entre la integración comunitaria y la salud física y mental de los miembros de la comunidad, desde esta perspectiva teórica la ES se plantea como un dispositivo de cuidado colectivo donde se favorecen los lazos comunitarios. En ella se plantea un cuidado alejado de la lógica médica adoptando posturas en que a sus integrantes se les devuelva una imagen propia y de comunidad valiosa. Planteamos que se constituye así en un mecanismo de cuidado colectivo para las personas que presenten algún tipo de discapacidad. Este planteo se fundamenta en una conceptualización de cuidado entendido como “un sistema de prácticas en las diferentes culturas destinados a sostener y promocionar la vida y la calidad de vida de las personas. Los cuidados se desarrollan en la vida de relación. También entendemos al cuidado como cuidado de sí, como una construcción subjetiva que se produce en prácticas cotidianas con y entre otros/as en diversos espacios institucionales y comunitarios en los que –obviamente– se despliegan relaciones de poder. En este sentido, subrayamos la dimensión política de la construcción individual y colectiva de las prácticas y concepciones de cuidado” (Chardón, Montenegro, Gosende, Altomare, Borakievich, Remesar, 2012)¹²⁴. La ES va a brindar la contención del trabajo.

La bibliografía sociológica, psicológica y antropológica han orientado su interés hacia la construcción social de la categoría de discapacidad y los problemas y roles sociales asociados a la misma (por ejemplo, Albrecht y Levy, 1981, y Bickenbach, 1993). Estas perspectivas instan a buscar la comprensión de la discapacidad en la perspectiva de lo socialmente construido, de tal manera que queda asociada a la idea de dependencia. El trabajo, en términos de promoción social o mantenimiento del lugar dentro de esta implica sostén de subjetividad, organizador del tiempo, espacio y lugar social, etc. En este término se concentran la construcción de lo cotidiano, cambia de sentido no sólo en el orden de lo económico, también involucra las relaciones familiares, y la salud mental. Una de las formas de padecimiento que se vincula con las distintas discapacidades está relacionada a la

¹²⁴ Chardón, Montenegro, Gosende, Altomare, Borakievich, Remesar (2012) “Prácticas del cuidado para La Socioeconomía”, en Revista Economía Social, Año 1, Nro.1



incertidumbre laboral, a la que se suma muchas veces la sensación de falta de pertenencia en relación a la comunidad al sentirse en permanente peligro de exclusión. Si involucramos las demandas prevalentes en discapacidad relacionadas a estas temáticas, se hace evidente que las clasificaciones tradicionales son superadas por la emergencia de un malestar psico-social más profundo vinculado a las sensaciones de pérdida de identidad y sentido de pertenencia social, fragilidad vincular e incertidumbre sobre el futuro.

Esto nos lleva a plantear como dispositivo social de cuidado a la ES, una Empresa diseñada para reconocer y respetar la heterogeneidad y multiplicidad de sus integrantes. En este dispositivo el concepto de cuidar toma una extensión que supera la lógica médica “Cuidar se refiere no solamente a los cuidados del cuerpo, sino que también se refiere a los cuidados socialmente consagrados que hacen las diferentes culturas y que son formas simbólicas de ternura. Los cuidados son formas sublimadas de ternura, por las que las diferentes sociedades crean, manifiestan y enfatizan su amor hacia los otros” (Chardón 2008). Si tomamos esta característica particular, vemos como impacta en las formas del sufrimiento de la discapacidad inherentes al trabajo y, simultáneamente, genera condiciones para la producción colectiva de salud, como nos marca la Ley cuyo cumplimiento es obligatorio en todo el país, asegura el derecho de todos los que habitan el suelo argentino a la protección de su salud mental, y establece puntualmente el derecho a vivir en comunidad, entre otros.. En tal sentido, proponemos pensar a la ES como la creación de entornos favorables, en tanto se vuelve indispensable e implica un trabajo concreto sobre los ambientes físicos, sociales, económicos, políticos y culturales, no sólo para mejorar la salud o aumentar la calidad de vida, sino también para recomponer las redes sociales quebradas.

Breve recorrido bibliográfico

Celsa Cáceres Rodríguez (2004) señala que en 2001 la OMS revisa su primera categorización Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), (1980) desarrollando La *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*, conocida como CIF. Para construirla se llevaron adelante estudios de campo sistemáticos y consultas internacionales a lo largo de los últimos cinco años del siglo XX. El 22 de Mayo de 2001 se aprobó para poder ser empleada a nivel internacional. La CIF difiere sustancialmente de la CIDDM de 1980 en la representación de las interacciones entre las dimensiones del funcionamiento y la discapacidad. El objetivo principal de esta clasificación fue proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado, y un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados “relacionados con la salud”. La clasificación revisada define los componentes de la salud y algunos mecanismos “relacionados con la salud” del “bienestar” tales como trabajo, educación etc.



Esta perspectiva parece articular la discapacidad con actividades que se pueden realizar o no de acuerdo a los estándares de un determinado contexto socio-histórico, lo que conduce a que una persona sea clasificada como discapacitada. Así, en las sociedades industrializadas como la nuestra, la discapacidad se quedaría vinculada, básicamente, con la imposibilidad de desempeñar las tareas de un puesto de trabajo. Discapacidad significaría discapacidad para trabajar como el promedio, llevando a la expulsión de mercado con todas las consecuencias que esto implica en el bienestar, la identidad, etc.

En principio es dado señalar que la ES, entre otros aportes, va a abordar la problemáticas de la pérdida de la integración social. Este quebranto en relación con la integración social es una problemática que ya se vienen trabajando desde hace mucho tiempo. La pérdida de imágenes totalizadoras y la fragmentación social están presentes en la bibliografía en distintas medidas, desde fines del siglo XIX, tal como lo reflejan las obras de distintos pensadores, como Antonio Gramsci, Max Weber y Emile Durkheim, quienes denuncian la preocupación por estos problemas.

Durante la segunda mitad del siglo XX y los inicios de este siglo se han realizado diferentes investigaciones cuyos aportes dan evidencias empíricas que sostienen la relación positiva entre la participación activa en la vida comunitaria y la salud, tanto física como mental. (Maya Jariego, 2004; Cohen y Syme, 1985; Mestrovic y Glassner, 1983). Estas dan cuenta de las relaciones existentes entre el contexto psicosocial y el bienestar del individuo. En este contexto la ES, cómo dispositivo de cuidado de la de salud, implica la participación en entidades u organizaciones que realizan actividades económicas (es decir, de producción o distribución de bienes o servicios, incluyendo las actividades financieras), pero persiguiendo como su principal finalidad el bienestar humano. Para ello, contemplan elementos organizativos de autogestión asociativa y democrática, así como vínculos solidarios con su comunidad de pertenencia como ejes centrales en el desarrollo del individuo.

Caplan (1974) va a destacar la importancia de los sistemas formales e informales de la comunidad, que van a cumplir el rol de mediar la información relevante para el individuo, que la sociedad, en su sentido más amplio, no está en condiciones de brindar. Podemos pensar el rol de estos pequeños grupos en la discapacidad, ya que tienen la posibilidad de brindarle la persona una retroalimentación sobre sí mismo y sobre los otros, que podría compensar las deficiencias de comunicación con el contexto social más amplio, fenómeno que no es ajeno a ningún individuo, pero que puede acentuarse en quienes no coinciden con las categorías de “normalidad”. Kadushin (1982) también señala la importancia de los pequeños grupos en los que se implica al sujeto frente al contexto más amplio de la sociedad en general. Estos pequeños grupos le permiten construir un sentido de comunidad, es decir, una percepción de pertenencia a un contexto social con el que se siente especialmente vinculado.



Lin et al (1986) relacionaron el entorno psicosocial con el efecto de bienestar. Señalan que, a medida que nos alejamos de las relaciones de confianza disminuye la proximidad de las relaciones sociales y consecuentemente su efecto sobre la salud mental se ve disminuido. De esta manera, el ámbito de la comunidad proporciona a sus miembros un sentimiento de pertenencia a la estructura social más amplia, este sería el espacio que la ES busca ocupar en la discapacidad, un espacio de contención, que reafirme la concepción de pertenencia. Reparar las redes sociales quebradas, implica recuperar el sentimiento de vinculación derivado del trato directo con los individuos que esta brinda. Proporcionando un contexto de relaciones íntimas significativas o de confianza, fomenta un sentimiento de compromiso en el que cada individuo asume una serie de normas de reciprocidad y cierta responsabilidad sobre el bienestar de los demás.

Desde esa perspectiva son muchos los autores que complementan las medidas objetivas de integración con la percepción que los individuos mantienen sobre ella. Algunos autores vincularon la satisfacción del individuo con las relaciones que mantienen con el vecindario y la comunidad; con la salud mental (Lin 2001; López de Rodas, Chacón Fuertes, 1992). De esta manera la participación y satisfacción son dos aspectos independientes, aunque relacionados. La satisfacción con la comunidad, participando en una empresa económica, pero cuya finalidad se orienta al bienestar humano proporciona una sensación de mayor “ajuste” del individuo a la sociedad, dado que contempla vínculos solidarios con su comunidad de pertenencia, privilegiando a las personas y sus vinculaciones. De esta manera, la satisfacción con la comunidad da cuenta del nivel de equilibrio en la tensión del individuo a perseguir sus propios objetivos y la predisposición contraria a preocuparse por aquellos aspectos que benefician al grupo o a la comunidad y que trascienden sus objetivos. Desde esta perspectiva, la ES puede pensarse como una de las estrategias para contribuir al desarrollo de espacios de participación e inclusión activa que busca sostener dicha tensión entre ambas tendencias, a partir de que en ella se privilegian valores como la solidaridad, la reciprocidad y la sostenibilidad. Es evidente que se diferencia de los sistemas sociales usuales de cuidado que en ocasiones se presentan como formas de asistencialismo.

Una reflexión final

Tal como hemos analizado, la ES puede pensarse como un espacio de participación en la comunidad que tiende a reparar la fragmentación social que se presenta como una de las formas actuales de padecimiento, y que se hace especialmente visible en la discapacidad.

La sensación de falta de pertenencia a una comunidad se presenta como una forma significativa y marcadamente dolorosa de sufrimiento, y la ES, en tanto dispositivo de cuidado solidario, que involucra una dinámica colectiva, lleva implícita la participación activa de las



personas de la comunidad. En ella se comparte una necesidad o propósito, involucra reglas de poder compartido por los distintos actores y conlleva un proceso de gestión democrática que parte de un objetivo explícito de servicio a una comunidad o colectivo devolviendo a cada uno de sus miembros la precepción de su propia eficacia.

Desde esta perspectiva la ES implica generar un espacio de articulación entre las personas que por distintos motivos quedan excluidas o vulnerabilizadas y crea y multiplica el intercambio social entre los miembros de la comunidad. Se presenta como una forma de socialización para los sujetos afectados por la amplia gama de problemáticas sociales que el mundo actual nos presenta (desempleo, discapacidad, dependencias, etc.). Implica crear y multiplicar procesos de interacción social entre diferentes actores, generando un espacio de integración. La nueva ley de salud mental, implica un cambio significativo en la visión de la discapacidad al proponerse superar definitivamente la perspectiva asistencial de las personas con discapacidad – que, de forma implícita, ha existido siempre en la sociedad -, en pro de una concepción más adaptada a la realidad actual, basada en los derechos humanos. En ese sentido la ES se vuelve un instrumento privilegiado, como lo venimos analizando. Su objetivo central es mejorar las condiciones de vida de los miembros de la comunidad, todos distintos, sin generar etiquetas que denigren las posibles falencias, buscando satisfacer el interés público, desde el intento de mejoramiento continuo de la calidad de vida a través de procesos de aprendizaje y capacitación, que desarrollan y fortalecen el capital humano de la comunidad. Este trabajo nos permite revisar, desde la mirada de la ES si, efectivamente, la participación social comunitaria contribuye a la salud integral de los habitantes particularmente a la eliminación de categorías que estigmaticen a la discapacidad al estimular lazos de solidaridad y apoyo mutuo así como el tener un lugar de pertenencia, una identidad colectiva que termina produciendo nuevas formas de subjetividad vinculadas al barrio, las redes colectivas y a la organización que opera en quienes participan como sostén y pertenencia, volviendo potencias lo que se puede marcar como exclusión y deficiencia.

Desde esta perspectiva, es importante rescatar que la empresa social se plantea como una estrategia de reintegración social de personas afectadas por diferentes problemáticas sociales que busca transformar en sujetos activos, dotados de autonomía y creatividad, a quienes tradicionalmente se los ha tratado como personas sin capacidad, sujetos de asistencialismo o de dependencia institucionalizada. De esta forma articula la promoción social, la reinserción laboral y la generación de beneficios económicos desde un enfoque que potencia las capacidades, la cultura emprendedora y la generación de redes y lazos solidarios. De allí su potencial como espacio de integración y reparación de redes formales e informales.



Bibliografía

- INSERSO** (1986). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Madrid: INSERSO (Orig. 1983).
- OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud. Ginebra: OMS (CD-ROM, multilingüe. Versión 1.0).
- Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación (Diciembre de 2010) **Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657**. Disponible en: <http://www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/ley-nacional-salud-mental-26.657.pdf>
- Cáceres Rodríguez, C. Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. [en línea] *Auditio: Revista electrónica de audiología*. 1 Noviembre 2004, vol. 2(3), pp. 74-77. <<http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>>
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York: Behavioral Publications
- Chardón, Montenegro, Gosende, Altomare, Borakievich, Remesar (2012) “Prácticas del cuidado para La Socioeconomía”, en *Revista Economía Social*, Año 1, Nro.1
- Chardon, M.C. (Comp.) (2011): *Transformaciones del Espacio Público. Los actores, las prácticas, las representaciones*, La Crujía, Buenos Aires
- Chardon, M.C. (2008) Representaciones Sociales del Cuidado: entre las prácticas y la noción de alteridad. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Vol 60 N°2. ISSN 1809-5267* Universidade Federal do Rio de Janeiro - Centro de Filosofia e Ciências Humanas -Instituto de Psicologia
- Cohen S.; Syme, L. (1985) *Salud y apoyo social*. Academic Press. New York
- Farisy Dunham, 1938 Faris, R.E., Dunham, W. 1939 (Reprint 1965). *Mental disorders in urban areas: An ecological study of schizophrenia and other psychoses*. University of Chicago Press: Chicago, IL
- Kadushin, CH. (1982). *Social Density and Mental Health*. En Marsden, P. V. y Nan, L., *Social Structure and Network Analysis*. Beverly Hills: Sage Publications. pp. 147-158.
- Laireiter y Baumann (1992) *Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses*. In H.O. Veiel & U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 33-55). NY: Hemisphere Publishing Corporation
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López de Rodas, A.; Chacón Fuertes, F. (1992) Apoyo social percibido: Un efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes en *Revista de Psicología Social*, 7 (1) Pp. 53-59 ISSN 0213- 4748 Madrid
- Maya Jariego, I.(2004) Sentido de comunidad y potenciación comunitaria, en *Apuntes de Psicología* ISSN 0213-3334, [Vol. 22, Nº. 2, 2004](#) , págs. 187-211



Putnam R. (2000) *Bowling alone*, Princeton: Princeton University Press



EJE IX – Accesibilidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación

- **BAZZANO, NUÑEZ: La Comisión de Discapacidad como vínculo social**

Autores:

Bazzano, María de los Milagros. DNI 22336692. Licenciada en Comunicación Social, orientación Periodismo. Docente diplomada Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). mmbazzano@hotmail.com

Nuñez, José Luis. DNI 22.404.930 orientación Periodismo. Docente diplomado Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). joseluisnunez44@gmail.com

Palabras clave:

Comunicación, capacidad/discapacidad, accesibilidad

Título:

LA COMISIÓN DE DISCAPACIDAD COMO VÍNCULO SOCIAL

Nos motiva la participación en este encuentro la necesidad de dar a conocer las actividades que llevamos adelante en la Comisión de Discapacidad, de la Facultad de Periodismo de la UNLP, entre las que destacamos el Seminario “Comunicadores Inclusivos. Cuando las capacidades superan las limitaciones”, el Voluntariado “La igualdad es digital” y la realización de Charlas-debate con idóneos y especialistas. La Comisión tiene dos horizontes: uno es el de facilitar la autonomía de los estudiantes con discapacidad dentro del ámbito académico, y el otro es el de incluir a los estudiantes sin discapacidad en este universo. Estos últimos, ya sea por interés personal, familiar o comunicacional, llegan al Seminario, por ejemplo, con diferentes expectativas, que en algunos casos suelen ser preconcepciones o enfoques negativos, que manifiestan en sus primeras intervenciones y que van transformando con el transcurso de los encuentros. Incluso, modifican algunas formas de pensar y de actuar una vez que comenzamos a desarrollar la temática y aunque parezcan ejemplos triviales, los alumnos manifiestan que se detienen a observar diferentes cuestiones como: las barreras



arquitectónicas de la ciudad, la falta de comunicación inclusiva, el escaso tratamiento del tema en los medios de comunicación y hasta la forma de interactuar con personas con discapacidad. Paralelamente, los estudiantes con discapacidad logran interrelacionarse con otros estudiantes y relacionan los contenidos vistos con sus propias experiencias, vivencias y recortes de la realidad.

Además, en nuestro rol docente consideramos que al acercarse a estos espacios que propone la Comisión, los futuros comunicadores -con o sin discapacidad- cuentan con herramientas teóricas de comprensión y de análisis de la temática de la discapacidad que desconocían, y que han aprehendido e incorporado a su bagaje cultural. En el mismo sentido, para nosotros se trata de un punto de encuentro entre el recorrido académico que venimos realizando desde hace años en la Facultad de Periodismo y la primera posibilidad de comunicar y socializar nuestra experiencia como personas con discapacidad.

En los últimos años la toma de conciencia y visibilidad de la discapacidad en la sociedad se fue extendiendo cada vez más, abarcando distintos ámbitos. Hoy, es común ver personas con discapacidad desempeñándose en trabajos diversos, no ya como una cuestión excepcional sino como una búsqueda de la igualdad institucional. Coincidimos con la definición de Liliana Pantano:

La discapacidad es, antes que nada, un fenómeno social objetivo y aún visible. Está constituido básicamente por una situación de menoscabo físico, psíquico o sensorial que afecta a personas concretas. Pero además la discapacidad, como cualquier hecho equivalente, se reproduce en el nivel sociocultural. Cada sociedad, en efecto, genera y regenera ideas y palabras, valores y medidas que configuran la imagen social de la discapacidad (1987, p. 11).

La Universidad pública, se fue transformando también en un ámbito favorable para que las personas con discapacidad puedan ingresar a ella y contar con múltiples dispositivos que garanticen su ingreso, permanencia y graduación. En 2001 la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD), de la Universidad Nacional de La Plata, fue “creada a partir de la preocupación por la invisibilidad del tema “Discapacidad”, la demanda de la comunidad y de la deuda que tenía la UNLP en este aspecto”, según fundamenta en la reseña histórica de su página web (<http://www.cud.unlp.edu.ar/institucional>, consultado Marzo de 2016). Además, en el mismo portal se destaca que:



... (se) transitó un camino arduo y complejo que, desde su origen, pensó que debía ser abordado en forma interdisciplinaria, comprometiendo a todos los integrantes de la comunidad.

...Entendiendo a la discapacidad como una construcción social, que pone en juego la complejidad de lo humano y sus derechos, desde los inicios se trabajó con diferentes estrategias, observando que, sin desconocer las dificultades vinculadas a las barreras arquitectónicas y urbanísticas, de transporte, comunicación o a los recursos necesarios para acompañar el aprendizaje, los mayores obstáculos para acceder, permanecer, y egresar de la educación superior están relacionados con barreras actitudinales (Ídem).

Actualmente, las comisiones de discapacidad de las distintas unidades académicas del país, tanto públicas como privadas, son cada vez más numerosas. En la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) las siguientes facultades integran –en orden alfabético- la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD): Arquitectura y Urbanismo, Bellas Artes, Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias Astronómicas y Geofísicas, Ciencias Económicas, Ciencias Exactas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Médicas, Ciencias Naturales y Museo, Ciencias Veterinarias, Humanidades y Ciencias de la Educación, Informática, Ingeniería, Odontología, Periodismo y Comunicación Social, Psicología, Trabajo Social. También se suman a este proyecto los colegios dependientes de la UNLP y las bibliotecas accesibles con que cuentan algunas de las facultades.

En nuestro caso, en el 2012 la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, impulsó la conformación de una Comisión de Discapacidad integrada por estudiantes, docentes y no docentes -con y sin discapacidad-. En su fundamentación la proyecta como:

“...un espacio participativo en el que se llevan adelante iniciativas de intervención y puesta en escena de la discapacidad como una cuestión de derechos y un ámbito de encuentros, diálogos, problematización y reflexión, producción de conocimiento y articulaciones en territorio que nos posiciona como comunicadores y comunicadoras sensibles ante la realidad social que nos rodea.

Trabajamos en la lógica del empoderamiento de los estudiantes con discapacidad, viéndolos como personas autónomas, independientes, capaces



de llevar adelante iniciativas que los coloquen como los decisores de su tiempo y espacio.

Empoderar (se) implica asumir el rol protagónico que como sujetos transformadores tenemos en el tiempo y lugar que estemos. Implica trabajar con otros, conocer y aprender permanentemente para poner en tensión las realidades existentes y visibilizar nuevos horizontes que tiendan a una sociedad inclusiva en el pleno respeto y la diversidad” (<http://perio.unlp.edu.ar/node/3129>, consultado en Marzo de 2016).

Subtítulo: Seminario “Comunicadores Inclusivos. Cuando las capacidades superan las limitaciones”

En el ámbito social de la comunicación, observamos que prevalece una construcción negativa acerca de la discapacidad que puedan tener las personas; esa mirada peyorativa o cuestionadora de la sociedad es lo que está costando modificar ya que está demasiado arraigada y provoca una situación de menoscabo en las personas con discapacidad: “...mirada que rechaza, inhibe, limita, detiene, imposibilita, acusa (...) esa mirada que aparece de un modo que invade, cuestiona, anula...” (Echenique, 2012). “...La vergüenza se convierte en una posibilidad central, que se origina cuando el individuo percibe uno de sus atributos como una posesión impura de la que fácilmente puede imaginarse exento” (Goffman, 2006); por esos, entre otros motivos, es que la Comisión desarrolla, entre sus actividades, el Seminario “Comunicadores Inclusivos. Cuando las capacidades superan las limitaciones”, para pensar y analizar la situación social en la que se encuentran las personas con discapacidad.

Este Seminario surgió en 2014 y se fue consolidando durante el 2015, con la pretensión de ser un eslabón más que posibilite la vinculación entre las necesidades de los universitarios -con o sin discapacidad- y su entorno. Así, pues, nos proponemos repensar en profundidad la antinomia capacidad/discapacidad y los efectos, tanto negativos como positivos, que consecuentemente puedan provocar. Como dice Pantano (2008): “Una sociedad es accesible cuando depone barreras y construye facilitadores en todos los aspectos: en lo físico y en lo cultural”.

En el mismo sentido, creemos que es importante reproducir, difundir y comunicar las pautas de estilo periodístico sobre discapacidad (Noseda, 2005) para mejorar la expresión oral y escrita en los medios de comunicación, de tal manera que desaparezcan las connotaciones subjetivas y se divulguen las expresiones más acertadas. Por ejemplo, corresponde decir



personas con discapacidad y personas sin discapacidad, en vez de referirnos a ellas como personas discapacitadas. En palabras de Pantano:

Ser conscientes de ello y obrar en consecuencia, de valorar y respetar esta diferencia, es una manera humana, simple y posible de enriquecernos con la diversidad en vez de negarla o denostarla...

La discapacidad no es una deficiencia o un trastorno, solamente. Es el impacto de esto en el desenvolvimiento de la persona que la porta. Y el ambiente social tiene un rol fundamental. Una persona con discapacidad es “una persona”: no “es una discapacitada” o “es un discapacitado”, es “una persona que tiene una discapacidad”. Tampoco esto es un juego de palabras. Más allá de ellas y de cómo se las use, está el ser, sujeto de derechos y obligaciones. Tampoco es un predestinado o un castigado por la vida. Le ha pasado a esta persona como puede pasarnos a cualquiera. Y eso es algo que cuesta entender, a lo que se teme o rechaza (Revista Contacto N° 17, 2007).

Muchas veces los términos se confunden, se malinterpretan y provocan un efecto en el otro que puede perjudicarlo. Específicamente, nos referimos al llamar discapacitado, incapacitado, con capacidades diferentes y demás etiquetas que quieran incluirse en esta lista y que no hacen más que señalar a la persona con discapacidad. En realidad, es necesario entender socialmente que las personas son capaces para realizar una cosa e incapaces para otra. Sabemos que las clasificaciones provocan el encasillamiento, la inmovilidad de pensamiento, el encuadramiento; por eso, es que nos proponemos derribar esas barreras para modificarlo.

El Seminario es, entonces, un espacio para debatir, intercambiar posturas y arribar a conclusiones que permitan construir e incluir un nuevo punto de vista sobre la discapacidad y reflexionar, especialmente, acerca del rol del comunicador social con el fin de generar una comunicación inclusiva. La comunicación, como herramienta transformadora de los procesos sociales, contribuye a una apertura y puesta en diálogo de los sentidos existentes en esa relación que se da entre la discapacidad y la comunicación.

En el proceso de comunicación intervienen personas que se interrelacionan, que se encuentran, que le otorgan sentido a lo que transmiten, según: sus



características personales y culturales; su relación con los otros integrantes del proceso y la realidad en la que interactúan. Así es como entendemos el sentido de la comunicación. Y por eso, para nosotros comunicación es un proceso que significa: relacionarse, encontrarse, acercarse, enredarse. Cuando nos comunicamos nos ponemos en juego, abandonamos ese lugar tan seguro de lo que pensamos y sentimos en nuestro interior para construir con otros, para constituirmos en seres sociales” (Ceraso, 2011, 19).

Ahora, unos ejemplos periodísticos: En una nota de Infobae, del 25 de octubre de 2015, titulan: “Cómo es el voto asistido para las personas con discapacidad. Una ley establece facilidades para aquellos con limitaciones físicas. Qué requisitos deben cumplirse”. Si bien el título es correcto, la fotografía que acompaña el texto hace hincapié en la discapacidad y no en la persona porque solo se ve la imagen del bastón, el perro guía y solamente se muestran las piernas del hombre. Aunque parece un detalle sin importancia, es fundamental entender que se trata de personas con discapacidad y no de discapacitados visuales, como en este caso; por lo tanto, podrían haber incluido a la persona completa, sin hacer foco en su discapacidad (<http://www.infobae.com/2015/10/25/1764758-como-es-el-voto-asistido-las-personas-discapacidad>).

De la siguiente noticia, del 16 de julio de 2015, se habló mucho por la repercusión que tuvo; sin embargo, analizamos tres medios (Crónica, TN y Ámbito) que titularon de la misma forma en que hacía foco la fotografía del ejemplo anterior. Al mismo tiempo, es interesante destacar que al protagonista de este hecho lo invalidaron como persona por tener una discapacidad, al no permitirle realizar una denuncia debido a su ceguera y a los requerimientos policiales insólitos y discriminatorios: “No le toman la denuncia a ciego porque ‘no vio’ nada” (<http://www.cronica.com.ar/article/details/37086/no-le-toman-denuncia-a-ciego-porque-no-vio-nada>); “Indignante: un ciego denunció un robo y en la comisaría no le tomaron la denuncia porque ‘no vio nada’” (http://tn.com.ar/sociedad/indignante-un-ciego-denuncio-un-robo-y-en-la-comisaria-no-le-tomaron-la-denuncia-porque-no-vio-nada_602986); “Le roban a ciego, pero no le toman la denuncia porque ‘no vio a los ladrones’” (<http://www.ambito.com/799430-le-roban-a-ciego-pero-no-le-toman-denuncia-porque-no-vio-a-los-ladrones>). En todos los casos podrían haber escrito *persona con discapacidad visual* o *persona con ceguera*, más allá del trato recibido por la policía de una comisaría correntina. Estos ejemplos planteados acerca de los titulares es lo que también hacemos con la nota en su totalidad, para concientizar, corregir, mejorar la expresión en los medios de comunicación y, sobre todo, porque tratamos con futuros comunicadores.



En definitiva, lo que nos proponemos en el Seminario, como objetivo principal, es derribar las barreras existentes entre las personas con o sin discapacidad, en el ámbito universitario, y generar el aprendizaje de las nociones apropiadas para abordar y producir mensajes relacionados a la temática de la discapacidad, con una actitud propositiva, que permita poner el acento en la persona y todas sus potencialidades, sin resaltar sus limitaciones.

Y para conseguirlo es importante asumir el reto por una comunicación con sentido dialógico, participativo e inclusivo de la diversidad; problematizar las nociones de discapacidad existentes; fomentar el debate y propiciar el intercambio de experiencias respecto a la temática de la discapacidad; identificar las necesidades y visualizar soluciones que puedan ponerse en práctica rápidamente para mejorar la calidad de vida del discapacitado; proponer formas de intervención social que permitan la inclusión comunicativa e informativa de las personas con discapacidad; desarrollar actitudes para una ética de, con y por la diversidad; producir contenidos con los lenguajes de la comunicación, que pongan énfasis en la mirada propositiva de la persona con discapacidad y entablar relaciones directas con la Comisión de Discapacidad de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata.

La propuesta para el desarrollo de los encuentros se fundamenta en :

- La definición de discapacidad. La resiliencia. El empoderamiento. Ingreso a la inclusión comunicacional. Las características de una Facultad inclusiva.
- Relaciones entre capacidad y discapacidad. Identificación de las diferencias.
- Estigma. Identidad social. Fundamento objetivo de la deficiencia.
- Paradigmas de discapacidad.
- Evolución histórica-social de la discapacidad. Comportamiento social. Enfoques de la rehabilitación.
- Clasificación de la discapacidad. Terminología apropiada. Lenguajes y sistemas de lecto-escritura.
- Construcción social de la discapacidad. Abordaje de la discapacidad en los medios de comunicación.



- Experiencias en territorio. Sentidos producidos desde las organizaciones de la sociedad civil, que trabajen con y para la temática de la discapacidad.
- La noción de empoderamiento del colectivo de las personas con discapacidad.
- Marco jurídico de la discapacidad.
- Puesta en común y análisis de la legislación nacional e internacional sobre la discapacidad.
- Derechos de las personas con discapacidad. Lógicas de adecuación e inserción social y laboral. (Programa del Seminario “Comunicadores Inclusivos”, 2015).

Este Seminario, con modalidad de taller, permite que los aportes teóricos se aborden tanto de la explicación y análisis del texto como así también desde la práctica personal y grupal de los participantes; consideramos que muchas veces los debates que se generan en los encuentros pueden surgir de las experiencias que se ponen en común, de compartir situaciones particulares que pueden ser útiles para problematizar la temática. Estos encuentros son coordinados por el equipo docente y se emplean estrategias pedagógicas que permiten organizar el debate, formular ideas precisas y especificar conclusiones con vistas a la reflexión, y que muchas veces éstas son revisadas en clases posteriores, ya con nuevos materiales teóricos para el abordaje, con otros puntos de vista.

Subtítulo: Digitalización de textos en Word

La Comisión de Discapacidad de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social impulsa distintas actividades, entre las que se destaca el Proyecto de Voluntariado “La igualdad es digital”. La Comisión reconoce que existe una vacante respecto al acceso del material bibliográfico de las asignaturas de las carreras de la Facultad porque la mayor parte de esos documentos se encuentran en un formato no adecuado para las personas con discapacidad visual.

Atendiendo a dicha situación fue que se creó el Voluntariado. El mismo tiene como finalidad la de convertir en documentos Word los archivos en PDF, con los que cuenta nuestra Facultad. La digitalización de textos es importante puesto que surge como una demanda del



estudiantado con ceguera y baja o escasa visión para garantizar su derecho a la accesibilidad a los materiales de lectura de las cátedras al mismo tiempo en que se desarrollan sus cursadas, sin necesidad de contar con una persona que les lea o les grabe el material bibliográfico.

Es así que, el creciente número de estudiantes con discapacidad visual requiere los textos para ser leídos por los programas lectores de pantallas. Este software, si bien es una herramienta de suma importancia, no reconoce archivos en PDF porque son escaneados y guardados como imagen. Los programas de conversión tienen un desfase entre la imagen y el texto, por lo cual debe contarse con una persona que los edite posteriormente a la conversión para modificar, reemplazar y corregir los errores que se producen en la totalidad de los textos.

Actualmente, esta tarea la están desarrollando tanto estudiantes de grado como de posgrado, de la Especialización en Edición y algunos docentes. El objetivo es generar el archivo en Word de la mayor cantidad de textos posibles, de los que se incluyen en las distintas carreras y las tecnicaturas de esta Facultad.

Es interesante destacar que al momento de la digitalización hay que tener presente que los lectores de Word lo hacen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, por lo tanto no se pueden incluir cuadros sinópticos, esquemas, gráficos, fotografías o ilustraciones tal cual están en el texto original, pero tampoco se pueden excluir; entonces, se ponen en práctica distintas herramientas e ideas que surgen con la misma práctica de la digitalización y que sirven para hacer los textos accesibles justamente para que los lectores de Word los lean y los estudiantes que están escuchando puedan comprender claramente ese audio-lectura.

Algunos tips para tener en cuenta: no se utilizan las abreviaturas; los cuadros de doble o triple entrada se organizan por celda; las fotografías o ilustraciones se describen con la mayor cantidad de elementos posibles; se agrega la palabra *subtítulo* antes de cada uno; si el texto original incluye palabras o expresiones en cursivas, negritas o entre paréntesis se hace una aclaración antes de comenzar el texto, porque entre las opciones de los lectores está la lectura o no de los signos textuales; también, se colocan al principio del texto: la aclaración con la cantidad de páginas que posee el documento y la aclaración de que las notas o referencias –si las tuviera- se encuentran al final del texto, en orden correlativo. No se incluyen notas a pie de página porque sólo provocarían confusión. Éstos, entre otros, son los artilugios que benefician la comprensión de quien escucha textos de lectores de Word.

En definitiva, podemos afirmar que estamos tras la búsqueda permanente y nos rige el derecho a la igualdad de las personas y el Voluntariado, como fenómeno social, es un eslabón más de esta cadena.



Para Folch i Camarasa es un movimiento solidario de personas que dan apoyo a otras personas que lo necesitan. Pretenden contribuir a la mejora de la calidad de vida, a crear un mundo más solidario y a contribuir a un mejor desarrollo social. Es el fruto de una decisión voluntaria que se basa en motivos personales. El voluntariado es una participación activa en la vida de la comunidad en forma de una acción de equipo donde todos salen ganando (Citado por Berti y Tallarico, 2005, p. 6).

Entonces, un voluntariado se adapta al contexto específico en el que se desarrolla, según la realidad política, económica o cultural pero en todos los casos con el mismo sentido social. No podemos dejar de mencionar la definición de voluntariado que realiza el Ministerio de Educación de la Nación:

El Voluntariado Universitario forma parte de las políticas del Estado en materia educativa que buscan fortalecer la idea de un país inclusivo. Con esta impronta, se propone generar un diálogo e interacción real entre las Universidades Nacionales, Universidades Provinciales, Institutos Universitarios Nacionales, y la sociedad donde están insertas. Esto se lleva a cabo con la participación de organizaciones y la comunidad en general, junto a los actores universitarios, y con el fin último de trabajar colectivamente en la planificación y logro de objetivos comunes. Desde la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado consideramos un importante eje de nuestra gestión intensificar el trabajo orientado a desarrollar el fin social de la Universidad Pública. Es una firme decisión bregar por las bases programáticas de la Reforma Universitaria de 1918, en este caso, el compromiso social de la Universidad y sus actores. (<http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario>, consultado en Marzo de 2016).

Subtítulo: Charlas-debate como forma de capacitar y masificar acerca de la temática de la discapacidad



Como propuesta hacia el futuro pensamos que sería bueno organizar una serie de Charlas-debate con el fin de multiplicar las voces y reproducir los saberes respecto a la discapacidad. Creemos necesario que desde la Comisión generemos un espacio de capacitación para el colectivo universitario, que incluya tanto docentes como no docentes y alumnos, sin hacer diferencias entre tener o no una discapacidad.

Para ello pensamos en convocar a los especialistas y profesionales dedicados a difundir y explicar acerca de las distintas discapacidades, como así también invitar a aquellas personas que por sus propias experiencias de vida puedan ser de interés para nuestra comunidad educativa.

En este sentido, suponemos que será de sumo interés contar con la presencia de médicos especializados en discapacidad física, sensorial, cognitiva o mental que puedan participar en hacer accesible la información, y también contar con deportistas, artistas, intelectuales o profesionales con discapacidad para que, a través de sus vivencias, enriquezcan y promuevan la igualdad social.

Las Charlas-debate están vinculadas con el desarrollo temático del Seminario “Comunicadores Inclusivos”, con el objetivo de fundamentar y darle un cierre a cada uno de los temas vistos y como modo de incluir a la mayor cantidad posible de estudiantes de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

Subtítulo: **Conclusión**

La Comisión de Discapacidad es un espacio que pretende vincular entre sí a los estudiantes sin hacer distinciones entre los que tienen o no una discapacidad para promover una inclusión real donde las personas se reconocen por sus habilidades y capacidades y no por lo que no puedan hacer.

Al mismo tiempo, las actividades propias del ámbito de la comunicación favorecen esa interrelación en una práctica concreta como puede ser un voluntariado universitario o la puesta en circulación social de un producto comunicacional.

Después de tres años de trabajo en articulación con el ámbito académico pero también con la comunidad de la cual formamos parte, nuestra misión continúa siendo la de lograr una transformación del bagaje cultural que cada uno trae consigo.

Por otra parte, nos proponemos continuar realizando actividades que sirvan para enriquecer y fortalecer los objetivos fundacionales de la Comisión de Discapacidad. Consideramos de gran importancia que cada unidad académica establezca que los materiales bibliográficos o teóricos de las asignaturas de sus carreras sean presentados tanto en PDF



como en Word, para garantizar el acceso a la lectura de los estudiantes con o sin discapacidad.

También, que los ámbitos académicos tengan como finalidad la eliminación de las barreras comunicacionales, ya sea señalética en Braille y Macrotipo para personas con discapacidad visual como así también la incorporación de intérpretes rentados en lengua de señas para los estudiantes con discapacidad auditiva.

Asimismo, sostenemos que en el siglo XXI la totalidad de los edificios de las Facultades de nuestro país deberían contemplar el diseño universal, que garantice el desplazamiento para todos en general.

Pensamos que existe una deuda social con el colectivo de personas con discapacidad intelectual, en el ámbito universitario ya que no se ha avanzado lo suficiente en las adecuaciones curriculares que les posibilite la libertad de elegir y graduarse en una carrera universitaria.

Creemos propicio hacer extensivo el Seminario “Comunicadores Inclusivos. Cuando las capacidades superan las limitaciones” a otras unidades académicas, organizaciones sociales, sindicatos o público en general que demuestren interés por la temática en busca de respuestas a situaciones concretas y cotidianas en sus diferentes ámbitos. En este sentido, no diferenciamos entre concurrentes con y sin discapacidad ya que consideramos que la comunicación es una actividad que nos atraviesa en nuestra vida.

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, como grupo de trabajo, sabemos que aún nos queda mucho camino para recorrer y situaciones que transitar pero nos sostiene la firme convicción de que es posible un mundo más justo y equitativo donde las diferencias no sean un factor excluyente ni motivo de discriminación.



BIBLIOGRAFÍA

Bazzano, M. y Nuñez, J. (2015). Programa y Cuadernillo del Seminario “Comunicadores Inclusivos”. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata. Documento de cátedra. La Plata.

Berti, Hugo y Tallarico, Gabi. (2005). *El voluntariado*. Barcelona https://www.academia.edu/19658349/El_voluntariado

Ale, Adelina. (2012). “Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad”. Trabajo presentado en 7º Jornadas nacionales. Discapacidad y derechos humanos. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

Ceraso, Cecilia. (2011). *Sembrando mi tierra de futuro*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. La Plata, Ediciones de la Unidad de Prácticas y Producción de Conocimiento.

CUD. Comisión Universitaria sobre Discapacidad. <http://www.cud.unlp.edu.ar/institucional>

Egea García, Carlos y Sarabia Sánchez, Alicia. (2001). “Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad”. Murcia, España.

Echenique, María Lila. (2012). “Miradas que sitúan”. Trabajo presentado en 7º Jornadas nacionales. Discapacidad y derechos humanos. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

Goffman, Erving. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Nosedá, Alejandra. (2005) *Pautas de Estilo Periodístico sobre Discapacidad*. COMFER, Secretaría de Medios de la Nación. Buenos Aires.

OMS (2011). *Informe Mundial sobre la discapacidad*, Organización Mundial de la Salud y el Grupo del Banco Mundial.

ONU. (2006). “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”.

Pantano, Liliana. (1987). *La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Pantano, Liliana. (2007). *Discapacidad: la diversidad de la diversidad*, en *Revista Contacto* N° 17. San Fernando, Buenos Aires.



<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127522/630948/file/Discapacidad-%20la%20diversidad%20de%20la%20diversidad.pdf>

Pantano, Liliana. (2008). *Discapacidad: conceptualización, magnitud y alcances*. Apuntes para el mejoramiento de las prácticas en relación a las personas con discapacidad. Centro de Investigaciones Sociológicas. Departamento de Sociología. FCSE. UCA /CONICET. <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/127521/630945/file/Discapacidad-%20%20conceptualizaci+%C2%A6n,%20magnitud%20y%20alcances.pdf>

Secretaría de Políticas Universitarias. Portal del Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>

http://tn.com.ar/sociedad/indignante-un-ciego-denuncio-un-robo-y-en-la-comisaria-no-le-tomaron-la-denuncia-porque-no-vio-nada_602986

<http://www.cronica.com.ar/article/details/37086/no-le-toman-denuncia-a-ciego-porque-no-vio-nada>

<http://www.ambito.com/799430-le-roban-a-ciego-pero-no-le-toman-denuncia-porque-no-vio-a-los-ladrones>

“Cómo es el voto asistido para las personas con discapacidad. Una ley establece facilidades para aquellos con limitaciones físicas. Qué requisitos deben cumplirse”. (25 de octubre de 2015). Infobae online. <http://www.infobae.com/2015/10/25/1764758-como-es-el-voto-asistido-las-personas-discapacidad>.

“Indignante: un ciego denunció un robo y en la comisaría no le tomaron la denuncia porque ‘no vio nada’”. (16 de julio de 2015). TN online. http://tn.com.ar/sociedad/indignante-un-ciego-denuncio-un-robo-y-en-la-comisaria-no-le-tomaron-la-denuncia-porque-no-vio-nada_602986

“No le toman la denuncia a ciego porque ‘no vio’ nada”. (16 de julio de 2015). Crónica online. <http://www.cronica.com.ar/article/details/37086/no-le-toman-denuncia-a-ciego-porque-no-vio-nada>);

“Le roban a ciego, pero no le toman la denuncia porque ‘no vio a los ladrones’”. (16 de julio de 2015). *Ámbito Financiero* online. <http://www.ambito.com/799430-le-roban-a-ciego-pero-no-le-toman-denuncia-porque-no-vio-a-los-ladrones>.



- CONTRERAS, FERNANDEZ: Interfaces naturales como complemento educativo, cognitivo y social en personas que padecen TEA

Interfaces Gestuales para niños que padecen el Trastorno del Espectro Autista
Lic. Contreras Víctor Hugo, Ing. Fernandez Daniel Alejandro

vcontreras@gmail.com dfernandez@gmail.com

Dirección de Sistemas y Comunicaciones, Universidad Nacional de José C. Paz, Leandro N. Alem 4731, José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina

Eje temático: Accesibilidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Palabras clave: Autismo. Interfaces naturales. Trastorno del espectro autista.

Resumen

El trastorno del espectro autista (TEA) es una alteración del desarrollo que se especifica por deficiencias cualitativas en la comunicación y en la interacción social, comportamiento caracterizado por patrones repetitivos y estereotipados. Los niños con trastorno del espectro autista, como también otros niños que no padecen este trastorno, presentan una afinidad por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este artículo describiremos un proyecto cuyo objetivo es investigar acerca del uso de interfaces naturales de usuario para complementar las actividades educativas, sociales y cognitivas, en niños que padecen TEA.

Abstract

The Autism Spectrum Disorder (ASD) is a disorder of the brain development, which is

often characterized by difficulties in social interaction, verbal and nonverbal communication and repetitive behaviors.

The kids with ASD, as most of the kids nowadays, have a particular affinity for the Information and Communications Technologies (ICT).



On the following paper we will develop a project with the main goal of researching about the use of Natural Human Interfaces (NUI) as a complement for the educational, social and cognitive activities on kids with ASD.

Fundamentos del proyecto

Los niños con TEA, como también otros niños que no padecen este trastorno, presentan una afinidad por las TICs [1]. Se tiene como objetivo investigar acerca del uso de interfaces naturales de usuario y desarrollar prototipos con esta tecnología, para complementar actividades educativas, cognitivas y sociales en niños que padecen TEA.

Es fundamental para la comprensión de esta investigación entender que es la Interfaz Natural de Usuario (de inglés Natural User Interface o NUI). Es aquella en la que se interactúa con un sistema o aplicación sin utilizar controles de mando o dispositivos de entrada tales como el mouse, teclado, touchpad, joystick, y otros [2]. En su lugar, se hace uso de movimientos gestuales como las manos o el cuerpo, por lo tanto, podríamos decir, que dichos movimientos son el control de mando.

En la última década numerosas empresas, entre las que destacamos Nintendo, Sony y Microsoft, han desarrollado diversos dispositivos que aportan interfaces naturales y que son de fácil acceso para personas, las cuales interactúan con sus equipos de entretenimiento (Pc's y consolas). Dichas NUI despliegan una perspectiva moderna en el desarrollo de aplicaciones y plantean una nueva manera de construirlas como el caso del Kit de Desarrollo de Software (SDK) Kinect de Microsoft [3].

Otro concepto relacionado es la realidad aumentada, que se usa para definir una visión a través de un dispositivo tecnológico, directa o indirecta, de un entorno físico del mundo real, cuyos elementos se combinan con elementos virtuales para la creación de una realidad mixta en tiempo real [4]. Consiste en un conjunto de dispositivos que añaden información virtual a la información física ya existente, complementa una parte sintética virtual a lo real. Esta es la principal diferencia con la realidad virtual, puesto que no sustituye la realidad física, sino que sobreimprime los datos informáticos al mundo real. Actualmente, las interfaces naturales de usuario proporcionan una experiencia atrayente respecto a entornos de realidad aumentada, aunque desarrollar aplicaciones con esta tecnología no está al alcance de todos los usuarios.



En el ámbito escolar existen niños con necesidades educativas especiales, dentro de estos se encuentran estudiantes con TEA, con peculiaridades a conocer y tener en cuenta para llevar a cabo una intervención acertada y eficiente. Puesto que en la escuela se desarrolla una parte importante de la vida de los niños; para favorecer la evolución personal y social del alumnado es preciso que la intervención psicoeducativa ofrezca respuestas a las necesidades individuales aportando el apoyo necesario en la instrucción académica y favoreciendo, también, la integración en su grupo de iguales.

Se tiene como objetivo investigar acerca del uso de interfaces naturales de usuario, complementadas con conceptos de realidad aumentada, y desarrollar prototipos que implanten estas tecnologías, y aporten actividades de apoyo en el contexto educativo, cognitivo y social en niños que padecen este trastorno.

Para cumplir el objetivo del presente proyecto, se toma como caso de estudio al Colegio Especial N° 501 de José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El éxito del mismo está supeditado a que los factores económicos y técnicos del producto final hagan factible su implementación.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar e implementar prototipos empleando la tecnología de interfaces naturales de usuario como complemento educativo, cognitivo y social en niños que padecen el Trastorno del Espectro Autista.

Brindar la posibilidad de instruirse a través de la conexión entre las diferentes áreas de aprendizaje, explotando puntos de vistas variados de la realidad, orientándose a los aspectos intelectuales, físicos, creativos y sociales.

Objetivos específicos

Relevar y clasificar la información de nuestro entorno, con respecto a las implementaciones con interfaces naturales para personas que padecen TEA, su impacto en la educación y actividades sociales, como también su utilidad complementaria al tratamiento. Llevar a cabo una evaluación de los procedimientos y técnicas desarrolladas durante los últimos años para lograr construir software que permita el progreso en lo cognitivo y relaciones sociales en personas que presenten las características descritas.



Esto incluye una búsqueda sobre desarrollos, propuestas y elementos publicados para generar un análisis del estado del arte.

Desarrollar actividades de modalidad tripartita (niño – tutor – dispositivo Kinect), que hagan uso de interfaces naturales. Siendo el tutor (Psiquiatra, Psicólogo, Padre, Maestro) quien elige la actividad a realizar; la persona que posee la disfunción quien sigue las indicaciones del tutor; y el dispositivo Kinect como complemento a ambos.

Desarrollar prototipos basados en modelos lúdicos donde se debe cumplir con la premisa de ser dinámicos y variados para no generar una automatización por parte del paciente.

Indagar, clasificar y planificar las actividades ocio-educativas como instrumentos para el desarrollo de prototipo que abarque el conocimiento del medio físico y cognitivo

Generar un ambiente que contenga un equilibrio seguro y flexible, logrando actividades tanto estructuradas como libres. Mantener siempre la motivación, se avance o no en las actividades, dado que distintos especialistas hacen énfasis en que la frustración es muy contraproducente para el tratamiento.

Evaluar los resultados brindados por los prototipos, basándonos en las experiencias realizadas por los profesionales con los niños, con el fin de especializar el desarrollo de cada actividad.

Descripción del problema y soluciones relacionadas

El autismo es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por una tríada de síntomas observables en los primeros tres años de vida, que consiste en la afectación en el desarrollo del lenguaje, conductas estereotipadas asociadas a intereses restringidos y trastorno en la interacción social [5]. Por otro lado, los niños con autismo muestran deficiencias cognitivas significativas en distintas áreas [6].

Podrían explicarse por defectos en sus procesos atencionales muchas de las características de los niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y autismo [7]. Los autistas actúan de forma inapropiada con los estímulos que ven, y parecen tener, en especial, dificultades en interpretar la información socialmente relevante, ya que los estímulos significativos desde el punto de vista social son físicamente complejos, y este hecho es fundamental para el comportamiento adaptativo [8].



Las personas con TEA presentan ciertos síntomas semejantes como problemas de interacción social. Pero hay diferencias en el momento en que aparecen los síntomas, su severidad y la naturaleza de estos. En la presente investigación se pretende hacer foco en la siguientes subcategoría de síntomas:

- Dificultad para relacionarse con los niños
- Aislamiento
- Baja tolerancia a la frustración
- Apego inapropiado a los objetos
- Aceptación por los juegos
- Resistencia a los métodos regulares de aprendizaje

Para llevar a cabo lo expuesto, se desarrollaron prototipos que permitirán trabajar y evaluar el esquema corporal y la coordinación, y así ayudar a interactuar físicamente y de forma lúdica con otros niños, favoreciendo el contacto y propiciando la comunicación para que se origine de forma natural. Entre los distintos prototipos ocio-educativos, el desarrollo de unos de ellos tendrá el objetivo de incentivar el lenguaje corporal y el reconocimiento de uno mismo, a través de del Microsoft Kinect y así, conseguir el reconocimiento del movimiento, que se reproduce en una imagen del propio niño con elementos gráficos en la pantalla.

Dentro de las interfaces naturales, existen distintas aplicaciones que intentan dar solución a las necesidades de pacientes con TEA. No hemos encontrado investigaciones o proyectos relacionados con la aplicación de interfaces naturales aplicadas al TEA a nivel regional; sí hemos hallado este tipo de proyectos en España, como Pictogram Room [9], el cual posee distintas actividades ocio-educativas; por ejemplo: incentivar el lenguaje corporal y el reconocimiento de uno mismo, a través de un sistema de cámara-sensor-proyector (Microsoft Kinect [10]) y así, conseguir el reconocimiento del movimiento, que se reproduce en una imagen del propio paciente con elementos gráficos y musicales en la pantalla. Básicamente es una herramienta que sirve para trabajar la comunicación (la persona tiene que pedir ayuda, decidir qué juego quiere, atender a órdenes sencillas y complejas, entre otras), la imitación y la atención. Es una herramienta muy motivadora para la persona con TEA pues utiliza métodos lúdicos y amenos.

Otro proyecto relevante es SAVIA [11], un sistema de aprendizaje virtual también originado en España. Este prevé el desarrollo de una plataforma tecnológica, de realidad



aumentada (Microsoft Kinect), capaz de integrar sistemas y herramientas que cubran todos los contenidos educativos necesarios para las personas con TEA y permitan trabajar diferentes aspectos que hasta ahora requerían de soluciones diversas, como aprendizajes básicos (grande, pequeño, lejos, cerca, etc.) y habilidades para la vida diaria (aseo, alimentación, etc.). “Nos ha sorprendido lo útil que resulta en el caso de las personas con Autismo de Alto Funcionamiento (síndrome de Asperger). Permite trabajar el esquema corporal y la coordinación, y les ayuda a interactuar físicamente y de forma lúdica con otras personas, favoreciendo el contacto y propiciando la comunicación verbal que se produce de forma natural”, describe Miguel Lancho, profesional de Autismo Burgos.

La cantidad de información sobre tratamientos disponibles en los casos de TEA está aumentando exponencialmente en estas últimas décadas, motivo por el cual, para poder procesarla, se hace imprescindible aplicar ciertos filtros de calidad [12].

La eficacia de un tratamiento se obtiene con base en la evidencia científica procedente del diseño metodológico del estudio, de la validez interna, consistencia y replicabilidad. Por su parte, la utilidad clínica –sinónimo, en este caso, de efectividad– hace referencia a la aplicabilidad práctica de un tratamiento en la vida real, es decir, fuera de las condiciones especiales de los estudios de investigación [13].

Las computadoras y en particular las tecnologías de realidad virtual han demostrado ser una herramienta valiosa especialmente en el caso de los niños con TEA, ya que en general demuestran facilidades, preferencia y habilidades especiales para relacionarse con estas máquinas, abriendo así nuevas oportunidades para el desarrollo de terapias [14].

Las interfaces naturales permiten una interacción social sencilla y predecible para llevar a cabo actividades con niños que presentan TEA, con la finalidad que les evite el apremio y el estrés. Nos permiten trabajar con el uso de los gestos, mirada, expresión facial, distancia y orientación corporal, esencial para adquirir habilidades sociales. Por lo mencionado, se debe acrecentar la confianza de los profesionales argentinos, fundaciones u otros organismos en la aceptación de las tecnologías, para trabajar temas relacionados a las personas con TEA.



Desarrollo e Innovación

Considerando el alto grado de complejidad inherente al problema de personas que padecen TEA, el primer paso para llevar a cabo este proyecto fue realizar una evaluación de los procedimientos y técnicas desarrolladas durante los últimos años para lograr construir software que permita el progreso en lo cognitivo y relaciones socialicen personas que presenten las características descritas en la fundamentación del proyecto.

En primer lugar se estudiaron aspectos particulares de las actividades ocio-educativos que realizan los docentes de la Escuela Especial nro. 501 que pertenece a la educación pública estatal, Educación Especial Nivel Inicial, Educación Especial Primaria, Ayuda a la Integración Escolar de José C. Paz. En este método la encuesta, entrevista y la observación directa de las actividades desarrolladas por los docentes, es de fundamental importancia, pues permiten recabar adecuadamente la información para el desarrollo y/o adaptación de prototipos, a la vez permita generar los ajustes necesarios para la implementación y evolución de estos. Las actividades que permitirán recabar las muestras, se realizaran durante el primer cuatrimestre escolar del año 2016. Y serán analizadas durante los siguientes seis meses, a partir de la toma de las mismas, trabajando en conjunto con un equipo interdisciplinario.

De acuerdo con la naturaleza de las Interfaces Naturales de Usuario, no existe una metodología de ensayo en particular para una evaluación objetiva con respecto al nivel de facilidad de uso relacionado al concepto de las interacciones touch-less. El mismo podría ser útil para algunos niños pero para otras personas puede ser muy difícil de usar. Esto significa que los resultados concluyentes se pueden recolectar mediante la ejecución de pruebas que evalúen la usabilidad.

Para dicha evaluación de usabilidad de la Interfaz Natural de Usuario, se ha diseñado e implementado en esta investigación una prueba dirigida a la experiencia del usuario en el uso de las interacciones touch-less para acciones más comunes que los niños con TEA pueden llevar a cabo: como hacer un clic, arrastrar, desplazarse y zoom. El nivel de usabilidad se define por una escala de calificación dividida en una grado de diez. La calificación 9 (nueve) representa la experiencia intuitiva y sin requisito necesario para el aprendizaje y la calificación 0 (cero) representa la peor experiencia cuando las interacciones no son utilizables en absoluto. La escala de calificación se describe por la Tabla 1:



Intuitivo		Utilizable		Requiere hábito		Difícil de usar		Inutilizable	
9	8	7	6	5	4	3	2	1	0

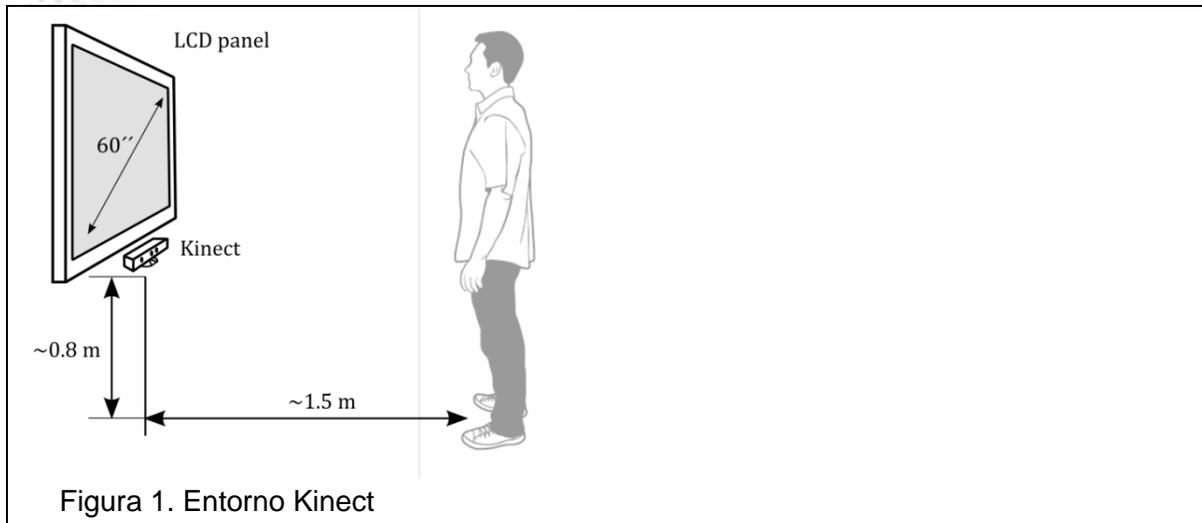
Tabla 1 - Escala de calificación

El nivel de confort se pondera para evaluar la interacción del niño con respecto a la actividad. El nivel de confort se define por una escala de calificación dividida en seis. La calificación 5 (cinco) representa la experiencia cómoda y sin ningún agotamiento notable y la calificación 0 (cero) representa una experiencia exigente físicamente. La escala de calificación se describe por la Tabla 2:

Confortable		Agotador		Incómodo	
5	4	3	2	1	0

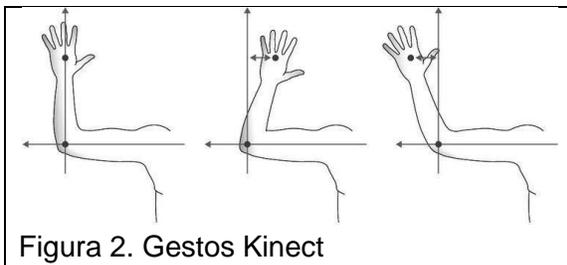
Tabla 2 - Nivel de confort

El equipamiento necesario para la realización de las actividades consta de una sala de amplias dimensiones, en vista de tener suficiente espacio físico para que el niño pueda realizar los movimientos sugeridos por la aplicación, con total libertad y que no cause daños para sí mismo u otras personas. Se recomienda que la distancia entre el dispositivo y la persona que interactúa sea entre 1,5 y 2,5 m. Dicha sala debe poseer el mínimo contacto con el exterior, para optimizar la concentración del niño y para que, tanto el dispositivo Kinect como la persona que interactúa, puedan interpretar correctamente los sonidos que se emiten; además debe poseer paredes con colores claros ya que no producen cambios emocionales y favorecen la concentración. Así también se requiere un dispositivo Kinect, una computadora y un proyector o en su defecto un monitor o televisor de grandes dimensiones. La configuración se muestra en la figura 1.



Un concepto clave en cuanto a interfaces naturales de usuario es comprender que es un gesto en Kinect. Este sensor reconoce la posición de 20 partes del cuerpo humano en el espacio 3D(X, Y, Z). Esta información es actualizada constantemente por el SDK 30 veces por segundo, agrupados en frames o también llamado FPS. Si estas posiciones del cuerpo son observadas y evaluadas se puede determinar que gesto realizó la persona.

Como se hace referencia en (SDK and Developer Toolkit Known Issues [3]) un gesto trata de asignar ciertos movimientos consecutivos de partes del cuerpo a una determinada acción (saltar, saludar, girar, etc.) como se puede ver en la figura 2.



Al igual que nos pasa con los gestos, el reconocimiento y detección de posturas también tiene muchas técnicas diferentes que se pueden aplicar para lograr una mejor identificación o una implementación más sencilla. Una técnica muy utilizada para la interpretación gestual por parte de software desarrollado para Kinect son las redes neuronales las cuales se pueden entrenar para ir alcanzando cada vez más precisión y calidad de detección [16], dicha técnica está fuera del alcance del presente proyecto.



En Kinect for Windows Product Blog [17] se menciona una investigación que hace referencia a que también podemos usar técnicas como comparar con una serie de plantillas ya definidas o como definir algorítmicamente el gesto, al igual que hicimos con la postura, es esta última seleccionada para el manejo de gestos.

Prototipos

La primer parte de la investigación es la experiencia del niño en el uso, para ello el ensayo de la aplicación prototipo está dirigido a pruebas subjetivas de la utilización de las interacciones táctiles. El prototipo está diseñado para evaluar una experiencia subjetiva en el uso de la interfaz touch-less para las acciones comunes: como hacer clic, arrastrar y gestos multi-touch. Con el dispositivo Kinect junto con el desarrollo de la aplicación “Descubriendo mi cuerpo” (figura 3) planteamos un juego educativo para que los niños afectados con el Trastorno del Espectro Autista puedan desarrollar aquellas áreas que más necesitan.



Figura 3. Descubriendo mi cuerpo

Tan importante como lo son otros lenguajes no verbales lo es el llamado lenguaje corporal, que se corresponde con los gestos y movimientos que realizamos a diario con nuestro cuerpo y que son percibidos por nosotros mismos y por otras personas y pueden decodificarse en mensajes tan útiles como los hablados. Este tipo de lenguaje tiene un impacto muy importante en el tratamiento del TEA y es por eso que se ha desarrollado un juego en el cual se le permita al niño reflejar la estructura de su propio cuerpo en un



"espejo virtual". Lo hemos llamado así debido a que, básicamente, se tienen todas las características de un espejo convencional pero con la posibilidad de crear todo un nuevo mundo alrededor del cuerpo del niño. Este concepto se relaciona con lo explicado como realidad aumentada. De esta manera se logran muchos de los objetivos buscados en las actividades: motivación, actividades tanto estructuradas como libres, logrando un clima agradable y confiable para el niño.

Asimismo, al poder alterar la realidad que se ve en este "espejo", se le puede indicar al niño distintas consignas para que él mismo pueda completarlas con el movimiento de su cuerpo, tales como buscar objetos de diferentes tipos, en diferentes ambientes y con distintas partes de su cuerpo. Con ello se podría instruir tanto la parte intelectual, como detectar formas y figuras, seguir consignas y relacionar lugares o situaciones con objetos específicos; como las habilidades motrices, tomar un objeto con determinada mano, movilizarse por el escenario para lograr el objetivo y hasta detectar y utilizar distintas partes de su propio cuerpo.

Respecto de las consignas, con el objetivo de lograr contener la mayor variedad de habilidades de un niño, son tanto escritas como orales, o sea, se permite leer la consigna en pantalla pero también se reproduce como sonido para aquellos niños con dificultades o sin el conocimiento para leer. Esta selección de estrategia queda totalmente supeditada por el tutor.

Toda la actividad es realizada en un marco tecnológico; anteriormente se ha descrito la gran importancia que tiene el mencionado marco para el presente proyecto de investigación, debido tanto a la afinidad que tienen los niños con TEA [1] con la tecnología, como también por la gran motivación que se puede generar con las realidades aumentadas.

La aplicación cuenta con la posibilidad de seleccionar distintas situaciones para que el niño pueda realizar las actividades, algunas de ellas utilizando habitaciones virtuales, por ejemplo: "Mi cuarto" o "Mi cocina" u otras directamente mostrando en pantalla el contexto real en el que se encuentra (figura 4). En cada situación el niño deberá recolectar, utilizando el movimiento de su cuerpo, distintos objetos relacionados. Asimismo, el mismo juego, no solo le indicará que objeto tocar sino también con que parte de su cuerpo deberá hacerlo, por ejemplo, su mano derecha, su cabeza, etc.



Figura 4. Escenario de realidad aumentada

El juego realiza aportes tanto para el niño como para el profesional/tutor. Para el niño, por cada objetivo cumplido el juego emite sonidos y realizará algún efecto visual, por ejemplo, sumar puntos, para intentar estimular a que continúe jugando. Para el profesional/tutor le permite llevar una estadística donde se miden diferentes datos, por ejemplo, la demora entre la emisión de la consigna hasta que el niño la consigue realizar y un registro de los intentos fallidos, o sea, cuantas veces no se cumplió con la consigna antes de conseguirla.

Cada pantalla del juego, si bien intenta ser motivadora, mediante colores e imágenes, a su vez, no contiene elementos que generen una distracción al mismo, intentando mantener focalizado al jugador en la consigna. Es por eso que toda información para el profesional/tutor puede ser visualizada aparte, o sea, desde otro módulo o pantalla. Finalmente, todas las actividades de la aplicación están pensadas para ser desarrolladas de manera tripartita, donde tan importante como el niño y las interfaces naturales, lo es la persona (profesional o tutor) que acompañe y genere tanto las explicaciones necesarias según el caso como la motivación extra para lograr los objetivos.

En primera instancia el juego se inicia descubriendo al jugador y a continuación una serie de imágenes que él deberá analizar y descubrir con su cuerpo; esto se lleva a través de gestos.

La primera versión de la aplicación muestra que con tan solo mover las manos, las piernas y la cabeza, el niño ha conseguido reconocer las partes de su cuerpo con un sistema que detecta los movimientos. En cada instancia se propone que parte del cuerpo se debe reconocer, por ejemplo, aparece la etiqueta "Mano Izquierda" y entonces el niño



debe capturar la imagen con esa parte de su cuerpo, en caso contrario, si no lo hace con lo que solicita la aplicación la figura no cambia.

El niño debe realizar una lectura comprensiva de la actividad presentada. A su vez debe reconocer la extremidad de su cuerpo que la actividad le sugiere, en vista de comenzar a interactuar. Posteriormente tendría que interpretar y reconocer el objeto a encontrar.

Para ello es fundamental que dicho objeto se presente y luego se ubique en el espacio físico (escenario) planteado por el software. Para realizar correctamente la actividad, el niño debe señalar el objeto con la extremidad indicada por la aplicación, interpretando como si se encontrara inmerso en el escenario virtual.

En cada reconocimiento se almacena información que detalla el tiempo en que el niño resolvió la consigna, es decir, desde que aparece la imagen hasta que él la detecta con la parte del cuerpo correspondiente (figura 5). La consigna está dada por las siguientes etapas: leer e interpretar cual es la parte del cuerpo con la que se debe trabajar, encontrar espacialmente la imagen y efectuar contacto con ella. Este solo es uno de los tipos estadísticos requeridos con el fin de evaluar el desarrollo de las actividades del niño en diferentes instancias. Al ejecutar las pruebas mencionadas anteriormente se definirán el resto de la información estadística que sean solicitadas por los profesionales.

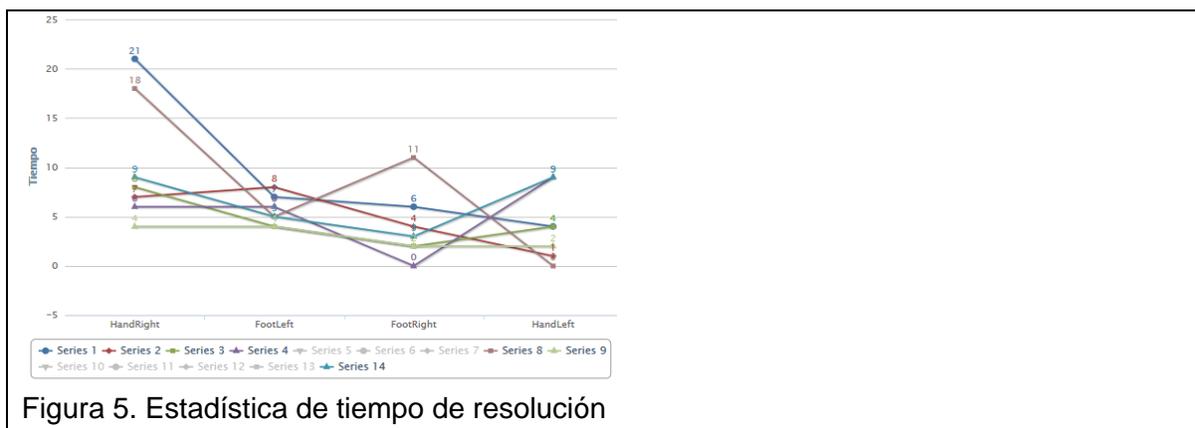


Figura 5. Estadística de tiempo de resolución

En otro de los prototipos, en el mismo rango de las actividades del reconocimiento espacial (figura 6), el niño deberá realizar acciones referentes a su ubicación en el espacio y detectar como cambia la misma cuando él se mueve. La actividad, a la cual denominamos “Aventura con movimiento”, le plantea al jugador la posibilidad de mover



hacia adelante o atrás, y girar a la izquierda o a la derecha un personaje virtual, en vista de que pueda replicar esos movimientos con su cuerpo.



Figura 6. Aventura con movimiento

Para esta actividad se trabajó con una niña que presenta el siguiente diagnóstico: Trastorno Generalizado del desarrollo, Dislexias y otras disfunciones simbólicas no clasificadas en otra parte y Trastornos hiperkinéticos, donde su profesional nos detalla, “La niña Mónica, de 9 años de edad, con diagnóstico de TGD, presenta dificultades en la comprensión oral y escrita, a causa de su dislexia. Presenta también dificultades en la atención y concentración.”

Por lo tanto se propuso esta actividad. Para que la niña pueda tener un desarrollo sano deben estar equilibrados varios aspectos, entre ellos los afectivos, cognitivos y comportamentales. Por esa razón se busca generar un espacio donde la niña aprenda a desplegar y desarrollar sus potencialidades teniendo como meta mejorar su calidad de vida, favoreciendo tanto su autonomía como también la socialización.

En oportunidades será necesario modificar conductas disruptivas para mejorar la relación con pares y adultos y en otras, el niño deberá adquirir nuevas habilidades. A su vez, se realiza un trabajo paralelo con los padres para que ellos puedan recrear lo trabajado en cada sesión en la vida cotidiana.



Entorno de programación amigable

Otros prototipos desarrollados para la investigación se basaron en la herramienta Scratch [18]. Dicha herramienta propone una metodología para el desarrollo de software basada en simplificar la codificación y potenciar la creatividad sin necesidad de tener conocimientos sobre lenguajes de programación. Utiliza bloques que permiten conformar el flujo del programa de una manera muy sencilla.

Aprovechando dicho entorno se logró realizar, de manera bastante sencilla, varios prototipos de juegos que siguen los objetivos del proyecto y, además, permitieron que los desarrollos sean llevados a cabo directamente por los profesionales en Autismo, maestro de colegios especiales y demás personas interesadas con una mínima capacitación. Esto abre una perspectiva totalmente nueva ya que, al trasladar el desarrollo directamente a los profesionales, se simplifica la tarea de confeccionar el software, implementarlo y probarlo; además de permitir una libertad y adaptabilidad para la persona interesada. Scratch es utilizado alrededor del mundo como un lenguaje de programación para que niños, de muy poca edad, puedan comenzar a pensar y crear sus propias aplicaciones y facilitar el aprendizaje autónomo.

El entorno de desarrollo está diseñado para promover lo que se llama “espiral del pensamiento creativo” (figura 7). En este proceso, la gente imagina lo que quiere hacer; crea un proyecto basado en sus ideas; juega con sus ideas y creaciones; comparte sus ideas y creaciones con otros y reflexiona sobre sus experiencias; todo lo cual le lleva a imaginar nuevas ideas y nuevos proyecto [19].

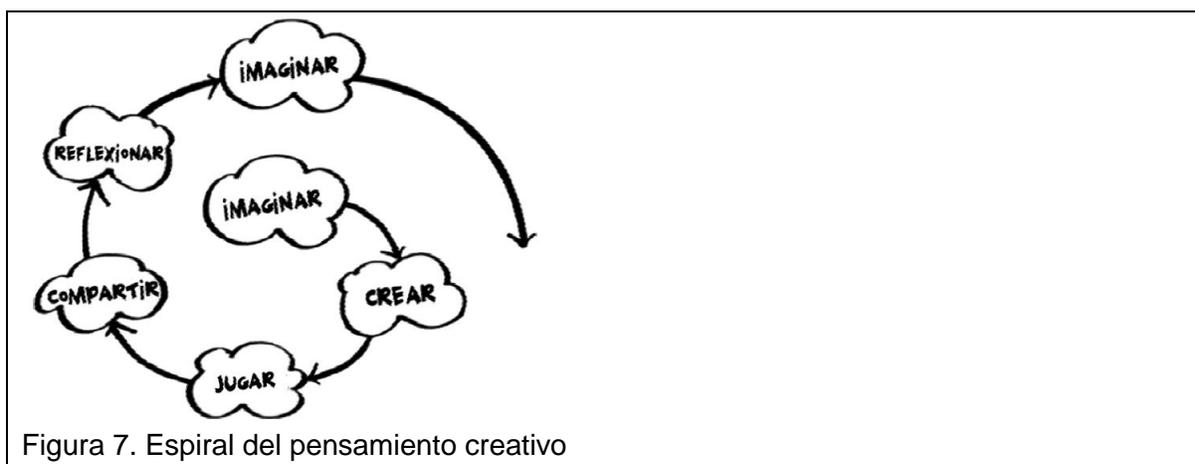


Figura 7. Espiral del pensamiento creativo



Scratch es una herramienta indispensable en la clase de computación de nivel básico ya que los niños deben desarrollar un pensamiento algorítmico, creatividad y destreza para resolver problemas que vayan surgiendo durante el ciclo escolar, no solo en computación sino que en cualquier materia e incluso problemas de la vida cotidiana [20].

Por otro lado, se hizo uso de otra herramienta que permite manipular el sensor Kinect desde Scratch. La herramienta es llamada Kinect2Scratch [21] y fue desarrollada por Stephen Howell.

Para mencionar algunos de los prototipos realizados con esta tecnología, el primero fue el “Invasores del espacio” (figura 8), el cual permite al jugador mover una nave espacial de izquierda a derecha copiando el movimiento de su cuerpo y, al levantar ambos brazos, la nave dispara. El juego tiene como objetivo que el niño interprete cognitivamente la directiva (reconocer que la nave copia sus movimientos) y coordine los movimientos de su cuerpo para llevarla a cabo. Este prototipo fue realizado en base al proyecto que se descargó del mismo sitio web del creador de kinect2scratch.

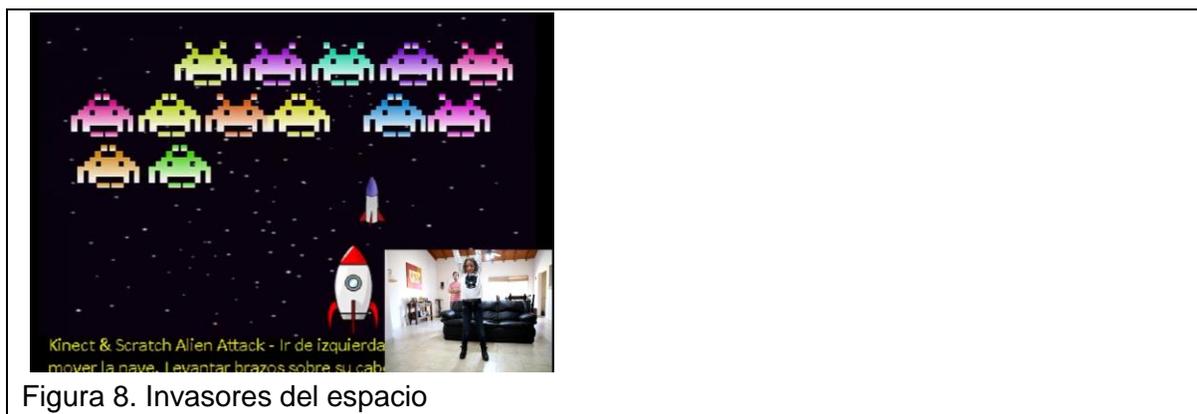


Figura 8. Invasores del espacio

Otro prototipo desarrollado fue el llamado “Mis manos” (figura 9). El objetivo del juego es recolectar pelotas de color verde y esquivar las pelotas de color azul mediante el movimiento de dos manos virtuales que copian el movimiento de las propias manos del jugador con el mismo objetivo del juego anterior.

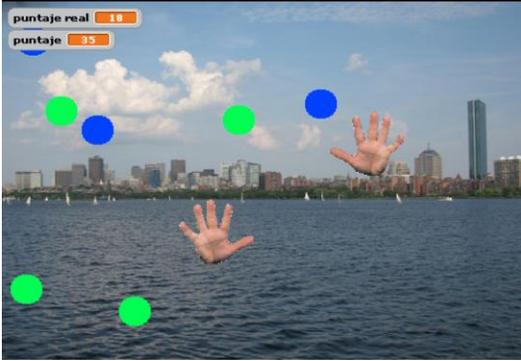


Figura 9. Mis manos

Conclusiones

Se logró avanzar en el relevamiento y clasificación de la información de nuestro entorno, con respecto a las implementaciones con interfaces naturales para personas que padecen TEA, su impacto en la educación y actividades sociales, como también su utilidad complementaria al tratamiento.

Todas las actividades se desarrollaron de manera tripartita por medio de las interfaces naturales. Siendo el tutor (Psiquiatra, Psicólogo, Padre, Maestro), quien elige la actividad a realizar; la persona que posee la disfunción quien sigue las indicaciones del tutor; y el dispositivo Kinect como complemento a ambos.

En cada aplicación se pone énfasis en generar un ambiente que contenga un equilibrio seguro y flexible, logrando actividades tanto estructuradas como libres. Se garantizó mantener siempre la motivación, se avance o no en las actividades, dado que distintos especialistas hacen énfasis en que la frustración es muy contraproducente para el tratamiento.

Se garantizan ambientes de trabajo bien estructurados para crear un clima agradable y confiable, que ofrezca seguridad al niño, pero, a su vez, los juegos deben ser dinámicos y variados para no generar una automatización por parte del paciente.

Cada aplicación brinda información que tiene la meta de evaluar los resultados obtenidos, basándonos en las experiencias realizadas por los tutores, con el fin de especializar el desarrollo de actividades.



En la próxima iteración del proyecto, se llevarán a cabo todas las pruebas mencionadas para poder obtener información sistemática sobre el cumplimiento o no de los objetivos propuestos en la presente investigación y poder validar y realizar las modificaciones necesarias a los prototipos de manera que se adecuen cada vez más a las necesidades reales.

Agradecimientos

A Victor Jr. que es nuestra inspiración para llevar adelante este proyecto, sin él nada de esto existiría. Cada día nos demuestra la importancia de continuar aprendiendo y comprendiendo las inteligencias diferentes.

Referencias

- [1] Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE 2011), Universidad de Sevilla, España. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje del Alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). 2011. <http://congreso.us.es/jute2011/es/comunicaciones.php>
- [2] Usuario de Wikipedia (2015, Julio 10). Natural User Interface. [Online]. Disponible: https://en.wikipedia.org/wiki/Natural_user_interface Fecha última consulta: 03.10.2015.
- [3] MSDN. SDK and Developer Toolkit <https://msdn.microsoft.com/en-us/library/dn435682.aspx> Fecha última consulta: 12.04.2015.
- [4] Stephen Cawood, Mark Fiala. (2008) Augmented Reality, a practical guide. The Pragmatic Bookshelf. ISBN 978-1-93435-603-6.
- [5] Rapin I, Katzman R. Neurology of autism. *Ann Neurol* 1998; 43:7-14.
- [6] Ruggieri VL. Procesos atencionales y trastornos por déficit de atención en el autismo. *Rev Neurol* 2006; 42 (Supl 3): S51-6.
- [7] Taylor MJ, Baldeweg T. Application of EEG and intracranial recordings to the investigation of cognitive functions in children. *Dev Sci* 2002; 5: 318-34.
- [8] Dawson G, Meltzoff A, Osterling J, Rinaldi J, Brown E. Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *J Autism Dev Disord* 1998; 6: 479-85.
- [9] Fundación Orange. Pictogram Room; 2011. URL: <http://www.pictogramas.org/proom/init.do?method=testimoniesTab>. Fecha última consulta: 02.08.2014.
- [10] Kinect for Windows. Developing with Kinect for Windows; 2015. URL:<http://www.microsoft.com/en-us/kinectforwindows>. Fecha última consulta: 09.03.2015.
- [11] Savia. Plataforma educativa para personas con autismo; 2012. URL: <http://www.tecnologiasaccesibles.com/savia/> Fecha última consulta: 02.02.2015.



- [12] Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. Ministerio de Sanidad y Consumo, España. Guía de buena práctica para el tratamiento de los trastornos del espectro autista. *Rev Neurol* 2006; 43 (7): 425-438.
- [13] Cochrane AL. Effectiveness and efficiency. Random reflections on health services. London: London Royal Society of Medicine Press; 1999.
- [14] Zambrano E, Pachón Meneses C. Creación, diseño e implantación de plataforma e-learning utilizando mundos 3d para los niños con trastorno del espectro autista. *Revista Educación y Desarrollo Social* 1:70-80, 2011.
- [15] David C. (2012) *Programming with the Kinect™ for Windows® Software Development Kit*. Microsoft Press.
- [16] Microsoft Developer España. 2011. URL: <http://blogs.msdn.com/b/esmsdn/archive/2011/08/22/reto-sdk-kinect-reconocer-gestos-con-skeletal-tracking.aspx> Fecha última consulta: 03.10.2015
- [17] <http://blogs.msdn.com/b/kinectforwindows/archive/2015/04/01/gesturepak-v2-simplifies-creation-of-gesture-controlled-apps.aspx> Fecha última consulta: 02.01.2015.
- [18] <https://scratch.mit.edu/> Fecha última consulta: 26.07.2015.
- Descarga directa: https://scratch.mit.edu/scratch_1.4/
- [19] *Sembrando las semillas para una sociedad más creativa*. Mitchel Resnick 2012.
- [20] *Pensamiento lógico matemático con Scratch en nivel básico*. José Efrén Marmolejo Valle, Víctor Campos Salgado 2011.
- [21] Howell, S. (2012). *Kinect2Scratch (Version 2.5)* [Computer Software]. <http://scratch.saorog.com> Fecha última consulta: 26.07.2015.
Descarga directa: <http://scratch.saorog.com/blog.php/index.php/download-kinect2scratch>



- GONZALEZ, FERRARI, GIALONARDO: Tecnologías de apoyo de bajo costo para trastornos en la comunicación

Tecnologías de apoyo de bajo costo para trastornos en la comunicación

UIDET UNITEC, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata
Departamento de Electrotecnia 48 y 116

EJE TEMÁTICO: Accesibilidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN de la Universidad Nacional de La Plata

GONZÁLEZ, Mónica Liliana, DNI 12410444, Ingeniero en Telecomunicaciones, UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, Universidad Nacional de Quilmes, dispos@ing.unlp.edu.ar

FERRARI, Flavio Atilio, DNI 17666399, Ingeniero en Electrónica, UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, flavioaferrari@gmail.com

GIALONARDO, José Ignacio. DNI 22904625, Ingeniero en Electrónica, UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, josei_g@yahoo.es

Palabras clave: Accesibilidad, Software libre, Interfaz de comunicación

RESUMEN

Los desarrollos tecnológicos y la instrumentación electrónica aplicados a proporcionar ayudas técnicas para personas con distintos tipos de discapacidad constituyen un área de vacancia en la investigación y desarrollo en nuestro país. En particular, las alteraciones en la comunicación repercuten en la calidad de vida de las personas que las padecen tanto física, psicológica como socialmente. Un sistema que puede ayudar a mejorar esta situación es un comunicador. Un comunicador es un sistema de ayuda técnica que permite la comunicación de personas que tienen dificultades para hablar o comunicarse oralmente. Puede ser un programa informático, instalable en cualquier PC, Tablet o celular, o un terminal portátil diseñado específicamente. La comunicación se realiza utilizando sistemas aumentativos de comunicación (SAC) o mediante lectoescritura (sistemas alternativos).

Se describen algunos desarrollos tecnológicos y de instrumentación realizados a partir de tecnologías de apoyo de bajo costo para Comunicación Aumentativa y Alternativa



producidos a través de un proyecto de investigación y desarrollo realizado en UIDET UNITEC en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. En el proyecto se propone construir instrumentación de última generación de bajo costo utilizando sistemas de hardware y software libres aplicados a la solución de ayudas técnicas para discapacidades.

Marco de referencia

La UIDET UNITEC (Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC) es un grupo de trabajo multidisciplinario que desarrolla actividades en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Dentro de las temáticas desarrolladas en UNITEC se trata de utilizar a la tecnología como medio para resolver diferentes necesidades que tienen las personas con discapacidad adecuando sus capacidades al entorno. A partir del proyecto de investigación, acreditado y subsidiado por la Universidad Nacional de La Plata, denominado: *Electrónica e Informática aplicada a la instrumentación para NEE* (Necesidades Educativas Especiales) se propuso construir instrumentación de última generación y de bajo costo y desarrollar distintas herramientas para la caracterización, identificación, utilización y enseñanza de estas tecnologías aplicadas en el desarrollo de distintos tipos de ayudas técnicas para discapacidades y necesidades educativas especiales, utilizando sistemas de Hardware y Software libre y comercial.

Las tareas de investigación se desarrollaron siguiendo la metodología habitual. Para el desarrollo de la instrumentación especificada para cada discapacidad se analizaron los antecedentes, dispositivos comerciales o experimentales similares. Se trabajó con especial énfasis en el diseño de Hardware y Software que respondiera exactamente al estímulo de la persona con discapacidad en forma individual, permitiendo un funcionamiento seguro. Se tomó como consigna de trabajo el desarrollo de los dispositivos según las necesidades especiales de cada futuro usuario sin dejar de lado el diseño de un sistema versátil utilizable por un mayor número de usuarios.

En los países europeos es muy común el desarrollo de distintos tipos de diseños desde la perspectiva conocida como diseño para todos. Este es un enfoque según el cual se pretende que se tengan en cuenta las necesidades de todos los usuarios desde las primeras fases del diseño de cualquier tipo de producto o sistema. Existen varias definiciones de este concepto. Según Ekberg (2000): “*Es una estrategia que tiene*



como objetivo diseñar productos y servicios que puedan ser utilizados por el mayor número posible de personas, considerando que existe una amplia variedad de habilidades humanas y no una habilidad media, sin necesidad de llevar a cabo una adaptación o diseño especializado, simplificando la vida de todas las personas, con independencia de su edad, talla o capacidad.”

El diseño para todos conocido también como diseño universal es un concepto creado por el arquitecto americano Ron Mace (Mace, Hardie y Place, 1991) que radica en la elaboración de productos y entornos diseñados de modo tal que puedan ser usados por todas las personas en la mayor medida posible, sin necesidad de que se adapten o especialicen. El objetivo es simplificar la vida de todas las personas, haciendo que los productos, las comunicaciones y el entorno construido por el hombre sean más utilizables por la mayor cantidad posible de personas con un costo nulo o mínimo.

En el caso particular del diseño de interfaces, los avances en el desarrollo de la microelectrónica y la informática permiten el desarrollo de sistemas cada vez más sofisticados. Sin embargo, se hace muy necesario que los dispositivos realizados sean accesibles para los usuarios con necesidades especiales sin agregar barreras adicionales. En este caso la aplicación del concepto de diseño para todos puede crear un problema agregado ya que no puede garantizar la accesibilidad en muchos casos de discapacidad, siendo necesario el diseño de dispositivos especialmente acondicionados a las necesidades únicas del usuario, debido principalmente en que una discapacidad se puede encontrar en diferentes grados. Este es el enfoque utilizado en el proyecto de investigación desarrollado en UNITEC. Se trabajó en el desarrollo de dispositivos modulares a pequeña escala, desarrollos complejos para atención de discapacidades profundas, desarrollo de interfaces de comunicación, caracterización de arquitecturas de comunicación y en elaboración de materiales didácticos y curriculares con aplicación de TIC para necesidades educativas especiales manteniendo los vínculos con los destinatarios directos de las aplicaciones electrónicas desarrolladas. La Figura 1 describe sintéticamente los pasos seguidos en el desarrollo de cada uno de los dispositivos.

Instrumentación para necesidades especiales: conceptos generales

Para utilizar las nuevas tecnologías en la instrumentación para necesidades especiales fue necesario primero delimitar su alcance y rango de aplicación. Se trabajó con la premisa que las nuevas tecnologías de instrumentación introducen mejoras en la calidad de vida de los sujetos involucrados y que los dispositivos desarrollados se realizarán a un costo menor que los existentes en el mercado nacional e internacional. Además, se



estudiaron y adaptaron técnicas y métodos desde la perspectiva del diseño centrado en el usuario, de modo que cualquier producto sea diseñado atendiendo a las limitaciones derivadas de las discapacidades individuales.

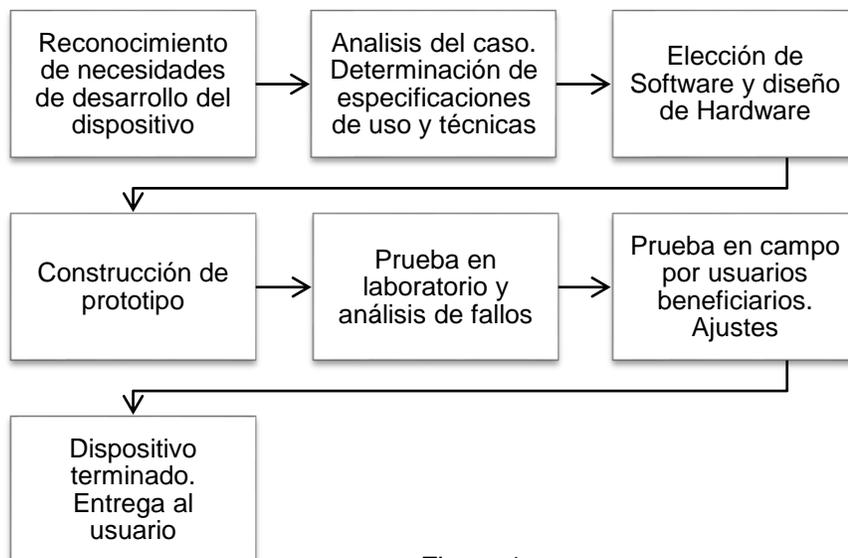


Figura 1

Desde la perspectiva de las discapacidades y realizando una clasificación simplificada, los principales tipos se pueden agrupar en:

- Alteraciones visuales: ceguera, visión reducida y problemas en visualización de color.
- Alteraciones auditivas: disminución de la audición o falta completa
- Alteraciones motrices: relacionadas con la capacidad de movilidad del usuario, pueden tener distintos grados.
- Alteraciones cognitivas y de lenguaje: problemas en el uso del lenguaje, afasia, fallas en la lectura, percepción, memoria, salud mental, etc.

Estas categorías abarcan una gran variedad de subtipos de discapacidad, por ello es necesaria una aplicación específica según cada tipo particular. Además, estos tipos pueden ser presentados por un solo usuario y a su vez pueden ser transitorias o permanentes.

En el desarrollo del proyecto de investigación, se han trabajado en particular las alteraciones motrices y de lenguaje tratando de utilizar a la tecnología como medio para resolver las necesidades de personas afectadas por la comunicación con su entorno.

Se trabajó con Sistemas Alternativos y Aumentativos de comunicación desarrollados para las personas que por su discapacidad no pueden acceder a un código verbal-oral de comunicación, por ejemplo personas afectadas por afasias.



La afasia es una alteración en la capacidad para utilizar el lenguaje que provoca un déficit en la comunicación verbal debida a un daño cerebral. Personas de todas las edades y grupos sociales pueden verse afectados por afasias, permanentes o transitorias. Las causas más comunes que la provocan son los accidentes cerebro vasculares (ACV) pero también los traumatismos de craneoencefálicos, tumores, enfermedades degenerativas, etc. La pérdida adquirida en el lenguaje puede estar caracterizada por errores en la producción (parafasias), fallas en la comprensión y dificultades para hallar palabras (anomia).

La afasia afecta a todos los aspectos de vida de la persona que la padece: social, laboral y emocionalmente, afectando también a su entorno familiar. En este sentido, cuando una persona sufre una afasia se produce una crisis en el grupo familiar ya que no se sabe cómo tratar o comunicarse con la persona, provocando un aislamiento de la misma. Los cambios en la vinculación con el entorno originan conflictos psicológicos afectando la autoestima y provocando un sentimiento de minusvalía y depresión. Por ello la tecnología adaptativa puede ser una herramienta muy importante para reducir el impacto de la discapacidad al proveer un instrumento de comunicación.

De acuerdo a algunas clasificaciones de la afasia se pueden considerar cuatro tipos principales, Tabla I.

Tabla I

<i>Afasia expresiva</i>	<i>Se sabe lo que se quiere decir pero hay dificultad para decirlo o escribirlo.</i>
<i>Afasia receptiva</i>	<i>Se escucha la voz o se puede leer un impreso pero no se le encuentra sentido a lo que lee o escucha</i>
<i>Afasia anómica</i>	<i>Hay dificultad para usar las palabras correctas para describir los objetos, los lugares o los eventos</i>
<i>Afasia global</i>	<i>No se puede hablar, entender lo que se le dice, leer o escribir</i>

Para este tipo de ayudas de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa se han desarrollado en la UIDET UNITEC varios dispositivos comunicadores adaptados a diferentes tecnologías. Se describen los dispositivos: Accesiblet, Comunicador ANDROID y Comunicador JAVA. Estos dispositivos constituyen una generalización y mejora de diseño respecto de un primer dispositivo denominado "Intercomunicador digital para casos de parálisis cerebral" desarrollado como prototipo con software comercial de alto costo, realizado en este mismo Proyecto de Investigación. El mismo posee Registro de la Propiedad Intelectual del software: "Intercom 1.3 – Comunicador Digital". Expediente N° 5055858, figurando como autores: Juan Carlos Czerwien- José Ignacio Gialonardo. UNLP. (23/10/2012)



El Intercomunicador digital fue desarrollado para el joven Juan Cobeñas quien padece Parálisis Cerebral y presenta dificultades motoras muy severas aunque su cognición es normal. Juan únicamente logra mover y controlar con dificultad su brazo derecho con la ayuda de un asistente, considerándose que más del 95% de su cuerpo se encuentra paralizado. Desde temprana edad se encuentra entrenado en el uso de switches y para comunicarse utiliza un alfabeto codificado diseñado especialmente para él. Por requerimiento de Juan se diseñó un Comunicador digital con sintetizador de voz como Trabajo Final de carrera de Ingeniería en Electrónica. En el diseño del comunicador se implementó el alfabeto codificado ya conocido por el usuario implementándolo en una PC primero y en una Tablet después. Las características de este comunicador se presentaron en el I Simposio del Observatorio de la Discapacidad (UNQ, 2014) en el trabajo denominado: *EDETEC: un espacio de desarrollos tecnológicos para inclusión educativa*. En el comunicador digital el uso de un software desarrollado especialmente reemplaza la metodología conocida por el usuario desarrollada en hojas de papel, Figura 2. En la Figura 3 se muestra el mismo código desarrollado en una pantalla, presentando la misma forma a la de hoja de papel manejada por el usuario.

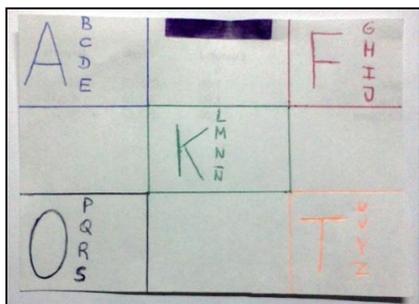


Figura 2

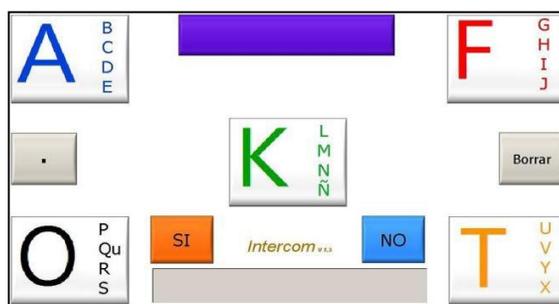


Figura 3

Se identifican cinco grupos de letras con diferentes colores: Azul, Rojo, Verde, Negro y Naranja. Para seleccionar la letra A, el usuario indica (con ayuda del asistente) el grupo Azul, luego del cual, el asistente le muestra dicho grupo de letras y el usuario, con ayuda del asistente, señala la letra A. De esta forma se utilizan los otros grupos de letras formando las palabras. El comunicador digital posee un visualizador de palabras en pantalla permitiendo mostrar las palabras escritas formando una frase, un sintetizador de texto a voz audible permite escuchar el mensaje escrito.

Un problema que se presenta para universalizar este desarrollo es que fue realizado a partir de un software comercial de elevado costo cuyo uso fue cedido especialmente por la empresa que lo comercializa para la realización ese proyecto en particular.

Tomando como base este proyecto se propuso realizar algunas innovaciones de modo de



poder universalizar el uso del comunicador transformándolo en un dispositivo de bajo costo desarrollado a partir de software libre. Siendo que la Universidad Nacional de La Plata se suma a las nuevas tendencias internacionales para reducir las barreras legales en torno a la protección de los derechos de propiedad intelectual y autoría de contenidos, se trabajó una innovación respecto de la versión anterior del Comunicador Digital transformándolo en un dispositivo de bajo costo aplicando software libre, resultando los dispositivos Comunicador ANDROID Y Comunicador JAVA. Estos desarrollos recibieron una Mención de Honor en el Premio a la Innovación 2015, Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de La Plata.

Comunicadores desarrollados con software libre

El dispositivo denominado Accesiblet es un comunicador de tipo pictográfico para comunicación alternativa y aumentativa, desarrollado para personas afectadas por afasia expresiva. Se desarrolló sobre plataforma Android para ser usada en un celular o una Tablet para permitir la autonomía personal en la realización de actividades simples de la vida de relación.

El Comunicador ANDROID y el Comunicador JAVA poseen un visualizador de palabras en pantalla, un sintetizador de texto a voz audible, teclas para salir de la aplicación, otras de respuestas rápidas (SI-NO) y de puntuación. Una interfaz gráfica permite seleccionar letras para formar palabras y/o frases, las cuales pueden ser reproducidas por voz, permitiendo la comunicación del usuario con su entorno. Se describen a continuación sus características principales.

El comunicador digital para personas con parálisis cerebral fue desarrollado en Plataforma JAVA para PC y tabletas y en Plataforma Android para celulares, smartphones y tabletas. Está basado en el desarrollo previo en Plataforma comercial Labview de National Instruments realizado a pedido de Juan Cobeñas, descrito anteriormente. Las modificaciones realizadas tratan de convertir los comunicadores para su uso universal en PC, Tablet o Celular, a través de la implementación en Plataformas JAVA y Android. La aplicación posee un visualizador de palabras en pantalla, un sintetizador de texto a voz audible, teclas para salir de la aplicación, para dar respuestas rápidas (SI-NO), de puntuación y para almacenar lo escrito en pantalla. Consta de una interfaz gráfica, que permite seleccionar letras para formar palabras y/o frases, las cuales pueden ser reproducidas por voz, permitiendo la comunicación del usuario con su entorno, basada en el diseño realizado para Juan.

Las características más importantes del Comunicador son las siguientes:

- Software de aplicación para la implementación en dispositivos con soporte Android.



- Visualización en pantalla de las palabras y/o frases para ser leídas por el asistente del usuario.
- Sintetizador de texto a voz que transmita lo escrito por medio de un hardware con disponibilidad de sonido.
- Salida sencilla de la aplicación
- Funciones para borrar, escribir un espacio, un punto y respuestas rápidas como SI y NO, estas últimas sintetizadas a voz.
- Posibilidad de navegar entre las ventanas de la aplicación.
- Funcionalidad para almacenar en el dispositivo las palabras y/o frases escritas en el comunicador.

Para desarrollar la interfaz de usuario se consideraron las medidas físicas de la pantalla y las medidas de todos los componentes de la aplicación, botones, cuadro de texto, etc. y su ubicación dentro de la pantalla. Se calcularon proporcionalmente a los parámetros de altura y ancho de la pantalla, consiguiendo así un valor porcentual de los mismos adaptados a los distintos sistemas de reproducción.

La Figura 4 muestra su implementación en un celular.



Figura 4

Bajo los mismos conceptos de desarrolló un comunicador utilizando el lenguaje JAVA. Igual que el anterior la aplicación posee un visualizador de palabras en pantalla, un sintetizador de texto a voz audible, teclas para salir de la aplicación, para dar respuestas rápidas (SI-NO), de puntuación y para almacenar lo escrito en pantalla. La una interfaz gráfica permite seleccionar letras para formar palabras y/o frases, las cuales son reproducidas por un sintetizador de voz permitiendo la comunicación del usuario con su entorno.

En la Figura 5 se muestra el desarrollo del Comunicador JAVA sobre una Tablet.

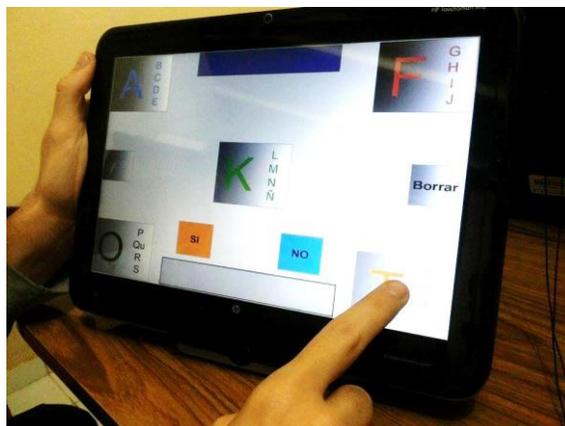


Figura 5

El Accesible es un comunicador pictográfico desarrollado para la plataforma Android (versión API 14). Se basa en una interfaz simple de tipo tabla (Interfaz de acción) en la cual se ubican los botones que muestran los pictogramas (imágenes) de distintas acciones u objetos que el usuario utilizará, y mediante los cuales irá evolucionando hasta llegar a la selección de la opción deseada. Dependiendo de la configuración se genera un texto en pantalla y/o se puede utilizar un sintetizador de voz, que dé el nombre del objeto seleccionado. Luego, la interfaz volverá al estado de inicio para repetir el proceso de selección nuevamente.

La interfaz posee protección para impedir el uso de botones que no tienen asignada una función, pero que podrían ser incorporados para otros usos. De esta forma se evita que el usuario se encuentre con errores.

Los botones de acción que se encuentran como “no disponibles” tienen asignada una imagen que se repite para ese acontecimiento (en la interfaz estándar se utiliza la señalización prohibido).

La interfaz de acción posee ocho botones distribuidos en tres columnas: izquierda, central y derecha. La columna central está dividida a su vez en tres columnas y dos filas; a cada celda de esta tabla le corresponde uno de los botones mencionados. Para facilitar la interacción con el usuario los pictogramas pueden ser clasificados en grupos o categorías. La Figura 6 muestra en forma esquemática una representación de la interfaz de acción.

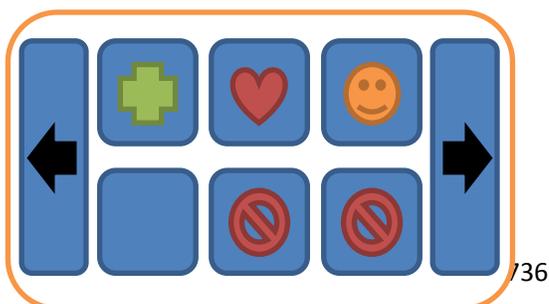


Figura 6

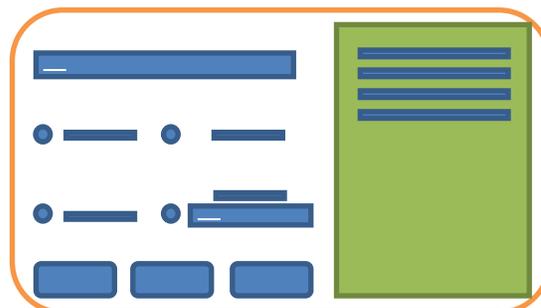


Figura 7



Para facilitar la configuración necesaria para cada usuario y desarrollar un comunicador versátil para el terapeuta y/o asistente, quien debe entrenar al usuario, se hicieron dos interfaces extra: una de configuración y otra de creación.

La interfaz de configuración se divide en áreas para localizar con mayor facilidad el elemento de configuración a modificar. La interfaz de creación, Figura 7, es la encargada de brindarle al usuario el soporte para poder crear y editar los distintos elementos y categorías generando una lista propia de elementos. Está formada por dos columnas principales. La primera es la casilla de inserción de texto, donde se especifica el elemento a ingresar, un botón de opción permite elegir si es una categoría o un elemento final; y otro botón de opción con su casilla de inserción de texto para seleccionar si pertenece a una categoría ya existente o nueva.

Estos elementos se distribuyen simétricamente en distintas filas empleando una fila extra final para poner los botones que corresponden a “agregar”, “borrar” y “deshacer”.

La segunda columna muestra, mediante una lista que la ocupa totalmente, los distintos elementos que van componiendo la lista de clases personalizada que se está creando o editando. Se pueden eliminar o modificar los elementos ya creados.

Conclusiones

El ser humano es un ser social y necesita del habla para comunicarse. Las alteraciones en la comunicación inciden en todos los aspectos que hacen a la calidad de vida de la persona: física, psicológica y social. Un comunicador es un sistema de ayuda técnica que permite la comunicación de personas que tienen dificultades para hablar o comunicarse oralmente. Por otra parte, el desarrollo tecnológico comprende la utilización de los conocimientos adquiridos en la investigación aplicada para la producción de materiales, dispositivos, procedimientos o servicios nuevos. Desde la UIDET UNITEC y a través de un proyecto de investigación de la UNLP se ha realizado algunos dispositivos comunicadores atendiendo a las necesidades de algunos tipos de discapacidad. La actividad de investigación aplicada se ha desarrollado tratando de incrementar los vínculos con los destinatarios directos de las aplicaciones electrónicas desarrolladas, con



el objeto de mantener una actualización permanente y realizar las adaptaciones necesarias según cada usuario.

Los dispositivos desarrollados recibieron una Mención de Honor en el Premio a la Innovación 2015, Secretaría de Ciencia Y Tecnología de la Universidad Nacional de La Plata.

Si bien se trata de comunicadores altamente versátiles, los mismos han sido diseñados para usuarios específicos, tratando de hacerlo a través de la utilización de software libre de forma de permitir su mejora y modificación permanente, aunque accesibles desde el punto de vista de su utilización por usuarios con diferentes grados de discapacidad.

Bibliografía

Ekberg J. (2000), "Un paso adelante. Diseño para todos". Proyecto INCLUDE. CEAPAT-IMSERSO, Madrid

Mace R., Hardie G., Place J. (1991), "Accessible environments. Towards Universal Design"

"Intercom 1.3 – Comunicador Digital". Expediente N° 5055858, autores: J. C. Czerwien-J. I. Gialonardo. UNLP. 23/10/2012.

Núñez F., Negro O., Ferrari F. A., Amoreo E., Urcola U., González M. L., Cordero M.C., *Accesible!: Comunicador para personas con afasia*, VI Congreso de Microelectrónica Aplicada uEA2015

N. Sarubbio, A. Toris, J. I. Gialonardo, F. A. Ferrari, J. A. Rapallini, M. C. Cordero, *Comunicador táctil Java. Comunicador para personas con parálisis cerebral severa*, VI Congreso de Microelectrónica Aplicada uEA2015

L. Cuvelo, F. Gelsi, J. I. Gialonardo, F. H. Blasetti, F. A. Ferrari, M. C. Cordero, *Comunicador Android. Comunicador para personas con parálisis cerebral severa*, VI Congreso de Microelectrónica Aplicada uEA2015



González M. L., Ferrari F.A., Isidori A. N. y Sanmarco E.D., *Desarrollo de un sistema de comunicación alternativa y aumentativa en un proyecto de articulación Escuela Media-Universidad*, TE&ET 2015



- MONJELAT, CENACCHI: *Scratch: ¿programar para todos? Análisis de adecuación a pautas de accesibilidad web WCAG 2.0*

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

“Scratch: ¿programar para todos?”

Análisis de adecuación a pautas de accesibilidad web WCAG 2.0

- Natalia Monjelat. DNI 30431603. Dra. en Comunicación, Educación y Sociedad (UAH, Madrid, España). Investigadora Asistente CONICET. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Contacto: monjelat@irice-conicet.gov.ar

- Marisa Cenacchi. DNI 26724472. Profesora en Educación Musical (UNR. Rosario, Argentina). Becaria Doctoral CONICET Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE: CONICET-UNR). Contacto: cenacchi@irice-conicet.gov.ar

Palabras claves: Accesibilidad web; Scratch; Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.0.

Introducción

La implementación de proyectos educativos destinados a incluir actividades de programación computacional en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo resulta una temática ponderada en la agenda educativa actual. En el contexto educativo formal argentino, se ha lanzado en el año 2014 el proyecto “*Program.ar*” (www.programar.gob.ar/de-que-se-trata/), cuyo objetivo es acercar a niños y jóvenes al aprendizaje de las Ciencias de la Computación en las escuelas y concientizar a la sociedad en general sobre la importancia de conocer estos conceptos (Factorovich & Sawady O’Connor, 2015). Desde la página *web* del proyecto se señalan diferentes herramientas a utilizar en la enseñanza de la programación, dentro de las cuales se encuentra *Scratch* (www.scratch.mit.edu) (Resnick et al., 2009) que actualmente se utiliza para enseñar programación a personas de todas las edades en más de 30 países en diversas modalidades educativas, a través de proyectos en educación formal e informal. Esta plataforma ha sido creada siguiendo ideas constructoristas de Logo (Kafai &



Resnick, 1996) y de *Etoys* (Steinmetz, 2002) y propone un lenguaje de programación basado en bloques. Su diseño original surgió en torno a las necesidades e intereses de un grupo de jóvenes que participaban en clubes extra-escolares y ofrece la posibilidad de programar a través de la exploración y la colaboración entre pares. Primeramente, la herramienta se descargaba pero desde el 2013, cuenta con una versión *online*, desde la cual se pueden crear proyectos, compartirlos, comentarlos, etc., accediendo desde un navegador *web* (Ricarose, Rusk & Resnick, 2016).

Según estadísticas recientes del MIT se han creado, a la fecha, más de 13 millones de proyectos, y sólo en Argentina hay registrados más de 37 mil usuarios. Estas cifras señalan el impacto de esta herramienta y justifican su inclusión dentro de programas destinados a la enseñanza de la programación. Asimismo, Scratch pone a disposición de los usuarios espacios de debate, foros para docentes, documentación explicativa y demás materiales que pueden facilitar su utilización.

Sin embargo, aunque esta tecnología resulta innovadora, un primer análisis observacional muestra que pese al alto grado de impacto de Scratch, la herramienta presenta barreras para la participación autónoma de quienes no pueden interactuar con las TIC mediante el uso del *mouse*, requisito que es exclusivo y excluyente para operar con dicha aplicación. Esta situación también aparece reflejada en foros de debate *online* en torno a Scratch, donde diferentes usuarios demandan una versión accesible, destacando el potencial que tiene esta herramienta para aprender programación.

Aunque algunos estudios señalan posibles tecnologías asistivas que podrían facilitar su uso (Lopez & Sanchez, 2012; Wagner, Rudraraju, Datla, Banerjee, Sudame & Gray, 2012), una revisión de antecedentes identificó una ausencia de estudios centrados en la accesibilidad *web* de la herramienta.

Desde la línea de investigación sobre "Dispositivos Hipermediales Dinámicos" se están llevando a cabo diferentes proyectos¹²⁵ que estudian los criterios teóricos-metodológicos y pedagógicos que habiliten prácticas educativas inclusivas con el objetivo de construir

¹²⁵ Proyecto "Construir y sostener un Dispositivo Hipermedial Dinámico para aprender a programar en el nivel primario de escolaridad fundamentado en una perspectiva activa integradora" Investigadora Asistente Dra. Natalia Monjelat, Proyecto "Recursos Educativos Abiertos y Accesibilidad-DHD en la Educación Musical: hacia la construcción de criterios teórico-metodológicos inclusivos en atención a estudiantes con diversidad funcional por limitación visual" Doctoranda Marisa Cenacchi y Proyecto Grupal Intedisciplinario de Investigación y Desarrollo "Construir Dispositivos Hipermediales Dinámicos lúdicos, inclusivos y accesibles"; todos ellos dirigidos por Dra. Patricia San Martín. Más información: <http://goo.gl/3Wzdi5>



redes socio-técnicas, físico-virtuales, accesibles y plurales donde se aborda, entre otras problemáticas, la enseñanza y aprendizaje de nociones de programación. En el marco de estos proyectos y considerando el alto impacto de Scratch, identificar el estado de esta herramienta en cuanto a su accesibilidad resulta una tarea ineludible. A partir de esta problemática, el presente trabajo presenta una primera evaluación de la herramienta, focalizada en la interfaz de creación de proyectos del sitio *web* de Scratch en referencia a las “Pautas de Accesibilidad para el Contenido *Web*” - WCAG 2.0.

A continuación se presentará el marco teórico-metodológico desde el cual fue abordada la evaluación de accesibilidad de dicha herramienta, para luego reseñar brevemente las características fundamentales de Scratch, su evaluación y un primer análisis de resultados. Finalmente, se señalarán las conclusiones y prospectiva de trabajo.

Marco teórico-metodológico

En el presente trabajo se considera a la discapacidad como un concepto complejo, artificial, construido socialmente, que se ha modificado de acuerdo a diversos paradigmas y modelos históricos (Aguado Diaz, 1995; Pfeirrer, 2002; Rosato & Angelino, 2009; Skliar, 2002). Actualmente, los marcos legales, especialmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006) han adoptado el llamado “modelo Social de la Discapacidad” (Palacios, 2008; Palacios & Bariffi, 2007). Desde esta perspectiva el problema se desplaza del sujeto hacia el entorno, construido de modo excluyente, diseñado de manera tal, que las problemáticas que poseen las personas con discapacidad se hacen visibles y presentes, obstaculizando su participación y/o autonomía. De esta forma, las dificultades no se ubican en las personas, sino más bien en la interacción de ellas con determinados contextos, definidos desde dimensiones físicas, sociales y culturales, en los que han de desenvolverse (Cuomo, 1994).

En esta línea, cobra sentido la noción de “diversidad funcional”, propuesta por Romanach y Lobato en el “Foro de Vida Independiente” en el año 2005, ya que no conlleva un carácter negativo ni médico, poniendo énfasis en la diferencia o diversidad, como valores que enriquecen al mundo en que vivimos (Romanach & Lobato, 2005). No obstante, se observa que en muchas oportunidades el término “diversidad funcional” se utiliza como reemplazo directo del término “discapacidad”, manteniendo su uso para la identificación de un colectivo determinado, distinguiendo personas con diversidad funcional de las personas sin diversidad funcional, lo que deriva nuevamente en una demarcación binaria



que remite al concepto de déficit tergiversando los alcances de los postulados teóricos. Una comprensión profunda de la génesis de lo propuesto puede habilitar cambios constructivos en los discursos y en las prácticas si se considera a la diversidad funcional como una característica intrínseca a todas las personas, y no sólo de determinados colectivos. En efecto, el concepto no remite a una falta en relación con una supuesta completud o normalidad sino a lo que, en mayor o menor grado, las diferencias culturales, etarias, preferencias cognitivas, gustos, situaciones circunstanciales, etc., dan consistencia a lo diverso como un rasgo multidimensional propio de lo humano.

En un intento de atender a esta diversidad, surge la “Iniciativa de Accesibilidad Web”, conocida como WAI (Web Accessibility Initiative), actividad desarrollada por el “World Wide World Consortium” (W3C). El W3C es una organización internacional que se ha esforzado en elaborar pautas y estándares, que guíen y permitan la elaboración de contenidos digitales accesibles, es decir, contenidos que no presenten barreras de acceso a cualquier persona, incluyendo y atendiendo especialmente a las dificultades que enfrentan quienes poseen alguna diversidad funcional específica. Aunque en esta propuesta se emplea el término “discapacidad”, las pautas que se proponen favorecen no solo a ese colectivo sino también a la sociedad en general. En este sentido, consideramos que concuerda con la concepción de diversidad funcional que se señaló previamente.

Estos estándares son normativos y diversas leyes nacionales e internacionales, como el estándar ISO/IEC 40500:2012, los han tomado como bases que deben cumplir los sitios *web* para ser accesibles y garantizar el derecho de acceso a la información de todas las personas en igualdad de condiciones. En este sentido la W3C señala que hablar de accesibilidad *web*, por lo tanto, es hablar de un acceso universal a la *Web*, independientemente del tipo de hardware, software, infraestructura de red, idioma, cultura, localización geográfica y capacidades de los usuarios.

La WAI ha desarrollado dos versiones de “Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web” (WCAG). La primera, WCAG 1.0, publicadas en 1999, fueron desarrolladas exclusivamente para tecnologías HTML y CSS, consisten en 14 pautas que proporcionan soluciones de diseño a situaciones comunes que pueden producir problemas de acceso a la información. A su vez, las pautas contienen una serie de puntos de verificación que ayudan a detectar posibles errores. Las WCAG 2.0, publicadas por la WAI en diciembre de 2008, mejoran las WCAG 1.0 y se consideran los referentes definitivos en accesibilidad *Web*. Se organizan a partir de cuatro principios fundamentales: perceptibilidad,



operabilidad, comprensibilidad y robustez, que encierran cada uno una serie de pautas generales con los objetivos básicos que se deben lograr para crear un contenido accesible. Además, se incluyen criterios de éxito verificables y técnicas recomendables para cada uno de ellos. De este modo, las WCAG 2.0 se complementan con documentos asociados que proporcionan información importante para poder entenderlas e implementarlas, pero que no son normativos, como por ejemplo: “Comprender las WCAG 2.0” (<https://www.w3.org/TR/UNDERSTANDING-WCAG20/>) o “Técnicas para las WCAG 2.0” (<https://www.w3.org/TR/WCAG20-TECHS/>).

Para esta ponencia, se siguió la metodología de evaluación de accesibilidad siguiendo las recomendaciones publicadas por la WAI en el artículo “Website Accessibility Conformance Methodology (WCAG-EM) 1.0” (<https://www.w3.org/TR/WCAG-EM/>) cuya última actualización es de julio del 2014. En la misma se pretende proporcionar una metodología fiable que se pueda utilizar internacionalmente para la evaluación de cualquier tipo de sitio *web* tomando como referencia las pautas WCAG 2.0. Esta metodología establece como requisito que el evaluador o el equipo de evaluadores tenga un profundo conocimiento de dichas pautas, del diseño accesible, de las tecnologías de apoyo y de cómo utilizan las personas con alguna diversidad funcional la *Web*, realizando en primer lugar una revisión de la muestra aplicando evaluadores automáticos, y posteriormente controles manuales detallados.

A continuación, se procederá a la descripción de la herramienta para luego presentar el análisis focalizado de la interfaz online de creación de proyectos, siguiendo la metodología descrita previamente.

Scratch: una herramienta para la enseñanza de la programación

El proyecto Scratch, desarrollado por el grupo “Lifelong Kindergarten” perteneciente al MIT (Instituto tecnológico de Massachussets) Media Lab, comenzó en 2003 (Maloney, Resnick, Rusk, Silverman, & Eastmond, 2010). La primera versión del año 2007 incluía un software descargable que permitía elaborar las producciones y una comunidad online diseñada como fuente de ideas, para proporcionar una audiencia para las creaciones y para fomentar la colaboración entre los miembros (Monroy-Hernandez, 2012) a través de componentes similares a los que se encuentran en otras redes sociales (Me gusta,



favoritos, etc.). Una segunda versión de Scratch (Scratch 2.0) fue lanzada en 2013 y es la que se utiliza actualmente. La misma ha sido creada con Adobe Flash, usando JavaScript para los elementos interactivos¹²⁶. De esta forma, esta versión simula una aplicación de escritorio, pero opera sobre un navegador. En esta versión, los usuarios pueden crear una cuenta y guardar sus proyectos en la “nube”. Asimismo, incluye la posibilidad de observar por dentro cualquier proyecto, teniendo acceso a toda la programación realizada por otros usuarios. Esto ha dado lugar a una cultura en torno al “remix” (manteniendo la autoría del original) que es fomentada por la propia plataforma.

El lenguaje de programación de Scratch cuenta con alrededor de 100 bloques de programación agrupados en categorías (movimiento, apariencia, sonido, lápiz, datos, eventos, control, sensores, operadores, más bloques). En los proyectos de Scratch los bloques se utilizan para manipular los atributos de los objetos (sprites).

En la figura 1, se presenta la interfaz desde la cual se realizan los proyectos, creando objetos, escenarios y programando los mismos a partir de los bloques antes mencionados, que se encuentran agrupados por colores que facilitan el reconocimiento de la categoría a la que pertenecen. Es esta la interfaz online que ha sido analizada en el presente trabajo.

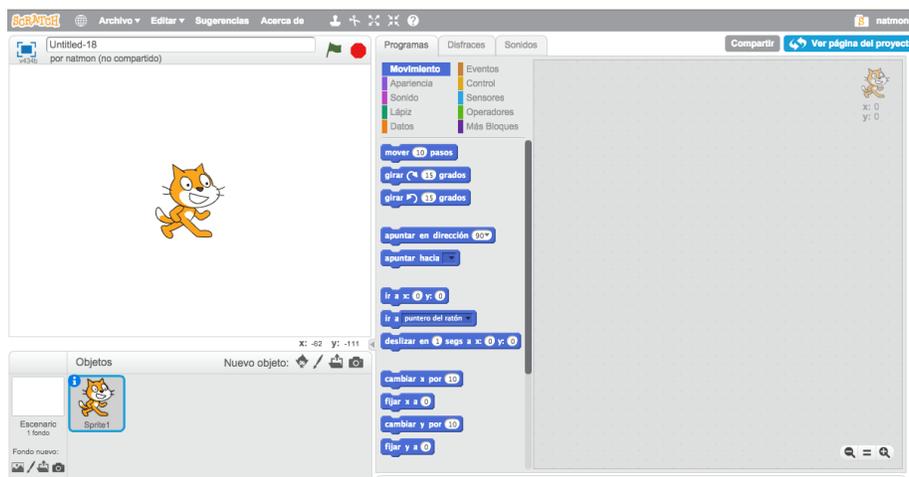


Figura 1. Interfaz para la creación de proyectos con Scratch

Por su parte, la figura 2 muestra un proyecto avanzado, que cuenta ya con varios objetos programados y escenarios creados. Se puede observar entonces como los bloques se

¹²⁶ Información extraída de la wiki de Scratch:
http://wiki.scratch.mit.edu/wiki/Programming_Language



organizan dando lugar a diferentes acciones que son llevadas a cabo por los objetos. Como se observa en las imágenes, la aproximación visual a la programación lo diferencia de otros lenguajes de programación, como C, Java o Python, que requieren que el programador escriba las instrucciones (Monroy-Hernández, 2012), o donde aparecen mensajes con errores. En Scratch, la gramática visual de las formas de los bloques y las reglas de combinación (no todos los bloques se combinan con todos) tienen el mismo rol que la sintaxis en los lenguajes basados en texto (Maloney et al., 2010).

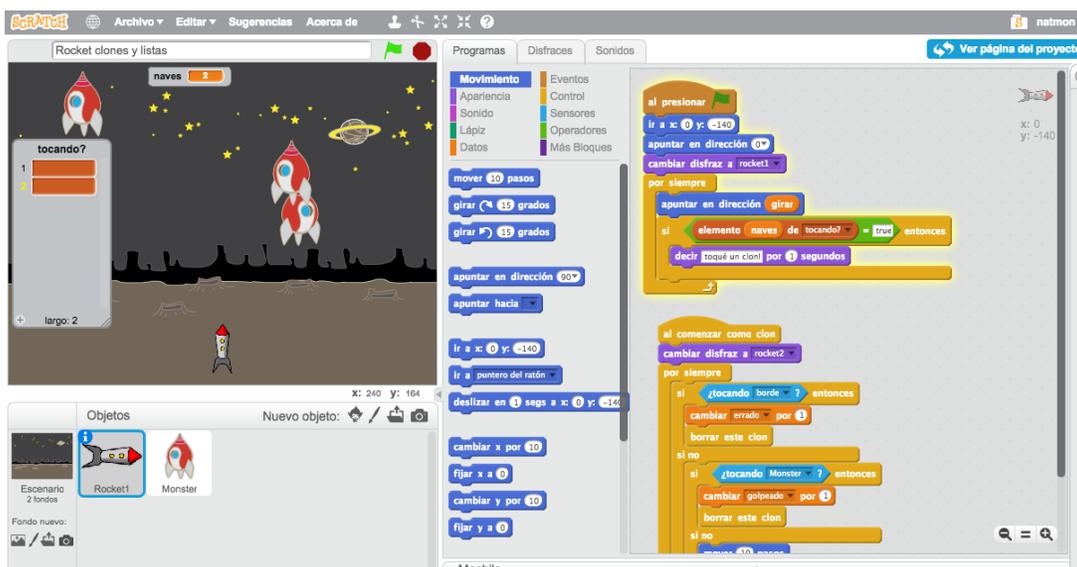


Figura 2. Proyecto avanzado realizado con Scratch

Por otra parte, la comunidad online de Scratch facilita el trabajo colaborativo de jóvenes ubicados en diferentes puntos del globo (Aragon, Poon, Monroy-Hernández, & Aragon, 2009). Las personas son consideradas creadoras activas formando parte de la denominada “cultura participativa” (Jenkins, 2009) y dejando de ser solo consumidoras de medios, y en este caso de medios interactivos.

Como se puede observar, las posibilidades que ofrece Scratch son diversas, permitiendo no solo el acceso a la programación, sino también, a que, una vez creado un proyecto, el mismo pueda ser puesto a disposición de la comunidad, generando un intercambio entre los usuarios que enriquece a todos. Como podemos observar, la interfaz de creación es el punto clave de toda la iniciativa, la participación en la misma es el fruto de años de investigaciones y mejoras, aunque la accesibilidad puede que sea aún un tema pendiente.



Evaluación de Accesibilidad

Como se señaló previamente, un primer análisis observacional permitió identificar algunos obstáculos en el acceso a la programación de proyectos con Scratch, lo cual motivó este estudio. A partir de esa observación, y siguiendo los pasos propuestos en la Metodología WCAG-EM 1.0 adoptada, para este trabajo se definió la muestra en un recorte del sitio que se corresponde con la página *Web* que contiene la aplicación de creación de proyectos, ya que, como señalábamos, supone la esencia misma de Scratch en su propuesta de enseñanza y aprendizaje de programación a través de bloques. Esta elección se ha realizado siguiendo los criterios que la misma metodología sugiere, la cantidad de páginas que contiene el sitio (si consideramos que cada proyecto es una página por ejemplo, y que hay millones de ellos) y la complejidad de la misma ya que el contenido puede ser editado por los usuarios, subido por ellos y organizado según sus propios criterios y los distintos tipos de páginas (foros de discusión, estudios, proyectos realizados, páginas de usuarios donde éstos muestran sus creaciones). Sin embargo, esta complejidad surge y es posible a partir de la creación de proyectos que habilita la página *web* donde está la interfaz de creación. De ahí que resulte importante su evaluación, ya que nada de lo que se presenta en las demás páginas del sitio de Scratch sería posible si no existiera esta opción. De esta forma, se cumple con el criterio de buscar representatividad en cuanto a las distintas páginas que se presentan y la funcionalidad.

La creación de proyectos se realiza a través de una interfaz que está alojada en un sitio *web*. Se ha escogido el nivel de adecuación AA como referencia para valorar el funcionamiento de la página *web* en su versión en idioma español en los navegadores Mozilla Firefox y Google Chrome, utilizando la tecnología asistiva NVDA.

Como se mencionó previamente las tecnologías principales de base son Adobe Flash y JavaScript. Es por esto que es necesario tener instalado Adobe Flash Player para poder acceder al contenido *web*.

Respecto a la funcionalidad de la *web*, se identifican las siguientes:

- Creación de objetos programables y escenarios a partir de cuatro formas diferentes (cada una implica abrir un nuevo menú, aunque no una nueva página): desde archivo, desde biblioteca de Scratch, desde una captura de pantalla o a partir de un dibujo realizado por el usuario.
- Edición y programación de los objetos y escenarios a partir de diferentes pestañas. Cada



una de estas pestañas presenta una serie de opciones. Al entrar a la página, se muestra la pestaña de los bloques de movimiento, es necesario entrar en otras pestañas para ver otros tipos de bloques que de entrada no aparecen abiertos.

- Nombrar al proyecto utilizando un cuadro de texto donde. En caso que se lo quiera guardar, es necesario tener creada una cuenta de usuario.

- Iniciar y parar el proyecto a través de dos iconos: una bandera verde y un octágono rojo.

Por otro lado, la página contiene distinto tipo de contenido: imágenes, sonidos, herramientas de edición.

Para la revisión de la muestra, en primer lugar se utilizaron evaluadores automáticos (Achecker, TAW y HERA) para posteriormente realizar controles manuales detallados. Estos resultados se presentan en el siguiente apartado.

Presentación de resultados

Siguiendo la metodología descrita se relevaron las siguientes problemáticas, que se presentan a continuación en relación a cada uno de los principios:

1) Perceptible:

- Imágenes sin alternativa textual (atributo *alt*)
- Contenidos multimedia tempodependientes (animaciones gráficas y videos) sin descripción textual o contenidos textuales equivalentes. (Ayudas)
- Controles de formularios sin etiquetar
- Opciones de los menús de selección agrupadas en formularios
- Inexistencia del elemento “H1”
- Encabezados del mismo nivel seguidos sin contenido entre ellos.
- La información, estructura y relaciones comunicadas a través de los bloques no están disponibles como texto.
- Generación de contenido desde las hojas de estilo
- Posicionamiento de elementos mediante flotado que afecta la lectura
- La presentación visual de textos e imágenes no tiene las relaciones de contraste mínimas.
- Información determinada por color, al cambiar de bloques de herramientas. (ver)
- Utilización de tamaños de fuente absolutos y de medidas absolutas en elementos



de bloque.

2) Operable:

- No se proporciona acceso a la mayoría de las funcionalidades mediante teclado
- Trampas para el foco del teclado.
- Foco prácticamente no visible; la mayoría de los objetos y menú de opciones que se utilizan para programar no reciben el foco.
- En la sección de ayudas hay elementos dinámicos que no pueden detenerse ni ajustar la velocidad.
- Se supera el umbral de destellos, lo que puede provocar ataques, espasmos o convulsiones
- Páginas sin título que describan su propósito
- Enlaces sin texto significativo
- No hay mapa del sitio
- El contenido de los encabezados y etiquetas no es adecuado

3) Comprensible:

- No se puede identificar el idioma del documento.
- No se presentan etiquetas de texto.

4) Robusto:

- El documento no está “bien formado”
- Las hojas de estilo tienen errores gramaticales
- Controles de formularios sin etiquetar
- Marcos sin etiqueta
- No pueden determinarse por software (incluyendo ayudas técnicas) el nombre y/o la función de todos los componentes de la interfaz de usuario, así como los estados, propiedades y valores asignados a los mismos, ni los cambios en estos elementos.

Este listado pone en evidencia grandes barreras de accesibilidad, especialmente para usuarios de lectores de pantalla, devenidas principalmente de la invisibilidad de los componentes principales de la aplicación para el foco del teclado, lo que genera una imposibilidad de operarla utilizando el mismo. Además, no se registran atajos de teclado u otro tipo de control que permitan crear una programación sin requerir del uso de *mouse*.



Más allá de las limitaciones en su operatividad, tampoco es posible acceder a la lectura de la totalidad de elementos que se disponen en la pantalla de la interfaz utilizando dicha tecnología asistiva; solamente se puede recoger la información disponible en el apartado de “ayuda” y de modo parcial, ya que las imágenes, animaciones y videos no contienen alternativas textuales ni mecanismos para regular su funcionamiento.

Además, se ha observado al configurar el navegador “sin imágenes”, que la interfaz no realizaba ningún cambio, es decir, se mantiene invariable en su visualización. Ello se debe a que, la aplicación *web*, emula visualmente a una aplicación de escritorio, sumando procesos en segundo plano mediante Javascript, y algunos objetos gráficos no están dispuestos para ser reconocidos como imágenes.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha presentado una primera evaluación de accesibilidad sobre una aplicación *Web* de gran impacto, utilizada por múltiples instituciones y organismos en iniciativas tanto formales como informales para la enseñanza de la programación informática. A partir de la misma, se han relevado importantes barreras de accesibilidad, que corroboraron el análisis observacional inicial.

Las evaluaciones realizadas siguiendo la metodología WCAG-EM 1.0 identificaron que la *web* de creación de proyectos online de Scratch no cumple con múltiples indicadores correspondientes a las pautas de accesibilidad *web* WCAG 2.0. En consecuencia, el contenido no resulta accesible a todos los usuarios.

Es necesario tomar conciencia de las posibilidades reales de participación de todos y cada uno de los estudiantes en los actuales programas que se impulsan, incluyendo aquellos que pretenden enseñar a programar, donde herramientas como Scratch son ampliamente utilizadas y difundidas. En este sentido, al diseñar y generar prácticas educativas de programación informática, no se trata sólo de pensar en los artefactos tecnológicos y su potencial educativo, sino también de atender a la diversidad y garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos.

Es por ello, que visibilizar la no-accesibilidad resulta una tarea imprescindible para no caer en la generación de prácticas que resulten excluyentes para determinados colectivos sociales, limitando de este modo el cumplimiento de sus derechos socio-técnicos.

Como señalamos previamente, Scratch en su concepto visual y modular, de fácil manejo



mediante el *mouse*, simula una aplicación de escritorio sin dejar de operar sobre un navegador. Esta emulación que proporciona una experiencia más rica para el usuario, genera barreras si no se tienen en cuenta disposiciones especiales que visibilicen la funcionalidad, estados, propiedades y actualizaciones de sus componentes a las tecnologías asistivas.

Asumir la responsabilidad ética de responder a y ante las diversidades funcionales es un compromiso que debe asumirse día a día en el desafío de construir una sociedad plural, más justa y equitativa. En este sentido, Argentina suscribe a la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (ONU, 2006) mediante la aprobación de la Ley 26.378 en mayo de 2008, que señala que las personas con discapacidad tienen derecho a acceder a la información en igualdad de condiciones con los demás. Asimismo, se dio un paso adelante en esta temática con la “Ley de accesibilidad de la información en las páginas web” (Ley 26.653. Año 2010) que reconociendo la necesidad de facilitar el acceso a los contenidos de las páginas Web a todas las personas con discapacidad, determina que todos los entes pertenecientes al Estado Nacional deberán respetar en la elaboración de sus contenidos digitales las normas y requisitos de accesibilidad Web que establezca la ONTI (Oficina Nacional de Tecnologías de la Información), que en la actualidad se corresponden con las Web Content Accessibility Guideline (WCAG) 1.0, con un Nivel de Conformidad AA, elaboradas por la WAI (Web Accessibility Initiative), iniciativa del W3C (World Wide Web Consortium). Por consiguiente, es necesario avanzar para que la oferta de aplicaciones web que se realiza desde los programas nacionales contemple esta legislación, promoviendo el uso de herramientas online accesibles, o al menos, visibilizando las posibles limitaciones de las mismas y ofreciendo alternativas.

Por ello, evaluaciones como la expuesta advierten sobre la importancia del diálogo en torno a la necesidad de contar con tecnologías accesibles que permitan aprender a programar desde un enfoque no exclusivo y complejo. Avanzar en esa dirección hacia un reconocimiento en profundidad de las herramientas que se promueven para aprender programación, permitirá proponer alternativas para una participación real de todas las personas en las propuestas pedagógicas de programación que se desarrollen a futuro con Scratch. Considerando que el código fuente de Scratch 2.0 está oficialmente disponible en acceso abierto¹²⁷, y que existen actualmente además de las pautas de

¹²⁷ Disponible en el siguiente enlace: <https://github.com/LLK/scratch-flash>



accesibilidad web, las indicaciones WAI - ARIA (Accessible Rich Internet Applications)¹²⁸ sobre cómo hacer accesibles los contenidos dinámicos, sería posible señalar como prospectiva de trabajo, la generación de alianzas socio-técnicas que posibiliten espacios de reflexión y desarrollo sobre los posibles cambios que podrían realizarse desde este marco, hacia una versión de Scratch accesible.

Referencias bibliográficas

Aguado Díaz, A.L., (1995). *Historia de las deficiencias*. Escuela Libre EditorialFundación ONCE: Madrid.

Aragon, C., Poon, S., Monroy-Hernández, A., & Aragon, D. (2009). A tale of two online communities: fostering collaboration and creativity in scientists and children. In *Proceeding of the seventh ACM conference on Creativity and cognition* (pp. 9–18). Berkeley, California: ACM Press.

Cuomo, N. (1994). *La integración escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

Factorovich, P., & Sawady O'Connor, F. (2015). *Actividades para aprender a Program.AR: Segundo Ciclo de la Educación Primaria y Primero de la Secundaria*. (I. Miller, Ed.). Buenos Aires: Presidencia de la Nación. Retrieved from <http://programar.gob.ar/descargas/manual-docente-descarga-web.pdf>

ISO/IEC (2012). ISO/IEC 40500. Information technology. W3C Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. Disponible en http://www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=58625

Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st century*. MacArthur Foundation.

Kafai, Y. B., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

López, C., & Sánchez, R. S. (2012). Scratch y Necesidades Educativas Especiales: Programación para todos. *Revista de Educación a Distancia*, 34. Retrieved from <http://revistas.um.es/red/article/view/233521>

¹²⁸ Para mayor información: <https://www.w3.org/WAI/intro/aria>



- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The Scratch Programming Language and Environment. *ACM Transactions on Computing Education*, 10(4), 1–15. <http://doi.org/10.1145/1868358.1868363>
- Monroy-Hernández, a. (2012). *Designing for remixing: supporting an Online community of amateur creators*. Massachusetts Institute of Technology. Retrieved from <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/78202>
- Organización de Naciones Unidas (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Sede de las Naciones Unidas. Nueva York.
- Palacios, A., (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. *Proceedings Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Madrid.
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Telefónica, CERMI, Ediciones Cinca:Madrid.
- Pfeiffer, D. (2002). The philosophical foundations of disability studies. *Disability Studies Quarterly*. Spring. Vol. 22 (2) 135- 147.
- Resnick, M., Silverman, B., Kafai, Y., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J. (2009). Scratch: Programming for All. *Communications of the ACM*, 52(11), 60.
- Romañach, J., Lobato, M., (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente. España. Consultado en Agosto 1, 2014 de http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf
- Roque, R., Rusk, N., & Resnick, M. (2016). Mass Collaboration and Education. In U. Cress, J. Moskaliuk, & H. Jeong (Eds.), *Mass Collaboration and Education* (pp. 241–256). Springer. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-13536-6>
- Rosato, A., Angelino, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: NovEduc.
- Skliar C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Steinmetz, J. (2002). Computers and squeak as environments for learning. In M. Guzdial & K. Rose (Eds.), *Squeak: Open Personal Computing and Multimedia* (pp. 453–482). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.



Wagner, A., Rudraraju, R., Datla, S., Banerjee, A., Sudame, M., & Gray, J. (2012). Programming by voice: a hands-free approach for motorically challenged children. *Proceedings of the 2012 ACM Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts - CHI EA '12*, (February 2016), 2087. <http://doi.org/10.1145/2212776.2223757>
