III Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad.

Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades

4 y 5 de junio de 2018

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

Actas del III Simposio del Observatorio de La Discapacidad : Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades
Andrea Pérez ... [et al.] ; compilado por Andrea Pérez ... [et al.]. - 1a ed . - Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2018.
Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga ISBN 978-987-558-512-6
1. Políticas Públicas. 2. Discapacidad. I. Pérez, Andrea II. Pérez, Andrea, comp. CDD 320.6

ISBN 978-987-558-512-6

COMITÉ ACADÉMICO
Lic. AGUEDA FERNÁNDEZ
Mg. ALEJANDRA RODRÍGUEZ
Mg. ANA MARÍA HEREDIA
Lic. ANDREA CAMÚN
Lic. ANDREA GAVIGLIO
Dra. ANDREA PÉREZ
Prof. CAROLINA LELIA SCHEWE
Lic. CECILIA ELIZONDO
Lic. CLAUDIA VILLAMAYOR
Dra. CRISTINA TERESA CARBALLO
Prof. FEDERICO GOBATO
Mg. GABRIELA TOLEDO
Dr. GUILLERMO DE MARTINELLI
Lic. LAURA FINAURI
Dr. LEONARDO MUROLO
Prof. LUCIANO GRASSI
Lic. MARÍA DE LA PAZ ECHEVERRÍA
Lic. MARÍA LAURA RODRÍGUEZ
Lic. MARÍA ESTHER FERNÁNDEZ
Lic. MARIELA CARASSAI
Dra. MONICA FERNÁNDEZ
Mg. NANCY CALVO
Mg. NESTOR DANIEL GONZALEZ
Lic. RICARDO BAQUERO
Mg. SERGIO BLOGNA
Dra. SILVIA RATTO
Prof. VALERIA MORRAS

COMITÉ ORGANIZADOR:
Agustina Lovardo Ludwig, Agustina Rosselli, Alejandra Casarejos, Ana Mazzino, Anabela Spataro, Antonella Rapanelli, Ayelén Rodríguez, Bárbara Cerrillo, Cintia Schwamberger, Claudia Rodríguez, Diego Latino, Erica Lanfranchi, Etelvina Gorkin, Gabriela Adur, Gabriela Capel, Gladys Moyano, Irene Sartorato, Karina Arellano, Lurdes Padrón Abreu, Macarena Montañez, Marcelo Cosnard, María Belén Pascual, Marina Fernández, Mirian Aguerrido, Romina Olmos, Silvia Zorz, Silvina Tomé, Valeria Balbuena, Verónica Sanna

EVENTO REALIZADO CON EL APOYO DE:
Departamento de Ciencias Sociales (UNQ)
Programa de Investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” (UNQ)
División de Salud y Discapacidad (UNQ)

PRESENTACIÓN

Tras las experiencias del Ciclo de Conferencias (2013), los Simposios organizados años pasados (2014 y 2016) y los "Coloquios sobre discapacidad: experiencias de investigación" (2015 y 2017), los días 4 y 5 de junio de 2018 tuvo lugar el *III Simposio del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ, "Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades"*.

En línea con las características y los propósitos del espacio institucional del Observatorio, el evento convocó a integrantes de proyectos de investigación y/o de extensión, y a la comunidad en su conjunto, para reflexionar y problematizar fenómenos y categorías asociadas a la discapacidad y a los derechos humanos desde diferentes perspectivas disciplinares.

Concretamente, los objetivos del evento fueron los siguientes:

1. Favorecer la divulgación de trabajos de investigación y extensión ligados al tema de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales.
2. Generar un espacio de reflexión y discusión/intercambio teniendo en cuenta la coexistencia de distintos paradigmas en los distintos campos de conocimiento.
3. Compartir y problematizar discursos, recursos, estrategias y abordajes teóricos y metodológicos en torno a la discapacidad.

En este contexto de intercambio académico tuvimos el agrado de contar con la participación de referentes nacionales e internacionales, quienes han contribuido a enriquecer los distintos aportes en torno a la discapacidad y las ciencias sociales. Se organizaron paneles centrales y mesas de diálogo, coordinadas por integrantes del Observatorio y por colegas invitados/as.

El evento, de carácter gratuito para todos/as los/as participantes, propició un espacio de intercambio de ponencias elaboradas sobre la base de ***proyectos de investigación***, ***proyectos de extensión*** y ***relatos de experiencias***. En virtud de las características del evento, se priorizó la posibilidad de participación de distintas formas de expresión por sobre cuestiones centradas en formalidades de tipo académico. Cabe agregar que las ponencias publicadas en este documento son las que efectivamente fueron expuestas por sus autores/as en el desarrollo de las mesas asignadas. Dichas ponencias respetan el formato y el contenido de los trabajos enviados por los/as autores/as. Las opiniones y conceptos abordados en ellas son de su exclusiva responsabilidad.

A continuación, compartimos el programa general del evento, los ejes trabajados y el programa de ponencias con los datos de sus expositores/as. Agradecemos la participación de todos/as, muy especialmente de quienes se dedicaron a la coordinación y el registro de lo acontecido en las mesas.

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

Página web del observatorio:

http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/

PROGRAMA GENERAL

III Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad: *Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades*

4 y 5 de junio de 2018

ORGANIZA: 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

DECLARACIÓN DE INTERÉS ACADÉMICO DEL CONSEJO DEPARTAMENTAL DEL DEPARTAMENTO DE CS. SOCIALES 270/17

DECLARACIÓN DE INTERÉS ACADÉMICO DEL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES 03/18

LUNES 4 DE JUNIO

08:30 a 09:00 - INICIO DE ACREDITACIÓN

09:00 a 09:30 - ACTO DE APERTURA Y BIENVENIDA

Autoridades de la Universidad Nacional de Quilmes

Equipo Directivo del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ: Andrea Camún, Andrea Gaviglio, Andrea Pérez, Gabriela Adur, María Esther Fernández, María Laura Rodríguez, Laura Finauri.

09:45 a 11:45

PANEL "ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD"

Coordinadora de panel: Andrea Pérez (Observatorio de la Discapacidad UNQ - CONICET)

ALEXANDER YARZA (Universidad de Antioquia -Coordinador GT CLACSO sobre "Estudios Críticos en Discapacidad", COLOMBIA)

PAULA DANEL (Docente investigadora - Instituto de Estudios en Trabajo Social y Sociedad de la FTS / UNLP – CONICET, ARGENTINA)

MARÍA NOEL MIGUEZ (Docente investigadora UDELAR, URUGUAY)

PABLO VOMMARO (Coordinador del Programa Grupos de Trabajo de CLACSO, ARGENTINA)

12:00 A 13:00 – ACTIVIDADES PARALELAS

Puesto de Venta de Alimentos y Bebidas: contaremos con la participación de Integrantes del Proyecto de Inclusión Laboral del CFI de la ESCUELA NRO. 504 de San Francisco Solano: en la planta baja de la Universidad (debajo de la ubicación del Auditorio).

Momento de Proyección Audiovisual - Coordina: María Esther Fernández

***Proyección de fragmentos de "La Trama Invisible." Un universo de organizaciones y personas con discapacidad visual puesto en imágenes.* Autoras y realizadoras: Carolina Battaglia y Analía Hoban.** *El audiovisual retrata las vidas de personas ciegas y con baja visión vinculadas con diferentes organizaciones de la sociedad civil que promueven el acceso y la inclusión en diversos ámbitos. Sus autoras invitan a una reflexión sobre los significantes "ciego" y "discapacidad" para pensarlos como una característica más de las personas. Con tal fin, se hace foco en las potencialidades que tienen los protagonistas como sujetos plenos de derechos.*

13:00 a 15:00 - MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO (ver organización de ponencias en 'Programa de Mesas de Diálogo')

15:00 a 17:00

PANEL "RESPONSABILIDAD PEDAGÓGICA Y DERECHO A LA EDUCACIÓN"

Coordinadora de panel: Gabriela Toledo (Observatorio de la Discapacidad UNQ)

CECILIA ALONSO - (Referentes de la Escuela Bilingüe para niños/as, jóvenes y adultos Sordos N° 29 Dr. Osvaldo Magnasco, CABA, ARGENTINA)

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ (Director Fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva - CELEI, CHILE).

SILVANA CORSO (Directora Escuela "Rumania", CABA, ARGENTINA)

JULIO PUTALLAZ (Coordinador Red Interuniversitaria de Discapacidad, ARGENTINA)

17:00HS - TALLER DE RUEDES SOBRE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN

Coordinan: *Marhild Cortese (Coordinadora de la Red Interuniversitaria de Educación Especial RUEDES, ARGENTINA) – Alexander Yarza (Docente investigador UDEA, COLOMBIA) - Diego Latino (Investigador Observatorio de la Discapacidad UNQ)*

MARTES 5 DE JUNIO

08:30 a 10:30 - MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO (ver organización de ponencias en 'Programa de Mesas de Diálogo')

10:30 a 10:45 – Pausa

10:45 a 12:45

PANEL "VIDA INDEPENDIENTE. ENTRE ELECCIONES, EXPERIENCIAS Y BARRERAS"

Coordinadora de panel: Andrea Camún (Observatorio de la Discapacidad UNQ)

MARINA BELÉN GUZMÁN DOTTO (Estudiante Licenciatura en Comunicación Social - Universidad Nacional de Quilmes, ARGENTINA)

EMILIANO NARANJO (Universidad Nacional de Hurlingham, ARGENTINA)

MARIANA REUTER (Consultora Psicológica - Asesora Sorda en FUNDASOR – Coordinadora de la intervención y la asistencia a la Comunidad Sorda del Programa Sordas sin violencia)

CONCURRENTES Y PROFESIONALES DEL CENTRO DE DÍA DE SENDEROS DEL SEMBRADOR

(Buenos Aires, ARGENTINA)

12:45 a 14:30 – ACTIVIDADES PARALELAS

Puesto de Venta de Alimentos y Bebidas: Participación de Integrantes del Proyecto de Inclusión Laboral del CFI de la ESCUELA NRO. 504 de San Francisco Solano: en la planta baja de la Universidad (debajo de la ubicación del Auditorio).

Programa de Radio "Nada sin nosotros" del Centro de Día "Senderos del Sembrador" (Programa sobre discapacidad desde la perspectiva y con el protagonismo de personas con discapacidad). Realización de entrevistas.

Presentaciones varias - Coordina: Andrea Gaviglio

Proyección de la experiencia: *"Sé adulto a tu medida: Vida Independiente". Derecho a Vivir en forma independiente: con amigos.* Autores: Lic. Dora Pereyra- Prof. Nicolás Mazza. Integrantes de Vida Independiente: Luis García- Sebastián Varano- Alejandro Marega- Marcos Lanik- Luciana Muscatello- Gisela Arias- Guadalupe Quartino- María Elena Duodeci. Personas con discapacidad intelectual jóvenes y adultos entre 23 años a 50 años. Esta es una experiencia realizada en la Asociación Ideharcelas de Morón. *"Sé Adulto a tu medida: Vida Independiente", consiste en una capacitación continua en Vida Autónoma: autonomía, autogestión y autodeterminación dentro de un espacio habitacional de convivencia grupal destinada a 8 jóvenes/adultos con discapacidad intelectual. El espacio, es utilizado algunos días de la semana por el grupo femenino y otros días por el grupo de varones, sin la presencia de referentes institucionales, ni familiares. Esta experiencia se realiza desde el año 2012 en forma ininterrumpida. Comenzaron 2 y hoy son 8.*

Presentación del libro del Equipo de "Yo también!" - Talleres de fotografía, producción audiovisual, edición de fotos y video para personas con discapacidad.

Presentación del libro "Configuraciones y estudios en los márgenes; cuerpos con discapacidad, cuerpos insumisos", de Antonio Padilla Arrollo y Alexander Yarza de los Ríos (COMPS). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Juan Pablos Editor, 2017.

14:30 a 16:30 - MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO (ver organización de ponencias en 'Programa de Mesas de Diálogo')

16:45 a 18:45

PANEL "POLÍTICAS PÚBLICAS Y DISCAPACIDAD EN LA ARGENTINA"

Coordinador de panel: Sergio Blogna (Observatorio de la Discapacidad UNQ)

CARINA SCHARAGRODSKY (Investigadora sobre Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad en ámbitos públicos. Universidad Nacional de La Plata, ARGENTINA)

VERÓNICA GONZÁLEZ (Integrante de la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad; periodista del noticiero de la TV Pública).

ARACELI LOPEZ (Asesora de la Agencia Nacional de Discapacidad, ARGENTINA)

CLAUDIO ESPOSITO (Director del Instituto de Discapacidad del Colegio de Abogados de San Martin, Provincia de Buenos Aires, ARGENTINA)

18:45 HS – Murga Los Callejeros (Dirección de Cultura de la Municipalidad de Hurlingham)

CIERRE

MESAS SIMULTÁNEAS DE DIÁLOGO 2018

MESA 1. MEDIOS Y COMUNICACIÓN SOCIAL

COORDINACIÓN: CARLOS ZELARAYÁN Y ANTONELLA RAPANELLI

BORIA, PAOLINO. "Abordaje noticioso de la temática de la discapacidad en televisión". *PÁG. 13*

CIFRE CARRILLO. "Reediciones: lo audiovisual como un medio hacia la inclusión en personas con discapacidad" *PÁG. 27*

GAGGERO FISCELLA, PAVESI, REGÚNAGA. "Pensar con las manos: difusión y educación acerca de la cultura sorda y la lengua de señas" *PÁG. 42*

GARCÍA TARSIA. "La imagen social que construyó el cine de las personas con tartamudez. Una primera aproximación" *PÁG. 51*

MESA 2: RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE

COORDINACIÓN: VERÓNICA RUSLER Y LAURA FINAURI

ALZOLA, LEEGSTRA, ANDERSON. "Restricción en la participación de Tiempo Libre" *PÁG. 69*

CRISTIANI, MONTILLA, CACCIAVILLANI. "Análisis del significado del tiempo libre frente a un cambio repentino en la condición de salud" *PÁG. 75*

DÍAZ. "Desterrando estereotipos en relación con las personas con discapacidad" *PÁG. 85*

RAMOS. "El ocio y tiempo libre en personas con Traumatismo craneoencefálico: Caso Julián" *PÁG. 95*

VIDAL, VIDAL. "Relato sobre Juego, educación física y Terapia Ocupacional" *PÁG. 104*

MESA 3: SEXUALIDAD Y GÉNERO

COORDINACIÓN: LORENA CARRACEDO Y GLADYS MOYANO

BALDOMÉ, SIDERAC. "Personas con discapacidad y Educación Sexual Integral en aulas de la escuela secundaria" *PÁG. 108*

GOSENDE, RECABARREN, SANCHEZ. "Adaptación de un dispositivo de Educación Sexual Integral diseñado para escuelas secundarias en estudiantes del Ciclo de Formación Integral de una Escuela de Educación Especial." *PÁG. 120*

AYALA, CARASSAI, GOMEZ. "Sexualidad y formación docente: ejes para repensar el abordaje en la enseñanza" *PÁG. 136*

MESA 4. DERECHOS HUMANOS Y TURISMO

COORDINACIÓN: MÓNICA FERNÁNDEZ Y AYELÉN RODRÍGUEZ

ABOLLO, PONZINIBIO. "Taller de Pensamiento libre en el marco del Proyecto para el Desarrollo de la Reflexión Ética en Convivir" *PÁG. 147*

VICECONTE, PICCIONI, DURANDO "Niveles de accesibilidad a la información en la web para personas con discapacidad visual. Estudio de los destinos turísticos de la región litoral de Argentina." *PÁG. 157*

FERNÁNDEZ, MAZZA, RUIVAL. "La accesibilidad, un elemento clave de la cadena de valor" *PÁG. 170*

GUERSCHBERG, CAPEL, FERNANDEZ "Turismo y discapacidad intelectual" PÁG. 184

CIFRE, LENTINI. "Discursos, miradas y prácticas sobre la Discapacidad Intelectual" PÁG. 190

MESA 5. EDUCACIÓN ACCESIBLE Y TIC

COORDINACIÓN: MARA DALPONTE Y SILVIA ZORZ

PEREZ- NUÑEZ: "Experiencia de "inclusión de la inclusión" por parte de un docente de Informática en la Universidad Nacional de Quilmes y de cómo la desesperación se transformó en oportunidad" PÁG. 203

CENACCHI – BOGGINO- PIERONI – GUARNIERI. "Diseño y Construcción de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos Accesibles en Comunidades UNR" PÁG. 217

BOU, MENENDEZ, MILANTA "Programa de Accesibilidad e intervención en la Diversidad PRADIV. UTN. Facultad Regional Avellaneda" PÁG. 229

ALONSO, BURMAN, DENAZIS. "La inclusión de estudiantes con discapacidad desde la gestión de la UNDAV" PÁG. 241

AIMINO. "Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior" PÁG. 247

MESA 6. EDUCACIÓN Y ÁMBITOS LABORALES

COORDINACIÓN: ANA MAZZINO Y ROMINA OLMOS

SCHONFELD. "La trayectoria educativa y la discapacidad como transformadora de prácticas docentes. De 'la' diferencia a un nosotros de la alteridad en la escuela secundaria." PÁG. 259

TAIBO. "Situación Laboral – Formal En La Provincia De Córdoba En El Año 2018" (RE) PÁG. 265

CABRERA, MONTI. "Una mirada hacia lo invisible: cuando la escuela se transforma en un ámbito laboral hostil." PÁG. 269

BLOGNA TISTUZZA. "La inclusión laboral de personas con discapacidad en el ámbito público de la provincia de Buenos Aires. El caso del cupo laboral del 4%." PÁG. 273

SCHARAGRODSKY. "Representaciones sociales sobre DISCAPACIDAD/ES Y TRABAJO: "Uno ve lo que antes no veía" PÁG. 288

MESA 7. DERECHO A LA SALUD

COORDINACIÓN: KARINA ESPÍNDOLA Y CLAUDIA RODRÍGUEZ

MOYANO, GÓMEZ, SOSA, SABELLI. "Aprender con otros: Estado del arte y propuesta en prácticas de evaluación accesibles para el aprendizaje cooperativo en el aula de cuidados de adultos" PÁG. 302

ARCE, DEMIRYI, PIATIS. "Experiencia de participación comunitaria en la detección de problemas en la salud infantil" PÁG. 325

COSTAMAGNA. "¿Cuál es el impacto percibido en madres que enfrentan las demandas del cuidado de un hijo con discapacidad que realiza multiterapias?" PÁG. 342

CLERICI, LOIZA, MORÚA. "Niños, niñas y adolescentes y salud mental. Aspectos de una experiencia en salud pública" PÁG. 357

MESA 8. RELATOS DE EXPERIENCIA MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL

COORDINACIÓN: MATÍAS PENHOS Y AGUSTINA ROSSELLI

SANNA. "La crianza desde la construcción de abordajes socio – educativos de sostén y apoyatura

comunitaria, en la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI).” PÁG. 365

MARTINS, RABANAQUE, SCAZZOLA. “Discapacidad, TIC y accesibilidad en museos” PÁG. 379

MARTÍNEZ, MOSQUERA DUSSAN. “Miradas que cuentan. La experiencia del proyecto Yo También Soy Latinoamérica” PÁG. 386

GUISEN. “Estrategia mediada por tecnologías de acceso a la información y a la comunicación para la inclusión socioeducativa de una persona con cuadriplejía hipotónica” PÁG. 402

TOLEDO. “El derecho a la educación se construye en colectivo. El Jardín materno infantil de la Unidad penitenciaria Nº31 de Ezeiza” PÁG. 417

MESA 9. LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y SUS INSTITUCIONES

COORDINACIÓN: NÉSTOR MANCHINI Y LELIA SCHEWE

ACUÑA. “Debates en entorno a las tensiones y paradojas que genera la obligatoriedad de las personas con discapacidad a concurrir a escuelas comunes en la provincia de Buenos Aires” PÁG. 426

TOLEDO. “Otras miradas que aborden el problema del fracaso escolar” PÁG. 439

SPATARO. “El derecho a la educación de las personas con discapacidad a partir de la ley 26.206. Garantías legales y distancias entre lo legal y lo real.” PÁG. 451

GORKIN. “La clase de Educación Física como espacio de inclusión” PÁG. 473

BEVILACQUA, CORTESE, OLIVERO. “Escuela Secundaria e inclusión educativa: una mirada desde los proyectos institucionales en las escuelas de la ciudad de Río Cuarto.” PÁG. 482

LANZA, DUBROVSKY. “Inclusión, experiencia y derecho a la educación. Reflexiones desde un proyecto de investigación” PÁG. 497

MESA 10. DERECHOS HUMANOS, MARCO LEGAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

COORDINACIÓN: VALERIA MORRÁS Y ENRIQUE NEUROHR

TAIBO. “La situación actual en la provincia de Córdoba en referencia al Turismo Accesible” PÁG. 506

SPIDALLIERI. “Relato sobre discapacidad, administración pública y buenas prácticas” PÁG. 510

DONES, WEICMAN, SULEIMAN (REDI). El cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Argentina” PÁG. 518

GUERRERO-SEIBEL. “A foja cero: regresión de derechos adquiridos por parte de las personas en situación de discapacidad en la Argentina” PÁG. 530

BARRAZA, CAPEL, TORRES. “Experiencias de adecuación en un curso de programación orientada a objetos con un estudiante ciego" PÁG. 538

MESA 11. EDUCACIÓN SUPERIOR Y EJERCICIO PROFESIONAL

COORDINACIÓN: FERNANDA PAHUD Y GABRIELA ADUR

GUGLIELMINO, PEREYRA, VALENTE. “Una experiencia formativa con maestras de apoyo a la inclusión: construyendo procesos de reflexividad en torno a sus prácticas docentes” PÁG. 549

LEGUIZAMON, LOPEZ. “Un abordaje del derecho a la educación en la formación del profesorado universitario” PÁG. 562

MESA 12. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA

Coordinación: Ignacio Garaño y Mirian Aguerrido

TOLOSA, BRITOS, FERRARI. "¿Qué limites enfrenta la participación ciudadana desde los conceptos de inclusión e integración?" *PÁG. 573*

HERNÁNDEZ, SCETTI, NAKAMA. "Taller de adquisición de habilidades laborales: Manos a la obra" *PÁG. 579*

CAPURRO, PAVEZ MOLINA, PELLIZZARI. "Personas con discapacidad facilitando el desarrollo de habilidades digitales para el trabajo en jóvenes de escuelas secundarias" *PÁG. 592*

KAUFMAN, PAZ. "Transitando la actualidad, una época de DSM: Diagnósticos Sin Miramientos" *PÁG. 607*

COICAUD, DIAZ. "El devenir de un proceso de formación. Cuando se trata del derecho a aprender" *PÁG. 617*

Mesa 13: Cuerpo y deporte

Coordinación: Elisa Pérez y Marina Fernández

CARRIZO PAEZ. "Deporte e inclusión: el rol del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad intelectual" (PI) *PÁG. 641*

FRASCHETI. El campamento como ficción. Prácticas subjetivantes desde la educación física en la escuela especial." (RE) *PÁG. 660*

FERRANTE. "El Deporte para Sordos: *comprender* los sentidos de su reivindicación" (PI) *PÁG. 670*

MACHICOTE, MONSALVO, RODRÍGUEZ, RUBIO, STUTZ. "Los malos entendidos del cuerpo, Viñeta: 'El hombre araña'" (RE) *PÁG. 684*

Mesa 14. Derechos humanos, instituciones y participación

Coordinación: Diego Gómez y María Laura Rodríguez

PANEBIANCO, GATTO – "El teatro como herramienta de comunicación y expresión". *PÁG. 694*

MAZZA, PEREYRA. "Sé Adulto a tu medida: Vida Independiente" *PÁG. 706*

LENTINI. "La discapacidad intelectual y su institución" *PÁG. 716*

LEEGSTRA, LOBATO, POLINELLI. "Participación social de los/as adolescentes con discapacidad *PÁG. 728*

GATICA. "Embajadores de la inclusión" *PÁG. 739*

Mesa 15. Aportes epistemológicos para profundizar la investigación en discapacidad

Coordinación: Verónica Perelli y María Belén Pascual

ALMEIDA, DRUETTA, STRADA. "Romper con el monolingüismo del conocimiento en la universidad. La Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas (TULSA) en la Facultad de Trabajo Social (UNER)" *PÁG. 750*

ANGELINO, BENEDETTI, PRIOLO. "¿Qué cuerpos, qué biografías? Estado, políticas y producción de discapacidad" (PI) *PÁG. 757*

AIELLO. "Las personas con discapacidad y el trabajo: De un Paradigma Tutelar al Paradigma de Derechos" *PÁG. 774*

ALMEIDA-NAPUT-DRUETTA. "Investigación colaborativa y diálogos subalternos. El Proyecto de Desarrollo Técnico y Social entre UUNN y la Comunidad Sorda Argentina" *PÁG. 787*

RIVERA, MEDINA, BENITEZ "Una experiencia de trabajo con alumnos sordos en la Universidad"

PÁG. 800

MESA 16. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y FRACASO ESCOLAR: REFLEXIONES SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

COORDINACIÓN: PABLO BENÍTEZ Y ANA MAZZINO

ALVAREZ GRANADA, GUTIERREZ HOYOS, VILLA ARROYAVE. "Sobre la transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos" *PÁG. 810*

GUBBAY, TABAK – El modo de habitar los cuerpos en la educación especial. *PÁG. 825*

INSAURRALDE. "Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del Acompañante externo como vehículo facilitador de inclusión plena en los niveles Inicial y Primario" *PÁG. 833*

HIGUITA GOEZ, HIGUITA JARAMILLO, ZAPATA BETANCUR. "¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas de las docentes en las representaciones sociales sobre sí mismos y sobre los demás (pares) que tienen las y los estudiantes considerados diversos, de una institución educativa de la Estrella, Antioquia?" *PÁG. 835*

GANDULFO, LAMBRUSCHINI, CORVALAN, RODRIGUEZ AGNER. "Análisis de dispositivos de atención al llamado 'fracaso escolar masivo' y de experiencias educativas alternativas en su abordaje" *PÁG. 847*

MESA 17. INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

COORDINACIÓN: ADA FREYTES FREY Y CINTIA SCHWAMBERGER

CAPEL, ARIAS, MEANA, GONZALEZ "Docentes con Herramientas Inclusivas" *PÁG. 862*

PENHOS. La persona con discapacidad como sujeto del derecho a la educación superior *PÁG. 885*

CAPEL, GUAGLIANO, SAFAR. "Hacia el Diseño Universal: Integración de tecnologías de Impresión 3D e Internet de las cosas para la asistencia al desplazamiento en edificios" *PÁG. 901*

HEREDIA, RUSLER. "De-construir la discapacidad para transversalizar las prácticas: aportes desde la curricularización en humanidades" *PÁG. 911*

PADRÓN, PRADO, RIAL. "Apoyos universitarios para personas con TEA. Proyecto Azul" *PÁG. 918*

CORTESE, VETORAZZI. "El sujeto de la Educación Especial: Un sujeto de derechos" *PÁG. 929*

Mesa 1. Medios y comunicación social
Coordinación: Carlos Zelarayán y Antonella Rapanelli

BORIA, PAOLINO. "Abordaje noticioso de la temática de la discapacidad en televisión"

AUTORES/AS: Yanina Boria y Romina Paolino, Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual (Dirección de Capacitación y Promoción –Línea Accesibilidad en Medios de Comunicación Audiovisual y Dirección de Análisis, Investigación y Monitoreo).

PALABRAS CLAVE: invisibilización, abordaje de la discapacidad, medios de comunicación.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: El presente análisis forma parte de una línea de trabajo mayor del organismo que, por un lado, tiene por objeto indagar qué es noticia en los noticieros de televisión abierta de CABA. Y, por el otro, acompañar los procesos en los que se incorporan herramientas de accesibilidad a las producciones audiovisuales, conforme a lo que establece la Ley N° 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual.

Resumen

El presente trabajo se estructura a partir de un interrogante de partida que guía el análisis: ¿Cómo ingresa la temática de la discapacidad en los noticieros de televisión abierta de la Ciudad de Buenos Aires?

La investigación tiene como base los datos cuantitativos y cualitativos relevados en los Monitoreos de Programas Noticiosos de Canales de Aire de la Ciudad de Buenos Aires. Estos monitoreos son realizados por la Defensoría del Público desde el año 2013 y aquí se compartirá un recorte sobre las observaciones que se vinculan al tratamiento de la discapacidad, específicamente, en los años 2016 y 2017.

A lo largo de la presentación se intentará dar cuenta de que la temática de la discapacidad es invisibilizada con respecto a otros temas de interés y relevancia de la agenda noticiosa.

Asimismo, se analizará el modo en que es mediatizada la temática de la discapacidad en aquellos casos en los que sí ingresa en las pantallas. Allí se observa que en su mayoría predomina un abordaje en el que conviven en tensión un modelo médico rehabilitador con

enfoque asistencialista y un modelo de la discapacidad con perspectiva de derechos.

Finalmente, el trabajo pretende subrayar la necesidad de avanzar en una mayor presencia de la temática en los noticieros televisivos desde un tratamiento respetuoso y responsable.

Conceptos clave:

Defensoría del Público de Servicios de Comunicación Audiovisual: es el organismo creado por la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual para que las audiencias de radio y televisión presenten sus consultas, reclamos y denuncias relacionadas con la programación de dichos medios. Con el objeto de que la ciudadanía se reconozca como sujeto de derecho se necesita de la divulgación, la formación y el fomento de esos derechos.

Derecho a la comunicación: es el derecho humano inalienable que tenemos todas las personas de acceder a información diversa y plural y de expresar nuestras ideas y opiniones libremente, sin ningún tipo de censura previa. La posibilidad de acceder a información variada es esencial para garantizar el respeto de nuestros derechos.

Representaciones mediáticas: son los discursos audiovisuales sobre distintas temáticas entendidos como construcciones de sentido que devienen de la selección y yuxtaposición de voces, enfoques, imágenes, formas y modalidades narrativas.

Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26378/06) propone un modelo social de la discapacidad, entendiéndola como un concepto que evoluciona y que surge de la interacción entre un sujeto con deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales y las barreras que impone el entorno. De esta manera, se concibe a la persona con discapacidad como sujeto de derecho y se hace foco en los obstáculos que existen en la sociedad y que le impiden el ejercicio pleno de sus derechos. Este paradigma encuentra el correlato comunicacional para su difusión y efectiva realización en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual 26.522/09 (LSCA), en tanto la misma no sólo establece pautas para garantizar la accesibilidad, es decir, para participar en condiciones de igualdad en la actividad comunicativa (art. 66), sino que también plantea

que las producciones audiovisuales tienen que difundir una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con los postulados de ese instrumento internacional (arts. 70 y 71).

La Defensoría del Público, en calidad de organismo público y nacional creado por la LSCA para defender y difundir el derecho a la comunicación de todas las personas, por un lado tiene la función de acompañar, a través de distintas líneas de trabajo, a los prestadores de de servicios de comunicación audiovisual, a canales y señales de radio y televisión, a equipos de interpretación Español-Lengua de Señas Argentina y personas con discapacidad, entre otros actores, en el camino para garantizar la accesibilidad comunicacional y el cumplimiento de la disposiciones de la Convención. Y, por otro lado, la Defensoría tiene la función de promover y participar de ámbitos de debates participativos y permanentes para reflexionar sobre el funcionamiento de los medios de comunicación (art. 19). De ahí que esta ponencia se inscribe en esta línea de trabajo, entendiendo el rol fundamental que tienen los medios en la construcción de representaciones, enfoques y sentidos sobre la discapacidad.

En los apartados que siguen se intentará desarrollar una de las líneas de análisis posibles, relevando los modos de ingreso de la temática de la discapacidad en los noticieros de televisión abierta de la Ciudad de Buenos Aires de los años 2016 y 2017.

La presencia de la temática de la discapacidad en los noticieros de los canales de aire de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Desde el año 2013, la Dirección de Análisis, Investigación y Monitoreo de la Defensoría del Público realiza Monitoreos de programas noticiosos de los cinco canales de televisión abierta, de gestión pública y privada (Televisión Pública, Telefé, Canal 13, América y Canal 9,) de la Ciudad de Buenos Aires. Se llevan a cabo en forma bimensual en la primera semana completa de los meses pares, relevando, en forma exhaustiva, información cuantitativa y cualitativa de los noticieros emitidos en las cuatro franjas horarias (mañana, mediodía, noche y medianoche).

En términos generales, el análisis cualitativo permite identificar qué temas integran las agendas informativas de cada canal, en qué proporcionalidad y de qué forma son tematizados los hechos, es decir, a través de qué sistema de recursos lingüísticos y audiovisuales son presentados a las audiencias: qué actores participan en la construcción de la noticia, qué fuentes de información respaldan los datos que se difunden, quiénes y

cómo comunican, es decir, qué recursos se eligen como marco de la mediatización[1].

Desde una aproximación cuantitativa, en lo que refiere a los temas de discapacidad, los monitoreos indican una baja presencia en las agendas informativas de los noticieros televisivos de CABA. Si se recortan los datos relevados en los dos últimos años, es posible advertir que en el año 2016, de un total de 17.197 noticias monitoreadas, sólo el 0,1% (lo cual corresponde a 22 noticias anuales entre los 5 canales televisivos) abordó las temáticas de discapacidad de algún modo. En el año 2017, estos resultados se mantienen casi inalterables, dado que de un total de 19.160 noticias relevadas, nuevamente el 0,1% se vio representado por las temáticas de discapacidad, lo cual corresponde a un total de 35 noticias entre los cinco canales.

Al observar los datos cuantitativos lo primero que salta a la vista es la escaza aparición del tema en medios. Dentro de los estudios que reflexionan sobre el tema, se conceptualiza a este punto como invisibilización. Este término refiere a la ausencia de la temática en cualquiera de sus formas. Observamos así, en referencia a los noticiosos analizados, que al no mostrar la temática, al no ser parte relevante de las agendas mediáticas se reproduce una exclusión y marginación socio-cultural, la cual puede observarse desde el paradigma de prescindencia hasta la actualidad. Esta invisibilización podría ser interpretada como una forma de discriminación.

Si a esta escasa relevancia de la temática se le añade la pregunta por el tipo de representaciones mediáticas sobre la discapacidad a las que tienen acceso las audiencias, es importante destacar que el aspecto central que muestran las distintas coberturas analizadas es una tensión entre la puesta en acto, en términos comunicacionales, del paradigma social de la discapacidad y los resabios de un modelo asistencialista y estereotipador.

El modelo social de la discapacidad, como paradigma que da fundamento a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, no sólo tiene que ver con un cambio de terminología lingüística, en el que la percepción de la persona prime por sobre la reducción de la persona a su discapacidad (hablar, por ejemplo, de persona con discapacidad en lugar de referirlo como discapacitado), sino que se vincula con una transformación en la forma de pensar las relaciones. La discapacidad como categoría social implica poner el énfasis en las barreras de la sociedad para el pleno ejercicio de derechos

[1] Se puede acceder a más información sobre la metodología, características e informes realizados en el marco de los monitoreos de programas noticiosos de CABA en: http://defensadelpublico.gob.ar/lineas-de-accion/monitoreos/

de manera autónoma de las personas. Hace foco en las condiciones de existencia que pueden impedir o impulsar el progreso colectivo e individual. Por el contrario, los paradigmas de prescindencia y médico conciben a las personas con discapacidad como seres diferentes y en situación de desprotección. Esta mirada recorta y exacerba la discapacidad de la persona y la necesidad de asistencia por encima de la percepción de su condición de persona que integra el colectivo social. A su vez, hace foco en la deficiencia subjetiva, es decir, no observa la discapacidad desde una perspectiva de derechos.

A continuación se irá ilustrando cómo conviven en tensión estas perspectivas, a partir de la referencia a distintas mediatizaciones sobre la discapacidad identificadas en los monitoreos de noticieros televisivos 2016-2017 y cuyo recorte responde a que estas noticias permiten ver elementos y enfoques que están presentes, en mayor o menor grado de énfasis, en las 57 que suman los dos años relevados y que abordan la discapacidad dentro de su eje temático.

Ejemplo 1: noticia titulada “Los chicos especiales ¿molestan?” (Canal 9, 7-6-2016)

La cobertura comunica y propone un repudio al caso de una mujer que eleva una denuncia porque le molesta la presencia de una escuela para personas con discapacidad junto a su casa.

Uno de los comunicadores interpela inicialmente al otro y, al mismo tiempo, a la audiencia: “tema caliente, polémico y, además, cuestiones del corazón que sé que a usted también le ocupan y le preocupan”.

Luego, se narra el caso y se pretende desaprobar mediáticamente el accionar de la mujer con la siguiente expresión: “la señora tiene pegada a su casa una escuela a la que van niños con capacidades diferentes (…) ésta que atiende a decenas de pibes con capacidades diferentes. Hay un tema en el medio que es legal: Código de Planeamiento Urbano que establece que en ese lugar donde está la escuela para los pibes diferenciables tiene, digamos, habilitación una escuela primaria o secundaria. No tiene habilitación una escuela para chicos con capacidades diferentes (…) Me parece muy mal por la señora. Tal vez le moleste visualmente. No creo que generen más ruido que los chicos que pueden estar correteando en una escuela primaria. Son chicos que necesitan este establecimiento, una chance, una oportunidad, un lugar donde poder desarrollarse”.

Aquí se puede advertir una denuncia y una desaprobación positiva como propuesta del noticiero y en la cual resulta destacable la puesta en acto del recurso igualador: los niños

con discapacidad son también niños, tal lo intenta marcar la expresión “no creo que generen más ruido que los chicos que pueden estar correteando en una escuela primaria”, frente a la discriminación que hace la mujer que protagoniza la nota. Sin embargo, también se advierte que este mismo enfoque positivo convive con una reproducción y un refuerzo de los estereotipos de las personas con discapacidad como sujetos “especiales”, “diferenciables”, “con capacidades diferentes”. Estereotipo que queda destacado en el titular y que se reactualiza prácticamente en cada enunciado de los comunicadores. A esto se suma la mirada que presenta a las personas con discapacidad como sujetos de necesidad y asistencia: la escuela los “atiende”, “necesitan este establecimiento”, al igual que como sujetos que movilizan la emocionalidad, tal lo subraya el modo de adelantar el caso ante la audiencia: se van a abordar “cuestiones del corazón”.

Ejemplo 2: noticia titulada “Un catering de inclusión” (Canal 9, 7-10-2016)

El comunicador presenta la nota interpelando a la audiencia: “esta historia la va a conmover”. Luego se muestra el funcionamiento de una pyme laboral gestionada por personas con síndrome de Down bajo una música instrumental emotiva. Estas personas no son narradas por otras, sino que el programa las entrevista para que narren su experiencia en primera persona, al mismo tiempo que las imágenes elegidas las muestran en acto realizando la atención gastronómica en una fiesta y una voz en *off* destaca: “los clientes no están atentos a ellos, sino ellos a los clientes”. De este modo, el discurso audiovisual hace foco en comunicar y mostrar a las personas con discapacidad desde su potencia y desarrollo de la autonomía laboral, pero esta perspectiva se mezcla con la actualización de ciertos estereotipos en las formas de referir a las personas. Principalmente, prevalece una narrativa que infantiliza, dado que aunque se trate de personas mayores de 17 años, se refiere a ellos como “chicos” y “compañeritos que tienen síndrome de Down”. A esto se suma la tendencia a comunicar los actos de las personas con discapacidad como un sacrificio y un ejemplo: “con una tenacidad y esfuerzos únicos”, “un ejemplo, realmente un ejemplo”. Como consecuencia, las personas con discapacidad terminan siendo presentadas desde el lugar de la diferencia, de lo destacado, en lugar de ser equiparadas con una perseverancia que está presente también en el resto del colectivo social.

Por otro lado, este abordaje resulta interesante dado que uno de los principales temas en tensión que recorren a las personas con discapacidad es la posibilidad de inserción en el ámbito laboral. Hay enfoques que analizan la problemática y proponen que una persona con discapacidad es percibida como “incapacitada para el trabajo” (Joly, 2008), es decir, en

tanto tiene una discapacidad no es apta para el mundo del trabajo, quedando directamente fuera del sistema laboral. La cobertura recién analizada, dando un paso hacia una mirada más amplia, presenta a personas con discapacidad en su potencia laboral.

Ejemplo 3: noticia titulada "'Usound' el milagro de escuchar" (Telefé, 8-12-2017)

La cobertura presenta el desarrollo de una aplicación de celular que permite a las personas con discapacidad auditiva ajustar el sonido del ambiente al nivel de audición de la persona. La nota también reflexiona sobre las problemáticas de accesibilidad que enfrentan las personas como una problemática que atañe a la sociedad en su conjunto. Pero más allá de esta narrativa positiva que se centra en evidenciar las barreras sociales y los avances gestionados por un grupo sin discapacidad y su interacción en pos de hacer efectiva la inclusión, las imágenes muestran especialmente a niños y a personas mayores haciendo uso del dispositivo. De ahí que, con este recorte etario específico, el plano de la imagen contribuye al refuerzo de la mirada asistencialista- proteccionista en torno a la discapacidad, en tanto aquí se conjugan y potencian las significaciones que el imaginario social depositó históricamente sobre estos colectivos: niños, personas mayores y personas con discapacidad como sujetos susceptibles de ser cuidados-asistidos.

Ejemplo 4: noticia titulada "Juani, un ejemplo de perseverancia" (Canal 9, 6-12-2017)

La nota se anuncia al público "vamos a ir ahora a una historia sumamente especial de alguien que vence y supo vencer todas las dificultades que se le presentaron".

Bajo una música instrumental emotiva, se narra el caso de una persona con autismo que se recibió como técnico radiólogo.

Uno de los comunicadores expresa: "la meta de Juani fue estudiar. A pesar del autismo o con el autismo quiso primaria y quiso secundaria y quiso además ser médico radiólogo. Pero vamos paso a paso porque no sólo acá hay esfuerzo, estudio y amor familiar. Hay momentos realmente muy pero muy emotivos"

La cobertura difunde el relato de los directivos hablando del proceso de Juan, de su familia y del protagonista y las imágenes de su graduación. La nota se cierra con la reflexión: "todo un ejemplo de cómo vencer todas las adversidades de la vida".

La mediatización de este caso, al mismo tiempo, que incorpora positivamente la voz y la experiencia vital de una persona con discapacidad en ejercicio de su derecho a la

educación, actualiza la mirada emotiva sobre la persona, al igual que el estereotipo de la historia de superación y sacrificio superlativos. Al mismo tiempo, esta modalidad de presentación del caso deviene en la comunicación de un hecho singular que no abarca al colectivo. Es decir, "Juani" no constituye la representación del colectivo de personas con autismo, sino que es recortado a través de la retórica de lo excepcional, individual y superlativo. Sería interesante observar estos casos como hechos representativos de un colectivo, es decir, no es solo "Juani" quien puede estudiar, sino, todas las personas con discapacidad en entornos inclusivos y accesibles.

Ejemplo 5: noticia titulada "Es sorda, cantó y conmovió" (Canal 13, 8-6-2017)

La cobertura comunica la participación de una cantante con sordera en un concurso televisivo de talentos en Estados Unidos. El tema se presenta a las audiencias del siguiente modo: "aparece gente con historias de superación como esta chica que tiene casi 30 años y que desde hace una década es sorda. Cantó y conmovió y despertó una ovación impresionante".

Se muestra un fragmento del certamen, en el que la mujer cuenta su historia al jurado. La traductora permanece fuera de plano, priorizándose la mediatización de la imagen frontal de la mujer cantante en su intercambio con el evaluador. De este modo, el relato visual propone un trato igualitario al destacar el plano de la interacción entre ambas personas por sobre la acción de traducción en lengua de señas. Luego se muestra a la mujer cantando ante el público y se subtitula la letra de su canción, en la que narra su experiencia y dificultades en el camino musical.

Sin embargo, esta perspectiva positiva convive con la reproducción de la mirada emotiva de la discapacidad al mostrarse con zooms los rostros del público que llora, al igual que con la mirada que infantiliza a la mujer al presentarla como una chica.

Asimismo, es posible pensar que en este tipo de tratamiento se trabaja, especialmente en el modo de titular, con la figura del oxímoron, en tanto figura retórica que vincula una palabra con otra que tiene un significado opuesto. En nuestro caso sordera se opone a cantar/ hablar, y, de allí, la posibilidad de no escuchar y cantar como un hecho sorprendente. Esto reactualiza una de las creencias erróneas que radica en pensar que las personas con discapacidad auditiva son mudas. Además, la posibilidad o no de desarrollar lengua oral depende de muchos factores. Se omite también, la posibilidad de que las personas con discapacidad auditiva sean usuarios de lengua de señas. Es decir, se invisibilizan en este

relato las diferentes formas de discapacidad auditiva, su relación o no con la posibilidad de hablar oralmente y, en consecuencia, se refuerza un mito.

Ejemplo 6: noticia titulada "Fede nació sin un brazo y juega al fútbol" (Canal 9, 4-10-2017)

El conductor anuncia el tema como "una historia que nos había conmovido a todos" y caracteriza al protagonista: "es un crack".

Luego, bajo una música instrumental emotiva, una voz en *off* narra la historia del joven: "Fede es un chico de 13 años que juega al fútbol como tantos otros, pero él tiene algo que lo hace diferente: un talento superlativo que lo convierte en el goleador de su equipo". Este relato está acompañado de imágenes que muestran a Federico entrenando con el resto del equipo conformado por personas sin discapacidad.

El programa entrevista a Federico, a su madre y a su entrenador. Este último destaca que el joven es el capitán del equipo y el primero en llegar e irse de los entrenamientos. La nota se cierra con la expresión: "todos se sorprenden y todos se conmueven".

Aquí se advierte cómo la cobertura propone un relato visual positivo que muestra al joven como parte y en interacción con un colectivo, ejerciendo el derecho al ocio, juego y al deporte, al mismo tiempo que el discurso narrativo lo presenta bajo el estereotipo del poseedor de un don deportivo que lo hace extraordinario y lo recorta de esta totalidad en la que se incluye.

A partir de todo este relevamiento, un elemento interesante para reflexionar, y que está presente tanto en las coberturas referidas, como así también en un amplio número de noticias sobre el tema, radica en el pacto de lectura/interpretación desde el cual se convoca al público a recibir las noticias sobre discapacidad. Conforme con esto, se advierte que quienes comunican suelen presentar y/o cerrar las noticias con expresiones, tales como: "esta historia la va a conmover" (Canal 9, 7-10-2016), "cuestiones del corazón que sé que a usted también le ocupan y le preocupan" (Canal 9, 7-6-2016), "una historia que nos había conmovido a todos", "todos se sorprenden y todos se conmueven" (Canal 9, 4-10-2017). De manera que esta invitación a observar desde la emoción, la conmoción y la sorpresa suele matizar aquellos enfoques periodísticos más positivos sobre la discapacidad, como así también contribuye a reforzar aquellos que contienen narrativas audiovisuales más asistencialistas.

Hacia la reconfiguración de las representaciones

Hablar de representaciones implica pensar, por un lado, en la construcción de discursos e imágenes que condensan y proyectan sentidos. Y, por otro lado, tener presente que esas configuraciones son resultado de una toma de decisiones en las que se seleccionan, jerarquizan y yuxtaponen ciertos elementos y se relegan otros. De manera que el hecho de percibir que se trata de construcciones y no de reflejos de la realidad de una temática, habilita también a pensar en la posibilidad de su deconstrucción y reconstrucción positiva hacia futuras mediatizaciones.

Las coberturas analizadas en el apartado anterior permiten comprobar que la significación no es inherente a una palabra o una imagen, sino que deviene de la modalidad de selección de elementos y de su puesta en convivencia. De ahí que es importante que quienes comunican sobre discapacidad atiendan a que no sólo la selección de elementos difunda una mirada del tema que se adecúe a una perspectiva de derechos, sino que también es imprescindible que ese cuidado se replique en todo el proceso de construcción de la noticia: selección de imágenes, narrativa y titulares; intercambio con las fuentes de información, edición y difusión. En otras palabras, si, por ejemplo, la entrevista a una persona con discapacidad es respetuosa y en condiciones de paridad, pero la edición recorta los testimonios modificando el sentido de las opiniones, privilegia su difusión mediante una voz en off o los complementa con la visualización de imágenes que reponen estereotipos o miradas reduccionistas de la discapacidad, el sentido positivo de la nota se verá diluido.

A continuación, se recortan algunos ejemplos de noticias identificadas en los monitoreos 2016-2017 que dan cuenta de un proceso de construcción de la noticia en sincronía con el paradigma social de la discapacidad.

Ejemplo 1: noticia titulada "'Beto': arte y humor por la inclusión" (Telefé, 4-12-2017)

El conductor presenta el tema: "te invito a compartir una historia formidable. Se trata de Beto la serie y es una tira animada muy poco común", "es a través de su voz, el protagonista de esta tira tiene síndrome de Down".

Bajo una música instrumental que no connota dramatismo ni emoción, la cronista destaca: "estamos en la localidad de Gonnet para conocer la iniciativa de una familia que creó la primera caricatura animada cuyo protagonista es un chico con síndrome de Down. Para

despejar miedos, dudas, mitos y a favor de la inclusión".

Se muestran fragmentos del dibujo animado y se entrevista a la madre del niño y también al niño. La mujer cuenta la experiencia y repone las dificultades que tiene su hijo para hacerse entender, y que fueran convertidas en parte de la trama animada, al mismo tiempo que destaca las barreras sociales: "la voz de Beto es Augusto (…) dentro de la línea de querer desdramatizar, la consigna era, bueno, mostremos cómo es la verdad de las cosas. Cuesta entender cuando él se expresa con palabras, entonces nuestro oído se va afinando de una manera especial (…) lo especial es cómo uno se dispone a enfrentar el día a día", "me pasó que al empezar a transitar el camino de ser una mamá de un niño con discapacidad, la mirada de toda la gente era de 'ay, cuánto lo lamento' y yo me quedaba mirando y decía 'qué pasó?'", "y fue un camino que nos encontramos que era fácil recorrer y que hubiese sido por ahí un poco más fácil, si la información que hubiésemos tenido en el corriente de nuestra vida hubiese sido más", "es muy lindo ver todas las posibilidades que tiene como cualquier niño cuando por parte de la sociedad se abren todas las puertas que se tienen que abrir sin miedo". Los relatos se complementan con la emisión de imágenes del niño jugando en su jardín con su perro y luego con su mamá al metegol.

En este caso se advierte una narrativa audiovisual que prescinde del pacto de lectura emotivo y que privilegia comunicar la discapacidad desde la experiencia cotidiana, destacando dificultades y aprendizajes, pero no desde la clave de lo extraordinario, tampoco desde la emotividad. Se pone el foco en la zona de interacción de la persona, la familia y el resto de la sociedad.

Ejemplo 2: noticia titulada "Gabriel nació sin manos, pero no se rindió y hoy es el barbero más querido de la villa 21-24" (Canal 13, 5/10/2017)

La cobertura entrevista a Gabriel en su lugar de trabajo y lo visualiza cortándole el pelo a las personas, al mismo tiempo que va mostrando los diseños que va creando sobre las nucas. La cámara capta la acción de cortar el pelo y de diseñar y no la discapacidad en las manos de Gabriel. Luego, el entrevistado narra cómo vive su experiencia de paternidad.

De este modo, la cobertura comunica la discapacidad desde la potencia y no desde la carencia y concede a la persona el espacio para que exprese su experiencia en primera persona. A su vez, se advierte que su relato no se limita a hablar de la discapacidad, sino que refiere cómo vive su actividad laboral y familiar y su participación en concursos de cortes en 15 minutos con personas sin discapacidad.

Ejemplo 3: nota titulada “Día internacional de las personas con discapacidad” (TV Pública, 4-12-2017)

La conductora presenta el tema: “inclusión y reflexión son los tópicos que siguen a este día internacional de la discapacidad”, “el 13% se calcula de la población tiene alguna limitación física o intelectual”.

A esto le sigue la mediatización de una serie de actividades que se desarrollan en el marco de la fecha señalada. Se muestran imágenes de personas con y sin discapacidad como parte de una misma totalidad (todas visten antifaz negro) bailando tango. Mientras se muestran las imágenes, se entrevista a una de las organizadoras, quien destaca: “tango sin ver”, “todas las personas llevan antifaz nadie sabe quién ve. Siempre las personas ciegas son llevadas por alguien. Ahí se puede invertir y pueden guiar el baile”. Luego se difunde el testimonio de una persona con discapacidad visual que expresa lo que representa para ella el baile.

La cobertura no limita el día de la discapacidad a hablar de discapacidad, sino de interacción social. Del mismo modo que los testimonios seleccionados y editados privilegian discursos sobre lo que distintas actividades, especialmente de ocio, representan para las personas con discapacidad.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha podido comprobar que las características de los paradigmas que conceptualizan la mirada sobre la discapacidad a lo largo de la historia hoy en día están vigentes y conviven (Ale, 2014). Esta yuxtaposición se pone de manifiesto en las tensiones que muestran la mayoría de las noticias analizadas y que se destacan en el privilegio de ciertos recursos: la retórica de lo excepcional, individual y superlativo; el estereotipo de la personas con discapacidad como sujetos de necesidad, asistencia y sacrificio; la musicalización emotiva como marco de los relatos; la presentación de las personas desde su capacidad y potencia; la narrativa que incluye e iguala; entre otros.

Sin duda, la indagación sobre la aproximación o el abismo de representatividad que tiene el conjunto de las representaciones identificadas para el colectivo de personas con discapacidad es materia de investigación hacia delante. Como así también lo es el relevamiento y análisis de los efectos de significación que suponen para las personas con

discapacidad y para la sociedad en su conjunto el tipo de representaciones que privilegian los medios.

El relevamiento realizado también permite observar que la mayoría de las coberturas incluyen la sensibilidad y la emoción por parte de la audiencia receptora, como si hubiese un pacto ya establecido en el que la temática de la discapacidad emociona a las personas sin discapacidad. Este marco estaría obturando el tratamiento del tema desde una perspectiva de derechos, es decir, trabajar no es una emoción sino un derecho, jugar con otros niños no es un don, sino un derecho.

Otro dato interesante para mencionar es que las coberturas narran, mayormente, los casos como únicos, centrados en el esfuerzo personal y comunicando los logros como resultado de la meritocracia individual. Aquí podría notarse una invisibilización de la perspectiva de derechos que construye entornos inclusivos a partir de instituciones y familias comprometidas, a la vez que como resultado de la implementación de políticas públicas. A esto se añade que la mayoría de los temas que las noticias analizadas abordan son casos "felices", es decir, son casos alegres con logros y buenos resultados. Sería interesante preguntarnos por otros temas que los colectivos de las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones atraviesan.

Finalmente, otro rasgo importante radica en que dentro del corpus de noticias no se identifican representaciones que se encuentren en su totalidad o exclusivamente dentro del marco del paradigma reahabilitador. Entendemos que esta no aparición de la rehabilitación puede ser interpretada como parte de la forma actual en la que poco a poco el paradigma médico rehabilitador se ha ido revisando.

Bibliografía citada

Ale, A. (2014). Convivencia paradójica de paradigmas de discapacidad. + *E*, *1*(4. Ene-Nov), 22-27.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26.378

Joly, E. (2008). Por el derecho a ser explotados. *Le Monde Diplomatique*.

Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual. Ley 26.522

Bibliografía consultada

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância y Fundação Banco do Brasil. Medios de Comunicacion y Discapacidad

Gilargenghi, Laura. (2013) La mirada de los medios de comunicación en la temática de Discapacidad y

Justicia, en Discapacidad, justicia y Estado : discriminación, estereotipos y toma de conciencia. Infojus.

Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guía de buenas prácticas para trabajadoras y trabajadores de la comunicación. Programa Nacional de Discapacidad Ministerio de Desarrollo Social. República del Uruguay

Horta, J. (2013). Representaciones mediáticas. Tres notas sobre los procesos semióticos en los medios masivos. *Comunicación y Medios*, (28), Pág-96.

Rodríguez, A., & García, A. (2014). Medios de comunicación y discapacidad. Entre la accesibilidad y la interactividad.

Zubiría Mutis, B. (2014). Ciudadanos invisibilizados. Discapacidad y política pública en Barranquilla (Colombia). Reflexión sociológica sobre los movimientos sociales a partir de un estudio de caso.

CIFRE CARRILLO. “Rediciones: lo audiovisual como un medio hacia la inclusión en personas con discapacidad”

Autor: Cifre Carrillo, Ma. Lorena

DNI: 24.044.398

Email: cifreml@gmail.com

Palabras clave: audiovisuales- inclusión- reedición

Relato de Experiencia (basado en la coordinación y organización del Festival Cine.tiquet.ar –Festival Nacional de cortos audiovisuales realizados por personas con discapacidad- en sus tres ediciones, 2012, 2014 y 2017) y como psicóloga y coordinadora del Taller de cortos audiovisuales en el Centro de día Ce.Te.i. desde el 2006 a la fecha).

Título de la Ponencia: “Rediciones: lo audiovisual como un medio hacia la inclusión en personas con discapacidad”.

“Rediciones: lo audiovisual como un medio hacia la inclusión en personas con discapacidad”.

Lic. Cifre Carrillo, Ma. Lorena

Introducción

Considerar el medio audiovisual como un medio favorecedor de la inclusión social y cultural de las personas con discapacidad, implica pensarlas desde un lugar activo de participación, no como observadores ni como objetos o referentes del video, sino como hacedores (productores, actores, directores y editores) de su obra audiovisual. Enmarco así este trabajo, como relato de una práctica basada en el paradigma de la autodeterminación y el sujeto de derecho. Desde la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por ciento cuarenta y siete países e incorporada por Argentina bajo

la Ley Nº 26.378, se busca "promover, proteger y asegurar el goce pleno, 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." Dicha Convención, concibe a la persona con discapacidad en tanto sujeto de derecho poniendo el foco no en ella, sino en las barreras que existen en la sociedad e impiden el ejercicio pleno del derecho. En este sentido, el Festival de cortos realizados por personas con discapacidad que les presentaré, busca la concientización en la sociedad y la inclusión de las personas con discapacidad no desde su discapacidad, sino desde sus producciones audiovisuales; no sobre la discapacidad sino *realizado por* las personas con discapacidad, no de éstas como objeto, o tema, o participantes pasivos sino como productores activos y haciendo uso de sus derechos. Posibilitando con ello a su vez una inclusión en la sociedad desde el arte y la cultura.

Ahora bien, en tanto sujeto con derechos también se es un *sujeto responsable*. Y desde un marco psicoanalítico, favorecedor de un *ambiente facilitador (Winnicott, 1962)* pero no paternalista como el que pretendo presentar aquí, la intervención tendrá como objetivo alcanzar, en la medida de lo posible, dicha responsabilidad en tanto *responsabilidad subjetiva*.

Ante todo, quisiera explicar que en tanto psicóloga en el equipo del Centro de Día Ce.Te.i. (Centro terapéutico para la integración) intervengo con sus concurrentes, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, tanto desde marcos terapéuticos (individuales y grupales) como desde los talleres expresivos y entre ellos, desde hace más de diez años, un taller de cortos audiovisuales. De las intervenciones en este último es que basaré mi planteo de que el trabajo de edición, implementado desde una ética que considere un sujeto responsable, posibilitará en lo terapéutico, una reelaboración no sólo de lo audiovisual sino del posicionamiento del sujeto, que denomino *reedición*.

Lo audiovisual y su potencial para la inclusión de las personas con discapacidad:

El medio audiovisual es un excelente recurso para la inclusión, de modo colaborativo, de diversas participaciones en un mismo proyecto grupal. A diferencia de otros medios artísticos, el audiovisual permite reunir las artes plásticas, musicales, dramáticas, producciones escenográficas, costura y creación de vestuario y objetos, maquillaje, manejo

de cámaras, etc. Aporta un plus expresivo haciendo que en lo grupal cada quien encuentre la posibilidad de expresarse y aportar al video aquello que desea, mejor sabe y puede hacer.

Por otra parte, el medio audiovisual permite al ser grabado no sólo permanecer en el tiempo sino que es posible de editarse y reelaborarse en un producto final que podrá, y esto es lo esencial, difundirse. Su alcance a un espectador otro, social, permitirá que no quede limitado al ámbito institucional, familiar, endogámico, como tan comúnmente ocurre en las muestras institucionales. Un video que es subido en la web llega a un alcance de otro desconocido, lejano. Permite introducir entonces la mirada del otro social, permite trabajar desde los imaginarios que esta mirada despierta en cada uno. Expectativas, ideas, mensajes que van más allá de lo endogámico y familiar. Mensajes que apuntan y con ello se incluyen en una comunidad ampliada: lo social. Otro social desconocido y por ello mismo generador de nuevos escenarios, opciones de respuestas e intercambios fortuitos. El comenzar a compartir algunos cortos audiovisuales llevó también a ser espectadores de otras producciones realizadas en otras instituciones que, al igual que nosotros, comenzaban a experimentar las posibilidades de difusión e inclusión que el medio audiovisual ofrecía a las creaciones expresivas realizadas por personas con discapacidad. Fue así que desde el equipo de Ce.Te.i. pensamos en la conformación de un espacio de intercambio con otros grupos e instituciones que estaban trabajando en realizaciones audiovisuales, como un espacio donde juntarse con otros con mismos intereses que permita potenciar el trabajo, mejorar su calidad e intensificar su divulgación y difusión. Es así que en el año 2012 se realiza el Primer Festival Nacional de cortos audiovisuales realizados por personas con discapacidad, con una convocatoria de 28 cortos provenientes de distintos puntos del país, donde Ce.Te.i. participó con algunos de sus cortos pero especialmente como organizadores de este evento que fue realizado en el Cine Gaumont de la ciudad autónoma de Buenos Aires. En el mismo, se buscó la calidad en las producciones audiovisuales y para ello se generó un concurso con premiaciones otorgadas por un jurado especializado en las artes audiovisuales. Se generó paralelamente también una Jornada de ponencias y experiencias con la participación de los distintos equipos de profesionales de las instituciones participantes, dado que consideramos que este tema merecía profundizar las intervenciones y repensar las prácticas cuestionándonos el lugar que se da a las personas con discapacidad.

La recepción por parte de las distintas instituciones fue tan grande, que tiempo después, en gran parte por pedido de éstas, se reedita la experiencia en el 2014 denominándose desde entonces Festival "Cine.tiquet.ar/ toma II", y en el 2017 con su tercera edición:

“Cine.tiquet.ar/toma III”. En cada una de ellas se logró mayor participación y fundamentalmente una mayor inclusión. La posibilidad de intercambio, el sentir que otros pueden y que eso anime a intentarlo, generó no sólo riquísimas experiencias institucionales de trabajos interdisciplinarios en equipo, sino también efectos en la comunidad. Los cortos ganadores, que fueron difundidos en la web, y en la grabación de un DVD, recorrieron también otros festivales, muestras, jornadas, canales de televisión.

La difusión y el debate sobre ellos generaron en el público diversidad de respuestas, perplejidad, sorpresa, impacto. La posibilidad de abrir el debate, de comenzar a hacer visible aquello de que la persona con discapacidad no es “discapacitado” en su esencia, sino que ante todo es una persona capaz de sentir, idear, expresar, hacer y su discapacidad puede o no estar influenciando en este momento particular. Situación que será siempre social. Así como sin espectador dispuesto a ver y oír no hay audiovisual, sin una sociedad que se abra a la diferencia, que interrogue sus preconceptos, que se disponga a dar una oportunidad y dejarse sorprender, no hay verdadera inclusión. Y esto es lo que nos proponemos estimular.

En acuerdo con un enfoque social de la discapacidad se reconoce al entorno como 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. En este punto, las nuevas tecnologías del medio audiovisual establecen también un puente importante para que estas barreras disminuyan e incluso en algunos casos desaparezcan, disminuyendo o incluso desapareciendo con ellas, la discapacidad.

Responsabilidades en juego

Ahora bien, nuestra sociedad empapada de un modelo médico hegemónico y rehabilitatorio, ha asociado por años la discapacidad al déficit, al error, a la falla o falta. Es el medio audiovisual ocasión de que sean las propias personas con discapacidad quienes puedan definir lo que les pasa, expresarlo si desean, mostrar(se) y transmitir su propia idea, desde el modo de expresión que crean, sientan, alcancen como más pertinente a su persona.

La discapacidad es un tema complejo y multidimensional, que debe abordarse desde la educación, la salud, la comunicación, lo urbanístico, lo laboral, entre otros, pero ante todo

es un asunto político. No puede ser pensado como un problema de la persona sino como un asunto social, del colectivo. Todos debemos revisar nuestras prácticas, nuestros discursos, nuestras actitudes, nuestras decisiones.

El Festival nace en un contexto propiciador de derechos, promotor de festivales nacionales y de participación de las minorías en el 2012. Por ello tuvimos en ese momento el interés y apoyo del INCAA en nuestro proyecto. Para las instituciones, esto fue una novedad que vino a generar un nuevo espacio de participación para dar a conocer producciones que hasta ese momento se limitaban a muestras institucionales, espacios como fiestas de fin de año, muestras a familiares y amigos próximos. La inclusión en lo social y cultural era desde una participación pasiva (ir al cine, a muestras, etc) a mostrarse en el cine activamente como productores de lo audiovisual.

Actualmente, y lamentablemente, las políticas de promoción de los derechos de las personas con discapacidad hoy no sólo no son promovidas ni ampliadas, sino que incluso han sido reducidas. Así también el cine es pensado desde un lugar comercial y no se promueven desde el Estado la promoción de festivales federales abierto a intereses sociales no ligados a lo económico. De todos modos hemos podido ver en las instituciones y equipos de trabajo un empoderamiento y espíritu para reclamar y no perder lo logrado. Desde la organización del cine.tiquet.ar, pese a los obstáculos mencionados, pero también desde la gran participación de instituciones de distintos puntos del país que se movilizaron para poder participar y concretar el Festival Cine.tiquet.ar/toma III en octubre del 2017.

Proponer lo audiovisual como un medio para la inclusión, no es pensarlo inclusivo en sí mismo sino actuar responsablemente para que así lo sea. Implica reflexionar sobre esa inclusión. Lo inclusivo depende de diferentes variables que deben poder ponerse en consideración. Desde el armado del proyecto, su producción y dirección, hasta la edición y decisiones respecto de su difusión, deben estar consideradas por las propias personas con discapacidad. Nada de nosotros sin nosotros, no implica que no puedan tener ayuda de otro, pero sí implica que alguien externo no tenga permitido decidir por ellos.

Responsabilidad que nos toca también a quienes coordinamos estos espacios, instituciones y profesionales, que nos obliga a repensar ante cortos audiovisuales presentados con un vestuario realizado con cartulina y bolsas descartables, con una escenografía que deja ver el ámbito institucional sin ningún velo, que exponen a la persona con discapacidad mostrando el déficit en un lugar protagónico, que hacen decir a la persona con discapacidad maravillas de la institución, siendo utilizadas con un objeto propagandístico a las instituciones o sólo para resaltar el brillo de los profesionales intervinientes, o cortos donde nunca aparecen en los créditos sus participantes siendo representados puramente por la

institución, perdiendo su identidad, su nombre, bajo el nombre de un lugar para personas con discapacidad.

Es por ello que necesitamos propiciar una discusión verdadera y que habilite nuevas prácticas, donde la participación de las personas con discapacidad sea inclusiva desde una valoración real de sus producciones. Como coordinadores de estos espacios nuestra función será la de construir junto a las personas con discapacidad un ambiente facilitador para que ellas puedan expresarse, decidir y elaborar sus decisiones, apelando a un sujeto responsable de sus actos.

El momento de edición como posibilitador de reediciones:

En este proceso de producción audiovisual, acompañando a personas con discapacidad a decidir qué y cómo mostrar(se), encuentro un nuevo recurso terapéutico que intento aquí presentar demostrando sus implicancias: la edición del audiovisual permitió en los sujetos creadores ver su discapacidad desde otra perspectiva y distancia.

En algunos casos permitió reflexionar sobre ella, defenderla o cuestionarla. Verse en la pantalla les permitía ver aquello que no les gustaba: de sí mismo, de su producción, de cuánto se alejaba de su ideal o idea inicial, de cómo otros no podían entender, ver u oir con claridad, lo que querían expresar. El espectador ya no será necesariamente la mirada conocida, comprensiva, tolerante, sobreprotectora de lo familiar, y con ello habrá que vérselas. El momento de edición pudo ser, en muchos de los casos, la distancia óptima para que luego de la reflexión se adoptaran otras respuestas y acciones ante aquello que no coincidía con lo buscado, encontrando alternativas para sortear las barreras. Un momento de reflexión y toma de decisiones, donde la falla o falta aparece pero denominada por el propio sujeto. Si algo no quiero mostrar, o pretendo mostrar diferente, puedo cambiarlo. Tendrá una razón, y una decisión al respecto. Será “responsable” de que aquello que muestra, se parezca lo más posible a lo que quiere mostrar. Es también en alguna medida poder asumir su dificultad particular, e implicarse en sus recursos para hacer con ello. Considero que son estas reediciones de su ser y padecer, las que posibilitarán que en el psiquismo también puedan inscribirse y reconsiderarse otras maneras de pensarse a sí mismo, desmantelar sentidos impuestos al síntoma, aceptarse y buscar la inclusión con otros, posibilitando así un reposicionamientos del sujeto.

Y es aquí donde además de la responsabilidad del sujeto, de la persona con discapacidad, nos cabe también como coordinadores, terapeutas o no, intervenir por una real inclusión de la persona con discapacidad. Será nuestra responsabilidad generar un "ambiente facilitador" al decir de D. Winnicott, dar los tiempos para que cada sujeto pueda definir lo que quiere mostrar, generar un encuadre y vínculo de confianza donde la crítica del otro no sea sentida como ataque, donde el descartar escenas en la selección de otras sea tolerable a la frustración en cada uno y luego, sólo si algo es visibilizado por él como diferente a aquello que se propuso, a aquello que pensaba poder dar a mostrar, y desde allí pueda pensarlo como "falta" o "falla", intervenir en la edición e intervenir en la nueva lectura que aparece del sí mismo.

¿Desde qué lugar nos autorizamos a detectar o establecer externamente la falta, la falla, el error? ¿Puede la tecnología o un editor externo venir a corregir o completar aquello que no fue denominado una falta, una falla o un error por su propio sujeto creador? Considero, y esto luego de haberme equivocado en mis comienzos sin entender lo que allí estaba en juego, que es imprescindible que la edición sea desde ellos, desde su mirada y reflexión. También se hace indispensable acompañarlos a descubrir y conocer las herramientas que la tecnología audiovisual actual ofrece para hacer que aquello que no se escucha a tiempo, volumen adecuado, velocidad apropiada para una buena recepción, pueda ser corregido. Que aquello que no tiene un buen plano, pues destaca o resalta algo que distrae de lo principal de la escena, puede cambiarse. Que aquello que no se comprende con claridad puede fortalecerse con otras expresiones, subtitulados, planos de texto, etc.

En los inicios, la necesidad de realizar el trabajo de edición junto con sus productores fue pensada mucho más rudimentariamente cuando el corto había sido plasmado mediante técnicas gráficas, no actuadas. Allí donde el dibujo había sido realizado en lo bidimensional de un papel, era muy difícil de reconocerlo y reencontrarlo en aquella imagen que ya editada era vista en la pantalla luego. Fue así que para que comprendieran este pasaje del papel a la pantalla incursioné en el taller en mostrar y enseñarles el trabajo en la computadora mediante el software de edición de fotografías y videos. Fortuitamente fui encontrando algunas reacciones, comentarios y propuestas por parte de las personas con discapacidad que apuntaban a identificar fallas e intentar repararlas o cuestionar cómo hacerlo, que hicieron que me preguntara qué es lo que pasaba allí cuando la corrección a realizar aparecía, sugerida sobre su propia obra, enunciada por ellos mismos. ¿Qué se estaba allí editando o re-editando?

El error cobraba allí otra dimensión. Ya no es otro el que lo asigna, es la imagen revisada, mirada con otros tiempos, con otra distancia, pero es la propia mirada la que, incluyendo también la mirada de sus pares, señala lo que no condice con lo esperado. No es un docente, ni un otro familiar, ni un médico, ni un diagnóstico. Es encontrarse con las propias expectativas y lo posible, y revisar desde allí como acercarnos en esa posibilidad. Pensarse en sus posibilidades y recursos, editando(se) implicaba muchas veces una re-edición de la percepción del sí mismo, de su dificultad y también de su posibilidad de ser y de hacer con ella y pese a ella.

Elegir entre varias escenas, permite revisar diferentes cualidades y variables de una misma situación. Esto también permite flexibilizar la localización de un error. No es uno por sí sólo, son diferentes factores intervinientes los que deben confluir para que una escena pueda ser comprendida y planteada estéticamente. No es la forma de hablar, no es el modo de caminar, no es el tiempo de reacción, no es… sino que es todo ello en su conjunto. Lo que está siendo juzgado no es la persona, siquiera es su producción plena, sino una de las variables de ésta última. El peso del error o la falla se relativiza. La mirada de los pares no tiene por otra parte el peso social de la autoridad y esto ayuda a menguar la frustración e inhibición, a no juzgar esa mirada como evaluativa.

Los trucos en fotografía y video, propios de la edición, son recursos muy utilizados hoy en día. La edición se trata de eso, mostrar lo que uno quiere, pues eso también implica un mensaje: lo que quiero mostrar (y lo que no), lo que quiero provocar en el espectador. Y de eso, de eso también somos sujetos de derecho y sujetos responsables. El momento de edición permite entonces enunciar por qué algo quiero cambiar, modificar, por qué creo que no refleja lo que quiero mostrar, o qué pienso que refleja. Implica pensar en el propio cuerpo como un cuerpo al que decido o no mostrar, decido cómo mostrar y para causar qué en el otro. Considero sus rasgos, considero al otro también en relación con él. Considero por lo tanto a ese cuerpo como un cuerpo deseante, el cuerpo de un sujeto que decide ir detrás de un interés y lo utiliza con ese determinado fin.

Las prácticas en discapacidad conciben por lo general, un cuerpo raramente pensado y utilizado de esta forma. Por el contrario, se naturaliza su “parcialización”, el cuerpo segmentado mirado con lupa e imágenes diagnósticas desde el interés de otros, poco tiene en común con esta mirada. El tiempo de la edición permite poner en primer plano el sentido del cuerpo y el cuerpo sentido, y esto lo vuelve un momento propicio para ser abordado

desde una estrategia terapéutica: reelaborar la imagen corporal, la mirada superyoica, su relación con ella, posibilitar una reedición.

En algunas ocasiones, aunque no siempre ni necesariamente, aquello que no coincidía con la idea original de lo que se quería mostrar, tenía que ver con la dificultad encontrada por la discapacidad para poder expresarlo adecuadamente de modo de que sea inteligible para el espectador. Cuando esto ocurre, aparece una situación de incomodidad, donde el cuerpo no responde a aquello que se pretende alcanzar. Ahora bien, es también, siempre que el marco sea el de respeto y la confianza, un tiempo de incomodidad necesaria para que aparezca allí un sujeto que pueda pensar y reflexionar sobre ello. Que pueda traer opciones, que pueda pensar de dónde surgía ese supuesto "original" que traía como idea. Por qué eso aparece en cuanto ideal y cuáles son las sensaciones, que aparecen ante el real. Si es posible pasar por esta incomodidad, encontrando esa distancia y pensando en aquello que podría hacer que ese acercamiento entre lo deseado y lo esperado no sea inalcanzable, aparece un sujeto creativo y capaz de buscar otras opciones, modos de superar la barrera que le suponen acercarse a esa imagen ideada e ideal. Sabiendo lo que no se es, pero también lo que se es y los recursos con los que se cuenta para superarlo, analizando qué mejorar y teniendo claro el por qué. Sabiendo además que no todas las imágenes son reales de primera mano, que las tecnologías de edición son moneda corriente y que están a su alcance y al de cualquiera que quiera utilizarlas.

Quisiera relatar aquí para graficar algunos casos y situaciones que permitieron un trabajo de edición (del audiovisual) que elaboración mediante pudo transformarse y reconstruirse en tanto reedición (de la persona con discapacidad).

Caso Pablo: Pablo es un hombre de unos 50 años con parálisis cerebral, brillaba por sus ideas creativas y lucidez, pero su cuerpo no lo acompañaba siempre con ellas. Utilizando silla de ruedas, sus brazos presentaban gran cantidad de movimientos involuntarios y su habla presentaba grandes dificultades. En la creación grupal de un corto ficcional, Pablo tiene una gran participación como creativo de una de las escenas donde propone el personaje de un curandero. Tanto se entusiasma con esta escena que pretende interpretarla. Convence a su madre que le prepare un vestuario acorde y una vez con él plantea decidido querer hacerlo. La escena proponía un decorado con botellas de líquidos multicolores y velas encendidas a diferentes santos. Esto era incompatible con los movimientos involuntarios de sus brazos que debían encontrarse a una distancia prudencial de todo aquello que pudiera tirar para no correr peligro de cortarse o quemarse. Pablo busca

así las estrategias para que aquello que no condice con su personaje, lo que no quiere mostrar de la personificación de su cuerpo, pueda no mostrarse. Propone entonces sentarse detrás de un escritorio en una silla común para ocultar su silla de ruedas, y su postura es erguida poniendo sus manos debajo de la cola y tensionando los codos en línea recta para mantenerse derecho, obturar que se liberen sus manos y evitar así los movimientos involuntarios de sus brazos. Para evitar tener que expresarse verbalmente y ante la dificultad de su habla, Pablo elige un tema musical que representa lo que está sucediendo y la escena transcurre gestualmente sin necesidad del habla. Al momento de editar esta escena, se observa que un ritual no queda claro para el espectador pues falta alguna mueca o gesto de parte del curandero que demuestre su acción. El curandero debe realizar con sus manos un ritual para ejercer la cura o brujería. Para lograr el mensaje deseado Pablo necesitaría destrabar sus manos y esto podía ser fatal, necesitaba además un movimiento controlado que le resultaba imposible realizar ni practicar sin riesgos. En esta ocasión Pablo plantea incómodo esta dificultad. Un compañero, sin comprender siquiera hasta el momento el alcance de su participación le dice, “yo te daré una mano” y se para a su lado palmeándole el hombro. Pablo comienza con su habitual ironía a reír. Tenía la solución, su compañero sería su doble en las manos. Con un plano centrado en las manos (manos del doble) y editado entre el rostro y gesto de Pablo y el efecto de tal ritual, la edición de la imagen permitía que la escena cobrara valor. Este efecto del trabajo colaborativo, esta consideración de relativizar la dificultad, la posibilidad de encontrar una salida para jugar a ser aquello que no se es, para mostrar lo que quiero mostrar sin serlo, no hubiera sido posible de no contemplarse, considerarse y conocer las posibilidades que permite la edición en lo audiovisual. Conociendo los posibilitadores en la edición, reconociendo la dificultad y reflexionando en ello, el cuerpo es posible de ser jugado, vehiculizando ideas, fantasías, ficciones y deseos.

Caso Ramiro: El segundo caso se diferencia de Pablo respecto de una menor receptividad por parte del sujeto en cuestión para trabajar, hablar y reflexionar, sobre su dificultad, dada justamente en el habla, debido a su tartamudez. El corto audiovisual grupal planteaba diversas escenas de un noticiero. Ramiro sorprende al proponerse en el personaje de “notero”. No es habitual que él se entusiasme en actividades grupales y dado esta iniciativa se acepta su propuesta para adoptar ese rol. Ramiro había tenido en sus comienzos en el centro algunos roces con otros integrantes del grupo dado que sentía que se burlaban de su tartamudez y en una ocasión puntual la tensión generada resultó en que varios del grupo terminaran tentándose de risa al querer evitar justamente cualquier mueca que pudiera

ofenderlo. La escena había quedado atrás pero no dejaba de sorprender la elección de este personaje por parte de Ramiro, ni de incomodar en las coordinadoras a cargo cuando en el momento de filmar, la escena debió repetirse varias veces. El relato no aparecía completo en ninguna de ellas pero en ningún momento esto hizo decaer el entusiasmo mostrado por Ramiro. Al momento de editar, debiendo elegir entre las múltiples escenas repetidas, Ramiro fue partícipe de este momento de incomodidad. Debido a la situación ofensiva que la exposición grupal de su tartamudez había ocasionado, se decidió que en el momento de edición no participara la totalidad del grupo sino un subgrupo reducido a sus compañeros de mayor confianza y empatía. La incomodidad se hizo presente pero fue de algún modo controlada haciendo que sea posible de ser tolerada y sobrellevada para abordar la tarea que se pretendía realizar. En un comienzo Ramiro solo escuchó las diversas escenas, luego escuchó la opinión de sus compañeros que se limitaron a expresar cuál se entendía mejor. Por otra parte, previo a esta situación se había editado otra escena donde se debió editar el audio de otro integrante que debió volverse a grabar como voz en off y desde allí superponerlo a la imagen editando cortando y pegando pedacitos de grabaciones. Luego de esta experiencia, la opción para Ramiro no era lejana. Ramiro pregunta si su audio también es posible de ser editado para evitar el tartamudeo. Se vuelven a escuchar entonces las escenas previamente seleccionadas por el grupo para ubicar aquellos sectores del audio repetitivo que es necesario cortar. Ramiro pudo soportar el reconocimiento de una diferencia entre su habla y la de un notero y ubicar allí no una burla del otro sino un requerimiento para darse a entender y presentar el personaje que deseaba representar. La dificultad era necesaria de sortearse como una intención desde sí mismo y ya no asignada por el otro. Aunque la consideración de cómo se nos ve, de lo social y del otro, siempre influye en cómo nos vemos a nosotros mismos, más allá de ello aquí aparecía ya no la culpabilización a una mirada burlona del otro, sino su responsabilidad de una escena a corregir frente una dificultad que le es tan propia como la idea de querer representar y jugar a ser un notero periodístico. A medida que la edición se fue poniendo en práctica, Ramiro demostraba que la incomodidad iba desapareciendo para dar lugar nuevamente al entusiasmo. Escucharse hablando de corrido y pudiendo entenderse y oírse con claridad en su expresión le resultaba muy gratificante. La dificultad en el habla no desaparece, desaparece la imposibilidad de jugar el rol de notero y ello no hubiera sido posible sin ese momento de incomodidad que permitió encontrarse con la dificultad desde una inclusión diferente y por sobre todo “responsable” de su deseo.

No se trata de borrar la falla, se trata de que ésta si la hubiera, sea aquella que detecta el propio sujeto en tanto creador de una historia que desea contar y que allí donde ello no refleja lo esperado, pueda detectarlo. El trabajo de edición deberá ser entonces realizado por él mismo, acompañado, pero siempre presente y activo al momento de encontrar los detalles y decidir.

Situación grupal: Un caso peculiar y que refleja una nueva concepción del espectador por parte de las personas con discapacidad, fue el de uno de los grupos donde se plantea la idea de reivindicar desde un corto el derecho de las personas con discapacidad de poder intentar (con los tiempos y espacios necesarios) hacer las cosas por su cuenta. Al momento de pensar las escenas, todos los presentes plantean como algo propio de sus vivencias el hecho de no tener facilitado esos tiempos de prueba, de ensayo y error necesarios para poder hacer las cosas por su cuenta pues es habitual que otro, muchas veces bien-intencionadamente, intente antes el hacerlo por él. Es así que al momento de distribuir los roles todos se sentían en condiciones de poder protagonizar ese personaje tan cercano a su realidad, aquellos con una discapacidad visible o marcada en su cuerpo, y aquellos cuya discapacidad no puede verse a simple vista. Sin embargo al momento de ensayarlo y observarse luego en la imagen, al no aparecer la dificultad como “estigma” (Goffman, 1963), el mensaje no aparecía claro para el espectador. Este momento de edición, permite instalar un nuevo debate y reflexión en el grupo: ¿Es considerada más dependiente la persona cuya discapacidad es visible para todos? ¿Qué hace visible el tener una discapacidad? Surge aquí también la idea de hacer notar el certificado con discapacidad para aclarar la idea al espectador, pero allí también se trabaja la idea de que cuando la discapacidad no es tan clara, el certificado de discapacidad viene a presentificarla. ¿En qué momento necesito dar a conocer mi discapacidad y en qué momentos quisiera ocultarla? ¿Cuáles son los beneficios secundarios que obtengo al visibilizarse mi discapacidad? ¿Qué reclamo cuando la hago visible? ¿Qué reclamo cuando quiero no darla a conocer? El rol de aquel que invade intentando ayudar, supuesta persona sin discapacidad, tampoco se hace fácil de interpretar. ¿Puede una persona con discapacidad interpretarla? ¿La torpeza con la que actúa puede pensarse también una discapacidad? ¿Qué diferencias visibles y audibles debo mostrar en esta escena para dejar claro quién es la persona con discapacidad y quién aquella que no la tiene?

La imagen esperada, por el grupo y por el otro social o espectador en sentido amplio, permite ubicar la brecha de lo que muestro y lo que pretendo mostrar. La distancia entre

uno y otro es lo que se intentará editar, entendiendo por tal edición una reflexión y toma de decisión por parte de los sujetos intervinientes en la producción audiovisual.

Respecto de lo que pretendo mostrar, se han ido dando algunos cambios con el suceder de las ediciones del festival y los cortos allí presentados. La consideración de un otro espectador, la sociedad en un sentido amplio, tiene sus implicancias en la psique de las personas con discapacidad y deberá también entonces tener implicancias en la responsabilidad con la que se asume este trabajo por parte de los profesionales a cargo.

Así, ese Otro social es un otro a construir al momento de pensar el mensaje. ¿A quiénes nos dirigimos? ¿Pero podemos realmente saberlo en la era de internet y la globalización de los medios? ¿Qué recaudos tomar entonces? El público de nuestras publicaciones en las redes, en YouTube, en la web, no es un público que podamos conocer de antemano. Es algo que nos cuesta comprender en su alcance a todos, pero hemos notado aquí un cambio. Las personas con discapacidad al momento de producir sus cortos, y eso lo hemos observado especialmente en el último festival, ya no piensan solo en la familia, en el conocido directo, como espectadores, sino que piensan en una sociedad más amplia, en otro desconocido pero que pretenden los conozca, en un jurado que buscará ver lo mejor de su trabajo en participación y producción. Pero no solo en la calidad de los trabajos esto puede observarse sino también en los mensajes y temas escogidos. Es así que vemos en los audiovisuales del último festival temáticas que apuntan a concientizar a la sociedad: Cortos que, como en el ejemplo dado, trabajan los derechos de las personas con discapacidad, cortos que muestran desde la ficción un trabajo conceptual sobre estos derechos y la aceptación o discriminación de lo diferente, cortos que buscan la concientización del cuidado ambiental, etc. Temas todos estos, que nos hablan de una sociedad de la que comienzan a sentirse siendo parte.

Conclusiones:

Cine.tiquet.ar es un festival que intenta romper con las etiquetas, aquellas dadas por un imaginario colectivo que atribuye a la persona con discapacidad la imposibilidad casi generalizada en el término de “discapacitado” de poder realizar algo creativo y estético. La discapacidad no se es, se tiene y es específica de una función y en una determinada situación, siempre social. Cine.tiquet.ar se propone como un espacio donde las diferentes instituciones pueden presentar sus producciones audiovisuales haciendo destacar el valor

y calidad de las participaciones actorales, creativas, musicales, etc. por encima y pese a la discapacidad, cualquiera esta fuere. Es por ello que los equipos e instituciones reclaman porque este espacio se sostenga en el tiempo como un espacio ganado. Donde falta aún mucho por conseguir, pero que vino a permitir la consideración de un espectador social lejano, diverso, desconocido y de una mirada especialista (por parte del jurado) no atenta a la discapacidad en sí misma sino a las habilidades de producción creativa puestas en juego por las personas participantes. La inclusión aquí encuentra un espacio posible para comenzar a ser pensada desde otro lugar.

Así, la inclusión desde lo audiovisual implica, para la persona con discapacidad, una oportunidad, una posibilidad de mostrar(se), dar(se) a ver en sus capacidades, en su creación en su trabajo creativo con otros pero también es una oportunidad de verse a sí mismo, responsabilizarse con su verdad, su cuerpo y su deseo, y es desde allí una posibilidad de re-edición.

Por su parte, para los profesionales e instituciones que trabajamos con personas con discapacidad implica a mi modo de pensar un cambio de posición. No todo, no de cualquier manera, el camino hacia la inclusión de las personas con discapacidad no es sencillo y debe ir profundizándose en un proceso donde todos debemos aprender desde dónde posicionarnos para favorecerlo.

La llegada al otro Social desde el medio audiovisual, dando a conocer las producciones de las personas con discapacidad, como parte integrante de esa sociedad, con sus capacidades y producciones creativas, intentando romper con el concepto de discapacidad en tanto déficit, es un desafío que nos atraviesa a todos quienes trabajamos en esto, y como tal implica nuevos posicionamientos de trabajo institucional, profesional, así como también de las propias personas con discapacidad.

Por todo lo planteado es que considero son tan necesarios espacios que, como este simposio, son posibilitadores de un trabajo interdisciplinario, reflexivo desde la propia práctica, que compromete a lo político y lo social, pero que especialmente nos convoca e implica a quienes trabajamos a diario con personas con discapacidad (profesionales, docentes, instituciones, equipos). Aquellos que suponemos que la inclusión está dada de antemano por nuestro trabajo, pero que no debemos olvidar que también estamos inmersos en esta sociedad y atravesados por su cultura y prejuicios, debemos tomar distancia de nuestras intervenciones, mirarnos con otros tiempos y perspectivas, considerar las voces y

miradas de otros profesionales, interlocutores, de otras prácticas y campos teóricos, para así, por qué no, también nosotros hacer un trabajo de re-edición.

Bibliografía

-Assoun, P. L. (1999) El perjuicio y el ideal: Hacia una clínica social del trauma. Ed. Nueva Visión, Bs. As., 2001.

-Bleichmar, H. (1997): Avances en Psicoterapia psicoanalítica. Ed. Paidós, Bs.As.

-Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, diciembre, 2006.

-Freud, S. (1925): La Responsabilidad Moral por el Contenido de los Sueños. Obras Completas Tomo III. Edit. Biblioteca Nueva. Madrid, 1973.

-Goffman, E. (1963): *Estigma*: La identidad deteriorada. Amorrortu Editores, España.

-Kohut, H. (1971): Análisis del self. Ed. Amorrortu. Bs As., 1977.

-Kohut, H. (1977): La restauración del sí mismo. Ed. Paidós, Bs.As., 1980.

-Lerner, H., Nemirovsky, C. (1990): La estructuración del self como cambio psíquico. XII Simposio y congreso Interno, Apdeba, Bs As., 1990.

-Llompart, P.; Zelis, O. (2008): El valor del arte para el desarrollo subjetivo: Talleres de expresión artística en salud mental y educación especial. Letra Viva, Bs As, 2008.

-Winnicott, D. (1961): Variedades de psicoterapia. El hogar, nuestro punto de partida. Paidós, Bs. As., 1993.

-Winnicott, D. (1962) La integración del yo en el desarrollo del niño. Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Volumen 174. Biblioteca de Psicología Profunda. Paidós, Bs.As.1993.

-Winnicott, D. (1971) “Realidad y Juego” Edit. Gedisa - Bs. As. - Junio 1986.

GAGGERO FISCELLA, PAVESI, REGÚNAGA. “Pensar con las manos: difusión y educación acerca de la cultura sorda y la lengua de señas”

ACCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA (Universidad Nacional de La Pampa): “Pensar con las manos: difusión y educación acerca de la cultura sorda y la lengua de señas”

María Alejandra Regúnaga (DNI 21.955.097)
aregunaga@gmail.com

Sofía Pavesi (DNI 33.940.993)
sofi_pavesi@hotmail.com

Micaela Gaggero Fiscella (DNI 35.386.080)
micaela.gaggerofiscella@gmail.com

Palabras clave: educación, cultura sorda, lengua de señas

Ponencia que refiere a la Acción de Extensión Universitaria (AEU) aprobada por Resolución Nº 084/2018 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa, y que se desarrollará entre abril y diciembre de 2018.

Introducción

Debido a las dificultades físicas que obstaculizan la comunicación oral, las personas sordas e hipoacúsicas forman parte de una comunidad lingüística minorizada. Este concepto, proveniente de la sociolingüística, se diferencia del de lengua / comunidad minoritaria (que solo remite a una cuantificación) e implica un proceso de marginación (que puede llegar a la persecución o, incluso, a la prohibición de uso de cierta variedad lingüística.). La *minorización* de un grupo social y de su lengua es ejercida voluntariamente por un grupo social de mayor poder.

En Argentina, la lengua mayoritaria es el español y la Lengua de Señas Argentina (en adelante LSA) no se encuentra reconocida como lengua oficial en la Constitución Nacional. Si bien hubo sucesivos intentos de promulgar la LSA como lengua cooficial en Argentina, hasta el momento no se ha concretado la iniciativa, que sigue pendiente en el Congreso; en cambio, ha sido declarada cooficial por diversas provincias, que la promueven con el objetivo de suprimir barreras comunicativas. En vista de ello, no resulta difícil imaginar que la educación de las personas sordas sea definida como *oralista*. Este término refiere a la postura ideológica que considera que las personas sordas deben desarrollar la capacidad para expresarse con la voz, así como ejercer lectura labial de sus interlocutores oyentes. El postulado del oralismo es una ideología presente mayoritariamente en instituciones educativas y remite al concepto de neoralismo. Este segundo concepto describe la situación de profesores de personas sordas que han aprendido la LSA en cursos introductorios y tienen poco o ningún conocimiento de valores culturales de la comunidad en cuestión. Tales profesores enseñan un tipo de español señado en instituciones educativas que tienen la intención de volverse “bilingües” pero que, sin embargo, no contratan profesores sordos. Así, el objetivo educativo continúa siendo la adquisición del habla a través del mencionado español señado, utilizado por profesores oyentes (Massone, 2008).

Esta situación se replica en La Pampa; hay dos escuelas dedicadas a la educación de las personas sordas en la provincia: la Escuela Especial N° 2 de Sordos e Hipoacúsicos de General Pico, que desempeña su enseñanza sobre la base de la comunicación oral, y la Escuela Especial Nº 1 de Sordos e Hipoacúsicos de Santa Rosa que fue fundada en el año 1974 y desde 1995 ha incorporado la LSA como otro modo de comunicación.

Si bien el uso de la lengua de señas es un hecho lingüístico innegable, la mayor parte de las personas sordas cuenta con una situación clínica que permite el aprendizaje de la expresión oral aunque este se desarrolle a partir de condiciones psicolingüísticas poco espontáneas. Lo cierto es que la enseñanza de la lengua oral tiene un único objetivo para las personas sordas: establecer comunicación con las personas oyentes, es decir, tiene el objetivo de establecer una comunicación unidireccional.

En esta exposición nos proponemos plantear algunas situaciones, detectadas a través de un trabajo de campo, en relación con la comunidad sorda de Santa Rosa (La Pampa), en cuanto a sus prácticas comunicativas, tanto en el marco de las instituciones educativas (particularmente, la Escuela Especial Nº 1 de Sordos e Hipoacúsicos y el Instituto de enseñanza de LSA “Manos que hablan”) como en situaciones de la experiencia cotidiana.

El acercamiento destaca la existencia de tensiones propias de situaciones de contacto lingüístico, así como la preeminencia de una lengua por sobre la otra, y muestra la

incidencia directa que esta situación tiene en la educación de las personas sordas. Sin embargo, no se pretende realizar una caracterización del asunto como problemática, sino como una posibilidad de concientización.

A partir del relevamiento de la situación en provincia de La Pampa, se hará una referencia de la Acción de Extensión Universitaria (AEU), en tanto propuesta de alternativas concretas para la difusión social de la cuestión que, por lo demás, tiene como propósito sentar las bases para el objetivo último: Proyecto de Extensión Universitaria (2019-2020) que genere espacios para la enseñanza de LSA en UNLPam.

Estado de la cuestión

A fin de comprender la escasez de estudios lingüísticos y sociolingüísticos acerca del funcionamiento práctico de la lengua de señas en general, y de LSA en particular, es necesario tener en cuenta algunos hechos. Recién a partir de los años sesenta en el contexto mundial se empieza a reconocer y respetar la diferencia de la comunidad sorda, fundamentada en una diferencia lingüística (Juliarena 2012). Por otro lado, en lo que respecta a Argentina –y dejando de lado la ausencia de reconocimiento constitucional de la LSA ya mencionada– recién en el año 2005 la comunidad sorda argentina ha logrado cierto reconocimiento en tanto comunidad lingüística a través del acceso a la Confederación Argentina de Sordos (Massone 2012).

Con el objetivo de echar luz sobre la cuestión del contacto lingüístico entre la lengua de señas y la lengua oral en Argentina, partimos de un concepto básico pero cuyo abordaje respecto de estas lenguas, sin embargo, no resulta recurrente: la noción de bilingüismo. Retomamos, al respecto, la referencia al concepto de bilingüismo aplicado a la comunidad sorda a partir de trabajos realizados por Massone (2012) y Skliar (1998).

Según Massone (2012), el español funciona como un idioma externo para las personas sordas y, debido a que tiene una función instrumental –por ser la lengua de intercambio con participantes oyentes–, miran el español oral como una lengua impuesta (observación en directa relación con las escuelas oralistas argentinas, que imponen el español oral desde 1905). Si bien es cierto que el español oral es el idioma oficial de la Argentina, los miembros de la comunidad sorda nunca lo utilizan en sus intercambios intragrupales y, a causa de ello, no hay lealtad lingüística hacia el español.

En términos del contacto lingüístico, Massone ha estudiado y establecido las diferentes situaciones posibles entre hablantes sordos e hipoacúsicos y hablantes oyentes. En su descripción, es notable la ausencia de situaciones de contacto que involucran sordos

monolingües de lengua oral; tampoco se presenta la situación de oyentes monolingües de lengua oral capaces de comunicarse con las personas sordas a través de la lectura labial.

Por otra parte, Skliar (1998) también se ha ocupado de la temática del bilingüismo en personas sordas. El autor desarrolla sus estudios a través de una perspectiva pedagógica. Según expone, desde hace unos años un abandono paulatino de la ideología clínica dominante ha producido la aproximación a nuevos paradigmas socio-culturales. Sin embargo, debido a que de ello no resulta una nueva mirada educacional, tales cambios no resultan suficientes. Skliar plantea que el fracaso educativo es una consecuencia de los oyentes que trabajan en la educación y no de la sordera como impedimento físico o de dificultades metodológicas, como usualmente se justifica.

Con la finalidad de proponer una solución, Skliar (1998) parte de dos conceptos presentes en la educación de los sordos, cuya deconstrucción resulta imprescindible: contrastes binarios y tres grandes narrativas en torno al tratamiento educativo de las personas sordas. Los contrastes binarios son diferentes grupos de oposiciones, tales como normalidad/anormalidad - sordo/oyente - mayoría/minoría, perjudiciales para las representaciones e imaginarios sociales referidas a las personas sordas debido a que siempre es el primer término el que define el significado de la norma cultural. Por otro lado, oralismo, comunicación total (filosofía que incluye todas las modalidades de comunicación: a través de la utilización del lenguaje de señas, habla, audición, labio-lectura, expresiones faciales y gestos, esta teoría postula que se pueden utilizar todos los mecanismos sensoriales del niño para desarrollar el lenguaje y adquirir formas de comunicación) y bilingüismo son las tres grandes narrativas en torno a la educación de las personas sordas. Skliar (1998) explica que el bilingüismo es la *narrativa* más actual y que, en tanto y en cuanto no se redefina, seguirá siendo eficiente con respecto a la ideología dominante. El investigador postula que, si se trata de la educación de personas sordas, el término bilingüe no debería ser aplicado solamente desde las concepciones clásicas (esto es, la capacidad de los sujetos para aprender/adquirir dos o más lenguas), ni debería implicar una comparación forzada con las habilidades que demuestran los oyentes en situaciones similares. En cambio, la aplicación del término bilingüismo en el área de educación de los sordos debería aludir a su acepción pedagógica, es decir, a la idea de educación bilingüe, al derecho de los sujetos que poseen una lengua minoritaria a ser educados en esa lengua (1998: 17). La identidad social de la comunidad sorda debe ser el eje fundamental de su educación, y sólo puede llevarse a cabo a través de la educación de las personas sordas mediante la resignificación de la lengua oral y el establecimiento de la LSA como lengua natural.

Lengua de señas y Lengua oral en provincia de La Pampa

De acuerdo a un primer acercamiento a la comunidad lingüística sorda, así como hacia la comunidad lingüística oyente con conocimiento de LSA, y realizado en la provincia en 2017, resulta pertinente destacar algunos hallazgos. Los datos que aquí se presentan surgen de entrevistas realizadas a hablantes sordos y oyentes, en el ámbito educativo e instituciones afines de la provincia. La metodología de trabajo consistió, en primera instancia, en la selección de un total de veintiún informantes (diez oyentes y once sordos) que cumplen con la condición de hablantes-oyentes en situación de contacto con personas sordas e hipoacúsicas, con vínculo afectivo y sin él, y de hablantes sordos e hipoacúsicos con conocimiento de la lengua de señas/sin conocimiento de esta. En segundo lugar, se procedió a realizar entrevistas de dos tipos: para los miembros de la comunidad lingüística no sorda se llevó a cabo el método de entrevistas semidirigidas (Silva Corvalán 2008), en las que se le pidió a cada persona que se expresara acerca de las causas de su elección lingüística –pues se buscó registrar extensas muestras de habla y, en base a ellas, poder dar respuesta a preguntas puntuales que no se hicieron de manera directa–; en el caso de los miembros de la comunidad sorda, las preguntas se realizaron de modo más específico. Las entrevistas se orientaron a fin de recabar información relacionada con el conocimiento de cada hablante sobre la lengua de señas y, en el caso de hablantes sordos e hipoacúsicos, sobre su conocimiento y aprendizaje de la lengua oral. A partir de las respuestas obtenidas, se efectuó una doble clasificación en torno a las siguientes variables: tipo de contacto lingüístico (bilingüismo, bilingüismo restrictivo y monolingüismo) en relación con los tipos de hablantes (oyentes, con vínculo afectivo y vínculo laboral, y hablantes sordos e hipoacúsicos).

En cuarto lugar, en vistas de la existencia de monolingüismo y de los diversos grados de bilingüismo, se indagó acerca del prestigio lingüístico de la LSA en general, del prestigio encubierto en razón del uso de la LSA por parte de hablantes oyentes, en particular, y sobre el prestigio que los hablantes sordos otorgan a la lengua oral. Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los datos que, acompañado por su respectivo análisis cualitativo, permite una interpretación general de los datos obtenidos en relación a la situación social de ambas comunidades lingüísticas en contacto.

En función de este primer acercamiento, se pudo corroborar que la comunidad lingüística sorda pampeana cuenta con un desarrollo superior de ambas lenguas con respecto al desarrollo manifestado por la comunidad lingüística oyente de la zona. No obstante, la

relevancia de este dato no sólo radica en el bilingüismo en sí, sino en sus motivaciones: mientras que las personas sordas adquirieron la lengua oral a causa de una necesidad comunicacional general, las personas oyentes adquirieron la LSA por causas específicas (afectivas o laborales). La edad de aprendizaje de las segundas lenguas tampoco resulta un dato fácil de ignorar: el vínculo de las personas sordas con la lengua oral inicia mucho más temprano (entre 0 y 5 años) que el de las personas oyentes con respecto a LSA (mayores de 12 años).

En la provincia de La Pampa, y acaso también en otros lugares, la lengua de señas presenta una particularidad que hace posible diferenciarla de cualquier lengua oral: la posibilidad de tener un desarrollo restrictivo en usuarios que debieran haberla desarrollado como lengua materna. Aunque difícil de creer, en personas con posibilidades disminuidas o inexistentes de hacer uso del canal oral, es posible hallar un desarrollo no óptimo de la lengua de señas, cuyo canal, viso-gestual, posibilita la fluidez comunicacional. Tanto es así, que un primer acercamiento a la comunidad lingüística en cuestión puso rápidamente al descubierto la existencia de personas sordas con un desconocimiento parcial o total de la lengua de señas. Sin intención de extender los detalles, pero a propósito de los datos mencionados, se hace notable la observación de Massone (2012) respecto de la LSA en tanto herramienta de poder en la representación intragrupal, sin la cual la comunidad sorda se ve imposibilitada de desarrollar su propia cultura e identidad.

Acción de Extensión Universitaria (AEU)

En el marco del panorama antes descripto es que surge la propuesta de una Acción de Extensión Universitaria que, entre abril y diciembre de 2018, desarrollara una serie de estrategias de comunicación dirigidas a la sociedad en general –apoyadas en las nuevas tecnologías y las herramientas digitales– que amplíen la visibilidad y el conocimiento acerca de las características particulares de la cultura sorda. Consideramos que esta primera instancia de difusión y concientización de la sociedad santarroseña nos permitiría sentar las bases para un planteo más ambicioso: la enseñanza abierta y gratuita de la LSA en la Universidad Nacional de La Pampa. Entendemos que esto constituiría un primer paso en el intento de revertir la situación de memorización lingüística en que se encuentra la comunidad sorda: el cambio tendiente a su real integración se inicia a través del aprendizaje y utilización de la LSA por parte de los oyentes. Consideramos que el establecimiento de la LSA como código compartido facilitaría la apertura de canales de comunicación para que la comunidad sorda tenga acceso a información, servicios y consumos.

Nuestra propuesta está orientada por un objetivo general y varios específicos. El objetivo general apunta al establecimiento de puentes de comunicación entre docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam (en tanto institución formadora de docentes), docentes y estudiantes del Instituto de enseñanza de LSA local "Manos que hablan" y profesores y alumnos de las Escuelas de Sordos e Hipoacúsicos, a fin de conocer y difundir –a través de los medios de comunicación, en especial los digitales– las características y la situación local de la cultura sorda, así como importancia cultural y educativa de la LSA como lengua nativa de las personas sordas.

Los objetivos específicos, por su parte, incluyen:

- Conformar un equipo de trabajo interdisciplinar que abra el diálogo entre diferentes instituciones (UNLPam / Escuelas de Sordos e Hipoacúsicos / Educación) a fin de alcanzar una mejor interpretación de las necesidades comunicativas de la comunidad sorda.
- Utilizar las herramientas digitales y las nuevas tecnologías para la difusión y comunicación de las características de la cultura sorda, para la difusión de las actividades orientadas al acercamiento de la comunidad a la LSA y como recurso para compartir ideas e intercambiar experiencias entre los involucrados.
- Poner a disposición de los interesados información pertinente acerca de la cultura sorda y la Lengua de Señas (documentos, videos, entrevistas, documentales, películas).
- Organizar y realizar actividades recreativas, artísticas y educativas en torno de esta temática, a fin de abrir la discusión hacia un público cada vez más amplio.
- Propiciar el acercamiento de la sociedad en general, en tanto comunidad mayoritaria y hablante de la lengua hegemónica, al conocimiento y aprendizaje de la LSA.
- Sentar las bases para un futuro Proyecto de Extensión Universitaria destinado a fortalecer, desde el espacio de la Universidad Nacional de La Pampa, la capacitación y perfeccionamiento en la enseñanza de Lengua de Señas.

A partir de estos objetivos, la tarea planificada incluye diversas acciones que involucran el Instituto de Lingüística de la Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam, desde cuyo sitio web planeamos desarrollar plataformas digitales que se vincularían con los canales institucionales de comunicación de la UNLPam: Dirección de Prensa y Difusión, Canal Web del Centro de Producción Audiovisual, Facebook, revista Contextos). Estos medios permitirán el intercambio entre las partes que conforman el equipo de extensión, y a la vez

propiciarán la ampliación del grupo de destinatarios de esta acción.

Esperamos que el recurso a los diversos canales de comunicación faciliten la organización de diferentes actividades que den visibilidad a temáticas vinculadas con la cultura sorda (charlas, talleres, ciclos de cine, jornadas de intercambio de experiencias, eventos artísticos, recreativos y culturales), así como la realización de acciones que apunten a temas propiamente educativos, como entrevistas con docentes y estudiantes de las escuelas de sordos de la región, con intérpretes de lengua de señas locales, para luego ir ampliando la convocatoria hacia otras regiones. Por medio de esta interacción se espera además establecer vínculos con otros grupos que estén desarrollando tareas semejantes, a la vez que se busca entablar contacto con especialistas en la enseñanza de LSA con quienes continuar trabajando el próximo año.

Esperamos que los resultados de esta primera instancia fortalezcan, por un lado, la interacción entre la comunidad académica y la sociedad en general; las tareas aquí propuestas se basan no solo en las posibilidades comunicativas de las herramientas digitales (mecanismos de sociabilización cuya mayor ventaja es la de llegar a todos lados y a todos los destinatarios interesados) sino también en su cualidad de medios para la formación y capacitación en determinadas disciplinas. En este sentido, el recurso a las redes comunicativas de la UNLPam ofrece un marco propicio donde se puedan compartir, de manera responsable y programada, el conocimiento y la experiencia de las personas que saben de estos temas. Por otro lado, esperamos volcar nuestra experiencia previa en actividades de extensión centradas también en lenguas minoritarias/minorizadas (como es el caso de las lenguas indígenas) en la acción aquí propuesta. La participación de estudiantes en el equipo de extensionistas permite además la formación de recursos humanos. Desde el punto de vista académico, además, se espera iniciar el camino que lleve a generar espacios de enseñanza-aprendizaje de la LSA en la UNLPam, con el objeto de brindar el respaldo y la experiencia, e involucrar en esta tarea a los estudiantes que se interesen en esta práctica comunitaria. Finalmente, creemos que el conocimiento de la LSA –en tanto otro código lingüístico– permite incursionar en nuevas áreas para actividades de docencia e investigación, particularmente en las carreras centradas en la lengua y la comunicación de la FCH-UNLPam: Letras y Comunicación Social.

Conclusión

A modo de comentario final, cabe hacer hincapié en el deber social, en tanto estudiantes y profesores de la carrera de Letras y Comunicación Social, de dedicar mayores esfuerzos al

uso y estudio de la lengua de señas en todos los niveles educativos y, primordialmente, en el nivel universitario, el que nos compete. Tradicionalmente, los accesos se dirigen al lenguaje oral, utilizando como recurso de apoyo la lengua de señas que incluso en ocasiones se transforma en un obstáculo. En Argentina, y específicamente en La Pampa, el trato desigual que se le ha dado a la LSA, agudiza la posición asimétrica asignada a las personas sordas.

La adquisición de una lengua materna es un derecho humano fundamental: de la postergación de la LSA en el ámbito educativo, surge su incumplimiento. Para evitar este abandono es imprescindible hacer hincapié en su uso pleno en todos los niveles educativos. Por lo tanto, frente a la situación de bilingüismo se hace imposible negar la necesidad de enseñar lengua de señas que conlleve un status idéntico en comparación con la lengua oral. La propuesta para hacer este equilibrio posible es una previa visibilización y consecuente toma de consciencia, situación a la que se llegará mediante difusión informativa y la apelación a la sensibilidad de una comunidad que, todavía, permanece en la ignorancia.

Bibliografía

Massone, M. I. (2012). *Curso de lengua de señas argentina- PARTE I-*. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu

Juliarena, G. E. (2012). “Bilingüismo en sordos”. IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera, 7 y 8 de noviembre de 2012, La Plata, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf

Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington: Georgetown University Press.

Skliar, C. (1998). “Bilinguismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Disponible en: http://www.cultura-sorda.eu.

GARCÍA TARSIA. “La imagen social que construyó el cine de las personas con tartamudez. Una primera aproximación”

Apellido y nombre: García Tarsia, Facundo

DNI: 34.533.042

Correo electrónico: fgarciatarsia@gmail.com

Título de la ponencia: “La imagen social que construyó el cine de las personas con tartamudez. Una primera aproximación”.

Palabras clave: Tartamudez, cine, representaciones.

Se trata de un proyecto de investigación en el marco de la Carrera de Especialización “Estudios Sociales de la Discapacidad”, dictada en la Universidad Católica Argentina, cuya Directora es la Dra. Liliana Pantano.

Introducción.

En términos generales, el estudio de la tartamudez o disfluencia ha sido propiedad de los fonoaudiólogos en particular y de las profesiones médicas en general. Se ha escrito mucho sobre esta dificultad del habla; posibles causas, tratamientos, recomendaciones y varios etc. más. Pero es poco lo que se ha escrito desde una mirada sociológica.

Por este motivo, el presente trabajo pretende enfocar la cuestión desde una mirada diferente. No queremos centrarnos en la deficiencia de la persona y tampoco buscamos conceptualizar a la disfluencia desde los parámetros de la medicina. En este estudio, nuestra intención es hacer un pequeño y humilde aporte a la construcción del conocimiento sobre la imagen social que el cine ha generado sobre la tartamudez. Para eso hemos tenido que, primero, identificar películas en las que exista algún personaje con disfluencia. Puede parecer una tarea sencilla, pero no lo es. Y luego sí, las analizamos y reflexionamos en gran forma sobre ellas.

Asimismo, para comenzar nuestro trabajo consideramos muy relevante exponer la potencia que tienen los medios de comunicación para construir representaciones más o menos inclusivas, más o menos dignificantes sobre las personas con discapacidad en general. Y dentro de los medios de comunicación nos centramos en las industrias culturales; más específicamente en el cine. Esta decisión tiene un por qué y esperamos que a lo largo del trabajo quede explicitado.

Para terminar, bien sabemos que este pequeño trabajo no es una investigación acabada, es más bien un camino inicial, es un primer paso a una investigación más basta que pretendemos realizar en un futuro cercano. Esperamos, sin embargo, que ese primer

paso sea sólido y realmente nos permita avanzar sobre una base firme.

La importancia de los medios de comunicación en la construcción de la imagen social de la discapacidad.

En las sociedades modernas, los medios de comunicación han adquirido una importancia extraordinaria. Su masividad y su gran alcance, los convirtieron en una pieza fundamental a la hora instalar temáticas y agendas. A su vez, son una herramienta de gran valía para concientizar o sensibilizar a la población sobre algún tópico en particular.

Específicamente en la cuestión de la discapacidad, el poder de los medios de comunicación se maximiza. Al tener la capacidad de moldear, en gran medida, la imagen social de las personas con discapacidad, los medios pueden transformarse en agentes de concientización o en agentes que perpetúen una imagen negativa de este colectivo. En esta línea, Gustavo de Dios (2016) acierta cuando expresa que "Los medios de comunicación, al igual que con otras temáticas, tienen un rol preponderante en la definición de la imagen social de la discapacidad, es decir en la representación que realiza la sociedad" (p. 190); y prosigue "Por lo general, si las personas no tienen una deficiencia o un familiar, un amigo, un compañero de escuela o un colega de trabajo con discapacidad, la imagen que forman de ese colectivo está fuertemente influida por lo que transmiten los medios". (p.190). Esto último es sumamente importante. Cuando la persona no tiene una experiencia cercana con la discapacidad, la representación que posee de ese fenómeno está construida, muy fuertemente, a partir de lo que observa en los medios de comunicación. Por lo tanto, si la imagen que en ellos predomina es de burla, de lástima o de exclusión; los prejuicios sobre este colectivo van a abundar.

Por su parte, el español José Barriga Bravo (2006) también remarca la importancia que poseen los medios de comunicación. Él expresa que: "A través de ellos, se influye y se crean estímulos favorables promoviendo valores y estándares sociales. Los medios de comunicación atraen la atención masiva de la ciudadanía, orientan las conductas y ayudan a crear estados de opinión favorables" (p. 39). Asimismo, el Doctor en Ciencias Sociales Antón Alvarez Ruiz (2006) refuerza este concepto. Él expone que los medios de comunicación son una herramienta que pueden utilizarse para "construir una visión más comprometida del mundo y de los problemas sociales" (p. 96) o pueden hacer todo lo contrario. No hace falta ser un erudito para notar esta situación; haciendo un simple ejercicio de reflexión personal se puede percibir como los medios de comunicación influyen en nuestros pensamientos sobre determinadas temáticas, sobre todo en aquellas en que no tenemos una experiencia personal directa. Al desconocer algo, las primeras informaciones

que nos llegan nos aparecen como verdaderas, reales, difíciles de cuestionar. Y en discapacidad esto es muy común. Los medios crean ciertas representaciones, que sólo el contacto personal cotidiano puede "romperlas".

En fin, creemos que hemos dejado claro el punto del rol destacado que tienen los medios de comunicación en la creación de imágenes sociales de determinados grupos, por lo cual no seguiremos ahondando en la temática.

Lo que aún resta por describir son las buenas prácticas que tienen que llevar adelante los comunicadores, con el objetivo de generar progresivamente mayor concientización sobre la discapacidad. Aquí nuevamente es muy interesante el aporte que realiza Barriga Bravo (2006). El retoma ocho puntos fundamentales a tener en cuenta, que nosotros por la extensión y por los objetivos de este trabajo no podremos citar como nos gustaría. Sólo mencionaremos, a nuestro parecer, los más destacados:
1) Abandonar el enfoque caritativo o victimista. 2) Terminar con la invisibilización de las personas con discapacidad, hay que darle espacio y voz en los medios. 3) Evitar el lenguaje discriminatorio y estigmatizante. 4) Ofrecer una imagen activa de las personas con discapacidad. Hay que terminar de mostrar al colectivo con discapacidad como un agente pasivo, meramente receptor de caridad o ayuda social. A su vez, se debe mostrar a las personas con discapacidad en situaciones cotidianas, para favorecer cierta naturalidad.

Consideramos que siguiendo estas cuatro pautas, la calidad de la comunicación en materia de discapacidad aumentará exponencialmente y nos acercaremos al objetivo de sensibilizar a la población en general para lograr la tan ansiada integración.

El cine y las industrias culturales.

En términos sencillos las industrias culturales se caracterizan por la producción en serie de bienes culturales. Esto produce un quiebre, ya que tradicionalmente los productos culturales pertenecían a la esfera del arte. Los artistas confeccionaban pinturas, escribían novelas, creaban sinfonías, que sólo eran consumidas por un selecto grupo (Bertucci, 2013). Sin embargo, debido al avance de la técnica, a partir de principios del siglo XX, comienza un proceso de estandarización de la producción de bienes culturales, principalmente con la creación de dos nuevas tecnologías: el cine y la radio. A su vez, otro fenómeno refuerza y contribuye a la aparición de las industrias culturales; esto es la existencia de grandes grupos de población con los recursos económicos suficientes para adquirir o consumir bienes culturales.

Según Adorno y Horkheimer (1994) la industria cultural tiene tres exponentes

fundamentales: las revistas, la radio y el cine. Todos ellos constituyen un sistema ya que están armonizados entre sí; y una de las características de las industrias culturales es que se alejan del arte, a partir de la producción en masa, se presentan y se desenvuelven como un negocio. En palabras de los autores: “El cine y la radio no necesitan ya darse como arte. La verdad de que no son sino negocio les sirve de ideología que debe legitimar la porquería que producen deliberadamente” (p. 166). La cita es muy rica, primero porque expresa que las industrias culturales son un negocio, y segundo porque introduce el tema del contenido producido por estas industrias. Lo que alarma a Adorno y Horkheimer, es no sólo que el producto de las industrias culturales sea “una porquería” en términos estéticos; lo que ellos denuncian es el papel que cumplen esos productos en la sociedad capitalista de la primera mitad del siglo XX.

En términos generales, las industrias culturales favorecen de diversas formas al capitalismo en su reproducción como sistema social. Para empezar, la radio “convierte a todos en oyentes para entregarlos autoritariamente a los programas, entre sí iguales, de las diversas emisoras” (Adorno y Horkheimer, 1994; p. 167). Hay que tener en cuenta que los autores escriben esto en 1944, plena segunda guerra mundial y con los gobiernos fascistas dominando gran parte de Europa; por lo cual los monopolios culturales estaban a la orden del día.

Por su parte, el cine -los autores ponen especial énfasis en el cine sonoro- funciona en varios niveles. En principio, los productos del cine están realizados de tal forma que no favorecen en el espectador el desarrollo del pensamiento y de la capacidad analítica. “Ellos están hechos de tal manera que su percepción adecuada exige rapidez de intuición, capacidad de observación y competencia específica, pero al mismo tiempo prohíben directamente la actividad pensante del espectador” (p. 171). Todo esfuerzo intelectual por parte del consumidor del cine, se intenta evitar de antemano. Y esto nos lleva al segundo punto importante: la vinculación del cine -y de las industrias culturales- con la industria de la diversión. Para los autores, las actividades de ocio en el capitalismo están fuertemente condicionadas por el proceso de trabajo. Las jornadas en las fábricas o en las oficinas son tan agobiantes que el cine actúa como un escapismo necesario. En palabras de los autores: “La diversión es la prolongación del trabajo bajo el capitalismo tardío. Es buscada por quien quiere sustraerse al proceso de trabajo mecanizado para poder estar de nuevo a su altura, en condiciones de afrontarlo” (p. 181). La mecanización en el trabajo tiene su correlato en la estandarización de los productos culturales, de los productos consumidos en el tiempo de ocio.

La visión de los autores es muy clara, el cine tiende a anular la imaginación, el

análisis, la introspección. Y no sólo eso, también tiene la función de quebrantar toda voluntad de cambio social. Por ejemplo, para Adorno y Horkheimer, uno de los objetivos principales de los dibujos animados es "el de martillear en todos los cerebros la vieja sabiduría de que el continuo maltrato, el quebrantamiento de toda resistencia individual, es la condición de vida en esta sociedad" (p. 183). Las industrias culturales son un arma poderosa con la que cuentan los detentadores del poder económico y político. Detrás de la "democratización del consumo de bienes culturales" se esconde una trama de poder muy intrincada.

El cine y la discapacidad.

Las personas con discapacidad han aparecido en la pantalla desde los inicios del cine (Aparicio Sanchez y Gómez-Vela, 2010), sin embargo su presencia en esta industria cultural es todavía escasa.

Mirando el fenómeno históricamente, Monjas, Arranz y Rueda (2005) encuentran en la década del 70´ un punto de inflexión en cuanto al contenido que se le da a la temática. A raíz del fin de la segunda guerra mundial, la mayor parte de las películas en las que había alguna persona con discapacidad, se basaban en alguna deficiencia física generada por la guerra; pero a partir de de los 70´ esto cambió. Según ellos fue a partir de esa época que "la discapacidad comenzó a recibir un trato más serio y cuando aparecieron diferentes discapacidades, no sólo minusvalías físicas provocadas por la guerra (p.18).

En esta investigación de Monjas, Arranz y Rueda (2005) se analizaron 50 películas en donde aparecían personas con discapacidad, y en términos generales la conclusión es que "las personas con discapacidad están inadecuadamente representadas y la imagen que aparece en bastantes casos, responde a un conceptualización tradicional de la discapacidad, es decir está cargada de ideas creencias y prejuicios negativos y estereotipados" (p.20). La idea es clara, a nivel general la imagen social que se muestra en el cine no es realista y tampoco conduce a generar una conciencia inclusiva, aunque -remarcan los autores en su obra del 2005- "en los últimos años se aprecia la llegada de películas que presentan una imagen más positiva y ajustada a la realidad" (p. 20). Y seguidamente agregan: "En ellas se presenta información realista, se muestran aspectos positivos y no sólo limitaciones, se utiliza lenguaje no discriminatorio, se aportan conocimientos sobre soluciones y no se emplea el dramatismo" (p.20)

Por su parte, en un muy buen trabajo, David Aparicio Sanchez y María Gómez-Vela (2010) analizan como se representó a las personas con problemas de audición y lenguaje -específicamente analizan los casos de personas sordas y mudas- en el cine. Para ello

seleccionaron 53 películas, tomando como período desde 1929 hasta 2006. Las principales conclusiones a las que arribaron son que "el tratamiento que se hace de ellos en la gran pantalla ha mejorado mucho con el paso del tiempo, llegando a transmitir una imagen mucho más real desde mediados de los 80´" (p.52). Sin embargo, también remarcan que "apenas hay títulos que muestren una imagen totalmente normalizada de las personas sordas o mudas" (p.53). Los autores destacan que son pocas las películas en donde estas personas tengan una vida social potente y extendida. A menudo no tienen pareja, ni hijos, tienen pocos amigos y se sienten solos.

Asimismo, en una interesante investigación Badia Corbella y Sánchez-Guijo Acevedo (2010) indagan sobre las representaciones de las personas con discapacidad visual en el cine. Ellos analizan 12 películas, producidas entre 1962 y 2009, que incluyen a algún personaje con este tipo de discapacidad. En este trabajo también se destaca que hay cambios positivos en la imagen social que muestran las películas en referencia a la discapacidad visual. Sin embargo, todavía falta y mucho, ya que "las personas con discapacidad siguen siendo percibidas como una carga para la familia, que necesitan siempre de asistencia o supervisión por parte de un vidente" (p.76). Además, los autores exponen: "son escasas las películas en las que el personaje con discapacidad visual comparta su vida en un entorno familiar con hijos" (p. 76). Aquí se repite lo mismo que en la investigación sobre personajes con discapacidades auditivas y de lenguaje. Las personas con estas características, si bien parcialmente integradas a la sociedad, pocas veces son retratadas en pareja y con hijos.

En fin, no es el objetivo de la presente investigación analizar las representaciones que el cine hizo de las múltiples dificultades que existen, sino solamente sobre la tartamudez. Afinemos un poco la mira.

El cine y la tartamudez: antecedentes de investigación.

Casi nada o muy poco es lo que se ha escrito en cuanto a la imagen social que construyen las industrias culturales en general y el cine en particular, de las personas con tartamudez.

Posiblemente, la única excepción de valía sea una obra pionera llevada adelante en la década del noventa por el investigador alemán Jürgen Benecken (1995). Él analiza las representaciones de la tartamudez en los medios de comunicación, novelas, canciones, películas y chistes. Y lo que detecta Benecken es que en esos medios, los disfluentes generalmente parecen neuróticos o psicóticos. Además, "casi exclusivamente son hombres, y comúnmente en roles subordinados. Y, como regla, estos hombres son poco atractivos o

al menos no muy masculinos en sus apariencias y comportamientos" (p. 549). Lo que encuentra el investigador alemán es revelador. La imagen social construida por las industrias culturales es profundamente negativa.

En una línea similar, Loriente Zamora (2007) denuncia el papel que desempeña el cine y la televisión en su contribución al mantenimiento del estereotipo negativo. Leamos al sociólogo español: "Los medios de comunicación difunden los aspectos más grotescos del estereotipo y la imagen social del tartaja[2], porque es un recurso fácil, que busca la risa ramplona y zafia" (p. 211). Y unas líneas más abajo prosigue, "la televisión y el cine difunden la imagen del tartaja que se corresponde con los atributos más humillantes del estereotipo" (p. 211).

Por último, si bien las afirmaciones de Loriente Zamora son muy reales, no están basadas en una investigación metódica sobre la temática. Es más, esa investigación seria, disciplinada y perfectamente documentada, hoy por hoy no existe. Excluyendo la excelente obra de Benecken, que se confeccionó hace más de dos décadas, no existe actualmente un relevamiento de este tipo. Por eso considero muy importante este primer acercamiento empírico al fenómeno.

El cine y la tartamudez: un análisis empírico.

Como ya hemos mencionado unas líneas arriba, el único antecedente directo de la presente investigación es el excelente trabajo llevado adelante por Jürgen Benecken hace ya más de veinte años. En este sentido, lo que pretende este trabajo es establecer los cimientos para una futura investigación de más largo alcance, que permita establecer la imagen social que presentó el cine sobre la tartamudez y sobre las personas con esta característica del habla, en los últimos cuarenta años.

Para el presente estudio, hemos seleccionado diez películas en donde haya personajes con disfluencia. La elección se hizo en base a nuestras posibilidades de conseguir esas películas[3].

A su vez, para poder ordenar nuestro análisis hemos establecido siete variables a tener en cuenta en cada película. Estas son: 1) Género de la persona con tartamudez 2) Edad de la persona. 3) Lugar que ocupa la persona con tartamudez en la película. 4) Lugar de la disfluencia en la película 5) El recibimiento o no de burlas debido a su dificultad en el

[2]En España el insulto más hiriente y común para una persona con tartamudez es "Tartaja", el equivalente al "Tarta" en Argentina.

[3]En un futuro trabajo nuestra selección será mucho más amplia. Intentaremos analizar la mayor cantidad de películas que existan con personajes con tartamudez.

habla. 6) Características actitudinales del personaje 7) El trato que tenía la familia para con la persona.

A continuación expondremos las películas seleccionadas y la recopilación de la información teniendo en cuenta las siete variables mencionadas.

Alguien voló sobre el nido del Cucú/ One Flew Over the Cuckoo's Nest (1975).

Esta vieja película de mediados de los 70´ es una radical crítica a las instituciones psiquiátricas modernas. El personaje con tartamudez en esta película es un hombre joven de entre 25 y 30 años, paciente de un hospital psiquiátrico. Su nombre es Billy y su personaje no es el protagonista, pero aparece en variadas escenas y en el desenlace de la película es muy importante. Por su parte, su disfluencia es secundaria en la historia y no recibe ninguna burla por ella.

En cuanto a las características de Billy, se pueden decir múltiples cosas. Es absolutamente sumiso ante la autoridad, representada en la película por la enfermera jefe. A su vez, ya finalizando la película aparece como obsesionado con una mujer, una prostituta llamada “Candy”, con la cual logra acostarse gracias a la intervención del protagonista McMurphy; pero cuando lo encuentran en la cama con esta mujer, la enfermera jefe amenaza con contarle esto a su mamá y él entra en un estado de total desesperación que lo lleva al suicidio.

En la película se deja entrever que su madre es abusiva y muy rígida con Billy.

SUR (1988).

En esta película de Pino Solanas, el personaje con tartamudez es un señor mayor, de más de 65 años. Su papel es secundario, al igual que el papel que tiene la disfluencia en la película. Sin embargo, en un momento del film, esta persona, en el medio de un gran conflicto obrero, toma el micrófono y se pone a orar delante de cientos de personas. Su discurso es una arenga para continuar con la lucha, pero al recibir risas y cargadas por su tartamudez, suelta el micrófono y deja su discurso. Y en ese momento, en la película empieza a sonar la canción del cantante uruguayo Zitarrosa, llamada “Milonga del tartamudo”; en la cual se retrata la honradez de la persona con tartamudez. Citamos el inicio de la canción: “Milonga del tartamudo que siempre dijo que no, yo soy pobre y no vendo y nadie me atropelló. Por cierto que era su orgullo, ser de abajo y no ceder, cuando todos los de arriba, lo quisieron corromper”.

Para terminar, la película muestra que el personaje en cuestión es una persona honrada, íntegra, digna: un luchador.

Por último, en el film no se muestra mucho la relación con su familia, pero sí hay una escena en donde se percibe que su hijo y su esposa, naturalizan su disfluencia.

El niño que grito puta/ The Boy who Cried Bitch (1991).

En este film dirigido por Juan Campanella, el personaje con disfluencia es un niño de 12 años llamado Dan. Este niño es el protagonista de la película, pero la tartamudez no tiene un lugar de importancia –sólo se la menciona una vez-.

Respecto a la personalidad del protagonista, Dan es un niño muy conflictivo, con comportamientos violentos que van increyendo a medida que la película avanza. En un momento, por su comportamiento violento Dan es internado en un hospital psiquiátrico, pero en ese establecimiento, en lugar de mejorar, su situación empeora. Se vuelve cada vez más agresivo, intenta realizar un motín en el hospital, prendiendo fuego un escritorio y gritando "los mataré a todos". El personaje aparece como muy psicopático. Ya al final de la película, arremete con furia contra su madre. La amenaza con un revolver, disparando dos veces muy cerca de ella, y luego se abalanza sobre ella con un hacha; lo que motiva que la madre lo mate de un disparo.

En relación al vínculo con su familia, el niño vive con la madre y con sus dos hermanos. Con la madre tiene una relación muy mala, él todo el tiempo la maltrata, la agrede, le grita "zorra" y "puta". Y como vimos en el párrafo anterior, al final de la película la amenaza y la ataca, lo que termina en su propia muerte. Su padre está ausente y él nunca lo conoció.

Por último, Dan no recibe burlas por su particular forma de hablar en toda la película.

El aguador/ The Waterboy (1998).

En esta película cómica hay un personaje con tartamudez que tiene 32 años y es varón. El personaje, llamado Bobby, es el protagonista absoluto del film.

Bobby, además de su tartamudez, tiene una pequeña discapacidad intelectual. En el desarrollo de la película tiene mucho más peso esta pequeña discapacidad que su disfluencia. Es más, en ningún momento de la película lo ofenden por su tartamudez. Pero sí en permanentes ocasiones recibe burlas, lo marginan, le dicen "imbécil", lo tratan como si no pudiese ser parte de diferentes grupos; debido a su dificultad intelectual.

Sin embargo, por su extraordinario talento para jugar al fútbol americano -cuando se enoja al recordar las burlas, las privaciones y los insultos- termina siendo el "héroe" de la película. De bufón, de chivo expiatorio de todos los grupos, termina transformándose en el jugador estrella, el que "enamora a la chica", en el tipo que todos adoran.

Respecto a sus características personales, podemos decir que Bobby era un muy buen chico, algo tímido, muy marginado de los grupos sociales; sólo tenía el cariño de su madre. Hasta que, como vimos antes, se convierte en un extraordinario jugador de futbol americano.

En este caso, la madre de Bobby aparece en un principio como la única persona que lo quiere, pero con el correr de la película, se evidencia que la madre se obsesiona con el hijo y en lugar de impulsarlo a tener una vida autónoma e independiente, lo sujeta para que no se vaya de su lado. Le habla mal de las personas que realmente lo quieren, no lo deja jugar al Fútbol Americano y permanentemente le recuerda su dificultad intelectual. Igualmente, al final de la película entiende que lo mejor para su hijo es que lo apoye, entonces le permite jugar al Fútbol americano y salir con la chica que le gusta.

Buddy Boy (1999).

En este film el personaje con disfluencia, llamado Francis, es varón y tiene alrededor de 30 años. Francis es el protagonista de la película, pero la disfluencia tiene un papel secundario, casi no se hace mención a ella.

El personaje es introvertido, habla muy poco, tanto en su vida personal como en su vida laboral. Trabaja en una casa de reciclado de fotos y no tiene que hablar con la gente. En cuanto a su personalidad, Francis aparece como un obsesivo. Fundamentalmente se obsesiona con una mujer muy bonita, con una vecina, a la cual espía desde su casa. Francis la observa en todos los rincones de su casa y hasta logra entablar una relación, que posteriormente arruina por su conducta obsesiva.

El personaje recibe una burla en la película por su disfluencia. Está es llevada a cabo por su madrastra, que era abusiva y tiene la particularidad de que le faltaba una pierna. La madrastra no era buena con Francis, lo maltrataba.

Hombres de honor/ Men of Honor (2000).

En esta taquillera película, la persona con disfluencia que aparece es un varón de unos 30 años aproximadamente, llamado Snowhill.

Este personaje tiene un rol secundario en la película. Aparece como aspirante en el entrenamiento para transformarse en un buzo de elite de la Marina de Estados Unidos. Es el único de todos los aspirantes que se queda durmiendo en la misma cabaña que el protagonista, Carl Brashear -el único aspirante negro-. Como era una época en donde el racismo era impresionante -y más todavía en las fuerzas armadas- el jefe de entrenamiento embosca a Snowhill y lo hace renunciar.

La disfluencia es totalmente secundaria en la película, pero no en la vida de Snowhill. Él es segregado y burlado varias veces por su dificultad al hablar. Por ejemplo, en un momento de la película el jefe del entrenamiento le habla de muy cerca con un tono firme y agresivo, y cuando Snowhill le quiere responder se bloquea, no sale sonido de su boca aunque se nota el esfuerzo en su rostro. Ante esto, el personaje de Robert De Niro le dice con malicia: “Podrías traer a tu mu-mu-mu-mujercita para que todos los chicos puedan practicar la bra-bra-bra-brazada con ella”.

Además, Snowhill aparece como una persona insegura, algo tímida, pero con valores anti-racistas, algo no común en esa época.

Por último, en la película no aparece la familia de Snowhill, lo único que se sabe es que tiene una esposa y, al menos, un hijo.

El discurso del rey/ The King's Speech (2010).

En esta muy conocida película, el personaje con disfluencia es el duque de York, futuro rey de inglaterra. Su papel en el film es absolutamente principal, al igual que el papel que tiene la disfluencia. Es en la única película en que la tartamudez es el tema central.

El personaje tiene unos 40 años de edad y se muestra introvertido, muy acomplejado por su dificultad del habla. A lo largo de la película se puede observar como los sentimientos de miedo, vergüenza y frustración se apoderan del duque. Además, no se animaba a tomar el trono de Inglaterra por este motivo. Finalmente, la película termina con él dando un discurso público por la radio -con la ayuda de su logopeda- y esto lo empodera, le hace tener mucha más confianza en sí mismo.

En este film, el duque está casado y tiene 3 hijas. La esposa lo apoya incondicionalmente. En cambio, la relación con su padre es más tensa. El padre confía en él, pero se desespera cuando no puede hablar en público fluidamente. En una escena, mientras el duque intenta leer un comunicado por radio, el padre le grita y se desespera por la no fluidez del hijo. Esto entristece al duque y le hace ganar inseguridad. Además, el futuro rey Jorge recibe burlas de su hermano por su forma de hablar.

Abuelos al poder/ Parental Guidance (2012).

En esta película, el personaje que tiene disfluencia es un niño de entre 8 y 9 años, cuyo nombre es Turner. Si bien Turner no es el protagonista de la película, tiene un papel bastante importante. Aparece en muchas, variadas e importantes escenas. Asimismo, su disfluencia no es el centro de la película, pero si es el centro de su personaje. La familia intenta corregir su disfluencia y por eso acude al logopeda, los padres lo acompañan en

este camino y su abuelo también se ocupa de eso. Además, ya en el final de la película -y gracias a los consejos del abuelo- Turner puede superar la tartamudez, al menos mientras relata partidos de baseball.

En la película el niño recibe burlas en la escuela por su disfluencia. La burla es realizada por un compañero de colegio que representa el papel del "abusivo".

Por último, el personaje aparece como un chico tímido, característica que recién cambia al final de la película, cuando se sugiere que superó la disfluencia.

El Conjuro 2/ The Conjuring 2 (2016).

En esta película de terror, el personaje con tartamudez es un niño de unos 9 años de edad. Su papel es secundario, si bien pertenece a la familia principal de la película, no tiene muchas ni grandes apariciones. Su disfluencia también tiene un lugar secundario.

Asimismo, el niño recibe burlas en la escuela por su disfluencia es defendido por sus hermanas. Respecto a sus características personales, aparece muy poco en la película como para describirlo.

Para terminar, la familia -su mamá y sus hermanas- apoyan al niño, lo aman, juegan e interactúan con él. Naturalizaron su disfluencia.

It (Eso)/It (2017).

En este clásico de terror, el personaje con disfluencia que aparece es un niño de entre 10 y 12 años, llamado Bill. Bill es uno de los protagonistas de la película.

En este caso, la disfluencia aparece en un lugar secundario, como una característica más del niño. Respecto a si recibió o no burlas, la respuesta es que sí, en la escuela lo han cargado por su dificultad para hablar. Y en este caso también fue uno de los niños que hacía el papel de abusivo dentro del colegio.

Bill pertenece al grupo de "los perdedores" de la escuela, pero dentro de ese grupo es un líder. Se muestra como un niño valiente y decidido, que actúa a pesar del miedo, y que busca incansablemente saber qué pasó con su hermano menor desaparecido.

Por otro parte, la familia de Bill nunca le hizo notar su dificultad, su inclusión era absoluta. Y la relación su hermano menor es excelente.

<u>Resultados.</u>

Al ver la descripción de las diez películas seleccionadas, en base a las siete variables confeccionadas, podemos llegar a variadas conclusiones. Empecemos.

Género.

En todas las películas los personajes con tartamudez son varones. Esto es llamativo porque si bien esta es una particularidad que afecta más a varones que a mujeres, que no haya ni una sola mujer con esta dificultad en las películas analizadas llama la atención.

Edad.

En relación a las edades, notamos que en cuatro de las películas los personajes son niños menores de 13 años. En otras cuatro películas los personajes son jóvenes que tienen alrededor de treinta años. Y solo en un film hay una persona mayor, de más de 65 años –en la restante, el personaje tiene 40 años-.

Lugar que ocupa el personaje en la película.

En cinco de las películas el personaje con disfluencia es el protagonista, y en otras cinco el personaje es secundario.

Lugar que ocupa la disfluencia en la película.

Sólo en una película la tartamudez es el centro de la misma. En la conocida y premiada “El Discurso del rey”. Luego, en otra película la disfluencia tiene una importancia relativa, es decir, no es el centro pero sí se aborda en diferentes pasajes de la misma. Esto se da en “Abuelos al poder”. Y por último, en otro de los films, en “Sur”, el foco no está en la tartamudez, pero sí hay una canción que habla sobre ella de forma directa.

En el resto de las siete películas la tartamudez no ocupa un lugar destacado, nunca se pone el foco en ella.

El recibimiento o no de burlas.

En siete de las películas los personajes reciben, al menos, una burla por su particular forma de hablar. Tres de los protagonistas que recibieron burlas eran niños y las burlas las recibieron en el ámbito de la escuela. Otros dos de los personajes que recibieron cargadas eran jóvenes de 30 años aproximadamente. Y por último, los otros dos tenía unos 40 años –un personaje tiene 65 años, pero cuando recibió las risotadas tenía 40 aproximadamente-.

A su vez, uno de los personajes recibía muchísimas burlas en la escuela pero no directamente por su disfluencia, las recibía por una pequeña deficiencia intelectual.

En los otros dos films, los personajes no recibieron burlas.

Esta variable nos parece muy interesante de registrar. Como se puede observar del análisis, no importa la etapa de la vida, la persona con tartamudez siempre es pasible de ser burlada por su forma de hablar: en la niñez, en la juventud y en la adultez.

Asimismo, destaca que la escuela sea un ámbito en donde sufran de las risas y de los comentarios ofensivos de los demás. En cuatro casos se da esa situación.

Para terminar, se puede observar como en más del 70% de los casos, las personas con disfluencia reciben alguna burla o un comentario hiriente, debido a su dificultad para expresarse oralmente.

Características actitudinales del personaje.

Esta es una de las variables más importantes a tener en cuenta, motivo por el cual le otorgaremos un espacio considerable.

Antes de empezar con nuestro análisis, destacamos que en una de las diez películas no pudimos identificar las características actitudinales de la persona con disfluencia, porque su personaje no aparece mucho. Una vez dicho esto, comencemos.

En tres películas, el personaje con tartamudez aparece como obsesivo y/o con comportamientos psicópatas. Y en dos de ellas el personaje se obsesiona con una bella mujer. Además, en las tres películas las personas con disfluencia muestran comportamientos anti-sociales, y en una el personaje es muy violento y agresivo. A su vez, en dos de estas películas, las personas están o concurren a instituciones psiquiátricas. Por último, en dos de estas películas el personaje muere –en una se suicida y en la otra es asesinado por la madre-.

Por su parte, en otras dos películas, los personajes aparecen como individuos con valores fuertes. En una de ellas, el personaje aparece como un ser honrado, integro, como un luchador social. Y en la otra, el personaje muestra valores anti-racistas en un contexto en donde esto no era común y en dónde eso podría acarrear inconvenientes.

Asimismo, en otra de las películas, el protagonista, que es un niño, aparece como alguien valiente, decidido; es el líder del grupo.

En otras tres películas, las personas con disfluencia aparecen como tímidas, inseguras. Aunque, es importante mencionarlo, en dos de ellas, al final del film el personaje cambia: obtiene seguridad al enfrentarse con éxito a los desafíos planteados (“El discurso del rey” y “Abuelos al poder”).

Para terminar, como ya hemos mencionado en otros apartados, en una de las películas, el personaje con disfluencia tiene, además, una pequeña deficiencia intelectual, por lo cual es acosado y burlado. El personaje con disfluencia aparece como un “tonto” “un imbécil” –como le dicen hirientemente en la film-.

En resumen, si uno toma las nueve películas, observa que en siete de ellas las personas con tartamudez tienen características negativas. En tres muy negativas, como obsesivo, violento y con comportamientos anti-sociales; en otras tres, son características

no tan negativas como inseguridad, vergüenza y timidez[4]; y en la restante aparece como un tonto.

En cambio, sólo en tres[5] películas el personaje tiene características netamente positivas, entre las cuales destacan: la integridad, la honradez, el antirracismo y la valentía. Es más, en una de ellas, el personaje principal es el líder del grupo. Igualmente, hay que destacar que en otras dos películas, la persona con tartamudez se empodera al enfrentar sus desafíos con éxito, lo cual logra mitigar las características negativas esbozadas a lo largo de las películas.

A modo de conclusión, en cuanto a las características actitudinales de los personajes con disfluencia, las negativas están más difundidas que las positivas, lo cual contribuye a generar una imagen social de las personas con tartamudez más desfavorable que favorable.

El trato que tiene la familia para con la persona con disfluencia.

En cuatro de las películas, la relación de la persona con disfluencia con su madre es conflictiva. En tres de ellas la relación es muy mala (en "Alguien voló sobre el nido del Cucú" la madre es abusiva y muy rígida. En "El niño que grito puta" la relación es pésima, el niño la insulta, la maltrata permanente y luego intenta atacarla con un hacha, motivo por el cual ella lo mata en defensa propia. Y en "Buddy boy" la madrastra del personaje también es abusiva y trata muy mal a la persona.), y en la restante la relación es compleja. La madre siempre aparecía como su único apoyo, pero a medida que la película avanza vemos como ella le remarca su "diferencia" con el resto y no contribuye a la construcción de autonomía y de un proyecto de vida.

Además, en estas cuatro películas los padres están ausentes o no se sabe nada ellos. Por lo cual sólo está la figura materna.

En otras dos películas, las personas con tartamudez son jóvenes o adultas y no se sabe nada del vínculo con sus padres. Lo único que pudimos rastrear fue que tenían esposa e hijos –dato a tener en cuenta, igualmente-. Y poco y nada se sabe sobre el vínculo entre ellos.

En otras tres películas, en donde los personajes son niños, la familia los quiere mucho, los incluyen perfectamente y naturalizan su dificultad. Cabe destacar que en una

[4]Lo que no queda explícito en las películas es que la disfluencia, muchas veces, no es la causa de la timidez o de la introversión. Las causas reales son las actitudes de discriminación y de burla que sufren estas personas por su forma de hablar.

[5]En "Hombres de honor", el personaje con tartamudez combina características actitudinales positivas (anti-racista) con negativas (tímida, insegura).

de estas tres películas, “El Conjuro 2”, el padre del niño tampoco aparece, los abandonó.

Por último, de la película “El Discurso del rey” hay mucho para decir. La relación con su padre es tensa. El padre lo quiere, confía en su capacidad y en su fortaleza, pero no termina de aceptar su disfluencia y se fastidia. Además, su hermano lo burla en ocasiones por su forma de hablar, y no lo valora completamente. Asimismo, es importante destacar que el personaje tiene tres hijas y una esposa que lo respeta muchísimo y que lo apoya incondicionalmente.

A modo de conclusión, en cinco de las películas el padre del personaje no aparece o no existe, lo cual es llamativo. A su vez, en tres de los films, los personajes tienen esposa e hijos, lo cual es muy interesante, teniendo en cuenta que en cuatro películas las personas con disfluencia son niños. Es decir, de las seis películas en donde los personajes son mayores de edad, en tres lograron conformar una familia. Esto lo destacamos porque en las investigaciones sobre otras dificultades, como en la discapacidad visual o auditiva y del lenguaje, esto era muy infrecuente.

Conclusiones.

A partir del análisis de las diez películas seleccionadas podemos concluir que las representaciones que genera el cine sobre las personas con tartamudez son más negativas que positivas. La imagen social que esta potente industria cultural ha confeccionado de las personas que tienen esta particular forma de hablar, no contribuye a la inclusión y a la dignificación de este colectivo.

El hecho de que en más del 70% de las películas las personas con disfluencia reciban burlas y sobre todo el hecho de que en siete películas se destaquen características negativas de su personalidad, ayudan al mantenimiento de cierto estereotipo desfavorable. Sobre todo teniendo en cuenta que en tres de esas películas los personajes aparecen como obsesivos, antisociales o psicópatas. Tres películas sobre diez, es una cantidad nada desdeñable.

Sin embargo, también creemos conveniente destacar que el único antecedente de este estudio, la investigación del alemán Jürgen Benecken, es un poco más pesimista de lo que nosotros hemos encontrado. En nuestro caso, tres de los seis adultos pudieron formar una familia[6], uno de los niños tenía muchos amigos y era el líder de su grupo, y en otro de los casos el personaje pudo enamorar a la chica que le gustaba. Lo que queremos

[6]Consideramos esto importante porque habla de una vida social activa. Además, como mencionamos en algunos segmentos del trabajo, en otras dificultades como las visuales o las de la audición y el lenguaje esto no se sabe muy a menudo.

marcar es que, si bien predominan las características negativas, también se muestran las positivas.

Para ir cerrando, un dato muy llamativo es que en todas las películas el personaje con disfluencia es varón –aquí sí encontramos lo mismo que Benecken-. Además, respecto a la distribución etaria, en cuatro películas son niños, en cinco son jóvenes-adultos –entre 20 y 40 años- y en sólo un caso la persona es un anciano. Esto también es llamativo, porque pudiese parecer como que con la edad la disfluencia desaparece y que por eso sólo un personaje es un adulto mayor.

Para terminar, si una persona no tiene disfluencia o no tiene a un familiar, un amigo o un compañero de trabajo con esta dificultad; quizá su representación de este colectivo sea que son obsesivos o anti-sociales. O tal vez de por sentado que son inseguros y tímidos. Hasta quizá algunos crean que es aceptable burlarse de su forma de hablar. Y esto será, en gran parte, por la influencia de las industrias culturales y por la imagen social que ellas generaron de las personas con tartamudez. Afortunadamente, saberlo es el primer paso para cambiarlo.

Referencias Bibliográficas.

Alvarez Ruiz, A. (2006), “Persuadir para integrar. El papel de la publicidad en la integración social de las personas con discapacidad” en *La imagen social de las personas con discapacidad*, Ledesma, J.A. editor. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad: Ediciones Cinca.

Aparicio Sánchez, D. y Gomez Vela, M. (2010), “De criados mudos, jóvenes sordas y otros estereotipos. Las personas con problemas de audición y lenguaje en el cine”, en *Revista de Medicina y Cine* (internet), vol. 6, nº 2, p. 47-54. Recuperado de: http://revistamedicinacine.usal.es/es/volumenes/volumen6/num2/592

Badia Corbella, M y Sánchez-Guijo Acevedo, F (2010) “La representación de personas con discapacidad visual en el cine” en *Revista de Medicina y Cine* (internet), vol. 6, nº 2, p. 69-77. Recuperado de: http://revistamedicinacine.usal.es/es/volumenes/volumen6/num2/594

Barriga Bravo, J. (2006), “Imagen social y visibilidad de la discapacidad”, en *La imagen social de las personas con discapacidad*, Ledesma, J.A. editor. Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad: Ediciones Cinca.

Benecken, J. (1995) "`The Stutterer´: Or What happens, when Grace Fails? On the Nature and Psychological Relevance of a Stigma" en *Proceedings of the first world congress on fluency disorders.* Vol. 2, p. 548-550. Múnich: International Fluency Association. Recuperado de: http://www.pro-voce.de/_dateien/Benecken_The_Stutterer_Or_What_Happens.pdf

Bertucci, A. (2013) "Sobre la industria cultural. Adorno y Horkheimer" en *Problemas filosóficos contemporáneos. Cuaderno de cátedra. Perspectivas sobre filosofía, arte y comunicación.* Comp. Analía Melamed. Cuadernos de cátedra de la Facultad de Periodismo y comunicación social de la UNLP. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/industria_cultural._adorno_y_horkheimer_articulo.pdf

De Dios, G. (2016), "Hacia un abordaje inclusivo de la discapacidad. Reflexiones y aportes desde la comunicación", en *Hacia nuevos perfiles profesionales en discapacidad*, Pantano, L. compiladora. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Católica Argentina.

Dorfman, A. y Mattelart, A. (2005), *Para leer al Pato Donald: comunicación de masas y colonialismo.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Horkheimer, M. y Adorno, T. (1994), *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid: Editorial Trotta.

Loriente Zamora, C. (2007), *Antropología de la tartamudez*. Madrid: Edicions Belaterra.

Monjas, Arranz y Rueda (2005), "Las personas con discapacidad en el cine", en *Revista Española sobre discapacidad intelectual,* Vol. 36, nº 213, p. 13-29. Valladolid: Siglo Cero. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/ART7026/articulos2.pdf

Mesa 2: Recreación y tiempo libre
Coordinación: Verónica Rusler y Laura Finauri

ALZOLA, LEEGSTRA, ANDERSON. "Restricción en la participación de Tiempo Libre"

Autores: Alzola Silvia Beatriz, Leegstra Rut Cristina, Anderson Mariela

Título: Restricción en la participación de Tiempo Libre

Alzola Silvia Beatriz

DNI: 22292685

Correo electrónico: salzola@unq.edu.ar

Leegstra Rut Cristina

DNI: 11990013

Correo electrónico: rutleeg unq.edu.ar

Anderson Mariela

DNI: 27941112

Correo electrónico: anderson@unq.edu.ar

Palabras clave: condición de salud, contexto, ocupación tiempo libre

Proyecto de investigación radicado UNQ

Restricción en la participación de Tiempo Libre

El presente trabajo surge del análisis de una entrevista en profundidad realizada a una persona que tuvo un cambio repentino en su condición de salud, donde se presenta la influencia del entorno en la restricción a la participación en las actividades de tiempo libre. Dicha entrevista se realizó en el marco de la investigación "Estudio cualitativo de la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con un cambio repentino en su condición de salud" que pertenece al programa "Problemáticas del Cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producciones de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos", dirigida por M. Cristina Chardón (2015/2019).

La metodología utilizada en la investigación es de tipo cualitativa, el diseño es exploratorio, descriptivo, cuyo objetivo general es *describir y analizar la participación en actividades de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud, que resultara en restricción a la participación en esta ocupación.* La muestra es no probabilística accidental, y comprende sujetos mayores de 18 años que han sufrido un cambio repentino en su situación de salud, cuyo evento causante sucedió entre los 24 y los 12 meses previos al estudio.

La Organización Mundial de la Salud, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) define la *restricción en la participación* como "*los problemas que puede experimentar un individuo para implicarse en situaciones vitales. La presencia de una restricción en la participación viene determinada por la comparación de la participación de esa persona con la participación esperable de una persona sin discapacidad en esa cultura o sociedad" (Pag 232)*. La participación en actividades de la vida cotidiana puede ser restringida por diversos motivos, internos del individuo, entre ellos su condición de salud e influenciada por factores externos como el entorno.

Según Marco de Trabajo para la Terapia Ocupacional (AOTA 2010) "Los contextos y entornos afectan a la accesibilidad del cliente a la ocupación e influyen en la calidad y satisfacción del desempeño" (Pág. 29). En el análisis de la entrevista nos preguntamos ¿Qué factores afectan a la participación ocupacional de las personas institucionalizadas? ¿Son las limitaciones en el desempeño quienes determinan la restricción en la participación? ¿Es el entorno en el que se encuentra inmerso una barrera para la participación?

En el marco de este trabajo se define entornos como aquellos espacios externos al cliente y que se encuentran alrededor del cliente mientras este participa en las ocupaciones (AOTA, 2008, 2010). Los entornos pueden ser físico y social; el primero correspondiente al "ambiente natural y construido, no humano, y a los objetos dentro de éste" (Pág. 28); y el segundo al "formado por la presencia, relaciones, y expectativas de las personas, grupos y organizaciones con quienes el cliente tiene contacto" (Pág. 29). Es decir que en estos ambientes físico y social que rodean al sujeto se desarrollan las ocupaciones (AOTA 2010).

En esta investigación se entiende la ocupación de tiempo libre como "Una actividad no obligatoria que está intrínsecamente motivada y en la cual se anticipa durante un tiempo discrecional o libre, es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias tales como trabajo, autocuidado o dormir" (Parham y Fazio, 1997 *citado* en AOTA 2014, Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional tercera edición, Pág. 34)

En este trabajo realizamos el análisis de la entrevista que corresponde a un hombre mayor

de 70 años, que presenta un accidente cerebro vascular (ACV) y como consecuencia una hemiplejía izquierda. Se encuentra institucionalizado en una residencia geriátrica. Anteriormente, ya con el cambio en su condición de salud transitó por diferentes instituciones, centros de rehabilitación y clínicas, a lo que el entrevistado se refirió:

"*...navegué por varios lados, Centro de Rehabilitación un año, después estuve internado en un sanatorio y en otro a raíz de una neumonía, hasta que paré acá...*"

En la entrevista se evidencia una restricción en la participación en las actividades de tiempo libre significativas. Se infiere que la restricción se fue gestando a lo largo de las internaciones ya que el entrevistado manifestó que anteriormente al cambio en su condición de salud, participaba de actividades laborales, y de tiempo libre como realizar viajes, sacar fotografías, seleccionar música, mirar películas, y salir a comer a un restaurante.

Al interrogarlo en la entrevista sobre qué actividades desempeña en la residencia, en un primer momento manifiesta *"no hacer nada"*, se infiere que lo dicho por el entrevistado es debido a que las actividades de tiempo libre que realiza no le son significativas.

Identifica dos actividades gratificantes para él, la música y la carpintería. Sin embargo el entorno no le facilita la participación en éstas; al referirse a la música dice "lo que yo quiero es aprender música" y sólo considera que es posible con un profesor. Por otra parte refiere que no es posible escuchar música porque no se cuenta con un equipo de música; sin embargo puede hacerlo ya que su compañero de habitación cuenta con un equipo, pero el uso del mismo está condicionado a éste.

Añade luego que sólo en la institución se realiza como actividad de tiempo libre - pero desde un lugar de distractor- el "*mirar televisión*".

Como se expuso anteriormente el entrevistado manifiesta que en la institución no cuentan con los equipos necesarios para desarrollar las actividades de tiempo libre que a él le son significativas. Refiere que podría tener los propios pero no es posible por el tema inseguridad (como una cámara de fotos, un radiograbador, un dvd, etc.). Este es uno de los factores que limita la participación en sus ocupaciones de tiempo libre, ya que no cuenta con un espacio seguro para colocarlos a resguardo de la posible sustracción por parte de otros.

Al analizar los entornos físicos en los cuales el entrevistado participa en las actividades de tiempo libre,- entendidos como los ambientes físicos naturales o construidos en los que la participación ocurre y los objetos que forman parte de él- se evidencia que estas se desarrollan solamente en el interior de la residencia (comedor y habitación). El entrevistado no hace referencia a espacios en el exterior; incluso cuando identifica una actividad de tiempo libre diferente dice que se realiza en el piso planta baja

"… para fin de año por ejemplo se juntan todos abajo, y están todos juntos abajo; cuarenti tantos viejitos, hay acá. Se juntan todos con los familiares también…"

La actividad de mirar televisión, en la institución, debe llevarse a cabo en un espacio compartido con otros, donde se infiere que no se otorgan posibilidades de elección de programas de su interés o si se hace es en forma espaciada ya que son muchos los que miran. El espacio de la habitación de la residencia, se transforma en un lugar de disfrute, porque ambos comparten allí, el escuchar música, y el gusto por el mismo género musical, el tango.

En relación al entorno social, Zemke & Clark (1996) afirman que "las ocupaciones a menudo son compartidas y ejecutadas con otros. Aquellas que implican implícitamente dos o más individuos son descritas como co-ocupaciones" (Zemke & Clark, 1996; citados en el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional tercera edición, 2014, Pág. 9). "Las actividades inherentes a las interacciones social son recíprocas e interactivas y son consideradas co-ocupaciones" (Dunlea, 1996; Esdaile & Olson, 2004; citados en AOTA, 2014). El entrevistado refiere al respecto que realiza las actividades con otros, no menciona actividades que realiza solo.

Si bien el entorno social - al estar institucionalizado - , no es elegido por el entrevistado y debe compartir espacio, actividades, etc., con otros residentes como mucamas, cuidadoras, entre otros, en el relato se observa cierto placer de la interacción con ellos y facilita - aunque en forma limitada- la participación social.

Participa de una actividad grupal dentro de la institución, evidenciándose que lo hace por ser la única propuesta grupal posible. Se infiere que si bien los que coordinan conocen los intereses de los residentes de la institución, no pueden responder a la demanda, ni realizar una adecuación o adaptación de las actividades o modificación del entorno quedando el sujeto limitado en la participación de la actividad propuesta o llevando a cabo actividades sin ser significativas.

Dentro del entorno social, otro actor que podría actuar como facilitador de la participación en ocupaciones de tiempo libre es la familia. Villarroel y otros (2007) 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, más la carga emocional, física y factores socioculturales. La situación vivenciada por la familia conlleva en distintos grados a una desorganización que suele perturbar roles, rutinas y hábitos ocupacionales en cada uno de los integrantes de la familia que ponen a prueba las relaciones entre los componentes del grupo.

El entrevistado relata que tiene dos hijos, uno vive en el exterior y el otro se ha hecho cargo del negocio familiar y de la asistencia y trámites de él refiere "…a P. habría que hacerle un monumento…".

Tomando la referencia de Villarroel podemos inferir que esta familia podría encontrarse en ese estado de vulnerabilidad en la salud y que la falta de preparación para realizar las tareas de asistencia, etc., requeriría de un abordaje desde las instituciones que la acompañen en la organización de tareas para así puedan colaborar en que la persona tenga una restricción menor en la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre.

Como cierre...

Se puede inferir que en el entorno físico la ausencia de objetos y de espacios y en el entorno social, los distintos actores que rodean al entrevistado, no facilitan actividades acordes al interés del mismo, por lo tanto ambos entornos restringen la participación en la ocupación de tiempo libre. El entorno social la favorece pero en forma acotada y particular propia de una institución.

Se puede observar en el relato que el entrevistado participa de espacios propuestos por la institución quizás por el simple hecho de estar con otros, y no tanto por su significado; podríamos decir que son "esfuerzos" o "adaptaciones" de la persona para mantenerse activo dentro de una residencia geriátrica.

Interesa reflexionar sobre el tema planteado dado que, como refieren Arévalo, M., & Yáñez, J. (2016), "la terapia ocupacional como disciplina tiene el compromiso de promover la salud a través de la ocupación, pero no sólo se centra en la ocupación como tal, sino también en los factores que influyen en ella". La restricción a la participación en las actividades de tiempo libre, cuando se presenta por motivos del entorno, afecta el desempeño ocupacional y por ende a la calidad de vida de las personas y particularmente en instituciones de salud. Esto es factible de modificar con la instrumentación de políticas acordes, estableciendo normativas que lo contemplen y la fiscalización del cumplimiento.

La institución en la que reside el entrevistado no cuenta con profesionales de la terapia ocupacional, no obstante si hubiere no siempre el profesional puede hacer las modificaciones necesarias del entorno, dado las particularidades institucionales. Será más o menos posible en tanto la flexibilidad que tenga el hogar.

"Un cliente que tenga dificultad en el desempeño efectivo en un entorno o contexto puede tener éxito cuando se modifique el entorno o el contexto" (Ávila Álvarez, A., et al. (2010). Marco de trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: dominio y proceso. 2ºEd. Pág.

29).

Bibliografía:

- Arévalo, M., & Yañez, J. (2016). Factores Contextuales que influyen en la participación comunitaria en actividades de ocio y tiempo libre en personas en situación de discapacidad física. Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 16 (2), 163-173. doi:10.5354/0717-6767.2016.44760.
- Asociación Americana de Terapia Ocupacional – AOTA (2014). Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional. Dominio & Proceso 3ra Edición. Traducido por: Martínez S., Muñoz H. Flavia., Suazo G. Cristian, Universidad Mayor de Chile. (2014)
- Avila Alvarez, A., Martinez Piédrola, R., Matilla Mora, R., Maximo Bocanegra, M., Méndez Méndez, B., & Talavera Valverde, M. A. (2010). Marco de trabajo para la práctica de la Terapia Ocupacional: dominio y proceso. 2ºed [traducción]. www. Terapia ocupacional. com [portal en internet]. Traducido de: Asociación Americana de Terapia Ocupacional – AOTA (2005)
- Crepeau. Cohn. Schells (2005). Willard & Spakman, Terapia Ocupacional. 10 ma, Editorial Panamericana, Bs. As., Argentina
- Moruño Millares, P; Romero Ayuso, DM (2006) Actividades de la Vida Diaria Masson Elsevier.España
- Schell, Gillen, Scaffa. (2016) Willard & Spakman, Terapia Ocupacional. 12 aba, Editorial Panamericana, Bs. As., Argentina
- Organización Mundial de la Salud OMS (2001). Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF.
- 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. Disponible en: http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RTO/article/viewFile/120/103

CRISTIANI, MONTILLA, CACCIAVILLANI. “Análisis del significado del tiempo libre frente a un cambio repentino en la condición de salud”

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: “Análisis del significado del tiempo libre frente a un cambio repentino en la condición de salud”.

Palabras clave: OCUPACIÓN, TIEMPO LIBRE, SIGNIFICADO

Cristiani Liliana Sandra DNI: 20733216 TÍTULO: Lic. en Terapia Ocupacional FILIACIÓN INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes CORREO ELECTRÓNICO: lcristiani@unq.edu.ar
Cacciavillani María Fabiana DNI: 17137507 TÍTULO: Especialista en Metodología de la Investigación. UNLA FILIACIÓN INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes CORREO ELECTRÓNICO: fcacciavillani@unq.edu.ar
Montilla, Silvina Aida DNI: 31693581 TÍTULO: Lic en Terapia Ocupacional FILIACIÓN INSTITUCIONAL: Universidad Nacional de Quilmes CORREO ELECTRÓNICO: silvimontilla@yahoo.com.ar

Introducción

El presente trabajo se desprende de 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” dirigido por Rut Leegstra, y que forma parte del Programa “Problemáticas del Cuidado Metamorfosis socio-culturales y producciones de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”. Directora M. Cristina Chardón. (2015-2019)

La Organización Mundial de la Salud en conjunto con el grupo del Banco Mundial desarrollaron el Informe Mundial sobre la discapacidad (OMS 2011) con el objeto de proporcionar datos e información concreta que permita la formulación de políticas y programas innovadores que promuevan una mejor calidad de vida de las personas con discapacidad, y favorezca la aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad. Paralelamente impulsa, que las Instituciones académicas se comprometan en la realización de investigaciones que brinden información sobre la vida de las personas con discapacidad como así también sobre las restricciones a su pleno desarrollo.

Con base en estos lineamientos, los conocimientos obtenidos en investigaciones anteriores[7] en relación a las diversas formas y actores que participan en el cuidar, y la observación clínica realizada por diversos miembros del equipo durante años de atención y seguimiento de personas en instituciones de salud públicas y privadas, se impulsó este proyecto en el que nos propusimos como objetivo general *Describir y analizar la participación en actividades de ocio y tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud.*

Se trabajó con un diseño exploratorio, descriptivo, con estrategia metodológica cualitativa, basado en el estudio de casos.

Se recolectaron datos a través de seis entrevistas en profundidad, realizadas a sujetos con cambios repentinos en su condición de salud que resultaran en restricción a la participación en ocupaciones de tiempo libre.

La muestra fue no probabilística accidental y estuvo compuesta por sujetos de ambos sexos, mayores de 18 años, cuyo evento causante sucedió entre los 24 y los 12 meses previos al estudio.

De las múltiples dimensiones que se entrecruzan en la participación ocupacional se determinaron como ejes de análisis la forma, función y significado de la Ocupaciones de Tiempo Libre (OTL) así como la existencia, o no de limitación/restricción en la participación.

A partir del análisis de las entrevistas se obtuvo la identificación de las ocupaciones de tiempo libre (OTL) realizadas por los entrevistados antes y después de ocurrir el cambio en su condición de salud.

Se analizaron los cambios producidos en relación a la *forma*, (lo observable y que se manifiesta en la interacción actividad/ambiente que ocurre en un lugar y un tiempo), el *significado*, *limitación en la actividad* y *restricción en la participación*.

Los resultados iniciales arrojaron modificaciones en la participación en las ocupaciones de Tiempo Libre de todos los entrevistados.

[7] *Instituciones y sujetos del cuidado. Transformaciones actuales en las representaciones y prácticas en ámbitos de la salud, la educación y las familias. Directora Dra Chardon- co Director Mg Montenegro.*

El presente trabajo tiene por objeto evidenciar los hallazgos en relación al significado otorgado a las Ocupaciones de Ocio y Tiempo Libre frente a un cambio repentino en la condición de salud.

Desarrollo

La ocupación es una necesidad humana básica. Toda persona debe estar ocupada en las distintas facetas de su vida. (Simó, 2006). Existe una relación fundamental entre ocupación y salud.

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 la base social sobre el que se sustenta esta disciplina. Admitió que su accionar va más allá de los servicios clínicos centrados mayoritariamente 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.

La salud, implica entonces, tener la oportunidad y las habilidades para involucrarse en ocupaciones significativas para la persona, ocupaciones vinculadas con el cuidado de sí mismo, el disfrute de la vida y la contribución al tejido social y económico de la comunidad a lo largo de la vida. Por tanto, el significado atribuido a las diferentes ocupaciones o actividades adquiere una dimensión y sentido particular.

La ocupación se presenta como un fenómeno complejo y multifacético que comprende una amplia gama de hacer que ocurre en el contexto de tiempo, espacio y cultura; estos contextos dan forma e informan sobre el hacer, así mismo dan instrucciones, razones y significados al hacer. (Kielhofner, 2006)

El Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional ordena la gran cantidad de actividades u ocupaciones en categorías a las que denomina Áreas de Ocupación: actividades de la vida diaria, actividades instrumentales de la vida diaria, descanso y sueño, educación, trabajo, juego, ocio y tiempo libre, y participación social. En esta categorización define a las Ocupaciones de Ocio y Tiempo Libre (OTL) como "una actividad no obligatoria que está intrínsecamente motivada y en la cual se participa en un tiempo discrecional o libre, es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones tales como el trabajo, cuidado propio o dormir" *(*Parham y Fazio, citado en Marco Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional tercera edición, 2014, p. 34*)*

La manera en que las personas priorizan y deciden involucrarse en las diferentes ocupaciones, la visión que cada uno posea de una ocupación determinará la pertenencia a una u otra categoría, de allí la complejidad y multidimensionalidad de cada ocupación.
Las elecciones ocupacionales están atravesadas por el contexto que habitan las personas. La familia, el entorno social y cultural influyen en las decisiones de participación ocupacional, modelando la forma de participación, la función y el significado atribuido.
La Ciencia ocupacional consiste en el estudio sistemático de los humanos como seres ocupacionales, incluyendo la necesidad y la capacidad de adaptarse e involucrarse y de estructurar sus ocupaciones para dar forma a sus vidas. (Navarrete, 2010, pág. 136) Su premisa es el conocimiento de la forma, función y significado dentro y fuera de los contextos terapéuticos y clínicos, lo que permite comprender al hombre como sujeto ocupacional.
Se decidió tomar para nuestro estudio estos conceptos base como dimensiones de análisis, considerando a la forma de la ocupación como "aquéllos aspectos objetivos de la ocupación, aquello que es observable y que se manifiesta en la interacción actividad ambiente, que ocurre en un tiempo y espacio determinados" (Nelson, 2008) al significado como "aquellos aspectos subjetivos, no observables directamente de la ocupación, que la persona construye en la interacción con el ambiente al realizar la actividad. (Gajardo Jáuregui et al, 2013, Pág. 25).
Consideramos conceptualmente la función de la ocupación como aquellos aspectos de la actividad que favorecen la adaptación al ambiente desde una perspectiva funcional, que se genera en la interacción persona-actividad (Nelson, citado en Gajardo y Cifuentes, 2013, p25). En relación a la restricción en la ocupación la Organización Mundial de la Salud en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001) define la restricción en la participación como "los problemas que puede experimentar un individuo para implicarse en situaciones vitales. La presencia de una restricción en la participación viene determinada por la comparación de la participación de esa persona con la participación esperable de una persona sin discapacidad en esa cultura o sociedad" (Pág.232)

En términos generales algunos de los hallazgos a los que arribó esta investigación mostraron que:
El cambio repentino en la condición de salud de los entrevistados determinó modificaciones en la participación ocupacional en las actividades de Tiempo libre en diferentes aspectos. Así, por ejemplo, todos modificaron la forma de la Ocupación de Tiempo libre, sistematizando la realización de las mismas, estableciendo rutinas, o bien

modificando las actividades en relación a graduar la intensidad de los esfuerzos o disminuir la exigencia en la realización.

En relación al significado atribuido a las OTL, entendemos que se trata de una dimensión personal de la ocupación y solo puede ser analizado en función de quien participa en la ocupación y construye en dicha participación un significado.

El análisis de las entrevistas realizadas arrojó un incremento del significado atribuido a las actividades de tiempo libre en sí mismas, y de ese tiempo compartido con la familia y los otros.

El cambio repentino en la condición de salud determinó una modificación en la valorización de los entrevistados respecto a las OTL.

Los valores relacionados con la ocupación son los que dan sentido a la vida, son importantes para la salud y el bienestar, organizan el comportamiento, se desarrollan y cambian con el paso del tiempo, transforman el entorno y se transforman en su relación con él. (Kielhofner, 2006)

El presente trabajo presenta un recorte particular del objetivo general, presenta el análisis del significado del tiempo libre frente a un cambio repentino en la condición de salud". Del análisis de las entrevistas cabe destacar los siguientes ejes:

I Valorización de las ocupaciones de tiempo libre compartidas

II Revalorización de las ocupaciones de Tiempo Libre Compartidas

III Vinculación de las ocupaciones Tiempo Libre

IV Desempeño de las ocupaciones de Tiempo Libre

V Restricción en la participación

I Valorización de las ocupaciones de Tiempo libre compartidas

Todos los entrevistados refirieron una valorización de las actividades de tiempo libre compartidas, particularmente con familiares, a excepción del entrevistado que estaba institucionalizado.

Natalia lo expresa abiertamente.

"*prefiero ir con alguien de mi familia".*

Mariela le da un significado mucho más importante a las OTL y a la posibilidad de compartir las mismas con familiares. Vincula la ocupación de TL con la salud y en una esfera espiritual.

> *"Trato de dedicarle más a lo familiar, tengo otro concepto de la vida familiar, yo tengo 4 sobrinos 2 propios dos de mi marido, pero el más chiquitito es ahijado mío y ahora si o si tiene 10 desde que empezó el colegio porque una*

vez por semana lo voy a buscar al colegio y meriendo con él, y a él le encanta el arte y lo llevo al taller de arte y trato de compartir esas cosas".

Carlos intensificó su participación en actividades en la vivienda, especialmente las relacionadas a su rol de padre e hijo.

".....la verdad que ahora con el tiempo libre estoy en mi casa, estoy con mi hija, con mi familia, me levanto de dormir una siesta, me voy, me tomo unos mates con mi mama, salgo un ratito afuera, charlar con un amigo, pero no soy de andar en la calle como era antes. Me vino a buscar una hermana, un hermano, vamos a mi casa a tomar unos mates, vamos a comer algo, a compartir algo, y trato de estar lo mejor con todo.

Jonathan, valoriza la realización de actividades en compañía de su familia, como grupo íntimo que siempre están, con el cual se disfruta; y destaca la realización de las actividades con sus amigos desde un lugar más saludable y de cuidado.

Resalta con quien comparte las actividades más que la actividad en sí.

" …….pasear, salir de joda, disfrutar la familia, la familia es lo principal, ellos son los primeros que están siempre al lado tuyo"

Micky quien está institucionalizado refiere que las actividades que realiza en la institución no son significativas para él.

II Revalorización de las ocupaciones e tiempo libre

Algunos entrevistados manifestaron que a partir del cambio en la condición de salud la participación en las ocupaciones de tiempo libre se revalorizaron.

Margot Intensificó las ocupaciones de TL. Luego de su accidente otorga mayor valor al tiempo de descanso, al tiempo compartido con sus hijos y familia, disminuyendo la exigencia en el trabajo. Disfrutando más de su tiempo no laboral, disminuyendo la exigencia en el cuidado de la chacra. En su relato resalta la valoración del tiempo que no disfrutó, la necesidad de destinar más tiempo al descanso, al compartir con otro sin preocuparse tanto por sus responsabilidades laborales.

Así mismo aparece en estas actividades el cuidado de otros en dos dimensiones: de ella hacia el bebé de su prima y de parte de su sobrina para con ella cuando realizan juntas actividades de Tiempo Libre. Después del cambio en su condición de salud se ve que son más significativas las actividades en los entornos familiares y acompañada.

"me siento con los chicos, preparo el almuerzo, la cena, todo más

tranquila, si porque el estar apurado siempre uno pensando en otras cosas, se enferma uno de la cabeza".

En Margot, el accidente generó un cambio en la valoración del tiempo y los espacios compartidos con sus seres queridos. Ella refiere no haber pensado antes en el valor del tiempo libre, tomando mayor tiempo para el disfrute con seres queridos, incrementando el tiempo de descanso y la relajación personal.

"no lo había pensado, no no se porque la verdad.. pero bueno ahora si la verdad es otra cosa, fue tomar un tiempo para salir de vacaciones hacer algo diferente"

III Vinculación de las ocupaciones Tiempo Libre

Uno de los entrevistados vinculan las OTL con el progreso personal, otro con un tiempo de descanso, como es el caso de Margot o con participación familiar, como manifiesta Mariela al compartir tiempo con su sobrino, también descanso y salud como refiere Jonathan en su entrevista

IV Desempeño de las ocupaciones de Tiempo Libre

Se observó limitación en el desempeño de las actividades por la condición física, psíco-emocional y restricción en la participación en OTL por la acción del entorno físico y social que actúa como barrera dificultando dicha participación. Algunos agregaron nuevas ocupaciones y otros disminuyeron.

De los 6 entrevistados cuatro incorporaron actividades nuevas. Solo uno disminuyó la cantidad, tratándose de Mikey quien estaba institucionalizado luego del cambio en la condición de salud .

V Restricción en la participación

La restricción a la participación se presentaba en las actividades comunitarias fuera del

hogar, como productividad (Carlos quien trabajaba de albañil), participación social, participación en actividades de tiempo libre.

Discusión

Dice Simó (2006) “las ocupaciones le dan un significado a la vida, cuando llenan y satisfacen un propósito personal y culturalmente importante. Los terapeutas ocupacionales inspirados por el principio de justicia ocupacional y de inclusión (Twonsend 1983, 1997a, 1997b) consideramos el acceso a la ocupación significativa como un derecho básico.”

En nuestro estudio se analizaron entrevistas realizadas a 6 personas que sufrieron un evento en su salud que resultó en una limitación a la participación ocupacional. Los motivos que llevaron al evento en salud fueron diversos, así como las edades, los momentos de vida y los contextos físicos del lugar en el que residían los entrevistados.

Luego del cambio repentino en la condición de salud se presentó una restricción a la participación especialmente en las actividades comunitarias realizadas fuera del hogar, entre ellas las productivas, de participación social y también las de tiempo libre.
Del análisis realizado sobre las ocupaciones de ocio y tiempo libre pudimos visualizar que a partir del cambio en la condición de salud las personas continuaban participando de dichas ocupaciones pero con cambios en el desempeño y el significado.

En los entrevistados se presentó una limitación en el desempeño de las actividades de tiempo libre por factores propios de la persona, los pisco emocionales, o como resultado de factores externos a ella, en este caso particularmente el contexto físico y social, que actúa como barrera dificultando dicha participación.

En relación a las ocupaciones de tiempo libre algunos entrevistados pudieron continuar con la misma participación en las actividades que realizaban antes y otros incorporaron actividades nuevas. Con excepción de uno, todos los pacientes mantuvieron o aumentaron la participación en actividades de tiempo libre.

Algunos entrevistados manifestaron realizar la OTL y cuidado de la salud al mismo tiempo integrando ambas funciones.

A partir de los resultados nos preguntamos si las modificaciones e intensificación en la participación en OTL donde aparece el cuidado vinculado a la salud, se modifica por placer, por cuidado o por ambas funciones a la vez.

El análisis del significado de la participación en OTL evidencia una revalorización de las actividades de tiempo libre luego del cambio repentino en la condición de salud, particularmente sobre aquellas actividades compartidas con la familia y con otro. Se infiere que esta actividades favorecen el desempeño en roles significativos (como ser el rol de padre, tía, entre otros). A su vez se lo vincula con el cuidado personal y del otro.
Del análisis general de las entrevistas se destaca que uno de los entrevistados vincula las OTL con el progreso personal, otro con un tiempo de descanso. Mientras que el entrevistado institucionalizado no refirió desempeñarse en OTL significativas.

Los cambios en la condición de salud determinan otros cambios y son estos últimos los que en muchas oportunidades afectan la participación en OTL más que la condición de salud.

Es interesante visualizar que aparece la necesidad de transmitir a otros la experiencia vivida, de alguna manera como enseñanza, dando consejos para cuidarse y disfrutar.

Se presenta una toma de conciencia respecto de los valores personales y el paso del tiempo como si el cambio en la condición de salud despertara una necesidad de evaluación o balance del "*hacer"* revalorizando el tiempo libre como un tiempo de disfrute.

Resulta fundamental comprender las necesidades ocupacionales de las personas luego de un cambio en su salud, los valores y significados atribuidos a sus elecciones ocupacionales, en este caso las OTL, a partir de datos basados en la evidencia. La organización y sistematización de estos conocimientos nos permitirá pensar en metodologías de intervención con rigor científico a partir de sentidos y valores culturales propios, aporte que consideramos de relevancia tanto al ejercicio en la práctica de la Terapia Ocupacional como al cuerpo de conocimiento de la ocupación como ciencia, estimulando la continuidad de nuevos estudios.

BIBLIOGRAFÍA:

American Occupational Therapy Association (2014) Occupational therapy practice framework: Domain and process (3rd ed.) American Journal of Occupational Therapy, 68(Suppl . 1), S1– S48 . http://dx .doi .org/10 .5014/ajot .2014 .682006 Traducido por: Martínez S., Muñoz H. Flavia., Suazo G. Cristian, Universidad Mayor de Chile.

Clasificación Internacional de funcionamiento de la discapacidad y de la salud. (CIF) (2001) OMS. OPS. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf

Gajardo, J., & Cifuentes, D. (2013). Forma, función y significado de la conducción de automóviles en un grupo de adultos mayores residentes en Santiago de Chile.Revista Chilena de Terapia Ocupacional, 13(1), Pág. 23-32.doi:10.5354/0717-5346.2013.27449.

Kielhofner G. (2006). Fundamentos conceptuales de la Terapia Ocupacional. Editorial Médica Panamericana, Bs As , Argentina

Navarrete Salas, E. (2010) Ciencia de la Ocupación: caminos y perspectivas. TOG (A Coruña) (Revista en Internet) Vol 7, Supl. 6:p 132:143. Disponible en: www.revistatog.com/suple/num6/erna.pdf

Nelson, D. L. (1988) “Occupation: “Form and Performance”. Am J Occup Ther. Oct; 42 (10): 633-41. Citado en Haciendo camino al andar: construcción y comprensión de la Ocupación para la investigación y práctica de la Terapia Ocupacional. Revista Chilena de Terapia Ocupacional N° 8, diciembre de 2008. Disponible en http://web.uchile.cl/vignette/terapiaocupacional/CDA/to_simple/0,1374,SCID=21647%26ISID=737%26PRT=21643,00.html

Simó, S; Urbanowski, R. (2006) El Modelo Canadiense de Desempeño Ocupacional I. Revista Gallega de Terapia Ocupacional. Número 3. Páginas 5 a 27. Disponible en: www.revistatog.com

DÍAZ. “Desterrando estereotipos en relación con las personas con discapacidad”

AUTORES/AS

Díaz Nora Silvia DNI 12608233 noradiazinglesitaliano@cpenet.com.ar

PONENCIA: Desterrando estereotipos en relación con las personas con discapacidad

PALABRAS CLAVE: personas con discapacidad; prácticas deportivas; elaboración de materiales de enseñanza

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN/ RELATO DE EXPERIENCIA

La presente ponencia tiene lugar al interior del proyecto de investigación “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Este proyecto analiza los materiales para la enseñanza de inglés de circulación actual en el mercado y elabora propuestas alternativas situadas en las culturas locales con el objetivo de incorporar contenidos de Educación Sexual Integral e Interculturalidad en la enseñanza de esta lengua.

En relación a los contenidos interculturales de la asignatura Lengua Inglesa II de las carreras del Departamento de Lenguas Extranjeras, se pretende interpelar las representaciones sociales que originan estereotipos a partir de la concepción de identidades en términos esencialistas y fijos y no como construcciones cambiantes, relacionadas con el entorno. Una de las representaciones sociales más estrechamente ligadas a la normatividad hegemónica es la relacionada con las personas con discapacidad, quienes son narradas a través de preconcepciones que las etiquetan sin considerar su potencialidad capaz de superar una sociedad normalizante que impone la tiranía de una supuesta perfección. Carlos Skliar cita a Tomaz Tadeu da Silva para describir el concepto de normalización, la manera en la cual el paradigma de la normalidad absorbe todas las identidades y todas las diferencias. Según Tadeu da Silva, la normalización es un proceso sutil, que significa elegir de manera arbitraria un determinado parámetro para evaluar y jerarquizar cualquier identidad. Se atribuye a la identidad normal “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). En este sentido, a partir de la construcción social de la discapacidad, las personas consideradas fuera de la norma se enfrentan a preconceptos, estereotipos, prácticas e imaginarios que determinan las actividades y participación que ellas tienen en la sociedad.

Luis Cayo Pérez Bueno, en el prólogo del trabajo coordinado por J. Vidal García Alonso, se refiere al concepto de la propia identidad en las personas llamadas discapacitadas cuando expresa que

"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).

Existe una diferencia notable entre las concepciones que las propias personas con discapacidad tienen de sí mismas y las concepciones y afirmaciones que los otros, los que no tienen una discapacidad, anuncian sobre esa condición.

En nuestra sociedad, deberíamos hablar menos de la discapacidad como un estado particular de una persona sino concentrarnos en la forma que esa persona – considerada sujeto con derechos- se relaciona con otros, expresa sus sueños y proyectos de vida más allá de su condición. Es imprescindible el reconocimiento del otro, el que no tiene derechos ni voz, 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, construidos y naturalizados histórica y culturalmente.

Gradualmente, 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).

Una contribución al cambio de paradigma en torno a la discapacidad es la de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que en su artículo 30 se refiere al derecho intrínseco de dichas personas a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el tiempo libre. La Convención menciona la responsabilidad de los estados partes de adoptar las medidas pertinentes para promover la participación de las personas con discapacidad en actividades deportivas generales y específicas para dichas personas a todos los niveles, para proporcionar los recursos adecuados, la formación e instrucción para la práctica deportiva, para que tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas, inclusive las que se realicen dentro de la escuela.

En el marco intercultural del presente trabajo, a partir del hecho de que las narraciones pueden utilizarse como estrategias de contención que ubican a las diferencias en discursos epistemológicos cerrados, es pertinente recordar el concepto de Slavoj Žižek cuando 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). Las personas con discapacidad son muchas veces infantilizadas, privadas de su status de sujetos activos. Por lo tanto, se les asigna un rol estático en la sociedad con pocas posibilidades de cambiar.

Como clara y urgente interpelación de las narraciones y discursos cerrados – este último término del investigador Sergio Javier Enrique (2014)- en relación con la discapacidad, en este trabajo se recogen las vivencias de un grupo de niñxs, jóvenes y adultxs con discapacidad intelectual que practican deportes como miembros de la Asociación Civil *Crecer Juntos* de Santa Rosa, La Pampa.

Esta ONG nació a partir de la necesidad que percibía un grupo de padres, madres

y otros familiares de personas con discapacidad intelectual de encontrar propuestas que las socializaran, las impulsaran a seguir creciendo, les abriera otras puertas y las ayudaran a concretar sus sueños.. Fue así que a mediados del mes de octubre del año 2008 decidieron poner en marcha una escuela deportiva que comenzó a funcionar con gran sacrificio de todos en el mes de diciembre gracias al préstamo del salón de usos múltiples de una escuela de la ciudad de Santa Rosa para realizar las prácticas deportivas. Se trabaja con un grupo de aproximadamente 25 personas, muy heterogéneo en todos los aspectos: tipo de discapacidad, nivel socio-económico, cultural y edades. Dos profesionales en Eduación Física están a cargo del grupo y reciben la ayuda de tres voluntarixs ya que algunxs de lxs atletas necesitan un permanente acompañamiento y apoyo individual durante las prácticas. Fieles espectadorxs, listxs para apoyar la actividad que se realiza dos veces por semana, algunxs padres, madres y familiares de lxs atletas disfrutan observando el clima particular que surge entre lxs atletas, de lxs atletas con sus profesorxs mientras estrechan vínculos sociales, establecen rutinas con el objetivo de mejorar su rendimiento deportivo, sienten que tienen planes y que aprenden cada día a ejercer una nueva habilidad que les permite actuar con más autonomía. Lxs participantes han logrado un grupo de pertenencia, se reúnen, entrenan para poder participar en diferentes eventos y organizan salidas y viajes.

Es oportuno mencionar la filosofía que subyace detrás de ese clima particular, de esa percepción agradable de lo compartido en cada práctica deportiva. La investigadora Clemencia Balardi pregunta si la deficiencia hace deficientes los lazos sociales, si se necesita un determinado coeficiente intelectual para tener amigos, si las personas con discapacidad están realmente incluidas en la cultura a través de los lazos que en una sociedad se producen. La respuesta en el caso del espacio generado por Crecer Juntos es negativa pues, como afirma Marcelo Rocha, la práctica de un deporte produce un gran impacto en la persona con discapacidad, ya que “no sólo tendrá la posibilidad de desarrollar todo lo referente a lo lúdico y lo motriz, sino que además, podrá transitar por otros espacios y generar otro tipo de vínculos que le permitirán construir sus propias identidades (Rocha, 2014:38). En efecto, lxs atletas de Crecer Juntos disfrutan encontrarse en las dos citas semanales para compartir entrenamientos siguiendo las instrucciones de sus profesorxs y recibir su aliento al lograr mantener una rutina, un orden y concretar lo asignado.

El deporte está estrechamente ligado al desahogo de emociones, al juego y al entretenimiento. Marcelo Silberkasten afirma que “el deporte no es unidireccional sino pluridimensional pues tiene intercambios múltiples y cruzados. Das y recibís. Afectos y patadas” (Silberkasten, 2014). Lxs jóvenes de la escuela deportiva ejercitan la práctica

deportiva mientras aprenden a compartir, a solidarizarse, a limar desacuerdos, a divertirse juntos lejos de los espacios que Marcelo Rocha (2014) define como circuitos programados, ya que muchxs de ellxs transitan recorridos limitados solamente a centros terapéuticos, escuelas especiales, centros de día como la única opción de contacto social.

Aquí no se presta atención al llamado *alejamiento del cuerpo* legítimo - término acuñado por Pierre Bourdieu- o, en este caso, *el alejamiento del intelecto ilegítimo*, para describir la discapacidad física dentro de una realidad clínica basada en la medicalización y en el imperativo de normalización o la discapacidad intelectual como la imposibilidad de una persona de seguir una línea de razonamiento, de realizar abstracciones y de adaptarse a un cierto nivel de discurso. Aquí se trata de generar y mantener un lazo afectivo entre todxs los miembrxs de la asociación, completamente independiente de la habilidad, destreza física o rapidez mental de cada unx.

Para esta investigación de carácter cualitativo, los ejes de indagación priorizados durante las entrevistas realizadas a niñxs, jóvenes y adultxs que concurren a la escuela deportiva de la asociación Crecer Juntos incluyeron aspectos relacionados con sus datos personales, su vida familiar, su barrio y relación son sus vecinos, su vida cotidiana, su rutina, sus actividades de esparcimiento y entretenimiento en centros de estimulación y sociabilización, en talleres, su relación con docentes y compañeros/as, la frecuencia con la que concurre. También se indagaron sus vivencias en relación con su experiencia escolar, su relación con docentes y compañeros/as, las actividades recreativas durante los fines de semana y cómo se sienten allí, su participación en actividades deportivas y la relación con sus compañeros; sus sueños y deseos; su deseo de trabajar de acuerdo a su vocación y preferencias; su propia identidad, cómo se ven a sí mismxs, su percepción de las demás personas ‘con discapacidad’ y ‘sin discapacidad’.

A continuación, se incluyen algunas voces representativas de las vivencias de lxs niñxs, jóvenes y adultxs que disfrutan de la práctica deportiva como una manera de reforzar su subjetividad y crear lazos con lxs demás. Cabe destacar que se utilizan nombres de fantasía a fin de mantener el anonimato de las personas. Si bien en esta ponencia me refiero a su experiencia en relación a la práctica deportiva, considero importante incluir también información general acerca de ellxs. Lxs entrevistadxs viven con miembros de su familia en su casa, o en instituciones o con familias de contención. Los estudios alcanzados incluyen, en algunos casos, el nivel secundario y en otros casos, estudios en escuela especial, escuela rural y escuela nocturna. Algunxs han cursado solamente algunos años de la escuela primaria, a veces sin terminarla y un caso no ha recibido escolarización. Con la única excepción de un/a entrevistadx que cuida a una niña, el resto no posee experiencia

laboral. Sus oportunidades de esparcimiento están constituidas por salidas organizadas por instituciones dedicadas al cuidado de personas con discapacidad o por reuniones familiares. En todos los casos, sus sueños y proyectos para el futuro incluyen tener más libertad, oportunidades y autonomía para realizarse en la sociedad donde viven. Un porcentaje considerable ambiciona tener su propio trabajo y poder ganar su propio dinero. Todxs coinciden que pertenecer a la escuela deportiva de Crecer Juntos les brinda muchas satisfacciones cuando expresan que "se sienten muy bien".

Luis (56), que no puede sumarse a los partidos de futbol debido a su imposibilidad física de correr, cuenta que disfruta de cada actividad cumpliendo su rol de asistente de lxs profesores – controlando los nombres de lxs jugadorxs, si está el equipamiento necesario, etc.- y asume su tarea con plena seriedad. A lo largo de su vida y mientras su madre vivía con él, no tenía la oportunidad de alternar con sus pares en actividades de esparcimiento. Desde que participa como miembro de Crecer Juntos él mismo expresa que es bueno tener amigxs, ir a las fiestas de cumpleaños o programar una salida a comer pizza juntxs. Eugenia (31) expresa que no ve la hora que llegue un martes o jueves para encontrarse con sus "compañerxs de deporte" ya que no tiene amigxs y "se siente protegida en la escuelita". Sebastián (29), apasionado nadador, quien participa de las competencias de Olimpíadas Especiales Argentina junto a otrxs nadadorxs de la asociación, cumple su rutina de entrenamiento rigurosamente pero no pierde oportunidad de disfrutar de salidas con otros muchachos del grupo. Marcos (29) dice que él se ve distinto a lxs demás por ser muy alto, porque le está creciendo la barba y por ser divertido. Se refiere al hecho de que lo ven alegre porque, en sus palabras, "*Soy un poco jodón porque me gusta joder a veces, un rato, hacer jodas a veces, hacer bromas."* Marcos no se ve distinto en relación a su discapacidad intelectual y quizás esto se deba al hecho que realmente se siente igual a los demás. Él prefiere hablar de las experiencias negativas por las que tienen que atravesar sus amigos `otros´ e inculcar la solidaridad para desterrar la discriminación. Cuando se refiere a sus vivencias en la escuela deportiva, siente mucho placer recordando las experiencias vividas junto a sus compañerxs y el afecto que sus profesorxs le brindan. Mariana (31) disfruta de los días en que va a la escuela deportiva porque, además de practicar futbol y hacer gimnasia, comparte el espacio con una compañera a la que quiere mucho.

El equipo de la asociación Crecer Juntos incluye otro nexo para reforzar las relaciones interpersonales: la experiencia de un viaje, que representa, como afirman Carina Luongo, Celeste Mamone y Diego Belmonte, "la posibilidad de abrir distancia y encontrarse con una "otra escena" en la cual poner a jugar lo propio en la convivencia con otros en similar situación" (Luongo, Mamone y Belmonte, 2014: 139). Se planifica el viaje a fin de

año cuando terminan las actividades, se organizan las excursiones, la estadía hasta el mínimo detalle de acuerdo a las personalidades de lxs atletas, sus limitaciones físicas, de alimentación y los horarios de la medicación en algunos casos. Y colmadxs de planes parten para combinar sus propios deseos con los del grupo que incluye también a algunxs familiares y profesorxs.

Sandra (40) expresa su alegría cada vez que comparte un viaje junto a sus amigxs y profesorxs porque representa la oportunidad de sentirse libre en sus decisiones, lejos de su mamá. Y hasta asume el rol de protectora hacia un compañero, Juan (16) cuando lo orienta en las prácticas deportivas y lo "cuida porque él es más chico". A su vez, Juan se siente contenido y ayudado en el recorrido hacia el logro de mayor autonomía. Carla (15), quien se ha incorporado al grupo recientemente, atrae amigxs con su capacidad de transmitir lo que siente más allá de su escasa producción de habla. Transgresora y arriesgada, apuesta a sus logros deportivos con mucho entusiasmo.

Sergio Enrique (2014) cita a David Le Breton en relación a la importancia que tienen las actividades deportivas para cualquier persona. El placer de los participantes, el disfrute del empeño físico o el enfrentamiento lúdico a la par del respeto por las reglas de juego hacen del deporte una actividad legítima también para las personas con discapacidad. Es el caso de lxs atletas de Crecer Juntos, quienes afianzan sus vínculos y reafirman su subjetividad y justamente, crecen juntos en cada encuentro.

El espíritu que acompaña a estos niñxs, jóvenes y adultxs lxs presenta como sujetos con derechos, con deseos de autorrealizarse a pesar de las dificultades y de formar parte activa de la cultura en la sociedad donde viven. Ellxs, sujetos reales, y sus vivencias constituirán el material alternativo intercultural incluido en la unidad 4 – Descripciones de Personas- del programa de la asignatura Lengua Inglesa II. Dicho material se complementa con películas relacionadas con la discapacidad y con la lectura de cuentos cortos en los cuales los personajes son personas con discapacidad que se superan y luchan por alcanzar una vida plena.

Se intenta romper de esta manera con el estereotipo de las personas con discapacidad, dependientes de la asistencia y rehabilitación, incapaces de tomar decisiones, conformes con el rol asignado por una sociedad globalizada que prefiere lo económico productivo. Dejando de lado una identidad estereotipada originada en la falta de oportunidad de demostrar que son sujetos con derechos más allá de sus características físicas, intelectuales, de sus historias familiares y del entorno donde les toca vivir, estas personas se imponen como sujetos reales, ofrecen a lxs estudiantes de Lengua Inglesa II la posibilidad de conocerlos de cerca y de esa manera, como afirma Adriana Cecilia Diez,

"desafiar las imágenes condensadas y homogeneizantes del estereotipo" (Diez, 2004:168).

Lxs estudiantes, entonces, tendrán la posibilidad de interiorizarse sobre las reales personas con discapacidad y sus posibilidades concretas como agentes sociales y sujetos de plenos derechos. Las actividades diseñadas para trabajar esos testimonios lxs vincularán con herramientas teóricas que les ayuden a deconstruir sus preconcepciones. Se espera que, en su futuro desempeño como profesorxs e investigadorxs críticxs, contribuyan a desterrar el paradigma de la normalidad que aún hoy en día decide las posibilidades de ejercicio de ciudadanía de tantxs sujetxs.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Diez, A. C. (2004) Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad en Cuadernos de Antropología Social Nº 19, pp.157-171. FFyL- UBA.
- Enrique, S. J. (2014) *Más allá del déficit…Cinco principios posibles para el abordaje de la discapacidad* en Rocha, M., Enrique, S. (compiladores) (2014) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente.* Rosario: Laborde Libros Editor.
- Ferrante, C. (2014) *Renguear el estigma*. *Cuerpo, deporte y discapacidad motriz en la ciudad de Buenos Aires (1950-2010).* Buenos Aires: Biblos.
- Informe Mundial sobre la Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2011). Resumen. Ediciones de la OMS. Disponible en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Joly, E. (2001) *La discapacidad como construcción social,* charla dictada en la UNLP, organizada por la CUP, Junio 2001.
- Luongo, C., Mamone, C. y Belmonte, D. (2014) *La función de la experiencia: el viaje como dispositivo institucional en la producción de la subjetividad* en Rocha, M., Enrique, S. (compiladores) (2014) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente.* Rosario: Laborde Libros Editor.

- 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/10469/5593http://hdl.handle.net/10469/5593http:///h
- Rocha, M. (2013) *Discapacidad: Orientación Vocacional y Proyectos de vida.* Rosario: Laborde Libros Editor.
- Rocha, M., Enrique, S. (compiladores) (2014) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente.* Rosario: Laborde Libros Editor.
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el Otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Madrid: Miño y Dávila.
- Silberkasten, M. (2014) *No hay Play sin Game* en Rocha, M., Enrique, S. (compiladores) (2014) *Discapacidad: Deporte, Arte y Vida Independiente.* Rosario: Laborde Libros Editor.
- Skliar, C., Téllez, M. (2001) *La Pretensión de la Diversidad o la Diversidad Pretensiosa* en *Conmover la Educación.* Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Vidal García Alonso, J. (2003) *Movimiento Vida Independiente: Experiencias internacionales.* Madrid. Fundación Luis Vives.
- 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.

ANEXO

RESEÑA DE LAS PRINCIPALES ACTIVIDADES DEPORTIVAS Y SOCIALES DE LA ASOCIACIÓN CIVIL “CRECER JUNTOS”

- Participación en los Torneos de Fútbol adaptado organizados por distintas instituciones bajo las normas de Olimpíadas Especiales Argentina (OEA). Ello implicó participar de los partidos de football organizados en distintas localidades pampeanas.
- Participación de las maratones deportivas organizadas por A.P.A.V (Asociación Pampeana de Atletas Veteranos) en distintas ciudades de la provincia de La Pampa.
- Participación de los Encuentros de Familias de OEA.
- Participación en los Torneos Provinciales de Hockey Adaptado organizados por la asociación Crecer Juntos. El mismo nuclea a atletas de otras localidades pampeanas

en una jornada en la cual se destacan el deporte, la solidaridad y la amistad.

- Participación en los Torneos Provinciales de Natación adaptada, organizados por la asociación Crecer Juntos, junto a otras instituciones de la provincia de La Pampa.
- A través de un stand sociabilizador, en el año 2015, los atletas y sus familias participaron en la Feria de Ciencias Provincial que se desarrolló en el S.U.M. de la escuela "Marcelino Catrón", donde se llevan a cabo las actividades deportivas. Se aprovechó la oportunidad para convocar a voluntarios y comunicar a escuelas / colegios y al público en general sobre las actividades de la Asociación. A partir de este encuentro se sumó como voluntaria Milagros Abigail Calvente Ríos de tan solo 13 años. Cabe aclarar que la participación de la institución Crecer Juntos en dicho evento responde a la apertura de la señora rectora del Colegio, quien propuso realizar actividades conjuntas alumnos-atletas para favorecer la integración y cumplimentar un proyecto educativo presentado a Educación.
- Participación en las maratones organizadas por Nativa (Banco Nación).
- Se realizaron viajes de placer a distintas localidades turísticas como Carlos Paz (Córdoba), Merlo (San Luis), Villa La Angostura (Neuquén), Monte Hermoso y Pehuencó (Bs. As.).
- Participación en el Primer Encuentro de Líderes de Olimpíadas Especiales a nivel nacional.
- La Asociación Civil Crecer Juntos integra el Consejo Municipal de Discapacidad de la ciudad de Santa Rosa y participa de las reuniones.
- Viaje a Buenos Aires, hospedándose en el CENARD y visitando lugares históricos como el Museo del Bicentenario, la Fragata Sarmiento, el Teatro Colón, la Avda. 9 de julio, el Obelisco y las instalaciones del CENARD.
- Por invitación de la Dirección de Turismo de la Provincia de La Pampa durante 2017, viaje y visita al Parque Luro y avistaje de ciervos durante la brama.
- Participación en el Torneo Provincial de Bochas por parejas donde una pareja fue seleccionada para el torneo nacional que se desarrolló el Allen, Río Negro, en el cual obtuvieron el segundo puesto.
- Participación en los Torneos Provincial y Nacional de Atletismo para personas con discapacidad intelectual.

Ponencia: Ocio y tiempo libre en personas con Traumatismo cráneo-encefálico: Caso “Julián”

Apellido y Nombre: Ramos, Agustina DNI: 37.782.371
Correo electrónico: ramoslabandeira@gmail.com
Tres palabras claves: Traumatismo cráneo encefálico, tiempo libre, ocio
Proyecto de investigación: Ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con traumatismo cráneo encefálico

Introducción:

El presente trabajo se enmarca en el proyecto denominado “Ocupaciones de ocio y tiempo libre en personas con traumatismo cráneo encefálico”. Desarrollado para la beca de formación en docencia e investigación del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). El mismo se incluye dentro del proyecto de investigación I+D que se desarrolla en la misma universidad denominado: “Estudio cualitativo de la participación en ocupaciones de ocio o tiempo libre en personas con un repentino cambio en su condición de salud”, cuya directora es Rut C. Leegstra. Que pertenece al programa “Problemáticas del Cuidado. Metamorfosis socio-culturales y producciones de subjetividades en los espacios sociales contemporáneos”. Dirigido por María Cristina Chardón

El proyecto de investigación pretende indagar sobre la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre (OTL) en personas con un cambio brusco en su condición de salud, específicamente con Traumatismo Cráneo Encefálico (TEC). Se plantea como objetivo: describir y analizar el desempeño en las ocupaciones de OTL de personas con traumatismo cráneo encefálico a partir del análisis de la forma, función y significado de las ocupaciones. Se utilizó un diseño cualitativo, exploratorio y descriptivo. Los datos se recolectaron a partir de entrevistas en profundidad.

Esta presentación se basa en el análisis de una entrevista en profundidad realizada a un joven de 30 años que se denominará “Julián” que presenta un traumatismo cráneo encefálico (TEC) ocasionado por un accidente de tránsito. Se analizará la forma, función y

significado de la participación en ocupaciones de ocio y tiempo libre antes y después del TEC.

Desarrollo

La participación en ocupaciones es algo inherente al ser humano que se modifica a lo largo del tiempo y en las distintas etapas de la vida (Talavera Valverde, 2007). Las ocupaciones son definidas como:

> Un conjunto de acciones que son repetibles, intencionales, ejecutadas conscientemente, cuyas denominaciones figuran en el léxico de la cultura y que están compuestas de unidades de acción que tienen una finalidad y unos momentos de iniciación y culminación claramente identificables. (Larson, Wood y Clark, 2003 citado en Universidad Nacional de Colombia, 2011, pág. 39).

Según el modelo canadiense de desempeño ocupacional se define al desempeño ocupacional como la " capacidad de elegir, organizar y desempeñar de manera satisfactoria ocupaciones significativas definidas por la cultura y adecuadas a la edad para el autocuidado, el disfrute de la vida y para contribuir con el entramado social y económico de la comunidad". (Law y col.1997 citado en Kielhofner, 2006)

Según este modelo las ocupaciones se clasifican en tres categorías: cuidado de sí mismo, productividad y ocio. Este último incluye la recreación activa, tranquila y socialización. Desde el Marco de Trabajo para la práctica de la terapia ocupacional [CITATION Álv10 \n \t \l 11274] clasifica a las ocupaciones en áreas, una de ellas es el ocio y tiempo libre que es definido como "una actividad no obligatoria que está intrínsecamente motivada y en la cual se participa durante un tiempo discrecional o libre, es decir, un tiempo no comprometido con ocupaciones obligatorias" (pág. 12)

A partir de esta definición podemos identificar que, así como su nombre lo indica (tiempo libre) se describe a partir de un tiempo que no es; un tiempo discrecional. Es el tiempo que resta luego del trabajo, de las actividades de la vida diaria o de auto cuidado. Definirlo exclusivamente por lo que "no es" resulta restrictivo y limitado. En otros casos se resalta el aspecto de un tiempo dedicado a uno mismo, que es elegido de manera autónoma y produce disfrute (Polonio López & Romero Ayuso, 2010). Además como una experiencia subjetiva de libertad, de elección, disfrute, participación activa, expresión, entre otras. (Crepeau, Cohn, & Schell, 2005)

Las actividades que una persona identifica como ocio y tiempo libre, pueden no serlo para otra. Es decir, es una clasificación personal, que se relaciona con el significado que cada

uno le otorga.

Para permitir el análisis de la ocupación la ciencia de la ocupación la divide en estratos, a partir de su análisis se logra la comprensión de la ocupación "El conocimiento de la forma, la función y el significado de las ocupaciones […] permite comprender al hombre como "sujeto ocupacional", e intervenir en sus ámbitos para favorecer el equilibrio de vida y su bienestar." (Navarrete Salas, 2010, pág. 136)

Es decir la divide en tres estratos: forma, función y significado. Establece que a partir del análisis de los mismos puede lograr la comprensión de la ocupación. Por lo cual resulta pertinente definir cada uno de ellos. La forma son "Los aspectos de la ocupación directamente observables" (Crepeau, Cohn, & Schell, 2005, pág. 16) Refiere al ¿qué? ¿Cómo? ¿Dónde? y ¿Con quién? realiza la ocupación. (Russell, 2008)

La función es el propósito o resultado deseado cuando se participa en una ocupación. (Russell, 2008) Por último el significado es la "experiencia subjetiva de la participación en ocupaciones" (Crepeau, Cohn, & Schell, 2005, pág. 16)

El equilibrio ocupacional implica desempeñar actividades de cada una de las áreas ocupacionales, sin descuidar ninguna de ellas. "Para mantener la salud, las ocupaciones de los individuos deben mantener en equilibrio entre la habilidad para cuidar de ellos mismos (cuidados personales), su contribución al entorno social y económico (productividad) y la satisfacción y disfrute de la vida (ocio)." (Turner & Foster, 2003, pág. 28)

La participación ocupacional y su equilibrio se relacionan con la salud que es definida por la Organización Mundial de la Salud [CITATION OMS05 \l 11274] como "estado de bienestar que una persona alcanza mediante la interacción de sus estados físicos, mental, emocional y social" Es decir no es estático, sino que se encuentra en constante cambio, por lo cual el proceso de adaptación también es permanente.

Cuando los cambios son bruscos, por ejemplo cuando se produce el TEC, la posibilidad de adaptación y equilibrio se vuelve dificultosa afectando todas las áreas ocupacionales en la que la persona se desempeñaba. (Crepeau, Cohn, & Schell, 2005) "Después de la lesión se produce un corte brusco en sus áreas ocupacionales" (Polonio López & Romero Ayuso, 2010, pág. 445) por lo tanto, ello va a influir en su equilibrio como en su estado de salud

El TEC es la primera causa de muerte e incapacidad en personas menores de 40 años, afecta principalmente a los hombres y "es una causa importante también de secuelas neurológicas en pacientes en edad productiva" (Soto, Salinas, & Hidalgo, 2014, pág. 307)

La edad en la que prevalece suele presentar modificaciones según las fuentes

consultadas, los rangos etarios que se establecen en cada una de ellas y donde se lleven a cabo los mismos. Algunas fuentes establecen como límite los 40 años, (en este caso es el único estudio epidemiológico encontrado realizado en el territorio Argentino, específicamente en la Ciudad de Buenos Aires) (Marchio, Previgliano, Goldini, & Murillo-Cabezas, 2006), otros establecen entre los 35 y 44 años (Polonio López & Romero Ayuso, 2010)

Su principal agente causal son los accidentes de tránsito, (Marchio, et.al, 2006) especialmente relacionados al uso de motocicletas.

Según publica el Ministerio de Salud de la Nación (2014) "El 26% (6.681) de las lesiones en usuarios de motos correspondieron a fracturas, seguidas por los traumatismos craneoencefálicos (TEC) que abarcaron el 21,1% (5.426) del total de lesiones en motociclistas ocurridas durante el año 2011". (pág. 36)

La clínica del TEC es variada, presenta diversas manifestaciones y consecuencias para la salud de la persona. Las cuales están relacionadas con la: "extensión, gravedad y localización de la lesión" (Polonio López & Romero Ayuso, 2010, pág. 116) Tomando estos tres elementos podemos comprender la diversidad de alteraciones que pueden presentar y la heterogeneidad de funciones afectadas, debido a que según el sector del cerebro afectado y la función relacionada al mismo será el cuadro clínico que se observe. Pudiendo afectar "la capacidad física, la cognición y los estados emocionales del paciente" (Soto, et. al, 2014, pág. 307).

Resultados

Julián es un joven de 30 años, empleado de una fábrica, que al salir de un evento social choca con un camión que circulaba a contramano. El impacto se produce sobre el lado del conductor, asiento que él ocupaba.

Julián relata el momento del accidente y la situación posterior a partir de la reconstrucción que hace de lo que le comentan sus familiares, amigos, padres, hermano y novia, recalcando en reiteradas ocasiones que él no recuerda nada de lo sucedido.

Luego del accidente ocurrido en febrero del 2017, Julián estuvo 6 meses internado y sufre de variados problemas de salud. En un principio la prioridad era la recuperación de su "cabeza" él menciona lo que le decían sus familiares: "el foco era que te recuperes de la cabeza". Julián refiere que desde el accidente hasta dos meses antes de realizada la entrevista, (que coincide con el momento que comienza rehabilitación ambulatoria) no recuerda nada desde el accidente; durante ese tiempo su "mente estaba dispersa".

A su vez presentó una lesión en su brazo, que conllevo múltiples operaciones, 4 meses de

yeso, y que en la actualidad representa para él su mayor complicación y secuela luego del accidente. Julián refiere que cuando salió de la internación “no podía mover nada” de su brazo. Actualmente y luego de la última operación (donde le sacaron 2 clavos) y con la rehabilitación ha mejorado considerablemente, según refiere. Aunque todavía presenta reducción en la movilidad de su antebrazo (especialmente movimientos de pronosupinación) y en su mano.

Ocio y tiempo libre previo al TEC

En relación a las actividades de ocio y tiempo libre que desempeñaba previo al accidente Julián organizaba su rutina a partir del horario de su trabajo.
En su tiempo libre no presentaba rutinas fijas, ni horarios específicos para actividades. Refiere que la mayor parte de su tiempo la dedicaba a realizar actividad física o deportes. Iba al gimnasio 4 veces por semana. Aclara que había semanas que iba 5 veces, o semanas que podía ir menos, que eso dependía de las actividades que tenía que hacer. El objetivo era mejorar físicamente, sentirse mejor que “era algo que me gustaba” le ayudaba a dormir mejor y estar relajado, “desconectarme” y que por eso era muy importante para él.
Además realizaba actividades como andar en skate con sus amigos, especialmente los fines de semana y una vez cada dos meses solía ir a lugares cerrados para realizar esa actividad “skate park”. Una vez por semana jugaba al futbol, aunque podía realizarla más de una vez por semana. Había comenzado a aprender surf por lo cual había viajado a la costa atlántica algún fin de semana para tomar clases.
Cuando salía de trabajar y no tenía ninguna actividad planificada para realizar, solía visitar a los amigos, en sus trabajos y quedarse charlando. O ir a sus casas para charlar y tomar mate. También lo visitaba su vecino y jugaban con un aro de básquet que tiene en el patio de su casa.
Sus actividades eran mayormente con amigos o con su novia realizando paseos o realizando viajes cortos algún que otro fin de semana, “yo no disfrutaba estar solo”.

Ocio y tiempo libre luego del TEC

En la actualidad, Julián presenta licencia en el trabajo. Y refiere que su rutina se organiza a partir de su rehabilitación, para lo cual concurre a un centro 3 veces por semana 4 hs. Y en su casa realiza ejercicios para sus manos. Como menciona “estoy muy enfocado al tratamiento, lo que voy a hacer al centro y en mi casa, de no hacer cosas que me puedan hacer mal al brazo”. Por lo cual Julián, al no estar trabajando dispone de más tiempo, y este es destinado en su mayoría a realizar actividades relacionadas a su rehabilitación.

Retomando cada una de las actividades que había explicado que realizaba previo al accidente, indica que ya no practica ninguna de las actividades deportivas. Describe que el skate no usa porque podría caerse y lastimarse el brazo, surf no practica más y hasta que no se recupere “100% del brazo ni lo voy a intentar”. Al gimnasio comenta que no volvió porque no podría hacer los ejercicios que hacía por la limitación de movimientos en uno de sus brazos.

Actualmente dedica mucho tiempo a estar en su casa, tomando mate, mirando la televisión, charlando con su familia, o saliendo a pasear cerca de su casa. Es decir que las actividades que realiza en la actualidad, se desempeñan mayormente en su hogar, con familiares o estando solo.

Cuando se le pide que seleccione 5 actividades de su tiempo libre menciona como una prioridad retomar el trabajo. Luego menciona ir al gimnasio, andar en skate, surf, jugar al futbol y juntarse con los amigos. Recalcando que de estas últimas, el gimnasio sería la más importante en sus últimos 15 años.

Reflexionando acerca de la importancia de estas actividades, Julián declara que eran considerados por él como “cosas naturales” que hacia siempre según sus ganas y en la actualidad que “no las puedo hacer mas o que las deje de hacer” valora su importancia y el valor que tenían para su vida.

Conclusiones y discusiones

El ocio y el tiempo libre es considerado por Julián, en concordancia con la definición, como una actividad no obligatoria, como refiere en reiteradas oportunidades “a veces que iba 4 veces por semana al gimnasio, y si no podía iba menos.” Las realiza en un tiempo discrecional o libre, cuando salía del trabajo dedicaba el tiempo a los deportes o a juntarse con amigos. (Álvarez Ávila, y otros, 2010)

El tiempo que Julián dedicaba a su trabajo, fue reemplazado, en gran parte, por el tiempo destinado a su rehabilitación (concurrir a un centro de rehabilitación ambulatorio, realizar ejercicios en su hogar y consultas médicas).

Comparando el desempeño anterior y posterior al TEC, se evidencian cambios en la forma ocupacional: en la cantidad de actividades, en los lugares y con quien las realiza. Julián presenta una restricción en la participación de actividades significativas de ocio y tiempo libre ya que en la actualidad ha dejado de desempeñar aquellas actividades que consideraba importantes.

En relación a los lugares y personas del desempeño de las actividades. Julián refiere las actividades que realizaba al momento de la entrevista incluían: reunirse con familiares y

mirar televisión o tomar mate, estas actividades son sedentarias y en general se realiza dentro de su hogar o en el caso de los paseos, en los alrededores de su casa. Las actividades las realiza con otros (principalmente la familia) y de manera individual.

En contraposición con las actividades que desempeñaba anteriormente que incluían: ir al gimnasio, hacer deportes, o reunirse con amigos. Todas ellas fuera de su hogar. Todas las ctividades las realizaba con otros (principalmente amigos y novia)

Esto se relaciona con los resultados de otras investigaciones, indicando que existen cambios en el número y tipo de actividades. Que se abandona la participación de las actividades que desempeñaban y se exploran pocas actividades nuevas.(Bier, Dutil, & Couture, 2009; Wise, 2010) Julián no se siente conforme con su actual desempeño en las actividades de ocio y tiempo libre, él desea recuperarse para retomar su anterior rutina.

Se podría inferir que Julián se encuentra transitando un proceso de adaptación a su actual condición de salud, considerando que hace dos meses fue dado de alta y que se encuentra realizando tratamiento ambulatorio. Esto lo refuerza al elegir como actividades más importantes de ocio y tiempo libre a todas las actividades que realizaba previo al accidente. Así mismo, refiere su interés y preocupación por retomar su trabajo.

En relación a la función y al significado, como se analizaba anteriormente, las actividades significativas se relacionaban con el desempeño previo al TEC. Si bien las actividades eran consideradas como ocio y tiempo libre cumplían a su vez otras funciones como cuidado de su salud o, participación social. Indicando que estas actividades lo hacían sentir bien, le permitían descansar mejor, “desconectarse” y relajarse.

Como se ha identificado en investigaciones anteriores existe un incremento en la valoración de estas actividades (Cristiani y Col. , 2017) Aunque en este caso en particular, se identifica una revalorización de las actividades de ocio y tiempo libre previas al TEC, que él consideraba “naturales” pero que ya no realiza, por lo tanto toma conciencia de la importancia que tenían en su desempeño diario.

Este análisis evidencia la necesidad de intervenciones que focalicen en la participación ocupacional, específicamente en las actividades de ocio y tiempo libre, para permitir, de esa manera, mejorar la salud y la calidad de vida de las personas con Traumatismo cráneo encefálico.

Bibliografía

Álvarez Ávila, A., Martinez Piédrola, R., Matilla Mora, R., Máximo Bocanegra, N., Mendéz Mendéz, B., Talavera Valverde, M. A., y otros. (2010). *Marco de Trabajo para la práctica de la terapia ocupacional: Dominio y proceso* (2 ed.).

Bier, N., Dutil, E., & Couture, M. (2009). Factors affecting leisure participation after a traumatic brain injury: an exploratory study. *The journal of head trauma rehabilitation , 24* (3), 94-187.

Crepeau, E., Cohn, E., & Schell, B. (2005). Capítulo 2: ciencia ocupacional: desarrollo de la ciencia y la práctica de la ocupación a través de una disciplina académica. En *Terapia Ocupacional* (págs. 15-26). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Cristiani, L. S., Cacciavillani, M. F., Alzola, S. B., & Montilla, S. (2017). Ocio y tiempo libre: Análisis de la participación ocupacional frente a cambios repentinos en la condición de salud. *Memorias: IX congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología* , 17-20.

Kielhofner, G. (2006). Modelo canadiense del desempeño ocupacional. En *Fundamentos conceptuales de la terapia ocupacional* (Tecera Edición ed., págs. 94-109). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Marchio, P., Previgliano, I., Goldini, C., & Murillo-Cabezas, F. (2006). Traumatismo craneoencefálico en la ciudad de Buenos Aires: estudio epidemiológico prospectivo de base poblaciona. *Neurocirugía , 17* (1), 14-22.

Ministerio de Salud de la Nación. (2014). Descripción epidemiológica de morbimortalidad por lesiones de tránsito en Argentina. *Boletin de Vigilancia de enfermedades no transmisibles y factores de riesgo* (7).

Navarrete Salas, E. (2010). Ciencia de la ocupación: caminos y perspectivas. *TOG (A Coruña) , 7*, 132-143.

OMS. (09 de noviembre de 2005). *Organización Mundial de la Salud.* Recuperado el 7 de noviembre de 2016, de http://www.who.int/features/qa/28/es/

Polonio López, B., & Romero Ayuso, D. (2010). *Terapia Ocupacional aplicada al Daño Cerebral Adquirido.* Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Russell, E. (2008). Writing on the wall: The form, function and meaning of tagging. *Journal of Occupational Science , 15* (2), 87-97.

Soto, C., Salinas, P., & Hidalgo, G. (2014). Aspectos fundamentales en la rehabilitación post TEC en el paciente adulto y pediátrico. *Revista Medica Clínica Las Condes , 25* (2), 306-313.

Talavera Valverde, M. A. (2007). Relación entre ocupación, terapia ocupacional y salud. *Intrapsiquis.*

Turner, A., & Foster, M. (Edits.). (2003). *Terapia Ocupacional y disfunción física: principios, técnicas y práctica* (Quinta edición ed.). Madrid: Elseiver.

Universidad Nacional de Colombia. (2011). *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Departamento de la Ocupación Humana.

Wise, E. K.-D. (2010). Impact of traumatic brain injury on participation in leisure activities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* , 1357-1362.

VIDAL, VIDAL. “Relato sobre Juego, educación física y Terapia Ocupacional”

Autoras: Vidal Luciana Mariela DNI 33.585.792 luchamvidal@gmail.com
Vidal Micaela Raquel DNI 29.381.041 miquita9@yahoo.com.ar

Palabras Claves: Juego – Educación Física – Terapia Ocupacional.

Relato de experiencia

Ponencia

Mi nombre es Micaela Raquel Vidal recibida de la carrera en Educación en el año 2003. Hace unos años atrás tuve una vivencia importante como profesora y persona. Realicé una suplencia en la Escuela Nº4 de La Boca perteneciente a Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la cual se encuentra ubicada a dos cuadras de la cancha de Boca. El barrio presenta una particular arquitectura, casas de madera y chapa. Los colores de las viviendas representan una innumerable variedad; su música, aromas, y comida hacen de La Boca un lugar emblemático y muy visitado por el turismo tanto nacional como internacional.

Los niños y niñas que concurren a la escuela provienen de los alrededores de La Boca, un barrio de casas tomadas, casillas y conventillos. Se visualizan niños y niñas en vulnerabilidad socioeconómica, con situaciones habitacionales precarias. La edad etaria de estos últimos circunda entre los 6 a 12 años.

El grado en el que me voy a detener es cuarto grado, un grupo de 20 niños y niñas. Mi relato de experiencia se centrará en uno de ellos, su nombre Sebastián. Sebastián asistía a la escuela con su mellizo, su acompañante terapéutico y andador para desplazarse.

Mi primera inuietud como profesora fue cómo hago para incluirlo a Sebastián en las actividades centrales de la Educación Física siendo que estas son correr, saltar, lanzar, girar, etcétera, todo lo que hasta ese momento pensé que sería imposible para él. Esta inquietud se la transmití a una persona que trabaja y se dedica a intervenir con personas con discapacidad, llamada Luciana Vidal estudiante de la carrera Licenciatura en Terapia Ocupacional. En conjunto surgió una pregunta disparadora: ¿Y si se pone como foco central las posibilidades y potencialidades de Sebastián frente a una actividad y que este sea el punto de partida para su participación?

Partiendo de la premisa que el juego-deporte es la principal ocupación holística en el desarrollo y aprendizaje de cada niño y niña, caracterizándose por la motivación intrínseca, el placer, el descubrimiento, la autoexpresión, la creatividad, la espontaneidad, la socialización y la diversión en la actividad lúdica en sí misma. Como lo expresa el Diseño

Curricular de la Provincia de Buenos Aires “Los juegos en la enseñanza de la Educación Física se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niño y niña. El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.

La actividad principal que se desarrollo fue el juego “El quemado”, el cual tiene características y pautas establecidas. Se juega en dos equipos divididos por la misma cantidad de participantes y cada uno ocupa un espacio delimitado donde desplazarse. El objetivo en “quemar/tocar” a los integrantes del otro equipo lanzando una pelota de goma. Las reglas acordadas e importantes para el desarrollo del juego es tocar de la cintura para bajo, que sea un lanzamiento directo que no toque el piso (si pica y me toca no vale), si la intento agarrar y se me cae estoy quemado, si agarro la pelota de aire queda quemado quién la lanzó. Una vez tocado sigo jugando afuera de los límites de la cancha contraria con la posibilidad de seguir tocando. El equipo que logra “quemar” a todos es el equipo ganador.

A partir de este juego se desarrolló el pensamiento táctico y toma de decisiones, la socialización, la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con los demás.

Y así todos los niños y niñas de cuarto grado jugaron a lo largo de las clases, y la dinámica del juego fue mejorando.

Lo más relevante de esto es que Sebastián lograba llegar último al juego, era el más difícil de tocar, se movía tan rápido con su andador que la pelota no tocaba sus piernas. Su andador era una especie de escudo que dominaba con soltura, y hacía triunfar a su equipo. Cuando se arrancaba a jugar al “quemado” muchas veces elegía a los capitanes para que armen sus equipos y en ese momento pasaba algo muy interesante, Sebas era el “jugador” más querido y el primero en ser elegido. Seba sabía esto, lo disfrutaba y se sentía importante, respetado. Tal vez en otras actividades no era el primero pero siempre lo cuidaban y lo tenían presente ante cualquier situación. Entre todos existía una clara comunicación, un sentido de solidaridad y de respecto y cuidado por el otro.

A partir de la articulación presentada entre Educación Física y Terapia Ocupacional se demuestra como el juego cumple un papel esencial en la vida de los niños y niñas y cómo por medio de él se pueden abordar aspectos fundamentales e imprescindibles que permiten obtener un desarrollo integral desde un punto de vista motor, cognitivo, social, emocional y libre, transformando la realidad individual y social, permitiendo tener un desempeño ocupacional satisfactorio y apropiado con la edad, la cultura y el entorno.

Es por lo expresado que el sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula y en el patio ofreciendo respuestas orientadas

a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad. Las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema. Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y pedagógicas. Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio.

La construcción de un modelo educativo inclusivo no solo garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos. Una institución verdaderamente inclusiva debe dar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas de sus alumnos.

"Las escuelas inclusivas valoran la participación. Reciben a todos los niños y las niñas de la comunidad y asumen el compromiso de enseñarles a todos y todas. Escuchan a las familias y tratan de acercarse a ellas para que participen de la vida de la escuela. El derecho a la participación debe practicarse en una escuela que quiere construirse sobre la base de una filosofía inclusiva. La escuela inclusiva es una escuela que fomenta a la participación."

Pensemos entonces en mirarnos y cuándo realmente en esa mirada haya un encuentro sincero y de respeto mutuo, entonces sí seremos como sociedad, verdaderamente diferentes, solidarios e inclusivos.

Que en ese mirarnos nos encontremos y nos respetemos así como aprehendimos del cuarto grado de la Escuela Nº4 de La Boca.

Bibliografía

- Marco de Trabajo para la práctica de Terapia Ocupacional: *Dominio Proceso.* 3ra. Edición- 2014 (Asociación Americana de Terapia Ocupacional - AOTA)
- Convención sobre Los derechos de las personas con discapacidad.
- Dirección General de Cultura y Educación**.** Diseño Curricular para la Enseñanza Primaria Dirección General de Cultura y Educación**.** La Educación inclusiva.
- Ley de Educación Nacional Nº 26.206, la Ley N° 27.044, la Resolución del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 311 de fecha 15 de diciembre de 2016.
- CREPEAU, COHN, BOYT SSCHELL Terapia Ocupacional 10ª edición. Buenos Aires. Argentina - Editorial Médica Panamericana. (2005) Capitulo 3: Práctica actual de la

Terapia Ocupacional.

- CREPEAU, COHN, BOYT SSCHELL Terapia Ocupacional 10ª edición. Buenos Aires. Argentina - Editorial Médica Panamericana. (2005) Sección V - Capitulo 24 Juego y ocio.
- CREPEAU, COHN, BOYT SSCHELL Terapia Ocupacional 11° edición. Buenos Aires. Argentina - Editorial Médica Panamericana. (2011) Capitulo 52 Juego y ocio.
- POLONIO LÓPEZ, CASTELLANO ORTEGA, VIANA MOLDES. Terapia Ocupacional en la Infancia. Teoría y práctica. Buenos Aires. Argentina. Editorial Médica Panamericana. (2008) Sección I- Cap. 3 Desarrollo social y juego.
- PRIMEAU, LOREE. Terapia Ocupacional 10° edición. Buenos Aires. Argentina - Editorial Médica Panamericana. (2005) Capitulo 29. Sección III Juego y ocio. Intervenciones para promover la participación.

Mesa 3: Sexualidad y género
Coordinación: Lorena Carracedo y Gladys Moyano

BALDOMÉ, SIDERAC. "Personas con discapacidad y Educación Sexual Integral en aulas de la escuela secundaria"

AUTORAS: Siderac Silvia DNI 18539533- ssiderac@hotmail.com

Baldomé Daiana DNI 36285312– daianabaldome1092@gmail.com

Universidad Nacional de La Pampa.

PALABRAS CLAVE: personas con discapacidad; Educación Sexual Integral; enseñanza de inglés

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Introducción

La educación pública argentina, al igual que la educación en la mayoría de los países de América Latina ha vivenciado en las últimas décadas importantes reformas educativas. En este sentido, es auspicioso el espíritu inclusivo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que extendió la obligatoriedad en la enseñanza y la promulgación de un importante grupo de leyes contemporáneas que apuntaron a dar voz y derechos, al menos en el marco formal, a personas hasta entonces oprimidas en diferentes aspectos del ejercicio de su ciudadanía. Es en ese marco que surge la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) que prescribe el tratamiento en todos los niveles del sistema, de contenidos históricamente censurados y proscriptos; esta ley legitima así aspectos esenciales y constitutivos para la vida que, por cuestiones de poder claras y explícitas, permanecían vedados a las propuestas de enseñanza. Esto lleva a revisar la enseñanza de todas las disciplinas de la formación, entre ellas la enseñanza del inglés como lengua extranjera que es el área en donde nos desempeñamos las integrantes de este proyecto de investigación.

Este proyecto lleva por nombre "Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública" analiza qué

tipo de enseñanza de sexualidades y géneros promueven los materiales ofrecidos por las editoriales y diseña materiales propios que permitan transversalizar los contenidos de ESI desde el currículum prescripto de Lengua Extranjera en escuelas públicas de la Provincia de La Pampa. Para ello, el equipo se posiciona desde marcos teóricos feministas y descoloniales que le ofrecen herramientas analíticas situadas y comprometidas con las realidades locales. Se intenta desde las propuestas que se elaboran introducir voces y posibilidades de expresión de colectivos silenciados y marginados del currículum escolar. Se considera crucial la incorporación de estos discursos desde las enunciaciones propias y genuinas evitando las falacias participativas que suele presentar el multiculturalismo acrítico (García Canclini, 2004; Walsh, 2010). Estxs[8] autorxs advierten acerca de miradas relativistas, con miradas estáticas y esencialistas que no permiten conflictuar los aspectos culturales e identitarios de los grupos marginados. Coincidentemente, Zulma Palermo expresa sus reparos sobre supuestas "alternativas" que a menudo se tornan en

> una nueva forma de manipular las emergencias de nuevos movimientos sociales y de prácticas culturales otras, de neutralizar sus posibilidades de intervención que parten desde dentro de esos grupos (…) un multiculturalismo académico exportador de nuevas formas de colonialidad. (Palermo, 2010, p. 83)

Es por este motivo que desde la investigación priorizamos el trabajo pensado desde el conflicto y la interculturalidad para enseñar a advertir y desnaturalizar las relaciones de poder. Los materiales que diseñamos buscan generar diálogos entre lxs diferentes actorxs del sistema educativo, ya que las relaciones que esto implica son inevitablemente conflictivas. Es crucial entonces tener en cuenta lo que Connell (1997) propone cuando explica que para poder pensar en una educación con justicia social es imprescindible empezar a verla desde el lugar de lxs menos favorecidxs y no de manera inversa, como habitualmente se hace.Los contenidos con que se trabaja son comprendidos entonces como construcciones culturales, desde una concepción de ciencia que está orientada por la libertad, la autonomía y la responsabilidad. Esto permite poner en interacción a la disciplina de enseñanza con problemáticas sociales vigentes desde lxs sujetxs que las habitan y de este modo se habilita a la investigación para trabajar la posibilidad emancipadora a través del poder de la palabra (Freire 1972). Se espera que ese interés emancipador promueva acciones autónomas, responsables, basadas en decisiones informadas desde el conocimiento y que la teoría que en ese marco se genere tenga relación directa con la sociedad y las personas que la habitan. Se propicia así la auto-

[8]Se utilizará "x" cada vez que se haga referencia a colectivos que incluyan varones, mujeres y sujetos feminizados.

reflexión y la potenciación, es decir, promover una enseñanza donde las personas sean capaces de tomar las riendas de sus vidas de manera autónoma y responsable (Torres Santomé, 2011) y desde lugares empáticos y solidarios.

En el caso particular de esta ponencia la propuesta de educación inclusiva se focaliza en la incorporación de las voces de personas con discapacidad y el derecho a vivir sus sexualidades en un marco de respeto y libertad. Esto además llevará a interpelar las propias sexualidades y a resignificarlas como espacios placenteros y saludables.

Las voces seleccionadas permiten a su vez abordar casos de empoderamiento, idea que se corresponde con la propuesta que realiza Torres Santomé (2011) cuando expresa la necesidad de mostrar a lxs estudiantes la exclusión y la opresión desde lugares optimistas de superación en los que personas que hayan sufrido diferentes formas de opresión hayan podido también organizarse para superarlas.

Personas con discapacidad: voces ausentes o "maltratadas" en el currículum escolar

La relación estado - escolarización implica que el currículum forma parte de un proyecto de distribución cultural y explicita un mandato político en un momento histórico, cultural, social concreto. Ello nos remite a los procesos de creación, selección, organización y distribución social de los conocimientos que se valoran y componen los contenidos curriculares que circulan en las aulas. Investigaciones anteriores realizadas por este equipo (Siderac, Di Franco, Di Franco 2012) dan cuenta de la casi total ausencia de las voces de personas con discapacidad en los materiales para la enseñanza de inglés en las escuelas. En realidad, los libros de texto analizado ofrecen dos variables: la no mención de personas con discapacidad o bien, lo que Torres Santomé (2011) denomina "intervención curricular inadecuada" que se expresa desde la trivialización del tema o la tergiversación del mismo.

El análisis de libros de texto en uso en nuestra ciudad en este momento nos permiten afirmar que en el libro *What's up* de editorial Pearson no hay presencia alguna de personas con discapacidad. Por su parte el texto *Solutions* de editorial Oxford presenta un claro ejemplo de lo que Torres Santomé denomina "trivialización" en el tratamiento de una problemática. A continuación relatamos el ejemplo:

En la página 102 del libro mencionado se presenta el caso de Aron Ralston quien perdió un brazo en una actividad deportiva pero sobrevivió y hoy es muy exitoso. En este ejemplo puede notarse que esta persona convive con una discapacidad pero por su mérito personal y el esfuerzo que puso en superarse pudo resolver todos los conflictos. El texto no hace mención alguna al sufrimiento, a situaciones en que se haya sentido mal, discriminado o a modificaciones en su vida que le hayan resultado dolorosas. Así, es que aparece una trivialización y estereotipización ya que se naturaliza la discapacidad y se muestra de forma

banal no dando lugar a dudar de que a la persona se le dificulta su vida diaria por tal condición. La persona es blanca, rubia, delgada y hombre replicando la lógica hegemónica de lo bueno, lo bello y lo justo (Therborn citado por Torres, 2011). El personaje del texto posee una discapacidad física pero se ajusta a ese estereotipo que reflejan la mayoría de los libros utilizados para la enseñanza de inglés. Su historia de discapacidad lo torna "aceptable" debido a su audacia que lo convierte en "excepcional".

De una forma hegemónica y en concordancia con el estigma de lo 'normal' se acomoda la discapacidad a un caso que se vuelve admirable. La persona afrontó los obstáculos en una aventura en Blue John Canyon y volvió de la misma sin el brazo, pero lo importante es cómo salvó su vida. Se rescata que se puede salir de un problema con esfuerzo y valentía sin conflictuar la desigualdad de oportunidades para lograrlo cuando se ocupan diferentes lugares sociales (Dubet, 2010). El texto tergiversa la mirada de las personas con discapacidad, siendo la historia ajustada al discurso hegemónico meritocrático. En síntesis, podría decirse que el texto no expresa realidades de personas con discapacidad.

Ahora bien, autorxs descoloniales nos ofrecen herramientas analíticas interesantes para comprender esos tratamientos de la problemática en cuestión. Boaventura de Sousa Santos (2006) explicita claramente que las ausencias nunca son casuales o azarosas sino que -a su entender- son políticamente construidas. El autor explica que el conocimiento que históricamente nos ha colonizado ha sido escrito por los 3 o 4 países que por siglos nos han dominado. Es interesante ver que las editoriales que diseñan los libros de texto para la enseñanza de inglés como lengua extranjera son provenientes precisamente de esas grandes potencias y ofrecen transposiciones que reproducen y profundizan esa impronta. Los textos promueven pensamientos dicotómicos, en los cuales es a su vez imposible pensar al Sur sin el dominio del Norte, a la mujer sin el hombre, al oprimido sin el opresor; un conocimiento que es incapaz de correrse de esa supuesta totalidad que es reduccionista y nos ha llevado a la contracción del presente reduciendo la diversidad de nuestra propia realidad. Para el autor existe una "razón indolente y perezosa" (de Sousa Santos, 2006, p.20) que se cree única y exclusiva, sin percibir la riqueza enorme del mundo y una diversidad epistemológica inagotable. Esta "racionalidad indolente" se expresa en dos tipos de razón que resultan muy relevantes en tanto descriptivas del conocimiento imperante evitando así otro tipo de construcciones:

- La razón metonímica: que consiste en tomar la parte por el todo. Esta tiene un concepto de totalidad hecho de partes homogéneas donde no interesa lo que queda por fuera de esa totalidad. Es ésta entonces una concepción restringida y falaz de la totalidad y desperdicia la experiencia ya que contrae, disminuye y sustrae el

presente tornando invisibles otras realidades.

- La razón proléptica: es ésta una figura literaria donde el narrador sugiere que sabe el final de una novela pero no lo explicita. La razón occidental es entonces proléptica respecto a la idea de progreso en un futuro infinito.

Entonces, estas dos razones que describe el autor por una parte contraen el presente y por la otra expanden el futuro; su propuesta consiste en invertir esta situación: expandir el presente para incluir allí otras experiencias hasta ahora ausentes y contraer el futuro de manera de volverlo abarcable y así cuidarlo.

En esta investigación hacemos propia la propuesta de De Sousa Santos (2006) que propone trabajar desde las ausencias intencionales que han permanecido fuera de las construcciones promovidas por el pensamiento occidental. La Sociología de las Ausencias nos permite explicar tal como ya anticipáramos que mucho de lo que percibimos como no existente en nuestras sociedades es producido activamente como tal, y por tanto, es no creíble e invisible para la mirada hegemónica. Es desde ese lugar que consideramos necesario focalizar la tarea docente e investigativa en construir propuestas didácticas propias para la enseñanza de inglés desde las voces de personas con discapacidad.

Resulta interesante en esta tarea tener en cuenta también el aporte de Tomás Tadeu da Silva (2011) respecto a "Descolonizar el currículo". Para el autor esto consiste en comprender a la pedagogía y al currículo al interior de procesos que implican la producción y reproducción de divisiones sociales dándole a la educación una fuerte impronta política. Estas comprensiones dan a lxs docentes la posibilidad de planificar estrategias que desestabilicen los procesos hegemónicos.

Tadeu da Silva retoma a Marx con la noción de relación social para analizar los nexos entre educación y sociedad. Explica que acciones u objetos que en apariencia son aislados de la vida diaria toman sentido cuando son vistos conformando relaciones y refieren al "carácter fetichista de la mercancía", es decir, las cosas o las relaciones que existen entre las cosas, esconden relaciones sociales, esas mercancías son producto del trabajo humano realizado bajo determinadas relaciones sociales. El fetichismo podría ser definido entonces como el proceso a través del cual esas relaciones se tornan invisibles, se ve la cosa o mercancía despojada de las relaciones. Si desde allí se piensa un currículo crítico, se tendría que desfetichizar lo social de manera de mostrar el carácter construido y la naturaleza relacional del mismo, ya que, tanto el conocimiento como el currículo son producidos y creados a través de relaciones sociales entre grupos con intereses determinados. En el caso que ocupa a esta investigación es crucial comprender e interpelar la lógica imperante en las

propuestas editoriales para la enseñanza del inglés.

Para el autor arriba mencionado la noción de relaciones sociales permite un triple movimiento: la educación, el currículo y las instituciones, los cuales no deberían separarse de sus vínculos con las relaciones de clase, género y las relaciones globales entre naciones; a su vez, considera que es crucial interpelar el sentido común para poder comprender el carácter construido y relacional del conocimiento y el currículo; finalmente tanto currículo como conocimiento deben ser vistos como construcciones y productos de relaciones sociales e históricas.

A partir de este análisis el autor propone desfetichizar, desmasculinizar, desoficializar y descolonizar el currículo. En ese sentido expresa que tanto la educación, como el currículo y la pedagogía están involucrados en una lucha que gira en torno a significados. Es a partir de la dominación que se construyen significados que legitiman el orden social vigente. Las representaciones y las narrativas que componen el currículo favorecen a los grupos dominantes, es decir, el currículo pasa a ser un territorio colonizado. Si se apuesta a pensar un currículo inclusivo éste debería incorporar desde la transversalidad comprensiones relacionales, para ello es necesario elaborar materiales que reflejen visiones y representaciones alternativas con otras voces. La propuesta del autor se orienta hacia la crítica, la transgresión, la disidencia, la subversión y la pluralidad, elementos que no podrán faltar en nuestros materiales si es que queremos ofrecer a nuestrxs estudiantes posibilidades emancipatorias para interpelar, comprender y pensar posibilidades transformativas de la realidad.

Fernanda y Estela: dos narrativas desde la posibilidad

Los dos casos con que se trabajó en el diseño de materiales que compartimos en esta ponencia da cuenta de dos mujeres con discapacidad.

Constanza es una joven psicopedagoga. En el material diseñado se relata que sufrió parálisis cerebral al momento de nacer, cómo fue su niñez, cómo creció y qué complicaciones tuvo que afrontar. En el texto pueden advertirse cuáles son -desde su propia percepción- las situaciones o problemas relacionados con su discapacidad motriz y cuáles tienen que ver con las construcciones sociales, prejuicios e incomprensiones que sufre a diario. Rescata a su vez, la importancia que han tenido en su vida algunos docentes y profesionales; explica que mientras algunxs de ellxs pensaban que sería incapaz de aprender, otrxs no sabían cómo abordar la situación y otrxs trataron de ayudarla a encontrar sus propias posibilidades. Ahora, que ella misma se ha convertido en una profesional que acompaña trayectos escolares de niñxs y adolescentes con discapacidades enfatiza lo importante que es conocer y comprender los temores, los deseos y la necesidad de ser

felices de las personas con que trabaja. A su entender, la discapacidad es un espejo donde nadie quiere mirarse y por ello remarca su convicción acerca de que el mejor modo de ayudar a personas con discapacidad es creyendo positivamente en la diversidad.

El segundo texto diseñado presenta el caso de Estela, una mujer de mediana edad que también tuvo parálisis cerebral y hoy dedica sus días a tratar de generar consciencia acerca de los derechos vulnerados a personas con discapacidad. El texto preparado para el trabajo en clase da cuenta de una exposición realizada por Estela en un evento académico donde habló acerca del derecho a vivir plenamente su sexualidad. Explica que habitualmente asociamos sexualidad con reproducción y que a su entender esto es erróneo ya que la sexualidad involucra mucho más que eso. Esta unidad didáctica introduce a partir de allí la existencia de la Ley 26.150 en Argentina, el carácter obligatorio que ésta le da a los contenidos relacionados con la enseñanza de sexualidad en todo el sistema educativo, público y privado y el carácter integral que involucra aspectos no sólo biológicos sino también psicológicos, éticos, sociales, culturales y emocionales. Estela explica que relaciona a la sexualidad con sensaciones placenteras y experiencias disfrutables y que entiende al placer como un concepto amplio muy lejano a los peligros y los prejuicios. Desmitifica también la falaz construcción social donde se ve a las personas con discapacidad como asexuadas o como niñxs eternxs. En síntesis, argumenta acerca de su lucha por igualdad de derechos respecto a vivir la sexualidad libremente; llama a la reflexión respecto al rechazo que a menudo la gente siente cuando ve a dos personas con discapacidad besándose, por ejemplo, en un espacio público como puede ser una institución educativa o la calle y concluye diciendo que estamos muy lejos aun de vivir en una sociedad inclusiva.

La propuesta para el trabajo en clase

La secuencia didáctica parte de indagar las ideas previas de lxs estudiantes respecto a sus comprensiones vinculadas con discapacidad. Por ser este un tema, tal como ya expresáramos, ausente en los libros de texto de inglés, comenzamos la actividad con imágenes de personas realizando diferentes actividades (una persona en un laboratorio, otra ganando una carrera, otra conduciendo, otra escalando, otra pintando, etc.) y les solicitamos marcar con cruces dos que ellos pudieran hacer y dos que no pudieran realizar. En las fotos pueden verse algunas personas con discapacidades. La intencionalidad de esta consigna es introducir el concepto de persona como prioritario sobre discapacidad y empezar a reflexionar acerca de que todxs tenemos capacidades para algunas cosas y no para otras. Creemos que esto posibilita posteriormente el trabajo con el concepto de

empatía en relación con el concepto de exclusión.

Después de un breve debate respecto a estas imágenes se proyecta el primer video que es el de Constanza. Las actividades que se realizan posteriormente podrían resumirse en la lectura comprensiva de un texto que hemos diseñado para la introducción de los contenidos que nos interesaba trabajar. Se aborda la comprensión desde miradas divergentes en donde es necesaria la reflexión, que se promueve con preguntas y consignas que llevan a buscar información, interpelar creencias y comenzar a situarse en relaciones empáticas para concluir con tareas de producción personal y grupal.

Los contenidos de lengua inglesa que desde este caso se trabajan son:

- Tiempo verbal pasado simple (formas afirmativa, interrogativa y negativa)
- Verbos regulares e irregulares (su conformación y el concepto de “regularidad”
- Respuestas breves afirmativas y negativas.
- Adverbios de tiempo y de modo.
- Escritura de textos narrativos.

Los contenidos de Educación Sexual Integral son:

Ley de Educación Sexual Integral 26.150: se presenta la ley y los derechos que les habilita en tanto estudiantes argentinxs.

Otra categoría muy significativa en esta unidad didáctica es la idea de “empoderamiento”. A partir de la categoría teórica construida por Marcela Lagarde (2012) se trabajan los miedos relacionados con la libertad, la toma de decisiones, la soledad y los impedimentos para la construcción de autonomía. Según la autora es necesario el trabajo desde la autoestima cuando se han vivido situaciones de discriminación y exclusión. Si bien la autora aborda el concepto exclusivamente desde el género consideramos que es doblemente apropiado aquí por la situación de riesgo múltiple (King, 1988) que las mujeres de los textos presentados han vivenciado (ser mujeres y además con discapacidad). El empoderamiento es en ese sentido fundamental para adquirir autonomía y fuerza; es una categoría analítica que plantea la necesidad del acceso de las mujeres a instancias de poder, pero no al poder establecido, sino a los poderes positivos para su propia vida. Este empoderamiento permite deconstruir y desarticular la opresión y remontar y crear alternativas, posibilita que se vayan haciendo de recursos, bienes, habilidades, capacidades y espacios que favorezcan su cotidianeidad. No se trata de un poder ajeno a la persona, de algo externo, sino de procesos en los que las mujeres internalizan su propio poder. Se trata de una manera de ser, vivir, pensar, actuar y sentir que consideramos muy relevante para ser trabajado en las aulas

escolares.

Partir de este análisis de caso relacionado al empoderamiento nos habilita a trabajar la construcción de la autonomía, qué involucra ser autónomxs, capaces de tomar decisiones y de elaborar juicios, dialogar, cooperar en la resolución de problemas y en propuestas de solución encaminadas a construir una sociedad más justa e igualitaria. Estas construcciones habilitan a trabajar con lxs estudiantes qué características debe tener una sociedad democrática, inclusiva que pueda visibilizar primero las situaciones de exclusión social para luego pensar mecanismos que favorezcan la ciudadanía crítica, luchen contra la exclusión y reclamen una presencia fuerte del Estado que garantice derechos y no deje a las personas en soledad, como responsables particulares de los mismos.

En el caso del segundo video las actividades también trabajan desde los procesos de interpretar, relacionar y producir y lo hacen desde las cuatro macro habilidades del idioma, es decir, hay consignas vinculadas a la lectura, a la oralidad, a la comprensión auditiva y a la escritura.

Los contenidos de lengua inglesa que desde este caso se trabajan son:

- Tiempo verbal Presente Simple (formas afirmativa, interrogativa y negativa). Tercera persona del singular.
- Adverbios de frecuencia.
- Preguntas Wh.
- Red léxica vinculada a discapacidad.
- Desnaturalización del concepto de rutina.

En relación con los contenidos de Educación Sexual Integral se retoma la ley 26.150 pero en este caso desde los diferentes aspectos que involucra la integralidad. Se trabaja entonces el concepto de sexualidad en tanto dimensión constitutiva de la subjetividad de las personas presente desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. El análisis se comprende aquí como histórico y cultural vinculado al cuerpo sexuado, a los estereotipos y a las desigualdades de género; se comprende a los cuerpos como inscriptos en redes de relaciones sociales que los significan y donde las prácticas de disfrute y cuidado están fuertemente condicionadas por lo socioeconómico, lo educativo, las costumbres y los valores hegemónicos. Es desde este sitio que se aborda a las discapacidades y a la mirada heteronormativa de la sexualidad, con sus condicionantes sociales y culturales que conllevan a construcciones de sexualidad que promueven la exclusión. Es muy importante entonces, trabajar aquí las dimensiones que prescribe la ley mencionada con su abordaje que trasciende las miradas biologistas basadas en la anatomía de la reproducción y

eventualmente la fisiología aunque separadas ambas de las emociones y de las relaciones humanas (Morgade, 2011).

En ese marco se vuelve necesario abordar el concepto de "patriarcado". A los efectos de interpelar las construcciones de sexualidad vinculadas solamente con la reproducción se trabaja con un texto de Diana Maffía (2008) donde la autora caracteriza al patriarcado desde tres grandes ejes o pilares que lo articulan y sostienen: los sexos son sólo dos y se corresponden con sólo dos géneros (masculino y femenino); el único objetivo de la sexualidad es la procreación quedando de ese modo fuera de ésta todo cuanto remite al placer, la comunicación, las construcciones afectivas; la célula fundamental de la sociedad es la familia en tanto reproductora del sistema, es decir, la familia heteronormativa con fuerte impronta religiosa.

Reflexiones finales

El trabajo áulico para la enseñanza de inglés como lengua extranjera a través de la elaboración de materiales propios nos ha permitido incorporar voces reales de personas con discapacidad. En este caso puntual, el trabajo desde las historias de vida de dos mujeres, nos ha habilitado a su vez, el análisis desde categorías de género y sexualidad. En ese sentido coincidimos con Cobeñas (2013) cuando expresa que es necesario conocer y visibilizar casos de mujeres con discapacidad y sus historias de vida para -a partir de sus relatos- poner en tensión los discursos que desde las instituciones o los medios promueven miradas heteronormativas de normalidad.

Nos hemos alejado así de las situaciones ficticias, irreales o trivializadas que presentan los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa y hemos optado por compartir con nuestrxs estudiantes situaciones que involucran el conflicto y la cultura social imperante; hemos acercado a los ámbitos del currículum real de la escuela secundaria historias habitadas por el dolor y la exclusión pero también por las posibilidades de superación. Hemos intentado mostrar a nuestrxs estudiantes el valor de lo empático y lo colaborativo en la construcción de sociedades democráticas. En ese marco, rescatamos el aporte de María Luisa Femenías (2012) cuando valora el trabajo por el auto-respeto, la autoconfianza y la autoestima por considerarlas como instancias de reconocimiento necesarias para constituir la trama de relaciones con los otrxs y conectar con el sistema legal que distribuye deberes y derechos a una comunidad.

Hemos promovido a su vez, el paso de los universales vacíos que postulan los libros de texto a los contextos situacionales y propios instando a lxs adolescentes a conocer su

realidad social y lxs sujetxs que los habitan, alejándolxs de miradas relativistas de respeto, que apoyadas en la "tolerancia", no hacen otra cosa que reforzar la segregación. Nos hemos posicionado, en síntesis, en posturas de "interculturalidad" valorando la confrontación de ideas y el entrelazamiento que ocurre cuando –según García Canclini (2004)- los grupos interactúan en relaciones de negociación y conflicto abordando las interacciones desde la conexión/desconexión, inclusión/exclusión y la comprensión del sentido intrínseco que las personas dan a sus acciones.

La experiencia nos ha permitido constatar que los contenidos tanto de lengua inglesa como de Educación Sexual Integral han tenido características de aprendizajes relevantes (Pérez Gómez, 2004) en tanto partieron de estructuras y contextos que lxs alumnxs pudieron comprender como cercanos y propios de su cultura experiencial y les ayudaron a construir conocimientos propicios para ser usados en situaciones de sus vidas cotidianas. Es decir, fueron aprendizaje superadores de los memorísticos, les permitieron interpelar sus preconcepciones en relación al tema abordado y construir nuevas miradas empáticas en pos de una sociedad inclusiva y de una ciudadanía crítica.

Bibliografía

Cobeñas, P. (2013). "Narrativas de jóvenes alumnas con discapacidad: entre el estigma y la voz" en Siderac, S. *Educación y género en América Latina. Desafío político ineludible.* Santa Rosa: Editorial Amerindia.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. *Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Falla, T. & P. Davies (2016) *Solutions.* Londres: Oxford University Press.

Femenias, M.L. (2012). *Sobre sujeto y género: re-lecturas feministas. Desde Beauvoir a Butler.* Buenos Aires: Pro-historia ediciones.

García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad.* Barcelona: Gedisa.

King, D. (1988). Multiple Jeopardy, Multiple Consciousness. *Signs* 14. Nº 1, 1988.

Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías.* México: InmujeresDF.

Maffía, D. (2008). *Sexualidades migrantes. Género y Transgénero.* Buenos Aires: Feminaria Editora.

Myers, C. et al. (2006). *What's up? 2.* Buenos Aires: Pearson, Longman

Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa.* Buenos Aires: La Crujia.

Palermo, Z. (2010). Una violencia invisible: la colonialidad del saber. *Cuadernos FHyCS-UNJu*, N° 38, 79-88, Año 2010.

Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Santos, B.de S. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.

Siderac, S., Di Franco, G. & N.Di Franco (2012). *Otra Escuela es Necesaria y Posible*. Santa Rosa: Editorial EdUNLPam.

Tadeu Da Silva, T. (2011). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. Gentili, P. (comp.) *Cultura, política y currículo (ensayos sobre la crisis de la escuela pública).* Buenos Aires: Editorial Lozada.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Morata.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir,re-existir y re-vivir. Melgarejo, P. (Comp.) *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACyT - Plaza y Valdés, México.

GOSENDE, RECABARREN, SANCHEZ. “Adaptación de un dispositivo de Educación Sexual Integral diseñado para escuelas secundarias en estudiantes del Ciclo de Formación Integral de una Escuela de Educación Especial.”

Gosende, Eduardo E.

eegosende@yahoo.com.ar

DNI 14.778.108

Recabarren, Silvina

silvina-reca@hotmail.com

DNI 25.189.901

Sánchez, Fernando E.

argfes@gmail.com

DNI 33.501.780

Eje: 9.Sexualidad

Relato de Experiencia:

Palabras clave: Educación Sexual Integral, Educación Especial, Discapacidad Intelectual.

El proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Quilmes denominado *¡De sexo sí se habla!*” realiza desde 2010 talleres de Educación Sexual Integral (ESI) en establecimientos educativos de la Región Escolar N°4 de la Provincia de Buenos Aires, la

cual engloba a los municipios de Berazategui, Florencio Varela y Quilmes. Estos talleres consisten en 3 encuentros con un mismo grupo de estudiantes adolescentes que tienen aproximadamente 15 años y pertenecen a uno, dos o más cursos. En ellos se abordan los 5 ejes conceptuales de la ESI establecidos por la Ley 26.150: 1. Reconocer las perspectivas de género, 2. Valorar la afectividad, 3. Cuidar el cuerpo y la salud, 4. Respetar la diversidad sexual, y 5. Ejercer nuestros derechos (sexuales y reproductivos).

Si bien la mencionada ley rige desde el año 2006, a más de una década de su sanción sólo una minoría de los estudiantes de la CABA y el GBA accede al derecho a la educación sexual integral (Clarín, 18/03/2018). Su incumplimiento se debería a factores tales como las dificultades, los prejuicios, el rechazo y la vergüenza que se generan sobre estudiantes y docentes al abordar el tema y cierto temor que persiste en las autoridades escolares a enfrentar algún reclamo por parte de las familias, más allá del carácter obligatorio de tales contenidos.

Por consiguiente, la labor del Proyecto de Extensión *¡De sexo sí se habla!*, al actuar como un puente entre la Universidad -espacio socialmente legitimado de producción y circulación de saberes- y los estudiantes del nivel medio es fundamental para que estos últimos puedan acceder a sus derechos en materia de género, sexualidad, salud, reproducción, seguridad, etc. (Gosende et al, (s.f.) y 2016; Scialabba y Pagano, 2014). Sin embargo, dado el carácter limitado de los recursos con los que cuenta el proyecto, el alcance de nuestra práctica es reducido y prioriza aquellas escuelas que sufren un mayor grado de vulnerabilidad, de acuerdo a la pautas que nos fija la Jefatura de la Región Educativa IV cuando, junto a la misma, diseñamos los talleres a realizar a lo largo de cada año.

Los estudiantes de escuelas de la modalidad especial presentan mayor riesgo de sufrir situaciones de violencia sexual (Ferreira, 2008:110 y Verdugo et al, 2002), se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad que sus coetáneos dado que la precariedad económica y social se conjuga a la discapacidad (Martínez Ríos, 2013:12) y sufren la imposición social de un mandato de silencio sobre su sexualidad, puesto que prevalece una representación social de ellas como niños (Verdugo et al, 2002:125). A pesar esta preocupante situación, hasta el año 2017 nuestro Proyecto no había actuado en estas escuelas. La falta de recursos humanos capacitados en pedagogía especial ha sido la principal razón de esta postergación. Con la incorporación de Silvina Recabarren, una docente de la modalidad de Educación Especial (EE) a nuestro proyecto, y frente a la

demanda de la Jefatura de la Región Escolar N°4, pudimos desarrollar por primera vez la experiencia de realizar talleres de ESI en una escuela de EE del Distrito Escolar Quilmes. Para diseñar esta primera incursión en la modalidad de EE, lxs talleristas nos preguntamos: ¿Será posible utilizar el mismo dispositivo que fuera concebido para adolescentes de 15 años de escuelas secundarias? ¿Será necesario adaptar todos los contenidos y materiales acorde a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad del grupo? ¿O deberíamos utilizar ejercitaciones, videos, dinámicas y otros materiales pensados para el nivel primario? ¿Será conveniente reducir los contenidos, la duración de los talleres?

En el presente trabajo nos proponemos reconstruir dicha experiencia a partir los interrogantes y las dificultades que surgieron, las decisiones y soluciones que se plantearon o improvisaron, como así también los principales resultados obtenidos y la comparación de indicadores de las actividades implementadas con los resultados que habitualmente obtenemos en la escuelas secundarias donde aplicamos nuestro dispositivo. Para ello, a continuación proponemos la descripción de la escuela y el grupo con el que trabajamos, la metodología que utilizamos y las actividades realizadas en cada uno de los tres encuentros del taller.

Escuela y población escolar

La Escuela de Educación Especial seleccionada para esta primera experiencia se encuentra en el centro de Quilmes. Dada su ubicación, recibe estudiantes de todo el distrito e, inclusive, de distritos vecinos. Cuenta para ello con unidades de transporte escolar, cuya disponibilidad en las escuelas públicas de esta modalidad es atípica, según nos refirieron los docentes. Así, la escuela acoge estudiantes con una gran dispersión territorial y diversas situaciones de vulnerabilidad económica y social.

El interés de las autoridades del establecimiento por desarrollar talleres de ESI, manifestado desde el primer encuentro con el equipo directivo en una reunión convocada por la inspección regional, supuso un mayor acompañamiento institucional que el de escuelas de otros niveles. Esto nos permitió contar con algunas pautas para la toma de decisiones pedagógicas al contar con información de cómo se trabajaba en la escuela y cómo podríamos diseñar el taller.

Por caso, al consultar si se había abordado la Educación Sexual Integral en alguna materia o por el desarrollo puntual de alguno de sus contenidos específicos se nos

respondió que se habían trabajado contenidos de “educación sexual tradicional” ante tres determinadas situaciones: 1) Debido a la aparición de la menarca en algunas estudiantes, se decidió impartir charlas sobre el sistema reproductor femenino y el ciclo menstrual. Además, las estudiantes realizaron entrenamientos en la colocación de productos higiénicos, en los que embebieron artículos tales como toallas higiénicas y tampones vaginales en témpera de color rojo, para familiarizarse con su funcionamiento. 2) Con los estudiantes varones se había conversado sobre la masturbación. Esos diálogos habían surgido ante situaciones íntimas en el contexto áulico y también frente a heridas que los estudiantes se provocaban a causa de una fricción excesiva durante la masturbación. En estas charlas se había reconocido la importancia de la auto estimulación para la obtención del placer autoerótico, aunque dejando en claro que ésta siempre se debía practicar en un contexto de privacidad y de cuidado del cuerpo. 3) El equipo docente abordó elementos de ESI para la prevención de situaciones de abuso sexual en lxs estudiantes. Con el fin de evitarlas, se entrenaba a lxs estudiantes sobre cómo reaccionar en el caso de ser abordados por un desconocido o, por ejemplo, ser tocados sin su consentimiento.

En conclusión, la educación sexual que habían recibido los estudiantes previamente a nuestra llegada se podría caracterizar por responder a aquellos aspectos más genitales, reproductivos y vinculados al propio acto sexual. También, por el uso de una didáctica del entrenamiento pues la discapacidad intelectual supone una afectación de los mecanismos de memorización y abstracción, y tal didáctica, a través de la aplicación y repetición inmediata de lo aprendido, permite una internalización de las habilidades y/o conocimientos adquiridos.

Entonces, nuestro taller debía ser pensado para abordar aquellas áreas más “integrales” de la educación sexual que aún no habían sido cubiertas. En especial las vinculadas al género (identidades, respeto de la diversidad, estereotipos), la importancia de lo afectivo, una concepción amplia de sexualidad que vaya más allá de lo genital, los diferentes métodos anticonceptivos, su selección y su utilización, las enfermedades de transmisión sexual, la maternidad y paternidad responsables, la detección y la prevención de la violencia de género, etc.

Por último, debido a nuestra falta de experiencia en procesos de ESI en Educación Especial y al interés que tenía la escuela en trabajar con el grupo de estudiantes más próximos a finalizar su trayectoria educativa escolar, se acordó trabajar con estudiantes del Centro de Formación Integral (CFI). De este modo, se desarrollaron los encuentros con este

grupo de entre 15 y 20 estudiantes de aproximadamente 15 años de edad, durante el turno tarde de tres días jueves, en los meses de septiembre y octubre de 2017.

Metodología del taller

El dispositivo de talleres que utilizamos en el Proyecto *¡De sexo sí se habla!* supone la realización de tres encuentros con los estudiantes, en los cuales se presentan diferentes materiales audiovisuales y escritos, para ser analizados y elaborados en subgrupos, para finalmente presentar las conclusiones y discusiones en un espacio de plenario, frente a todos los estudiantes del taller. El dispositivo elaborado para el nivel medio adscribe a la metodología del aula-taller, que favorece la participación, la expresión de las ideas previas de los adolescentes, así como su reflexión, comparación y crítica.

Ahora bien, en escuelas de EE donde los estudiantes presentan un nivel descendido del juicio crítico y las lógicas de participación requieren el incentivo y el impulso de parte del docente, se hace necesaria una primera adaptación. En este caso los estudiantes van a necesitar la participación de coordinadores del taller y de docentes de la escuela que sean guías facilitadores en las actividades de lecto-escritura y les estimulen a expresarse y participar. Además, si bien la práctica pedagógica del aula taller asume que los estudiantes se formulen preguntas y dudas sobre los distintos temas y debatan intensamente, en este caso seremos los coordinadores y docentes quienes ocupemos el rol orientadores y motivadores de los debates y motivador. Por esta razón asistimos tres coordinadores del Proyecto *¡De sexo Sí se Habla!* (los autores de este artículo), Eduardo, que es director del proyecto, Fernando, que es Becario del proyecto, y Silvina, Integrante del proyecto especializada en EE. A este equipo de coordinadores se sumaron una o dos de las docentes habituales de los estudiantes, otros docentes de talleres, todos co-coordinando y todos auxiliando a los estudiantes a trabajar con los materiales escritos, a dar sus respuestas grupales, verbales y escritas.

Tal como se lo pedimos a los estudiantes secundarios, para el tercer y último encuentro de los talleres, los grupos debieron preparar un material que debía ser ilustrativo de uno de los temas que abordamos en los talleres, el cual está destinado a sus compañeros del curso, comunidad educativa, pero también a otras escuelas. Todos los materiales que presentan todos los subgrupos de todas las escuelas compiten en un concurso anual convocado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de

Quilmes junto a la Jefatura Regional de Escuelas, el cual otorga premios para cuatro categorías (Afiches, historietas, canciones y videos). Estas producciones revelan cómo los estudiantes se apropian de los conocimientos y la experiencia vivenciada en el taller (Pagano y Scialabba, 2014).

Primer Encuentro

Del primer encuentro participaron 17 estudiantes de dos cursos, así como 2 profesoras con competencias en Irregularidades Mentales (IM), quienes se encargaban del trayecto pedagógico de estos estudiantes en la escuela. El aula donde realizamos el taller no era la habitual que usaban estos dos cursos, sino la más próxima a la dirección. El espacio se nos presentó como reducido, pero apropiado. La decoración del salón con guirnaldas nos hizo suponer que era un espacio utilizado por estudiantes de menor edad.

Como primera actividad presentamos al espacio del taller, a los coordinadores, y al propio proyecto *¡De sexo sí se habla!* Luego mencionamos cuáles serían nuestros objetivos en ese encuentro y en los posteriores. En esta primera ocasión abordamos los siguientes tópicos de la ESI: 1) Relaciones y Estereotipos de género. 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad y 3) Iniciación sexual.

Dos videos sirvieron para romper el hielo. Por un lado, “ESI para charlar en familia” (https://www.youtube.com/watch?v=DN6drIpDyf0) de 2011. Por otro, uno producido por el Programa Nacional de ESI en 2017 titulado “Salud sexual y reproductiva desde la mirada de las/os adolescentes” (https://www.youtube.com/watch?v=QVvcDITwqBk). En estos videos se abordan temas como el desarrollo corporal, la menstruación, los métodos anticonceptivos, los embarazos (adolescentes), la violencia de género, la diversidad en las preferencias sexuales, la iniciación sexual y, por consiguiente, se exhiben de manera breve los temas que se van a tratar a lo largo de los tres encuentros.

Algunos tópicos como la menstruación, el desarrollo corporal y las relaciones sexuales son tabú y, por lo tanto, suscitaron cierto alboroto entre los estudiantes, en el primero de los videos aparecieron palabras tales como “pito”, “pochola” y “vulva”. Ante la risa de la clase por la mención de estos términos se les pidió a los estudiantes que nombraran en voz alta todas aquellas palabras que conocieran como sinónimos de pene y vagina hasta que ya dejaran de suscitar tamaña algarabía.

Luego, iniciamos los temas del día con la exhibición del video “Masculinidades” (https://www.youtube.com/watch?v=begCSfdUiPE). Debido a la densidad conceptual del material surgen dificultades para entender todo lo presentado en el video. Por lo tanto, se debió volver a exhibir. Y en la segunda exhibición, se lo fragmentó en tantas partes como temas se abordaran. Por ejemplo, “lo que se espera de una mujer”, “los roles tradicionales de un varón”, “las consecuencias para los hombres de vivir según una masculinidad tradicional”, etc.

A continuación, dispusimos al curso en sub-grupos de 2; 3 y hasta 4 estudiantes con la intención de optimizar el completamiento de una encuesta en la cual se listan en filas 46 indicadores (ej: “lavar los platos”, “dirigir”, “cambiar la rueda de un auto”, “violencia”), los cuales hay que asignar a tres categorías organizadas por columnas, según los encuestados lo entiendan como características vinculadas a “mujeres”, “varones” o “ambos” (Encuesta disponible en http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=89). En esta actividad se evidenció que al menos el 75% de la clase aún no había logrado la lecto-escritura. Si bien se buscó que los grupos estuvieran integrados por al menos un lector, también se constató que estos se encontraban en diferentes niveles parciales de alfabetización, por lo cual igualmente requerían de una guía adulta para avanzar y completar la actividad, así como un significativo tiempo para realizarla.

De este modo, la actividad en cuestión puso en relieve nuevos desafíos para la implementación del dispositivo. Mientras la toma de la encuesta requiere de 10/15 minutos en los estudiantes de secundaria, en esta escuela -con coordinadores y docentes guiando cada grupo- conllevó más de media hora. A su vez, emergieron dificultades en el llenado de la grilla: por cada una de las filas había que marcar con una cruz la categoría elegida. Ahora bien, al menos 3 de los 6 grupos constituidos o salteaban filas o marcaban las distintas cruces para una categoría en el primer casillero de la columna. Esto se resolvió con todos los subgrupos intervinientes al recomendar el uso de una regla que fuera arrastrada al avanzar de categoría. Por último, los estudiantes mostraron signos de fatiga y la mitad de los grupos abandonó la actividad luego del vigésimo noveno indicador. Es decir, cuando todavía faltaba responder a más de un tercio de los mismos.

Por otro lado, en sus respuestas se observó una notoria predominancia de los estereotipos tradicionales de género. Incluso, luego de haber problematizado el video de “masculinidades”. Categorías como “fortaleza” (83,3%), “valentía” (66,7%), “proteger” (66,7%), “violencia” (66,7%), “cambiar la rueda de un auto” (66,7%), “sostén económico”

(50%), “dirigir” (50%), “iniciativa” (50%), “infidelidad” (33,3%), “deportes” (33,3%) fueron atribuidos a los varones. En contraparte, las mujeres fueron vinculadas a “timidez”(66,7%), “pechos” (66,7%), “lavar la ropa” (66,7%), “suavidad” (50%), “ternura” (50%), “cambios de humor” (50%), “belleza física” (50%), “tristeza” (50%), “cocinar” (33,3%) y “cambiar pañales” (33,3%). Dichos indicadores superaron -por entre un 10% y un 40%- los valores que recibieron en escuelas de otros niveles.

Podemos afirmar la validez de los resultados por razones tanto cualitativas como cuantitativas. El factor cualitativo que nos permite inferir la validez de los resultados consiste en que tanto durante el llenado como tras la puesta en común de las respuestas los estudiantes -con el apoyo de docentes y coordinadores- pudieron justificar las elecciones que habían hecho. El factor cuantitativo, por su parte, refiere a que los valores de los indicadores que no suelen marcar diferencias de género: “peinarse”, “divertirse”, “obediencia”, “sabiduría”, “honestidad”, etc., los cuales aparecen como coincidentes con los que obtuvieron los estudiantes de las escuelas secundarias. Consideramos que ambos resultados están mostrando buenos niveles de validez (cualitativo) y de confiabilidad (cuantitativo) de los resultados obtenidos en este cuestionario.

Tras esta actividad los estudiantes demandaron un receso en la actividad y se dispuso un recreo. A continuación, se expuso sobre el tema de mitos de la sexualidad con un video del programa de ESI del Canal Encuentro (https://www.youtube.com/watch?v=_t-ARPQUWyE). Este material nos muestra falsas creencias afincadas en prejuicios y tradiciones, como aquellas que sentencian que quien se masturba tiene pelos en las manos o pierde la razón. Seguidamente, se procedió a clasificar como “Mito” o “Realidad” una serie de situaciones presentadas en una hoja impresa (http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=141). Para ello, se implementaron los mismos mecanismos de guía que se habían concebido para el llenado de la encuesta. Los resultados de esta actividad fueron similares a los de escuelas secundarias donde el ejercicio fue aplicado.

Como actividad final, mientras a los estudiantes se les servía la merienda, se proyectó el video en *stop-motion* “Sexteens” (https://www.youtube.com/watch?v=xeIs6GIh9Wk) parte de la campaña “Cortos que animan” promovida por la Fundación Huésped en 2006. Dicha animación ilustra, a través de los casos de tres chicas, posibles consecuencias de la iniciación sexual a partir de la decisión o no de cuidarse y la manera de hacerlo.

Lo realizado en este encuentro nos dejó como conocimiento la conveniencia de reducir la cantidad de texto en las actividades y videos que se suministran. Asimismo, la necesidad y utilidad de efectuar adaptaciones pedagógicas y adaptar el lenguaje de los recursos utilizados. Del mismo modo, la conveniencia de pausar futuras proyecciones para explicar y/o problematizar algunas cuestiones en particular. El procesamiento de las actividades ejecutadas en el taller, permitió romper con nuestro prejuicio de que podía haber grandes diferencias en el desarrollo del taller en esta escuela respecto de escuelas de otros niveles.

Segundo Encuentro

Del segundo encuentro participaron 20 estudiantes. Además de una de la profesoras IM que ya nos había acompañado en el primer encuentro, se sumaron dos profesores talleristas, quienes se encargan de la formación Pre-Profesional. Se cambia el aula por la biblioteca, de mayor tamaño y sin decoraciones disruptivas. En esta ocasión abordamos los siguientes tópicos de la ESI: 1. Sexualidad y Genitalidad, 2. Métodos anticonceptivos y Anticoncepción Hormonal de Emergencia (la “píldora del día después”), 3. Infecciones de Transmisión Sexual y Sida y 4. Diversidad de Género.

Comenzamos con un repaso de lo que visto en el encuentro anterior. Ya que se sumaron estudiantes que habían estado ausentes, volvimos a visualizar el video “Sexteens”, haciendo interrupciones ante cada posibilidad de iniciación sexual que plantean las 3 chicas que lo protagonizan. Luego, como en la escuela se había trabajado de manera previa con los temas de sexualidad y genitalidad, decidimos que los mismos no se abordaron en profundidad, sino que con participación de docentes y estudiantes se reconstruyó el proceso de fecundación y gestación. Una vez recordado este proceso, nos introducimos en la anticoncepción a través de dos imágenes que enseñaban los distintos métodos anticonceptivos.

Seguidamente, se proyectó un video español del canal de Youtube “Sexperimentando” que instruye sobre el correcto uso del preservativo masculino (https://www.youtube.com/watch?v=5Jpru0WreE4). Este video contiene una serie de pasos que enseñan su correcto uso. En vista de las recomendaciones didácticas que nos había sugerido la escuela, se le dio un preservativo a cada uno de lxs estudiantes para que ellos pudieran repetir, de manera individual, la adecuada colocación. Esta actividad se

implementó realizando pausas en el video paso tras paso, a fin de lograr una mejor internalización del conocimiento teórico-visual. En las escuelas secundarias el video se exhibe *in extenso* y la repetición de los pasos se realiza de manera oral. Luego de la concreción de los pasos, los estudiantes volvieron a practicar la colocación de preservativos. Incluso, se hizo una demostración de la importancia de usar lubricantes para evitar lesiones a partir de la fricción con el látex.

A continuación reproducimos un video de la ONG "Asociación para la Prevención de Embarazos no Deseados" de Bolivia sobre la Píldora Anticonceptiva de Emergencia (https://www.youtube.com/watch?v=vj1Ff4nUgfU) y otro infográfico mexicano sobre síntomas generales que se pueden presentar en las infecciones de transmisión sexual (ITS) (https://www.youtube.com/watch?v=Jt8YyYDuLXI). Aquí puntualizamos en especial cuáles son los síntomas que deben alertarnos para consultar al médico en caso de una presunta ITS. Se pidió a lxs estudiantes que nos contaran las distintas manifestaciones corporales que se nombraron. Se descartaron materiales audiovisuales que diferencian las ITS dado su alto contenido conceptual, lo cual hubiera dificultado la adquisición de los conocimientos.

Finalizando este taller abordamos la diversidad sexual y de género a partir de una publicidad argentina de Fernet Cinzano (https://www.youtube.com/watch?v=MGd_moTzJI8) que expone estereotipos de homosexualidad masculina y a partir de un corto de animación llamado "In a heartbeat" ("En un latido del corazón", https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0). El corto muestra el caso de un chico que se enamora de un compañero de escuela, a quien no se anima a acercarse por vergüenza y temor a la mirada de los otros. Mientras el primer video provoca la risa y permite a lxs estudiantes manifestar que conocían aquellas características atribuidas a la homosexualidad masculina, con el segundo lxs estudiantes –la mayoría de los varones- expresaron su rechazo a la homosexualidad. Aunque no hubo episodios de violencia verbal, sí se reprodujeron actitudes machistas y gestos de desagrado, aunque morigerados por una tendencia mayoritaria a expresar opiniones sobre lo "lindo" y "tierno" que resultó el video.

Por último, se debatieron las expresiones de homofobia con el grupo. Si bien la clase evidenció signos de tolerancia, un estudiante continuó expresando su rechazo al afirmar que no estaba bien que alguien fuera *gay*. La actividad concluyó con el fin del horario de clases y con esta última cuestión latente. Sin embargo, por lo que nos refirieron los docentes del curso, más allá de los esfuerzos de la escuela, lxs estudiantes arrastran prejuicios

prevalecientes en su entorno familiar que el trabajo pedagógico no consigue revertir. En el caso del alumno que se opusiera con mayor vehemencia a la homosexualidad, antecedentes de violencia de género en su hogar explicarían el machismo en su conducta.

Tercer Encuentro

De la última sesión participaron 15 estudiantes, la profesora IM que había estado presente en los dos encuentros anteriores y una profesora tallerista. Se volvió a cambiar el aula, esta vez por una de proporciones reducidas en las que sólo había dispuesta una mesa en el centro del salón de clases.

Comenzamos la actividad con la exposición y el análisis de las producciones de los estudiantes acompañados por sus docentes. La clase preparó dos materiales: uno grafo plástico colectivo y otro tridimensional (con uso de plastilina) realizado por un subgrupo de estudiantes mujeres. En el primero se sintetizaron 3 grandes recomendaciones para el cuidado de sí y de los otros en el contexto de una relación afectivo/sexual. Se apeló al uso de imágenes, *emojis*, colores y palabras. El segundo consistió en una maqueta diseñada junto a docentes del área de matemática que representaba, a escala real, cómo iba variando el tamaño de un feto durante las primeras 20 semanas de gestación. Había cuatro pequeñas esculturas, una de una semana de gestación, otras de 4 semanas, otra de 8 semanas y otra de 20 semanas de gestación. Es decir, todas representando al feto durante el tiempo en el que se podría interrumpir la gestación.

Tras la felicitación por el trabajo realizado procedimos a abordar los siguientes tópicos de la ESI: 1. Acoso a través de redes sociales, 2. Trata de personas, 3. Violencia en el noviazgo y 4. Maternidad y Paternidad responsable. A pesar del limitado acceso que aparentemente tienen lxs estudiantes a las redes sociales, ellxs nos mencionaron casos de acoso virtual por parte de adultos desconocidos. Por esta razón hicimos énfasis en videos vinculados al *grooming* y al mal uso de las redes sociales. Ambos desarrollados por la productora mexicana “Pantallas Amigas”. Ellos fueron “Adicciones a las redes sociales” (https://www.youtube.com/watch?v=jKfYC6-3p5U) y “Sextorsión” (https://www.youtube.com/watch?v=H_v0v70WFaA). Dichos cortos animados presentan las distintas formas de exponer nuestra intimidad en las redes sociales y proponen modos de prevenir situaciones de vulnerabilidad y de actuar, en el caso de que nuestra integridad se haya visto lesionada.

Con respecto a trata de personas y violencia de género, como suponen un mayor nivel de abstracción, se pusieron en común con lxs estudiantes los saberes previos a modo de construir definiciones. Luego se propuso el Spot "Violencia en el noviazgo" realizado por estudiantes de nivel medio de la provincia de Santiago del Estero. Este audiovisual muestra los diferentes tipos de violencia de género que se pueden ejercer en una relación de pareja. Al igual que en el taller previo, se pausó el video ante cada expresión distinta de violencia (física, verbal, celos, extorsión económica, etc.), a la espera de que los estudiantes identificaran y reconocieran el componente violento.

Como última proyección exhibimos el video colombiano "Guía Pedagógica Amor Propio - Derechos Sexuales y Reproductivos para Adolescentes y Jóvenes" (https://www.youtube.com/watch?v=V_hBwqyCxBw&list=PLdbdJSuZ7XKfr4INMyji3KF3KLFQUMPbW) el cual también se fue pausando para explicar la trama y problematizarla ya que cuenta el caso de una pareja de jóvenes que deciden tener relaciones sexuales e imaginan qué pasaría de no utilizar métodos anticonceptivos. Puesto que el video reviste de cierta complejidad argumental, tanto coordinadores como docentes generamos diferentes preguntas con el fin de que lxs estudiantes propiciaran hipótesis acerca de las diferentes resoluciones del video.

Finalmente, compartimos con los estudiantes la merienda, un espacio que ya en el primer taller se había mostrado como alentador para que ellxs tomaran la palabra. En esta situación se les pidió su opinión sobre los talleres realizados, la cual fue positiva. Los docentes también expresaron su agrado por el trabajo en la escuela. Los jóvenes nos ofrecieron chocolates y materiales grafo-plásticos realizados por ellos a modo de agradecimiento y nosotros entregamos el dispositivo del taller en formato papel a las docentes y digitalizado a una profesora tallerista quien se comprometió a socializarlo con la comunidad educativa.

Consideraciones finales

Los tres talleristas del Proyecto, el equipo docente, el equipo directivo, lxs estudiantes y las familias consideramos muy satisfactoria la actividad realizada en la EEE de Quilmes. El interés de la escuela y sus docentes, el apoyo demostrado en la elección de aquellos espacios más apropiados para el desarrollo de nuestra actividad (con todas las

restricciones de infraestructura que deben afrontar las escuelas especiales, marginadas dentro del universo escolar) y el acompañamiento a lxs estudiantes en la realización de los trabajos finales explican el éxito de la iniciativa.

Como mayores aportes debemos destacar que lxs estudiantes del CFI pudieron trabajar con un dispositivo pensado para Escuelas Secundarias Orientadas con adaptaciones de lenguaje, curriculares y pedagógicas. Si bien el dispositivo requirió de ajustes, aquellos no implicaron mayores dificultades en su desarrollo. Entre las modificaciones podemos enumerar: la lectura de los textos en los materiales utilizados, el pausado de los videos para explicar y/o problematizar alguna noción o situación particular, la construcción (conjunta) de aquello que en los videos ocurría, la asistencia en el llenado de encuestas o actividades escritas, así como una extensión horaria mayor (todo el turno tarde, en lugar de uno o dos módulos), la simplificación de aquellos contenidos específicos con alto contenido conceptual como la especificidad de cada ITS (Infecciones de Transmisión Sexual).

Destacamos el reconocimiento y la confianza que depositó en nosotros la dirección de esta EE, el apoyo y el acompañamiento de lxs docentes, especialmente de la docente IM que participó no sólo de los tres encuentros, sino también con el acompañamiento del trabajo de los chicos en las producciones preparadas para el tercer encuentro. Los materiales elaborados muestran que el tipo de conocimiento que más ayuda y más capacita a estxs estudiantes es el conocimiento preciso que se puede poner en práctica en la clase, interactuando con lxs docentes y lxs compañerxs, y usando las manos, el cuerpo y objetos concretos.

Las limitaciones en la lecto-escritura fueron la mayor dificultad para el despliegue habitual del dispositivo. Sin embargo, lxs estudiantes se valieron del oralismo para la resolución de la mayoría de las actividades propuestas, utilizando a los adultos para la escritura de sus respuestas. Asimismo, no presentaron inconvenientes en la utilización de diferentes tipos de materiales audiovisuales (spots de campañas oficiales, videos de *youtubers*, cortos en *stop motion*, animaciones o infográficos). Tampoco supusieron un obstáculo ni el uso de diferentes registros de habla (formales e informales) ni el empleo de diferentes acentos o modismos (en el presente trabajo hemos mencionado el origen de los materiales para dar cuenta de la variedad de los contenidos propuestos) en los videos utilizados. Y, por otro lado, se mostraron interesados y comprometidos en la realización de materiales que permitieran aplicar lo visto a lo largo de los encuentros.

Concluimos que con los estudiantes de Escuelas Especiales se puede utilizar exitosamente el dispositivo utilizado en escuelas de nivel secundario siempre que se realicen las adaptaciones arriba mencionadas para la modalidad. Para ello sería conveniente que los docentes de cada curso obtuvieran el material previamente, no sólo para ayudar a lxs coordinadores durante la concreción del taller, sino también, para familiarizar a lxs estudiantes con los contenidos que se exhibirán, respetando las necesidades educativas derivadas de la discapacidad de cada estudiante, y con la posibilidad de replicar la experiencia frente a nuevos grupos.

Materiales utilizados en los talleres

Asociación Civil Gendes. [Gendes AC]. (14 de julio de 2016). Mi futuro es hoy - Masculinidades. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=begCSfdUiPE

Asociación Para la Prevención de Embarazos No Deseados (Apprende) Bolivia [Expresión de Amor]. (31 de marzo de 2011). Píldora Anticonceptiva de Emergencia (PAE). [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=vj1Ff4nUgfU

Canal Encuentro. Educación Sexual Integral. [Carlos Linus]. (3 de julio de 2014). Mitos o creencias erróneas. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_t-ARPQUWyE

Cómo le hago México [Cómolehago mx]. (26 de noviembre de 2015). ¿Qué son las ITS? [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=Jt8YyYDuLXI

David, B. y Bravo, E. [In a Heartbeat Animated Short Film]. In a Heartbeat. (31 de julio de 2017). [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0

Fernet Cinzano. [kkfede]. (3 de octubre de 2007). Uno de cada diez hombres es gay [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=MGd_moTzJI8

Fundación Huésped. [Fundación Huésped]. (24 de mayo de 2007). Cortos que animan - Sexteens. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=xeIs6GIh9Wk

Malnero, N. [Sexperimentando con Nayara Malnero]. (19 de octubre de 2011). Cómo colocar un preservativo / cómo ponerse un condón. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5Jpru0WreE4

Ministerio de Educación. [progarmaesi]. (11 de mayo de 2011). Educación Sexual Integral, para charlar en familia. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DN6drIpDyf0

Ministerio de Educación. Programa Nacional de ESI. [Programa Educación Sexual Integral]. (12 de agosto de 2017). Salud sexual y reproductiva desde la mirada de las/os adolescentes. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=QVvcDITwqBk

Pantallas Amigas. [jose visbal]. (30 de agosto de 2013). Adicciones a las redes sociales. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=jKfYC6-3p5U y

Pantallas Amigas. [PantallasAmigas]. (28 de noviembre de 2012). Sextorsión, una forma de violencia sexual digital. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=H_v0v70WFaA

Proyecto de Extensión De Sexo sí se Habla. (10 de enero de 2018). Encuesta Roles de Género. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=89

Proyecto de Extensión De Sexo sí se Habla. (07 de enero de 2018). Mitos de la Sexualidad (encuesta). [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://desexosisehabla.blog.unq.edu.ar/?p=141

Secretaría Distrital de Salud (Bogotá) y Fondo de Población de las Naciones Unidas. [Politécnico Grancolombiano]. Guía Pedagógica Amor Propio – Camila y Sebastián (20 de septiembre de 2012). [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=V_hBwqyCxBw&list=PLdbdJSuZ7XKfr4INMyji3KF3KLFQUMPbW

Bibliografía

Ferreira, W.B. (2008). Vulnerabilidad a la violencia sexual en el contexto de la escuela inclusiva: reflexión sobre la invisibilidad de la persona con discapacidad. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2 (1), pp. 109-128. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol2-num1/art7.html

Gosende, E., Pagano, M., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (2016) ¡Mucho cuidado con la ESI! Experiencias de capacitación docente en Nivel Inicial. En *Novedades Educativas,* 28 (309), pp. 30-36.

Gosende, E., Scarímbolo, G. y Ferreyra, M. (en prensa). El desafío de ofrecer vínculos de cuidado en talleres para adolescentes de Escuela Secundaria. En Chardon, M.C. (comp.). *Instituciones y sujetos del cuidado*. Buenos Aires: Ed. La Crujia.

Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

Martínez Ríos, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. En *Revista Española de Discapacidad*, I (I), pp. 9-32. Recuperado de: https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/33/22

Meresman, S. (2013). *Es parte de la vida: material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación. (2011). Lineamientos curriculares para la educación sexual integral. Programa Nacional de ESI, http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf

Pagano, M. y Scialabba, R. (Junio de 2014). De sexo sí se habla, una experiencia que deja huellas al andar: Análisis discursivo de afiches diseñados y elaborados por adolescentes en talleres de Educación Sexual y Género". En *III Jornadas de Iniciación a la Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales*, Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.

Roffo, J. (18 de marzo de 2018). Sólo dos de cada diez alumnos reciben en el aula educación sexual de manera habitual. *Clarín*. Recuperado de:

https://www.clarin.com/sociedad/solo-alum nos-reciben-aula-educacion-sexual-manera-habitual_0_H1Y1kOdFG.html

Verdugo, M.A, Alcedo, M.A., Bermejo, B. y Aguado, A.L. (2002). El abuso sexual en personas con discapacidad intelectual. En *Psicothema*, 14 (Supl. 1), pp. 124-129. Recuperado de: http://www.psicothema.com/pdf/3482.pdf

Wainerman, C.; Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires: Manantial.

AYALA, CARASSAI, GOMEZ. “Sexualidad y formación docente: ejes para repensar el abordaje en la enseñanza”

Palabras claves: Educación, sexualidad, derecho, inclusión.

Proyecto de extensión e investigación

Título: **Sexualidad y formación docente: ejes para repensar el abordaje en la enseñanza**

Carassai, Mariela Andrea
macarassai@unq.edu.ar
Gómez, Nerina Viviana
prof.nerinagomez@gmail.com
Ayala, Laura Andrea
laayala@gmail.com
Universidad Nacional de Quilmes

Introducción

Este trabajo, forma parte de las actividades de investigación y de extensión en la Universidad Nacional de Quilmes; donde a partir de la experiencia de los Talleres de Extensión de la Universidad Nacional de Quilmes “De sexo sí se habla”, surgen análisis y reflexiones sobre el tema.

Particularmente en este trabajo, se presentan reflexiones respecto a la formación docente, como así también posibles abordajes de la educación sexual integral desde un enfoque de derecho. En la actualidad, este tema se presenta en un contexto donde las políticas educativas basadas en derechos parecieran estar, al menos, relegadas de la agenda educativa.

Pensar en la formación docente y en el abordaje de la educación sexual integral como derecho humano, es trabajar un tema que más allá de su curricularización, requiere pensar a la capacitación docente como una política educativa necesaria; que al mismo tiempo contemple la importancia de un posicionamiento desde el enfoque de derechos en vistas a pensar en propuestas inclusivas en el ámbito educativo.

En este trabajo recopilaremos la experiencia desde el proyecto e incorporaremos diversos análisis que inviten a la reflexión pero también la importancia de trabajar el tema con los docentes.

Desarrollo

Repensar a la educación sexual integral enmarcada en el derecho, implica que revisemos nuestras creencias, nuestros saberes y también nuestras prácticas. Desde la incorporación de un diseño curricular específico hace más de diez años, se desarrollaron capacitaciones docentes, proyectos educativos e instancias de articulación con las familias y otras agencias de socialización. Sin embargo, este es un camino que demanda ser fortalecido; ya que siguen prevaleciendo los estereotipos de género tradicionales, que reproducen la binariedad heteronormativa y una finalidad netamente genitalista asignada a la educación sexual.

A lo largo del proyecto “De sexo sí se habla” hemos detectado la importancia de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje para el abordaje de la Educación Sexual Integral. Así, pensar en generar condiciones para trabajar dicha temática, nos llevó a pensar en la necesidad de trabajar con los docentes.

De esta forma, llevamos adelante diversas instancias que contemplaron la formación y la capacitación docente, siendo sus propósitos principales:

- La caracterización y conceptualización acerca de cómo se desarrollan las representaciones y las prácticas de los adolescentes en tanto sujetos generificados en los distintos ámbitos: familia, escuela, barrio, internet. También caracterizarán y analizarán como inciden las transformaciones de género que se dan en la actualidad sobre dichas representaciones y prácticas sociales.
- La construcción y apropiación de un modelo teórico práctico y vivencial para abordar el campo de Género y Sexualidad desde diferentes posturas teóricas. Reconocerán y analizarán estrategias que promuevan una actitud crítica y una enseñanza políticamente comprometida en relación a las inequidades de género que reproducen los estereotipos de género del sistema patriarcal.
- Identificar situaciones vinculadas a violencia de género, y enmarcar su prevención dentro de una perspectiva más amplia: la defensa de los derechos humanos,

favorecer en la construcción de una identidad no sexista y no violenta promoviendo la adquisición de recursos personales que fomenten las relaciones igualitarias entre los sujetos de distintos géneros.

- Analizar el curriculum y sus prácticas áulicas en base a modelos de enseñanza que reflejen y analicen la dimensión de género. Adecuarán y utilizarán diferentes metodologías, técnicas y recursos didácticos para posibilitar aprendizajes que tomen en cuenta, reflexionen y critiquen las realidades e inequidades de género
- Participar de actividades grupales vivenciales con foro de discusión que les permitan reflexionar sobre los mitos, creencias, conceptualizaciones y saberes existentes acerca de la Sexualidad, potenciando la construcción de conocimiento crítico acerca de las distintas manifestaciones de la Sexualidad Humana
- Apropiarse de un marco conceptual que posibilite la implementación de una educación sexual integral que tenga en cuenta las identidades de género en contextos escolares. Construirán criterios pedagógicos y didácticos para el abordaje de una educación sexual integral en el marco de su rol docente y las relaciones que establecen con sus alumnos en el espacio del aula y de la escuela.
- Construir herramientas prácticas que permitan crear un espacio idóneo donde poder dialogar y analizar temas relacionados con la Sexualidad, las relaciones interpersonales y la Salud Sexual. Desarrollarán herramientas de análisis y de intervención en situaciones de conflicto o de riesgo que vulneren los derechos de los adolescentes en cuestiones relacionadas con sexualidad y género, como así también trata de personas, acoso sexual y *Ciberbullying*.

Problemáticas detectadas

Se presenta una fuerte predominio de los estereotipos de género tradicionales, que reproducen la binariedad heteronormativa, al mismo tiempo que hay tolerancia por la diversidad de género. Así, en el taller se generan encuentros que facilitan la reflexión crítica y el autocuestionamiento sobre temores, mitos e ideologías.

Algunas cuestiones que se observan son las siguientes:

- La naturalización de los estereotipos de género[9] en relación a la división del trabajo

[9] Estos estereotipos se dan tanto en escuelas urbanas, como periféricas. A tal efecto, nos interesa rescatar el aporte de

en la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Esto no es solo una cuestión que debe trabajarse con los estudiantes, pero debe intensificarse con los docentes; ya que muchas de estas cuestiones circulan en las representaciones de éstos últimos.

- Las lógicas de género binarias y heteronormativas se reproducen en el aula; ciertas maneras de ser varón y de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado.
- El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal, en todos los niveles. Para ello consideramos relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.
- Pensar en la formación de la educación sexual de forma inclusiva[10] implica a la vez que las acciones no sólo deben darse a través de contenidos sino también mediante la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela y que conforman la cultura escolar[11] y la gramática escolar[12].

Se entiende que estas problemáticas se encuentran asociados a modelos de tipo biologicista que han hegemonizado el abordaje de la Educación Sexual en la escuela secundaria. Según Morgade y Alondo (2008) se tratan de modelos biologicista, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la Escuela Media.

La implementación de la política educativa en relación a la educación sexual integral no

---

Terigi y Perazza (s/f) respecto a los procesos de segregación que se dan en zonas urbanas; contemplando que hay problemáticas que son generales y que se expresan en forma local, tanto en ciudades como en pequeños pueblos o en las zonas rurales.

[10] El término "integrador" connota significados asimilacionistas. Se acuerda con la definición de inclusión por parte de Bolivar (2004) , ya que en un sentido político-moral: "inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualación de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada"

[11] Para Viñao, la cultura escolar está conformada por "un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas" (Viñao Frago, 2002:73). Extraído del Glosario de la Plataforma del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación. FLACSO. Junio, 2015.

[12] Remite a un conjunto de principios y reglas que rigen a las instituciones. Tyack y Cuban (1997) señalan que la gramática está conformada por diversos elementos, entre los cuales encontramos la organización graduada de los alumnos en aulas por edades, las formas de dividir el tiempo y el espacio, la organización de los estudiantes por cantidades determinadas, la clasificación de los saberes a enseñar en materias o disciplinas y el otorgamiento de certificaciones para validar lo que se aprende. Extraído del Glosario de la Plataforma del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación. FLACSO. Junio, 2015.

está exenta de la fragmentación; si pensamos que ésta dinámica de diferenciación, convergen factores culturales y socio-económicos, que responden a las desigualdades instaladas en la sociedad que se continúan y reproducen en el espacio educativo.

"En este nuevo orden societal, la familia ha cambiado, éste modelo ha impregnado en la práctica educativa "formas de hacer y pensar" (Viñao Frago, 2002), que hoy subsisten ligadas a tradiciones jerárquicas "organizada alrededor de los mandatos de reproducción de la especie, de la producción material y de las exigencias del mandato patriarcal".

De modo que el abordaje de esta temática es una necesidad imperiosa en el espacio escolar, un derecho conquistado en este tiempo histórico, que debe trascender norma escrita, para ser un derecho pleno.

Análisis de la experiencia desarrollada

A partir de esta ley se produce un punto de quiebre en relación a la perspectiva que adquiere la Educación Sexual en instituciones educativas. Esta ley, desde una perspectiva de derecho, reconoce que las y los estudiantes son sujetos de derecho y sus necesidades e intereses deben ser tenidos en cuenta por las instituciones educativas. Determina que la educación sexual debe ser incluida en los lineamientos curriculares de todas las jurisdicciones del país, adquiriendo la reflexión, el debate y la sistematización curricular como ejes centrales.

Las problematizaciones señaladas se encuentran en primer lugar embarazo adolescente y violencia, que se expresa vinculada hacia la mujer y que puede darse en una relación de pareja o intrafamiliar; en el mismo sentido se advierten situaciones de abuso. Uno de los trabajos, consistía en la solicitud de una carta reflexionando acerca de la realización de la capacitación en Educación Sexual Integral, la misma decía:

- "Se trabajaron temas como el aborto, el abuso, la violencia de género, el embarazo, VIH y muchos temas más. Me gustó trabajar en las diversas problemáticas de los y las adolescentes en función al problema en el proceso y el seguimiento de cada caso en particular. Luego el trabajo en función a la prevención y me dio más seguridad de enfrentar cualquier desafío, en temas que muchos consideran "Tabúes", la Ley los ampara desde el jardín hasta la secundaria…en fin hasta que llegan a nuestras

manos".

- "Es re importante hacerlo *(capacitación sobre ESI[13])* porque todo el tiempo en nuestro trabajo en el aula pasan cosas, como cuando te preguntan sobre algún tema y vos no sabes que responderle, tenés alguna alumna embarazada, pasa una situación de bullying, o simplemente porque lamentablemente la mayoría de los alumnos reciben poca información sobre sexualidad en sus casas y donde muchas veces esta información es errónea o basada en supuestos".

Pero también empezó a fortalecerse la incorporación de otras problemáticas, como la perspectiva de derecho en sexualidad o la masculinidad:

- "Tenemos como docentes que aportar a que chicos y chicas sepan sus derechos, puedan respetarlos y ejercerlos y esto solo se logra concientizándolos sobre muchos temas entre ellos: la violencia de género, la diversidad sexual, la anticoncepción, el aborto, el embarazo adolescente, procreación responsable, la trata de personas, el bullying y ciberbulling, las enfermedades de transmisión sexual, la prevención e infección del VIH y el SIDA, y muchos más".

- La masculinidad, otro tema que muy pocas veces se charla. Aprender a ver a al joven como un sujeto con sentimientos, en la diversidad sin tener prejuicios como adulto por su gusto sexual. Más bien poder acompañarlo como docente y orientarlo a que pueda elegir libremente.

El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal e inclusiva, en todos los niveles. Para ello consideramos relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo.
Esto cobra más sentido aún si, como señala Viñao Frago (2002), "a más heterogeneidad, diversidad o desigualdad, se hallan más dificultades para llevar a la práctica una educación" comprehensiva.

[13] El destacado es nuestro.

Resulta imprescindible en este marco, que la propuesta de trabajar temática de sexualidad en la escuela, no se agote sólo en una clase expositiva acerca del órgano reproductor masculino y el órgano reproductor femenino, dado que así, se circunscribe el abordaje y la comprensión desde la perspectiva de la genitalidad y limita la comprensión de la sexualidad como práctica y producción cultural.

En este sentido, es necesario generar procesos de reflexión, que permitan poner en discusión y tensionar las implícitas diferencias de género estereotipadas que forman parte de categorizaciones sociales, ya que a partir de ellos se adoptan ciertos valores, conductas entre otros, que condicionan las ideas acerca de la sexualidad. La intervención docente, en el marco de un proceso de trabajo con una mirada holística y compleja, trasciende y se integra a un proyecto pedagógico de Educación Sexual Integral más amplio, como desafío. Pensar en la formación de la educación sexual de forma integral implica a la vez que las acciones no sólo deben darse a través de contenidos sino también mediante la acción educativa que proviene del conjunto de interacciones que tienen lugar dentro de la escuela, y que conforman la cultura escolar.

Los Docentes conocerán y comenzarán a utilizar un marco conceptual que posibilite la implementación de una educación sexual integral que tenga en cuenta las identidades de género en contextos escolares. Se pretenderá que los Docentes puedan construir criterios pedagógicos y didácticos para el abordaje de una educación sexual integral en el marco de su rol docente y las relaciones que establecen con sus alumnos en el espacio del aula y de la escuela; impactando al mismo tiempo, en las familias y la comunidad educativa en la que se encuentra la institución.

Será objeto de esta propuesta que los Docentes analicen el curriculum y sus prácticas áulicas en base a modelos de enseñanza que reflejen y analicen la dimensión de género. Adecuarán y utilizarán diferentes metodologías, técnicas y recursos didácticos para posibilitar aprendizajes que tomen en cuenta, reflexionen y critiquen las realidades e inequidades de género.

Y finalmente, será de suma importancia que los Docentes, puedan caracterizar y conceptualizar cómo se desarrollan las representaciones y las prácticas de los adolescentes en tanto sujetos en los distintos ámbitos: familia, escuela, barrio, Internet; como así también caracterizar y analizar como inciden las transformaciones de género que se dan en la actualidad sobre dichas representaciones y prácticas sociales.

Reflexiones finales

La experiencia nos muestra que este formato de taller permite generar un espacio institucional en el cual los estudiantes, en base a un trabajo grupal cooperativo pueden complementarse situacionalmente y apropiarse de la información, dando lugar a la producción de un saber propio y colectivo.

Si bien las concepciones y las prácticas de género de las y los docentes que participaron de los talleres aparecen ancladas en los estereotipos tradicionales a los que subyace la hegemonía masculina y la organización patriarcal, los chicos y chicas pudieron comenzar a debatir, preguntarse y reflexionar acerca de dichos estereotipos, desnaturalizando la posición que concibe a la sexualidad como algo naturalmente dado. En este sentido pensamos que la práctica de los talleres pone en escena otra forma de enseñar y aprender, basada en la participación y en estrategias pedagógicas no tradicionales. Permite abordar la sexualidad no desde la perspectiva de la mera transmisión de la información, ni desde el lugar externo del experto, sino en base a la reflexión y análisis de las experiencias de los propios chicos, entendiendo a la sexualidad y al género como una construcción histórico-social que asume formas singulares de acuerdo a la comunidad de prácticas particulares que se generan por la interacción del grupo clase, los docentes y otros miembros de la escuela mas directa y personalmente involucrados con el mismo.

El desafío para la incorporación de la Ley de Educación Sexual Integral, es poder pensarlo y reflexionarlo en forma transversal, en todos los niveles. Para ello consideramos relevante el fortalecimiento en la capacitación docente, como así también que su incorporación en el currículum de formación inicial de docentes, de manera que las futuras generaciones de profesores egresen habilitados para integrar la educación sexual en su quehacer educativo. La incorporación de la educación sexual es un derecho que la escuela debe garantizar, como parte de un proyecto político de una escuela inclusiva y democrática.

Bibliografía

Bolivar, Antonio (2004). “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Nº 20, México

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). “Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica.” en La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Colección Fontamara.

Clases del curso Gobierno y Planeamiento de la Educación - Cohorte 1. FLACSO Virtual. 2015.

DINIECE (2013), La supervisión educativa en nuestro país: el trabajo del supervisor en cinco jurisdicciones. Serie: La educación en debate, N°12.

DINIECE (s/f). “Guía para la evaluación de programas en educación”. Documentos de la DINIECE. Buenos Aires, Ministerio de Educación.

Dirección Nacional de Gestión Educativa. ACOMPAÑAMIENTO A ESCUELAS. Conceptos e instrumentos para la Implementación de Políticas Públicas en Educación 2003-2015

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Paidós Tramas sociales.

Dussel, I. (2006). El Curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Buenos Aires: FLACSO. Mimeo.

Eliade, M. (2000). Nacimiento y Renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana. Barcelona: Kairós.

Elola, Nydia y otros. (2000). Evaluación Educativa: una aproximación conceptual. OEI

Le Breton, David (2011). Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir. Buenos Aires: Topía.

Martínez, H. (2007). Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico. Mar del Plata: EUDEM.

Montes, Nancy y Pinkasz, Daniel (2007). Algunas reflexiones acerca de los sistemas de información y evaluación en el sector educativo, en Revista Propuesta Educativa Nro. 28, Buenos Aires, FLACSO.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción.” En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Palamidessi, Mariano (2008). Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación. Buenos Aires, CIPPEC, Proyecto Nexos.

Sotelo Maciel, Aníbal Jorge (1997). El análisis PROBES (Problemas, Objetivos, Estrategias). Un método para el análsis situacional y la formulación de estrategias.

Universidad Nacional de La Plata.

Southwell, Myriam y Mansione, Ana María (2011). “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en la Argentina”. En: Anuario de Historia de la Educación. Vol. 12, N°1. Buenos Aires.

Tamayo Sáez, Manuel (1997). "El análisis de las políticas públicas". En: Bañón, R.y E. Carrillo (comp), La nueva Administración Pública. Madrid, Alianza Universidad

Tenti Fanfani, E. (2004). “Viejas y nuevas formas de autoridad docente.” En revista Todavía.

Terigi y Perazza. Segregación urbana e inclusión educativa de las poblaciones vulnerabilizadas en seis ciudades de América Latina

Terigi, Flavia (2009). Los sistemas nacionales de inspección y/o supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos.

Tiramonti, G. (2005). “La escuela en la encrucijada del cambio epocal.”En Educação e Sociedade (26), 92, pp. 889–910.

Vasen, J. (2008). Certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós.

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: Continuidades y. Cambios. Morata. Madrid. Capítulo IV y V

Viñao Frago, Antonio (2002). VIÑAO FRAGO, Antonio (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Ed. Morata, Madrid

Viñar, M. (2009). “Las adolescencias del siglo XXI.” Docta. Revista de Psicoanálisis, Año 7, nº 5.

Documentos curriculares

Ley Nacional de Educación nº 26206 (2006).

Disponible en: http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006) Buenos Aires (prov.).

Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

Educación Sexual en el Nivel Medio (2009). Dirección General de Currícula

y Enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Introducción al Diseño Curricular de Ciencias Sociales (2006).

Serie de documentos de capacitación semipresencial Educación Secundaria.

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata

.

Mesa 4. Derechos Humanos y turismo
Coordinación: Mónica Fernández y Ayelén Rodríguez

ABOLLO, PONZINIBIO. "Taller de Pensamiento libre en el marco del Proyecto para el Desarrollo de la Reflexión Ética en Convivir"

Relato de experiencia. **Convivir. Centro de Día y Educativo Terapéutico.** Lanús Este.

Autores: Abollo, Laura Cecilia DNI 23.335.552 Lic. en Psicología Diplomada en Autismo/FLACSO laurace08@gmail.com – Ponzinibio, Juliana, DNI 31.282.942 Lic. en Psicología ponzinibiojuli@yahoo.com.ar

Palabras Clave: Ética. Buenas prácticas. Pensamiento libre

Tema/Problema y pregunta: ¿a la luz de la Convención de las personas con discapacidad, son prestaciones válidas para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias?; ¿cómo podemos garantizar prácticas respetuosas y propulsoras de los Derechos Humanos?

Nuestro proyecto…

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.

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).

Quizás 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.

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.

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).

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.

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.

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. Llegamos así a nuestro ***"Proyecto de desarrollo de la Reflexión Ética en Convivir"*****,** que nos ayuda a mirar a las personas con discapacidad desde otra perspectiva. Así como nos permite replantear, en forma constante y consciente, nuestras intervenciones con una nueva mirada hacia el modelo social de la discapacidad.

Algunas acciones:

- con todo el plantel institucional en las jornadas bimensuales;
- con los profesionales, incorporando la temática en capacitaciones internas obligatorias; -
- con las familias en el espacio de Talleres de Orientación y fomentando su participación y propuestas en las actividades institucionales.

El Desafío…

Frente al gran interrogante de cómo incorporar las personas con discapacidad al Proyecto de Desarrollo de la ética en Convivir, fue necesario superar el prejuicio de que las personas con discapacidad intelectual, no pueden hablar de ética. La forma en que decidimos darles voz a nuestros concurrentes fue implementar el **"Programa Pensamiento Libre"** que 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"*

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.

En nuestra propia experiencia, cuando pusimos en marcha el Taller de Pensamiento Libre en Convivir, pudimos observar que algo diferente estaba surgiendo. El taller de pensamiento libre, no era una clase académica sino un taller alternativo, un espacio para que nuestros concurrentes pudieran empezar a opinar sobre asuntos que nunca antes se

les había preguntado, sintiéndose capaces de expresar ideas y verbalizar emociones propias.

Desde el primer día podía evidenciarse que ellos empezaban a experimentar una sensación de pertenencia, "algo" diferente a lo percibido con anterioridad en la institución.

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.

Para nosotros, terapeutas y directivos, el taller se nos presentaba como algo nuevo, que dejaba por fuera las exigencias a las que estábamos acostumbrados, ya no se trataba de tener metas concretas y específicas sino de acompañar a nuestros concurrentes hacia donde ellos quisieran "ir". El objetivo era que los participantes *"se sientan valorados como personas que tienen voz y que pueden opinar sobre lo que les rodea",* que lograsen*"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".*

Pero el inicio no fue tan fácil… Pese a nuestro empeño por transitar esta propuesta, acorde con el modelo social e inclusivo, e intentando distanciarnos todo lo posible de la perspectiva paternalista del modelo médico hegemónico, arribamos a la primera contradicción. Fue cuando en uno de los primeros encuentros uno de los participantes del Taller no lograba sostener la atención en lo que se leía como disparador de las actividades y al invitarlo a participar respondía "no sé" o repetía lo dicho por otro compañero de forma literal. Frente a este obstáculo, dejándonos llevar por la perspectiva desde la cual estábamos acostumbrados a mirar, algunos apresuradamente nos inclinamos a pensar que este concurrente no estaría aún preparado para este nuevo proyecto.

Sin embargo, gracias al constante y fluido trabajo en equipo, rápidamente logramos superar este prejuicio y reflexionar sobre el motivo principal por el que lo habíamos convocado a participar. Entonces, pudimos entender que realmente aquí no se trataba de lo que "le faltaba", sino de apoyarnos en sus capacidades y posibilidades para poder, desde allí, seguir desarrollando todo su potencial. Haciendo foco por el contrario, en los que "nos falta" modificar, adaptar o desarrollar para apoyarlo y hacer factible su participación activa en el programa.

Y fue con este ejemplo concreto que tomamos fuerzas para seguir, entendiendo que el camino no sería fácil ni predecible. Al poco tiempo, para sorpresa de muchos este concurrente fue ganando confianza y ampliando significativamente su participación. Con algunos apoyos logró incrementar su iniciativa, sus comentarios, su interés por los demás, y lo más importante, su satisfacción por "ser parte".

En muy poco tiempo, pudo observarse que el grupo en general fue incrementando 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".

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: "En uno de los últimos encuentros del año (donde nos hallábamos reflexionando sobre "de qué se trata ser diferente") al escucharlos, 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 no los había "sentido".

Hoy después de un año de trabajo los chicos logran con mayor fluidez y espontaneidad "hacerse oír". Y nosotros nos seguimos sorprendiendo.

Durante el desarrollo del Taller, en relación a las capacidades cognitivas, los chicos fueron ampliando sus destrezas para hacer preguntas relevantes, para analizar las consecuencias de los hechos, mejoraron la escucha activa y trabajaron la búsqueda de diversas soluciones a los mismos problemas. En una de las actividades de esta área los chicos expresaron:

G- "Mi papá me pega cuando no duermo; y lloro"

H- "No está bien que tu papá te pegue. _Qué opinás "G"?

G: -"Hay que pedir perdón"

Otra área que se trabajó, es la de Educación Emocional. Se impulsó a que los

concurrentes logren definir emociones, desarrollar la necesidad de un autocontrol emocional, conocer técnicas de relajación para promover el bienestar mental y trabajar la empatía y la asertividad como formas idóneas de resolver conflictos.

En estos espacios fueron surgiendo los siguientes dichos:

"Cuando tenía muchas conductas malas (berrinches) me llevaban en penitencia al patio o al cuarto. No la pasaba bien. Sentía miedo como si estuviera preso en una cárcel"

"Las personas con autismo tienen que estudiar cómo manejar la ira y el enojo"

"Cuando era chica iba a la 506, iba al Tobar y yo gritaba, corría y la gente me miraba. Eso tiene que ver con ser diferente.

"Esto es un recuerdo triste y feo de mi compañera y yo la voy a respectar por eso"

"Tengo que pensar antes de morder, de portarme mal, de tocar a papá cuando está manejando"

"Hay que pensar antes de dar cabezazos, antes de pegarle a mi hermano".

Con respecto a la educación en Valores Morales se dio importancia a dialogar acerca de valores básicos, como la libertad, la igualdad, la dignidad, la justicia o la sinceridad: se leyeron algunas declaraciones sobre normas éticas universales como los derechos del niño y se debatió acerca de temas sociales de interés general. En estas actividades expresaron:

"Si pensás diferente eso hace que actúes de manera diferente y eso te hace una persona diferente pero no significa ser inferior. Eres diferente y nada más"

"Derecho es la libertad de poder hacer lo que quieras. Mi papá no tiene derecho a pegarme, tirarme al piso, ni a tirarme del pelo"

"A veces los hombres pegan…no está bien que se le pegue a una mujer"

"No estoy a favor del maltrato, porque estamos viviendo en un mundo donde hay personas malas. Hay mucha violencia"

Y también se reflexionó acerca de cuestiones esenciales y vitales como la felicidad, la muerte, la existencia de Dios o el origen de todo.

"La vida es un proyecto que se puede construir con sus propios materiales. Se parece un poco a mí porque también construyo cosas pero con caños y puedo hacer del mundo un lugar mejor".

Y así, en la aventura de probar este programa en nuestra institución, descubrimos

que este proyecto nos está permitiendo, no solo darle a nuestros concurrentes 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 éste 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 re-planteralo 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"* 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".*

Conclusiones:

Nos valemos de las palabras de uno de nuestros Directores de Programas, el Lic. Pablo Nakama, a modo de conclusión:

“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 son indispensables, 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:

- Sánchez Alcón, José María (2011): Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual. Ediciones Pirámide. Madrid.
- Pantano, Liliana (2015):*"Las raíces de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Buenas prácticas y desarrollo inclusivo".* Conferencia Inaugural a en I Congreso Internacional de Buenas Prácticas sobre Discapacidad organizada por Senderos del Sembrador y la Municipalidad de Vicente López, Buenos Aires, Argentina, septiembre de 2015. Publicada en Revista Inclusiones volumen 3 – número especial – enero/marzo 2016 http://www.revistainclusiones.com/gallery/2%20oficial%202016%20esp%20arg%20ene%20mar%20rev%20inc.pdf
-

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

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 Nº 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

Sánchez Alcón, José María. *Pensamiento libre para personas con discapacidad intelectual.* Madrid (2011). Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.).

VICECONTE, PICCIONI, DURANDO "Niveles de accesibilidad a la información en la web para personas con discapacidad visual. Estudio de los destinos turísticos de la región litoral de Argentina."

Autores:

Lic. Ezequiel Viceconte

Centro de Investigación en Mediatizaciones - Facultad de Ciencia Política y RRII - Universidad Nacional de Rosario | Universidad Abierta Interamericana

DNI: 29597665 Correo Electrónico: ceviceconte@gmail.com

Arianna Piccioni

Centro de Investigación en Mediatizaciones - Facultad de Ciencia Política y RRII - Universidad Nacional de Rosario

DNI: 93792519 Correo Electrónico: aripiccioni@gmail.com

Guillermina Durando

Centro de Investigación en Mediatizaciones - Facultad de Ciencia Política y RRII - Universidad Nacional de Rosario

DNI: 36003835 Correo Electrónico: guillermina.p.d@gmail.com

Palabras claves: Accesibilidad Web - Tecnologías Sociales - Diseño Universal

Proyecto de investigación: *Niveles de accesibilidad a la información en la web para personas con discapacidad visual. Estudio de los destinos turísticos de la región litoral de Argentina.*

Resumen

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión. Alrededor del 90% de las personas con discapacidad visual

viven en países en desarrollo.

A pesar del importante crecimiento del turismo y de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) no se ha producido aún un avance significativo en materia de información turística accesible para personas con discapacidad visual.

Esta problemática es transversal a los turistas y a las organizaciones públicas y privadas proveedoras de servicios turísticos que a la hora de promocionar los mismos deben contar con los dispositivos adecuados para que las personas con discapacidad visual y adultos mayores puedan acceder a la información.

Por lo tanto, nos propusimos diagnosticar el nivel de cumplimiento de la ley Nro 26.653 de Accesibilidad de la Información en la Páginas Web de los organismos turísticos públicos de las ciudades "puertas de entrada" de la Región Litoral definidas por el Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable 2025 (PFETS) de la Nación Argentina.

Para esto se llevaron a cabo dos tipos de análisis: una evaluación de conformidad con la Ley Argentina de Accesibilidad y una exploración del contacto visual del usuario con la información gráfica.

Los resultados muestran que prácticamente ningún destino turístico alcanza los niveles mínimos de accesibilidad sugeridos por la normativa. Además, la dificultad de acceso es reforzada por los modos en que están utilizados los elementos formales que componen el discurso gráfico. El interés del trabajo radica en la doble mirada puesta en práctica para la evaluación de la accesibilidad y en la singularidad del corpus analizado.

Que hicimos?

El presente proyecto parte del supuesto de que en la actualidad los sitios webs oficiales de los destinos turísticos en la Región Litoral de la República Argentina no cumplen con todos los standares que establece la ley 26.653 de *Accesibilidad de la Información en la Páginas Web.* Asimismo, poseen un incorrecto uso de los elementos formales que componen el discurso visual gráfico.

Se realizó un diseño metodológico de dos etapas, en la cual la primera instancia consistio en la realización de un diagnóstico, partiendo del relevamiento y análisis de los sitios webs turísticos oficiales de la Region Litoral. Para llevar a cabo esto, se realizaron dos acciones

metodológicas:

1. un análisis preliminar de los sitios web de las ciudades puerta de la Región 5, en conformidad con el nivel mínimo de accesibilidad que prescribe la Ley Argentina de Accesibilidad a la Información

2. Diseño de una matriz de comunicación visual para el análisis de los elementos intervinientes en la composición del espacio diseñado de los sitios web de las ciudades puerta de la Región 5, a partir de un instrumento a modo de matriz diseñado por los integrantes del PID para relevar el contacto visual con los usuarios.

El objetivo de estas acciones era responder a los objetivos planteados por el proyecto de investigación, a saber

- Relevar el nivel de aplicabilidad de la ley 26.653 en las mismas, atendiendo a la/s tipología/s de contenidos de la información y recursos estéticos utilizados, para luego, en una segunda etapa, analizar las estrategias de gestión de la información turística con el fin de reconocer los niveles de accesibilidad web para personas con discapacidad visual.
- Analizar desde la perspectiva tecnológica el nivel de accesibilidad web de las páginas oficiales de turismo de las ciudades puerta de la región del litoral.
- Analizar desde la perspectiva comunicacional el nivel de accesibilidad web de las páginas oficiales de turismo de las ciudades puerta de la región del litoral.
- Compartir los resultados con los responsables de gestión de las áreas de turismo y sus respectivos equipos de turismo.

El PFTS ha regionalizado el país en áreas turísticas por afinidades geográficas, culturales y naturales, definiendo claramente a la Región 5 como la Región Litoral, incluyendo a las provincias de Entre Ríos, Corrientes, Santa Fe, Chaco y Formosa. Este define como ciudades puerta de entrada a: Rosario, Santa Fe, Iguazú, Ituzaingó, Formosa, Clorinda, Asunción, Reconquista, Goya, Paraná, Santo Tomé, Sao Borja, Paso de los Libres, Concordia, Colón, Gualeguaychú, Corrientes, Resistencia y Posadas, cuyos sitios webs oficiales de turismo serán relevadas[14]. Se consideran ciudades puerta a aquellas que constituyen ingresos estratégicos a determinadas áreas de la región, y que cuentan con

[14]En la construcción de nuestro universo de estudio nos encontramos que de la totalidad de las ciudad puerta de la Region 5 (Litoral) 4 no cuentan con un sitio web. Mientras que la ciudad de Rosario posee dos sitios web turísticos para analizar. De este modo, se analizaron 16 ciudades y 17 sitios.

adecuado desarrollo de infraestructura en comunicación.[15]

Con respeto al análisis de los sitios web turísticos, la unidad de análisis[16] fueron las paginas de Inicio o Home junto a dos páginas correspondientes a alguno de los servicios que brindan las ciudades puerta.[17] Dicha elección se debe a que el estudio plantea como objetivo un diagnóstico de los problemas de accesibilidad web que poseen las ciudades individualmente en el nivel de conformidad que establece la ley argentina 26.563 (Nivel A).[18] La presente investigación hizo foco sobre los criterios de dicho nivel incumplidos por en la muestra, para luego analizar los resultados de manera individual por dichos criterios de conformidad y agrupados por principio general establecidos por el consorcio: perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad,[19] tal como lo han hecho en Argentina trabajos anteriores (Laitano, 2015). También se llevaron a cabo auditorías manuales además de las automáticas, ya que esto es una recomendación realizada por la Web Accessibility Initiative (WAI según sus siglas en ingles).

El segundo momento de recolección de datos corresponde al relevamiento del contacto visual con los usuarios de los sitios webs. Para esto se analizaron las estrategias de gestión contacto desde la perspectiva de la comunicación visual, teniendo en cuenta que las singularidades propias del colectivo de Personas con discapacidad visual (PcDV).[20]

Para realizar esto, el equipo diseño una matriz comunicacional para analizar las diferentes estrategias de gestión de contacto de la unidad de análisis a través de códigos visuales, formas de representación, recursos técnicos inherentes a la disciplina y principios o leyes

---

[15]La unidad de análisis se definió de acuerdo al Plan Federal de Turismo Sustentable 2020 (PFTS), creado por el Ministerio de Turismo de la Nación como proceso orientador y articulador de las actuaciones del sector, permitiendo en forma sinérgica concertar voluntades y optimizar recursos en pos de lograr un desarrollo turístico sustentable e inclusivo para nuestro país.

[16]Para la confección de las muestras de nuestra unidad de análisis se siguieron las recomendaciones de metodológicas de Evaluación de Conformidad con la Accesibilidad en sitios Web de la W3C (Velleman & Abou- Zahra, 2014).

[17]Es importante aclarar que las evaluaciones se realizaron en octubre de 2016, debido a que los sitios web suelen sufrir modificaciones constantes, debido a la lógica misma de la world wide web.

[18]Esta ley explicita la exigencia para los sitios web públicos el cumplimiento del Nivel A de las WCAG (Web Content Accessibility Guidelines 2.0),

[19]Cabe destacar que en el presente estudio no se analizó la robustez, debido a que el equipo no estaba en condiciones para realizar este ítem.

[20] La singularidad de los usuarios radica en que estos conforman una colectivo diverso que abarca desde personas con baja visión hasta adultos mayores.

como legibilidad, contrastes de color, composición, entre otros,

.

Para el desarrollo de esta herramienta de análisis se tuvieron en cuenta los criterios tomados por el proyecto de investigación "*La accesibilidad, requisito de los sitios web oficiales. Análisis de la accesibilidad de los sitios webs turísticas oficiales de la costa mediterránea española*", proveniente de la Universidad de Alicante (Martínez & Montserrat-Gauchi, 2016). Ésta propone como operadores principales los conceptos de *adaptabilidad* y *accesibilidad*, entendiendo a lo primero como la capacidad tecnológica de que la estructura y el diseño de las interfaces puedan adaptarse a las pantallas de distintos dispositivos tecnológicos (PC, tablets, smartphones). Con respecto a la accesibilidad, se consideran los estándares W3C cuyos criterios (perceptibilidad, operabilidad y comprensibilidad) sirvieron para realizar inferencias desde el campo de la comunicación arribando a las siguientes analogías[21]:

- Arquitectura de la información + Interfaz = Perceptible
- Guiones de acción = Operable
- Contrato de lectura = Comprensible
- Diseño universal = Robustez

PRIMEROS RESULTADOS

Una vez finalizada la etapa de relevamiento de los sitios webs de las ciudades puertas, hayamos que de la totalidad de nuestra unidad de análisis, sólo una ciudad (Rosario) ofrece un sitio web accesible, el cual fue desarrollado especialmente para PcDVs

De las 15 ciudades restantes, 8 alcanzan la mitad de los puntos necesarios y las otras 6 están por debajo de los 40 puntos, además de observarse que los 15 sitios webs de las ciudades puerta analizados presentaban al menos un criterio de conformidad de nivel A incumplido en alguna de las páginas de la muestra.

De un modo general, se infiere que los sitios web de la Región Litoral presentan

[21]Esta forma de ver lo adaptable y lo accesible es una mirada superadora, debido a que permite hacer los cruces propuestos entre la parte mas dura (las categorías de la W3C) con una socio-semiotica , además de diferenciar las particularidades específicas de cada concepto

similitudes entre ellos con respecto a los elementos formales que componen el discurso gráfico: tipografía e imagen. Con respecto a los recursos iconográficos, se encuentra la presencia del uso de fotografías sin epígrafes, cumpliendo un rol meramente decorativo, Dando por resultado la presencia de *ruido*, ya que las personas con alguna discapacidad visual no logran decodificar correctamente a estos signos porque no remiten información sobre el contenido. Además, los planos presentados en las fotografías son abiertos (generales y conjuntos), cuestión no recomendable para la correcta decodificación de la información. Otro ruido en el nivel iconográfico es la presencia de mapas sin referencias como, por ejemplo, en el sitio web de la ciudad de Paraná.

Los textos fotográficos comparten espacio visual en el espacio diseñado con otros tipos de signos gráficos, que son de más fácil decodificación, como en el caso de pictogramas. Estos generalmente tienen la función de anclaje, ya que en los sitios web acompañan a elementos lingüísticos conformando un sistema semiótico.

También se encontraron la presencia de huellas de enunciación, expresadas en diversas identidades visuales, pudiéndose establecer dos clases de estas con diferentes funciones. Por un lado encontramos isologotipos que ponen de manifiesto la presencia de los actores en faz de emisión (como los de entes de turismo o de instituciones asociadas), y por otro lado se encuentra la presencia de isologotipos de redes sociales, cuya función es la identificación y diferenciación de la empresa, sus servicios y/o productos.

Con respecto al código lingüístico, se observa que en la mayoría de la unidad de análisis se utiliza tipografía con palo seco o sans serif, lo cual se recomienda para la lectura en dispositivos electrónicos, por su mayor legibilidad y contraste. Pero también se encuentra que las interfaces no permiten al usuarios cambiar la variable del tamaño de bloques de texto de manera manualmente.

Por último, con respecto a los elementos cromáticos, se los analizó desde la matriz propuesta por la W3C, es decir, dentro del criterio de perceptibilidad, infiriendo que en la mayoría de los casos se lo utiliza como el único medio visual de transmitir información, sin indicar guiones de acción ni provocar una respuesta o distinguir un elemento visual.

Porque investigamos este problema?

Las Tecnologías de la Información y Comunicación han cambiado las lógicas de las

relaciones sociales, los modos de consumo y la forma en como consumimos la información. Este nuevas modalidades han hecho que la dinámicas del sector turístico se reconfiguren, haciendo emerger nuevos actores. En este nuevo contexto, los organismos públicos responsables del desarrollo turístico deben adoptar un papel activo a los fines de potenciar uno de los sectores más relevantes de la economía (Piacentini, 2015), estando obligados a repensar y diseñar nuevas estrategias de servicios.

En este nuevo contexto socio-tecnico-cultural, se modificaron las lógicas de los modelos de distribución tradicionales, poniéndose en el centro de las estrategias el contacto directo a la oferta con la demanda. En este nuevo panorama del turismo, los sitios webs se han convertido en herramienta central para el acceso y difusión de información sobre servicios, productos y destinos turísticos.

La accesibilidad a la información y el turismo accesible

En el año 1980 la Organización Mundial del Turismo (OMT), en su *Declaración de Manila* acuña el concepto de *turismo accesible*. Lo define como "el complejo de actividades, originadas durante el tiempo libre, orientado al turismo y la recreación que posibilitan la plena integración de las personas con movilidad y/o comunicación reducidas, obteniendo durante las mismas la satisfacción individual y social del visitante y una mejor calidad de vida"4.

> A fines de 1999, la OMT, representantes del sector turístico mundial, delegados de Estados, territorios, empresas, instituciones y organismos reunidos en Asamblea General en la ciudad de Santiago de Chile definieron un *Código de Ética Mundial para el Turismo*, que en su artículo Nº 7 habla del *derecho al turismo*. Este concepto es tomado por la legislación argentina estableciendo que todas las prestaciones de los servicios turísticos deberán adecuarse a los criterios universales de accesibilidad.

En este sentido, Argentina promulgado leyes que proponen un modelo inclusivo y pluralista con miras a promover una sociedad más equitativa, orientadas a proteger los derechos humanos y la autonomía. Si bien el país tiene una tradición en promover el turismo entre diferentes colectivos a través de políticas públicas, todavía en Argentina existe un escaso desarrollo de sitios web accesibles en el sector turísticos, a pesar de que los organismos oficiales de las ciudades puertas de la región Litoral en su mayoría cuentan con un sitio de

promoción del destino o páginas web que abordan esta temática,.

Aquí vale la pena recordar que un 10% de la población mundial cuenta con algún tipo de discapacidad, ya sea temporal o permanente, lo que hace relevante pensar de las estrategias de movilidad de este colectivo, además de los impactos sociales y económicos que tienen estas ya que tienen un impacto positivo para potenciar el desarrollo de las economías regionales de una manera sustentable.

Ante este panorama es de importancia garantizar el acceso a la información en entornos digitales a este colectivo, no solo desde el marco legal[22], sino también desde la práctica a través del diseño de políticas públicas que no tengan un sesgo tecnocrático de las tecnologías, sino que en las dinámicas de innovación en el sector turístico se haga bajo la lógica de las de las Tecnologías para la Inclusión Social (TIS), permitiendo lograr sistemas socio técnicos diseñados bajo el paradigma del diseño universal, "que estén orientados a la generación de dinámicas de inclusión social y económica[…] que implican acciones de diseño de productos, procesos productivos y tecnologías de organización focalizados en relación de problema/solución inclusivas." (Thomas:2017)

Meta-mirada semiotica de la mirada tecnológica

Uno de los actor fundamentales en el desarrollo del acceso universal a la world wide web es la Web Accessibility Initiative (WAI), iniciativa de la W3C (World Wide Web Consortium), conformada por organizaciones, gobiernos, industrias e institutos de investigación. Considera que la accesibilidad favorece la inclusión social de PcD, adultos mayores, personas que residen en áreas con escasa infraestructura tecnológica (problemas de conectividad, habitantes de zonas rurales, entre otros) y personas con bajo nivel de alfabetización.

La W3C ha formulado pautas para guiar un diseño para todos, acercando métodos y

[22]El derecho a la información y a la comunicación para las personas con discapacidad (PcD) ha sido reconocido por nuestro país al ratificarse la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y posteriormente en las leyes de *Servicios de Comunicación Audiovisual y Accesibilidad a la Información de las Páginas Web*3, sin embargo se han generado escasas políticas públicas que lo garanticen.

herramientas a los desarrolladores para crear sitios accesibles, a través de cuatro principios aplicables a la web (perceptible, operable, comprensible y robusto). El principal problema que encontramos aquí, es que estos principios están construidos desde una matriz meramente informacional, dejando por afuera el acto comunicacional que se constituye en la conexión entre el espacio técnico diseñado y el usuario. Para poder intentar avanzar sobre este nivel, el equipo de investigación adapto conceptos provenientes de la comunicación visual y de la socio semiótica para poder intentar dar una respuesta mas acabada de la complejidad del problema analizado, dando por resultado la siguiente organización cocneptual:

- *Perceptible (arquitectura de la comunicación e interfaz):* la información y los componentes de la interfaz de usuario deben ser presentados a éstos de modo que puedan ser percibidos, ya sea proporcionando alternativas textuales para todo contenido no textual (imágenes) y que la información se pueda convertir a otros formatos tales como textos ampliados, braille, voz, símbolos o en un lenguaje más simple. En el caso de videos, incluir subtítulos y audiodescripción.

Este principio propone además que el contenido pueda presentarse de diferentes formas (por ejemplo, con una disposición más simple) sin perder información o estructura, y que no dependa exclusivamente de las características sensoriales de los componentes como su forma, tamaño, ubicación visual, orientación o sonido. Asimismo el color no se debe usar como único medio visual para transmitir la información, indicar una acción, solicitar una respuesta o distinguir un elemento visual. En caso de que el audio de una página web se reproduzca automáticamente durante más de 3 segundos, se debe proporcionar un mecanismo para pausar o detener el audio y para controlar el volumen del sonido que es independiente del nivel de volumen global del sistema (Caldwell, Guarino, Reid, Vanderheiden & Cooper, 2008).

- *Operable (guiones de acción):* los componentes de la interfaz de usuario y la navegación deben proporcionar acceso a toda la funcionalidad mediante el teclado, brindar el tiempo suficiente para leer y usar el contenido, y ofrecer medios para ayudar a los usuarios a navegar, encontrar contenido y determinar dónde se encuentran. Asimismo, este principio propone que las páginas web tengan títulos que describan su contenido, al igual que los enlaces deben indicar hacia dónde van, así como proporcionar diferentes vías para llegar a cualquier otro sitio web.

- *Comprensible (contrato de lectura):* el contenido brindado por la interfaz y su manejo deben ser accesibles para la mayoría de los usuarios, sin importar sus competencias sensitivas. El espacio textual del sitio web debe ser legible y comprensible para usuarios y software de asistencia para la navegación. Una acción para lograr esto es que el idioma del sitio web pueda ser determinado sin inconvenientes por los *softwares* de asistencia específicos, proporcionándoles mecanismos para que identifiquen el uso de abreviaturas, palabras inusuales, etc.

Los sitios deben ser relativamente estables en su estructura de la información, evitando así reacciones inesperadas en la usabilidad por parte del usuario, además de indicar posibles cambios al recibir entradas. También se recomienda que la interfaz de los sitios web ayude al usuario a evitar y corregir errores, dándole un espacio dialógico para que éste advierta e informe dónde está ese error. Además se deben dar sugerencias ante estos errores y prevenirlos cuando en el sitio web se den procesos legales y/o financieros.

- *Robustez (diseño universal):* este principio refiere a que el contenido debe poder ser interpretado de forma fiable por una amplia variedad de aplicaciones de usuario; contar con un alto nivel de compatibilidad con las tecnologías actuales y futuras, incluyendo las ayudas técnicas, estando preparado para actualizaciones futuras.

Este cruce nos permite entender a las interfaces (y a las tecnologías) no como objetos meramente pasivos en el proceso comunicacional, que la única función que tienen es la de describir estados del mundo, sino que, por el contrario podemos pensar situacionalmente el colectivo de sentido que se conforman cuando se conectan agentes de distinta naturaleza , produciendo un complejo socio-técnico con competencias singulares, que se pueden descomponer a partir de tres modalidades semióticas: de hacer-hacer, hacer-saber y hacer-leer.

Hacer-leer: refiere a una organización del mensaje a través de elementos gráficos, de modo tal que el destinatario pueda comprender el mensaje.

Hacer-saber: implica acercar la información seleccionando los códigos más apropiados.

Hacer-hacer: busca una nueva adhesión o un reforzamiento de la existente por parte del destinatario mediante la combinación de los haceres anteriormente mencionados

Una mirada semiótica

El avance de las plataformas digitales, con sus respectivas pantallas e interfaces, conlleva (re)pensar los modos de producción y circulación de los sistemas semióticos que conforman los discursos virtuales (visuales y auditivos), teniendo en cuenta que operan *universos de sentidos* (Fabbri, 2000).

Las páginas web están desarrolladas y diseñadas desde una perspectiva estratégica de producción de sentido, ya que en las nuevas materialidades que ofrecen las plataformas digitales se encuentran huellas semióticas de las relaciones de poder.

El proceso de convergencia tecnológica posibilitó la expansión de las plataformas digitales, lo que permitió un mayor acceso a las TIC´s en tanto extensiones que moldean las percepciones (McLuhan, 2009), originando nuevas apropiaciones y contratos de lecturas (Verón, 1993).

En este punto es necesario hacer una reflexión sobre las estrategias de contacto de los sitios web de turismo. Al reconocer que el campo de la comunicación visual es productor de economías semióticas (Verón, 1993) los sujetos, en algunos diseños, suelen ser vistos como consumidores homogéneos. En cambio, los sitios que responden al paradigma del diseño universal5 (Arfuch, Chaves & Ledesma, 1997) dan lugar a los diferentes colectivos de usuarios y a su heterogeneidad, haciendo emerger nuevas relaciones sobre los distintos niveles de significación que conforman la convergencia tecnológica.

Al enfocar la investigación desde este último paradigma, se tiene en cuenta el contacto visual que establecen los usuarios con visión reducida, sea adultos mayores o personas con discapacidad visual y su interacción con los sitios web.

Reflexiones finales

De lo avanzado en el proyecto hasta el momento, se ha podido comprobar la hipótesis de que la mayoría de los sitios web analizados desde la perspectiva tecnológica no alcanzan los estándares exigidos por la ley argentina de accesibilidad web. De este modo, no se

puede garantizar el derecho universal a la información.

Analizar el campo heteróclito que conforma la producción de comunicaciones visuales para sitios web accesibles es un punto pendiente que tiene la agenda semiótica, que, en el casi de la accesibilidad web, debería considerar el paradigma del Diseño Universal en conjunto con el de las Tecnologías Sociales, para aportar una nueva mirada sobre la complejidad del fenómeno.

Universalizar el acceso a la información web propone el desafío de construir una red social mediatizada a partir de entornos virtuales de producción y reconocimiento, capaces garantizar el derecho a la información y al turismo de todos los ciudadanos.

Agradecimientos
Los autores agradecen a la Dra. María Inés Laitano por las conversaciones sobre accesibilidad web que condujeron a este primer diagnóstico.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L., Chaves, N. y Ledesma, M. (1997). *Diseño y comunicación: teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires: Paidós.

Fabbri, P. (2000). *El giro semiótico.*Barcelona: Gedisa.

McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de Comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Thomas, H. & Santos, G. (2016). *Tecnologías para incluir. Ocho análisis socio-técnicos orien-*

tados al diseño estratégico de artefactos y normativas. Buenos Aires: Lenguaje Claro Editorial – Instituto de Estudios Sobre la Ciencia y la Tecnología (UNQ).

Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

Referencias electrónicas

Caldwell, B., Guarino, Reid L., Vanderheiden, G., Cooper, M. (2008). *Web Content Accessibi- lity Guidelines (WCAG) 2.0.* Recuperado de http://www.sidar.org/traducciones/wcag20/es/

Laitano, M. I. (2015). Accesibilidad web en el espacio universitario público argentino. *Revista Española de Documentación Científica, 38* (1). Recuperado de http://redc.revis-

tas.csic.es/index.php/redc/article/view/882/1214

Martínez Sala, A. & Monserrat-Gauchi, J. (2016). La accesibilidad, requisito de los sitios web oficiales. Análisis de la accesibilidad de las webs turísticas oficiales de la costa mediterránea española. *adComunica*. *Revista Científica de Estrategias, Tenden- cias e Innovación en Comunicación*, (12), 72-80. Recuperado de http://www.adcomunicarevista.com/ojs/index.php/adcomunica/article/view/301/281

Piacentini, F. (2015). El impacto económico del turismo en la Argentina. Recuperado de http://www.portalba.com.ar/noticia_7_33456_el-impacto-economico-del-turis- mo-en-la-argentina

Velleman, E. & Abou-Zahra S. (2014). *Website Accessibility Conformance Evaluation Methodology.* Recuperado de https://www.w3.org/TR/WCAG-EM/

FERNÁNDEZ, MAZZA, RUIVAL. "La accesibilidad, un elemento clave de la cadena de valor"

Autores:

Ruival, Julia / 36274165 / juliaruival@hotmail.com

Mazza, Claudia / 21983914 / mazzacm@gmail.com

Fernandez, Verónica / 30146411 / vfernandez12565@gmail.com

Palabras clave: Accesibilidad, Turismo, Cadena de valor.

Proyecto de investigación: "Turismo accesible. Análisis de la inclusión social en el turismo para las personas con capacidades restringidas", Universidad Nacional de Quilmes.

Resumen

El Turismo actúa como una actividad impulsora de los Derechos Humanos e Inclusión Social. A través de la actividad turística se puede contribuir a que los segmentos de la sociedad más vulnerables, excluidos y discriminados accedan a una vida digna y a que sus derechos sean respetados. En este sentido, el proyecto de Investigación "Turismo accesible. Análisis de la inclusión social en el turismo para las personas con capacidades restringidas" en el cual se enmarca este trabajo, propone investigar la situación de los derechos humanos y la inclusión social en empresas y destinos turísticos, haciendo hincapié principalmente en la importancia de indicadores de turismo accesible, a fin de mejorar la calidad de vida del visitante con capacidades restringidas en situación de vulnerabilidad individual y social durante el tiempo libre destinado al turismo.

El desarrollo del proyecto permitirá un trabajo interinstitucional e interdisciplinario y será exitoso si logra generar el conocimiento, intercambio de experiencias, fortalecimiento de las capacidades humanas e institucionales y alentar a las entidades públicas y privadas que incrementen la competitividad del sector turístico a partir de estas temáticas desde una perspectiva de construcción de un desarrollo inclusivo.

Así también se espera contribuir a crear una conciencia general en los prestadores sobre la importancia del “tiempo libre destinado al turismo seguro y accesible para todos” y lograr el incremento de iniciativas de formación de profesionales y técnicos, en relación a personas con capacidades restringidas en el área turística y hotelera; la concientización de la sociedad sobre la importancia de la eliminación de las barreras físicas, sociales, comunicacionales y culturales con el objetivo final de construir y permitir igualdad de

oportunidades para las mismas.
En este sentido se investigará la importancia de la accesibilidad en la cadena de valor. En la actividad turística en particular, la cadena comienza cuando el potencial turista comienza a investigar y a buscar información sobre el destino, continuando cuando el turista llega al mismo y realiza distintas actividades y termina cundo esa persona vuelve a su lugar de origen. Esta cadena se repite sin importar el tipo de turista o el tipo de turismo. Es así, que la accesibilidad se convierte en un elemento clave de la cadena de valor, si el destino decide incluirla en sus políticas, ya que es un factor importante que afectara a todos los eslabones de la cadena, por lo tanto, debemos cuidarlos y relacionarlos entre sí para que no se generen eslabones accesibles aislados que rompan con la cadena, por ejemplo, de nada sirve tener un trasporte accesible si luego, el destino no cuenta con los alojamientos apropiados.

Turismo accesible

El término “Turismo accesible” (o “Turismo para todos”) es relativamente reciente. Fue utilizado por primera vez en el Informe Baker publicado en el Reino Unido en 1989, y hace referencia a la supresión de barreras urbanísticas y arquitectónicas, así como a la integración social a través del turismo de las personas con algún tipo de discapacidad.
Se basa sobre el principio de que el turismo es un derecho social fundamental para todos, a saber, el derecho de la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la integración social, ya que para las personas con discapacidad, tanto como para todas las demás, las actividades comprendidas bajo las categorías de ocio y turismo son fundamentales para la calidad de vida.
Por otro lado, según la doctrina, el Turismo Accesible puede ser definido como el complejo de actividades originadas durante el tiempo libre que posibilitan la plena integración desde la óptica funcional y psicológica de aquellas personas con capacidades restringidas, obteniendo durante las mismas una plena satisfacción individual y social del visitante (Barroso, Grünewald 1987).

Según Agnes (2010), podemos definir al turismo accesible como “El continuo empeño por garantizar que los destinos turísticos, productos y servicios sean accesibles para todas las personas, independientemente de sus limitaciones físicas, discapacidad o edad. Esto incluye lugares de interés turístico de propiedad pública y privada. Las mejoras no sólo benefician a las personas con discapacidad física permanente, sino también los padres con niños pequeños, viajeros mayores, personas con lesiones temporales, como una

pierna rota, al igual que a sus compañeros de viaje."[23]

El 9 de diciembre de 1975, la ONU proclama la *"Declaración de los derechos de Personas con Discapacidades"*, en ésta se llama a una acción conjunta tanto nacional como internacional para asegurar el uso de la declaración como un marco de referencia para la correcta protección de los siguientes aspectos:

- El término "Persona con Discapacidad", significa cualquier persona que se encuentra total o parcialmente inhabilitada para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana, como resultado de una deficiencia, congénita o no, afectando sus capacidades físicas o mentales.
- Toda persona cualquiera sea su discapacidad debe disfrutar los derechos que se mencionan en ésta declaración, sin distinción ni discriminación.
- Las personas que tengan algún tipo de discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier persona.
- Las personas con discapacidad tienen derecho a llevar a cabo medidas destinadas a lograr la mayor autonomía posible.
- Tienen derecho a un tratamiento médico y psicológico, incluyendo la medicación, rehabilitación, prótesis, y otros servicios que ayuden a la persona a desarrollar sus capacidades al máximo.
- Tienen derecho a una seguridad económica y social para poder llevar una vida decente. De acuerdo con sus capacidades, tienen el derecho a un empleo seguro o ejercer una ocupación útil, productiva y remunerativa, y a formar sindicatos.
- Las necesidades de las personas con discapacidad deben tenerse en consideración a la hora de planificar.
- Tienen derecho a vivir con sus familiares o con familias adoptivas y a participar en todas las actividades sociales, recreativas o culturales.
- Deben ser protegidas de la explotación y de cualquier regulación y tratamiento discriminativo, abusivo o que afecte su integridad física.
- Las personas con discapacidad tienen derecho a una ayuda legal calificada cuando dicha ayuda resulta indispensable para la protección de su persona y/o

[23] Agnes, F. et al. (2010), Accessible Tourism, VDM Publishing

propiedades.

- Las organizaciones de personas discapacitadas deben garantizar el cumplimiento de los derechos mencionados en esta declaración.
- Las personas con discapacidad, sus familiares, y las comunidades deben estar correctamente informados sobre todos los derechos de esta declaración.

Por otro lado, la Asamblea General de la OMT constituida en Manila en el año 1980 afirmó en su Declaración sobre Turismo Mundial que: "...el derecho al turismo, que debe concebirse en armonía con las prioridades, las instituciones y las tradiciones de cada país, supone para la sociedad el deber de crear para el conjunto de los ciudadanos las mejores condiciones prácticas de acceso efectivo y sin discriminación a este tipo de actividad...". La OMT reconoce que el éxito o el fracaso de un destino, depende de su capacidad para proporcionar a los visitantes un entorno seguro, de calidad y accesible.

En 1991 la OMT plantea en su documento "Para un turismo accesible a los minusválidos en los años 90" que en todas las naciones existe una considerable proporción de personas con capacidades restringidas, concepto que apunta a las posibilidades "de hacer" de estas personas, que están en gran parte impedidas de disfrutar de las posibilidades que se ofrecen hoy en materia de turismo, sobre todo cuando las instalaciones están generalmente concebidas para ser utilizadas por personas "ideales".

En 1997 El Centro de Diseño Universal, publica los *"Principios del Diseño Universal",* entendiéndose como diseño universal al diseño de productos y entornos que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. Estos siete principios pueden aplicarse para evaluar los diseños existentes, guiar el proceso de diseño y educar tanto a los diseñadores y los consumidores sobre las características de los productos y los ambientes más útiles:

- *Uso equitativo:* El diseño deber ser útil y vendible a todo tipo de personas.
- *Flexibilidad en el uso:* El diseño debe adaptarse a una amplia gama de preferencias y habilidades individuales.
- *Uso simple e intuitivo:* El uso del diseño debe ser sencillo y fácil de entender sin importar la experiencia del usuario, su conocimiento, lenguaje, habilidad o su nivel de concentración.
- *Información perceptible:* El diseño debe comunicar la información necesaria con eficacia al usuario, independientemente de las condiciones ambientales o las

capacidades sensoriales del mismo.

- *La Tolerancia al error:* El diseño minimiza los riesgos y las consecuencias adversas de acciones involuntarias o accidentales, pero igualmente se debe tener tolerancia al posible error.
- *Poco esfuerzo físico:* El diseño debe poder usarse de forma eficiente y confortable con un mínimo de fatiga.
- *Tamaño y espacio para el acceso y uso adecuados*: Para proporcionar el acceso, alcance, manipulación y uso, independientemente del tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario.

Por otro lado, en 1999, la OMT aprueba el "*Código Ético Mundial para el Turismo",* siendo este, un conjunto omnicomprensivo de principios concebido para orientar a los principales actores del desarrollo turístico. Está dirigido a gobiernos, empresas turísticas, comunidades y turistas por igual, y su objetivo es ayudar a maximizar los beneficios del sector, minimizando a la vez sus posibles consecuencias negativas para el medio ambiente, el patrimonio cultural y las sociedades alrededor del mundo. Los diez principios del Código cubren ampliamente los componentes económico, social, cultural y ambiental del turismo. Dos años después se logró su reconocimiento por las Naciones Unidas que alentó explícitamente a la OMT a promover el cumplimiento real de sus disposiciones. Aunque el Código no es jurídicamente vinculante, incorpora un mecanismo de aplicación voluntaria a través de su reconocimiento del papel del Comité Mundial de Ética del Turismo, al que las partes pueden remitir cualquier cuestión relativa a la aplicación e interpretación del documento.

En el año 2005 la OMT aprobó la resolución A/RES/492(XVI)/10, denominada "Hacia un turismo accesible para todos", que establece los lineamientos básicos a considerar en el sector turístico para permitir una igualdad de oportunidades para las personas con capacidades restringidas. El proyecto apunta promover la seguridad y accesibilidad, la igualdad de oportunidades y la plena integración de las personas con capacidades restringidas durante el tiempo libre destinado al turismo mediante la integración y cooperación, el intercambio de mejores y buenas prácticas y otras acciones encaminadas a lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos y la dignidad de este segmento social y su derecho a participar plenamente en la vida económica, social, cultural y política y en el desarrollo de sus sociedades, sin discriminación y en pie de igualdad con los demás segmentos de la sociedad.

El desarrollo del proyecto permitirá un trabajo interinstitucional e interdisciplinario y será exitoso si logra generar el conocimiento, intercambio de experiencias, fortalecimiento de las capacidades humanas e institucionales y alentar a las entidades públicas y privadas que incrementen la productividad y competitividad del sector turístico a partir de esta temática desde una perspectiva de construcción de un desarrollo inclusivo.

Así también se espera lograr el incremento de iniciativas de formación de profesionales y técnicos, en relación a personas con capacidades restringidas en el área turística y hotelera; la concientización de la sociedad sobre la importancia de la eliminación de las barreras físicas, sociales, comunicacionales y culturales con el objetivo final de construir y permitir igualdad de oportunidades para las mismas.

Asimismo, en el año 2006 se lleva a cado la "*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad",* con el propósito de promover, proteger, asegurar y garantizar el disfrute pleno y equitativo de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad.

A su vez en el año 2011, se dan a conocer las normas ISO 21542, que especifican una serie de requisitos y recomendaciones para elementos de construcción, montaje, componentes y accesorios que forman el entorno construido.

Estos requisitos se refieren a los aspectos constructivos de acceso a los edificios, a la circulación dentro de los edificios, a la salida de los mismos en el curso normal de los acontecimientos y de evacuación en caso de una emergencia, y también se ocupa de los aspectos de gestión de la accesibilidad en los edificios.

En el mismo año, el Ministerio de Turismo de Italia da a conocer el manifiesto sobre la Promoción del Turismo Accesible, y con éste se crea la Comisión "para la promoción y el apoyo del Turismo Accesible" nacida de la necesidad de situar a cada persona con sus determinadas exigencias dentro del sistema turístico. "El principio promovido por la acción de la Comisión es simple y claro: el individuo en su totalidad, con sus necesidades, es un ciudadano y un cliente que tiene derecho a una oferta turística completa de la que pueda disfrutar libre y autónomamente, recibiendo servicios adecuados y proporcionales a lo que paga."[24]

Nuevamente, en el año 2011, la Organización Mundial de la Salud da a conocer el Informe mundial sobre la discapacidad, el mismo, "está dirigido a responsables de

[24][CITATION 161 \l 11274]

políticas públicas, especialistas, investigadores, académicos, organismos de desarrollo y la sociedad civil." Los objetivos generales del informe son los siguientes:

- Proporcionar a los Gobiernos y la sociedad civil una descripción completa de la importancia de la discapacidad y un análisis de las respuestas suministradas, sobre la base de la mejor información científica disponible;
- A partir de este análisis, formular recomendaciones para la adopción de medidas a escala nacional e internacional."[25]

En el Informe se describen las medidas necesarias para mejorar la participación y la inclusión de las personas con discapacidad.

En junio del 2011 tuvo lugar en Canadá, la 5ª Conferencia Internacional sobre Turismo Responsable en Destinos respecto al Acceso para Todos, en la cual se definen 5 aéreas de preocupación actual, que deben tenerse en cuenta para poder llevar a cabo un turismo más responsable, estas aéreas son:

- Acceso universal
- Turismo polar
- Turismo indígena
- Turismo y desarrollo económico local en un país desarrollado
- Gobierno

Por otro lado, en el marco del XX Congreso Interamericano de Ministros y Altas Autoridades de Turismo realizado en Quito, Ecuador en el año 2012, se ha establecido como eje de trabajo el Turismo como Impulsor de los Derechos Humanos y la Inclusión Social. Se considera que través de la actividad turística se puede contribuir para que los segmentos de la sociedad más vulnerables, excluidos y discriminados accedan a una vida digna y para que sus derechos sean respetados. Además, el turismo permite crear un entorno propicio para generar una plena inclusión social y un verdadero ejercicio de los derechos humanos.

Asimismo, en agosto del año 2013, la OMT da a conocer las Recomendaciones por un turismo accesible para todos, adoptadas por la Resolución A/RES/637(XX) de la Asamblea General de la OMT, actualizando las recomendaciones de la OMT de 2005. En este documento, la OMT establece que "(…) Estas recomendaciones indican las medidas

[25][CITATION Org11 \l 11274]

pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas informáticos y la tecnología de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales y costeras."

La accesibilidad debería estar presente en toda la cadena turística, las conexiones entre todos los lugares, servicios y actividades deberían estar bien planificadas y probadas.

Entre los elementos de la cadena del turismo figuran:

A. La gestión del destino turístico

B. La información y la publicidad turísticas (preparación, información y reservas)

C. Los entornos urbanísticos y arquitectónicos

D. Los medios de transporte y las estaciones

E. El alojamiento, los servicios de comidas y los congresos

F. Las actividades culturales (museos, teatros, cines y otros)

G. Otras actividades y eventos turísticos."[26]

Los días 26, 27 y 28 de Junio de 2013, se celebró en España el IV Congreso Internacional de Turismo para Todos, para la cooperación e inclusión de personas con discapacidad, organizado por la Fundación ONCE, con la colaboración de la Organización Mundial del Turismo (OMT), la Red Europea de Turismo Accesible (ENAT), el Instituto Europeo de Diseño para Todos (EIDD) y el Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

El Congreso estaba dirigido a las administraciones, empresas y usuarios de los productos y servicios vinculados al turismo, así como a todas aquellas personas e instituciones interesadas en conocer el estado actual y futuro del Turismo para Todos. Este Congreso tuvo como eje central el patrimonio cultural e histórico y se fijaron los siguientes objetivos:

- Concientizar al sector turístico de la necesidad de establecer fuertes directrices del Diseño para Todos y la Accesibilidad Universal.
- Conocer y divulgar ejemplos de buenas prácticas del Turismo para Todos.
- Mostrar al sector la rentabilidad de las propuestas del Turismo Accesible.

[26][CITATION Org14 \l 11274]

- Unificar criterios de accesibilidad en el Turismo para Todos.
- Potenciar el papel de la cultura como fuente de recursos turísticos.
- Contemplar la elaboración de proyectos técnicos, realistas y rigurosos, que faciliten la conversión del potencial cultural en productos turísticos adaptados a las necesidades de todos.
- Mostrar las posibilidades de trabajo para personas con discapacidad dentro del creciente desarrollo del turismo cultural.
- Generar conciencia sobre la necesidad de conseguir la plena accesibilidad de la cultura para el avance y desarrollo de nuestra sociedad, donde una mayor visibilidad y participación activa de las personas con discapacidad sea una realidad.
- Conseguir una mayor participación de los actores culturales en la industria turística para todos.

Por último, en Octubre de 2014, se llevó a cabo la “Cumbre Mundial Destinos para Todos”, Montreal, Canadá. En la misma, los participantes declararon la intención de mantener la cooperación en el plano internacional y en las respectivas regiones y países para apoyar y velar por la aplicación de las Recomendaciones de la OMT sobre Turismo Accesible. Por lo tanto, recomendaron y apoyaron medidas para los operadores de turismo, viajes y transportes y los intermediarios, para las administraciones locales, para los gobiernos y las autoridades nacionales, para las entidades internacionales, y para los participantes de la Cumbre de Montreal.

El Día Mundial del Turismo (DMT) se celebra cada año el 27 de septiembre, coincidiendo con el aniversario de la adopción de los Estatutos de la OMT el 27 de septiembre de 1970. La tercera reunión de la Asamblea General de la OMT, celebrada en Torremolinos (España), en septiembre de 1979, decidió constituir el DMT, que empezaría a celebrarse a partir de 1980.

El propósito del DMT es profundizar en la sensibilización de la comunidad internacional respecto a la importancia social, cultural, política y económica del turismo. La celebración intenta afrontar los retos mundiales señalados en los Objetivos de Desarrollo de las Naciones Unidas para el Milenio (ODM) e incidir en la contribución que el sector turístico puede aportar a la consecución de estos objetivos.

El DMT se celebra cada año en torno a un lema elegido por la Asamblea General de la

OMT, por recomendación de su Consejo Ejecutivo. En los últimos años, los lemas oficiales han alcanzado mayor proyección gracias a la confluencia con los lemas proclamados para el año por las Naciones Unidas.

En el año 2016 la Organización Mundial del Turismo toma una apuesta más grande para conseguir un sector más accesible nombrando al próximo Día Mundial del Turismo, con el lema 'Turismo Accesible para Todos', posicionando al turismo inclusivo en un lugar de mucha importancia y relevancia, para así poder empezar a tomar conciencia de que el turismo accesible de formar parte de las políticas públicas y empresariales.

Asimismo, en el presente año, La Unidad de Diseño Gráfico del Departamento de Información Pública de la ONU en Nueva York creó un nuevo símbolo de accesibilidad la accesibilidad de la información, servicios, tecnologías de la comunicación, así como el acceso físico. La mayor fortaleza de este símbolo es independizar el concepto "accesibilidad" y no asociarla con la figura que asociamos naturalmente con "discapacidad".

En conclusión, desde hace ya varias décadas se trabaja para la integración social y productiva de personas con capacidades restringidas. Esto lleva a establecer principalmente pautas de accesibilidad, calidad y seguridad integrales para este conjunto de personas. Involucrando, entre otros segmentos de la demanda al grupo de la tercera edad, al grupo familiar con niños pequeños, niños y niñas, adolescentes y personas pequeñas, personas con discapacidad temporal y personas con discapacidad permanentes (motrices, sensoriales, mentales y múltiples); por lo que se requiere una particular atención al tema durante el proceso de planificación de actividades turísticas y recreativas.

CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Los términos destinados a enunciar el concepto de discapacidad han variado a lo largo de la historia en relación con las diferentes formas de enfocar una misma situación y de los propios avances de los movimientos a favor de los derechos humanos. Como señala el autor Dejong, se ha pasado por tres etapas: el modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y finalmente el de la autonomía personal, que transfiere el problema del individuo al entorno y de las decisiones sobre su proceso al propio interesado. Así podemos establecer un orden evolutivo desde el concepto deficiencia (que hace alusión a una anormalidad en una función psicológica, fisiológica o anatómica), la minusvalía (que

se refiere a una situación de desventaja de un individuo debido a una deficiencia), y por último, el término de discapacidad, que corresponde a una restricción de la capacidad para realizar un rol social considerado como normal (en razón del sexo, la edad o factores culturales).

Actualmente, la discapacidad se define como una circunstancia personal y hecho social resultante de la interacción de un entorno inadecuado pensado para el parámetro de individuo ”normal” con la diferencia que presentan algunas personas. Es considerada una manifestación más de la diversidad humana, que una sociedad inclusiva y abierta ha de acoger como elemento enriquecedor que ensancha la humanidad y le agrega valor.

Es fundamental buscar soluciones para todas las personas y crear una sociedad para todos en la que se respeta la diferencia y se mantiene la individualidad.

LA ACCESIBILIDAD EN LA CADENA DE VALOR

El concepto de Cadena de Valor, fue desarrollado por Michael Porter en el año 1985 en su obra “Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance”.

El afirma que la cadena de valor empresarial, o cadena de valor, es un modelo teórico que permite describir el desarrollo de las actividades de una organización empresarial generando valor al cliente final.

En la actividad turística en particular, la cadena comienza cuando el potencial turista comienza a investigar y a buscar información sobre el destino, continuando cuando el turista llega al mismo y realiza distintas actividades y termina cuando esa persona vuelve a su lugar de origen. Esta cadena se repite sin importar el tipo de turista o el tipo de turismo y se verá beneficiada en gran medida por el nivel de accesibilidad propio que exista en el destino.

Es así, que la accesibilidad se convierte en un elemento clave de la cadena de valor, si el destino decide incluirla en sus políticas, ya que es un factor importante que afectara a todos los eslabones de la cadena, por lo tanto, debemos cuidarlos y relacionarlos entre sí para que no se generen eslabones accesibles aislados que rompan con la cadena, por ejemplo, de nada sirve tener un trasporte accesible si luego, el destino no cuenta con los alojamientos apropiados.

La OMT en el “Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas – Módulo II: Cadena de accesibilidad y recomendaciones” señala que:

“La cadena de accesibilidad del turismo se verá beneficiada en gran medida por el nivel de accesibilidad propio que exista en el destino. Es muy difícil desligar el ámbito del turismo en el que se aplica la recepción, estancia y regreso de los visitantes, de las medidas y perspectiva de la accesibilidad local, regional y nacional.

Para logar que los destinos sean accesibles es necesario realizar acciones transversales que permitan pasar de un eslabón a otro con la garantía de acceso, uso y disfrute de cada uno. La accesibilidad deberá estar presente en toda la cadena turística, para ello las conexiones entre todos los lugares, servicios y actividades debe estar bien planificadas y probadas para contribuir a la percepción de una calidad excelente.”[CITATION OMT2 \l 11274]

CONCLUSIÓN

En conclusión, podemos decir que en el sector de las micro, pequeñas y medianas empresas no hay una cultura de la mejora en temas de accesibilidad ni se implementan planes o protocolos de accesibilidad específicos sobre el tema. Esto, genera una disminución en la categorización de los establecimientos y además, disminuye su reputación.

Por lo tanto, esto genera que nos planteemos la necesidad de informar y educar sobre las buenas prácticas en materia de accesibilidad para prevenir situaciones de riesgo e incertidumbre. Mejorar la gestión integral de la accesibilidad a nivel país y destinos turísticos a partir de un sistema informativo, preventivo y de educación y formación permanente incorporando las tecnologías de la información y la comunicación. Asimismo, es importante establecer una estrategia de educación y formación permanente en forma presencial y virtual sobre accesibilidad ya que si el empresario desarrolla un conjunto de estrategias de capacitación en calidad de atención podrá ayudar a aumentar su capacidad de respuesta ante situaciones de falta de accesibilidad.

Por otro lado, debemos concientizar al empresario de que la inversión en accesibilidad le traerá beneficios económicos, ya que captara un nuevo segmento de mercado muy rentable y además debemos mostrar que a través de la implementación de los 4 ejes de los Destinos Turísticos Inteligentes podrá mejorar la eficiencia en la gestión, reforzar la competitividad e incrementar la rentabilidad social del turismo.

La mejora de la accesibilidad contribuye a eliminar las desigualdades, permitiendo a las personas con capacidades restringidas el disfrute y acceso a los servicios turísticos.

Aumentando su calidad de vida, ya que tendrían que realizar un menor esfuerzo para realizar sus actividades de traslado, hospedaje, restauración y ocio en el destino turístico elegido.

BIBLIOGRAFÍA

Agnes, F. (2010). Accessible Tourism. *VDM Publishing*.

Alonso López, F, Dinares Quera, M. (2006). *El hotel accesible. Guía para su diseño, organización y gestión.* Madrid: IMSERSO.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2001). *Reconocimiento del Código de Ética para el Turismo Mundial. Resolución A/RES/56//212.* Washington: ONU.

Brinckmann, W. E. (2006). *Desafios para los estudiosos del turismo: la construcción de la sociedad inclusiva y el turismo accesible.* Murcia: Cuadernos de turismo, Universidad de Murcia.

Concha Aldomar Boscá, Esperanza López Sánchez, Inmaculada Ros Pallarés, Arancha Tejero Aldomar, Eduardo Signes Estrela, Javier Segovia Blanco. (2003). La accesibilidad al medio físico. *Dossier: Informacion Psiocologica*, 26-32.

Dejong, G. (1979). *The movement for independent living. Origins, ideology, and implications for disability research.* Michigan: Michigan State University.

Domínguez Vila, T. F . (2011). *Turismo y accesibilidad. Una visión global sobre la situación de España. .* Vigo: Cuadernos de Turismo nº 28, Universidad de Vigo.

Fraiz Brea, J., Alen Gonzalez, M., Dominguez Vila, T. (2008). *La accesibilidad como oportunidad de mercado en el Management de destinos turísticos.* Vigo: Universidad de Vigo.

Grünewald, L., Sanjuanbenito Aguirre, R., Pantano, L. . (2007). *Manual de pautas de calidad de atención para personas con capacidades restringidas.* Buenos Aires: Fundación Turismo para Todos.

Ibañez Lopez, P., Mudarra Sanchez, M. (2004). Relaciones sociales de personas con discapacidad, en el ocio y tiempo libre. *Revista española de pedagogia, Nº 229*.

José Luis Sebastián, Luis A. Grünewald. (2011). *Manual de Introducción a la Gestión Competitiva para Mipymes Relacionadas a la Actividad Turística.* Buenos Aires: M&C Marketing & Comunicación.

José Maria López Pol, María del Val Segarra-Oña. (2011). *Smart Cities: nuevos focos de innovación para un desarrollo sostenible.* Valencia: Universidad Politecnica de Valencia.

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Nueva York: ONU.

Organización de Naciones Unidas. (1982). *Programa de Acción Mundial para los Impedidos Resolución 37/52.* Nueva York: ONU.

Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad.* Ginebra, Suiza: Ediciones OMS.

Organizacion Mundial del Turismo . (2015). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas – Módulo II: Cadena de accesibilidad y recomendaciones.* Madrid : OMT.

Organización Mundial del Turismo (2003). (n.d.). Retrieved from Obtenido de Sexto encuentro del Comité de apoyo a la Calidad: http://www.world-tourism.org/quality/E/main.htm

Organización Mundial del Turismo. (1980). *Declaración de Manila sobre el Turismo Mundial.* OMT: Manila, Filipinas.

Organización Mundial del Turismo. (1999). *Código Ético Mundial para el Turismo. Resolución A/RES/406(XIII) .* Santiago de Chile: OMT.

Organización Mundial del Turismo. (2001). *Resolución A/RES/421 (XIV).* Osaka, Japón: OMT.

Organización Mundial del Turismo. (2003). *Código ético mundial de turismo.* España: OMT.

Organización Mundial del Turismo. (2014). *Manual sobre Turismo Accesible para Todos: Principios, herramientas y buenas prácticas – Módulo I: Turismo Accesible – definición y contexto.* Madrid: OMT.

Organización Mundial del Turismo. (2014). *Recomendaciones de la OMT por un turismo accesible para todos.* Madrid: OMT.

Rodríguez Antón, J. (2003). (n.d.). *Obtenido de Turismo, Discapacidad y Accesibilidad*. Retrieved from http://www.geocities.com/deflex/14turi.html

Rovira Beleta, E. . (2003). *Libro Blanco de la Accesibilidad.* España: Edicions UPC, Universitat Politécnica de Catalunya.

Tesauro Turistico: http://www.tesauroturistico.gob.ar/?task=fetchTerm&arg=168&v=4 . (2016, 4 14).

Tomás, Fernando. (2014). *CIUDADES INTELIGENTES.* Madrid: Idom.

Turismo Accesible, http://www.italia.it/es/informacion-util/turismo-accesible.htm. (2016, 1 20). Retrieved from http://www.italia.it/es/informacion-util/turismo-accesible.htm

GUERSCHBERG, CAPEL, FERNANDEZ “Turismo y discapacidad intelectual”

Autores:

Guerschberg Karina / DNI. 21061140 / Correo: karinaguers@gmail.com
Capel Gabriela / DNI. 23353448 / Correo: gcapel@unq.edu.ar
Fernandez Agueda / DNI. 29365080 / Correo: aguedanfer@gmail.com

Palabras claves

Turismo accesible
Discapacidad intelectual
Normas
PA

Resumen

El desarrollo pleno e integral de todo individuo también implica viajar, compartir experiencias con familiares y amigos, conocer su país, disfrutar de la naturaleza y tomar contacto con otras costumbres y culturas.
En el marco del convenio entre la Universidad Nacional de Quilmes y la Asociación Civil Senderos del Sembrador abrimos una convocatoria para recibir artículos relacionados al turismo de personas con discapacidad intelectual para formar parte del libro "Yo también viajo".
El objetivo de "Yo también viajo" es producir un aporte concreto que tenga impacto directo en la vida cotidiana de personas con discapacidad intelectual y colaborar efectivamente en mejorar las condiciones de inclusión social en el marco de la actividad turística y recreativa ya que se desconoce desde los servicios turísticos y hoteleros los requerimientos a tener en cuenta a los fines de brindar seguridad y calidad a dichos sujetos. “Yo también viajo” es compilado por Senderos del Sembrador, y la Universidad Nacional de Quilmes con el aporte de profesionales del sector y la comunidad, contando sus experiencias.
Durante nuestros trabajo como equipo nos preguntamos ¿Qué nivel de conocimiento existe sobre los marcos y las normas de servicio accesible para el turismo, recreación y tiempo libre de aquellas personas con discapacidad intelectual que desean gozar de sus

derechos?¿Existe un marco conceptual y técnico para dicho servicio? ¿Existe difusión e información sobre los pa?

Por ello desde el proyecto de investigación "Turismo accesible. Análisis de la inclusión social en el turismo para las personas con capacidades restringidas" y proyecto de extensión "Seguridad, derechos humanos e inclusión social en el turismo" se lleva a cabo un trabajo de elaboración de un libro informativo con tres partes las cuales una de ella presenta el marco conceptual y técnico en relación al turismo para personas con discapacidad intelectual desde normativas para la construcción de gestiones públicas, culturales y sociales. Una segunda parte que presenta experiencias de turismo accesible existentes con resultados favorables respecto de la seguridad y la calidad en turismo accesible. Y finalmente casos que aportan las personas que viajan desde sus propias experiencias.

Introducción

En este trabajo que presentamos, intentamos dejar por escrito información surgida del trabajo que viene llevando a cabo un programa de investigación junto una Asociación Civil Senderos del Sembrador. A través de la elaboración de un libro titulado "YO TAMBIÉN VIAJO convocando diferentes profesionales que realizaran los artículos que lo componen, relacionados al turismo de personas con discapacidad intelectual.

Hay muy poco sobre esta temática por lo cual entendemos la importancia del impacto que tendrá el mismo, en la vida cotidiana de personas con discapacidad intelectual, intentando colaborar efectivamente en mejorar las condiciones de inclusión social en lo que refiere al turismo y la recreación.

Muy poca información sobre servicios turísticos y hoteleros que respondan a las necesidades o a los requerimientos de las personas con discapacidad intelectual, que brinden seguridad y calidad a dichos sujetos. La búsqueda bibliografía y el análisis con todo el equipo nos permitió encontrar un vacio respecto de esta temática, lo cual motivo a los investigadores a pensar más la importancia de desarrollar un trabajo que aborde dicha problemática.

El desarrollo pleno e integral de todo individuo también implica viajar, compartir experiencias con familiares y amigos, conocer su país, disfrutar de la naturaleza y tomar contacto con otras costumbres y culturas. Frente a esto la elaboración de la producción tenía en cuenta ciertos criterios:

● Experiencia individual o grupal de alguna actividad turística
● Experiencia individual o grupal de alguna excursión
● Relevancia del contenido con el objetivo del libro

Cada uno de los artículos propuesto por los diferentes profesionales son evaluados tanto por el equipo de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes como por un Jurado de la asociación Senderos del Sembrador.

Desarrollo

El libro “Yo también viajo” es compilado por Senderos del Sembrador, y la Universidad Nacional de Quilmes con el aporte de profesionales del sector y la comunidad, contando sus experiencias. Por ello desde el proyecto de investigación "Turismo accesible. Análisis de la inclusión social en el turismo para las personas con capacidades restringidas" y proyecto de extensión "Seguridad, derechos humanos e inclusión social en el turismo" se lleva a cabo un trabajo de elaboración de un libro informativo con tres partes.
Una de ellas aborda el marco conceptual y técnico en relación al turismo para personas con discapacidad intelectual desde normativas para la construcción de gestiones públicas, culturales y sociales.
La segunda parte presenta experiencias de turismo accesible existentes con resultados favorables respecto de la seguridad y la calidad en turismo accesible.
Finalmente a manera de cierre se puede observar la presentación de casos que aportan las personas que viajan desde sus propias experiencias.
Cada una de estas tienen en cuenta los criterios antes mencionados. Lo importante fue destacar la respuesta a la convocatoria de autores profesionales que quisieran aportar a la construcción del escrito teniendo experiencia en la temática.
La discapacidad intelectual durante mucho tiempo fue relacionada con la imposibilidad de ser un sujeto pleno en poder manifestar sus deseos y satisfacciones, quedando relegado la posibilidad de disfrutar e interactuar con otro en relaciona a sus deseos o necesidades. Con la antigua clasificación que vinculaba al sujeto con la "imposibilidad" con lo cual en muchas casos impedía la posibilidad de expresión o de toma de decisión. Entendemos que para el desarrollo de las personas con discapacidad intelectual, el ocio adquiere una gran importancia; gracias a él, las personas adquieren el sentido de pertenencia, de aceptación, de relación personal, de interdependencia y de consideración de todos los agentes

implicados en la comunidad (Muñoz, 2012).

Además, Lázaro (2008) expone una serie de beneficios directos como son el incremento de la autoeficacia, el conocimiento más profundo de los recursos comunitarios, una red de amistades más amplia y compacta, una técnica más depurada para las habilidades sociales, la educación en valores y relaciones interpersonales, así como la mejora de la salud física y mental, a los que se sumarían aquellos mencionados en el párrafo anterior.

Por todo lo dicho creímos importante llevar a cabo este trabajo, el cual está conformado por un temario con una primera parte de marco conceptual y técnico como ser: aspectos conceptuales y éticos en relación al turismo y las personas con discapacidad intelectual; aspectos conceptuales y técnicos en relación al turismo accesible; aspectos normativos en relación al turismo accesible; gestión y planificación turística inclusiva; los productos de apoyo para los viajes de personas con discapacidad. Además, la previa del viaje (búsqueda de información, idea de trayecto, agenda, elecciones en cuanto a compañeros de viaje, de cuarto, preparativos), adaptación a una nueva rutina, elegir qué conocer, barreras y apoyos, interacciones con servicios turísticos y otros viajeros y evaluación de la actividad turística desde la perspectiva del usuario.

Una segunda parte con experiencias de turismo accesible y artículos seleccionados de la convocatoria. Y una tercera parte con anexos y datos de contacto.

Conclusión

El primer problema que se plantea es la escasa posibilidad que estas personas tienen de salir de casa para ir con amigos, tanto si es para ir a un bar, cafetería, cine o discoteca. Además, Gutiérrez (citado en Lázaro, 2008, p.419) destaca el gran número de personas con discapacidad que no realizan actividades fuera de su hogar, y que dedican la mayoría de su tiempo libre a ver la televisión o escuchar música. El problema radica en las barreras, tanto físicas como sociales, que existen en el ambiente y dificultan su integración.

La posibilidad de compartir la información lograda desde un equipo de profesionales a través de un escrito es posibilitar el desarrollo de la información, y por ende el crecimiento del conocimiento. Permite pensar en nuevas estrategias que garanticen una inclusión real a todas las personas con discapacidad. Lleva a la sociedad a replantearse acciones y conductoras frente a la búsqueda de una construcción social más universal para todos y todas.

Bibliografía

- Aristegui, I, y Silvestre, M (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. Arbor. Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura, 188 (754), 283-291. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Badía Corbella, M., y Longo Araújo de Melo, E. (2009). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio. Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 40(231), 30–44.
- Convención Internacional de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Diario de las Naciones Unidas (2006). Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf
- Dito Lahuerta, E., Prieto Fernández, L., y Yuste Pereda, V. J. (2004). El ocio y el tiempo libre como claves integradoras en el deficiente mental. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 18(2), 181–196. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1219075994.pdf
- Guirao, I y Vega, B. (2012). Ocio Inclusivo. Servicio de Ocio Inclusivo. Cuadernos de buenas prácticas. Madrid: FEAPS.
- Lázaro Fernández, Y. (2008). El derecho al ocio de las personas con discapacidad en la normativa autonómica española. Educacion Y Diversidad = Education and Diversity: Revista Inter-Universitaria de Investigación Sobre Discapacidad E Interculturalidad, (2), 167–212.
- Madariaga, A. (2011). Los servicios de ocio de las asociaciones de discapacidad. Análisis de la realidad y propuesta de recorrido hacia la inclusión. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26310/Madariaga_Ortuzar.pdf
- Muñoz Corvalán, J. L. (2012). El ocio y el tiempo libre en la sociedad actual. Contribuciones a Las Ciencias Sociales., 8. Recuperado de http://www.eumed.net/rev/cccss/21/jlmc.pdf
- Ruiloba Arce, M. M. (2014). Ocio inclusivo para personas con discapacidad intelectual (Trabajo fin de grado). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de https://uvadoc.uva.es/handle/10324/38/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Ruiloba+Arce%2C+Marta+Mar%C3%ADa

- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. Siglo Cero: Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual, 40(229), 22–39.
- Tamarit, J. (2013). Vida familiar, relaciones interpersonales y habilidades sociales. Fundación Mapfre: Escuela de familias, 12. Recuperado de http://discapacidad.fundacionmapfre.org/escueladefamilias/es/imagenes/Mod2-Tema2-Cap1_tcm207-36883.pdf
- Vicente Calderón, P. (2015). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: un acercamiento al ocio inclusivo. (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.tdx.cat/handle/10803/313237

CIFRE, LENTINI. “Discursos, miradas y prácticas sobre la Discapacidad Intelectual”

Autores: Cifre Carrillo, María Lorena - Lentini, Ernesto
Email: cifreml@gmail.com - ernestolentini@gmail.com
Palabras clave: sujeto de derecho - paradigmas - formación

Título: “Discursos, miradas y prácticas sobre la Discapacidad Intelectual”
(Sobre una experiencia de pasantías de extensión)

Introducción

Este trabajo emprende una descripción acerca de una experiencia de pasantías de extensión que, desde hace varios años, se realiza en el Centro de Día CETEI, en convenio con la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En particular, la lectura que aquí se ofrece sobre dicha experiencia tiene por principales objetivos el de explorar, por una parte, la incidencia que la participación efectiva en contextos de trabajo interdisciplinario tiene en cuanto a la formación profesional de los/las agentes de salud y, por la otra, el de problematizar -en base a la específica cuestión de la discapacidad intelectual y desde una perspectiva de derechos- el papel que juegan los diversos modelos o paradigmas en lo que respecta a las miradas, significaciones y sentidos que promueven acerca de la discapacidad.

CETEI (Centro Terapéutico para la Integración) es una institución ubicada en el barrio de Almagro de la ciudad de Buenos Aires, a la que concurren alrededor de treinta personas con discapacidad intelectual a fin de desarrollar un programa de tratamiento adecuado a sus requerimientos y necesidades. Cada cuatrimestre, se incorpora a la institución un grupo de estudiantes avanzados o graduados recientes de la carrera de Psicología (y también, ocasionalmente, de otros campos de la salud o la educación), enmarcando su participación dentro del Centro de Día a través de la pasantía “Discapacidad intelectual: dispositivos terapéuticos de proyección comunitaria”. Sobre los fundamentos, pero también sobre los alcances proyectados por esta propuesta, trataremos en este trabajo.

Discapacidad intelectual e institución

En nuestro país y de modo creciente en los últimos veinte años, los espacios institucionales destinados a la atención, tratamiento, educación o asistencia de personas con discapacidad intelectual aparecen demandando la presencia de psicólogas/os y de otros profesionales de la salud para formar parte de sus equipos interdisciplinarios. En efecto, tras la sanción

en el año 1997 de la Ley 24.901 ("Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad") y del Decreto 762/97 (por el que se crea el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad), comienza a implementarse a nivel nacional un marco regulatorio sobre este campo de actividad, entre cuyas diversas innovaciones respecto del estado de cosas precedente se destaca el hecho de exigir, como requisito operativo indispensable para el funcionamiento de cada una de las instituciones prestadoras de servicios para personas con discapacidad, la conformación de equipos interdisciplinarios compuestos tanto por psicólogas/os como por otros profesionales de la salud y/o de la educación. Se producen así las condiciones de legitimación de la incumbencia de la Psicología en los procesos de atención de personas con discapacidad, de modo tal que la presencia de profesionales de esta especialidad en las diferentes instituciones (hasta entonces, aleatoria y supeditada a la orientación específica de cada una de ellas) pasará a tener en lo sucesivo una representación sistemática en la composición de sus respectivos equipos interdisciplinarios. Como correlato, un amplio segmento de la práctica institucional (organizado según dichos criterios y configurado por dispositivos diversos, tales como los Centros de Día, Centros Educativo-Terapéuticos, Escuelas de Educación Especial, Centros de Formación Laboral, Hogares, Residencias, etc.) se presenta en la actualidad como un ámbito de eventual inserción profesional, a la vez que como un territorio fértil para la investigación y para la construcción de estrategias novedosas de intervención clínica y socio-comunitaria.

Sin embargo -y este es el eje que en el presente escrito nos interesa destacar- la experiencia de trabajo que en general se desarrolla en tales contextos no ha evidenciado, hasta el momento, mutaciones significativas en sus procedimientos, enfoques y supuestos, por lo que las oportunidades de configuración de una perspectiva de derechos que pudiera operar como marco de referencia de la labor institucional continúan muchas veces inexploradas, y con ellas las posibilidades de abordar la cuestión de la discapacidad desde una dimensión social-comunitaria, que restituya su carácter complejo y multideterminado. Ello parece obedecer en gran medida a tres factores diferenciados aunque convergentes; a saber: en primer término, la persistencia de una mirada medicalizante y patologizante acerca de la discapacidad intelectual que, al concebirla como una problemática individual asimilable al modelo de enfermedad propio de la medicina, excluye toda interrogación acerca de las dimensiones históricas, psicosociales y culturales que la atraviesan; en segundo lugar, la inercia de las prácticas institucionales tradicionales que, en tanto instancia de reproducción de lo social instituido, tienden a ubicar a la persona con discapacidad intelectual como destinataria de una serie de procedimientos de carácter reeducativo y

readaptador, desde una perspectiva estrechamente subordinada a una lógica de cuadriculación social y solidaria de los procesos de institucionalización de la discapacidad; por último, las representaciones predominantes acerca del campo de proyección profesional de la Psicología, en las cuales la adhesión a ciertos modelos clínicos asistenciales tiende a privilegiar el ejercicio de prácticas diagnósticas y/o psicoterapéuticas de fuerte sesgo individualista, en detrimento de su articulación con los procesos sociales e históricos en los que se despliegan.

De este modo, el impulso que en nuestro país tienen las políticas orientadas a la desinstitucionalización (y que tienen en la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad y en la Ley Nacional de Salud Mental sus formulaciones más contundentes) encuentra un obstáculo de relieve en los modelos hegemónicos de gestión institucional de la discapacidad intelectual, los que -inspirándose en una concepción reduccionista y unilineal sobre dicha problemática- la circunscriben a un nivel de análisis individual, gravitando alrededor de la noción de déficit y disociada de las múltiples determinaciones que inciden tanto en sus condiciones cotidianas de existencia como en las representaciones, imágenes y valoraciones que le son consustanciales.

Ello invita a proceder a una aproximación crítica a la visión natural e incuestionada de las dimensiones que convergen en la puesta en juego de la actividad institucional enmarcada en el formato prestacional de Centro de Día para personas con discapacidad: dimensiones que, tomadas por separado, aluden a la legitimación de la gestión institucional de la discapacidad; a la validación de la función del/de la psicólogo/a en dicho contexto y la relación asimétrica, unidireccional y tutelar que caracteriza el lazo que se dirige desde el o la integrante del equipo o agente de salud a la persona con discapacidad. Más básicamente, lo que estaría en juego es la mirada sobre la discapacidad, el paradigma desde el cual es pensada, descripta, tematizada.

Enfoque y propósitos de la pasantía

En consistencia con tales planteamientos, el programa que la pasantía recorre propone una aproximación a la problemática de la discapacidad desde una perspectiva clínica y socio-institucional, y ofrece a los/las pasantes un espacio de participación dentro de un proceso de trabajo institucional orientado a promover y ampliar las posibilidades de inserción comunitaria de las personas con discapacidad intelectual. En tal sentido, se trata de una propuesta dirigida a promover la incursión de los extensionistas en un campo complejo que, en tanto se estructura mediante la planificación, ejecución y evaluación de acciones comunitarias participativas, constituye una instancia crucial para la integración entre teoría

y práctica, así como para la visualización de las condiciones de inserción del/de la psicólogo/a en equipos de trabajo y para la identificación de los aportes específicos que la propia disciplina puede generar tanto en el ámbito clínico como en el social-comunitario.

Es por ello que esta pasantía propone abordar la discapacidad intelectual no ya como una problemática individual, sino como una construcción social a través de la cual se expresan las múltiples y complejas determinaciones involucradas en los procesos de producción y reproducción de la realidad social. Destacar la complejidad de este campo implica, desde luego, visualizar la discapacidad intelectual como una problemática que imprime efectos específicos en la subjetividad de quienes son rotulados bajo tal diagnóstico, pero también como un analizador crítico (Lourau, 1975) desde el cual interrogar su localización e impacto en la trama familiar, su ubicación dentro del discurso de la ciencia, los mecanismos y procedimientos de su gestión mediante dispositivos institucionales, los diversos factores que refuerzan sus condiciones de exclusión y los atravesamientos que sustentan su localización en el imaginario social y cultural.

Miradas institucionales

Aquí reside la elección de CETEI como sede de la pasantía propuesta, ya que se trata de un Centro de Día cuyo proyecto institucional no sólo impulsa una modalidad de abordaje interdisciplinario desde un enfoque basado en la construcción de vertientes de subjetivación y socialización y orientado hacia la inserción social de las personas con discapacidad intelectual, sino que también contempla -como coextensiva de su labor institucional- la apertura de espacios de práctica y formación profesional destinados a estudiantes avanzados/as y graduados/as de la carrera de Psicología y de otras disciplinas y especialidades ligadas a la salud y a la educación.

El dispositivo institucional ofrece, desde un enfoque terapéutico, un espacio a jóvenes y adultos/as con discapacidad intelectual, con el objetivo de acompañar a cada concurrente en su acceso a niveles crecientes de autonomía y desenvolvimiento y, por consiguiente, en el enriquecimiento de su calidad de vida. Para ello, propone el desarrollo de una experiencia dinámica, participativa y sustentada en un marco comunitario, orientando la actividad institucional a la implementación de diversos niveles de intervención convergentes, de modo tal de abordar en su multiplicidad los diferentes factores que condicionan y restringen las oportunidades de inserción social de las personas con discapacidad intelectual.

La dinámica del Centro de Día se organiza en función de la puesta en juego de diferentes espacios de actividad grupal que, desde el formato de Talleres Expresivos, configuran un contexto vincular de amplio rango estimulatorio, cuyas producciones no solamente

posibilitan una continua articulación entre los efectos que promueven y los escenarios familiares y sociales en los cuales se despliega la vida cotidiana de cada uno de sus participantes, sino que también constituyen la vía de apertura hacia formas novedosas de inclusión en el ámbito comunitario. De este modo, dichos Talleres dan cauce a una diversidad de proyectos que, en su desarrollo, habilitan diferentes instancias de inserción en redes y de participación en la experiencia social, tales como la realización de muestras y exposiciones de dibujo, pintura o esculturas, la construcción de murales, la organización de jornadas interinstitucionales de arte, la creación de producciones gráficas o audiovisuales, la realización de festivales de producciones realizadas por personas con discapacidad, etc.

El equipo interdisciplinario del Centro de Día está conformado por alrededor de veinte integrantes, incluyendo a profesionales de Psicología, Musicoterapia, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Artes Plásticas, Medicina, Educación Física, Educación Especial y Nutrición, como así también al equipo auxiliar y de apoyo. La inclusión de los y las pasantes en este dispositivo se realiza mediante su participación en alguno de los Talleres Expresivos o proyectos grupales que se llevan a cabo en la institución, y con la tutoría y supervisión de los profesionales que tienen a su cargo la planificación, coordinación y evaluación de los respectivos encuadres. Dichos Talleres, si bien desarrollan aspectos específicos de actividad (tales como Talleres de Plástica y Creatividad, de Cerámica y Escultura, de Carpintería Artesanal, de Terapia Ocupacional, de Participación Comunitaria y propuestas de Recreación y Socialización), coinciden no obstante entre sí en cuanto a los objetivos globales que se trazan, y que están dados por la búsqueda de instancias de inserción comunitaria de las producciones inherentes a cada espacio. Así, las coordenadas que guían la labor de los diversos encuadres están dadas por la construcción y la ejecución participativas de proyectos, la articulación con el contexto familiar y social de cada concurrente, la promoción de experiencias de trabajo en redes y la realización de jornadas de actividades interinstitucionales. Tales coordenadas constituyen, a su vez, los insumos principales de esta propuesta de pasantía, a partir de las cuales los y las extensionistas podrán tomar contacto con la práctica del rol del/de la psicólogo/a como integrante de un equipo interdisciplinario, cuya acción profesional aparece proyectada hacia el ámbito de la comunidad y cuyos recursos teórico-prácticos se dirigen a establecer intervenciones terapéuticas en base a la visualización de la temática de la discapacidad intelectual como una problemática social.

Lecturas que enmarcan la pasantía

Aunque entre los fundamentos de esta propuesta ocupa un lugar clave la promoción de vías de participación efectiva en contextos de trabajo interdisciplinario como vertiente de apropiación significativa de aspectos formativos, ello no tiene lugar sino al compás de una constante vinculación y diálogo con aportaciones de índole teórica. En este sentido -versus la disociación entre aspectos teóricos y prácticos que en la formación de profesionales en Psicología suele contraponer los espacios de práctica en terreno con los de formación académica- la pasantía propone un hacer mediado reflexivamente, así como una problematización crítica orientada hacia la praxis.

Asimismo, y tomando en consideración que la pasantía impulsa y promueve la búsqueda de instancias de invención, de problematización, de desnaturalización acerca de los sentidos y los saberes producidos sobre la discapacidad, los recursos bibliográficos que acompasan su realización se dirigen no a relevar las técnicas o los procedimientos supuestamente exitosos en el abordaje de la discapacidad intelectual, sino más bien a propiciar condiciones de problematización acerca de los factores que confluyen en la existencia de dicha categoría y en su apropiación por el discurso de ciencia. En esta clave, las lecturas y los recursos teóricos que guían y acompañan la actividad de los y las pasantes se nutren de aportes provenientes de campos diversos, recuperando argumentos que la Psicología y el Psicoanálisis, pero también la filosofía y la teoría social aportan para la comprensión acerca de la construcción de la categoría de discapacidad y de los procedimientos de su gestión e intervención institucional.

Por consiguiente, los ejes que entraman el itinerario teórico de la pasantía constituyen, cada uno de ellos, puntos de aproximación crítica a la cuestión de la discapacidad, y en conjunto se proyectan hacia la construcción de miradas, representaciones y prácticas que favorezcan la generación de alternativas respecto del modelo medicalizante y asistencial prevaleciente en los enfoques teóricos y en los dispositivos de intervención de la discapacidad intelectual. Dichos ejes, que expondremos brevemente a continuación, se refieren a la problematización de los discursos sobre la discapacidad, así como a la descristalización que la teoría social, el psicoanálisis y los enfoques socio-institucionales permiten operar sobre tal categoría.

A) El discurso médico-psiquiátrico sobre la discapacidad intelectual: a partir de la segunda mitad del siglo XX, los modos en que el discurso médico-psiquiátrico describe y conceptualiza la cuestión de la discapacidad pasan a guiarse cada vez más por los criterios estandarizados de los manuales DSM, los que a través de sus sucesivas versiones desembocan en la formulación del actual concepto de discapacidad intelectual (American Psychiatric Association, 2014). Ello representa, desde una perspectiva diacrónica, una

aparente ruptura respecto de los modelos y las terminologías que, todavía durante la década del ’60, versaban sobre idiotas, imbéciles y débiles mentales (Mayer-Gross, 1967; Wallin, 1965); sin embargo, tras esa renovación y eufemización terminológica se advierte la permanencia y continuidad de una mirada sobre la discapacidad (a través de los criterios de demarcación, de subclasificación, de diagnóstico) que abreva acríticamente en una imagen de la normalidad que opera como parámetro incuestionado. En esta línea, la descripción y caracterización de la discapacidad puede abordarse desde una dimensión diferente: no ya como entidad nosográfica, sino como una producción discursiva (Lentini, 2007) en la que la utilización de la retórica científica no consigue ocultar la dimensión valorativa y el carácter situado del saber de la psiquiatría. Se abre, de este modo, la posibilidad de emprender una mirada diferente; mirada que -al desasirse de su fascinación por el individuo con discapacidad, el síndrome, el trastorno- permite visualizar la discapacidad en tanto categoría construida socialmente.

B) La producción social de la discapacidad: la puesta en cuestión de los enfoques esencialistas y objetivantes sobre la discapacidad intelectual inauguran, al mismo tiempo, una serie de nuevas vertientes de indagación. En efecto, si la discapacidad ya no se circunscribe al individuo, si lo que especifica sus características no resulta de una distintividad intrínseca, comienzan a cobrar relevancia una serie de fenómenos y procesos que se hallaban hasta ahora naturalizados e invisibilizados.

Así, la definición de la anormalidad y su relación con las estructuras sociopolíticas y jurídicas (Foucault, 1990), la medicalización de la diferencia y el control social (Conrad, 1982) y la incardinación cultural del discurso del déficit (Gergen, 1996), constituyen algunas de las aristas que confluyen en la existencia de mecanismos de segregación, estigmatización, marginación y exclusión proyectados sobre la figura de la discapacidad. En forma concomitante, la demarcación del segmento poblacional definido como discapacidad resulta susceptible de análisis en términos de las regularidades propias de la configuración de cualquier campo (Bourdieu, 2000), y en cuya génesis resulta insoslayable contemplar la incidencia de la formación del complejo tutelar (Donzelot, 2008) y la invención de la infancia anormal, tal como aparece impulsada por las consecuencias de la generalización de la escuela obligatoria (Muel, 1991).

C) Aportaciones desde el psicoanálisis: en virtud de la centralidad que asigna a la noción de subjetividad, el psicoanálisis ofrece una inmensa contribución a la descristalización de la discapacidad intelectual como categoría. Entre sus múltiples derivaciones, importa consignar la dimensión fantasmática que enmarca las condiciones de devenir sujeto en personas con discapacidad (Mannoni, 1997), lo que desbarata -por su reduccionismo

biologicista- los criterios de causalidad lineal propios del enfoque biomédico.

En esta perspectiva, se habilita el paso de la clasificación homogeneizante a la clínica de la singularidad, en la que la asunción de una posición de sujeto y la inscripción en una trama deseante (Jerusalinsky, 1988; Cordié, 1994) representan movimientos de alcance estructural cruciales. Sujeto y diagnóstico, por tanto, no podrán en lo sucesivo ser considerados como términos equivalentes (Schorn, 1999; Rodulfo, 1994).

D) Encrucijadas de la práctica institucional y articulación comunitaria: la desnaturalización de la noción de discapacidad inaugura, entre otras cuestiones, la posibilidad de explorar las consecuencias que se desprenden de su carácter construido y relacional. En tal sentido, el ámbito institucional -así como también el social y comunitario- pueden ser analizados en términos de su participación en la producción de dicha categoría.

El punto de entrelazamiento entre los dispositivos institucionales y los procesos y mecanismos de construcción socio-histórica de subjetividad puede abordarse en términos del análisis sobre la producción institucional de discapacidad (Lentini, 2010), así como de la pesquisa acerca de los efectos de iatrogenia (Ulloa, 1969) y de mortificación (Goffman, 1970) que los ámbitos institucionales activan en sus condiciones usuales de operatoria.

A su vez, la proyección de dicha mirada hacia los contextos sociales y comunitarios torna viable la deconstrucción de la figura de la alteridad deficiente (Skliar, 2007) que encarna la discapacidad, así como también de la ideología de la normalidad que constituye su premisa (Vallejos, 2009).

Aspectos formativos de la pasantía de extensión

Los y las pasantes establecen su contacto inicial con los/las concurrentes del Centro de Día desde un plano vincular. La idea que da fundamento a este modo de acercamiento es que cada pasante pueda presentarse e intercambiar con los/las concurrentes experiencias, incluyéndose a través de la observación participativa dentro del taller que haya escogido, y centrando su registro en las individualidades, los gustos y las actividades de cada integrante. Una vez establecido y afianzado este vínculo, mediante el cual cada concurrente de la institución constituye una presencia significativa para cada pasante, se abre el acceso a la lectura de las historias clínicas de los/las concurrentes, las que de este modo podrán ser abordadas desde un marco teórico que se nutra de los interrogantes que se le plantean a cada pasante.

Esta modalidad de aproximación se diferencia de lo que otros espacios de formación plantean como “presentación de enfermos” o de casos, los que ubican lo sintomático y la cuestión diagnóstica en un primer plano. Por nuestra parte, la formación que promueve el

contexto de la pasantía apuntará a descristalizar la categoría de “debilidad mental” o “retraso mental”, cuestionar estructuras y abrir interrogantes clínicos que permitan pensar desde un ámbito social comunitario, de inclusión y promotor de salud, vertientes terapéuticas de intervención.

La propuesta, de duración cuatrimestral, implica que a partir del rol de observador/a participante inicial se pueda ir construyendo en forma progresiva un rol más activo, de modo tal que cada pasante pueda finalizar su actividad de extensión desarrollando una función de coordinador/a de una propuesta dentro del taller en el que realizó su práctica.

Este recorrido implica el acompañamiento y apuntalamiento por parte del equipo interdisciplinario: por una parte, el o la coordinador/a del encuadre dentro del cual se desplegará cada extensionista irá promoviendo el pasaje que implique una participación cada vez más activa del/de la pasante dentro de la dinámica del propio encuadre; por otra parte, desde el espacio de lectura y discusión teórica se acompañará tal recorrido, a partir de la lectura y discusión de una bibliografía que promueva el pensamiento crítico e impulse nuevas construcciones teóricas y elaboraciones acerca de su propia participación y del análisis allí realizado.

Así también, el área de Psicología acompañará el proceso de construcción de una planificación y proyecto propio de intervención que pueda ir, a lo largo del cuatrimestre, considerando la propia lectura y observación del grupo de concurrentes, las dudas e interrogantes que ello les genera, la delimitación de objetivos de intervención consistentes con sus observaciones, los objetivos del proyecto institucional y del taller, así como con el marco teórico que cada pasante construya en el recorrido de la formación como más próximo a su lectura y apropiación de la experiencia.

Por otra parte, según las posibilidades, intereses y particularidades del proyecto de cada pasante, se pone a su disposición la participación eventual en asambleas, reuniones de equipo, salidas y otros espacios de socialización o proyectos institucionales, espacios intergrupales, etc., de modo tal que su inserción dentro del espacio institucional se encauce a través de los ejes que retroalimenten y potencien su intervención en el dispositivo.

Entre los objetivos que la pasantía de extensión persigue, cabe destacar los siguientes:

a) perfilar el rol y la posición requeridos para la eventual inserción profesional del/de la pasante en contextos de intervención terapéutica y comunitaria vinculados con la problemática de la discapacidad intelectual y, más ampliamente, con la de colectivos sociales en situación de exclusión y vulnerabilidad;

b) integrar los recursos teóricos, prácticos y vivenciales necesarios para el posterior desempeño dentro de un equipo interdisciplinario, y desde una perspectiva orientada a la

desinstitucionalización, la promoción de la salud y la inclusión social;

c) construir una aproximación crítica al saber heredado acerca de la discapacidad intelectual y sus procesos de gestión institucional;

d) visualizar la discapacidad intelectual como problemática compleja, identificando los factores, procesos y atravesamientos subjetivos, psicosociales y socioculturales que inciden tanto en sus condiciones de existencia como en las significaciones y valoraciones sociales a ella asociadas; y

e) desempeñar actividades supervisadas de planificación, ejecución y evaluación de estrategias terapéuticas de proyección comunitaria.

Ello permite, en síntesis, instrumentar unas condiciones de aproximación supervisada, monitoreada a la experiencia de trabajo en contextos institucionales con personas con discapacidad intelectual; asimismo, provee a cada extensionista del marco para el ensayo de las estrategias y recursos (tales como el formato de talleres, la dinámica de trabajo grupal, etc.) que le permitan mediatizar la relación y la actividad con los/las concurrentes.

Pero también constituye un propósito formativo de esta experiencia el de favorecer en cada pasante la confección de una “caja de herramientas”, integrada por el bagaje experiencial y contextualizado, que le permitan delinear un rol, un modo de intervenir, definir unas estrategias y unas formas de vínculo, proyectar reflexivamente la tarea. El escenario institucional brinda, de este modo, la trama interdisciplinaria sobre la cual cada pasante podrá desarrollar su propio ensayo de intervención, el que resulta a su vez tributario de un proceso previo de planificación y diseño de un proyecto de abordaje, delineado en el contexto del encuentro con las y los concurrentes del Centro de Día.

Por último, el contexto de despliegue de la pasantía impulsa el proceso que permita a cada extensionista visualizar e identificar los propios recursos, sus fortalezas y sus habilidades en el trabajo con personas con discapacidad intelectual; nuevamente, se trata de la puesta en juego de un marco que promueva la mirada respecto de la propia implicación subjetiva y la lógica desde la cual el lazo vincular puede suscitar efectos estructurantes.

Acerca del trabajo interdisciplinario

Como fuera señalado, la propuesta de la pasantía se inspira en la pretensión de promover condiciones participativas en la actividad de la institución, de modo tal que el dispositivo de Centro de Día se vea a su vez complejizado y enriquecido en su labor. Ello se vincula, principalmente, con la búsqueda de modalidades de experiencia de formación que se aparten de la concepción bancaria de los procesos de producción de conocimientos (Freire, 1975), para dar lugar a una continua problematización de la propia praxis.

Entre las principales contribuciones que la experiencia de pasantías reporta a la actividad institucional cabe señalar la interlocución que el equipo de extensionistas establecen con el equipo institucional; en efecto, la discusión, elaboración conjunta y balance de la experiencia cotidiana constituyen, para la actividad institucional, un efecto de corte a las redundancias y autoconsistencias que el trabajo en equipo tiende a establecer en su tarea. A ello se agrega, a su vez, un nuevo aporte a la lógica del trabajo institucional, y que se relaciona con la instauración de condiciones que permitan a los y las integrantes del equipo institucional desarrollar una reflexión sobre los fundamentos y argumentos que dan entidad a la propia tarea. En esta línea, la pasantía aporta el entramado que interpela a cada integrante del equipo en base a la apoyatura teórica que sustenta la intervención, así como también de la valoración respecto de sus alcances y consecuencias; dicho en otros términos: se habilitan por esta vía los espacios de articulación y elaboración crítica de los modos prácticos de hacer, los que por ende resultan reelaborados por vía reflexiva.

Hay, desde luego, una nueva línea de contribución que aporta la experiencia de las pasantías dentro del encuadre institucional, y es la que se vincula con la incorporación a la actividad del Centro de Día de proyectos, propuestas e intervenciones surgidas de los conocimientos, habilidades, oficios e intereses de los y las integrantes del equipo de extensionistas. En esta vertiente, se torna visible el efecto de construcción colaborativa de las estrategias y recursos que dan cauce a las actividades institucionales.

Finalmente, entre los aportes más gravitantes que se derivan de esta experiencia de pasantías, es necesario señalar el modo en que la dinámica cotidiana de la institución (la que representa un hábitat natural para los//las concurrentes y los/las integrantes del equipo) resulta susceptible de una mirada diferente. De este modo, la lectura, la valoración, la interrogación y la crítica que cada extensionista genera en su pasantía constituyen los puntos de visibilización y problematización de aquellos aspectos de la dinámica y la operatoria de la institución que -precisamente por su carácter de establecido, de instituido- los y las integrantes del equipo tienden a naturalizar y estabilizar.

Acerca de los y las concurrentes del Centro de Día

Si bien uno de los propósitos de la pasantía se refiere a la experiencia de formación que emprenden los y las extensionistas, todo ello cobra sentido en tanto sustentado en el alcance que tiene en la situación de los/las concurrentes del Centro de Día.

Desde la perspectiva de los/las concurrentes, esta propuesta constituye una oportunidad para ampliar su repertorio vincular, para mostrarles a las y los pasantes lo que hacen, lo que saben hacer y lo que les gusta. Ocasión también para construir y poner en práctica el

hecho de relacionarse con figuras ajenas a las habituales (las que suelen reducirse a los ámbitos de la institución y la familia), pero a su vez mediatizadas por el encuadre de la pasantía.

A lo largo de un cuatrimestre, cada concurrente emprende el desafío de poner en práctica el proceso vincular y transferencial que se inicia con el papel de ser desconocido, y que al término de la pasantía también exige el poder distanciarse de quien conocieron; en algunos casos, también impone la tarea de instrumentar recursos para poder sostener esos vínculos, así como para elaborar separaciones y distanciamientos.

Como puede verse, se trata de la puesta en juego de vínculos y modos de relación propios de la adultez: relacionarse o no, interesarse (o no) por conocer al otro, implicarán también ejercitar nuevos posicionamientos frente al otro, nuevos sentidos y modos de presentarse, vincularse, hacer y despedirse. La renovación de vínculos y el intercambio fluido aportan al desdibujamiento de las fronteras entre el espacio institucional y la comunidad.

Consideraciones finales

El proyecto que esta pasantía procura materializar se despliega en el escenario de encuentro entre pasantes, concurrentes del Centro de Día e integrantes del equipo institucional. Sin embargo, su propósito y sus fundamentos se conectan también con otros escenarios, como lo son los espacios de formación profesional vinculados con la carrera de Psicología y los dispositivos institucionales destinados a la gestión de la discapacidad intelectual.

En este sentido amplio, el objetivo de esta experiencia aspira a trascender el contexto de la propia institución en la que se desarrolla, para suscitar una interpelación de los modos de valoración, los sentidos y las representaciones que circulan sobre la discapacidad.

Bibliografía

American Psychiatric Association (2014). DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Bourdieu, P. (2000). Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión.

Conrad, P. (1982). “Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social”. En Ingelby, D. (ed.): Psiquiatría crítica. Barcelona: Crítica.

Donzelot, J. (2008). La policía de las familias. Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (1990). “Los anormales”. En La vida de los hombres infames. La Plata: Altamira.

Freire, P. (1975). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Barcelona: Paidós.

Goffman, E. (1970). Internados. Buenos Aires: Amorrortu.

Jerusalinsky, A. (1988). “La dirección de la cura de lo que no se cura”. En Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil: una clínica transdisciplinaria. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lentini, E. (2007). Discapacidad mental. Un análisis del discurso psiquiátrico. Buenos Aires: Lugar.

----- (2010). “Sobre la estratificación institucional de la discapacidad mental”. En Alberto Trimboli et al. (comp.): Sexo y poder. Clínica, Cultura y Sociedad. Buenos Aires: Asociación Argentina de Salud Mental.

Lourau, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Mannoni, M. (1997). El niño retardado y su madre. Buenos Aires: Paidós.

Muel, F. (1991). “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”. En Foucault, M. et al.: Espacios de poder. Madrid: Ed. de la Piqueta.

Rodulfo, R. (1994). “El niño del trastorno”. En AAVV: Escritos de la infancia Nro. 4. Buenos Aires: FEPI.

Schorn, M. (1999). Discapacidad. Buenos Aires: Lugar.

Skliar, C. (2007). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vallejos, I. (2009). “La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social”. En Rosato, A. y Angelino, M. A. (coords.): Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Noveduc.

Mesa 5. Educación Accesible y TIC
Coordinación: Mara Dalponte y Silvia Zorz

PEREZ- NUÑEZ: "Experiencia de "inclusión de la inclusión" por parte de un docente de Informática en la Universidad Nacional de Quilmes y de cómo la desesperación se transformó en oportunidad"

Autores:

Pérez, Pablo: DNI 23068784, pperez@unq.edu.ar

Nuñez, Silvia I.; DNI 17200119; sinunez@unq.edu.ar

Relato de experiencia

Eje: Tecnologías de la información y la comunicación

Palabras Clave: estrategias didácticas-abordaje de la inclusión en enseñanza de TICs-necesidad de formación en discapacidad e inclusion

Experiencia de "inclusión de la inclusión" por parte de un docente de Informática en la Universidad Nacional de Quilmes y de cómo la desesperación se tornó en oportunidad

Resumen:

La Universidad Nacional de Quilmes promueve a través de distintas acciones una política de inclusión de estudiantes con capacidades diferentes, lo cual impacta cada vez más en las aulas de las diferentes carreras de la antes mencionada institución.

Teniendo en cuenta que la realidad universitaria hoy demanda problematizar, discutir y reflexiona sobre dimensiones, categorizaciones y paradigmas sobre la discapacidad y creyendo ineludible la socialización e intercambio sobre la temática antes explicitada, este relato de experiencia busca compartir problemas, estrategias, abordajes y metodologías propias de la materia involucrada y del asesoramiento y apoyo institucional brindado.

Este testimonio de forma particular narrará los desafíos, oportunidades y vicisitudes de la inclusión de alumnos con discapacidad visual en el aula de Informática y de cómo se han resuelto aquellas preguntas que el propio docente no sabe contestar por falta de experiencia y formación específica: ¿Al alumno hay que tratarlo de una manera especial?, ¿Hasta dónde flexibilizar los contenidos?, ¿Qué se puede y qué no se puede realizar en el aula? ¿Cuál debe ser la preocupación inmediata del docente?, ¿Cómo desarrollar un escenario inmediato para él?, ¿Tiene conocimientos previos?, ¿Cuáles serán los contenidos mínimos que debe trabajar y adquirir el estudiante? Modificar, anular contenidos

para quien tiene una capacidad diferente o nula visual, ¿implica incurrir en discriminación?, ¿Debe el docente modificar su conducta en el aula?, ¿Qué acciones hay que promover en cuanto a la "inclusión de la inclusión" en los otros alumnos de la clase?, etc.

Se abordarán además los recursos y herramientas que fueron utilizados para garantizar una real y verdadera inclusión, como así también, las fortalezas, debilidades, y estrategias del estudiante; la labor actual del área sobre esta temática y las políticas y acciones que emanan desde el Programa Institucional de Asuntos Estudiantiles a través de la División de Salud y Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes.

Para finalizar quedarán algunas inquietudes, propias, expuestas para alimentar y enriquecer el intercambio con colegas.

Algunas reflexiones y premisas conceptuales

Antes de adentrarnos al relato de experiencia creemos necesario contextualizar y dar cuenta del posicionamiento del área Informática Inicial, así como también de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) sobre las temáticas discapacidad, inclusión, integración y el rol de la universidad toda en dichos aspectos.

La posición de aquel que ve a la persona con discapacidad como diferente se basa en el desconocimiento de las motivaciones y percepción del mundo con las cuales convive quien tiene algún tipo de discapacidad visual, auditiva, motriz o de algún otro tipo. Estas barreras actitudinales construyen un entorno que se cristalizan en abordajes erróneos sobre las personas discapacitadas conformando un sistema de comportamientos y miradas que son invisibles para quienes las practican y son invisibles para quienes las sufren.

La universidad debe revertir este cuadro de situación propugnando que las personas con discapacidad se conviertan en un miembro más de la comunidad educativa, basándose en el potencial que todos poseemos, dado que todos somos capaces de aprender, construir conocimiento y contribuir al bien social. Hacer gala de dicha actitud la convertirá en una institución inclusiva que entiende que el valor de una persona no depende de sus limitaciones. Para garantizar el ingreso, incremento y permanencia de la población con discapacidad debe favorecer que la misma aprenda en aulas comunes en las cuales se cuente con ayuda técnica, tecnología, adaptaciones necesarias para el aprendizaje y un entorno físico y arquitectónico adecuado.

A la anterior premisa se le debe sumar el concepto de diversidad y la visibilización y discusión de las problemáticas y alcances de los diferentes hechos relacionados con la discapacidad ya que las barreras que se levantan al respecto suelen generarse en el entorno. Por ello se torna necesario bucear sobre las representaciones que se hacen al respecto tanto docentes como alumnos y centrarse primordialmente en el modelo teórico

que busca entender la discapacidad como un acontecimiento social que se considera en relación con las personas y al contexto social en que tiene lugar ya que las dificultades no son solo físicas sino también sociales. La misma convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (sancionada en 2006) estableció entre otras cosas que la discapacidad ya no es un problema ni una característica de la persona que tiene algún déficit, sino de las barreras o interacciones que se producen con el entorno. Esta postura pone a la sociedad en un lugar activo que facilita o impide la inclusión de la población con discapacidad, recayendo entonces la responsabilidad en todos. La universidad entonces debe derribar barreras actitudinales que se basan en prejuicios y en una comprensión de un todo homogéneo que no da cuenta de las diferencias de todo tipo entre las personas. Para dar por tierra a este equivoco pensamiento demanda visibilizar todos los componentes y hechos relacionados con la discapacidad y actuar para que esto se convierta en algo cotidiano para todos los actores participantes de la vida de la universitaria.

Es entonces que las acciones a seguir se deben centrar en formar a los docentes en temáticas sobre discapacidad, inclusión, adaptaciones curriculares, softwares adaptativos, estrategias didácticas ad hoc y toda aquella acción que permitan una inclusión de calidad. No en vano la UNESCO (2005) sostiene que la inclusión debe ser entendida como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos, con el objetivo de incrementar su participación en el aprendizaje y eliminar la exclusión en y desde la educación.

Es claro que se necesita establecer políticas en las instituciones universitarias que viabilicen el apoyo, las adaptaciones y ajustes tanto en los contenidos de las carreras y asignaturas como así también en defender la igualdad de oportunidades como uno de los principios básicos a cumplir.

En la misma línea es indispensable que los docentes universitarios reconozcan el significado que tienen sus prácticas en la experiencia universitaria de los estudiantes con discapacidad para ofrecer mejores oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Para ello se debe pensar nuevos dispositivos, saberes y recursos personales y tecnológicos y dar cuenta de un proceso permanente de evaluación y reflexión acerca del impacto de los ajustes y adaptaciones pensadas y ejecutadas.

Señala además Schelly, Kenny y McNeela (2011) que las adaptaciones curriculares deben servir también a todos los estudiantes y que las acciones de inclusión deben detentar un profundo respeto por las diferencias.

Conocer la diferencia entre inclusión e integración es importante para elaborar estrategias oportunas y pertinentes. La integración trata de adaptar al alumno a lo que hay y la inclusión

se ocupa de todos y cada uno, “las personas con discapacidad no tienen por qué adaptarse a la normalidad, pues no son anormales, sino que el entorno y el medio les entorpecen su vivir” sostiene Padilla (2011).

Por lo tanto, la inclusión se centra en satisfacer las necesidades de los estudiantes sin importarle sus características personales, psicológicas o sociales. Significa una enseñanza adaptada al alumno, “cuyas acciones van dirigidas a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las personalidades de aprendizaje, el acceso y la participación en las actividades formativas” (Álvarez, 2012)

Según Fernández, Morales y Duarte (2016) la inclusión académica significa un mecanismo que sirve para asegurar que los estudiantes en situación de discapacidad tengan la posibilidad de acceder a todos los recursos de una institución educativa, sin ninguna discriminación.

Esto requiere la creación de:

- Una cultura inclusiva: que establezca valores y actitudes vinculadas a la consideración de la diversidad como algo valioso y orientador de la toma de decisiones
- La elaboración de políticas del mismo tenor: que se reflejen en la misión de la universidad, en sus planes estratégicos y en su cultura institucional
- El desarrollo de buenas prácticas inclusivas: que impliquen derribar escollos para el aprendizaje y la participación de todos en actividades o experiencias educativas o profesionales garantizando la igualdad de oportunidades; apoyos que ayuden a las personas con y sin discapacidad acceder a los espacios, recursos y actividades
- Además, sería esperable reconocer el concepto de entorno “discapacitante” como aquel que impide el desarrollo personal y social de todas las personas, sin importar si posee o no algún tipo de discapacidad, dejando entonces la centralidad del problema puesta por fuera de ellos. Para esto último es importante conocer el DUI (Diseño Universal de Instrucción) como insumo importante del favorecimiento de la inclusión en la Universidad, ya que conforma una excelente herramienta para el desarrollo de actividades de enseñanza y de aprendizaje que respeten la diversidad del alumnado.

El DUI es definido según Dalmau, Sala, Llinares, Dotras, Álvarez y Giné (2015) como algo que “no se refiere solamente a la accesibilidad necesaria para las personas con discapacidad, sino que supone pensar de un modo verdaderamente universal, ya que tiene en consideración las posibles necesidades de todo el estudiantado a la hora de diseñar e

impartir la enseñanza. A través de este proceso se pueden identificar y eliminar las barreras en la enseñanza y el aprendizaje manteniendo el rigor académico al tiempo que se potencia, al máximo el aprendizaje de todo el estudiantado independientemente de sus conocimientos y preferencias y se reduce, al mínimo, la necesidad de realizar adaptaciones especiales".

Bajo este modelo los materiales deben cumplir siete principios los cuales son:

1 accesibles y equitativos.

2 flexibles en cuanto al uso, la participación y la presentación.

3 sencillos y coherentes.

4 claros y perceptibles con facilidad.

5 desarrolladores de un entorno de aprendizaje favorecedor.

6 disminuyen cualquier esfuerzo físico innecesario.

7 garantizan espacios de aprendizaje que se adaptan a todo el alumnado y a todas las metodologías docentes.

El relato de experiencia de un profesor del área Informática que en un cuatrimestre pasado se encontró con la situación de contar entre su alumnado con dos alumnas con discapacidad visual dan cuenta de muchas de las premisas, pensamientos y reflexiones vertidos en la primera parte de este documento. Los preconceptos, la importancia de políticas institucionales, la necesidad de capacitación docente, el tomar los desafíos e inconvenientes como motivo de mejora curricular, profesional y actitudinal rondan cada uno de los momentos del relato en primera persona.

El docente finalmente se convierte en inclusivo cuando logra considerar la diversidad como una oportunidad de desarrollo y aprendizaje que le permite desarrollar nuevas competencias y que le permite propiciar a sus estudiantes igualdad de condiciones para el aprendizaje.

El mismo es un fiel reflejo de la política institucional que a través de distintas dependencias, acciones, investigaciones y firmas de convenios cristalizan la posibilidad de ir creando entre todos los actores de la Universidad una comunidad inclusiva y respetuosa de la diversidad y de la igualdad de oportunidades.

Aún queda un largo camino por recorrer en cuanto a capacitación docente, estructura edilicia, insumos tecnológicos adecuados, pero ha crecido a pasos agigantados en cuanto a visibilización de sus problemáticas, integración de los alumnos a todas las actividades de la Universidad, como así también con respecto al clima de camaradería presente sin preconceptos por parte de todo el alumnado. La población con discapacidad de la UNQ no escapa a las mismas carencias que sufre el resto del alumnado, ante un presupuesto

educativo recortado, dificultades económicas personales o una base educativa endeble.
Él área de Informática Inicial ha tomado desde el primer momento un fuerte compromiso por brindar las mismas posibilidades y la misma calidad de enseñanza a todos sus estudiantes y para ello se ha preocupado por aprovechar las capacitaciones que desde la División de Discapacidad se han propiciado para adaptar o pensar los materiales de forma de convertirlos en pertinentes y centrados en las necesidades de los estudiantes.
El área se siente acompañada y trabaja mancomunadamente con la dependencia de la universidad antes mencionada y espera ir acrecentando los recursos, saberes, estrategias y habilidades que le permita brindar una mejor y más inclusiva enseñanza a todos los alumnos.
Los invitamos entonces ahora a adentrarse en el relato del docente y tras el mismo compartiremos algunas reflexiones finales.

Relato de Experiencia de dos cursos de informática de los que fueron alumnas dos personas con discapacidad visual

Quisiera compartir con Uds. lo que para mí fue una experiencia muy productiva y renovadora y que cambió mi mirada frente a muchas limitaciones generadas por la incomodidad, el desconocimiento y la inseguridad. Permítanme entonces realizar el relato en primera persona.
En un cuatrimestre ya pasado recibo de parte del Departamento de Discapacidad de la UNQ (Universidad Nacional de Quilmes) un mail informándome que tendría dos alumnas con discapacidad visual. Inmediatamente mi reacción fue de incomodidad, lo cual generó que me focalizara en todas las dificultades y trabas que tiene la materia que dicto (Informática) y todas las limitaciones de las herramientas a utilizar durante la cursada y lo inadecuado del espacio físico disponible que van más allá de la presencia o no de alumnos con discapacidad. No pude evitar retroalimentarme de imágenes negativas impulsadas por el miedo y el desconocimiento. ¿Cómo haría con dos alumnas ciegas en el aula? Si, además, se hubieran anotado en distintos horarios, me afectarían dos cursos. Y aquí resonó en mi pensamiento la palabra “Afectar”, y el sentimiento que eso sería lo que finalmente sucedería.
En la universidad en la cual me desempeño como docente (UNQ) contamos con la presencia de la División de Salud y Discapacidad, quienes se pusieron en contacto conmigo para brindarme todo lo que fuera necesario y abarcó desde la adaptación de textos y manuales hasta la instalación del software lector de pantalla, como también contar con una

notebook con software adaptativo instalado para garantizar el desarrollo de la materia ¡Que importante, fue para mí en ese momento contar con esta área de la universidad que gestiona, apoya y promueve la inclusión y asiste al docente desesperado, que era yo en aquel momento!

No puedo eludir decirles que aun así la situación me incomodaba, y que este sentimiento no me abandonó por largo tiempo. Había tenido otras experiencias las cuales fueron positivas, pero quedaban enmarcadas en casos aislados y especiales.

Hoy a la distancia puedo ver que aquello que me ocurría no era más que un montón de preguntas hasta ese momento sin respuestas, e inseguridades referidas a las herramientas que utilizo en el dictado de la materia en estos casos donde la discapacidad era visual. Sin embargo, siempre supe que desde lo personal no tendría ningún inconveniente, porque, si se necesitaba paciencia sabía que en eso soy experto. Y fue así como, con mis inseguridades, limitaciones y paciencia, empecé a tomar decisiones, para que la experiencia fuera provechosa no solamente para las alumnas, sino también para mí.

Supe rápidamente que tenía que evaluar progresos y no escuchar las voces que decían que *la "materia se tiene que desarrollar con total normalidad*; que no debía hacer diferencias y que las alumnas no debían recibir un trato diferenciado. El mismo trato, era más que claro, pero debía reconocer que los caminos a utilizar no serían los mismos y que podrían convertir en más extensos los tiempos de la clase. A modo de ejemplo puedo mencionar que hay herramientas, que ante una discapacidad visual, no son para nada amigables, ya que les lleva en su software adaptativo más tiempo resolver la actividad, considerando los atajos que debe conocer de él, para llegar a completar ciertas acciones.

Otra dificultad que se presento fue la cantidad de clases de la materia, que se estima (según los feriados que las atraviesan) de entre 16 a 18 (de 3 horas semanales), en las cuales deben desarrollarse 4 instancias de evaluación (tres parciales y un recuperatorio). En este total, el alumno debe lograr desenvolverse con soltura con el paquete ofimático de Microsoft, con las herramientas disponibles en la nube, con la búsqueda, obtención y validación de la información obtenida de Internet para el ámbito académico profesional y adquirir estrategias, habilidades y recursos para la producción de contenidos; demandando esta carga curricular según el contenido entre tres o cuatro clases.

El primer inconveniente se corporizó la primera clase ya que la alumna (que a partir de ahora llamaré A) no asistió; sin embargo, previendo algún tipo de dificultad de traslado hasta el aula, decidí comenzar 15 minutos más tarde. Lamentablemente esta ausencia significo para la estudiante no participar de actividades de presentación, expresar saberes previos relacionados con la materia, mencionar dificultades con las herramientas a trabajar, etc. Se

había perdido una instancia que era fundamental y que sirve para conocernos y para establecer un código de trabajo mutuo para el desarrollo de la cursada.

La otra alumna (que llamaré B) finalmente estaba anotada en otro curso (el tercero del día para mí). La situación fue análoga a la anterior y mi estrategia fue la misma, aunque el aula se encontraba con asistencia casi completa. La diferencia estuvo con gran sorpresa de mi parte en ver llegar a una mujer que con un caminar seguro y veloz entro el aula, pero eso sí, casi una hora más tarde.

Dada esta situación comenzaron mis primeras dudas que luego se convirtieron en certezas: El alumno con discapacidad visual ¿tiene permitido llegar tarde? Si la respuesta es asertiva, no le estaríamos allanando la cursada, ni estaríamos siendo flexibles, sino lo estaríamos discriminando a él y a sus compañeros, al proponer un pacto de convivencia diferencial.

La segunda dificultad se presentó cuando la estudiante al encender la Notebook asignada para la actividad me indicó que no escuchaba nada. La razón era que estaba instalado el JWAS y ella utilizaba el NVDA. Esta situación no había estado prevista para nada por mí y no tenía una solución alternativa disponible.

Sobre la marcha

Esta expresión atravesará continuamente este relato, ya que decidí que la actitud a tomar por mi parte sería la de transformar a cada una de las dificultades en oportunidades cada vez que se presentaran, así que busqué la manera de poner en funcionamiento lo que estaba instalado como software adaptativo en la PC y para mi asombro la alumna se adaptó" rápidamente, aunque mencionando a cada instante las diferencias que encontraba con el que utilizaba habitualmente. Cabe destacar que se manejaba muy bien con la computadora, e interactuó con todos sus compañeros de curso. Asumí como estrategia además ubicarla lo más cercana a mí por si requería de asistencia. Y así entre dificultades y aciertos la clase culminó con un resultado más que positivo.

Llegó el momento de la segunda clase para la alumna A, quien no llegó a tiempo, aunque venia acompañada para su traslado. Nos presentamos y al encender la notebook (que no era la misma que mencioné anteriormente) observe que se iniciaba el NVDA y paso lo que tenía que pasar: ella usaba el Jaws. Y aquí otra vez no tenía una solución inmediata ya que no conocía lo suficiente el software para brindarle la información de los atajos del teclado (combinación de teclas para acceder a las herramientas sin usar el mouse, algunas muy sencillas y convenientes, otras, muy extensas y complejas). Y fue así que me llevé tarea para el hogar.

No voy a seguir con un relato que dé cuenta del paso a paso de cada clase de las alumnas A y B, pero si voy a circunscribirme a aquellos puntos que fueron muy importantes.

Un hecho lo constituyó las diferencias actitudinales de las alumnas. La alumna A llegó sistemáticamente tarde y faltó a todas las clases que le fue posible para mantener la regularidad de asistencia; mientras que la alumna B se mostró claramente mucho más comprometida. La alumna B que parecía llevarse el mundo por delante aprobó presentando todo en tiempo y forma y aunque llegaba tarde, fue responsable con sus ausencias las cuales avisó y comunicó.

La alumna A postergó entregas y no presento certificados o motivos por las mismas.

Esta diferencia en el compromiso para con la materia impacto claramente en el aprendizaje y en el desenvolvimiento de las estudiantes.

Asumí la duda como un sentimiento posible para mí, que con el tiempo podían convertirse en certezas. En un primer momento supe que las alumnas no iban a poder resolver en el mismo tiempo y forma las actividades que sus compañeros. Y esto no tenía que ver sólo con su discapacidad visual sino también con que yo desde mi inexperiencia no podía guiarlos rápidamente en los accesos y alcances de los lectores de pantalla. Así que decidí buscar, investigar y bucear en todos los atajos posibles. Atajos tanto para las herramientas básicas como también para los procedimientos más complejos. Gracias a esta actitud, compromiso y curiosidad, descubrí que no es lo mismo navegar con Internet Explorer, que con Google Chrome o Mozilla Firefox. Decidí realizar un documento con las combinaciones de teclas que necesitaba, y además busqué de cada herramienta todos los atajos disponibles para tenerlos presentes ante una eventualidad.

Cómo correlato de la incomodidad que me produjo tener que actuar y decidir sobre la marcha, probar, investigar continuamente, comencé a pensar que esa traería como resultado desvirtuar la calidad del curso. Hasta que otra vez la actitud hizo la diferencia, las dificultades nos tenían que llevar a una mejora de la calidad y a partir de ese momento comencé a trabajar de forma mancomunada con las alumnas a las cuales les solicité que realizaran un listado completo de aquellos atajos que conocían y utilizaban. Organicé las actividades de otra manera y esto me dio tiempo a organizarme para preparar o buscar lo que no sabían ni ellas ni yo. Se trataba de prever dificultades, esperarlas y tener una solución posible. Tomamos también en cuenta las buenas ayudas y herramientas que están previstas en el sistema operativo Windows y la suite de oficina Microsoft.

Y así poco a poco el camino se fue allanando no sólo para mí y/o para las alumnas con discapacidad, sino además para el curso en su totalidad ya que en medio de tanta búsqueda de otras formas y aplicaciones de las que ya utilizaba y enseñaba fui descubriendo que muchas de las estrategias, herramientas y habilidades que les eran necesarias a las estudiantes con discapacidad visual resultaban ser buenas alternativas para el resto de los

alumnos; enriqueciéndose la didáctica de la clase y redundando en la integración de las estudiantes Ay B quienes participaban activamente en muchos momentos de las mismas respondiendo o sugiriendo como utilizar esas nuevas posibilidades.

Más preguntas y más respuestas obtenidas

Con el devenir de cada instancia de enseñanza y de aprendizaje fueron surgiendo nuevas preguntas y respuestas para las mismas.

¿Al alumno con discapacidad visual hay que tratarlo de una manera especial? ¿Deben recibir los contenidos de la clase de igual manera que sus compañeros? Cuando hablamos de inclusión tenemos el "No", como respuesta a la primera pregunta, porque sabemos que es uno más, pero en la realidad ese alumno terminó teniendo dificultades en los diferentes momentos de la clase. Ejemplos de esto se suscitaron cuando se explicó Gráficos en Excel y se trabajó en su formato (los softwares adaptativos no cuentan con la posibilidad de generarlos), cuando se enseñó PowerPoint y se puso énfasis en el diseño y aspectos comunicativos, cuando se les debía preparar una notebook instalándoles nuevos programas o cuando requerían ayuda en el traslado.

¿Hay que Flexibilizar los contenidos? Fue muy importante tratar los contenidos de una manera integral dado que el tiempo de cursada iba a resultar suficiente. Por este motivo trabajar con ejercicios integradores fue de mucha utilidad porque mientras la alumna trabajaba en la planilla de Excel también creaba su propio apunte en Word con los atajos. Y en muchos casos había que buscar información en la Web.

¿Tiene conocimientos previos el alumno sobre la materia? ¿Qué se puede y que no se puede realizar en el aula? La primera clase es fundamental para conocer a través de una rápida evaluación los conocimientos previos. De esta manera el docente puede planificar las actividades prioritarias y asegurarse ese paso adelante que le dará mayor seguridad y efectividad.

Descubrir las limitaciones del aula en relación con el equipamiento y también mis propias limitaciones al explicar en el tiempo presencial de la clase, fue más que importante. Ya que mucho de esto se solucionó en clase y estas situaciones sirvieron para ser presentadas como ejemplo y como contenidos que permitieran hablar y conocer sobre equipos, teclados, versiones de softwares, utilidad de los atajos, etc.

Es importante crear un contacto con los alumnos a través de una red social que ya maneja o desde el correo electrónico. Yo utilice el email porque si bien no es lo más rápido incorporaba contenidos presentes en el curso que la alumna desconocía, así como también, el uso de aplicaciones en la nube. La aceptación fue inmediata ya que significan cuentas que se hallan integradas al celular.

¿Cuál fue mi preocupación inmediata como docente? Fue la de poder llegar con los contenidos de igual manera a todos y que se apropiaran del conocimiento en los mismos tiempos de cursada. Supe inmediatamente que para esto tenía no sólo que planificar más exhaustivamente la clase sino también prepararme yo para las mismas.

Al principio todo pareció complicado, pero en la medida que se fueron resolviendo imprevistos uno se erigía fortalecido y fortalecía al otro. La inclusión de uno mismo ocurre cuando se tiene mayor grado de confianza, y esto ocurre transitando la experiencia. La posibilidad justa para encontrar oportunidades.

Hay frases que saltaron inconscientemente: "ves esta opción" o "Cuando veas que aparece un mensaje…" se dispararon solas cual latiguillos. Sin embargo, el escuchar estimula la visualización interna por lo tanto no fue tan "desubicada" su utilización. Descubrí desandando el camino que no es lo mismo un alumno que nació ciego que uno que quedó en esa condición tras un accidente, por ejemplo.

Aprendí, también, que con una hoja de impresora se puede representar la pantalla y tomándole las manos a los alumnos, es posible explicarles las posiciones o desplazamientos dentro de ellas; que es necesario ser más descriptivo para favorecer la representación interna del alumno y que para ello es ideal ubicarlo lo mas cercano al docente para que lo escuche sin dificultad.

Otra estrategia implementada fue la de animar a la búsqueda de errores en el trabajo. Si bien está dentro de la categoría ejercicio, lo tomé como mecanismo para que el escuchar l (a voz del Software adaptativo) se convirtiera en una acción aún más activa y más protagónica ya que el pasar de herramientas se torna tedioso y las alumnas solían sacarse el auricular para poder oír el "afuera" también. Incluso esto servía para reconocer el momento en donde se estancaba la acción y no podían avanzar.

Otra cuestión importante es la relevancia que tiene el entorno gráfico de lo que enseñamos ya que es parte fundamental del aprendizaje de las herramientas Cuando un alumno con discapacidad visual se sienta frente a una PC, en una primera clase, se debe asistirlo inicialmente para que pueda encontrar, aunque de otra manera, las mismas herramientas que los demás. Esto claramente afecta el tiempo disponible, porque si bien los atajos del teclado llevan a todos lados, muchos inconvenientes se harán visibles en pantalla interponiéndose a la actividad y los lectores de pantalla no los contemplan a todos. Por lo tanto, la internalización de los atajos, interpretar la actividad les requerirá un tiempo extra.

Otro rasgo para subrayar esta dado por que el alumno no vidente puede administrar sus tiempos de estudio fuera del aula y que esta acción depende de su actitud y responsabilidad ante la materia lo que se visibiliza en una optimización de estos o echar

mano de la victimización para soslayar o evadir responsabilidades.

¿Debemos contemplar algunos temas con mayor flexibilidad que al resto en todos los casos? ¿Puede un alumno adulto sin experiencia en el manejo de una PC comenzar un curso de la universidad de Informática de cero (con el teclado, por ejemplo)? ¿Y un alumno no vidente? Éstas y otras preguntas fueron respondidas en una capacitación sobre estrategias y softwares utilizados para la enseñanza de personas con discapacidad visual para docentes de Informática realizada en la universidad en la cual me desempeño. Me informé allí que no sólo las limitaciones que había descubierto sobre la marcha eran reales sino también que los caminos tomados habían sido correctos.

Observé que los docentes participantes de la capacitación tenían las mismas imitaciones por falta de experiencia y que incluso la especialista a cargo (no vidente ella) se topaba con dificultades que complicaban las enseñanzas que intentaba brindarnos. Entre todos buscamos soluciones para resolver esos conflictos, lo que nos permitió a los asistentes descubrir que por ahora la complejidad del software adaptativo es alta, que es imprescindible que el alumno llegue al mismo teniendo un conocimiento total del teclado (esto fue una de las advertencias que realizo la capacitadora) y que las diferentes versiones, herramientas y atajos nos obligan a ser más flexibles a la hora de recortar o reemplazar ciertos contenidos.

Al finalizar el cuatrimestre sentí una satisfacción enorme tanto por el desenvolvimiento alcanzado por las alumnas como por los nuevos aprendizajes y cambios actitudinales que fui construyendo en el devenir del proceso de inclusión de estas en mis clases.

No puedo eludir mencionar que al principio el camino a desandar fue ríspido, pero el tiempo y las estrategias y habilidades puestas en juego significaron avances significativos que hicieron olvidar o tomar como oportunidades las dificultades.

Reflexiones finales

Para que la inclusión se convierta más que un “deber ser” en un “hacer real” requiere de forma imperativa el compromiso de la institución universitaria (Álvarez, 2012) que se debe vehiculizar en la implementación de programas tutoriales, y en acciones formativas que deben ser institucionalizadas; manifestarse y corporizase en más que buenas intenciones; favorecer la disponibilidad de los recursos necesarios; establecer acciones que permitan brindar recursos de apoyo para los profesores; pensar y coordinar los momentos, espacios y tiempos de la labor tutorial; crear instancias de discusión, intercambio de experiencias, debate y temáticas relacionadas con la discapacidad; favorecer la atención a las necesidades formativas del profesorado; visibilizar la temática y reflexionar mancomunadamente con todos los actores involucrados.

Existen algunos impedimentos en la enseñanza de la tecnología que implican para sortearlos poseer saberes previos por parte de los alumnos sean o no discapacitados. El manejo del mouse, el conocimiento exhaustivo del teclado demanda tenerlos ya adquiridos al momento de cursar informática para poder seguir adecuadamente el ritmo de las clases basadas en su diseño curricular. Lo mismo sucede con el conocimiento de nociones básicas de matemáticas para poder utilizar con soltura las planillas de cálculo tipo Excel.

Va de suyo que los educadores debemos tener en claro que todo el tiempo la labor docente implica modificar nuestras acciones educativas según el contexto del curso, las peculiaridades del alumnado, la disponibilidad tecnológica y la situación áulica.

Asimismo, debemos entender que el alumno con discapacidad física tiene una limitación que muchas veces puede ser soslayada o evadida con el auxilio de las nuevas tecnologías; pero que esto debe ser acompañado por una actitud de compromiso ante los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte del alumno.

El detentar un comportamiento inclusivo, basado en la equidad y el respeto por la diversidad nos permitirá un respetuoso y genuino reconocimiento de las dificultades ante lo diferente no como impedimentos sino como oportunidades de desarrollo profesional, cambio actitudinal y de ser partícipes de la conformación de una sociedad más justa y dadora de igualdad de oportunidades para todos.

En ese camino estamos y aceptamos gustosos el desafío.

Bibliografía

- Álvarez, P.; Alegre, O. y López, D. (2012) Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva, en Relieve, artículo. 3.
- Álvarez. P. R. (Coord.) (2012). Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Madrid: Narcea.
- Díez, e. y otros (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad.
- Fernández, H., Morales y Duarte J. (2016) Retos de la Inclusión Académica de Personas con Discapacidad en una Universidad Pública Colombiana en Formación Universitaria Vol. 9 N.º 4, 2016. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v9n4/art11.pdf. Visitado el 18/4/2018

- García Cano Torrico, M.; Buenestado Fernández, M.; Gutiérrez Arena, P.; López González, P. y Naranjo de Arcos, A. (2017) Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria ¿Qué es una Universidad Inclusiva? Colección Diversidad. Servicio de Atención a la Diversidad
- Leiva, J. y Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. Revista Electrónica de Investigación y Docencia.
- Martín, E., Sarmiento, P. y Coy, L. (2013) Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad, Revista. Facultad de Medicina.
- ONU/OACDH (Organización de las Naciones Unidas / oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos) (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York: OACDH.
- Padilla, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad en Revista Colombiana de Psiquiatría. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_artte. Visitado el 15/4/2018
- Salamanca. Giné, C. y Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En Joan Bonals y Manuel Sánchez-Cano (coord.) Manual de asesoramiento pedagógico. Barcelona: Editorial Grao. Disponible en: http://www.uco.es/servicios/sad/docs/ApuntesInclusion2017.pdf. Visitado el 17/4/2018
- Schelly, C., Davis, P. y Spooner, C. (2011). «Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning». Journal of Postsecondary Education and Disability,
- Unesco (2005). Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all. París: UNESCO

CENACCHI – BOGGINO- PIERONI – GUARNIERI. “Diseño y Construcción de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos Accesibles en Comunidades UNR”

Guarnieri, Griselda, DNI 24.479.289, griseldaguarnieri@gmail.com
Cenacchi, Marisa, DNI 26724472, marixxi@hotmail.com
Boggino, Norberto, DNI 10950880, nboggino@gmail.com
Pieroni Natalia, DNI 30645859, natipieroni@hotmail.com

Palabras Clave: Accesibilidad, recursos educativos, Moodle

Proyecto de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo: “Hacia la construcción de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos Accesibles”, Facultad de Psicología UNR

El presente escrito presenta los avances de un proyecto de vinculación tecnológica y desarrollo productivo orientado a construir un repositorio de Objetos Educativos Accesibles para la Universidad Nacional de Rosario. En el mismo, trabajan en colaboración diversos espacios de la UNR y asociaciones sin fines de lucro, entre ellas, el Área de Inclusión e Integración para Personas con Discapacidad, el Consejo de Investigaciones UNR, el Campus Virtual UNR y el Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (M.U.C.A.R.).

El diseño del mencionado repositorio pretende contribuir al acceso sencillo y gratuito de recursos educativos accesibles. Cabe destacar que la universidad si bien cuenta con diversos programas y voluntariados de adaptación de materiales accesibles, no posee un espacio para su preservación y almacenamiento centralizado. Es así como, en línea al enfoque socio tecnológico, a partir de los propios recursos de la Universidad, se ha diseñado un espacio de Comunidades para albergar la variedad de recursos accesibles presentes en la UNR. La plataforma Comunidades (Moodle) es un espacio físico-virtual de construcción del conocimiento que, actualmente, cuenta con más de 80.000 usuarios registrados y 1.878 espacios creados. El reconocimiento normativo de Comunidades estuvo dado por la modificación del Artículo 11° Inciso a) del Anexo I de la Ordenanza N° 651 UNR, habilitando la labor docente a través de este medio virtual.

El presente escrito presenta las fases iniciales de diseño del Primer Prototipo Experimental de Repositorio, en donde se establecieron diversos campos obligatorios y optativos para la carga de materiales, así como fichas de presentación individual, listados

de materiales y un sistema de búsquedas simples y avanzadas. Cabe destacar que el espacio ha sido testeado por integrantes del Gabinete Informático de Movimiento Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (MUCAR), quienes destacaron su diseño accesible y efectuaron recomendaciones de optimización.

Consideramos que un factor a destacar del Proyecto radica en garantizar y ejercer los derechos ciudadanos en espacios físico-virtuales, apuntando a derribar barreras de participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los actores, de acuerdo a los valores de la democracia, los lineamientos de la educación inclusiva y la legislación vigente en nuestro país: "Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

(Ley 26.378 y Ley 27044, que le otorga jerarquía constitucional desde Noviembre de 2014) y "Ley de accesibilidad de la información en las páginas web" (Ley 26.653).

Introducción

El presente escrito presenta los avances del Proyecto de Vinculación Tecnológica y Desarrollo Productivo: "Hacia la construcción de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos Accesibles" (Facultad de Psicología UNR / Director Dr. Norberto Boggino, Co-Directora Dra. Griselda Guarnieri). El mencionado proyecto tiene, por finalidad última, diseñar e implementar un Prototipo Experimental de Repositorio de Objetos Digitales Educativos (ODE) Accesibles en Comunidades del Campus Virtual UNR. En este sentido, trabajan colaborativamente el Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (MUCAR) y diversas áreas de la Universidad Nacional de Rosario, entre ellas, el Campus Virtual UNR, el Área de Inclusión e Integración para personas con Discapacidad y el Consejo de Investigaciones UNR. Debido a la complejidad del objeto de estudio a abordar, se constituyó un equipo de trabajo interdisciplinario que abarca especialistas en Ciencias de la Educación, Accesibilidad, Informática, Interactividad, entre otros.

Las propiedades emergentes de la vinculación integran a la UNR y la ONG MUCAR. La UNR contempla la inclusión y la igualdad de oportunidades como valores institucionales. MUCAR, lleva más de 30 años garantizando los derechos de personas con discapacidad visual, así como, fabricando productos para este colectivo a bajo costo. La integración de ambas instituciones, para concretar un repositorio, tiene el objetivo último de garantizar el derecho a la educación y, aspira, a resolver problemáticas de dispersión en cuanto al almacenamiento de ODE Accesibles. La universidad, si bien cuenta con distintos programas de inclusión a las personas con discapacidad y realiza acciones tendientes a

generar ODE accesibles, no cuenta con un espacio institucional para su almacenamiento centralizado, preservación, distribución y difusión. La ONG Mucar promueve distintas actividades de formación, capacitación, asesoramiento y recreación para personas con discapacidad visual. Posee personal y miembros que pueden aportar sus conocimientos en accesibilidad, bibliotecología y educación inclusiva al diseño del repositorio. A su vez, cuenta con un gabinete informático y personal especializado para realizar los testeos específicos y los relevamientos de las posibles barreras para los destinatarios finales.
En este sentido, consideramos necesario destacar que en el artículo 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) se reconoce el derecho a la educación garantizando un "sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida" (Art 24, inc.1), estableciendo como "discriminación por motivos de discapacidad" a

> "*cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (Art 2*)"

Entonces, en este marco resulta ineludible poner a disposición de los estudiantes los materiales necesarios para poder gozar plenamente de sus derechos.

Referencial Teórico

Abordamos la interactividad como un complejo entramado que contempla, además de las tecnologías que ofician de soporte, aspectos normativos, sociales, institucionales, intersubjetivos y éticos (Guarnieri, 2011). Consideramos que, en las instituciones de educación superior, los sitios virtuales se constituyen en una verdadera ampliación del espacio público, posibilitando acciones participativas y, también, instaurándose en un nuevo lugar donde ejercer y garantizar los derechos ciudadanos. Según Castells (2009) "La sociedad red global es una estructura dinámica, altamente maleable por las fuerzas sociales, la cultura, la política y las estrategias económicas. Pero lo que permanece en todos los casos es su predominio sobre las actividades y las personas ajenas a las propias redes" (p. 53).
Considerando el amplio impacto de la estructura de redes mencionada, podemos sostener que la interactividad no es dada solo en la virtualidad sino que colabora en la democratización del conocimiento, tanto a través de la difusión de producciones

intelectuales en Acceso Abierto, como de cursos abiertos, jornadas y otras instancias de formación gratuitas. Si analizamos la compleja relación entre tecnología y sociedad, como factores constitutivos de una red socio-técnica Thomas (2008), las tecnologías no están exentas de procesos sociales de inclusión/exclusión, integrando o aislando a determinados grupos o personas de sus posibilidades de uso (Thomas, Fressoli & Santos, 2012).

Es así como las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se pueden constituir en un factor facilitador o en una barrera para la plena participación de todos los actores sociales en los contextos educativos. Este rol de las TIC nos permite reflexionar sobre nuevas modalidades de producción, gestión y diseminación abierta del conocimiento. En variadas ocasiones los fenómenos que implican TIC en contextos educativos son analizados desde un punto simplista, es decir, como un desarrollo meramente técnico y encerrado sobre sí mismo, donde poco influyen los factores sociales y la observación de los usos originales que hacen de ella los sujetos.

En cuanto a la importancia que cobra la accesibilidad, desde diciembre de 2006 las Naciones Unidas reconocen el acceso a estas tecnologías como un derecho humano básico, reconceptualizando a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias o diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005) y las barreras sociales y ambientales que limitan su participación e independencia, en concordancia al llamado “modelo social” (Palacios, 2008) adoptado por la CDPD (UN, 2006).

Desde dicha perspectiva, se focaliza una nueva manera de pensar donde las singularidades que dan origen a la discapacidad se corren del centro de la escena, el cual es ocupado por las barreras que la realidad social, política y jurídica le anteponen a las personas para el pleno goce de sus derechos (Bariffi, 2010), lo que implica que la sociedad debe plantearse como más accesible, modificando sus desarrollos tecnológicos hacia modelos no excluyentes y plurales (Cenacchi, 2015). Entonces, para garantizar los llamados derechos socio-tecnológicos (Armony, 2012) en relación al acceso a las TIC, no basta con posibilitar su disponibilidad sino que requiere contemplar que las mismas, sus productos y las prácticas que las atraviesan, tengan en cuenta necesidades específicas de los diferentes grupos sociales.

En esta dirección, Boggino y Boggino (2013) “la accesibilidad se considera como un factor clave, ya que nos ofrece la posibilidad de inmiscuirnos, a través del análisis y la interpretación, en la compleja trama que se configura en la interacción de los estudiantes (con o sin discapacidad), la institución educativa, el resto de los actores y los componentes sociales” (p. 18).

Metodología

Se integrarán instrumentos y técnicas propios de la Investigación-Acción (Boggino y Rosekrans, 2004), ya que se adaptan a la complejidad del objeto de estudio y fomentan la adopción de una postura reflexiva y "auto-reflexiva" sobre la propia práctica. La incorporación de estos instrumentos y técnicas, se tornan adecuados debido a la necesidad de implementar acciones de reflexión e innovación tecnológica con la finalidad de generar una propuesta contextualizada y adecuada tanto a las necesidades como a los usos y prácticas de la comunidad destinataria. En este sentido, la Investigación-Acción, por su diseño espiralado y de fases, permite una revisión y evaluación de las implementaciones y la emergencia de nuevos problemas. Por último, deseamos destacar los conceptos y bases epistemológicas de sistemas complejos (García, 2007; Boggino, 2015), considerando que la Interactividad y la Accesibilidad Web, requieren visibilizar y analizar componentes heterogéneos interrelacionados, propios de la red socio-técnica.

Fases del Proyecto

El proceso se ha diseñado de manera flexible en tres fases. Cada una de ellas se constituye, a su vez, en momentos dentro del mismo proceso, pudiéndose superponer, ampliar y modificar.

Fase I – Diagnóstico

Diagnóstico de usos y prácticas respecto de Accesibilidad Web y utilización de Repositorios de ODE Accesibles en usuarios de *Comunidades*. Estudio de *Comunidades* para analizar las posibilidades y limitaciones técnicas respecto de lineamientos nacionales e internacionales de accesibilidad *web*.

Se realizó una encuesta semiestructurada online, cuya distribución se concretó a través de medios virtuales. Se seleccionaron 580 docentes con rol docente editor en Moodle y cuyo último ingreso a la plataforma había sido posterior al 3 de noviembre de 2016 (docentes activos durante el último año previo a la distribución de la encuesta).

Fase II. - Propuesta estratégica y tecnológica con diseño de Prototipo Experimental

Atendiendo al diagnóstico realizado en la Fase I se diseñó un Primer Prototipo Experimental (PPE) de Repositorio. El diseño comprende una arquitectura de búsqueda que permite la recuperación por palabra clave o búsqueda avanzada. Se están elaborando criterios para la adecuada carga en el repositorio de los ODE Accesibles, cabe destacar que los mencionados criterios serán compatibles con sistemas de citas utilizados

internacionalmente.

Posteriormente, se crearán espacios de discusión e instrumentos de evaluación, tanto en lo físico como en lo virtual, con la finalidad de generar lineamientos para una mejora del PPE. Se relevará la Accesibilidad del sistema con herramientas automáticas y usuarios reales. Se desarrollará e implementará un Prototipo Experimental contextualizado.

Fase III- Evaluación y recomendaciones

Se evaluarán aspectos organizacionales, metodológicos y tecnológicos ligados al Prototipo Experimental. Se realizará la transferencia pública de los resultados obtenidos

Resultados

Acerca del Diagnóstico

En el presente apartado se presentarán algunos datos diagnósticos significativos recabados en la primera fase, cabe destacar que los mismos resultaron esclarecedores para orientar el diseño del prototipo y las acciones de Fase II.

La encuesta semiestructurada fue enviada a través del sistema de mensajería interna de Moodle a 580 con rol “docente editor” cuyo último ingreso a Comunidades fue posterior al 3 de noviembre de 2016. La encuesta semiestructurada fue contestada por 170 docentes, lo cual se estima como significativo debido a que supera el 29% del total de docentes seleccionados.

Respecto del conocimiento de los docentes respecto de las herramientas de Accesibilidad de Moodle, el 54,1% las desconoce, mientras que el 24,1% manifiesta que “tal vez” las conoce y el 21,8% de las conoce.

Respecto de haber diseñado su espacio en Comunidades siguiendo algún tipo de pauta o recomendación de Accesibilidad, el 84,7% no lo hizo mientras que el 15,3% consideró alguna pauta para el diseño de su espacio.

En cuanto a la consideración de Comunidades como espacio público, el 36,5% sostiene que no lo es, el 34,7% que tal vez lo es y el 28,8% sostiene que sí.

Sobre el conocimiento de la Ley 26.653 “Accesibilidad de la Información en las Páginas Web” el 84,1% no la conoce mientras que el 15,9% si manifiesta conocerla. El 78,8% no conoce la accesibilidad web mientras que el 21,2% si lo hace. El 88,2% no conoce los principios del diseño universal para la elaboración de ODE, el 11,8% si los conoce.

El 85,3% manifiesta no haber adaptado nunca un material digital para alumnos con discapacidad, el 7,6% tal vez y el 7,1% sí lo hizo.

Sobre la importancia de la Accesibilidad en los espacios virtuales educativos, el 59,4% la

considera muy importante, el 32,9% como importante, el 5,9% medianamente importante y el 1,8% poco importante.

Propuesta de Desarrollo del Primer Prototipo Experimental

Se construyó un primer prototipo experimental de repositorio, considerando la perspectiva socio-técnica tanto en el diseño como en el desarrollo tecnológico. En este sentido, y en relación a los requerimientos situados de la Universidad, en lugar de instalar un sistema específico de repositorio como por ejemplo la plataforma *Dspace* (http://www.dspace.org/), que requiere recursos humanos y tecnológicos adicionales, se resignificó una tecnología existente, enmarcada dentro de la estructura del Campus Virtual de la Universidad. A tal fin, se realizaron evaluaciones previas rigurosas en relación a las posibilidades y limitaciones de la tecnología para esta nueva función, así como también de su accesibilidad y usabilidad.

El espacio resultante se encuentra incluido dentro de la plataforma Moodle de Comunidades, utilizando una herramienta de base de datos que permite la carga y recuperación de objetos digitales educativos, así como la búsqueda simple y avanzada. Cabe señalar que el repositorio consta de variadas instancias de visualización para presentar los materiales, una opción sencilla de “lista” y otra que presenta todos los datos del ODE.

El prototipo posee una plantilla de subida de archivos que consta de campos obligatorios y optativos. Los campos obligatorios se encuentran constituidos por aquellos datos fundamentales para la recuperación de los ODE:

- Título
- Apellido y Nombre de los Autores,
- Tipo de Material (Libro, Capítulo de libro, Artículo de publicación periódica, Ponencias, Investigación/Tesis, Material Didáctico, Producción en arte, Producción en Extensión, Producción en tecnología, Reseña, Otro)
- Descriptores
- Idioma
- Unidad Académica

- Formato de Archivo (.doc, .pdf, .rtf, .txt, .odt, .mp3, audio, video, otro)
- Estado de Adaptación para Accesibilidad (Sólo digitalizado, Digitalizado/creado con pautas de accesibilidad, Diseño Universal, Adaptado para lectores de pantallas, Texto para imprimir en braile, Otras adaptaciones de Accesibilidad)
- Archivo

Los campos optativos de subida de archivo son:

- En (para indicar si el recurso es un fragmento de una colección o un artículo de revista, por ejemplo el libro al cual pertenece un capítulo)
- Páginas del Capítulo o Artículo
- Lugar de Edición
- Editor
- Año de Publicación Editorial
- Enlace (para indicar el enlace del cual se deriva el archivo)
- Carrera
- Asignatura
- Fecha de subida del archivo
- Fuente que elaboró el texto adaptado (nombre de la persona o programa que realizó la adaptación para accesibilidad)

Cabe destacar que los campos obligatorios y optativos de subida de archivos fueron definidos a partir de reuniones con expertos en bibliotecología, integrantes de MUCAR, así como docentes y alumnos de la UNR. De este modo, se tuvieron en cuenta los campos establecidos en el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (http://repositorios.mincyt.gob.ar/) ajustados a los requerimientos y usos locales.

Para facilitar el Acceso rápido a todos los ODE subidos al repositorio, se ha diseñado una plantilla de lista, en la misma se presenta información abreviada sobre cada recurso. En la visualización de lista se pueden encontrar tres campos:

- Título

- Apellido y Nombre del/los Autor/es
- Archivo

Cabe destacar que el sistema permite la búsqueda sencilla a partir de palabras claves dentro de la lista de ODE.

El repositorio también permite la vista individual de cada ODE. En esta opción es posible acceder a todos los campos de carga con sus datos, permitiendo el acceso a toda la información asociada a cada elemento. El objetivo principal de favorecer la elaboración de citas bibliográficas.

El sistema de búsqueda avanzada del repositorio permite recuperar ODE a partir de los siguientes campos y sus combinaciones:

- Título
- Apellido y Nombre del/los Autor/es
- En
- Tipo de Material (Libro, Capítulo de libro, Artículo de publicación periódica, Ponencias, Investigación/Tesis, Material Didáctico, Producción en arte, Producción en Extensión, Producción en tecnología, Reseña, Otro)
- Descriptores
- Idioma
- Unidad Académica
- Carrera
- Asignatura
- Formato de Archivo (.doc, .pdf, .rtf, .txt, .odt, .mp3, audio, video, otro)
- Estado de Adaptación para Accesibilidad (Sólo digitalizado, Digitalizado/creado con pautas de accesibilidad, Diseño Universal, Adaptado para lectores de pantallas, Texto para imprimir en braile, Otras adaptaciones de Accesibilidad)
- Fecha de Subida del Archivo
- Fuente que elaboró el texto adaptado

Además de la búsqueda y recuperación de ODE, esta herramienta permite obtener datos sobre la cantidad de recursos disponibles en diferentes categorías, para realizar un control o estado del arte cuando se requiera

Finalmente, se pondrán a disposición de los estudiantes tutoriales para agilizar los procedimientos de ingreso y recuperación de ODE utilizando los atajos de teclado y funciones específicas que brindan los principales lectores de pantallas que utilizan los estudiantes. De este modo se mejorará la usabilidad y la agilidad para realizar las diferentes tareas requeridas.

Discusión

Si bien los marcos legislativos nacionales que tienden a garantizar el acceso a la educación en contextos físico-virtuales se constituyen en una instancia fundamental para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, requieren de la realización de diversas acciones institucionales que implican a la comunidad educativa universitaria en su conjunto. La democratización del conocimiento en contextos físico-virtuales requiere implementar perspectivas socio-técnicas que habiliten en la comunidad académica de la UNR una práctica de la Accesibilidad Web más transversal. Si bien la comunidad académica de la UNR reconoce mayoritariamente la importancia de la accesibilidad en los espacios virtuales educativos, esa valoración no se encuentra reflejada en el diseño de los espacios de Comunidades ni en sus prácticas concretas. A su vez, la mayoría de los docentes desconoce la Ley de Accesibilidad a páginas web. En este sentido, se destaca la necesidad de implementar estrategias para profundizar los diseños accesibles en la plataforma y en la elaboración de ODE.

Consideramos que la implementación de un repositorio de ODE Accesibles facilitaría la sencilla puesta a disposición de materiales especialmente adaptados tanto a docentes como alumnos de la UNR. A su vez, se esperan realizar otras acciones tendientes a concientizar sobre los beneficios de la Accesibilidad para constituir una sociedad más plural y democrática.

En cuanto al primer prototipo experimental diseñado cabe destacar que el mismo ha sido testeado por usuarios reales de la ONG MUCAR, destacando la sencillez en su acceso y la adecuada navegabilidad. Sin embargo, cabe aclarar que el desarrollo debe ser optimizado en el diseño de un segundo prototipo. El desarrollo se encuentra actualmente instalado en el servidor de producción de Comunidades, se estima que futuras pruebas a realizar tanto con usuarios estudiantes y docentes abrirán nuevas perspectivas de diseño y optimización.

Conclusiones

La perspectiva socio-técnica en el desarrollo de tecnologías permite elaborar diseños contextualizados y brindar respuestas a necesidades específicas. Con este objetivo se integraron, en la primera fase de diseño, los requerimientos y sugerencias de diversos actores institucionales. Se respondió a demandas específicas de alumnos, docentes y encargados de adaptar materiales educativos.

Lo realizado hasta el momento, ha dado cuenta de la necesidad de crear equipos interdisciplinarios para construir, desde una perspectiva socio-técnica, soluciones tecnológicas de relevante impacto institucional.

La sustentabilidad institucional del mencionado repositorio está relacionada con la posibilidad de crear estrategias de apropiación tecnológica que permita a docentes y alumnos operar el repositorio y cooperar con su expansión. A su vez, se espera que el funcionamiento del repositorio se constituya en un primer eslabón para interesar a variados actores institucionales en el diseño y adaptación de materiales educativos accesibles.

Finalmente, las acciones enmarcadas en el proyecto continuarán favoreciendo las colaboraciones interinstitucionales para la difusión de la Accesibilidad Web que surgieron o se profundizaron en el lapso de diseño e implementación del prototipo. Las acciones futuras se orientan al desarrollo de un segundo prototipo experimental optimizado. Los resultados del presente proyecto se pondrán a disposición de diversas instituciones que manifiesten su interés en la Accesibilidad y serán publicados en Acceso Abierto.

Bibliografía

Armony, A. (2012). Ciudadanía Socio-Tecnológica y Democracia. En H. Thomas, M. Fressoli y G. Santos (Orgs.), Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social. (pp. 87-105). Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva e Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología - Universidad Nacional de Quilmes (IESCT-UNQ)

Bariffi, F. (2010) “La capacidad jurídica en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*, Granada (España). Libro de actas. Recuperado el 2 de Abril de 2013 de http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/6bb526bcb07075eca524a62fd876f67ceea6e7e2.pdf

Boggino N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Boggino, N. (2015). *Los Problemas de Aprendizaje no existen. Propuestas Alternativas desde el pensamiento de la Complejidad*. Rosario: Ediciones HomoSapiens.

Boggino, N. y Boggino, P. (2013). *Pensar una Escuela Accesible para Todos*. Rosario: Ediciones HomoSapiens

Calasans, A (2012) 10 datos sobre la discapacidad OMS. Recuperado el 14 de abril de 2013 de http://www.who.int/features/factfiles/disability/es/

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

Cenacchi, M. (2015); La accesibilidad web en el marco teórico y metodológico del Dispositivo Hipermedial Dinámico: acerca del caso Memoria y Experiencia Cossettini, en Revista IRICE N° 28,; 6-2015; 37-

García, R. (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa.

Guarnieri, G. (2011). *El Modo Interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Tesis Doctoral. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.

Palacios, A. (2008*), El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Madrid. Recuperado el 15 de Marzo de 2013 de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20632/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperado de http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/ pdf/diversidad_funcional.pdf

Thomas, H. y Buch, A. (Comps.) (2008). *Actos, actores y artefactos.* Buenos Aires: UNQ.

Thomas, H; Fressoli, M. y Santos, G. (Comps.) (2012). *Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social*. Buenos Aires: Editora MINCYT

BOU, MENENDEZ, MILANTA "Programa de Accesibilidad e intervención en la Diversidad PRADIV. UTN. Facultad Regional Avellaneda"

Apellido y nombres de los autores: Prof. Bou Marilú, directora del Departamento de Retención y seguimiento de alumnos FRA-UTN, Lic. Esp. Silvina Menéndez silvinamariamenendez@gmail.com DNI: 22501787, Prof. Milanta Lidia milanta1@yahoo.com.ar DNI 13091253, Integrantes del equipo asistencial en el marco del Programa de accesibilidad e intervención en la diversidad en la FRA-UTN (PRADIV) con base en el Departamento de Retención y Seguimiento de alumnos dependiente de la Secretaría Académica de la FRA- UTN, y la Subsecretaría de Bienestar Universitario. Resolución 1385/14 C D. 2015.

Programa dependiente de Secretaria Académica y Subsecretaria de Bienestar Universitario en el marco del Programa de Accesibilidad e intervención en la diversidad. PRADIV. Resolución 1385/14 C D. 2015.

Tema: Programa de Accesibilidad e intervención en la diversidad. PRADIV. Facultad Regional Avellaneda. Universidad Tecnológica Nacional

Programa de Accesibilidad e Intervención en la Diversidad. PRADIV. Departamento de Retención y Seguimiento de alumnos de la Facultad Regional Avellaneda. Universidad Tecnológica Nacional, depto.retencionyseg@gmail.com

4353.220 . 109.

I. Introducción

La diversidad pone de manifiesto la necesidad de equiparar condiciones que exigen una transformación dentro de la Universidad. Teniendo en cuenta el modelo social de la discapacidad, la búsqueda de acciones que impulsen el respeto de los Derechos Humanos dentro del marco de las políticas universitarias hizo que desde el año 2015 la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional UTN-FRA y a través del , Programa de Accesibilidad e Intervención en la Diversidad (PRADIV), se propusiera como misión la generación de un espacio para la elaboración de estrategias de indagación e intervención tendientes a la inclusión real a través de diversas acciones estratégicas que abarcaran la accesibilidad física, comunicacional y de equipamiento y de accesibilidad académica. La exposición del sistema de trabajo implementado, el avance en este campo

y la necesidad de continuar explorando nuevas estrategias son los elementos que conforman la presente propuesta.

Palabras clave: modelo social, accesibilidad académica, singularidad

II. Programa de accesibilidad e intervención en la diversidad en la FRA UTN

En el marco de Políticas Públicas Universitarias que hacen hincapié en el respeto de los principios de autonomía individual, igualdad de oportunidades, no discriminación, accesibilidad, diversidad y participación efectiva para los estudiantes que asisten a nuestras Universidades Nacionales y, reconociendo la trayectoria en este sentido de la Comisión Interuniversitaria Argentina por la Discapacidad y Derechos Humanos, así como otros organismos nacionales e internacionales, la Facultad Regional Avellaneda de la Universidad Tecnológica Nacional incorpora a su gestión el Programa de Accesibilidad e Intervención en la Diversidad en la FRA-UTN (PRADIV), que considera que para efectivizar el acceso al derecho a la educación no alcanza con la enunciación de la igualdad de derechos, ni el ingreso irrestricto y la gratuidad. Se requieren políticas activas tendientes a posibilitar tanto el ingreso, la permanencia y los tránsitos flexibles, la calidad de la educación para todos los estudiantes, como así también para el propio personal de la Casa de Estudios que presente alguna discapacidad. El Consejo Directivo de la Facultad a través de la Resolución 1385/14 C D designa una **Unidad Operativa** con base en el Departamento de Retención dependiente de la Secretaría Académica de la FRA- UTN, y la Subsecretaría de Bienestar Universitario. Se incluye en la Resolución, además, la conformación de una **Comisión de Referencia y Articulación** que asegure la vinculación y comunicación con todas las áreas y dependencias de la Facultad.

La Unidad Operativa tiene como objetivos centrales impulsar la adecuación de los ámbitos físicos, pedagógico, informativos y comunicacionales para hacer las actividades de estudio o laborales accesibles a todas las personas, proporcionando apoyo y asesoramiento para promover su ingreso y continuidad en la comunidad universitaria de la FRA-UTN; y , en forma externa, articular con otras Facultades Regionales, otras Instituciones del Sistema Educativo y los Ministerios que se ocupan de la temática para poder diagramar políticas y acciones específicas.

El Programa PRADIV, tiene por lo tanto como misión**,** la generación de un espacio para la elaboración de estrategias de indagación e intervención que permitan la inclusión real de

las personas a una formación universitaria que ofrezca igualdad de oportunidades a todos aquellos que se propongan realizarlos y se comprometan activamente en los procesos de aprendizaje previstos a tal fin.

El dispositivo donde funciona el área de orientación está constituido dentro del Departamento de Retención y Seguimiento de alumnos de una Universidad Nacional y conformado por un equipo interdisciplinario[27]. El departamento fue creado en el año 2010, pero el programa que dio origen al mismo data del 2002. El objetivo de dicho espacio es mejorar el desempeño académico de los alumnos y la capacidad de retención institucional. Para ello se propone instalar, mantener y mejorar en forma continua un sistema de tutorías diversificadas en función de atender las necesidades académicas, formativas y personales de los alumnos a lo largo de las carreras. Además, en el 2015, se creó el Programa de accesibilidad e intervención en la diversidad**.** Su objetivo es la generación de un espacio para la elaboración de estrategias de indagación e intervención que permitan la inclusión real de las personas con requerimientos físicos o funcionales específicos. Ambos programas funcionan entrelazados ya que la atención a la diversidad es el objetivo de la función tutorial. Se ha creado también un espacio central de orientación, que intenta poner en conversación las derivaciones o las solicitudes de intervención que pueden generarse desde distintos ámbitos: tutores, docentes, bedeles, secretaría académica, etc., además de plantear estrategias de intervención teniendo en cuenta la particularidad de cada situación.

III. Objetivos específicos del PRADIV

- Realizar el Relevamiento anual de situaciones de discapacidad en la población universitaria de la Regional Avellaneda

- Atender y orientar a personas con diferentes tipos de discapacidad dentro de las posibilidades que tiene nuestra Facultad y/o hacia programas ministeriales.

- Actuar como espacio de reflexión y generación de nuevo conocimiento dentro de la

[27] El equipo interdisciplinario del PRADIV está conformado por una profesora especializada en Discapacitados Motores y Discapacitados Visuales, una Licenciada en Psicología especialista en Educación, dos Ingenieros coordinadores de tutorías y la directora del Departamento de Retención y Seguimiento de Alumnos.

temática de diversidad e inclusión en la FRA-UTN.

- Realizar un relevamiento bibliográfico sobre la temática, y de antecedentes, en la praxis de programas similares.

- Visibilizar la temática de la diversidad en la FRA-UTN a través de la generación y distribución de material de difusión, así como charlas, jornadas y encuentros convocando a estudiantes, docentes e investigadores y a toda la comunidad educativa.

- Promover el desarrollo de recursos e iniciativas propias de la FRA vinculando el PRADIV con otros programas existentes en la misma.

- Generar instancias de investigación acerca de posibles diseños ingenieriles que respondan a las diferentes necesidades de los diversos grupos relevados (sistemas informáticos, de testeo de voz, de accesibilidad física, etc.).

- Generar recomendaciones de mejoras para entornos accesibles en la facultad para personas con discapacidad.

- Promover el desarrollo permanente de un sistema de información sobre discapacidad y equiparación de oportunidades.

- Articular internamente en la Facultad las posibilidades de acción de distintas secretarias, áreas o Departamentos en función del Programa.

- Indagar sobre la existencia de recursos disponibles dentro de Programas ministeriales centrados en la temática de la discapacidad.

- Elaborar informes socioeducativos, protocolos de actuación y diseños de propuestas de intervención.

- Articular con distintas áreas del Estado Nacional con vistas a traducir las líneas de acción existentes en materia de discapacidad hacia la Universidad.

- Articular con el nivel medio relevamientos y acciones que como buenas prácticas inclusivas en el área se vengan llevando a cabo en las instituciones que conforman dicho nivel educativo.

- Articular con otras Instituciones de nivel Superior con vistas a compartir buenas prácticas y problemáticas comunes, que funcionen como antecedentes de acciones futuras.

IV. Estrategias

En términos de estrategias el PRADIV considerará la posibilidad de analizar y decidir en función de ACCESIBILIDAD y sus diversas líneas de COMPRENSIÓN Y ACCIÓN siguiendo los lineamientos del Programa Integral de Accesibilidad aprobado por Resolución Nº 426/07 del CIN, que establece tres componentes en su implementación, el primero referido a la accesibilidad física, otro de accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo y un tercer componente de capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria, englobados, los dos últimos en la accesibilidad académica. Teniendo en cuenta además lo realizado por la FRA y otras instituciones con experiencias que anteceden a la formulación del presente Programa y las posibilidades y necesidades de la propia Facultad.

- **Accesibilidad Física**

- **Accesibilidad comunicacional y equipamiento educacional**

- **Accesibilidad Académica**

Accesibilidad Física en la UTN FRA

En cuanto a la accesibilidad física la UTN FRA desde 2003 a la fecha ha realizado varias modificaciones que se detallan a continuación:

Edificio Villa Domínico:

- Rampa de acceso por la entrada principal (Ingreso por Ramón Franco 5050).
- Rampa de acceso por la entrada de atrás (Ingreso por San Vicente).
- Rampa de acceso desde el hall principal al Departamento de Electrónica.
- Rampa de acceso del patio cerrado al polideportivo.
- Rampa de acceso del patio cerrado al comedor estudiantil.
- Plataforma para silla de ruedas para acceso al 1º piso en el Departamento de Química.
- Silla mecánica para acceso al 1º piso en el Departamento de Industrial.
- Cambio en un 30% del total de las puertas de acceso a las aulas o lugares en común. (Puertas de 90 cm).
- Baño para discapacitados en el 1º piso del Departamento de Civil. **Plan de infraestructura Universitaria 2005/06.**
- Ascensor ubicado en la entrada principal (Entrada Ramón Franco 5050). **Ministerio de Planificación (Accesibilidad para salidas de emergencia)**
- Estacionamiento para personas con capacidades reducidas

El resto de las obras se realizaron con recursos propios.

Edificio Mitre:

- Cambio en un 100% del total de las puertas de acceso a las aulas o lugares en común. (Puertas de 90 cm).
- Baño para discapacitados en el 1º piso del hall principal.
- Rampa de acceso por la entrada principal (Ingreso por Mitre 750).

Accesibilidad comunicacional y equipamiento educativo. El programa PRADIV. a partir del 2015, ha comenzado a desarrollar las siguientes acciones:

- Instalación del lector de pantalla NVDA en computadoras de Biblioteca y diversos equipos de la FRA.

- Digitalización de textos para alumnos con disminución visual.

- Folletos de divulgación del Programa

- Vinculación con la Biblioteca Parlante Sur de la UTN Haedo para la impresión de material Braille.

- La Regional cuenta con asesores en discapacidad auditiva.

Las acciones detalladas se comenzaron a desarrollar desde el 2002 y que debemos seguir profundizando a partir de nuevos relevamientos e identificación de posibles barreras para el desempeño de los estudiantes o del personal de nuestra casa de estudios.

Accesibilidad académica

En este camino que empezamos a transitar reconocemos el lugar fundamental de la **accesibilidad académica**, ya que nos es posible pensar en la formación integral en función de los alcances de cada trayecto particular sin abordar los aspectos curriculares, pedagógicos, didácticos y psicológicos. Esto implica generar la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares. Para ello será necesario modificar los “sentidos homogeneizantes” cuestionando ese modo único de vincularse con el conocimiento y de aprender, lo que requiere, pensar creativamente diversas maneras de enseñar y de evaluar los aprendizajes. Es preciso, entonces, desterrar las tradicionales acciones correctivas y compensatorias transformándolas en acciones que tiendan modificar las relaciones excluyentes y las desigualdades que están en la base de la situación de las personas con discapacidad. Ofreciendo mayores opciones para los estudiantes a través de currículas flexibles que les faciliten un tránsito por sus estructuras. Para el logro de este fin se llevan a cabo las siguientes acciones:

- Identificación de estudiantes con discapacidad desde el momento de su ingreso al

Seminario a través de una ficha de médica en la que el alumno pueda, voluntariamente, declarar su discapacidad o alguna problemática de salud que pueda interferir en su desempeño académico.

- Entrevista con cada estudiante para conocer su historia educativa. En ese marco, se hace lugar a la conversación sobre sus expectativas, acordar facilitadores y formatos accesibles que permitirán su trayectoria en el nivel universitario, brindar un espacio de apoyo específico de ser necesario y abrir un espacio de comunicación permanente.

- Identificación de posibles barreras u obstaculizadores en su desempeño académico, tanto en lo referente a recursos de accesibilidad física y comunicacional como al análisis de planes de estudio que requieran adecuaciones específicas.

- Búsqueda de herramientas que permitan subsanarlas.
- En dicho acompañamiento se abordaron distintas estrategias: asesoramiento psicológico, asistencia pedagógica, tutorías orientadoras, tutorías académicas, acceso a becas, entre otros.
- Se trabaja en colaboración permanente con los docentes y tutores intervinientes, así como también se coordinaron acciones conjuntas con el departamento de alumnos, secretaria académica y bienestar universitario.
- Orientación a docentes y tutores sobre las características de accesibilidad académica, física y comunicacional del alumno remarcando las condiciones de equidad. Concientizando sobre el rol protagónico del docente para garantizar la accesibilidad académica y generando espacios para poner en cuestión los aspectos imaginarios sobre la discapacidad o idealizados en cuanto a lo que debería “ser un estudiante universitario” que muchas veces se asocia a mandatos socioculturales que pueden obstaculizar en acompañamiento.
- Flexibilización del tiempo o modo de evaluación de acuerdo a sus características personales.
- Elaboración o la gestión para garantizar la accesibilidad en los materiales, las explicaciones, los trabajos prácticos y los exámenes (Grzona et al., 2013-2016).
- Permitir la utilización de ayudas técnicas como computadora personal, amplificador

de textos.

- Seguimiento de la trayectoria de cada estudiante a lo largo de su paso por el nivel.

- El PRADIV ha establecido vínculos de mutua colaboración con instituciones como el Instituto de Rehabilitación y el Instituto de prevención de Adicciones (IMPA) y Unidades sanitarias de la zona en el marco del convenio que la Facultad tiene con la Municipalidad de Avellaneda en la provincia de Buenos Aires.

V. Propuesta para el mejoramiento de prácticas inclusivas para el 2018

- Gestionar la concreción y el financiamiento de acciones y provisiones que permitan superar las barreras detectadas en el relevamiento.
- Revisión del formato de los textos del Campus para la accesibilidad de alumnos con discapacidad visual.
- Instalación del programa NVDA en las computadoras de en todos los departamentos de la FRA-UTN.
- Búsqueda de softwares específicos accesibles para sistemas de simulación gráfica.
- Asesoramiento al estudiante sobre las posibilidades de inserción laboral en la carrera elegida y sobre otras opciones académicas.
- Actualización continua sobre la creación de nuevos aportes tecnológicos relacionados con la accesibilidad.
- Desarrollar estrategias académicas y pedagógicas para concretar la transversalización de contenidos relativos a la discapacidad
- Fomentar el establecimiento de líneas prioritarias de investigación y extensión relacionadas con la temática.
- Producir acciones educativas tendientes a la inclusión de la temática de la discapacidad en cada campo disciplinar específico, en la formación de grado y posgrado.
- Generar espacios de formación en discapacidad desde la perspectiva de los Derechos Humanos.
- Organizar espacios de reflexión en torno a la accesibilidad y flexibilización de la currícula.

- Fortalecer redes de articulación con otros niveles del sistema educativo y con el municipio.

VI. Conclusión

La Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, en los últimos años a través de las experiencias generadas desde el 2002 con la conformación de Programa Fénix, Programa de retención institucional que se comporta como sistema tutorial diversificado en su modalidad y adopta la forma de conjuntos de proyectos específicos que actúan en diferentes niveles de las carreras de ingeniería, y el intercambio con otras Universidades e instituciones, ha permitido realizar avances significativos en acciones concretas referidas a la accesibilidad física, comunicacional y académica. Acciones que se han generado espacios de reflexión e implementación de cambios para el logro de un nivel académico de equidad en la diversidad.

El análisis desde la perspectiva relacional nos permitió bucear en el campo que transitábamos como profesionales, docentes e investigadores, comenzando a generar rupturas, trazar líneas analíticas y despojarnos de valoraciones que solo respondían a miradas propias del sentido común o a la hegemonía en la forma de nominar, clasificar y asistir a la discapacidad. Reconocer esto nos sitúa nos en un escenario, eminentemente político, que nos involucraba fundamentalmente como agentes de la Universidad. Asimismo, la coordinación del trabajo con los cuatro claustros debe ser continua ya que el pasaje de un paradigma médico biologicista a uno social implica el cambio de mirada de todos los integrantes de la Universidad, hecho que es necesario reforzar y profundizar abriendo espacios de reflexión que generen preguntas y no saberes cerrados. Asumir la pregunta por la igualdad en la diversidad y la diversidad en la igualdad implica reconocer que la diversidad es propia de la humanidad y que nuestras intervenciones están atravesadas por esta realidad.

La reflexión continua sobre el propio accionar, el intercambio con instituciones relacionadas con la discapacidad tanto educativas como sociales, la relación con experiencias generadas en el ámbito de otras universidades y la actualización permanente en lo referente a nuevas tecnologías de accesibilidad se hace indispensable en el marco de este paradigma para hacer de la FRA-UTN una Universidad más Inclusiva.

VII. Bibliografía

Bleger, José. (2007) Temas de psicología. Buenos Aires: Nueva Visión.

Skliar, Carlos. (2002) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Argentina: Miño y Dávila

Skliar, Carlos (2015), "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N.° 41, (enero-abril).

Rossito, S (2014): “Estado de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” publicado en “Discapacidad y Derechos Humanos”, Centro de Investigaciones en Derecho de la Ancianidad, Facultad de Derecho, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Grzona, M.A; Moreno, A. (2014): “Las prácticas educativas accesibles para una universidad inclusiva” Facultad de Educación. Universidad Nacional de Cuyo Mendoza – Argentina

Grzona, M.A; (2014); “La universidad inclusiva… entre el derecho y la utopía”. Publicado en el libro Olhares sobre Inclusao. Una perspectiva Educacional Iberoamericana. Rio de Janeiro: Quartica Editora. PP 39 a 47.

Grzona, M. A (2016): “La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. En la publicación: Inclusión: reto educativo y social / compiladores Karol Stefanía García y Julián David Castañeda Muñoz. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Centro Regional Neiva. ISBN: 978-958-763-180-7

Ezcurra, A. M. (2011): “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)”. (2006). Organización de las Naciones Unidas. Entre Ríos: Edición elaborada por el Instituto Provincial de Discapacidad (IPRODI)

Grzona, M.A; (2015) “Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires: Departamento de publicaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento.“Accesibilidad académica e inclusión universitaria a la población con

discapacidad", Módulo 1 del curso: Universidad e inclusión educativa. Universidad Nacional de Lanús: Campus virtual, UNLA.

Grzona, M. A.; Moreno, A., Amadeo, M. J.; Gomensoro, A, Parlanti, S. y Formica, D. (2013-2016). Estrategias de accesibilidad académica para los estudiantes con discapacidad. Investigación de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), Mendoza (Argentina).

Bou María Luisa, Arana Marta, Menéndez Silvina, y otros "Gestión y retención de matrícula universitaria: alumnos en tutorías en la FRA.UTN". Presentado en Coloquio Internacional en Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata. 2005.

Arana Marta, Bou María Luisa "La retención de matrícula en universidades públicas argentinas: el caso de la FRA-UTN" Presentado en Coloquio Internacional en Gestión Universitaria en América del Sur. Florianópolis. Brasil. 2004.

Bou, M.L., Menéndez S. y Garaventa L "La implementación de un sistema de retención institucional en la FRA-UTN" Jornadas UDI, Rosario, 2004. Argentina

Palacios, A., El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cit., pp. 104 y 105.

ALONSO, BURMAN, DENAZIS. "La inclusión de estudiantes con discapacidad desde la gestión de la UNDAV"

Alejandra Alonso Marcela, DNI 25130690 aalonso@undav.edu.ar , Esp en Didáctica por la UBA. Lic. En Ciencias de la Educación.

Denazis Julia Marta, DNI: 13138073 jdenazis@undav.edu.ar. Mg. En Didáctica por la UBA.

Burman Anabella; DNI 27627819; aburman@undav.edu.ar Lic. En Ciencias de la Educación por la UBA.

Institución de pertenencia: Universidad Nacional de Avellaneda. Secretaria Académica

Tipo de trabajo: Relato de gestión sobre el proyecto de Accesibilidad Académica de la UNDAV

Palabras claves: ingreso permanencia y egreso, formación docente, acompañamiento a estudiantes

Resumen

En este trabajo se describirá la experiencia de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Avellaneda en el acompañamiento y seguimiento a los y las estudiantes con discapacidad para hacer efectivo el derecho de acceso, permanencia y egreso en la educación superior.

Desde el año 2013, en forma creciente, los y las docentes de diversas carreras se encontraron por primera vez en sus aulas con estudiantes con hipoacusia, sordera bilateral profunda, estudiantes con disminución visual o no vidente y estudiantes con discapacidades motrices y viscerales.

Durante estos cinco años, nos propusimos focalizar en diferentes acciones para garantizar a los y las estudiantes con discapacidad el pleno acceso y permanencia dentro del Nivel superior. Si bien fuimos resolviendo diferentes demandas y requerimientos de los y las estudiantes, centramos nuestras acciones en generar propuestas que a continuación desarrollaremos.

Mencionamos dos acciones concretas a seguir por el equipo de profesionales de la Secretaría Académica: una **línea es el acompañamiento a docentes** que permite trabajar con los docentes de la Universidad y que en sus aulas cuentan con estudiantes con discapacidad. En estos dispositivos se brindan recursos y materiales para mejorar e

innovar en las clases.

Otra segunda línea es la integración de diversas áreas de la universidad para el **acompañamiento al estudiante con discapacidad**. En éstas, las acciones están puestas en realizar un trabajo articulado con los profesionales para garantizarles la real y efectiva permanencia dentro de la universidad para concluir sus trayectorias.

Presentación de la experiencia

Este trabajo se recupera la experiencia que viene desarrollando la Universidad Nacional de Avellaneda a través de su Secretaria Académica, en el marco del Proyecto de Fortalecimiento a las Capacidades Institucionales para la atención de personas con Discapacidad en el ámbito del Nivel Superior (Res Min1066/15). El diseño de líneas de acción en temas de inclusión y discapacidad, responde al Derecho garantizado a través de la Convención Internacional N° 26.378/08, sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; Ley Nacional 24.314/94, sobre Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida y Ley Nacional 25.573/02, modificatoria de la Ley de Educación Superior.

Desde el año 2013 a través del PODES[28] y en 2015 con la implementación del Proyecto de Fortalecimiento a las Capacidades Institucionales para la atención de personas con Discapacidad en el ámbito del Nivel Superior, se trabaja en los siguientes objetivos:

- Atender y gestionar las demandas planteadas por estudiantes con discapacidad para garantizar el ejercicio del pleno derecho a la educación superior.
- Generar propuestas de capacitación a docentes para facilitar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.

El abordaje de la discapacidad nos interpela a la comunicación e integración de acciones entre diferentes áreas de una misma institución. En la dinámica institucional[29] se piensa al estudiante de manera integral, atravesado por diferentes dimensiones que debieran siempre estar integradas.

Para pensar la lógica inclusión y discapacidad recuperamos el análisis que realiza Adriana Chiroleu (2009), respecto a la revalorización de los procesos de inclusión, que superan la

[28]Políticas de Discapacidad para Estudiantes Universitarios

[29]FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994) "Definimos entonces la dinámica institucional como el movimiento a través del cual las dioficultades se convierten en problemas y se trabaja para su solución (Bleger1985))

definición de calidad como educación para "unos pocos", defendiendo a la calidad como parte del proceso de democratización de la enseñanza superior, la autora busca generar acciones tendientes a "…garantizar no sólo las condiciones de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes para el acceso, sino equidad en las condiciones de permanencia y egreso de los nuevos sectores sociales que acceden al nivel superior sin sacrificar la calidad y excelencia que se supone que eso implica" (Chiroleu 2009 ; 146).

Desde nuestra Universidad , siguiendo la conceptualización sobre el Modelo Social de Discapacidad (CIDI/OEA, 2009, OMS,) entendemos que es derecho de los y las estudiantes con discapacidad que en nuestra Universidad se generen las condiciones sociales, materiales y simbólicas que permitan la plena participación en todos los ámbitos de la vida estudiantil en las mismas condiciones que el resto de sus compañeros/as, para ello es necesario anticipar y dar respuestas a las restricciones que se presentan de manera que no sea el/la estudiante con discapacidad quien deba "integrarse" a la institución, sino que ésta reduzca las barreras arquitectónicas, de acceso físico, actitudinales y académicas.

Las acciones que se han diseñado respondiendo al marco normativo y conceptual presentado, están centradas en generar recursos y estrategias para el acompañamiento de estudiantes con discapacidad y para docentes de la Universidad que se encuentran en sus aulas con la necesidad de repensar sus prácticas.

De las acciones que venimos desarrollando, a saber:

- Seguimiento de estudiantes con discapacidad
- Formación y acompañamiento a docentes
- Alternativas para la cursada con asistencia obligatoria
- Diseño de Materiales audiovisuales e interactivos.
- Biblioteca Accesible

Vamos a presentar en este trabajo las referidas al seguimiento de estudiantes y a propuestas de formación y acompañamiento docente.

Seguimiento de estudiantes con discapacidad

Actualmente en la Universidad se encuentran cursando carreras 117 estudiantes con discapacidad.

El siguiente cuadro muestra la distribución de estudiantes con discapacidad según los tipos de discapacidad:

Discapacidad	Cant de Estudiantes
Motriz	42
Visual (Disminución visual- no videntes)	37
Auditiva (hipoacusia – implante coqulear – sordera bilateral profunda)	16
Otra (epilepsia, circulatorio, salud mental – neurocognitivo, visceral)	22
TOTALES	**117**

Desde el inicio la Secretaria Académica, venimos realizando un seguimiento y acompañamiento de todos los y las estudiantes, a partir de conocer las trayectorias educativas y formativas de cada uno/a, mediante el contacto telefónico, los encuentros presenciales con referentes tutores y el diseño e implementación de talleres de apoyo.

En el caso de los y las estudiantes con discapacidad, además de las acciones mencionadas anteriormente, realizamos un acompañamiento para la mejora de la cursada, a saber: la accesibilidad al material bibliográfico, la presencia de un intérprete en Lengua de Señas Argentinas (LSA) en el aula, la anticipación de la inscripción a las asignaturas para mejorar la accesibilidad física y arquitectónica, el acompañamiento a los y las estudiantes a gestionar becas.

Además todos los estudiantes hablantes de LSA, asisten a un taller diseñado como "Taller de Español como segunda Lengua". En el mismo, se les propone acercarse a los procesos de lectura y escritura académica a través del español. Este taller es de carácter obligatorio al inicio de la carrera para los y las estudiantes sordos, hablantes de LSA.

H. Formación y acompañamiento a docentes

Desde el año 2011 la Secretaria Académica implementa un trabajo de acompañamiento a docentes a partir de la formación en aspectos didácticos y pedagógicos. Son espacios caracterizados por la reflexión y problematización conjunta con los y las docentes sobre los procesos de enseñanza y el desarrollo de clases innovadoras.

Para el caso específico de la discapacidad, el trabajo con los docentes se focalizó en acompañarlos en el diseño y mejora de las propuestas de las clases para convertirlas en clases accesibles. Además se generaron cursos de capacitación en LSA.

En este trabajo nos gustaría relatar la experiencia de formación docente surgida a raíz de

una serie de talleres que realizábamos con las y los docentes al inicio del cuatrimestre. En los mismos se abordaban recomendaciones sobre el material bibliográfico, el trabajo con el intérprete en Lengua de Señas Argentinas y la preparación de materiales accesibles.

A los fines de potenciar dichos talleres, diseñamos un curso semi presencial de 32 hs de duración con el objeto de realizar un aporte a la formación de los docentes comprometidos con el complejo entramado social en el que desarrollan sus prácticas.

En el taller los y las docentes se encontraron con diversas preocupaciones respecto a la inclusión, la fragmentación social, la articulación con el nivel secundario, la heterogeneidad del estudiantado, y la discapacidad como lo nuevo, a lo cual ellos/as sentían no estaban preparados o no habían sido formados/as.

Las conclusiones de este primer seminario arribaron a la reflexión sobre la discapacidad, como una connotación muy fuerte, no solo porque deben modificar estrategias en el aula, de acceso al material, metodológicas y comunicacionales, sino porque suele interpelarlos frente a los prejuicios o actitudes minusvalentes. La presencia de la discapacidad tiende a generar perturbaciones de nuestras propias identidades y en nuestro rol como docentes.

Dada la participación y repercusión que tuvo en la institución este primer taller, ampliar y focalizar en recursos y estrategias para el trabajo en el aula a partir de la conceptualización del marco teórico permitirá seguir generando propuestas de mejora continua para la formación docente.

Conclusiones finales

Nos encontramos en un momento de trabajo integrado entre distintas áreas, actores y programas. Como momento de seguir construyendo hacia adelante, nos impulsamos a repensar nuestras prácticas en el contexto de la institución.

Consideramos que los espacios de reflexión conjunta con docentes y estudiantes nos permiten iniciar el camino hacia una conceptualización. Allí nos encontramos, definiendo propuestas y desarrollando hacia delante, de manera integral, acciones que inviten a docentes y estudiantes a poder dar lugar a la reflexión y apertura conjunta.

Desde el equipo consideramos que es imprescindible la presencia de profesionales que acompañe y asesore tanto a docentes, estudiantes y quienes lo requieran. El espacio del aula puede ser movilizador, no solo para el estudiante, sino también para el docente. Pensar al estudiante solo como portador de la discapacidad, permite trascender la discapacidad y poder pensarlo como un estudiante más.

BIBLIOGRAFÍA

En Desarrollo de Competencias Docentes para la Atención Educativa de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad. Enfoque Educativo. Documento elaborado en el marco del Proyecto “Fortalecimiento de los Procesos de Enseñanza en la Formación y la Capacitación para la Vida y el Trabajo de Jóvenes con Discapacidad en su Transición al Empleo Productivo”. México, Secretaría de Educación Pública / Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos (CIDI/OEA), 2009 http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especial09.pdf

CHIROLEU Adriana (2009) La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 1681-5653 n.º 48/5 – 25 de febrero de EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994) Instituciones educativas. Buenos Aires. Paidós

AIMINO. “Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior”

Autora: Aimino, Andrea Mariana. DNI: 20.079.373 email: aiminomariana@gmail.com

Palabras claves: Accesibilidad, discapacidad, educación universitaria

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “*Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior”* (UNVM)

La temática de la accesibilidad académica en la educación superior es objeto de indagación en el proyecto de investigación denominado “Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior” que lleva adelante un equipo interdisciplinario integrado por docentes, egresados, adscriptos y estudiantes universitarios de diversas procedencias y campos disciplinares de la Universidad Nacional de Villa María, Provincia de Córdoba.

En esta oportunidad deseamos socializar los datos obtenidos en el período de investigación 2016-2017, en el cual focalizamos el análisis de barreras físicas, comunicacionales y académicas. Las mismas fueron identificadas desde las voces de estudiantes en situación de discapacidad y de los docentes universitarios de primer año de cada una de las carreras elegida por los estudiantes que ingresaron en el año 2016. La problematización de los resultados, permitió al equipo, puntualizar sobre ciertas conceptualizaciones referidas a la accesibilidad en general y la discapacidad en particular desde la perspectiva del modelo social, como así también sobre las asociaciones y homologaciones que, en muchos casos, se establecen entre ambos conceptos.

Precisamente el Plan Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas, R Nº 426/07 y Nº 798/11 CIN, promueve una Universidad para todos, sin distinción ni barreras considerando a la Educación como derecho y un bien público. A sí mismo la Ley N°24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley N° 25.573 (2002) establecen las responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo en general y en la institución universitaria en particular respectivamente. La misma puntualiza además, sobre la incorporación de la problemática de la discapacidad en el ámbito universitario en sus tres pilares fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión. Lo dicho nos interpela como equipo de investigación, en tanto los datos recogidos y analizados durante el período 2016-2017 confirmaron los supuestos que guiaban la investigación: que el vínculo pedagógico cristalizaría un modelo homogeneizador de enseñar y aprender y, por otro lado, en las prácticas docentes

prevalecería desconocimiento de los actuales paradigmas y marcos normativos específicamente a los que refieren al concepto de accesibilidad académica y al modelo social de discapacidad. Problematizar los discursos, identificar recursos y estrategias que demandan las prácticas pedagógicas en relación a la accesibilidad académica en el nivel de educación superior ha permitido al equipo establecer los objetivos de investigación para un nuevo período 2018-2019, en el cual desde una metodología de intervención se propone generar actividades y construir dispositivos pedagógicos desde el Diseño para Todos en pos de favorecer la accesibilidad académica de los estudiantes en la Universidad Nacional de Villa María a partir de los datos identificados en el período de investigación anterior.

Accesibilidad y Universidad. Consideraciones iniciales.

Se considera oportuno destacar que el proyecto de investigación "*Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior"* (UNVM) surge a partir de problematizaciones y discusiones propias, desarrolladas en el espacio curricular denominado Seminario sobre Educación Especial, correspondiente a la Licenciatura de Ciencias de la Educación del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Provincia de Córdoba. Dicho espacio es cursado por estudiantes de la carrera mencionada pero además, pueden asistir estudiantes de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional, como espacio optativo. Esta posibilidad permite el encuentro de perspectivas diversas, provenientes del campo de la educación y de la salud; de esta manera los estudiantes, futuros profesionales, se interpelan desde su formación en proyección a sus prácticas.

Es que recuperando y articulando contenidos abordados en otros espacios curriculares con los propuestos en el Seminario sobre Educación Especial, retomando creencias y representaciones de los estudiantes, que aún la formación no ha logrado re-significar permite abrir un espacio de reflexión, relativo a los conceptos de discapacidad y accesibilidad e integración e inclusión, entre otros. A partir de estas discusiones se identifican dos posturas bien marcadas, una que pone el acento en "lo especial", vinculándolo a la carencia, déficit, la falta, o imposibilidad, a las N.E.E (necesidades educativas especiales) desde una connotación negativa de la diferencia. Por otro lado, emerge una postura distinta que apela a cuestionar paradigmas sobre normalidad, medidas estándar, clasificaciones patológicas centradas en el sujeto para re-direccionar la mirada *hacia los entornos y barreras* y ubicar las *responsabilidades sociales e institucionales* y pensar en construir entornos y dispositivos accesibles.

Lo dicho invita a reflexionar y estudiar sobre los desarrollos teóricos provenientes del campo de la salud y sus "efectos" en las prácticas educativas, lo cual nos interpela a la revisión histórica a nivel internacional y nacional en la emergencia de conceptos y categorías, como así también de normativas, convenciones y declaraciones fundantes en la temática.

Sostenemos esto porque las promesas de la educación inclusiva tienen una historia, que antecede al acceso a la universidades de personas en situación de discapacidad, hacemos referencia a otros niveles de educación (inicial, primario y secundario) que, en nuestro país, comienza a esbozarse en los años 70 para fortalecerse en la década de los 90 con el denominado paradigma de la diversidad en tensión con el paradigma de la homogeneidad, cuya antesala reconoce el Principio de Normalización en los países escandinavos y el Principio de Integración en Inglaterra y España. Los conceptos, categorías y paradigmas con los que pensamos y abordamos los procesos educativos invitan a ser pensados en clave histórica porque surgen, para dar cuenta de cómo las teorías sociales interpretan la realidad educativa en base a una demanda social y cuál de estas teorías y/o paradigmas se imponen por sobre otras/otros en un momento determinado. Así, hablar de inclusión y/o integración educativa, discapacidad y accesibilidad implica ubicar y rastrear estos conceptos/categorías y sus fundamentos teóricos, disciplinares, en los contextos en que se producen, lo cual nos permite comprender los usos y significados que se realizan de ellos.

En la actualidad asumimos desde el modelo social de discapacidad, que ésta no es algo "que tiene" el sujeto sino que es la resultante y producto de la interacción de la persona que presenta características particulares a partir de alguna deficiencia congénita y/o adquirida, una condición singular, sea cual fuera y las barreras y obstáculos de los entornos y el medio social. Es un cambio de concepción fundamental, habilitada por la concepción del modelo social de discapacidad y plasmada en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006, ratificada en nuestro país por la Ley N° 26.378/2008.

Uno de los derechos fundamentales, entre otros, es el que refiere la CDPD a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en sus diferentes niveles del sistema educativo, cuestiones que el Estado debe garantizar. En igual dirección es lo planteado en la Declaración de Cartagena producto de la Convención Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe[30], celebrada en Colombia en el año 2008, la cual concibe a la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano universal y un deber

[30] La CRES celebrada en Colombia, 2008, constituye orientaciones fundamentales en materia de autonomía universitaria, cogobierno, acceso universal. Sostiene que las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación y garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, resulta imprescindible la integración de sectores sociales como personas con discapacidad y otras poblaciones vulnerables. (Apartado C: Cobertura y modelos educativos e institucionales, punto 2, 2008)

del Estado para todo/as lo/as ciudadana/os.

La necesidad de caracterizar a la educación como inclusiva y enmarcarla dentro del enfoque de Derechos Humanos, permite distinguirla de una educación que no ha sido inclusiva, debido a concepciones y prácticas pedagógico –políticas, - que sostienen en delimitar "perfiles" sobre quien tiene el derecho a acceder o no a la educación superior - prácticas que aún persisten, más allá y más acá del enfoque de derecho que caracteriza a legislaciones, convenciones y normativas actuales. (Aimino, 2016), (Coppari, 2016).

En este sentido la historia de la educación y sus políticas nos muestran los distintos modos de concebir a la/s diferencia/s, el/los sujeto/s, el/los aprendizaje/s, la/s sociedad/es, los derechos, modos restrictivos, meritocráticos y excluyentes, que aún insisten en las prácticas. Como sostiene Rubio Jurado (2009) aún vivimos en un modelo asistencial y dependiente cuando la meta de la inclusión es el modelo competencial y autónomo, es decir, seguimos pensando en formar a nuestros jóvenes en competencias y "talentos" con una directa relación al mercado laboral empresarial, individualista, basado en reducidos criterios de selección de "recursos humanos".

Como contraparte a lo mencionado reconocemos el valioso y comprometido esfuerzo de diferentes colectivos y organizaciones sociales y profesionales que en las últimas décadas hicieron posible la emergencia de normativas desde políticas educativas emancipadoras e inclusivas que intentan torcer los destinos de los sujetos, impuestos por el paradigma homogeneizador. Si bien registramos transformación en las normativas y visualizamos avances en lo que refiere a la accesibilidad física, comunicacional y académica en las estrategias didácticas, sostenemos la necesidad en la revisión de las prácticas de los sujetos involucrados en la formación de formadores, en profesiones vinculadas a la enseñanza, la salud, el diseño, la comunicación en el nivel superior de educación.

Desde estos sentidos es que se delinearon los objetivos del proyecto de investigación 2016-2017 los cuales se centralizaron en identificar y analizar barreras edilicias, comunicacionales u otras que pudieran interferir en la accesibilidad académica a partir de las voces de los estudiantes en situación de discapacidad, ingresantes al ciclo lectivo 2016, y las experiencias de los docentes involucrados en la formación del primer año de las carreras elegidas por dichos estudiantes.

El supuesto que guio la investigación fue que el vínculo pedagógico cristalizaría un modelo homogeneizador de enseñar y aprender y, por otro lado, que en las prácticas docentes prevalecería desconocimiento de los actuales paradigmas y marcos normativos específicamente a los que refieren al concepto de accesibilidad académica y al modelo social de discapacidad.

En cuanto a la metodología de trabajo, el abordaje fue desde un enfoque cualitativo con utilización de métodos descriptivos e interpretativos, técnicas de entrevistas a estudiantes e informantes claves y encuestas dirigidas a docentes universitarios. El problema de investigación se reconoce como multidimensionado, de allí la conformación interdisciplinaria del equipo de trabajo que se propuso fortalecer la relación y discusión con los actores participantes para cotejar resultados y encontrar modos más democráticos en la forma de comunicar y configurar la realidad investigada.

Socialización de resultados

Durante el transcurso del primer año de investigación y a la luz de la revisión de los objetivos del proyecto se realizó una indagación teórica de la situación actual referida a la temática -objeto de nuestra investigación- la accesibilidad académica circunscripta al nivel de educación superior- desde marcos teóricos referenciales y normativas vigentes propuestas. Así es que se generaron espacios de discusión e intercambio enmarcados con el formato de seminario interno, cuya finalidad fue propiciar procesos deconstructivos de conceptualizaciones teóricas y representaciones sociales de cada uno de los integrantes del equipo, en base a su trayectoria en el campo disciplinar de procedencia (educación, salud y arte), respecto a categorías centrales/nodales como discapacidad, inclusión educativa, accesibilidad académica.

Esta tarea de profundización teórica de conceptos claves tales como discapacidad, accesibilidad universal, accesibilidad académica, accesibilidad comunicacional, accesibilidad física se lo hizo desde el estudio de marcos normativos nacionales e internacionales referentes en la temática[31] lo cual permitió ir definiendo guiones de entrevistas a estudiantes y encuestas a docentes y, posteriormente analizar e interpretar los datos obtenidos.

El segundo año de investigación significó una experiencia muy intensa en la construcción y/o fortalecimiento de redes interinstitucionales e intersectoriales orientados con fuerzas tanto por la discusión teórica respecto a una concepción ampliada de accesibilidad en clave de derechos humanos que, podríamos decir, atravesó todo el periodo mientras más se

[31]Nos referimos al Programa Nacional Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas, (avalados por las Resoluciones Nº 426/07 y Nº 798/11 del CIN), Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad, España (2007), Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (2006), Ley Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad N° 26.378 (2008), Ley N°24.521 de Educación Superior y su modificatoria, Ley N°25.573 (2002), la Ley 26.206, de Educación Nacional (2006), Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América del Sur y del Caribe 2008, Colombia, Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N°26.657, entre los más significativos.

ampliaba la red intersectorial para organizar el "Primer Encuentro Regional sobre Accesibilidad. Diálogos entre sujetos, contextos y prácticas en educación y salud" se logró además la producción de ponencias, trabajos científicos y publicaciones en Actas de Congresos, en revistas científicas; participando en congresos, jornadas, encuentros y simposios provinciales, nacionales, latinoamericanos e internacionales en la temática específica socializando trabajos de avances de investigación y profundización en desarrollos teóricos, respecto a la accesibilidad académica en el nivel superior.

Puntualizaciones sobre resultados obtenidos

A partir del análisis de las entrevistas a estudiantes y en relación con el primer objetivo específico: Identificar barreras físicas, comunicacionales, académicas u otras, vivenciadas por los sujetos ingresantes a la UNVM en ciclo lectivo 2016 que presentan discapacidad, se identificaron las siguientes barreras**:**

Físicas/infraestructura: un estudiante que cursa su carrera en una de las sedes de la UNVM, plantea dificultades para el acceso a espacios comunes y de estudio (el entrevistado refiere a la sala de estudio ubicada en el 8° piso ya que el ascensor llega hasta el 7° piso). También se hace mención a las dificultades de acceso cuando el estudiante, usuario de sillas de rueda, desea participar en charlas que se realizan en el subsuelo del edificio, dado que allí el recorrido del ascensor no llega. El tener que bajar por las escaleras lo manifiesta el estudiante entrevistado como "*más engorroso para todos, sobre todo para quien me lleva, porque no es fácil, ya que es una escalera que no tiene rampa*".

En cuanto al Campus Universitario se hace notar la necesidad de considerar algunas rampas y/o señalética sobre todo en el sector del ingreso a la Universidad. En cuanto a caminos, observan la necesidad de realizar mejoras en el camino que se dirige al comedor universitario y biblioteca, cuestión ésta que durante el transcurso de la investigación ha sido subsanada en parte y reconocida positivamente por los estudiantes.

En cuanto a las puertas, se plantea desde los usuarios de sillas de ruedas que es dificultoso el ingreso al edificio, sea por el peso de algunas de las puertas o sea porque al abrir una hoja de las puertas, se dificulta el paso por el tamaño de la silla de ruedas, por lo tanto debe abrirse la otra hoja de las puertas que está fija por un cerrojo, que, por su ubicación/altura no logra alcanzar la persona que se encuentra sentada en la silla, por lo que depende de la buena voluntad de otra persona que realice esa acción.

Se ha constatado que éstas son preocupaciones institucionales que desde la Secretaría de Planificación de la UNVM están contempladas para ser subsanadas dentro de las posibilidades presupuestarias en planes de corta, mediana y larga ejecución.

Respecto a las instalaciones e infraestructura en el Campus de la UNVM se destaca de manera positiva la creación de baños accesibles en diferentes puntos del edificio universitario. A su vez se solicita que el baño con logo para personas con discapacidad ubicado en el Hall Central de los Institutos Académicos Pedagógicos se encuentre disponible (sin llave) para el uso de los usuarios, para ello sería necesario que en todo momento su acceso se encuentre despejado. Frecuentemente, se trata de un espacio que es ocupado con materiales diversos (de utensilios de cocina, de limpieza, tablones), produciendo un obstáculo para quienes necesitan utilizar dicho servicio público, lo cual implica apelar a la toma de conciencia sobre su uso.

Mobiliario: se hace notar dificultades e incomodidad en lo que refiere al uso de bancos y sillas ya que al estar pensadas desde medidas estandarizadas repercute negativamente ese diseño en usuarios de sillas de ruedas, personas con sobrepeso, mujeres embarazadas, personas con muletas o enyesadas, por ejemplo. Se solicita como importante contar con algunos bancos y mesas más amplios por aula y no buscarlos al momento de que ingrese el estudiante.

Comunicacionales: se puntualizó sobre la necesidad de que los afiches/folletos digitalizados Flyer que son editados en formato JPG no pueden ser traducidos por los lectores de pantalla (al ser una imagen), por lo tanto toda información debe ser escrita en Word adjuntando imágenes con descripción si fueran necesarias para poder ser leída por programas lectores de pantalla como NVDA, en tanto permiten que la información contenida en el archivo sea transformada en audio con voz sintética. Además estos tipos de programas permiten que una persona con discapacidad visual pueda editar textos, acceder a documentación digitalizada, navegar en internet, manejar un correo electrónico, entre otras aplicaciones. Se plantea realizar mejoras en la accesibilidad de la página web de nuestra Universidad y se sugiere la importancia de considerar un mapa háptico en el ingreso del campus para las personas con discapacidad visual.

Académicas: de los datos obtenidos es posible deducir la necesidad de producir otros encuadres pedagógicos –didácticos para los estudiantes en situación de discapacidad. Prevalecen las tareas grupales para el desarrollo de trabajos prácticos y en el caso de las carreras vinculadas al diseño se hace necesario contar con estrategias accesibles para el

uso de dispositivos tecnológicos. El estudiante entrevistado en esa carrera, por ejemplo, en las actividades prácticas participa en el diseño y desarrollo general del proyecto, particularmente en la selección de las imágenes, pero no puede acceder, por ejemplo, a una cámara fotográfica, práctica que realizan sus compañeros. Al producirse una relación de estos aspectos del aprendizaje con algunas ideas centrales de la educación inclusiva, es necesario sostener una significación amplia para el concepto de Accesibilidad y pensar los modos en que la enseñanza favorezca la expresión e implicación del estudiante en su proceso formativo, entendiendo que actualmente el avance tecnológico habilita variadas oportunidades de uso.

Lo puntualizado por los estudiantes entrevistados nos interpela a lo definido en el artículo 9 de la CDPD respecto a la accesibilidad, instando a que los estados parte deben asegurar que todas las personas con discapacidad puedan tener acceso en igualdad de condiciones que los demás a los espacios físicos, transporte, información y comunicación incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones. (CDPD, 2006:10, art. 9).

En cuanto a la accesibilidad académica, sostenemos que ésta si bien atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para hacer posible la formación integral, no puede escindirse del principio de accesibilidad universal a la vida universitaria, sin considerar la accesibilidad física y comunicacional de manera integral en función de los alcances de cada trayecto profesional particular. (Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, 2013: 50)

En base al análisis de encuestas realizadas a docentes en relación al segundo objetivo específico: Indagar las condiciones materiales y subjetivas que determinan barreras académicas, que interfieren en el diseño de propuestas de enseñanza, desde el relato de experiencias de los docentes involucrados en el ciclo lectivo 2016, podemos decir en relación a las encuestas enviadas vía on-line a los docentes de primer año de las carreras elegidas por los estudiantes entrevistados de Contador Público, Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Composición Musical con Orientación en Música Popular y Licenciatura en Diseño y Producción Audiovisual que, si bien el nivel de respuesta fue inferior al 15%, el equipo de investigación considera que ese dato favorece la emergencia de varias perspectivas de análisis, si lo vinculamos con las respuestas obtenidas. Por ello, lejos de ser un aspecto negativo, potencia nuestros propósitos, incluso para el proyecto de investigación del período 2018-2019, ya presentado.

Algunas líneas para profundizar el análisis de las respuestas de los docentes podrían vincularse con las intensas actividades del segundo semestre; por otro lado, podría

considerarse que una eventual no identificación de barreras para los estudiantes en sus prácticas docentes dependería de una no problematización de la accesibilidad. Sin dudas, esta lectura no se sostiene en un ideal de docente como parámetro, sino que promueve aspectos a investigar en el próximo periodo.

La totalidad de los docentes que respondieron a la encuesta indican haber tenido experiencia de trabajo con estudiantes con discapacidad. Para la mayoría ha sido una experiencia gratificante; para otros, fue una experiencia que generó incertidumbre, así lo manifiesta un docente cuyo argumento se basa en que *"a la hora de abordar ciertas actividades con el alumno, desconocía la forma correcta de trabajarlo".* Además, sostiene que *"debería haberse informado previamente que en ese curso, ese año, contaríamos con una persona con discapacidad para poder preparar las actividades que resulten accesibles para todos".*

La tercera cuarta parte de los docentes encuestados señala que desde su experiencia y desempeño profesional no ha identificado barreras en la UNVM para los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, un 25 % indica reconocer "barreras de infraestructura" y de "recursos materiales específicos".

La totalidad de los docentes responde desconocer las normativas que refieren a los derechos de los estudiantes con discapacidad y las responsabilidades del docente respecto a este temática, establecidos en la modificatoria de la Ley de Educación Superior, del año 2002.

En este ítems es oportuno explicitar que durante el proceso de investigación se puedo confirmar el supuesto que guio la investigación, que en las prácticas docentes prevalecería desconocimiento de los actuales paradigmas y marcos normativos, específicamente a los que refieren al concepto de accesibilidad académica y al modelo social de discapacidad.

Sin embargo, los docentes manifiestan interés en conocer más sobre la temática, puntualmente sobre normativas específicas, recursos didácticos y accesibilidad académica.

La experiencia de dos años de trabajo con diferentes actores institucionales nos permiten comprender que la temática de la accesibilidad, en general y de la académica en particular, quedaría, en la mayoría de los casos, identificada y subsumida a una tarea que realiza la Secretaría de Bienestar, en la Comisión de Accesibilidad y Derechos Humanos, focalizando el trabajo en personas puntuales, con saberes específicos, para el seguimiento y la realización de las adaptaciones o ajustes necesarios. Si bien éste es un reconocimiento altamente valioso a nivel institucional y claramente necesario para el abordaje de la accesibilidad en la Universidad, lo que se quiere puntualizar es que esta focalización actúa desde las representaciones de los sujetos como un saber técnico de otros, con miras a un

funcionamiento aplicacionista. Lo cual, en algunos casos podría estar dejando de lado (dejar soslayado) la revisión e indagación de las mismas prácticas de enseñanza de los docentes, lo cual implica otros aspectos pedagógicos teóricos y técnicos a considerar.

En cuanto al tercer objetivo específico: ampliar y profundizar el debate en relación con la discapacidad como objeto complejo en la educación superior, situando la accesibilidad académica como responsabilidad institucional y derecho de los sujetos podemos decir que a partir de la socialización de ponencias, relatos de vida, experiencias y prácticas de trabajos institucionales en salud y educación expuestas en el *1° Encuentro Regional sobre Accesibilidad. "Diálogos entre sujetos, contextos y prácticas en educación y salud*" se reconocieron en el momento de intercambio y reflexión de los trabajos presentados cuestiones compartidas al identificar:

- Una asociación directa del concepto de accesibilidad a personas en situación de discapacidad. Si bien el concepto de accesibilidad se encuentra definido en el art 9 de la CDDP (2006) y se enmarca desde un enfoque de derecho, que garantiza el acceso de bienes, productos y servicios a personas en situación de discapacidad, actualmente el concepto de Accesibilidad se amplía para poder ser pensado desde el diseño universal de productos, bienes y servicios para el uso de manera confortable y autónoma de la población/personas en general, sin desmerecer las ayudas, diseños y ajustes específicos cuando sea necesario para las personas que así lo requieran.

-Una prevalencia en la homologación del concepto de Accesibilidad a las adaptaciones y modificaciones de accesibilidad física. Puntualmente hacemos referencia a una relación directa del concepto con rampas, baños, caminos con mosaicos con relieve, escalera mecánica, ascensor amplio como lo más significativo. En orden gradual, le sigue la asociación en lo que refiere al mobiliario y al intérprete de lengua de seña y/ o la utilización del sistema Braille; en menor medida, ausencia en considerar que la accesibilidad académica se encuentra vinculada con las estrategias pedagógicas como la utilización de macrotipos, elaboración de power point accesibles, previsión en los materiales de estudio, cuestiones vinculadas a la luminosidad, hablar de frente haciendo posible la lectura de labios, entre otros.

En relación al cuarto objetivo, consolidar entre universidades redes de intercambio de trabajos y experiencias de buenas prácticas, podemos decir que se ha iniciado un trabajo interinstitucional con la Universidad Nacional de Córdoba (Facultad de Ciencias de la Comunicación, RedMate y Observatorio sobre Discapacidad y Derechos Humanos), Universidad Nacional de Río Cuarto (Biblioteca Central, Comisión de Discapacidad e Inclusión), con la Red de Inclusión de la Discapacidad en las Universidades de Córdoba

(REIDUC).

A su vez, se han realizado vínculos e intercambios de experiencias interinstitucionales con la Biblioteca Municipal Mariano Moreno específicamente con el instructor en Tiflotecnología de la Federación Nacional de Ciegos (FAICA) y Coordinador de Punto Digital y con el Licenciado en Comunicación Social que trabajan en dicha institución municipal.

Además, se intercambiaron Proyectos Comunitarios que se llevan adelante Escuelas Especiales de la ciudad de Villa María y Villa Nueva y el Hogar de Día Encuentro, de la Secretaría de Salud de la Municipalidad de Villa María y otras municipalidades y centros comunitarios de la región .

Cierres y nuevas aperturas

Entendemos que lo expuesto hasta aquí describe las relaciones del proyecto de investigación desarrollado con diferentes cátedras y áreas de la UNVM y muestra otras relaciones siempre en construcción y consolidación con la comunidad local, regional y provincial, especialmente. En tanto, es una tarea que nos ha colmado de satisfacción por los desafíos teóricos exigidos y por los vínculos profesionales logrados.

En el proyecto denominado “Accesibilidad y Universidad. Nuevos paradigmas en educación superior II” que fue presentado para la Convocatoria 2018-2019 nos proponemos como objetivo generar dispositivos (pedagógicos, físicos y comunicacionales) que favorezcan la accesibilidad académica en estudiantes de la Universidad Nacional de Villa María. Es decir, el trabajo será el de producir otros modos de relaciones entre teorías y prácticas, por cuanto será una relación puesta en tensión por la experiencia singular de avanzar en la producción de conocimiento científico aplicado.

Es decir, nos atrevernos a pensar y en diseñar dispositivos pedagógicos y tecnológicos que en su constitución no se simplifican en un hacer práctico, sino que están atravesados e impregnados por las perspectivas que seguimos construyendo acerca de la relación accesibilidad, discapacidad y subjetividades en la educación superior universitaria en clave de derechos humanos.

BIBLIOGRAFÍA

AIMINO, A. M. (2016) “Universidades Accesibles: entre prácticas y discursos. Reflexiones a diez años de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Publicación electrónica en proceso de edición, Convocatoria Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos, 2015/16, Buenos Aires, Argentina.

Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad (2006) ONU

COPPARI, O. S. (2016) Pedagogía y complejidad. Dialogías decoloniales en/por/de lo común a partir del pensamiento de Edgar Morin, en educación superior. Ponencia presentada en el Congreso Mundial por el Pensamiento Complejo. Paris, Francia. En:https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/.../coppari_pedagogia_y_complejidad.pdf

Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias. Colombia.

Ley de Educación Superior N° 24.521y Modificatoria Ley N° 25.573. (2002) Argentina.

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 (2010), Argentina.

Ley Nacional Derechos de las Personas con Discapacidad N° 23.678 (2008). Argentina.

Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad. 2007, España, Consejo de Ministros en:http://www.mtas.es/inicioas/AccesibilidadUniversal/Libro-Blanco-Accesibilidad.pdf

RUBIO JURADO, F. (2009) “Principios de normalización, integración e inclusión” en Revista Innovación y Experiencias Educativas, N° 19, Granada, España,

Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación (2011), CID y DDHH, Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.

Mesa 6. Educación y ámbitos laborales
Coordinación: Ana Mazzino y Romina Olmos

SCHONFELD. “La trayectoria educativa y la discapacidad como transformadora de prácticas docentes. De ‘la’ diferencia a un nosotros de la alteridad en la escuela secundaria.”

Schonfeld, Natalia – DNI: 31848011 schonfeldnatalia@gmail.com

Palabras claves: trayectorias educativas – procesos de integración escolar – derecho a la educación

Relato de experiencia

Las trayectorias educativas y la discapacidad como transformadora de prácticas docentes. De “la” diferencia a un nosotros de la alteridad en la escuela secundaria.

Compartir experiencias conlleva un nosotros que me invita a pensar-me con otros. Trabajar los procesos de integración de jóvenes en la escuela secundaria nos posiciona como sujetos concientes de historizar las trasformaciones educativas, e inscribir a la inclusión como un enfoque político que comporta garantizar el derecho a la educación de estudiantes con discapacidad.

Contextualizar los modos en que los procesos de integración interpelan las formas de lo escolar tanto en la escuela primaria y particularmente hoy en la secundaria, es una responsabilidad ética de nuestro trabajo docente.

Comprender a cada estudiante en la situacionalidad convoca a desentramar experiencias educativas que trascienden las prácticas pedagógicas y transforman nuestros modos de vivir y percibir el mundo desde miradas de alteridad.

Considero a la escucha, en esta experiencia, como una práctica política y ética de hospedar, un dispositivo para abordar y proyectar situaciones que alojan a los jóvenes en un nosotros.

Pensar prácticas de alteridad con docentes produce movimientos en las arraigadas lógicas binarias que nombran y designan a la discapacidad como “ lo diferente”, “las dificultades” “las capacidades distintas” “la carencia” y “el problema”. Desarmar estas lógicas es aceptar que la diferencia nos invade para abrir preguntas que nos involucran en primera persona, es decir nos colocan frente a los extraños del otro que, en definitiva, es nuestra propia interpelación acerca de las relaciones con los otros-nosotros.

Reconocer las diferencias en plural nos involucra en el nosotros, esta práctica política no se reduce a la inclusión de jóvenes con discapacidad en la escuela sino que transforma nuestra practica pedagógica. Nos invita al pasaje de la integración a la inclusión como

práctica política.

Develar que el presente con la ironía de la diferencia del otro es quien nos convoca a transformar los modos en que hacemos la escuela. Paradojas que producen prácticas en el que el otro -en algún momento el primero que nos enseña a mirarnos- es el otro del nosotros, micro situaciones de alteridades que tejen formas de lo escolar ya no para desandar. Es este sentido las trayectorias como estrategias de inclusión son el camino, al decir de Sandra Nicastro, que está en constante movimiento y no tiene como finalidad modelizar al estudiante ni reproducir mecánicamente pautas sino comprender la situacionalidad del camino que se recorre. Detenerme en la situacionalidad y la escucha, percibir nociones, miedos e incertidumbres que atraviesan a los actores institucionales en este nuevo escenario; la escuela secundaria, es una de las estrategias que quiero compartir para interpelar con otros lo no evidente de las formas de hacer escuela.

Alma: de la experiencia singular a una política de inclusión educativa

Zambullirnos a la experiencia es no ahogarse en lo inesperado de la escuela, es producir escuelas más justas e inclusivas. La experiencia es pensada desde sí misma, que en el compartir con ustedes tiene la intención "de producir un pensamiento de la educación a partir de la experiencia" (Larrosa:2006). Quiero invitarlas a conocer una experiencia que hoy conjuga a múltiples actores y prácticas de alteridad. La protagonista es Alma[32], una joven estudiante de la escuela secundaria, quien nos adentró a lo extraño de nuestras propias extrañezas.

En cada recorrido, diferentes actores institucionales, sociales y particularmente familiares apostaron a la inclusión. En palabras de Sandra Nicastro, este camino está en constante movimiento y no tiene como finalidad modelizar al estudiante ni reproducir mecánicamente pautas sino comprender la situacionalidad que se recorre.

Detenerme en esta situacionalidad fue una de las estrategias para poder incluirme como profesora en Educación Especial, percibir miedos, incertidumbres frente a la producción de lo extraño para otros fue la apuesta para andar este nuevo escenario; la escuela secundaria.

Como maestra y a su vez formadora de maestras, el encuentro con equipos de asesoría pedagógicas, tutoras, equipos de gestión escolar y maestras del primer año fueron la llaves para pensar y diseñar conjuntamente la trayectoria de Alma.

Hacer afectiva la inclusión como política educativa implica reconocer nuestra condición de

[32]A fin de preservar la identidad de la joven, empleamos aquí un nombre ficticio.

igualdad como sujetos humanos en donde incluyo mi yo en la experiencia de un nosotros que no es reductible a mí, es ese otro que me excede.

La búsqueda de otras palabras, el pasaje a nombrarnos…

En este escrito aun no referí a la pregunta que me acompañó gran parte de mis encuentros con docentes. Cada encuentro se fundaba desde el ¿...pero qué tiene?. Responder al "qué tiene" implicaba nombrar un diagnóstico cuando el *tener* para el otro era lo necesario. Esa respuesta operaba como tranquilizador de su propia relación con los otros, donde muchas veces recaía en miradas que toleran, soportan, niegan y otras que escuchan y transitan lo desconocido y dejan bisagras para encontrar nuevas palabras.

Alma es diagnosticada en 2002. "Trastorno Generalizado del Desarrollo con síntomas del Espectro Autista" a los 6 años de edad, la búsqueda de los que "es" atravesó otros diagnósticos en los que fue medicada. Ante la búsqueda de respuestas que no solo partan del diagnóstico, su familia apostó a la escolaridad; al encuentro de un lugar/escuela que la incluya por quién es y no por lo que tiene. Alma participó de múltiples terapias sobre las cuales su familia muchas veces tuvo que saber hacerse escuchar, interpretar y conocer que es lo que Alma, quiere, disfruta, y le interesa.

Comienza el jardín a los tres años y en 2003 cursa la sala de cinco en una escuela primaria, el equipo y la familia resuelven ese año que realice nuevamente el jardín. Alma concurre en el 2004 a otra escuela primaria para realizar por segunda vez el jardín.

En el 2005 concurre por una año al Servicio Domiciliario Hospitalario[33], y en el 2006 - concurre a una escuela integral privada confesional.

Es importante contextualizar que en estos años Alma transitó su primeros caminos por múltiples escuelas que se definían entre lo "especial" y lo "común" y a su vez por un diagnóstico sobre el que su familia intentaba entender….

La Educación Especial, desde la Ley Federal de educación (1993) era pensada como un régimen del sistema educativo que se ocupaba de las necesidades educativas especiales de los niños y niñas desde la premisa " atención de la diversidad". Si bien hoy persisten en los discursos y prácticas que enmascaran u ocultan las diferencias a partir de esta mirada ilusoria de la "atención a la diversidad", la Ley de Educación Nacional (2006), trajo aparejada la reivindicación de la inclusión como política de estado. Lo que a su vez conllevó amplitud en términos de derechos que no solo refieren al sujeto con discapacidad, sino también a las minorías étnicas y a niños en situación de vulnerabilidad.

[33] En ese momento el servicio dependía de la Educación Especial en la provincia de Entre Ríos.

Ya en el 2007 vuelve a la primera escuela a la que había concurrido, para comenzar el primer grado. Allí permanece hasta 2008 y culmina su escolaridad primaria en la segunda escuela primaria pública a la que concurrió. En 2012 con 17 años culmina su escolaridad primaria. Si hoy ponemos en consideración la edad con la que Alma culmina sus estudios es fundamental considerar los avatares sobre los cuales la educación especial y la escuela primaria atravesaron y atraviesan al pensar la integración escolar en ese contexto. Hoy nos parece impensable sostener que jóvenes con 18 años culminen sus estudios en la escuela primaria común, atento a los alcances respecto de la regularización y el seguimiento de los procesos de integración en el marco de las normativas en Entre Ríos. Marcos que permiten pensar trayectorias educativas integrales más justas en términos de inclusión y del respeto por la edad de los niños y jóvenes que transitan su escolaridad en el marco de procesos de integración. A su vez, otras formas de habitar y estar en el mundo hacen de la imagen de Alma que nos proyecta a la niñez, despegarnos de la imagen Alma-niña fue un trabajo arduo por quienes caminamos con ella la cotidianeidad de la vida.
Cuando ingresa a la escuela donde terminó su escolaridad primaria, me desempeñaba como docente integradora, para ese año prioricé actividades grupales tanto con los docentes como con sus compañeros. Focalicé en la puesta en común de temas que inquietaban a los compañeros, realizamos actividades y talleres respecto de la temática de la discapacidad desde el reconocimiento en términos de alteridad. Con docentes y equipos interdisciplinarios trabajamos en la interpretación de la normativa respecto de los modos en que la flexibilización podía inscribirse.

La anticipación de las actividades y la articulación con la acompañante pedagógica que trabaja en la casa, permitió que Alma realice las actividades con mayor autonomía. El trabajo con la docente en la elaboración de las propuestas didácticas, permitió construir un grupo donde cada niño era reconocido dentro de un proceso de aprendizaje. Al finalizar el año 2011, Alma acredita todas las áreas de la educación primaria.

Habilitar nuevas formas de estar... La escuela secundaria lo des-conocido

La escuela era claramente lo conocido, lo desconocido, sus fuertes matrices en la formas de hacer escuela. En algún punto inaugurábamos lo extraño, lo conocido pero desconocido. En la escuela ya había un recorrido de trabajo con la integración pero Alma habilitó nuevas formas de mirar, la hospitalidad.
La escucha como acto fundamental en ese primer pasaje de integrar fue la búsqueda de

iniciar este trayecto con otros, en este caso con las maestras de primer año atravesado por un mismo lenguaje: la escuela primaria. Esta fue el hilo para continuar la trama que nos comenzada a hospedar con Alma.

Infinidad de itinerarios recorridos en los que la preocupación del tener se fue diluyendo. Claro está que no es magia sino el arduo trabajo colectivo que como equipo de tutorías realizamos en la escuela al abordar las representaciones sociales sobre los jóvenes entre ellos, algunos jóvenes que por escapar a los parámetros de normalidad escolarizada eran revisados meticulosamente en sus formas de hacer lugar en la escuela.

Alma nos enseñó a ampliar los horizontes en la escuela en donde la preocupación de los docentes por "si se aburre acá, no ves que camina sola en el patio" " …y le hará bien esta escuela (otra) viste que es muy grande para ella". Nuevas formas de estar eran habilitadas. La integración en este sentido fue un momento en el que muchas veces Alma era quien debía adaptarse a la escuela. Trabajar el temor de su fracaso por el solo hecho de estar ahí fue una tarea constante en que ese temor las trascendía no para empoderase, sí para habilitar y pensar otras prácticas pedagógicas. Esta bisagra entre la apertura de crear nuevas formas de enseñar y el cierre en la reproducción del *no lugar*, fue el encuentro de nuevas palabras para reinventar nuevas formas de los escolar.

"La" diferencia en este sentido es la paradoja de este escrito que nos invita a mirarnos a nosotros mismos, nos coloca en el espejo de lo que somos. Escuchar a Alma es la llave de nuevos horizontes, de nuevas singularidades que tejen lo colectivo.

En esa trama no podemos negar que hay resistencias que refieren "y por qué ahora estos chicos pasan de año si no tiene problemas? ellos no son integrados" . Es en este momento donde comenzamos a transitar el segundo pasaje de la integración a la inclusión en el reconocimiento político de la diferencia.

Las trayectorias como estrategia pedagógica no son reductibles a ser pensadas solo para los jóvenes con discapacidad, el trabajo de las trayectorias educativas integrales nos posiciona hoy en nuevos desafíos; pensar en las prácticas de enseñanza, las formas organizacionales de la escuela secundaria.

En ese pasaje, la inclusión como política educativa implica pensar las formas tradicionales de fundación, la homogenización por sobre todo y ante todo. Postulado que perdura en el aula y la escuela. Esta búsqueda desesperada de lo normal en la escuela nos vuelve a colocar frente a nuestras propios miedos. Que son despejados a partir de nuevas palabras "ella nos dejó a todos escuchando, yo te tengo que decir no le regalé la nota, Alma defendió el tema hasta mucho mejor que muchos de su grupo".

Bibliografía

- Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte Blanquerna 2006: Núm. : 19 Larrosa Jorge. Universidad de Barcelona
- http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553
- Alicia L. Stolkiner ¿Qué es escuchar a un niño?... (2013) en La patologización de la infancia (III) Problemas e intervenciones en las aulas. Gabriela Dueñas, Elsa Kahansky – R.Silver (comps.) Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Skliar, Carlos *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad.* Voces en el Silencio. Bs. As
- Skliar, Carlos (1998) *La epistemología de la Educación Especial.* Entrevista con Violeta Guyot. En M. I. Divito (comp). Debates Actuales en Educación Especial, San Luis, año III, n.13, 19-38.
- Barnes, Colin (1998). Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental. En L. Barton (Comp.). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.
- Birgin, Alejandra. *La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de exclusión y exclusión.* Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/docencia_trabajo_birgin.pdf
- Belgich, Horacio E. (2004) *Sujetos con capacidades diferentes: sexualidad y subjetivación.* Rosario. Homo Sapiens Ediciones. Introducción.
- Najmanovich, Denise. *Pensar la Subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia.* Disponible en: www.denisenajmanovich.com.ar

TAIBO. “Situación Laboral – Formal En La Provincia De Córdoba En El Año 2018” (RE)

AUTORA: TAIBO ALEJANDRA – D.N.I.: 23.197.912
E-MAIL: aletaibo@hotmail.com.ar
PALABRAS CLAVES: Estado – Responsabilidades – Cupo Laboral.
RELATO DE EXPERIENCIA
“SITUACION LABORAL – FORMAL EN LA PROVINCIA DE CORDOBA EN EL AÑO 2018”
PONENCIA

En la provincia de Córdoba, en el año 2015 se implementó por primera vez la convocatoria a cubrir cargos en la Administración Pública Provincial, a través de un Concurso Público “Exclusivo para Personas con Discapacidad”, conforme a la Ley Nacional Nº 22.341, articulo 2, cuya adhesión provincial opera por Ley 8501. Dichos cargos del Tramo Personal de Ejecución, se llevaron a cabo por Resolución del Ministerio de Gestión Pública Nº 769/2015. Con carácter permanente en los términos de las Leyes Provinciales Nº 9361 y N° 7233

La Ley Provincial Nº 9361, “Escalafón para el Personal de la Administración Pública Nacional” regula la carrera administrativa, conteniendo las disposiciones relativas al ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los distintos tramos, agrupamientos y categorías que comprenda la misma. Contempla además, entre sus ejes rectores: “Aceptar la diversidad de los individuos en la sociedad, fomentando el acceso a la plena participación social en igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. En lo que atañe al Estado empleador, éste debe demostrar responsabilidad social y reafirmar que entre el Estado y las personas con discapacidad el mutuo reconocimiento de su valor social.” En tanto que la Ley Provincial N° 7233, hace referencia al “Estatuto del Personal de la Administración Pública”, allí se encuentran los Derechos, Deberes y Obligaciones de los agentes públicos.

En base a ambas Leyes Provinciales, se realiza un llamado a Concurso Público para cubrir cargos en el Tramo Personal de Ejecución Exclusivo para Personas con Discapacidad, Agrupamientos: Administrativos y Servicios Generales. Los puestos de trabajo se asignarían en diferentes áreas de la Administración Pública Provincial. La modalidad del concurso fue por títulos, antecedentes y oposición. Cumpliéndose así el cupo laboral estatal con un mínimo establecido, del cuatro por ciento.

El proceso de Concurso Público “Exclusivo para Personas con Discapacidad”, comprendía una serie de etapas, hasta el ingreso definitivo a la Administración Pública Provincial.

La primera etapa comenzó en agosto de 2015, con la presentación de los instrumentos personales requeridos, de acuerdo al agrupamiento por el cual cada persona con discapacidad se presentaba; para quienes concursaban en el agrupamiento Servicios Generales, el mínimo requerimiento solicitado eran documentación personal y estudios primarios completos; para quienes concursaban por el agrupamiento Administrativo, se solicitaban además, secundario completo y conocimientos en herramientas tecnológicas. Doscientas cincuenta personas con discapacidad, físicas y/o intelectuales, se presentaron con sus respectivos requisitos mínimos solicitados. La convocatoria se realizó para el ingreso de trece personas que cubrirían Servicios Generales y setenta y cinco para puestos administrativos.

En la segunda etapa, se desarrolló un taller informativo a fin de poner en conocimiento a los concursantes sobre temas referidos a nociones básicas de atención al público, tratamiento de leyes y carrera administrativa, los cuales constaban en los materiales bibliográficos disponibles en el Portal Web del Gobierno, preparados algunos con Adecuaciones, a fin de ser comprensibles para quienes rendían la Prueba de Oposición y la complementaria Prueba de Suficiencia Informáticos, para ponderar conocimientos informáticos de concursantes inscriptos para la cobertura de cargos en el agrupamiento Administrativo y que en la primera etapa, no poseer validez oficial, que lo acreditase, “conforme a Ley 9361, art.9 inc. c”

La tercera etapa, Pruebas de Oposición y Prueba de Conocimientos Informáticos. Los cuestionarios para ambas pruebas fueron confeccionados, entregados y retirados en sobres cerrados y lacrados por el Tribunal Asignado, agentes de la Secretaría de Capital Humano, dependientes del Misterio de Gestión Pública. La calificación final, se enviaba vía e-mail, cualquiera fuese el resultado; es decir, aprobado o no; y se publicaba en el Portal Web del Gobierno, a fin de legitimar transparencia.

Quienes habían aprobado las pruebas continuaban con la cuarta instancia; la entrevista personal; allí el concursante era entrevistado por el Tribunal asignado, pudiendo demostrar sus cualidades personales y laborables previas y expectativas futuras al ingresar a la Administración Pública Provincial. La importancia del momento era factor clave para determinar la publicación de Órdenes de Mérito, se establecía además el

tiempo para receptar observaciones por parte de los concursantes y otro tiempo para las resoluciones y publicaciones de Órdenes de Mérito Definitivas de ambos Agrupamientos. En diciembre de 2015, se llevó a cabo la publicación de Órdenes de Méritos, aunque se presentaron como Definitivas, el proceso se retrasó por causas internas al Ministerio de Gestión Pública.

A fines de 2015, la Provincia se encontraba en período de elecciones, por lo cual la Autoridad que se retiraba de su gobierno, traspasaba el mando al actual Gobernador. Este hecho implico cambios políticos, con ello, algunos Ministerios y Direcciones hicieron lo propio en sus denominaciones. Por ello, los expedientes que en el periodo gubernamental anterior se encontraban archivados en el registro de la ex Dirección de Personal de la Dirección General de Administración del entonces Ministerio de Gestión Pública, se encontraban archivados en la actual Secretaria de Capital Humano de la Secretaria General de la Gobernación. Por esos motivos, resulto necesario encomendar a la Dirección de Jurisdicción de Recursos Humanos de lo Secretaría General de la Gobernación, la verificación del efectivo cumplimiento de los expedientes archivados. Posteriormente se le informo a la Dirección General de Asuntos Legales de la Secretaría General de lo Gobernación con el N° 01/2017, lo dictaminado por Fiscalía de Estado bajo el N° 290/2017, Y en ejercicio de atribuciones constitucionales:

EL GOBERNADOR DE LA PROVINCIA

DECRETA

Artículo 1°._ DESÍGNASE a partir de la fecha del presente Decreto paro la cobertura de setenta y dos (72) cargos del Agrupamiento Administrativo en diversas áreas de la Administración Público Provincial a las personas nominadas en Anexo 1, el que compuesto de dos (02) hojas útiles, se acompaña y forma parte integral del presente instrumento legal, por encontrarse en el Orden de Mérito correspondiente al concurso de títulos, antecedentes y oposición.

Artículo 2".- ESTABLESE que la Dirección de Jurisdicción de Recursos Humanos de la Secretaría General de la Gobernación, de corresponder, verificará el efectivo cumplimiento de los requisitos establecidos por los artículos Ley N° 7233 para el ingreso de personal a la Administración Pública Provincial.

En el año 2018 se encuentran empleadas, por Decreto Gubernamental 485-17 desde mayo de 2017, setenta y cinco personas con discapacidad en el Agrupamiento

Administrativo y trece personas con discapacidad en el Agrupamiento Servicios Generales del Tramo Personal de Ejecución en la Administración Pública.

Recientemente, entre las nuevas políticas de Estado, el actual Gobernador firmó un proyecto de ley que establece al Concurso Público como modalidad única de ingreso para la prestación de servicios en el Estado Provincial, su fundamento se basó en la Constitución Provincial en cuanto a idoneidad e igualdad de oportunidades laborales.

Se concluye el presente informe con los resultados positivos que significo por un lado, el ingreso a la Administración Pública de personas con discapacidad, por primera vez mediante Concurso Público; quienes por derecho establecido pueden ser incorporados en la carrera administrativa. A su vez, la reciente firma del Proyecto de Ley reconoce al Concurso Público, como modalidad única de ingreso a la prestación de servicios en el Estado Provincial, constitucionalmente avalada, para dar transparencia de idoneidad e igualdad de oportunidades laborales para todas aquellas personas que pretendan ser incorporadas al sector público provincial.

CABRERA, MONTI. “Una mirada hacia lo invisible: cuando la escuela se transforma en un ámbito laboral hostil.”

“Una mirada hacia lo invisible: cuando la escuela se transforma en un ámbito laboral hostil.”

Eje: Discapacidad y ámbitos laborales

Autoras: Cabrera, Melisa Susana DNI 26642459 cabrera558@hotmail.com

Monti, Cecilia DNI 29799363 monticecilia@hotmail.com

Palabras claves: empatía – discriminación - derechos

Conceptos claves: sociedad – discapacidad – empatía – legislación - derechos

Planteo del problema que da origen a la experiencia:

Este relato comienza con la experiencia personal de una de las autoras docente de una escuela dependiente de la Universidad Nacional de Rosario cuando a partir de ser diagnosticada con Artritis Reumatoidea (enfermedad que es autoinmune altamente discapacitante porque se puede controlar mas no curar) empieza a transitar un camino de lucha para que sus derechos sean reconocidos. Derechos que van más allá de los meramente laborales que menciona la Organización Internacional del Trabajo; sino con aquellos que tienen que ver con los DDHH y con un reposicionamiento de la Discapacidad como otro eje de ellos.

Es en esos difíciles momentos en que surge la necesidad de buscar comprender más sobre el tema de discapacidad comenzando a surgir entre las autoras una necesidad de generar lazos y aunar conocimientos para poder pensar desde otro lugar el tema de la inserción laboral de las personas con discapacidad.

De esa unión de profesiones y amistad (Profesora de Historia y Lic. en Psicología) surge este trabajo que intenta abordar un tema que parece no ser demasiado visible, debido a que encontramos mucha atención sobre los alumnos pero casi nada sobre la problemática que atraviesa el trabajador con discapacidad en las escuelas.

Breve descripción del relato de la experiencia:

Hace un tiempo nos propusimos desde nuestra propia reflexión laboral dar respuesta a una problemática que a partir de la experiencia personal descubrimos que es poco abordada dentro de muchas instituciones educativas: los trabajadores docentes con discapacidad.

Actualmente sabemos que los alumnos cuentan muchas veces con asistentes; gabinetes; recursos tecnológicos; etc.; pero difícilmente los trabajadores docentes encuentren la misma respuesta positiva por parte de las autoridades cuando su trabajo se

ve afectado por una enfermedad que limita sus funciones y no es visible ante la mirada del otro.

Pensamos que las leyes internacionales y pactos de nada sirven cuando no son respetados o implementados concretamente mediante políticas acordes a lo que instan a cumplirse en sus declaraciones. Muchos trabajadores se dan por vencidos antes de comenzar una pelea gremial o simplemente aceptan un cambio en sus funciones sin solicitar que sean acordes y adecuadas a su nueva realidad, frente a las dificultades que se le presentan, no sólo por las limitaciones que su salud le impone, sino que también por el trato o des-trato que viven por parte de superiores o colegas. En muchas oportunidades esto sucede por desconocimiento de la discapacidad que la persona sufre al no ser visible o bien por falta de interés en encontrar una resolución acorde a los derechos laborales del docente que requiere un cambio.

Mirar la mirada del otro (jefe o par) condiciona. Con - dición…con - dicción… con la creencia al derecho de decir qué pueden o no hacer... condiciones que imponen para continuar trabajando, sin dar lugar a la reflexión, a ver las posibilidades, a mirar a un otro como un sujeto de derechos. ¿Qué ven en una persona con discapacidad? ¿incapacidades? Esas miradas van transformando incluso, la propia mirada hacia uno mismo y las relaciones de poder comienzan a ejercer presión ante un docente que se ve interpelado en sus funciones.

Si bien la discapacidad ha sido un concepto que fue cambiando a lo largo del tiempo, así como las distintas concepciones de ella, aun es posible visibilizar entrecruzamiento de modelos en la actualidad. La discapacidad debería verse como una interacción dinámica entre las condiciones de salud y los factores contextuales, tanto personales como ambientales. Es decir que la discapacidad, en ocasiones se convierte en un factor limitante debido a las barreras sociales que el medio y las personas imponen.

¿Qué sucede con la discapacidad en el ámbito educativo cuando se considera al docente prescindible de su función, y por lo tanto, se lo mira como una persona improductiva?

En nuestro contexto presente, producir es entendido como un valor fundamental al aporte a la sociedad. ¿Qué sucede cuando alguien es excluido del sistema laboral por mirar las limitaciones y no las posibilidades de la persona con discapacidad?

Como a todas las instituciones -y la escuela no es la excepción- las atraviesa el factor económico. Muchas veces se desdibuja la relación *salud - trabajo - sujeto productivo*. Se puede pensar en que una enfermedad invisible “colabora” a romper esa tríada, porque queda oculta la discapacidad.

Inmersos en una sociedad capitalista, pensarse como un sujeto que no puede seguir el ritmo de trabajo de los demás se torna complejo. En algunos momentos, las personas con discapacidad se perciben como seres no productivos y se equipara a la premisa “seres excluidos del mercado laboral”.

Para cambiar la mirada del trabajador sobre sí mismo que ve afectada su salud y se piense desde ese lugar de “ser no productivo”, es fundamental la colaboración del entorno, en este caso la escuela, para que pueda pensarse desde otro lugar.

La acción de poder trabajar en el siglo XXI, hace al sujeto, le brinda una identidad, lo define y lo posiciona en la sociedad. (“Soy docente”, “soy empleado”, el trabajo hace al “ser”). Por el contrario, un sujeto que no puede trabajar o no le propician las condiciones para hacerlo, no encaja en ese modelo social. Se genera así violencia (que puede o no ser simbólica) y discriminación.

Un claro ejemplo de esto es el miedo a “una jubilación antes de tiempo”, como si la persona ya no “sirviera” para otra cosa. En este punto es en donde se entrelazan tantas visiones de la persona misma en conjunto con las miradas de aquellos que la rodean. Las diferentes miradas se contradicen, se refuerzan, cambian, producen ambigüedad, tensión y angustia ante un futuro incierto por falta de decisiones políticas, en muchas oportunidades.

Ante esta situación, el sujeto atraviesa un momento de vulnerabilidad psíquica, que a veces debe afrontar en soledad, sin el respaldo de las instituciones intervinientes y obstaculizando una resolución favorable para el trabajador docente. Factores estresantes se hacen presentes, pudiendo empeorar el estado de salud físico de la persona al no contar con las garantías necesarias para mantener una vida digna, acorde a una mirada desde los Derechos Humanos.

Las instituciones educativas están insertas en una sociedad, y como tal, no pueden ser ajena a las problemáticas de sus integrantes. Pretendemos, quizás ambiciosamente, poder plantear “otra mirada sobre la invisibilidad de algunas enfermedades” y comenzar a desarrollar cierta empatía dentro de dicha comunidad ante lo que hasta ese momento no se vio.

Pensarnos diferentes, respetar las necesidades de cada uno, valorando la diversidad, considerando el enriquecimiento mutuo ante estas diferencias proporcionan y que la mirada de los otro nos constituya desde un lugar más sereno y menos interpelador; es a lo que aspiramos mediante la reflexión y ejercitación a tener una mirada más amplia, más inclusiva

Sabernos diferentes y poder plantearlo y vivirlo; saber que son etapas y que se

puede pensar otra manera de seguir trabajando con nuevas necesidades pero no por eso, menos importantes en la vorágine capitalista del día a día. No perder el eje del espacio donde trabajamos; la escuela. La escuela entendida como una institución social formadora, rodeada de sujetos en constante cambio que pueden, cada uno desde sus capacidades, aportar a conformar una sociedad más equitativa e inclusiva.

Actualmente las líneas de trabajo están puestas en “incluir”, pero creemos que en un futuro (esperemos no muy lejano) seamos todos y todas miembros de una sociedad que no “excluya” y que el objetivo sea la igualdad más allá de todo. Como trabajadoras de la Educación apostamos a que en las nuevas generaciones se produzca el cambio. Para esto fomentamos el pensamiento crítico, la reflexión y el análisis a los fines de formar ciudadanos activos y den lugar a un nuevo paradigma, para una sociedad mejor.

BLOGNA TISTUZZA. “La inclusión laboral de personas con discapacidad en el ámbito público de la provincia de Buenos Aires. El caso del cupo laboral del 4%.”

Mg. Sergio Blogna Tistuzza
Universidad Nacional de Quilmes

Resumen.

El colectivo con discapacidad ha sido histórica y sistemáticamente vulnerado en sus derechos; ha sufrido procesos históricos y estructurales de desigualdad social y que por ello, exigen al Estado que abandone la neutralidad y que realice una acción de protección especial para protegerlos. Debido a la situación de alto desempleo que atraviesan las personas con discapacidad, el Estado bonarense ha diseñado e instrumentado –entre las diferentes estrategias posibles- una política pública de cuotas o cupos de empleo público. Se analizará su funcionamiento y su éxito en pos de la inclusión laboral del colectivo con discapacidad.

Palabras clave: empleo, inclusión laboral, discapacidad, Buenos Aires

Introducción.

Este trabajo tiene como objetivo estudiar el funcionamiento concreto de la política de inclusión laboral en el ámbito público que ha diseñado e implementado la provincia de Buenos Aires, la más importante de Argentina. Para poder avanzar en ello concretamente, en primer lugar, es importante tener en cuenta que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, “y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad” [CITATION Vic13 \l 11274]. La discapacidad no surge por una deficiencia que porta un cuerpo, sino por las barreras sociales que se verifican en una sociedad que no considera, o lo hace de forma insuficiente, a las personas con discapacidad y las excluye de las posibilidades de una vida en común. Según el modelo social, paradigma actual instaurado por el derecho público internacional, la discapacidad es el producto de las limitaciones de la propia sociedad para prestar los servicios apropiados y para asegurar adecuadamente la igualdad de oportunidades para todas las personas dentro de la organización social.

En segundo lugar, esta temática fue seleccionada por las características particulares

del colectivo con discapacidad, que en Argentina representan el 12,9% de la población[34] [CITATION Ins10 \l 11274]. Este universo conforma un grupo social heterogéneo, con personas de distintas clases sociales, nivel educativo y tipología de discapacidad (visual, auditiva, motora, mental). Los diferentes términos que se han utilizado –y aún se utilizan- en la legislación (como "minusválidos", "personas con discapacidad", "colectivo con discapacidad", "discapacitados", "personas con capacidades diferentes") pretenden darle homogeneidad a esta diversidad y darles un tratamiento común[CITATION Sam06 \p 28 \l 11274]. Este colectivo ha sufrido procesos históricos y estructurales de desigualdad social y por ello, exigen al Estado que abandone la "supuesta" neutralidad y adopte una conducta proactiva, que se convierta en un Estado dispuesto a realizar acciones especiales para protegerlos. En palabras de Víctor Abramovich, grupos como el de personas con discapacidad "demandan un Estado que reconozca la subordinación que sufren frente a otros grupos y, por lo tanto, le exigen que tome partido en su defensa y la protección"[CITATION Abr09 \l 11274]. Por ejemplo, en relación al empleo, en Argentina mientras que el 71% de la población económicamente activa tiene empleo, ese número se reduce 13,49% en el colectivo con discapacidad, mayor de 14 años[CITATION Reg16 \l 11274]. Esta cifra incluso disminuye al 10,99% en las mujeres, muestra de la discriminación múltiple. Por ello, reclaman acciones afirmativas que les garanticen ciertos derechos que resultan indispensables para asegurar un piso común de ciudadanía. En ese sentido, nuestro país ha adoptado diferentes normas internacionales, regionales y nacionales con el fin de reconocer y trabajar sobre esa desigualdad estructural que sufre el colectivo con discapacidad.

Para dar respuesta a la exclusión del mundo del empleo que sufre el colectivo con discapacidad, se identifican varias alternativas laborales, que podemos agrupar en cuatro grandes niveles. En primer lugar, está el nivel de empleo subvencionado, que refiere a aportes económicos del Estado para promover la inclusión del trabajador/a en el trabajo formal en relación de dependencia. En este nivel aplica la Ley de Contrato de Trabajo Nº 20.477, la Ley Nº 24.013, que regula la política de empleo, con sus normas modificatorias y reglamentarias y la Ley Nº 23.462, que aprueba el Convenio Nº 159 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la readaptación profesional y el empleo de personas con discapacidad. Esta modalidad depende del grado de motivación y decisión personal del interesado, que accede por voluntad y decisión propias, realiza la búsqueda laboral de

[34]El concepto de dificultad o limitación permanente considera a aquellas personas 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.

modo independiente y acude a los recursos disponibles desde el Estado para iniciar o fortalecer sus posibilidades de crecimiento laboral[CITATION Fer14 \p 137 \l 11274]. Argentina cuenta con leyes que apoyan la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito laboral competitivo. La ley Nº 23.021, modificatoria de la 22.431, determina que los empleadores que conceden empleo a trabajadores con discapacidad obtienen una deducción especial en el impuesto a las Ganancias del 70% de las retribuciones que abonen a estos trabajadores en cada período fiscal. Por su parte, ley nacional de Empleo Nº 24.013 determina que los empleadores que contratan trabajadores con discapacidad por tiempo indeterminado gozan de la eximición de pago del 50% de las contribuciones patronales a las cajas de jubilaciones, asignaciones y subsidios familiares, y al Fondo Nacional de Empleo. Asimismo, a nivel nacional, el Programa de Inserción Laboral para Trabajadores con Discapacidad (PIL), se propone incluir en el mercado laboral competitivo a trabajadores con discapacidad desocupados, a través de subsidio a su salario[35], que se suma a los beneficios impositivos que reciben las empresas por contratar personas con discapacidad certificada.

En segundo lugar, está el nivel protegido que se caracteriza por generar espacios destinados específicamente al empleo de trabajadores y trabajadoras con discapacidad. Constituyen una importante fuente de empleo para las personas con discapacidad, especialmente para los grupos con mayores dificultades de inserción, como es el de las personas con discapacidad intelectual. Entre sus principales actividades productivas están la subcontratación industrial, la producción de bienes y la prestación de servicios múltiples, como jardinería y limpieza[CITATION Org14 \p 45 \l 11274]. En este nivel rigen la Ley Nº 23.462, que aprueba el Convenio nº 159 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre la readaptación profesional y el empleo de personas con discapacidad, la Ley Nº 22.431 y la Ley N° 26.816, del Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad. Este sistema incluye tres formas de empleo: a) el Taller Protegido Especial para el Empleo, cuya finalidad es dar a sus miembros un trabajo especial que les permita tener y mantener competencias para el trabajo en el mercado laboral y de acuerdo a sus posibilidades; b) el Taller Protegido de Producción, creado para el desarrollo de actividades productivas, comerciales o de servicios para el mercado. Estos talleres dan a sus miembros un empleo y les pagan un sueldo. También dan servicios de adaptación laboral y social; y c) Grupos Laborales Protegidos, que conforman sectores de empresas públicas o privadas

[35]Actualmente, los trabajadores con discapacidad percibirán la suma de $ 2.300 (tiempo completo), $1.200 (tiempo parcial) durante 12 meses.

que están formadas por trabajadores con discapacidad. Este régimen de empleo protegido funciona actualmente pero con varias limitaciones y dificultades en Argentina.

En tercer lugar, está el nivel de empleo con apoyo, que se caracteriza por la existencia de un sostén de índole profesional (psicólogos, psicopedagogos y terapistas ocupacionales) o apoyos técnicos, como tecnología adaptada o espacios y accesos adaptados, que ofrecen al trabajador con discapacidad el apoyo necesario para su adaptación al puesto de trabajo. El empleo con apoyo es una alternativa que potencia la utilización de los recursos existentes en la comunidad y que, desde planteamientos flexibles, apuesta por apoyar individualmente a las personas con discapacidad en su medio de desenvolvimiento natural. Los programas de empleo con apoyo proporcionan a estas personas los apoyos necesarios para que puedan encontrar y mantener un empleo en condiciones de trabajo y retribución lo más similares posible a las de cualquier otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa. A diferencia de países como Chile, Colombia, Costa Rica, México, España, Paraguay y Perú, donde existen programas oficiales de empleo con apoyo, en Argentina esta modalidad no está regulada ni existe un programa a nivel nacional para promoverlo. Sólo hay registro del empleo con apoyo en la Ley N° 24.901, que en su artículo 36° se reconoce el derecho a recibir todo el “apoyo necesario, a fin de lograr su autonomía e integración social” en el proceso de iniciación laboral. En este caso, es importante tener en consideración que esta norma es producto del paradigma médico/rehabilitador, donde las prestaciones de salud y rehabilitación se destinan a atender los “déficits” de la persona y no a las limitaciones de su entorno.

En cuarto y último lugar, existe el nivel de cuotas o cupos para inclusión laboral en los ámbitos público y privado. Este sistema constituye una medida de discriminación positiva, y consiste en la reserva de una cantidad determinada de puestos de empleo público para ser cubiertos preferentemente por personas con discapacidad. Tanto Argentina como Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela cuentan con este sistema de cuotas que van del 2% al 7% del total de empleo público, y en muchos de estos casos la cuota se extiende también al sector privado[CITATION Org14 \p 26 \l 11274]. En Argentina, el cupo laboral para personas con discapacidad sólo está regulado para el ámbito público, mediante la Ley N° 22.431, artículo 8°. Al respecto, también se deben considerar la Ley N° 25.164, que regula el empleo público nacional, los Decretos Nº 1.421/02 y 214/06, que ratifican el Convenio Colectivo de Trabajo que rige en el ámbito del sector público y el Decreto N° 312/2010, que reglamenta el registro del cupo laboral a nivel nacional.

En un informe elaborado y publicado por la Organización Internacional del Trabajo se reconocen tres sistemas diferentes de cuotas: a) cuota obligatoria acompañada de sanciones efectivas y/o un mecanismo de exigibilidad, como existe en Argentina, Alemania, Francia, España, Austria, Polonia, en China y en Japón; b) cuota obligatoria sin sanción efectiva, que se aplica en países como Reino Unido y en Tailandia; y c) cuota no vinculante basada en una recomendación, como por ejemplo una circular gubernamental. Este sistema se aplicó en los Países Bajos a mediados de la década de 1980[CITATION Org141 \p 45-46 \l 11274]. En este informe se concluye, tras examinar la "experiencia de aplicación de estos sistemas en diversos países, que el sistema de cuotas acompañado de tasas parece ser el que más fomenta el empleo de personas con discapacidades"[CITATION Org141 \p 62 \l 11274].

En este trabajo, nos interesa poner la atención en el diseño y funcionamiento de la política pública provincial del cupo laboral, al ser la principal medida de inclusión laboral de personas para discapacidad en la provincia de Buenos Aires. ¿De qué porcentaje es la cuota de reserva?, ¿Cómo funciona en Argentina? ¿Se respeta este cupo en la Administración Pública Provincial y los municipios? ¿Hay un registro de su cumplimiento? Si es así, ¿cómo ha evolucionado en el último tiempo? Estas son los interrogantes que intentaremos responder a continuación.

Cupo laboral en el ámbito público provincial. Una política pública para personas con discapacidad.

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, amplía los alcances de la Ley N° 22.431, estableciendo 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". Esta norma sólo abarca al Estado Nacional y no a las diferentes provincias, quienes pueden adherir a ella o dictar su

propia normativa. Esta última opción es la que ha decidido llevar adelante la provincia de Buenos Aires.

La Legislatura bonaerense ha sancionado la Ley N° 10.592, por la cual se establece un régimen jurídico básico e integral para las personas con discapacidad. De las varias modificaciones que sufrió esta norma, debemos destacar la Ley N° 14.968, la cual amplía las herramientas para abordar la problemática laboral.

En concreto, esta norma obliga al Estado Provincial, sus organismos descentralizados, las empresas del Estado, las municipalidades, personas jurídicas de derecho público no estatal creadas por Ley, las empresas subsidiadas por el Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos, a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al cuatro (4) por ciento de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser ocupados exclusivamente por ellas, de acuerdo con las modalidades que fije la reglamentación. Asimismo, se decide reservar "las vacantes que se generen en los cargos correspondientes a los agentes que hayan ingresado bajo el régimen de la presente Ley, o que posteriormente se hayan incorporado a esta norma, para ser ocupadas en su totalidad y exclusivamente por personas con discapacidad, de acuerdo a las condiciones de idoneidad previamente referidas. Dichas vacantes, no estarán sujetas a vulneración alguna en relación a su efectiva disponibilidad". Este cupo abarca tanto sobre el personal de planta permanente, temporaria, transitoria y/o personal contratado cualquiera sea la modalidad de contratación (art. 8°).

En su art. 8° ter., esta Ley entiende que los responsables de los organismos en donde se verifique el incumplimiento del cupo laboral incurren en falta grave de acuerdo a lo establecido en la Ley 10.430. El control, asesoramiento y fiscalización de todo el proceso para garantizar la inclusión laboral recae en el Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires (art. 9°).

Resta decir que el proceso explicado sobre el cupo laboral en el ámbito público es solo una cara de la moneda: el mecanismo de cómo las personas con discapacidad se pueden incorporar al empleo público y cubrir esas vacantes reservadas también merece su atención. Este mecanismo es el programa de empleo subvencionado conocido como SECLAS. Este sistema fue creado "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 con discapacidad" (art. 12°). Este Servicio es el 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 con discapacidad. “A tal efecto, llevará un Registro de las personas 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 con discapacidad sobre las diversas posibilidades que hagan a su colocación y pleno empleo” (art. 12° según Ley 14.968). En el siguiente gráfico explicamos sintéticamente cómo funciona el proceso de inclusión laboral de personas con discapacidad, en función del alcanzar el piso mínimo o cupo.

Gráfico 1. Proceso de inclusión laboral de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires, a través del SECLAS.

Fuente: elaboración propia en base a información del Ministerio de Trabajo bonaerense.

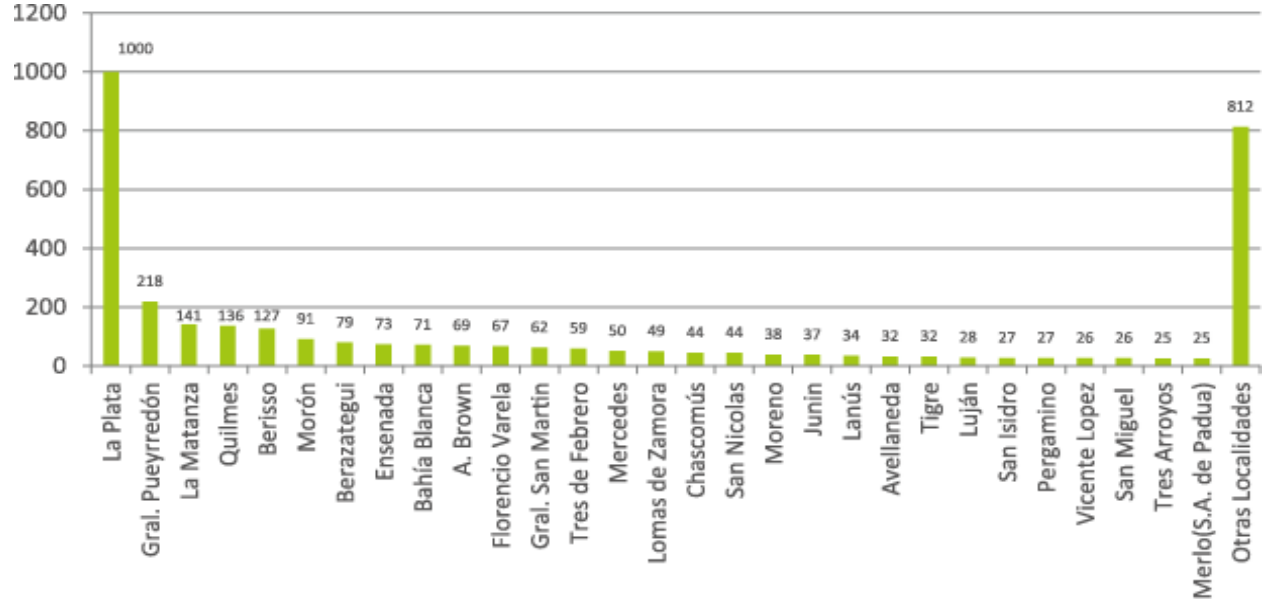
El gráfico 1 muestra que el procedimiento para asegurar la inclusión laboral de personas con discapacidad en las contrataciones de empleo en el ámbito público provincial es sencillo. Las personas con discapacidad se inscriben al SECLAS y completan un formulario vía e-mail, correo postal o personalmente en la sede de la ciudad de La Plata. Todas las postulaciones se centralizan en el Ministerio de Trabajo, donde se evalúan individualmente. Posteriormente, se presenta el perfil ocupacional de los candidatos en los Ministerios, organismos provinciales y municipios alcanzados por Ley N° 10.592, quienes realizan las contrataciones. El SECLAS realiza posteriormente un seguimiento de cada trabajador/a empleado/a.

El rol de la cartera laboral cumple dos funciones: en primer lugar, ofrece trabajadores/as con discapacidad registrados en SECLAS y en segundo lugar, actúa como veedor del cumplimiento de la normativa, controlando se respete la cuota reservada para el colectivo con discapacidad. A diferencia de lo que ocurre a nivel nacional, donde el Decreto

N° 312 establece la obligación de cada organismo de informar el cumplimiento del cupo laboral semestralmente, en la provincia de Buenos Aires ello no está establecido y no se publican informes sobre la implementación de esta política pública provincial. Con el fin de conocer el nivel de cumplimiento del cupo laboral bonaerense, en marzo de 2017 hemos presentado un pedido de información pública al Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires. Luego de vencido los plazos legales y realizado los reclamos correspondientes, en el mes de abril de 2018 hemos obtenido respuesta a la solicitud con una gran cantidad datos relevantes que presentaremos a continuación.

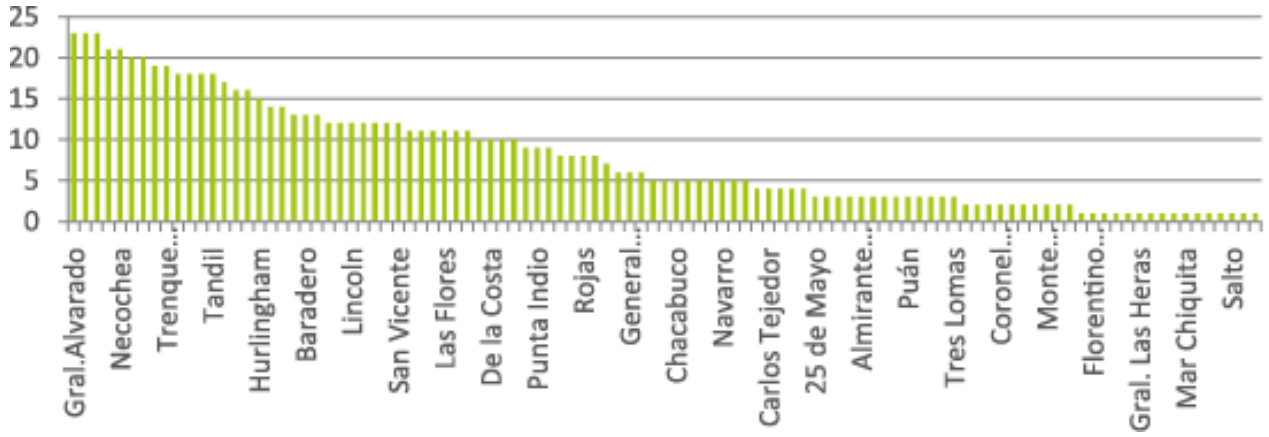
Según informa la cartera laboral, entre 2013 y 2017, se registraron 3.549 personas inscriptas en el SECLAS, de las cuales el 80% estaba concentrado en 29 localidades (2.737 personas) y el 30% en la capital provincial (1.000 personas). En los siguientes gráficos mostramos esta distribución por municipio.

Gráfico 2. Postulantes con discapacidad inscriptos en el SECLAS según distrito (de 25 a 1000).



Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

Gráfico 3. Postulantes con discapacidad inscriptos en el SECLAS según distrito (de 1 a 23).

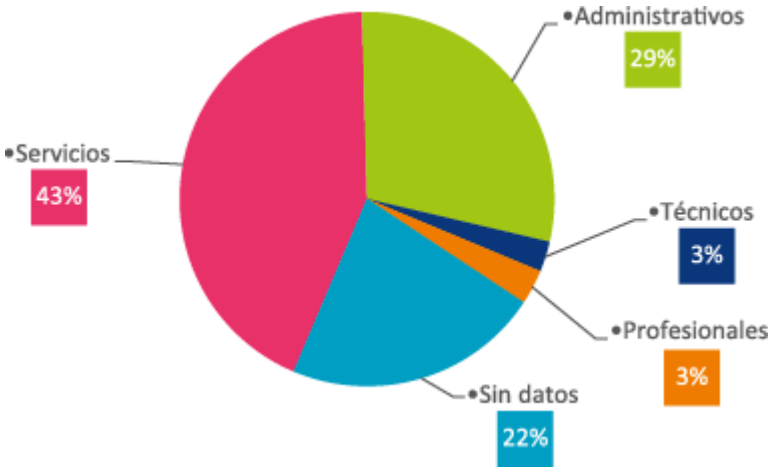


Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

El gráfico 3 muestra la cantidad de inscriptos por municipios en aquellos donde hay entre 25 y 1000 personas anotadas en el SECLAS, para el mismo período. Se revela que la ciudad capital concentra la mayor cantidad de postulantes (1.000), mientras que el resto se distribuye en menores cantidades en la zona del conurbano bonaerense. La segunda ciudad con cantidad de inscriptos es General Pueyrredón, más conocida como Mar del Plata, con 218 anotados. Le siguen los municipios de la zona sur La Matanza, Quilmes y Berisso con una cantidad de inscriptos entre 100 y 150. En el gráfico 3 se muestra la cantidad de inscriptos por municipios en aquellos donde hay entre 1 y 23 personas anotadas en el SECLAS, donde la mayoría corresponden a municipios del interior bonaerense, como General Alvarado, Necochea, Trenque Lauquen y Tandil.

Del informe de relevamiento de los candidatos/as se desprende que el 43% tiene un perfil para el rubro de servicios, un 29% un perfil administrativo, un 3% para un rol técnico, otro 3% como profesional, y llamativamente el 22% de los inscriptos no han registrado los datos de su trayectoria educativa y laboral que permitan evaluar su perfil profesional. En el siguiente gráfico mostramos estos datos.

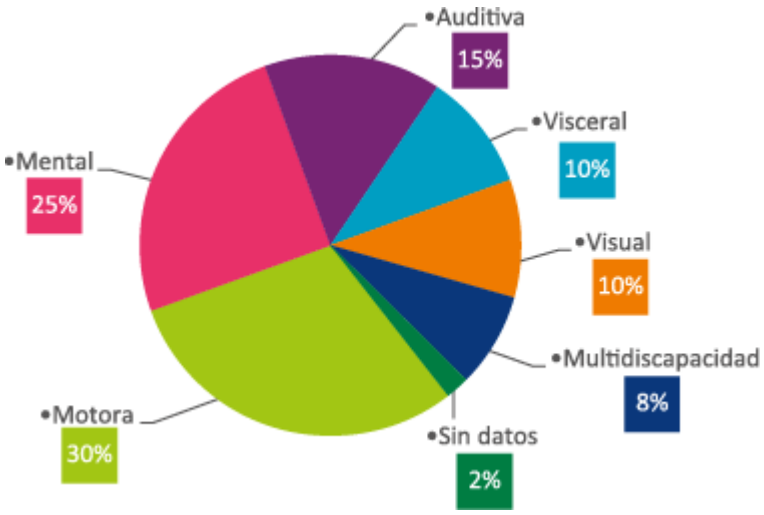
Gráfico 4. Perfiles laborales de postulantes con discapacidad inscriptos en el SECLAS.



Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

Del informe de relevamiento al que hemos tenido acceso también se desprende el tipo de discapacidad que registran los postulantes. En el gráfico 5 podemos ver la información informada.

Gráfico 5. Tipos de discapacidad de los postulantes con discapacidad inscriptos en el SECLAS.



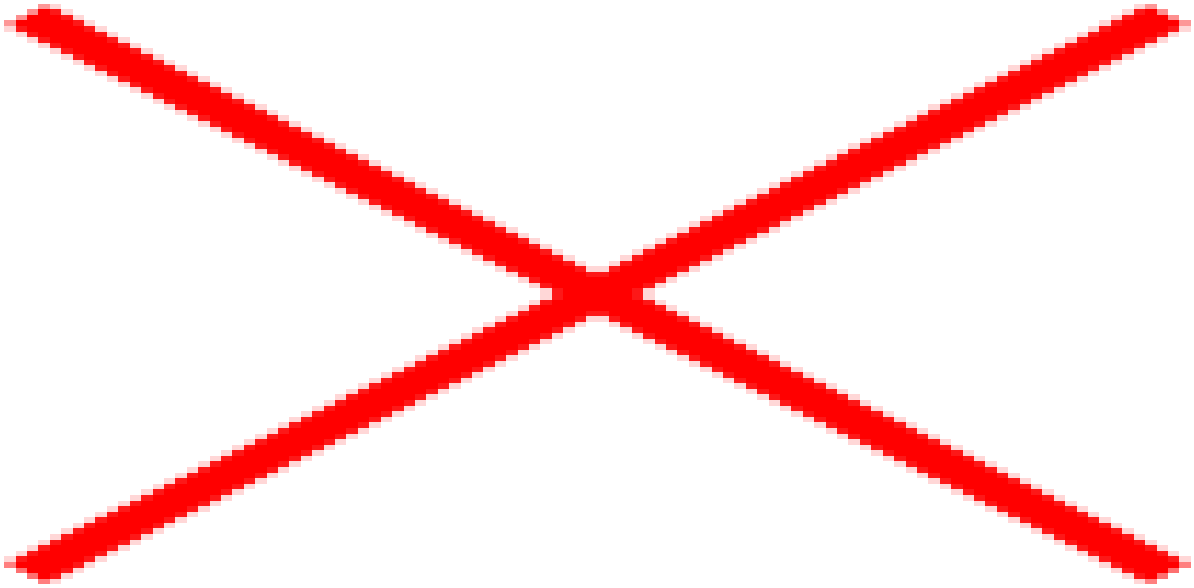
Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

Como lo muestra el gráfico 5, la discapacidad motriz o motora es el principal tipo de discapacidad entre los postulantes inscriptos en SECLAS, con un 30%. Seguidamente, un cuarto tiene discapacidad mental, 15% discapacidad auditiva, 10% discapacidad visceral, 10% discapacidad visual y un 8% multidiscapacidad. Estos datos nos permiten afirmar que el colectivo que busca un empleo en el ámbito público provincial no representa los tipos de discapacidad del universo total con discapacidad. En la provincia de Buenos Aires, según

el Censo 2010, el 12% de la población cuenta con alguna limitación permanente, el 41% tiene discapacidad visual, un 37% discapacidad motora, un 12% discapacidad auditiva y sólo un 10% alguna limitación cognitiva. Es decir, la discapacidad con menor presencia según los datos censales, es aquella con mayor protagonismo entre quienes se han inscripto al SECLAS.

Del total e importante universo de postulantes al SECLAS es importante poder contrastarlo con la efectiva inclusión laboral. ¿Cuántos de ellos fueron incorporados el empleo público en la provincia de Buenos Aires? El gráfico 6 nos ayudará en esta respuesta.

Gráfico 6. Ingresos al Sector Público 2013/2017 de trabajadores/as con discapacidad.

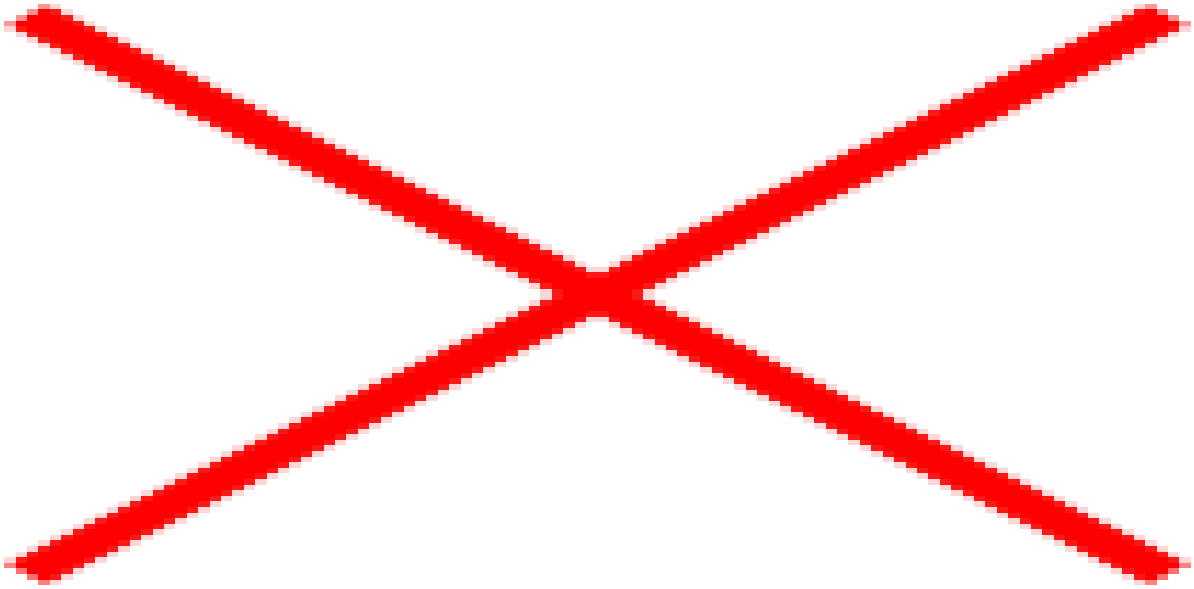


Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

El gráfico 6 confirma que muy poco de los inscriptos al SECLAS fueron efectivamente incorporados al empleo público provincial. Mientras que para el período 2013-2017, se inscribieron al servicio 3.549 personas sólo fueron empleadas 1.216, es decir un 34% del total. Se registra un crecimiento de incorporaciones entre 2013 y 2014 pero los años posteriores ha decrecido el número total de incorporaciones al Estado provincial, con un gran descenso entre 2015 y 2016. La baja cantidad de ingresos por parte del SECLAS al empleo permiten explicar el grave incumplimiento del cupo laboral del 4%. Este informe elaborado por la propia cartera laboral confirma que en el año 2017 la proporción de trabajadores/as con discapacidad sobre el total de la planta es de 1,29% (número en

relación a lo informado por 55 organismos públicos y 44 municipios). En los siguientes gráficos podemos identificar el nivel de cumplimiento del cupo para cada organismo provincial, y para los municipios.

Gráfico 7. Cumplimiento Cupo 4% en organismos provinciales.



Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

De los organismos provinciales que efectivamente han informado a la cartera de trabajo sobre la cantidad de trabajadores y trabajadoras con discapacidad emplean, detectamos que ninguno cumple con el cupo del 4%. Sólo cuatro del total superan una proporción del 3% de personas con discapacidad sobre la plata total de empleados (Ministerio de Trabajo, Junta Electoral, Ministerio de Seguridad y el Ministerio de Justicia), el resto ha informado una proporción muy distante del cupo mínimo que establece el marco legal. El caso de los municipios bonaerenses es similar.

Gráfico 8. Cumplimiento Cupo 4% en Municipios.

Fuente: Informe elaborado por el Ministerio de Trabajo

De los municipios bonaerenses que efectivamente han informado a la cartera de trabajo sobre la cantidad de trabajadores y trabajadoras con discapacidad emplean, detectamos que sólo uno cumple con el cupo del 4%, Ayacucho. Cuatro del total superan una proporción del 3% de personas con discapacidad sobre la plata total de empleados, 9 de Julio, Marcos Paz, Rivadavia (3,9%) y Chacabuco (3,5%). El resto ha informado una proporción muy distante del cupo mínimo que establece el marco legal.

Conclusiones

En este breve artículo, estudiamos cómo la Legislatura bonaerense sancionó la Ley N° 10.592, estableciendo un régimen jurídico básico e integral para las personas con discapacidad. Esta norma, y sus modificatorias, diseñaron y pusieron en funcionamiento una política pública para abordar la exclusión laboral que atraviesa el colectivo con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. En concreto, esta política obliga al Estado Provincial, sus organismos descentralizados, las empresas del Estado, las municipalidades, personas jurídicas de derecho público no estatal creadas por Ley, las empresas subsidiadas por el Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos, a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al cuatro (4) por ciento de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser ocupados exclusivamente por ellas, de acuerdo con las modalidades que fije la reglamentación.

A través del Servicio de Colocación Laboral selectiva de personas con discapacidad

(SECLAS), entre 2013 y 2017, se registraron 3.549 personas con discapacidad en busco de un empleo. De este universo, el 80% estaba concentrado en 29 localidades (2.737 personas) y el 30% en la capital provincial (1.000 personas). Lamentablemente, muy poco de los inscriptos en este servicio fueron efectivamente incorporados al empleo público provincial. Mientras que para el período 2013-2017, se inscribieron al servicio 3.549 personas sólo fueron empleadas 1.216, es decir un 34% del total. La baja cantidad de ingresos por parte del SECLAS al empleo permiten explicar el grave incumplimiento del cupo laboral del 4%: en el año 2017 la proporción de trabajadores/as con discapacidad sobre el total de la planta es de 1,29%.

Este bajo nivel de cumplimiento es heterogéneo cuando exploramos los datos informados para los diferentes organismos provinciales como los municipios. En el caso de la administración provincial, ningún organismo cumple con el cupo del 4, y sólo cuatro del total superan una proporción del 3% de personas con discapacidad sobre la plata total de empleados (Ministerio de Trabajo, Junta Electoral, Ministerio de Seguridad y el Ministerio de Justicia). En el caso de los municipios bonaerenses, sólo uno cumple con el cupo del 4%, Ayacucho, cuatro superan el 3% y se acercan al cumplimiento y el resto muestra números muy distantes del cupo mínimo que ordena el marco legal.

Bibliografía

Abramovich, V. (2009). La situación de los derechos humanos en América Latina. *Derechos Humanos, Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos humanos para intervenir en los problemas del presente.* Buenos Aires.

Fernández, M. E. (2014). Discapacidad y trabajo. En S. Necchi, M. Suter, & Gaviglio Andrea (comps.), *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes* (págs. 123-160). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo de población.* Buenos Aires. Recuperado el 25 de Septiembre de 2017, de http://www.indec.gov.ar/censos_total_pais.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&t=3&s=2&c=2010

Organización Iberoamericana de Seguridad Social. (2014). *Medidas para la promoción del empleo de personas con discapacidad en Iberoamérica.* Madrid: Organización Iberoamericana de Seguridad Social. Recuperado el 30 de Agosto de 2017, de http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1289/Inf_OISS_Estudiosobremedidaspromociondeempleo_2014.pdf?sequence=1

Organización Internacional del Trabajo. (2014). *Lograr la igualdad de oportunidades en el*

empleo para las personas con discapacidades a través de la legislación. Directrices. Ginebra: Irish Aid. Recuperado el 30 de Agosto de 2017, de http://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2014/114B09_183_span.pdf

Registro Nacional de Personas con Discapacidad del Ministerio de Salud de la Nación. (2016). *Anuario Estadístico Nacional.* Buenos Aires.

Samaniego, P. (2006). *Aproximación a la Realidad de las Personas con Discapacidad en Latinoamérica.* Madrid: CERMI.

Victoria Maldonado, J. (sep./dic. 2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humano. *Boletín mexicano de derecho comparado, 46*(138).

SCHARAGRODSKY. “Representaciones sociales sobre DISCAPACIDAD/ES Y TRABAJO: “Uno ve lo que antes no veía”

APELLIDO Y NOMBRES: SCHARAGRODSKY CARINA JUDITH

DNI: 18333897 CORREO ELECTRÓNICO: carinosky@hotmail.com

TRES PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales, Discapacidad y Trabajo.

Introducción

El presente trabajo se desprende de la Tesis Doctoral denominada “Representaciones sociales sobre discapacidad/es y trabajo: articulaciones y transformaciones”, dirigida por la Dra. Leticia Muñiz Terra y codirigida por la Dra. Agustina Palacios (Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE, UNLP, defendida en 2017). El problema de investigación planteado consistió en analizar las representaciones sociales (RS) sobre discapacidad y trabajo de las personas con discapacidad (PCD), sus articulaciones y las transformaciones que las inclusiones en un empleo competitivo formal público promovieron en dichas representaciones. Para abordar este problema se analizó el caso de las PCD incluidas en Vialidad en 2010, en el marco de la política pública de promoción de empleo “SeCLaS” (2010-2015) del Ministerio de Trabajo de la provincia de Buenos Aires.

Los principales interrogantes que guiaron dicha investigación fueron los siguientes: ¿Cuáles eran las RS sobre discapacidad y sobre trabajo que circulaban entre las PCD incluidas por el “SeCLaS” en Vialidad (2010-2015)? ¿Cómo se articulaban dichas representaciones en relación a las trayectorias biográficas (laborales y de discapacidad) de dichas personas? ¿Cómo podrían explicarse las relaciones/tensiones entre las mismas? ¿De qué manera/s las inclusiones laborales de PCD en sus primeros empleos competitivos formales, en el marco de una política pública de empleo “SeCLaS” (2010-2015), promovieron o no transformaciones en las RS sobre discapacidad y trabajo de las propias PCD? ¿Cómo se produjeron dichas transformaciones?

Para responder a estas preguntas nos propusimos en primer lugar identificar las RS sobre discapacidad en el marco de las trayectorias biográficas (laborales y de discapacidad) de las PCD que fueron incluidas por el SeCLaS en Vialidad en mayo de 2010. En segundo lugar, aprehender las RS sobre trabajo en el mismo marco mencionado anteriormente. En tercer lugar nos planteamos estudiar las articulaciones entre las RS sobre discapacidad y

las RS sobre trabajo identificadas. Y finalmente nos propusimos analizar las transformaciones, si las hubo, que las inclusiones en un empleo competitivo formal público en Vialidad promovieron en dichas RS para las PCD entrevistadas.

Partimos de considerar que dentro de las trayectorias laborales de las PCD entrevistadas, las inclusiones laborales del SeCLaS (2010-2015) en sus primeros empleos competitivos formales en la Dirección de Vialidad, constituyeron una oportunidad propicia desde las propias PCD para transformar sus RS sobre discapacidad y trabajo. En este sentido, sostenemos que el escenario laboral resulta un espacio favorecedor para poner en juego las mencionadas RS, sus tensiones y sus reconfiguraciones.

El enfoque metodológico utilizado fue cualitativo. La técnica de recolección de información privilegiada en los estudios sobre RS y particularmente en este estudio fue la entrevista biográfica, complementada con el análisis de documentos, entrevista a informante clave y la observación participante. Se trató de un estudio diacrónico retrospectivo de caso basado en treinta (30) entrevistas biográficas que permitieron analizar las RS sobre discapacidad y trabajo en el marco de las trayectorias biográficas (de discapacidad y laborales respectivamente) del colectivo estudiado, recuperando sus significados a partir del momento de la entrevista y mirando hacia el pasado.

Con respecto a los estudios sobre discapacidad, durante muchos años estos se centraron en el abordaje de diversas concepciones sobre la misma, destacando su relación con los discursos médico, pedagógico y jurídico. Las líneas de investigación más recientes, enmarcadas en los denominados “Estudios sobre Discapacidad” problematizaron en clave sociopolítica los aspectos biologizantes y ahistóricos de dichos discursos, contextualizando los distintos significados de la categoría y evidenciando su dimensión política en tanto construcción social históricamente situada.

Los estudios sobre trabajo han centrado su atención en la mencionada categoría desde disciplinas como la Economía, la Sociología y la Psicología, estudiando desde indicadores socio-laborales hasta los aspectos psicosociales del trabajo. Cabe destacar que son muy pocos los que han puesto el foco en la población con discapacidad. Las escasas investigaciones que relacionan la discapacidad con el trabajo coinciden en señalar las dificultades que enfrentan las PCD a la hora de incluirse en el mercado laboral, tanto a nivel internacional como a nivel local. En relación al trabajo competitivo en el Estado provincial, esto tiene su correlato en el reducido número de PCD que se encuentran empleadas en los organismos estatales, resultando inferior al cupo establecido en el marco jurídico vigente.

En este artículo nos centraremos en los sentidos del trabajo para las PCD entrevistadas incluidas en sus empleos competitivos en Vialidad. Abordaremos las diversas RS sobre el

trabajo y "la discapacidad" en el entrecruzamiento de las respectivas trayectorias laborales y de discapacidad. Analizaremos la función identitaria de las RS (Abric, 2001) en lo que hace específicamente a la *identidad laboral de la PCD como trabajador/a competitivo/a público/a formal* y señalaremos las construcciones en torno a la *"visibilidad/ocultamiento"* de "la discapacidad" de los/as trabajadores/as en los ámbitos laborales públicos, específicamente en el caso particular de Vialidad. Para finalizar, reflexionaremos acerca de las RS sobre "las discapacidad/es", como "desventaja/ventaja/derecho" para la inclusión laboral de dichas personas.

I. Representaciones sociales sobre el empleo en el Estado provincial de las personas con discapacidad: función identitaria.

Las **Representaciones Sociales** (RS) constituyen un *concepto clave en la articulación de los procesos psíquicos y sociales.* Nos nutrimos de los diversos enfoques de la Teoría de las RS: Moscovici (1961, 1973, 1979, 1981, 1989); Jodelet (1984, 2000, 2008); Abric (1994, 2001) y Doise (1986, 1990, 1992). Desde estos enfoques: a) Las RS son *construcciones sociocognitivas sobre algo o alguien y son expresadas por un sector social particular.* Por lo tanto constituyen un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado; b) Las RS son *promotoras de la constitución de subjetividades e identidades/alteridades y* c) Las RS son *orientadoras y reorientadotas de prácticas sociales*, considerando el potencial transformador de los contenidos representacionales para reorientar las prácticas sociales.

Dicho esto, nos centramos en el segundo aspecto señalado: la función identitaria de las RS. Los procesos identitarios ponen en relación las RS y la subjetividad considerando un sujeto que no sería un individuo aislado en su mundo de vida, sino un individuo auténticamente social; un sujeto que interioriza y se apropia de las representaciones, interviniendo al mismo tiempo en su construcción. Esta función nos resultó de interés dado que nos permitió abordar las RS sobre el trabajo que se ponen de manifiesto al analizar las construcciones identitarias laborales del/la trabajador/a público/a con discapacidad de las PCD que ingresaron a Vialidad en el marco de la política pública de promoción de empleo SeCLaS en 2010.

Las construcciones identitatrias basadas en procesos complejos de identificación (Izcovich, 2016) cohesionan a las personas que pueden ser identificadas grupalmente por ellas mismas como tales, pero siempre en términos relacionales. Es decir en relaciones de distinción, diferencia u oposición frente a los otros. En nuestro caso particular la identificación a un rasgo compartido, como podría ser la pertenencia a una profesión o a un

oficio manual (identificarse como ingeniero/a, proyectista, maestro/a mayor de obras o trabajador/a de la construcción) se configura en torno a la filiación a una institución particular del Estado provincial. Vale decir que la pertenencia a la "Gran Familia Vial" predomina sobre la identidad laboral de oficio postulada por Dubar (2001).

Asimismo, cabe señalar que nos situamos en el campo del denominado "empleo competitivo", destacando que dicho trabajo se desarrolla en el ámbito del Estado Provincial. Este dato no nos parece menor ya que involucra RS acerca del/la "empleo público provincial", es decir, el empleo en un contexto específico que admite ideas, valores y prácticas (Jodelet, 1986) que lo caracterizan de determinadas maneras y no de otras en los tiempos que corren.

En este sentido, respecto de las RS sobre el trabajo en términos de empleo público desempeñado por PCD en organismos del estado provincial, las personas entrevistadas manifiestan tres modalidades de reconocimiento e identificación del mismo:

a) Una ausencia en el reconocimiento e identificación del empleo público desempeñado por PCD en dependencias del Estado provincial:

"Sin registro de trabajadores discapacitados por desconocimiento". (E3).

"No, para nada, no sabía que existían". (E9).

b) Un reconocimiento e identificación del mismo:

"Siempre las había visto (a las PCD trabajando en el Estado)". (E16).

"Había bastantes, chicos sordomudos, en una silla de ruedas, diferentes. Ya había y yo ya sabía." (E10).

c) Transformaciones en el reconocimiento e identificación del empleo público desempeñado por PCD en el Estado provincial.

"No me había cruzado gente en una repartición con discapacidad. Ah sí… en el banco provincia con el sordomudo. Eso si me acuerdo, el cajero." (E4).

"Después los empecé a ver (refiriéndose a los/as trabajadores/as con discapacidad)…a partir del accidente me cambió mucho la vida". (E14).

"Seguramente tenía la idea de gente con discapacidad trabajando en el Estado, pero no pasaba por mi mente tan seguido. No era una cosa que la vivía pensando…hoy sí". (E8).

"Uno ve lo que antes no veía…". (E4).

La posibilidad de identificar por parte de las personas entrevistadas a PCD habitando un empleo competitivo público en principio, e identificarse luego con el colectivo de trabajadores/as con discapacidad que desarrollan su tarea en el Estado provincial (construyendo un "nosotros" a partir de su inclusión laboral en Vialidad), implica el trabajo discursivo de enlazar y marcar fronteras simbólicas (Hall, 2003) entre diversos colectivos.

En esta línea, afirma Dubar (2002) que la identidad es el resultado de una doble operación lingüística: de diferenciación y generalización. La diferencia marca la singularidad de algo o de alguien en relación con los otros, en tanto que la generalización permite definir un nexo común entre una serie de elementos diferentes de otros. Singularidad y generalización, dibujan una cartografía a partir de construcciones sociocognitivas sobre discapacidad y trabajo. El sujeto pone en juego entonces, los procesos de construcción y apropiación de las RS en interacción con los otros, constituyéndose así en biógrafo/a e historiador/a colectivo/a.

Para las personas entrevistadas, reconocer que el empleo competitivo público puede estar habitado por PCD, identificar e identificarse con el grupo de trabajadores/as con discapacidad que se desempeñan en dependencias del Estado provincial, son cuestiones que presentan diversos matices. Como señalamos en las viñetas anteriores, los mismos recorren desde la ausencia de reconocimiento del empleo competitivo público desempeñado por PCD hasta su clara identificación. Dicho reconocimiento además, posibilita el establecimiento de un sentido de pertenencia de las PCD entrevistadas al colectivo de trabajadores/as competitivos/as con discapacidad en el ámbito público provincial a partir de sus propias inclusiones laborales en Vialidad.

En el mencionado recorrido, es posible observar entonces los procesos de distinción, diferenciación u oposición frente a los otros construyendo alteridades en colectivos “ajenos”, de no pertenencia y la identificación propiamente dicha a colectivos reconocidos como propios. En este sentido, entendemos que la función identitaria de las RS sobre discapacidad y trabajo, es inherente a los mencionados procesos de construcción de identidades/alteridades, desplegándose además de manera privilegiada en el ámbito laboral. Es allí donde recorta su propio subconjunto: el de las PCD que trabajan en Vialidad.

Además, algunas PCD entrevistadas señalan las transformaciones producidas en los contenidos de las RS sobre discapacidad y trabajo en sus trayectorias biográficas, que posibilitaron la identificación posterior del empleo competitivo de PCD en el Estado provincial. Dichas transformaciones son situadas a partir de resignificaciones de las RS sobre discapacidad y trabajo habilitadas por los nudos críticos propios de las trayectorias de discapacidad (en el caso de adquisiciones o manifestaciones tardías de la misma) y fundamentalmente por la inclusión laboral en Vialidad en tanto hito en la trayectoria laboral de dichas personas como primer empleo formal público.

Cabe destacar que la mencionada inclusión laboral en Vialidad, posibilitó a todas las PCD entrevistadas, que en su mayoría habían transitado por experiencias laborales informales, el acceso a un empleo formal con un régimen de derechos y obligaciones

laborales establecidos por el marco normativo del empleo público en la provincia de Buenos Aires (Ley 10.430 denominada "Estatuto y Escalafón de la Administración Pública"), homologado a la ley específica de Vialidad (Ley 10.328).

En este contexto, las PCD entrevistadas construyeron RS sobre el empleo formal, tomando en consideración sus antecedentes laborales en los trabajos anteriores al ingreso en Vialidad, si los tuvieron, y en el marco de sus propias trayectorias laborales.

En relación a la comparación entre empleo competitivo formal y el trabajo informal, una PCD entrevistada reflexiona sobre los derechos conquistados por los/as trabajadores/as públicos/as vinculados con el salario, las licencias y la cobertura médico asistencial al contar con la Obra Social del Estado provincial: el Instituto de Obra Médico Asistencial (IOMA).

"Ahora soy un agradecido de mi condición laboral. Lo hablo dentro del trabajo también. El empleado público de 20 años pierde un poco el eje, la noción de donde está. Yo vengo de afuera y yo se lo que es ganarse el mango. Un sueldo puede parecer bajo pero yo se lo que es ganarse ese sueldo afuera, con qué sacrificio. Obviamente disfruto los fines de semana, los feriados y la bendición. Cuando estaba internado mis amigos me decían: ¡Qué mala suerte que tenés! No, mala suerte hubiese sido antes que tenía que salir a buscar el mango entonces. Estaba más preocupado por ver cuanto me cobraban la consulta y cuanto tiempo tenía que estar parado que lo que tenía. Yo entré, puse el carnet de IOMA, me operaron 15 días en casa y hasta descansé porque como antes sacaba vacaciones para trabajar, hasta descansé. Llego a ver esas cosas porque las padecí. Se que entré a los 45 años que es el límite de todo. Me doy cuenta de la situación, no pierdo la conciencia. Y realmente disfruto, me pone re bien eso." (E3).

El relato anterior pone de manifiesto una representación social que se construye en torno a significados de "mayor" sacrificio y exigencia para los/as trabajadores/as en trabajos informales con respecto al empleo competitivo formal. El "afuera" es representado por la primera modalidad de trabajo mencionada, reservando la "interioridad territorial" para el empleo formal que se configura como una "bendición". Dicha bendición, a pesar de "los sueldos que pueden parecer bajos", está relacionada con la protección y el "disfrute" de derechos laborales en materia de seguridad social garantizados por el Estado provincial.

"Yo se que no voy a ser ni la primera ni la última persona que trabaje en un lugar del Estado. Que es muy difícil que se las contrate en lugares privados porque obviamente no suman, restan en lo que es lo laboral con respecto a las enfermedades. Pero para mí es muy valiosa la integración en cualquier lugar y en cualquier aspecto de la vida". (E30).

El empleo competitivo formal en el Estado provincial es representado por las PCD entrevistadas como un lugar de resguardo y protección frente a las exigencias y sacrificios

que demanda un trabajo informal o incluso un empleo formal en el ámbito privado. La distinción representacional entre los sentidos de beneficio y sacrificio, establece la diferencia entre el empleo formal público y el trabajo informal y/o empleo formal privado. En este sentido, se infiere que el Estado provincial es representado por las PCD entrevistadas como garante de derechos de la seguridad social para los/as trabajadores/as.

En suma, en el marco de las trayectorias laborales analizadas, consideramos que el proceso de inclusión laboral conjuntamente con el ingreso de las PCD entrevistadas a Vialidad, no sólo constituyó un hito que habilitó resignificaciones de las RS sobre el trabajo en dichas trayectorias. Además se configuró como pasaje de la desprotección, representada en el trabajo informal o en el empleo formal privado, hacia la protección del empleo formal estatal.

II. Visibilidad u ocultamiento de los/as trabajadores/as públicos con discapacidad de Vialidad.

La categoría discapacidad se expresa, entre otras cuestiones, en torno a representaciones de visibilidad u ocultamiento. Esto responde a las distintas modalidades de construcción de dicha categoría en el marco de diferentes procesos socio- históricos. Dichos procesos dieron lugar a la conceptualización de tres modelos de discapacidad sistematizados por Palacios (2008): el Modelo de Prescindencia, el Modelo Médico Rehabilitador y el Modelo Social.

Realizando una breve reseña, situamos al Modelo de Prescindencia que postula la innecesariedad de las personas con discapacidad para la sociedad. En esta línea de pensamiento, prácticas como el infanticidio, la marginación y el encierro, apartan de la escena social a las personas con discapacidad, produciendo un ocultamiento extremo (eliminación metafórica y real) de las mismas. Recordemos que la única excepción al ocultamiento de las PCD lo constituía su irrupción en un rol de entretenimiento como figuras de atracciones circenses o bufones de la corte (Fainblum, 2008).

Para el Modelo Médico Rehabilitador, las PCD pueden tener algo que aportar a la sociedad pero en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Este contexto resulta fértil para la proliferación de instituciones enmarcadas en los discursos médico y pedagógico destinadas a tales fines, separando nuevamente a dichas personas del mundo “visiblemente” social.

En síntesis, los dos modelos presentados hasta aquí construyen RS sobre discapacidad en torno a un “cuerpo discapacitado” ilegítimo, deficitario, imperfecto, antiestético y rechazable (Ferreira, 2010; Ferrante & Ferreira, 2011; Ferrante, 2016). Corporalidad que se distingue de una normatividad deseable: el ideal del “cuerpo sano-bello o el cuerpo capaz”.

Si el destino de éste último consiste en la exhibición social, el "cuerpo discapacitado" está condenado al ocultamiento en sus distintos matices que van desde la extinción hasta la segregación.

Por el contrario, el Modelo Social nace apuntalando la filosofía del movimiento de vida independiente (MVI) para las PCD (Madrid Pérez, 2013), promoviendo el enfoque de derechos humanos y la inclusión social. Esto significa la visibilización de las PCD en la escena social, a partir de su participación política como ciudadanos/as en la conquista y ejercicio de derechos (Victoria Maldonado, 2013), conjuntamente con otros colectivos sociales. Estos derechos incluyen el acceso a un trabajo decente (Somavia, 2000; OIT, 2008) para las PCD.

Entre los sentidos del trabajo recuperados durante las entrevistas, destacamos el trabajo como fuente de inclusión social y dignidad. Para las PCD entrevistadas, el acceso al trabajo, especialmente el ingreso a Vialidad, constituyó un hito en sus trayectorias biográficas que favoreció el intercambio exogámico promoviendo la inclusión social extrafamiliar.

Consideramos que los sujetos que encarnan las organizaciones institucionales de una sociedad pueden promover prácticas sociales transformadoras orientadas hacia la visibilización de la discapacidad o reproducir su ocultamiento histórico con destellos de prácticas de resistencia. Destacamos entonces la función orientadora y reorientadota de las prácticas sociales (Abric, 2001) inherentes a las RS que se basan en las transformaciones de sus contenidos representacionales.

"Vialidad es una de las casas más bondadosas porque se ve al discapacitado en la planta, lo cruzás. Ves la cantidad de gente que hay y te das cuenta que realmente cumplimenta con ese 4%". (E3).

En contraposición con la visibilidad de las PCD manifestada en el relato anterior, cabe señalar que la inclusión laboral de las mismas en Vialidad generó tensiones. Refiere una informante clave de Vialidad al respecto: *"Hubo algunos rechazos con la gente complicada de siempre, de que iba a convertir a Vialidad en un zoológico. En algunas áreas no hubo una gran bienvenida. La verdad es que salvo algún caso, laburan todos y mucho. Algunos con algunas limitaciones y otros con ninguna. Mi experiencia con ellos fue muy buena".*

Una de las situaciones conflictivas estaba relacionada con el orden de filiación a la "Gran familia Vial". Desde la visión de algunos/as trabajadores/as del organismo, las PCD incluidas por el SeCLaS ocuparon un lugar en la "Familia Vial" que les hubiera correspondido a los/as "hijos/as legítimos/as sin discapacidad" de dichos/as trabajadores/as.

A pesar de los conflictos anteriormente señalados, que forman parte de la disputa por

ocupar los espacios laborales por parte de los/as trabajadores/as de Vialidad, la institución presenta un funcionamiento inclusivo que es destacado por las PCD entrevistadas. La organización institucional pone en evidencia a todos/as sus trabajadores/as. Los/as muestra ante la mirada del resto de los/as trabajadores/as y de aquellas personas externas a la institución que anduvimos por sus pasillos. Esto se ha podido corroborar durante el año que demandó el estudio de campo (2015) a través de la observación participante que nos posibilitó la circulación por varios departamentos del organismo y en distintos momentos de la jornada laboral.

Con el paso del tiempo, pudimos observar que al circular por los pasillos de la institución nos cruzábamos con las PCD que habían sido entrevistadas. Las mismas se acercaban a saludar y comentaban las tareas que se encontraban desempeñando, exhibiendo de esta manera su actividad laboral. Algunas personas fueron entrevistadas en sus oficinas pero la mayoría lo hicieron en la biblioteca de Vialidad, con lo cual, cuando cruzábamos a estas últimas por los pasillos de Vialidad, insistían en mostrarnos sus lugares de trabajo, las condiciones en las que desarrollaban sus tareas y la interacción con el resto de sus compañeros/as con y sin discapacidad.

Entre las situaciones de visibilidad de los/as trabajadores/as con discapacidad de Vialidad, también pudimos observar no solo la circulación de las PCD entrevistadas en el interior de la institución sino también en su exterior. En varias oportunidades asistimos al momento en que se retiraba V. (E30) en un remise que la esperaba en la puerta de acceso a Vialidad para llevarla a su casa. Dicha situación se repetía cada mañana en el arribo y cada mediodía con la partida. Cabe recordar que en la entrevista, dicha persona puso de manifiesto que la rampa que se encontraba en el frente de Vialidad databa del año 2014, mientras que su ingreso a la institución se había producido en 2010.

Las notas de campo recolectadas durante el año 2015 en Vialidad también resultaron coincidentes con los discursos expresados mayoritariamente por las PCD entrevistadas en relación a la "visibilidad" de los/as trabajadores/as con discapacidad del mencionado organismo. De esta manera lo sintetiza uno de sus protagonistas:

"Hoy teniendo otra vista diferente, voy a otra repartición y no los veo. En Vialidad, entrás y los ves. Son visibles. En otras reparticiones si están, están en el sótano. En Vialidad tratan con el contratista que viene. Eso lo rescato de la repartición: que están y que no los esconden. Si en otra repartición están, los tienen escondidos." (E4).

Hasta aquí entonces, analizamos distintas RS sobre el trabajo para las PCD entrevistadas que contribuyeron a la construcción de la identidad laboral del/la trabajador/a competitivo/a formal en Vialidad. Advertimos que la visibilidad y el ocultamiento de la

discapacidad en relación al trabajo, remiten a distintas formas de representar dicha categoría a lo largo de la historia. Las RS sobre discapacidad que se encuentran enmarcadas en el Modelo de Prescindencia y el Médico Rehabilitador (Palacios, 2008) expresan la asociación de la misma con el encierro y el ocultamiento. En el marco de estos modelos, las PCD son personas cuyo destino es el encierro en instituciones familiares o asistenciales, la lejanía respecto del espacio público o el escondite en un sótano. En este sentido, consideramos que la posibilidad de construir relaciones laborales exogámicas contribuye a la visibilización de los/as trabajadores/as con discapacidad en Vialidad.

Asimismo enfatizamos que en contextos sociales en los que predominan RS propias del Modelo Médico Rehabilitador, las PCD no han de ser visibles ante la mirada de los otros ya que exhiben, en oposición al cuerpo legítimo, un "cuerpo discapacitado" (Ferrante & Ferreira, 2011) habitado por la imperfección, lo deficitario y lo antiestético. La desvalorización respecto del cuerpo también alcanza a las actividades que dicho cuerpo puede desempeñar. En este sentido, las RS sobre el trabajo destinado a las PCD, en términos generalizados, construyen una idea de trabajo de baja complejidad y escasa valoración social que empaña su visibilidad. El mismo se encuentra relacionado con tareas de limpieza u ordenanza.

Cabe señalar que las RS sobre discapacidad en relación al trabajo que construyen las PCD entrevistadas, y que en algunos casos atribuyen a las alteridades circundantes, se apoyan en los procesos de identificación a un rasgo común: "la discapacidad", cuya generalidad homogeneiza al universo heterogéneo de las discapacidades. La generalización produce el anudamiento uniforme de toda discapacidad a la limitación y a la imposibilidad. En el ámbito laboral esto se expresa destinando a las PCD únicamente a tareas devaluadas y de baja complejidad sin contemplar por un lado, las potencialidades que hay al interior de la diversidad (discapacidad/es) de cada tipo de discapacidad y fundamentalmente a cada constitución subjetiva, única y particular. Y sin contemplar, por otro lado, los distintos tipos de tareas y funciones con sus niveles de complejidad y requerimiento de formación que se desempeñan en una institución como Vialidad.

"Por lo general los asociaba con la limpieza, en Techint, cuando iba ahí, pero no como un tipo que puede llevar una panilla a otro lado, que lo he visto en Vialidad". (E1).

"Es como siempre en una ciudad chica, ahora no tanto pero antes el ordenanza era discapacitado. Volvemos al principio donde la discapacidad es una limitación mental. Yo lo único que puedo hacer es esto. No, podés hacer de todo. ¿Por qué esto?". (E18).

En el caso de Vialidad, las RS sobre discapacidad y trabajo de las PCD entrevistadas, destacan la visibilidad de los/as trabajadores/as con discapacidad y su distribución en

diferentes puestos de trabajo. Los mismos abarcan una multiplicidad de tareas de diversa complejidad y valoración social, estipuladas en la Ley del organismo según agrupamiento y clase. Dichas tareas guardan alguna correlación con los agrupamientos de la ley 10.430 de la Administración Pública provincial a saber: técnicas, administrativas y de servicios generales.

Las PCD entrevistadas entonces, en sus prácticas sociales cotidianas, al circular por la institución y exhibir las distintas tareas asignadas en sus respectivos lugares de trabajo, contribuyen a la visibilización de su colectivo de pertenencia: los/as trabajadores/as con discapacidad de Vialidad.

"En el caso de Vialidad es visible porque uno ve que hay un montón de gente con discapacidad trabajando ahí. En otras reparticiones públicas no se ve". (E4).

En suma, tal como refiere la cita anterior y en consenso con el discurso de la mayoría de las personas entrevistadas, los/as trabajadores/as con discapacidad habitan Vialidad cotidianamente. Son sus prácticas laborales en interacción con otros, las que aportan "visibilidad" a las RS sobre discapacidad y trabajo, desempeñándose como trabajadores/as con discapacidad en dicho organismo, día tras día.

Para finalizar, advertimos las complejidades en las transformaciones de las RS sobre el trabajo en la perspectiva de las propias PCD. Vale decir, las modificaciones en sus protagonistas de los contenidos representacionales sobre discapacidad en relación al trabajo, que generan el tránsito de la discapacidad representada como "desventaja" (representación propia de los Modelos de Prescindencia y Rehabilitador), hacia la "ventaja" de la discapacidad en términos del ejercicio del derecho a acceder a un trabajo decente para las PCD (Modelo Social). Dicho en palabras de un entrevistado:

"Me dijo ella que me anote en el SeCLaS, que iba a tener más posibilidades, por la ubicación del personal con discapacidad… Yo no tenía certificado de discapacidad en ese momento porque para mi no era discapacitado. Es más, cuando me lo dijo la subgerente de RRHH, que había posibilidades de entrar acá… a mi no me gusta tomar ventaja de nada, y le pregunté si esto era ser ventajero, y me dijo que no, que yo tenia un derecho". (E11).

Portar una discapacidad certificada oficialmente opera como requisito necesario para la inclusión laboral, en el marco de una política pública activa de promoción del empleo para PCD (SeCLaS) en el Estado provincial. Ello implica el despliegue de procesos subjetivos e intersubjetivos de construcción identitaria en torno a la discapacidad y al trabajo para las PCD. La discapacidad, que para muchas personas es significada como "desventaja" en tanto sentido propio del Modelo Médico Rehabilitador, puede transitar hacia la reorientación

de prácticas sociales que den lugar al ejercicio de derechos. En este caso nos referimos al derecho a acceder a un trabajo decente.

Conclusión

A lo largo del presente artículo hemos analizado los sentidos del trabajo para las PCD entrevistadas en sus empleos competitivos formales en Vialidad, destacando fundamentalmente la función identitaria de las RS inherente a las mismas. Dicha función se construye y reconstruye en el marco de procesos subjetivos y sociales. Las transformaciones de las RS sobre discapacidad y trabajo de los/as protagonistas se producen a partir de las resignificaciones de sus contenidos, habilitadas por los nudos críticos propios de los entrecruzamientos de las trayectorias de discapacidad y trabajo marcando como hito: la inclusión laboral en Vialidad.

En nuestro caso de estudio, señalamos que el escenario laboral de Vialidad delinea particularidades en torno a la construcción de la identidad laboral del/la trabajador/a formal público con discapacidad. Dichas particularidades se expresan a través de la visibilización de las discapacidad/es y el trabajo, encarnadas ambas categorías en las personas con discapacidades que ejercen el derecho a trabajar en Vialidad, desempeñando diferentes funciones cotidianamente.

Bibliografía:

Abric, J.C. (1994). Pratiques sociales et représentations. París: PUF.

Abric, J.C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán, p. 53-74.

Doise, W. (1986). Les representations sociales: definition d un concept. En W. Doise y A. Palmonari (Eds.), Les representations sociales: un nouveaux champ d etude. Ginebra: Delachaux et Niestle.

Doise, W. (1990). *Les représentations socials.* En R. Ghiglione, C. Bonnet & J.F. Richard (eds.), *Traité de psychologie cognitive 3: Cognition, representation, Communications.* París: Dunod, p. 111-174.Cultura y representaciones sociales 62 Año 3 (5), septiembre 2008.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentatíons sociales, *Buflelin de Psychotogie, XLV (*405), p.189-195.

Dubar, C. (2001). "El trabajo y las identidades profesionales y personales". En: *Revista*

Latinoamericana de Estudios del Trabajo, Año 13 (7). Buenos Aires.

Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación. Barcelona: Bellaterra.

Fainblum, A. (2008). Discapacidad, una perspectiva clínica desde el psicoanálisis. Buenos Aires: Tekné.

Ferrante, C. (2009). Las nuevas aportaciones del Modelo Social de la Discapacidad: una reflexión sociológica crítica. En *Intersticios. Revista Sociológica de pensamiento crítico:* Vol. 3 (1), p. 59-66.

Ferrante, C. & Ferreira, M. (2011). Cuerpo y habitus: el marco estructural de la experiencia de la discapacidad. En Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico Vol. 5(2), p. 85-101.

Ferrante, C. (2016). Discapacidad, limosna y exclusión a través de la asistencia. En P. Brogna; Z. Jacobo; R. Vadillo (coord.) Voces de la Alteridad. UNAM: México, p. 137-156.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall & P. Du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, p. 13-39. Buenos Aires: Amorrortu.

Izcovich, L. (2016). Identidad y psicoanálisis. La singularidad según Freud y Lacan. Disponible en www.upb.edu.co/pls/portal/url/ITEM/2BDD07A5C305039AE050240A6A010845

Jodelet, D. (1984). Representations Sociales: Phenomenes, concept et theorie en Serge Moscovici (De) psychologie Sociales. Paris: PUF.

Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Facultad de Psicología-UNAM, p. 7-30.

Jodelet, D. (2008). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Identité et Subjetivité*. Francia: Eres, (1), p. 25-46.

Madrid Pérez, A. (2013). El movimiento de vida independiente: comprensión, acción y transformación democrática**.** *Oxímora. Revista internacional de ética y política* Vol. 1 (2), p. 22-38.

Moscovici, S. (1961). *La Psychanalyse, son image et son public*. (2a. Ed. ReVol.). Paris: PUF. (Trad. Castellana de Huemul. Bs. As. 1979).

Moscovici, S. (1973). Prólogo. En C. Herzlich (Ed.), *Salud y enfermedad: un análisis psicológico social*, p. 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 representations collectives aux representations sociales: elementes pour une historie. En D. Jodelet (Ed.), *Les representations sociales*. Paris: PUF.

OIT (2008). *Tesauro*. (6ª. Ed.).Ginebra: 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.

Victoria Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*. Vol. 46 (138), p. 1093-1109. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Legislación

Ley Provincial 10.430

Ley provincial 10.320

Mesa 7. Derecho a la salud
Coordinación: Karina Espíndola y Claudia Rodríguez

MOYANO, GÓMEZ, SOSA, SABELLI. "Aprender con otros: Estado del arte y propuesta en prácticas de evaluación accesibles para el aprendizaje cooperativo en el aula de cuidados de adultos"

MOYANO, Gladys DNI 26409642 gladys.moyano@unq.edu.ar , SOSA, Norma DNI 25230817 sosanorma817@gmail.com, SABELLI, María José DNI 20201649 majosabell@hotmail.com

Palabras Clave: Evaluación, Prácticas, Accesibilidad

Relato de experiencia dentro del Proyecto de Investigación: Prácticas de evaluación y estrategias de enseñanza para el aprendizaje universitario de estudiantes de Enfermería en Cuidados de Adultos (PUNQ 1357/17)

Resumen:

En este trabajo, **las preguntas que dan origen a la ponencia son:** ¿Cuál es el estado del arte acerca de la integración/participación educativa de estudiantes con discapacidad y qué particularidad tiene en el en el aula de cuidados de adultos en la Universidad Nacional de Quilmes?¿ Con qué mecanismos de participación/ integración educativa de su discapacidad y como estudiante cuenta para el desarrollo de su carrera que implica el futuro cuidado de las personas?¿Qué características tiene la propuesta de desarrollo de materiales digitales accesibles para el aprendizaje cooperativo así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) en tanto dispositivos para la formación en la enseñanza de estudiantes con discapacidad?. En tanto, la **descripción del Proyecto de investigación y del relato de experiencia con conceptos clave para abordar el tema** se centran en las "Prácticas de evaluación y estrategias de enseñanza para el aprendizaje universitario de estudiantes de Enfermería en Cuidados de Adultos", donde la evaluación constituye un tema relevante junto a la enseñanza y aprendizaje. Particularmente en el aula de Enfermería, por las importantes funciones contextuales que desarrolla el futuro profesional en sus cuidados hacia las distintas poblaciones. Se propone indagar las relaciones entre prácticas de evaluación y estrategias de enseñanza para el aprendizaje de estudiantes de Enfermería en la asignatura Cuidado de Enfermería del Adulto y Anciano en la Universidad Nacional de Quilmes, así como describir las partes del entramado complejo entre evaluación, enseñanza y aprendizaje. Es en esta indagación en donde surgen las preguntas que movilizan este relato de experiencia: ¿Cuál es el estado del arte acerca de

las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la universidad para la integración/participación educativa de estudiantes con discapacidad y qué particularidad tiene en el en el aula de cuidados de adultos en la Universidad Nacional de Quilmes?¿Con qué mecanismos de participación/ integración educativa de su discapacidad y como estudiante cuenta para el desarrollo de su carrera universitaria que implica el futuro cuidado de las personas?¿Qué características tiene la propuesta de desarrollo de materiales digitales accesibles para el aprendizaje cooperativo así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICS) en tanto dispositivos para la formación en la enseñanza de estudiantes con discapacidad?

Resulta necesario indagar en algunos conceptos que comúnmente se asocian con las prácticas de evaluación (Zabalza,1994). Partiendo de que la medición es entendida como la recolección de información; la valoración que nos permite comparar con algún criterio y finalmente la decisión docente de usar la información valorada con alguna finalidad. Entonces, la evaluación debe ser consistente con el tipo de enseñanza que se desarrolle y debe permitir evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por estudiantes diversos. Por otra parte, la evaluación es un espacio de controversias (Litwin. 1997), ya que se invierte de problemas conceptuales a problemas técnicos; de problemas de la enseñanza a problemas de instrumento y de problemas sociales nuevamente a problemas técnicos.

La discapacidad implica un hecho o estado, en donde se constituye en un resultado de la interacción individuo-contexto (Luque y Rodríguez, 2008). Las personas con discapacidad cuentan con características particulares, presentando un alto grado de vulnerabilidad educativa, entre otras, en su trayectoria universitaria, esto podría representar una barrera de acceso en su integración al aprendizaje.

La diversidad, en términos de Pérez (2012) en su libro: Tutoría universitaria inclusiva, es descripta como la igualdad de oportunidades y en clave de derecho, particularmente si la trasladamos al aula universitaria, se refiere a la heterogeneidad de personas, estudiantes, que tienen derecho al "acceso, permanencia en su formación para la integración así como su participación plena y efectiva en la sociedad." Aunque, como refiere Samaniego de García (2014) “las políticas y los discursos se ven enfrentados a la práctica, y entre los primeros y la segunda es donde se suele producir la principal brecha”.

Entre los mecanismos de desarrollo del estudiante con discapacidad se encuentran la accesibilidad que genera equidad al interior de los estudios superiores (Grzona, 2013) y la adaptación de los materiales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje a través de la intervención educativa (Luzuriaga, 2014) para garantizar la igualdad de oportunidades y un

currículo para la diversidad (Rodríguez y Fontana, 2014), así como como lo promueven el aprendizaje cooperativo y la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs) en la construcción de materiales digitales accesibles en la propuesta de desarrollo en Enfermería en Cuidados de Adultos, en esta experiencia, es un primer acercamiento documental para continuar trabajándolo como tema, desde diversas miradas. Asimismo, busca visibilizar una propuesta de mejora, en la enseñanza en Enfermería.

Introducción

La discapacidad implica un hecho o estado, en donde se constituye en un resultado de la interacción individuo-contexto (Luque y Rodríguez, 2008). Las personas con discapacidad cuentan con características particulares, presentando un alto grado de vulnerabilidad educativa, entre otras, en su trayectoria universitaria, esto podría representar una barrera de acceso en su integración al aprendizaje. Por ello, la necesidad de incluir a todos, con materiales didácticos accesibles para la enseñanza disciplinar, entre ellas: Enfermería.

En términos de Moreno (2012) “La accesibilidad universal es un objetivo ineludible. Afortunadamente cada vez se argumenta menos en temas de accesibilidad la cuantificación de los posibles accesos de personas con una determinada limitación. Como siempre, lo idóneo es practicar la empatía: “esa persona podría ser yo” y no olvidar que cada persona es un universo. Por otra parte, Ladaga y Calvente (2017) en su trabajo acerca de Diseño digital y accesibilidad incluyen como materiales didácticos a “aquellos que suponen un procesamiento didáctico para que respondan a una secuencia y propósitos pedagógicos, son previstos para enseñar determinados contenidos en el contexto de una propuesta educativa y que se disponen para que los estudiantes interactúen en forma directa con el propósito de aprender” (Schwartzman, et ál., 2014: 92 citado por Ladaga y Calvente, 2017: 2). En este caso, tienen como objetivo: el desarrollo del cuidado, mediante la adquisición de competencias profesionales específicas en un entorno seguro, antes de acudir al contacto hospitalario con el sujeto de atención.

La diversidad, en términos de Pérez (2012) en su libro: Tutoría universitaria inclusiva, es descripta como la igualdad de oportunidades y en clave de derecho, particularmente si la trasladamos al aula universitaria, se refiere a la heterogeneidad de personas, estudiantes, que tienen derecho al "acceso, permanencia en su formación para la integración así como su participación plena y efectiva en la sociedad." Aunque, como refiere Samaniego de García (2014) “las políticas y los discursos se ven enfrentados a la práctica, y entre los primeros y la segunda es donde se suele producir la principal brecha”.

Entre los mecanismos de desarrollo del estudiante con discapacidad se encuentran la

accesibilidad que genera equidad al interior de los estudios superiores (Grzona, 2013) y la adaptación de los materiales tanto en la enseñanza como en el aprendizaje a través de la intervención educativa (Luzuriaga, 2014) para garantizar la igualdad de oportunidades y un currículo para la diversidad (Rodríguez y Fontana, 2014), así como como lo promueven el aprendizaje cooperativo y la inclusión de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs) en la construcción de materiales digitales accesibles en la propuesta de desarrollo en Enfermería.

Estado del arte

Cuando la identidad refleja un concepto: Contextos e identidades de una persona en su trayectoria educativa

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) reconoce la discapacidad como:

> "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".

Entonces, compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban, entre otras, atención educativa, lo cual va configurando una identidad en su trayectoria personal en torno a sus necesidades educativas (Hernández y León, 2013).

La configuración de una identidad personal, se relaciona con el desarrollo y a su vez con los procesos que operan en la constitución biográfica de las personas. Tales procesos, constituyen el resultado de un complejo entramado de relaciones, que se establecen entre el estudiante y el aula de aprendizajes. Entonces, es la situación contextual, la que indica el carácter y contingencia del con que se produce el desarrollo y aprendizaje de las personas. Tal como lo refieren Baquero y Terigi (1996): "el funcionamiento intersubjetivo o las prácticas culturales no se consideran como meros incidentes, sino como inherentes a los procesos de desarrollo y constitución subjetiva de los sujetos."

Existe un enfoque histórico-socio-cultural que permite situar tanto a actores, como a hechos y proyectos educacionales, dentro de circunstancias propias de un tiempo y espacio, donde se perciben las prácticas contextualizadas que posibilitaron y determinaron estos hechos educativos, por ejemplo el aula universitaria de Enfermería.

La identidad social se configura a partir de las categorías que establece el medio social sobre las personas que se encuentran en él, en términos de Goffman y Guinsberg (1970). En tanto, puede existir una diferencia entre la identidad virtual y real de un individuo (cabe aclarar que persona, sujeto e individuo se refieren a la singularidad del ser humano como objeto de conocimiento). Cuando una identidad es conocida o manifiesta, siguiendo a Goffman y Guinsberg (op. cit.), "esta discrepancia daña su identidad social, lo aísla de la sociedad y de sí mismo, por ser una persona desacreditada, frente a un mundo que no lo acepta".

Otro aporte a la construcción de una identidad, es realizado por Stuart Hall (1996), quien resignifica el término "identidad", para referirse al encuentro entre discursos y prácticas que se proponen interpelarnos como sujetos sociales con nuestros discursos particulares y a los procesos que construyen estas subjetividades, en tanto ellas nos construyen como sujetos. Tal como lo señala este autor acerca de las identidades que las prácticas discursivas construyen: "son resultado de una exitosa articulación o encadenamiento del sujeto en el fluir del discurso" (Hall, 1996:3). También se habla de una identidad narrativa, refiriéndose a la situación del hombre en el mundo, en palabras de (Mèlich, 2009) "a diferencia de la identidad sustancial, la identidad narrativa puede incluir el cambio, las transformaciones, la mutabilidad en la cohesión de una vida".

Se puede afirmar, a partir de los autores observados, que cada persona tiene una respuesta única a las relaciones que establece en determinadas circunstancias en su interacción con el "otro", con cada obstáculo y con cada perspectiva asumida y es esto lo que lo identifica.

Discapacidad: ¿Qué dice la normativa vigente? Diversas lecturas sobre la discapacidad, paradigmas y luchas sociales.

En Argentina, la Ley de Educación Superior ampara particularmente los derechos de las personas con discapacidad a acceder a la educación superior y proseguir sus estudios académicos en ese nivel (Fernández, Pérez, Gaviglio y Camún, 2014). En tanto, uno de los desarrollos que se ha dado, en el ámbito de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad en el año 2006, se muestra con la adopción, por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Dhanda, 2016). En su preámbulo explica la imperiosa necesidad de un tratado específico, porque aún con el marco internacional de derechos humanos, las personas con discapacidad "siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo." (ONU, 2014).

Argentina, en el año 2008 ratificó el tratado, dándole jerarquía constitucional, en 2014 a

través de la ley 27.044/14, otorgando una normativa jurídica vigente, para promover cambios que garanticen los derechos de las personas con discapacidad y renueven los modelos y miradas con que se observa a las personas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, interpela las prácticas cotidianas y a las mismas personas con discapacidad sobre la forma en que se piensan, en su condición de sujetos políticos con capacidad de impulsar cambios sociales que les brinden garantías sobre la igualdad. Asimismo, interpela a la sociedad entera, incluidas las instituciones del Estado, sobre aquellas prácticas paternalistas que, con sostén en la mirada de la normalización o de la caridad, sostienen la dependencia y obstruyen la autonomía y dificultan la autodeterminación de las personas con discapacidad.

Una de las lecturas sobre el término discapacidad es la que considera que integrar es: hacer parte, unir, afianzar y considerar al otro en todas las actividades diarias como un igual, un semejante tal como lo hace el denominado modelo social, que se ocupa de detectar y solucionar las barreras que constituyen un problema para la igualdad de alternativas de desarrollo humano y no sólo se basa en observar las deficiencias que porta un cuerpo (Diniz, Barbosa & Santos, 2014).

Participación y miradas en la atención educativa de las personas con discapacidad

Las miradas acerca de los paradigmas de la discapacidad[36], también dificultan la atención educativa de las personas con discapacidad, en torno al concepto de normalidad/ anormalidad como forma de estigmatización (Castorina, 2017).

A su vez, Skliar expresa que los modos en que se usa el concepto diversidad tienden

> "…a enmascarar la cuestión política de la diferencia; en ese discurso la diferencia es mejor definida como diversidad y, así, la diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables y respetables del proyecto hegemónico de la normalidad" (Skliar, 2000:36).

Desde el año 2004 a 2015 inclusive, las políticas públicas argentinas han brindado una mirada a la atención educativa de todos los estudiantes integralmente, mostrando en

[36] Existen tres paradigmas o modelos más representativos respecto del tratamiento de las personas con discapacidad dentro de la sociedad. Siendo el primero (modelo de prescindencia), que contaba, entre sus pilares: la exclusión social (modelo de marginación) y/o la privación de la vida (modelo eugenésico). En tanto, el segundo (modelo rehabilitador, médico o biomédico), deja de lado la narrativa mística y religiosa, incorporando la narrativa biomédica, dando lugar a un paso fundamentado para la garantía de la igualdad. Entonces, la discapacidad pasa a ser una enfermedad y empieza a considerarse curable, modificable o tratable. Sin embargo, un aspecto negativo es la falta de inclusión y/o integración verdadera de la persona con discapacidad si no existe una accesibilidad universal, aún persiste la marginación (Vallejos, 2010).

En cambio, el tercer modelo llamado social (1960), considera como causas de la discapacidad a razones sociales, también llamadas barreras sociales. A su vez, valora las diferencias, como parte de la diversidad humana, desmitificando la noción de normalidad como construcción social, que se ha desarrollado en pasados contextos históricos y culturales. La concepción de este paradigma, constituye una mirada superadora que se ha ido dando en otros ámbitos (racial, de género, entre otros), aceptando a las diferencias, contribuyendo a la aceptación (no sólo la tolerancia) y a la inclusión pensando en las diversidades que nos enriquecen.

Por otra parte, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y el modelo social, fueron impulsados y sostenidos por sus mismos actores: las personas con discapacidad, quienes a partir de su constante participación hicieron oír su voz y lograron plasmar un enfoque de reconocimiento de derechos.

contraste con políticas anteriores, la diferencia entre políticas asistenciales y políticas con enfoque de derechos.

Para profundizar en esta cuestión que atañe a los estudiantes con discapacidad es fundamental aclarar que tal diferencia, se hallan en los contenidos, en el caso de las políticas asistenciales: se encuentran orientados a combatir la exclusión social teniendo en cuenta que las personas están afectadas por problemas sociales, en tanto, situación resultado de una dinámica social. En cambio, las políticas con enfoque de derecho, a través del reconocimiento de un marco normativo internacional y nacional de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), se encuentran orientadas hacia la inserción social también, que busca integrar en un régimen común junto a los demás miembros de la sociedad, no sólo para reducir sus privaciones, sino para desarrollar las capacidades de las personas. Deben cumplir con los principios de universalidad, igualdad y no discriminación. A modo de ejemplos que cumplen estos principios, se pueden citar las siguientes políticas públicas:

"Programa Conectar Igualdad" (Decreto N° 459/10) destinado a proporcionar una computadora a los alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de institutos de formación docente con el fin de capacitar a los docentes en el uso de dicha herramienta y elaborar propuestas educativas que favorezcan la incorporación de nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mirada de la Ley 26206. Ley de Educación Nacional

La ley 26206/ 2006 de Educación Nacional (LEN), regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, "conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y determinan". La LEN garantiza la inclusión educativa de todos/as los niños/as, jóvenes adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. Para ello, se deberán implementar políticas universales y estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Estas medidas estarán destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales (Arts. 79° y 80°).

La Ley (LEN) además, establece como obligación del Estado en su Art. 3°que:

> "La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación."

En Art. 11° estipula entre los fines y objetivos de la Política Educativa Nacional: "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" y

> "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos" (incisos b) y n)).

Por otra parte, esta ley de Educación Nacional N° 26206, contribuye a la transformación de los sistemas educativos y otros ámbitos de aprendizaje para garantizar respuestas a las distintas necesidades de todas/os las/os argentinas/os y propone, en tal sentido, una educación que atienda a las diversidades.

La educación desde la Resolución del Consejo Federal de Educación 155/11

Una educación para jóvenes con discapacidad problematiza las ofertas educativas más tradicionales, centradas únicamente en la formación laboral. La normativa vigente, contempla que una educación igualitaria, que tenga como fin la integración, tiene que basarse en propuestas pedagógicas acordes y que involucren diversas áreas estatales, comunitarias y privadas: "que propendan al desarrollo integral y autónomo de esta población en su pasaje a la vida adulta, respetando sus intereses, motivaciones y necesidades" (Res. CFE N° 155/11).

La definición de discapacidad adoptada en la normativa se corresponde con el modelo social, que considera que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. La importancia que se le asigna a las potencialidades del sujeto y lo que puede llegar a hacer mediante la eliminación de las barreras contextuales y el apoyo necesario está dada por la necesidad de incluirlo/a en el ámbito escolar, entre otros para que crezca, se desarrolle y tenga una vida en comunidad.

En este sentido, la propuesta es pensar las diferencias, comprenderlas como resultado de

una construcción humana en la que estamos todos/as envueltos/as e involucrados/as. Pensar que no existe nada que no sea "diferencias" y que nos constituyen como seres humanos, permite a la educación empezar a considerar la posibilidad de no desterrarlas sino sostenerlas, respetarlas, valorarlas aunque nos irrumpa algunas veces de manera sorpresiva e, incluso, nos violenten en nuestras concepciones más rígidas en torno a ideales corporales, de comportamiento y acercamiento al conocimiento.

La colaboración en las trayectorias estudiantiles universitarias hacia la accesibilidad desde la Secretaría de Políticas Universitarias de Argentina

Entre las políticas de inclusión y prácticas educativas existentes en Argentina, las líneas de acción el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) se han propiciado políticas inclusivas como el Plan Integral de Accesibilidad, promoviendo en las universidades nacionales el acceso a dicha población señalan Fernández, Pérez, Gaviglio y Camún (2014).

Flavia Terigi (2009), notable investigadora educativa, escribe sobre concebir la enseñanza como un problema político, referenciando al modo en que los diversos proyectos políticos implementan programas y/o proyectos de gran escala y pone en el centro de la escena, que si hay un lugar donde un proyecto político que concibe a la educación como un derecho se pone en juego, es en la enseñanza.

La educación inclusiva nos refiere a la capacidad del sistema educativo, de atender a los estudiantes sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes en el marco de una educación que "se rebela y se resiste a ser cómplice de transformar las diferencias en desigualdades" (Frigerio, 2006 citado en: Pineau, 2008).

El principio de inclusión educativa, en términos del PNFD (2015):

> "puede ser caracterizado como un proceso y una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias, busca identificar y remover barreras, nos exige a estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos, refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los y las estudiantes. Y pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados."

Muchas veces, el proceso de inclusión implica transformar los sistemas educativos y sus

entornos de aprendizaje para poder responder a las diferentes necesidades de los/as estudiantes. Ello nos lleva a pensar en que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as.

Al mismo tiempo, Terigi (2009) nos insta a correrrnos de una perspectiva de abordaje muy instalada en este campo como es la idea de “problema individual” para concebirla como un "problema que debe ser atendido sistémicamente" lo que deriva y/o habilita a pensar en propuestas de intervención escolares en clave de responsabilidad institucional. Entonces, la inclusión contempla la diversidad de los estudiantes y concibe las diferencias individuales como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. Donde estas diferencias pasan a concebirse como lo común y no como la excepción mediante la inclusión que consiste en transformar los sistemas educativos para garantizar el derecho a la educación de todos (UNESCO, 2005).

Entre otros autores, Pérez (2013) se pregunta en su trabajo ¿Cómo se ponen en juego las identidades y quién/qué las asigna, las despliega, las ejerce, las rechaza? ¿Qué lugar tiene en este campo la alteridad y qué lugar adquiere el ‘deber ser’? poniendo en tensión la integración educativa argentina, desde la normativa vigente escolar. En tanto, Carlos Skliar sostiene que:

> “hay en los escenarios educativos una indecisión o una confusión que se origina en el instante en que las diferencias se hacen presentes *y* son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia sobreviene una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los ´diferentes’, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, en virtud de esa curiosa *y* repetida percepción de lo homogéneo –homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos *y*, así, hasta el infinito –. En síntesis: parece ser que lo que existe al interior de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes” *(Skliar, 2011: 40).*

En este sentido, la propuesta es pensar la integración en la diversidad y las diferencias en clave educativa, donde el/la docente de una asignatura ha sido preparada para ser un especialista en su enseñanza, conoce la estructuración de los contenidos, los objetivos y las metas de cada año y cuenta con una variedad de herramientas que le permite contar con estrategias diversas para su práctica de enseñanza, por ejemplo en el caso de

Enfermería.

El **aprendizaje cooperativo**, a través de la implementación de la accesibilidad con recursos tecnológicos en la atención a necesidades educativas específicas, siguiendo a Pérez (2014) posibilita tanto la gestión de la información, elaboración de conocimiento, comunicación y desarrollo de competencias para "la integración en la sociedad del conocimiento", tanto a través de la selección y adaptación de medios didácticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a su preparación profesional para la vida en sociedad. Entonces, de esta manera el desarrollo de la "accesibilidad así como el derecho a una formación profesionalizadora, constituyen principios ineludibles de un sistema educativo que forma parte de una sociedad democrática"(Pérez, 2012:85).

La integración educativa se encuentra sesgada por ciertos aspectos, en términos de Skliar (2011):

> "la presunción de que la deficiencia es, simplemente un hecho biológico *y con* características universales, debería ser, una vez más, problematizada epistemológicamente: comprender el discurso de la deficiencia, *para* luego revelar que el objeto de ese discurso no es la persona que está en silla de ruedas o aquella que usa prótesis auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo *y* la forma como la norma espera, si no los procesos históricos, culturales, sociales *y* económicos que regulan *y* controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros. *Para* expresarlo más contundentemente: la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural. La deficiencia no es un problema de los deficientes *y*/o de sus familias *y*/o de los especialistas. La deficiencia está relacionada con la idea misma de normalidad **y con** su historicidad**"** (Skliar, 2011:126).

El estado de la cuestión muestra que las adaptaciones al currículum o programa, para generar estrategias de enseñanza que faciliten los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes con discapacidad, brindan una propuesta didáctica que atiende las trayectorias educativas individuales y grupales, las capacidades cognitivas, los intereses y los diversos ritmos y estilos de aprendizaje (Samaniego de García, 2014).

La adaptación del currículum implica que la experiencia educativa cuente con una gran variedad y riqueza de recursos diversos tales como tecnologías y ayudas para la

comunicación (por ejemplo: el Braille o la lengua de señas), garantía de accesibilidad a espacios múltiples, mobiliarios pertinentes y espacios arquitectónicamente adecuados, entre otras condiciones indispensables para garantizar buenas condiciones de aprendizaje a las/os jóvenes con discapacidad (De Larra, 2007).

La Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES -UNESCO 2009), establece:

> "los Estados miembros, en colaboración con todos los actores involucrados, deberían poner en marcha políticas y estrategias a nivel institucional y del sistema que apunten a garantizar el ingreso equitativo a grupos sobre presentados tales como trabajadores pobres, minorías, personas con discapacidad, inmigrantes, refugiados y otras poblaciones vulnerables" Fernández, Pérez, Gaviglio y Camún (2014).

En las trayectorias estudiantiles de sujetos con discapacidad, los docentes poseen diversas representaciones y expectativas sobre los estudiantes, las cuales tienen influencias sobre la conformación de la imagen e identidad que estos últimos construyen sobre sí mismos.

Para Rist (1998), los docentes construyen sus juicios de desviación de los estudiantes a través de diversas fuentes tales como: el contacto directo (fuente primaria) y la información obtenida de fuentes no directas (comentarios de colegas, informes anteriores, reuniones de padres, pruebas de inteligencia, etc.). El género, el origen socio-económico de los estudiantes, las formas de vestirse, entre otros factores, parecen ser poderosos en la construcción de expectativas de los profesores. Siguiendo a este autor, la *"desviación social"* es el resultado de una construcción social, una consecuencia del hecho de que otros aplican leyes y sanciones al infractor. De esta manera, "el desviado es alguien a quien se ha aplicado con éxito la etiqueta, y el comportamiento desviado es el de las personas así etiquetadas". Sin embargo, este mismo autor señala que "los individuos negocian, rechazan, aceptan, modifican y reinterpretan los intentos de etiquetado" y esto constituye una de las barreras en la integración educativa, aún en el aula universitaria, además de otros niveles.

El aprendizaje cooperativo como acompañamiento en la trayectoria universitaria

Para Cols (2008) el acompañamiento se puede promover desde varios lugares: desde el currículum, promoviendo la recuperación de la noción de lo educativo; desde las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo la construcción de significados respecto de aquello que se aprende, donde adquiere especial importancia recuperar aquellos saberes

que los estudiantes han ido construyendo en sus trayectorias de vida; finalmente, desde la generación de instancias de reflexión sobre sí mismos, lo que se denomina metacognición. A su vez, las modalidades de educación, están integrando redes de configuraciones de apoyo al aprendizaje, en la medida que:

"desde el campo de las intervenciones basadas en el enfoque de las redes sociales han surgido intentos de sistematizarlas como modo de comprender la riqueza de la dinámica relacional. (Esto) implica una gestión de búsqueda de información para promover posibilidades de cambio en las condiciones de vida de la población que provee dicha información. Este cambio está orientado hacia la visibilización de recursos, optimización de la participación de los mismos, redefinición de problemas, entre otros" (Dabas, 2001:5)

Aportes desde la disciplina: Propuesta para la enseñanza y contextualización de la experiencia

La Universidad Nacional de Quilmes con 28 años de creación, es la más antigua de 4 universidades del sur del conurbano bonaerense que cuenta con carrera de Enfermería. Tal como lo señala García de Fanelli (2014) constituyéndose en la puesta en práctica de "otra política de ampliación de las oportunidades educativas" esta regionalización de la oferta, con la creación de universidades y sedes de carreras en distintos partidos del Gran Buenos Aires y otras regiones del país.

La Carrera de Enfermería se traslada a la UNQ en 2010, proveniente del ámbito extramuros, que se desarrollaba en el Hospital Evita de Berazategui. Actualmente, la Licenciatura tiene una carga de 4149 horas otorgando 461 créditos totales, ocupando la teoría: 1711 horas con 2168 horas de prácticas, la carga horaria práctica supera a la carga horaria teórica. Asimismo, la asignatura "Cuidados Intensivos a Pacientes Adultos", de la cual una de las autoras es docente, constituye una aproximación al campo, desde la investigación acción por todas las autoras, para luego ser abordada por el método comparativo constante seleccionado por el proyecto.

Esta asignatura transcurre en el primer cuatrimestre, del quinto año de Enfermería y cuenta con75 horas teóricas y 90 horas prácticas, con un total de 165 horas reloj, otorgando 20 créditos en su acreditación para la carrera. La importancia de su enseñanza reside en que esta asignatura presenta los contenidos para el cuidado del paciente adulto en estado crítico, caracterizado por problemas de salud que amenazan la vida.

Y es en esta nueva etapa de la Carrera de Enfermería, inserta en la Universidad nacional de Quilmes, que se logra el acceso a la Comisión de Salud y Discapacidad, así como a Bienestar estudiantil, lo cual es un eje clave en la inclusión a la vida académica de los estudiantes y en su relación con las políticas universitarias tendientes a la inclusión social.

En términos de Pérez, Gaviglio, Camún y Fernández (2014):

> "En la educación universitaria argentina, se han elaborado políticas que están siendo implementadas de manera articulada con la Secretaría de Políticas Universitarias y las distintas universidades, promoviendo, de esta manera, no sólo el acceso, permanencia y egreso de personas con discapacidad en este ámbito sino también el cambio en la percepción social. En este marco, la creación de Comisiones de Discapacidad en las distintas universidades (que en la UNQ ocurre en el año 2009) ha contribuido al acompañamiento de estudiantes con discapacidad y docentes, involucrando a otros actores del sistema en pos del diseño universal de distintos espacios (no sólo a través de adecuaciones curriculares y edilicias, sino también a través de la incorporación de servicios de interpretación en Lengua de Señas Argentina y de digitalización de textos para uso de personas con disminución visual, entre otros). Por su parte, el Observatorio de la Discapacidad de la UNQ se ha constituido, a partir de su creación en el año 2013, en un espacio pionero a nivel universitario, con el objeto de profundizar las líneas de trabajo académico, referidas a proyectos de investigación y de extensión en torno a la discapacidad desde un abordaje social y situacional".

La normativa nacional y los múltiples acuerdos internacionales que nuestro país ha suscripto nos ubica ante dos grandes desafíos en relación con la educación de personas con discapacidad: inclusión e integración.

Dando cuenta del estado del conocimiento, Antelo, citando a Todorov, argumenta que la responsabilidad es una forma particular del cuidado

> "en la enseñanza y asistencia no solo no se enfrentan, sino que se requieren mutuamente. Se olvida con facilidad que asistir es responder, estar en algún lugar. El que asiste, está presente. No es aislando la enseñanza de la asistencia como podremos abrir un camino. Nuestra fuerza podría utilizarse en mostrar el valor que termina por tener en la cultura el cuidado del otro, a través de la enseñanza sistematizada de conocimientos."

Es importante referir a María Montessori, precursora del nivel inicial a principios a principios del siglo XX, quien constituye un modelo educativo, ya que estableció líneas de acción que permitieron la instalación de prácticas pedagógicas en contextos altamente vulnerables donde el cuidado y la educación, tal como lo expresa Antelo, fueron siempre de la mano, remarcándose así el sentido de la educación como un derecho, lo cual continúa desarrollándose más adelante, en este trabajo, donde el cuidado es el eje central de la carrera de Enfermería.

En este diagnóstico de situación, entre las características de colaboración y retroalimentación que existen ahora en las clases de esta asignatura, para la integración educativa en la diversidad de estudiantes, se encuentran en el trabajo grupal de prácticas simuladas en teoría y práctica. Esta última es realizada, en el Hospital Juan D. Perón de Avellaneda, en servicios de cuidados críticos, durante12 días, 3 por cada semana, en las 4 últimas del cuatrimestre. El problema a resolver mediante la estrategia de aprendizaje cooperativo es la accesibilidad en los materiales didácticos para estudiantes con discapacidad cursantes, luego de haber tenido una experiencia de un estudiante con discapacidad visual en el aula.[37]

La accesibilidad en los materiales digitales, constituye un tipo de mediación por dispositivos de enseñanza-aprendizaje, orientado a los estudiantes con discapacidad, considerados en su red de relaciones con otros sistemas de actividad, por ejemplo: construir materiales digitales accesibles en Cuidados Intensivos a Pacientes Adultos y otras asignaturas de la Carrera de Enfermería, con los docentes, con la biblioteca y con enfermeros y docentes de los servicios de hospitales por donde realizan sus prácticas pre-profesionales. Por otra parte, para lograr el objetivo de un diseño universal y accesible de aprendizaje, en esta asignatura de la Carrera de Enfermería, para el fomento de la inclusión e integración educativa es necesario poner en práctica dispositivos de enseñanza y evaluación tanto colaborativos como accesibles.

La multiplicidad de voces para llevar adelante este proyecto, estaría dada por la posibilidad de consultar a diferentes autores, nacionales e internacionales, como los que interactuaron el curso de posgrado. Asimismo, la lectura, observación e intercambio de experiencias innovadoras de estudiantes y docentes, que han transitado por dispositivos de formación tecnológicos, orientados a la accesibilidad académica, en los trayectos de los distintos niveles de escolaridad y centrándonos en el nivel universitario, así como en la enseñanza de Enfermería en particular.

[37] Moyano, G., Killian, S., & Desafíos, J. D. F. D. (2016). La intervención educativa en la integración de la práctica docente desde la mirada de las configuraciones de apoyo a estudiantes de enfermería cursantes de Cuidados Intensivos: relato de experiencia.

Transitando por la historicidad de las trayectorias estudiantiles, estas pueden ser abordadas a partir de las relaciones existentes, entre la posición que ocupa un sujeto y el campo social en que se encuentra inmerso, por ejemplo: Estudiar la inclusión de estudiantes con discapacidad que cursan Enfermería y su posterior inclusión laborar, a través de la investigación local, para comunicar mediante el relato transmedia y las historias en realidad virtual, los significativo de la experiencia.

Una institución contribuye a la integración, señala Cols (2008) autor que investiga las trayectorias estudiantiles, en términos de acompañamiento y de generación de espacios institucionales, con "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 currículum, la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan" (Cols, 2008). Siguiendo a Cols (op.cit) el acompañamiento se puede promover desde varios lugares: desde el currículum, promoviendo la recuperación de la noción de lo educativo; desde las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo la construcción de significados respecto de aquello que se aprende, donde adquiere especial importancia recuperar aquellos saberes que los estudiantes han ido construyendo en sus trayectorias de vida; finalmente, desde la generación de instancias de reflexión sobre sí mismos, lo que se denomina metacognición. Entonces, las líneas de acción previstas en la etapa de diseño, constituyen un desafío en torno a la incorporación de tecnologías para el desarrollo del aprendizaje mediado por el docente en la enseñanza. En cuanto a la etapa de implementación, se llevaría a cabo mediante la construcción de escenarios de simulación, presentación de conferencias, debates grupales acerca de estudios de casos de alto realismo y ejercicios prácticos con retroalimentación contínua para los participantes.

En tanto, las contradicciones, fuentes de cambio y desarrollo, que se podrían suscitar, se relacionan con la posibilidad de indagar e interactuar con los colegas docentes, que poseen diversas representaciones y expectativas sobre los estudiantes, las cuales tienen influencias sobre la conformación de la imagen e identidad que estos últimos construyen sobre sí mismos. La integración educativa se encuentra sesgada, en términos de Skliar (2011)[38] "la deficiencia no es una cuestión biológica sino una retórica cultural, relacionada con la idea misma de normalidad y con su historicidad" (Skliar, 2011:126). Para superar estas contradicciones se promovería la realización de un taller de capacitación y actualización sobre accesibilidad académica e inclusión educativa en Enfermería en la

[38] Skliar Carlos (2011) Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

universidad.

A su vez, analizar las trayectorias estudiantiles, incluir materiales digitales accesibles para todos y llevar a cabo un diseño universal de aprendizaje, donde exista la posibilidad de transformaciones expansivas a nivel de la asignatura Cuidados Intensivos a Pacientes Adultos, otras asignaturas, dentro de la Universidad Nacional de Quilmes y que esto se replique en otras Carreras de Enfermería de otras universidades nacionales e internacionales, permitiría transformar la educación hacia las personas con discapacidad en el nivel superior. Tal como dice el estado del conocimiento, donde las adaptaciones al currículum o programa, para generar estrategias de enseñanza que faciliten los procesos de aprendizaje de las/os estudiantes con discapacidad, brindan una propuesta didáctica que atiende las trayectorias educativas individuales y grupales, las capacidades cognitivas, los intereses y los diversos ritmos y estilos de aprendizaje (Samaniego de García, 2014)[39].

Documentación de apoyo para la reflexión: Propuesta con evidencias clave

Propuesta de Capacitación 1

Objetivo: Desarrollar materiales digitales accesibles para todos los estudiantes de Enfermería

Programa de Taller de Capacitación sobre accesibilidad académica universitaria e integración de personas con discapacidad en Licenciatura en Enfermería

Contenidos: Las trayectorias estudiantiles en el cuidado de otras personas-Identidad e interculturalidad en la enseñanza de Enfermería-Discapacidad: ¿Qué dice la normativa vigente?-Diferentes paradigmas que abordan la discapacidad: prescindencia, rehabilitación y modelo social-Enfoque de derechos humanos desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - Participación y miradas en la atención educativa de las personas con discapacidad-La importancia de un diseño universal para todos-La teoría y la práctica con materiales didácticos de la enseñanza de Enfermería para la inclusión de todos los estudiantes-Construcción de materiales digitales accesibles para el intercambio de experiencias educativas para todos (orientado a las personas con discapacidad visual)-Para seguir trabajando: Logogenia (orientado a las personas con discapacidad auditiva)-Guías de buenas prácticas académicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el ámbito de la educación y la salud.

Cronograma de Clases (semanal)

[39] Samaniego de García, P. (2014). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación.

Taller 1	¿Cómo me ven los otros? ¿Cómo me ven mis pares? ¿Cómo nos vemos nosotros mismos?
Taller 2	Nuestro rol en la sociedad valorando a los demás
Taller 3	Reconociendo la diversidad

Propuesta de Capacitación 2

Objetivo: Concientizar a los colegas docentes sobre la integración educativa de estudiantes con discapacidad que estudian la Carrera de Enfermería

Programa de Taller de enseñanza de Enfermería en Cuidados Intensivos desarrollando las competencias del método Logogenia para la inclusión de personas con discapacidad auditiva

Contenidos:

Proceso de activación en personas con discapacidad auditiva en el aprendizaje de una lengua. Competencia lingüística: más allá de la competencia comunicativa en Cuidados Intensivos. Agramaticalidad, ambigüedad sintáctica y metáfora en la evaluación de la competencia lingüística: Instrumentación en Cuidados Intensivos.

Cronograma de Clases (semanal)

Taller 1	¿Cómo me ven los otros? ¿Cómo me ven mis pares? ¿Cómo nos vemos nosotros mismos?
Taller 2	Nuestro rol en la sociedad valorando a lxs demás
Taller 3	Reconociendo la diversidad

Propuesta de trabajo 3

Objetivos: Visibilizar las experiencias educativas de enseñanza aprendizaje para mejorar la teoría y práctica en la integración de estudiantes con discapacidad en Enfermería

Relatos docentes post capacitación para la visibilización de experiencias educativas (Redacción de experiencias): La práctica local de la enseñanza de Enfermería y la integración de estudiantes con discapacidad en las competencias de cuidado

Organización en el aula: Esta consistirá en construir equipos de trabajo docente para indagar y visibilizar la enseñanza de los cuidados de Enfermería a nivel local, nacional y regional.

Indagación de contenidos para sumar a blogs, repositorios, revistas: Esta se realizará por medio de búsquedas bibliográficas en diferentes bases de datos para las referencias y a

través del enfoque biográfico de la historia oral por medio de entrevistas a docentes en la temática.

Se realizará la implementación de talleres de búsqueda y edición, así como de la creación de contenidos y se supervisará participativamente la publicación del contenido gradualmente.

Duración: Se estima la duración del proyecto en 4 meses, aproximadamente, con posible requerimiento de otro u otro/s cuatrimestre/s, si el contenido lo requiere, para el enriquecimiento disciplinar.

Matríz FODA: Hacia la mejora de la enseñanza mediante la accesibilidad y el diseño universal en la asignatura de Enfermería: Cuidados Intensivos a Pacientes Adultos

Fortalezas	Oportunidades
Formación docente adquirida en "Capacitación: Universidad Inclusiva” Infraestructura educativa sólida: equipamiento y disponibilidad tecnológica para desarrollar el Proyecto Espacio de teoría y práctica en el desempeño de Cuidados Intensivos a Adultos Experiencia de inclusión de un estudiante con discapacidad visual y motivación con el uso de nuevas tecnologías educativas para la formación profesional de una docente	Posibilidad de realizar contenidos digitales accesibles para la diversidad de aulas heterogéneas Tendencia de espacios de apoyo virtual a la clase presencial con inclusión de recortes de "realidad" Innovación tecnológica educativa a nivel global para la enseñanza con teccnologías Incorporación de contenidos educativos libres y gratuitos para desarrollar el proyecto
Debilidades	**Amenazas**
La extensión de la asignatura es sólo cuatrimestral Déficit de tiempo posible para el desarrollo del proyecto exclusivamente en horario de clases	Velocidad o falta de conexión wifi intra y extra clases Nivel de comprensión y manejo de TICs de docentes y

	estudiantes Rol docente motivador necesario para la promoción de la participación permanente de los estudiantes.

Conclusión

Conocer para incluir:

Conocer el estado de la cuestión en la integración educativa de personas con discapacidad y estudiantes en particular, permite valorar el contexto en el cual nos desempeñamos como docentes, y en mi caso como enfermera, así como en otras disciplinas. Aunque me he excedido en la extensión del trabajo, es un tema que me convoca y conmueve para seguir desarrollándome profesionalmente el "aprendizaje con otros" Pointer-Mace (2017), valorando y enriqueciéndonos mutuamente en la diversidad de "aulas heterogéneas" (Anijovich, 2014).

Las NTICs ayudan a la inclusión y avalan la justicia social de la Educación y en Enfermería, en particular, nos invita a la utilización de recursos para la realización de materiales digitales accesibles para brindar mejores cuidados.

En la búsqueda de evidencia para transformar la práctica educativa, queda un camino largo por transitar y mejorar la accesibilidad y construir un diseño universal para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad. Esta primera aproximación, amerita continuar desarrollando dispositivos de formación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde la mirada docente y gestora de la enseñanza, así como su adecuación, conocimiento y puesta en práctica de la normativa vigente que promociona el acompañamiento, integración e inclusión educativa como colectivo vulnerable.

La atención, integración e inclusión educativa, a estudiantes con discapacidad en la UNQ, se lleva a cabo a través de la comisión de salud y discapacidad, donde no sólo la reciben quienes tienen una discapacidad permanente sino también quienes acuden con una discapacidad temporaria o un problema de salud. Este trabajo se propuso visibilizar el estado de la cuestión en torno a las prácticas del aprendizaje cooperativo con otros, así como también las estrategias educativas para una universidad inclusiva. Por otra parte, desde la disciplina, aportamos una pequeña contribución como propuesta en prácticas de evaluación accesibles para el aprendizaje cooperativo en el aula de cuidados de adultos, dada la importancia de incorporar la accesibilidad, por ejemplo, en los materiales digitales

accesibles para la enseñanza y el aprendizaje en Enfermería, teniendo en cuenta el interés social que tiene esta profesión que se basa en el cuidado de la salud de las personas así como la participación educativa de personas con discapacidad en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de los aprendizajes.

Esta primera aproximación, amerita continuar investigando acerca de dispositivos de formación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje desde la mirada docente y gestora de la enseñanza, así como su adecuación, conocimiento y puesta en práctica de la normativa vigente que promociona el acompañamiento, integración e inclusión educativa como colectivo vulnerable, en este desafío de integración educativa/ participación integral de todos/as en la carrera en la cual enseñamos y que tanta falta hace, valga la redundancia, para la integración y el cuidado de todas las personas.

Bibliografía de referencia

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Ensenar y aprender. Paidós.

Antelo, E. (2005) “La falsa antinomia enseñar-asistir”, en Diario La Capital, Rosario, 11 de junio.

Baquero R. y Terigi F. (1996) En busca de una unidad de análisis el aprendizaje escolar. En Apuntes pedagógicos Nº2.

Bourdieu, P. (2016). La distinción: criterio y bases sociales del gusto. Taurus.

Castorina, J. A. (2017). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 13(2), 48-62.

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.

Consejo Federal de Educación (2011). Resolución Nº 155. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf Consulta: 11 de noviembre de 2017.

Dabas, E. (2001) “Redes sociales: niveles de abordaje en la intervención y organización en red”. Disponible en http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/download/71292/345905/ Consulta: 11 de noviembre de 2017.

Dhanda, A. (2016). Construyendo un nuevo léxico de derechos humanos: la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2014). Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia.

Fernández, M. E., Pérez, A. V., Gaviglio, A., y Camún, A. (2014). Políticas de Inclusión y

Prácticas Educativas: tensiones entre capacidades y discapacidades en contextos universitarios. In IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional:" Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea (La Plata, octubre 2014).

García de Fanelli, A. (2014). INCLUSIÓN SOCIAL en la Educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso ya la graduación. Páginas de Educación, 7(2), 124-151.

Goffman, E., & Guinsberg, L. (1970). Estigma: la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Grzona, M. A. (2013) La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Inclusión, 61.

Hernández, A. F., & León, M. S. (2013). El apoyo de estudiantes para la atención de las necesidades educativas: Una estrategia del proyecto UNA educación de calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica. Revista Electrónica Educare, 17(2), 31-53.

Ley de Educación Nacional Argentina Nº 26.206 (2006).

Luque Parra, D. J., & Rodríguez Infante, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. Revista española de orientación y psicopedagogía, 19(3).

Luzuriaga, M. (2014). Iniciativas de accesibilidad e inclusión educativa para personas con discapacidades en Universidades Nacionales del Gran Buenos Aires. http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/handle/10908/10821

Mèlich, J. C. (2009) “Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa)”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: FLACSO-Homo Sapiens, pp. 79-95.

ONU (2006) Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

ONU (2014) Observación General N° 1- Artículo 12, Igual reconocimiento como persona ante la ley- del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Pérez, A. (2013) “Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación”. Tesis doctoral. Buenos Aires: FLACSO.

Pérez, P. R. Á. (2012). Tutoría universitaria inclusiva: Guía de" buenas prácticas" para la orientación de estudiantes con necesidades educativas especifícas (Vol. 32). Narcea Ediciones.

Pérez, L., Fernández Moreno, A., & Katz, S. (2014). Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias. Disponible en:

http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/350

Pineau, Pablo (2008) "La educación como derecho". Disponible en: www.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket...tabid=569 Consulta 11 de Noviembre de 2017.

Pointer-Mace, D.(2017) DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.ISO 690

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.

Rodríguez Araya, M. R., & Fontana Hernánde, A. (2014). La estrategia de trabajo colaborativo del Proyecto UNA Educación de Calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica: Experiencia de la modalidad de talleres. *Revista Electrónica Educare*, *18*(1), 193-218.

Samaniego de García, P. (2014). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica. Breve análisis de situación.

Skliar, C. (2000) "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad". En Propuesta Educativa, Buenos Aires. Año 10. Nro. 22, pp.34-40.

Skliar Carlos (2011) Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Stuart, H. (1996). Quién necesita identidad. Hall Stuart, Du Gay Paul (comps.).

Terigi, F. (2004) “La enseñanza como problema político”, en G. Frigerio y G. Diker (comps.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Buenos Aires, Cem/Noveduc.

Terigi, Flavia (2009) Trayectorias educativas. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar". Ministerio de Educación de Nación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf Consulta 11 de noviembre de 2017.

UNESCO (2005) Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All, París, Ediciones de UNESCO.

Vallejos, I. (2010). ¿Y si la discapacidad no estuviera dada en la naturaleza? Tensiones entre el modelo médico y el modelo social. Cuadernos del INADI, 1-4.

ARCE, DEMIRYI, PIATIS. “Experiencia de participación comunitaria en la detección de problemas en la salud infantil”

Autoras: Milagros Demiryi DNI. 11524828 mdemiryi2@uvq.edu.ar
Ma. Soledad Piatis DNI. *21433262* maria.piatis@unq.edu.ar
Liliana N. Arce DNI. 13634351 larce@unq.edu.ar

Palabras claves: Desarrollo infantil – Participación comunitaria – Prácticas profesionales

Introducción

A través del presente trabajo, se pretende compartir algunas reflexiones emanadas de dos proyectos de investigación y de un proyecto de extensión universitaria radicados en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, e impulsados desde la Carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional:

- Proyecto de investigación ***“Las mujeres y su participación ocupacional en la Cooperativa Unión Solidaria de Trabajadores de Wilde, Avellaneda, Pcia. Bs.As., Argentina” (Años 2014-2015).***
- Proyecto de investigación *“Detección precoz de necesidades y problemas de salud infantil. Experiencia piloto de participación comunitaria de mujeres en dos barrios del conurbano bonaerense", (Años 2016-2017).*
- Proyecto de Extensión Universitaria *“Cuidando el desarrollo infantil en comunidad” (2016-2017).*

El papel protagónico de las mujeres y del espacio comunitario como ámbito del cuidado infantil, constituyen el eje vertebrador de las experiencias mencionadas.

En la Argentina la salud infantil constituye un tema de relevancia mundial y nacional. Así lo expresan los posicionamientos de los organismos internacionales referentes en el tema (UNICEF, OMS, OPS), y las políticas, planes, programas y proyectos implementados por la mayoría de los países alineados a estos organismos. Existen argumentos científicos, de derechos humanos, de equidad social, éticos, políticos, económicos, demográficos y morales, que justifican la importancia de su atención. (UNICEF, 2012; Alegre, S. 2013)

El desarrollo infantil en los primeros años de vida es un tema en permanente estudio, por ser uno de los períodos más críticos del ser humano, que marca las bases para las siguientes etapas y está influenciado por aspectos biológicos y ambientales (Osorio et al., 2010), los cuales, junto con las emociones, constituyen aspectos de gran importancia debido al desarrollo que producen en la expresión, la comprensión y la regulación de esas

emociones en los niños, y por lo tanto, es fundamental su estimulación en esta etapa. Conceptual y metodológicamente, la atención temprana, entendida como el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil que tienen por objetivo dar respuesta rápida a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños en su desarrollo, ha evolucionado de enfoques centrados primordialmente en el niño, a enfoques cada vez más amplios, que consideran el niño, la familia y la comunidad como matriz central. (Peterander, Peck, Pithon, & Terrisse, 1999, 2008; Blackman, 2003). Fundamento ligado a la constatación de la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo del niño y el papel de los factores ambientales en este desarrollo. (Baker-Henningham, H. y López Boo, F. 2013). La detección precoz constituye el primer paso de estas intervenciones e incrementa las oportunidades de un niño con retraso del desarrollo, posibilitando el pronto acceso a una atención adecuada y mejorando su calidad de vida global. Son muchas las iniciativas emprendidas con la finalidad de detectar y tratar a tiempo trastornos y enfermedades. Los avances en el tema (Figueira, A; Neves de Souza, I; Ríos, V.; Benguigui, Y. 2006) confirman el valor de la detección precoz de problemas del desarrollo infantil, en tanto éstos pueden constituir causal de muerte y/o discapacidad, e impactan en el desarrollo futuro de los niños y de la sociedad en su conjunto. Así también como el riesgo temprano, el riesgo múltiple y el riesgo acumulado aumentan las desigualdades (Engel et ál. 2011).

Las evidencias científicas demuestran que la detección precoz es una medida preventiva (Hix-Small, Marks, Squires, & Nickel, 2006), y que los programas de intervención temprana producen beneficios para niños y familias en el largo plazo, además de resultar rentables económicamente. (Rydz & col, 2006, Case-Smith, J. 2013, Clark & Kingsley, 2013). En esta línea, Naciones Unidas ha recomendado la implementación de programas específicos para la detección precoz. (UN, 1993), así como otras instituciones han reclamado la implantación de protocolos de detección precoz. El amplio consenso sobre el tema coexiste con tensiones, debates y controversias respecto de cuál es la mejor forma de hacerlo. Entre las propuestas más utilizadas se distinguen: - screenings, - vigilancia, - evaluación, - monitoreo y acompañamiento (Baird G, Hall DMB, 1988). La diversidad de procedimientos está ligada a las diferentes funciones que cumplen. En Latinoamérica existen varias pruebas como EDIN, DENVER, PRUNAPE (Bericat, A. y Orden, A. 2010), esta última de nuestro país, aplicables a la primera infancia (Pasucci, MC. 2003). Otras de ellas requieren de datos aportados por los progenitores, especialmente las encuestas para padres (ASQ, CDI o PEDS). Estas son una buena opción para captar la opinión de los padres, que algunos autores destacan por sus

cualidades como detectores y observadores de los niños, con valor predictivo en la detección de problemas del desarrollo (Glascoe, FP, 2000). También resultan apropiadas cuando el tiempo del profesional es muy limitado (Fejerman, N; Fernández Álvarez, E.; (2007), aunque algunas no están exentas de controversias respecto a la sensibilidad y especificidad[40].

El análisis de indicadores de salud infantil en Argentina, en relación a los objetivos de desarrollo del milenio trazados por Naciones Unidas, (Abeldaño R.A., López de Neira M.J., Burrone M.S., Enders J., Fernández A.R., Estario J.C., 2014), arroja como resultado que si bien se ha producido un descenso en la tasa de mortalidad infantil, y en la mortalidad de menores de 5 años, las causas de muerte más frecuentes durante los primeros 5 años de vida están asociadas principalmente a afecciones perinatales y anomalías congénitas. En Buenos Aires, la tasa de mortalidad infantil es del 10,99% y la mayoría se relaciona con los cuidados del niño y el ambiente. (SPA- UNICEF, 2014). Según estas fuentes, es prioritario trabajar en la captura temprana.

El Anuario del Servicio Nacional de Rehabilitación (2011), reporta que el 38,4% de las personas con discapacidad presentan el daño desde el nacimiento. El 10,4% adquirieron el daño antes de los 9 años de vida. Este dato objetivo, permite explicar que en determinados momentos de la vida los individuos suelen presentar afecciones que generan el daño. La misma fuente, no cuenta con registros de niños menores de 6 años, lo que permite inferir que los niños de esa franja etaria, en tanto no asisten a establecimientos de educación formal, no se han enfrentado a las demandas de la educación, oportunidad en que suelen aparecer los problemas. Y en los espacios que circulan, no se han detectado alarmas en su desarrollo.

Históricamente, el cuidado de los niños ha sido asumido por las mujeres-madres. El bagaje investigativo sobre este tema se ha incrementado considerablemente en los últimos años. Constituye un corpus bibliográfico robusto, con aportes teóricos, metodológicos y empíricos de distintas disciplinas sociales, que expresan los cambios sociales, demográficos, económicos, políticos y culturales, entre otros (Zelizer, 2009, Rodríguez E., 2005, 2007; Batthyani, 2004; Tronto, 2006; Gherardi y Zibecchi, 2011). Interesa rescatar en esta oportunidad, el papel protagónico de las mujeres y la reconfiguración del espacio comunitario como ámbito del cuidado infantil. La experiencia y

[40] Romero A. M., Grañana N. (2014) “Validación y Adaptación del Ages and Stages Questionnarie Third Edition en niños de 0 – 3 años en la Argentina” en Jornadas Hospital Durand, ". Tesis Doctorado en Psicología con orientación en neurociencia cognitiva aplicada- Universidad.s/p. En prensa Revista Argentina de Pediatría. CABA, Argentina.

la observación y su contacto con otras mujeres generalmente de su mismo grupo generacional son también caminos para aprender a cuidar de la salud. El cuidado a los hijos es el camino principal por el cual las mujeres adquieren nuevas experiencias de aprendizaje para cuidar la salud de los demás y desarrollan un aprendizaje bastante amplio de conocimientos[41]. La Organización Mundial de la Salud, ofrece algunos lineamientos como parte del tratamiento de los niños con deficiencias en el desarrollo, con referencia a la enseñanza a los padres. Señala la importancia de la utilización de materiales didácticos adecuados para cada cultura y que sean específicos según los trastornos observados con la finalidad de mejorar el desarrollo, el funcionamiento y la participación de los niños en la familia y la comunidad.

En los primeros años de vida, los niños ven comprometidos su potencial de desarrollo físico, cognitivo y subjetivo. En este proceso, las características del medio ambiente de vida de los niños son claves, en tanto es allí donde se construyen las condiciones nutricionales, de estímulos sensoriales y emocionales que permitirán un desarrollo saludable.

Caracterizado por Zibechi, C. (2012), como punto de encuentro entre:"… factores estructurales -demanda urgente de cuidado en contextos de carencia- y subjetivos -las mujeres son portadoras de atributos y disposiciones que son favorablemente valorados-, … el cuidado hacia los otros marca sus trayectorias previas y permite que sean portadoras de un “saber” que es ampliamente valorado en el ámbito comunitario y garantiza su acceso y permanencia…". Así lo comprueban los resultados y conclusiones de las investigaciones y del proyecto de extensión universitaria, de los que da cuenta el presente trabajo, en los que se afirma que las tareas de cuidado de otros son sostenidas por las mujeres, y es un tema emergente, la necesidad de atención de la salud de los niños de la comunidad, fundada en las dificultades de accesibilidad.

En esta línea, convergen la experiencia desarrollada por los profesionales de la 7° Cohorte del Programa Médicos Comunitarios, realizada en la comunidad, (2010-2013). Y la del equipo de salud de la US N°18, desde el 2013 hasta la actualidad (P.E. Echeverría, Bs.As.). La detección de signos de alarma se produjo en la primera consulta a la que asistieron llevados mayoritariamente por sus madres. El patrón común en los casos observados fue la demora en el inicio del proceso de detección, producida por una conjunción de factores entre los que se señalan: dificultades de accesibilidad a la atención de salud, necesidades y demandas no atendidas, desconocimiento de las madres y otros

[41] Ver http://www.who.int/mental_health/mhgap/evidence/child/q6/es/

actores de la comunidad sobre pautas de desarrollo infantil.

Los cuidados de la salud que tradicionalmente han estado asignados al área médica han sido tomados por distintos actores y sectores a partir de cambios conceptuales y paradigmáticos. La Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud (Alma-Ata, 1978), marcó un hito y abrió el camino al desarrollo de la participación comunitaria. El compromiso y práctica de Terapia Ocupacional con la salud, la niñez y la comunidad, se expresan en la formación de grado y posgrado y en la experiencia acumulada en años tanto en nuestro país como en el exterior. Los aportes del modelo ecológico, la justicia ocupacional y la atención primaria de la salud, enmarcan este proyecto y constituyen los pilares fundamentales para su desarrollo. La búsqueda de respuestas a los interrogantes sobre ¿cuáles son los problemas de desarrollo infantil? y ¿qué percepción de salud poseen los pobladores de los barrios San Sebastián y El Tala?, son los interrogantes centrales que motivaron la experiencia del presente trabajo. Se aplicó una estrategia de intervención preventiva con participación comunitaria por considerarla adecuada para dar respuesta a las necesidades detectadas. Por reunir las características de una experiencia piloto, la misma sentó las bases para producir y validar conocimientos científicos situados en contextos socio-comunitarios de poblaciones vulnerables. De este modo se potencian las funciones de la universidad Pública y se fortalece el compromiso de servicio a la comunidad, en aras de elevar la calidad de vida y el bienestar de la misma, en particular, de nuestros niños.

En relación con el tema se han producido los siguientes avances relacionados con:

-Las tareas del cuidado infantil a cargo de las mujeres: forma, función y significados.

-Los aprendizajes realizados en contextos y proyectos comunitarios, solidarios y cooperativos, mediados por las interacciones con alcance ocupacional. Su relación con la participación de grupos y comunidades en acciones de transformación social.

-Los signos de alarma en el desarrollo infantil, su detección tardía. Niños con manifestaciones claras de trastornos de neurodesarrollo (lenguaje, resolución de problemas, motricidad gruesa y fina) suelen ser tomados por los padres, docentes y otros miembros de la comunidad, como niños tímidos, desatentos, o movedizos hasta que enfrentan las demandas de la educación formal.

-La atención de la salud infantil es una preocupación y una demanda sensible de las comunidades que se perciben con necesidades postergadas.

Los proyectos de investigación y de extensión universitaria enunciados, se articularon con acciones de docencia mediante la participación de los docentes a cargo de asignaturas de la Licenciatura en Terapia Ocupacional, tales como: Investigación en Terapia Ocupacional,

Fundamentos de Terapia Ocupacional, Introducción a la Práctica Profesional, Ocupaciones Terapéuticas y Prácticas Profesionales. Se propició la participación de alumnos de las asignaturas mencionadas y de los alumnos que cursaban las asignaturas: Psicología del Desarrollo, Salud Pública y Prácticas Profesionales. Se aportó la formación de recursos humanos mediante capacitación de grado y posgrado sobre la Escala del desarrollo ASQ-3, como herramienta de screening para la detección precoz de signos de alarma del desarrollo infantil.

Objetivos:

La producción de conocimientos sobre el tema persiguió los siguientes objetivos:

- Realizar aportes al bienestar infantil y a la salud comunitaria.
- Detectar signos de alarma y problemas en el desarrollo de niños de 0 a 5 años que residen en los barrios San Sebastián y El Tala.
- Capacitar a mujeres de ambos barrios para la detección precoz de signos de alarma y problemas en el desarrollo de niños de 0 a 5 años.
- Obtener información relevante sobre las percepciones y necesidades de salud en ambos barrios.
- Diseñar un protocolo de intervención comunitaria para la detección y atención de problemas de la salud de niños de 0 a 5 años.

Métodos

La metodología seleccionada potencia el carácter educativo de la investigación como medio de empoderamiento. Propicia la cooperación interinstitucional, intersectorial y las redes barriales. Así lo expresan la participación de la Universidad Nacional de Quilmes; Unidad Sanitaria Nº 18, Centro de Integración Comunitaria, Centro de Atención Primaria de Salud 11486, Secretaría de Salud Municipio Esteban Echeverría; Bachillerato Arbolito, Red de Escuelas y Mesa de Organizaciones Barriales de Wilde. Nuestra labor se inscribió en una perspectiva crítica, tanto en lo epistemológico como en lo metodológico. El conocimiento especializado cede el paso al uso de la pluralidad de conocimientos sobre asuntos sociales. Por ello, tomamos aportes de la investigación constructivista y de la investigación crítica, en tanto el conocimiento es concebido como una construcción a partir de las relaciones colaborativas entre los diferentes actores intervinientes en el proceso.

Los registros sobre el proceso y los productos de la investigación permitieron producir materiales didácticos para la formación de futuros profesionales. Se ha realizado una investigación aplicada, basada en la comunidad y con enfoque mixto. Posee

características de investigación metodológica por los requerimientos para el diseño de protocolo.

Se puso el énfasis en integrar la investigación con la intervención, en comprender los contextos, significados y experiencias de vida de los participantes. Atender a las voces silenciadas y desafiar las injusticias.

La composición del equipo de investigación fue multidisciplinaria (Terapia Ocupacional, Medicina, Psicología y Sociología) y multisectorial (Educación: UNQ, Salud: Unidad Sanitaria Nº 18 y Comunidad: Organizaciones nucleadas en “Colectivos de a Pie”).

Los participantes de la experiencia han sido:

- Mujeres de los barrios San Sebastián (P. E. Echeverría) y del barrio El Tala (San Francisco Solano). Selección no probabilística. Criterios: - conocimiento y residencia en el barrio (mínimo 2 años), - interés y tiempo para capacitarse y relevar los datos, - mujeres relacionadas con los proyectos.
- Niños de 0 a 5 años que reciben atención primaria de la salud en la Unidad Sanitaria N° 18 CAPS 11486, del barrio San Sebastián, (P. E. Echeverría) y niños de 0 a 5 años del Barrio El Tala (San Francisco Solano). Selección no probabilística. Ante la falencia de estadísticas actualizadas, se tomaron como base para su selección, los datos provistos por la Unidad Sanitaria N.º 18, los miembros y colaboradores de El Tala y otras instituciones de la comunidad.
- Informantes claves y referentes de ambos barrios. Selección no probabilística.

Todos los participantes expresaron su decisión de participar en la investigación a través de un consentimiento informado, incluidos los padres de los niños que fueron pesquisados.

Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos:

- Se seleccionó como herramienta de screening para la detección precoz, a la escala del desarrollo ASQ-3, utilizada actualmente por la RED RENACER y PROTECTEA del Ministerio de Salud del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La selección de la ASQ-3 está basada en el estudio de validación de la escala realizado por la Dra., Nora Grañana, en el que se compara con la escala PRUNAPE en relación con la efectividad y a la practicidad de su aplicación en forma masiva. El estudio llega a la conclusión de que, ante la misma efectividad para la detección precoz, la escala ASQ-3, reduce los costos materiales y humanos. Se utiliza una hoja de papel por niño evaluado, y puede ser aplicada por cualquier persona que haya recibido un entrenamiento básico.

Teniendo en cuenta que este proyecto está dirigido a la aplicación de un estudio de primer nivel, y mediante la participación comunitaria en la detección precoz, se consideró que el

ASQ-3, era la herramienta más propicia para el alcance de los objetivos pautados. El procedimiento comprendió:

* Intervención de capacitación para captura de datos. Doble alcance:
  - produce los datos y
  - genera capacidad instalada (mujeres capacitadas).
* Capacitación de las mujeres mediante técnicas de taller y entrenamiento
* Aplicación de ASQ-3. Se produjo un registro con los resultados por cada niño y un reporte de aplicación elaborado por el responsable de su implementación.
* Entrevistas en profundidad a referentes comunitarios e informantes claves para captar las percepciones y necesidades de salud. La cantidad de entrevistas se determinó acorde al criterio de saturación.
* Diseño de protocolo de intervención: para la construcción del Protocolo se revisaron los instrumentos disponibles, tomando los aportes de éstos para la validez de contenido y concurrencia. También fueron incorporados los aportes emergentes de los análisis realizados de las instancias de capacitación y aplicación del ASQ-3 durante la investigación en terreno.

En todo el proceso se han realizado registros fílmicos, fotográficos y fonográficos.

El análisis de los datos utilizado para los resultados de ASQ-3, fue estadístico.

Los datos emergentes en el proceso de capacitación, entrenamiento y en las entrevistas en profundidad, han sido son sometidos a análisis de contenido temático, con codificación abierta y axial.

Se ha aplicado triangulación de fuentes, investigadores y técnicas. Las estrategias de combinación compatibles con la complejidad del problema a estudiar contribuyeron a fortalecer la validez del estudio.

Resultados:

A partir de las gestiones realizadas se ha logrado la participación de las siguientes organizaciones: -Secretaría de Salud del Municipio de Esteban Echeverría; -Unidad Sanitaria N° 18 de Esteban Echeverría; -Jardín 924 Esteban Echeverría; -Posta Sanitaria Barrio Esperanza Lomas de Zamora; -Asociación Civil Colectivo de a Pie; - Guardería comunitaria "Creciendo con Amor"; -Red de Centros Comunitarios.

El relevamiento de datos oficiales respecto a la población infantil en ambos barrios ha arrojado como resultado la inexistencia de datos actualizados en todos los niveles (nacional, provincial y municipal). La única información disponible es la del último Censo Nacional (2010), cuyos datos resultaban desactualizados para el presente estudio. La ausencia de datos estadísticos de la población infantil es una evidencia que revela la

precariedad con la que se encara esta problemática y la debilidad para elaborar e implementar políticas públicas. Esta situación amerita avanzar en la producción de datos de la población mencionada. Ante esta realidad, se adoptó el criterio de utilizar los registros que poseen las organizaciones e instituciones de ambos barrios para localizar los niños de 0 a 5 años. Los integrantes de las organizaciones promovieron y participaron activamente en la tarea de organización de registros.

En base a estos datos se realizaron en ambos barrios, invitaciones a las madres y a la comunidad para los talleres de capacitación y participación en la investigación. Se trabajó sobre las necesidades de salud percibidas por los miembros de la comunidad y se capacitó para utilizar el ASQ-3 como instrumento de medición del desarrollo infantil de 0 a 5 años.

Se realizaron talleres y jornadas de capacitación denominadas: “Detección precoz de signos de alarma y problemas en el desarrollo de niños de 0 a 5 años”, en la UNQ, abiertos a la comunidad. La respuesta superó la expectativa. Se pudo detectar que el tema es convocante tanto para miembros de organizaciones comunitarias que atienden a niños como para alumnos y graduados. Fue altamente valorada la posibilidad de capacitarse en el manejo de instrumentos accesibles para la detección temprana de problemas de salud infantil.

Se ha capacitado a 275 mujeres para la detección precoz de signos de alarma y problemas de desarrollo infantil (0 a 5 años). Luego de esto, las mujeres tuvieron a su cargo la aplicación de la escala ASQ-3 a un total de 101 niños de los barrios que habitan.

Reemplazar por:

El resultado obtenido en el presente estudio, en el que 45 niños sobre 101, presentan un puntaje por debajo de la expectativa, es de por sí, un indicador serio de alarma del desarrollo. Más aún si se considera que de ellos hay 26 que en algunas áreas presentan puntajes por debajo de las expectativas y en otras áreas, presentan un puntaje apenas por encima de las expectativas. Mientras que hay 28 niños que presentan un puntaje apenas por encima de las expectativas. La cantidad de niños de ambos grupos supera el 50% de la muestra, lo que constituye claros signos de alarma.

La amplitud del rango de niños que no alcanzan o apenas llegan a la expectativa de desarrollo esperado para su edad, podría estar configurando un patrón de desarrollo con compromisos. Esto es así por la prevalencia de problemas detectados.

Los dominios y/o áreas que resultaron más comprometidos han sido: el motor grueso, la resolución de problemas, la comunicación, el motor fino y el socio-individual, presentados en orden decreciente. El desarrollo motor en la muestra aparece con mayor compromiso

que el resto. Resulta preocupante que, entre los 16 bebés de 4 meses, hay 11 con algún tipo de problemas en las áreas del desarrollo motora gruesa, motora fina y resolución de problemas, lo que indica el temprano compromiso en su desarrollo. Las evidencias producidas permiten contar con información que hasta el momento no estaba disponible. Para captar las percepciones y necesidades de salud en ambos barrios se realizaron 8 entrevistas en profundidad a informantes claves. Uno de los temas analizados fueron las experiencias y las percepciones de las madres respecto a la salud de sus hijos. Algunas de ellas dicen: "..por ahí uno no se da cuenta que el nene tiene algo…";"… a veces nosotros sentimos que somos culpables de los problemas de nuestros hijos...porque estamos trabajando mucho tiempo y no los atendemos…" (madre boliviana realiza trabajos de costura en su casa para talleres clandestinos); "…los bolivianos somos cerrados, yo era muy tímida antes, casi no hablaba,…además me sentía bruta, que no sabía nada…"; "..yo tenía miedo de venir a la salita porque los médicos me iban a retar…" , "cuando tu prioridad tiene que ser el trabajo, no hay lugar para ocuparte de la salud de los chicos". Otras participantes definen que: "la salud es todo", "es lo más importante que uno tiene". En los entrevistados predomina el concepto de salud más cercano a la actual definición de la OMS, que contempla aspectos biológicos, psicológicos y sociales; en varias ocasiones se relaciona la salud con el bienestar: social, económico, comunitario y de los niños. Así también como con el nivel de educación de las familias y con las oportunidades para vivir, trabajar y jugar en seguridad con el apoyo comunitario, concepto ligado a la perspectiva ocupacional de la salud. Los problemas percibidos de salud que se mencionan con mayor frecuencia están agrupados en tres categorías: los biológicos (enfermedades frecuentes de los niños y adultos), los sociales y los psicológicos. En la primera categoría se encuentran los respiratorios y los de la piel, asociada en relación directa a determinantes de salud como la contaminación, los basurales, la falta de cloacas y de agua potable, y las condiciones de las viviendas. El contexto físico de ambos barrios es similar, están rodeados de arroyos afluentes del Rio Matanza y del Arroyo San Francisco, donde se arrojan desechos de la zona fabril que los circunda. Los entrevistados identifican como causal de las enfermedades infantiles y cuestionan la falta de controles. Dice un entrevistado: "Hay niños, hay mujeres solas que viven el día a día con sus hijos, se quedaron solas y tienen que salir a trabajar. Así que, bueno, viven como pueden... Sobreviven, como pueden". Hacen hincapié en la necesidad de incorporar médicos especialistas (cardiólogo, neumólogo, dermatólogo y odontólogo) en las unidades sanitarias debido a las dificultades de acceso a estos recursos en hospitales públicos. De igual modo que señalan las dificultades para que los niños con

problemas o discapacidad reciban atención adecuada y oportuna. En segundo lugar, se perciben problemáticas sociales como factores determinantes de la salud en relación con el consumo de drogas y sus consecuencias directas sobre el cuerpo, descriptas como enfermedades en los padres y como "discapacidad neurológica y social" en los niños. También identifican la violencia intrafamiliar (género) y la sobrecarga ocupacional de madres jefas de familia, en cuyo caso, trabajan muchas horas y delegan la crianza de los niños más pequeños a sus hermanos mayores. La calidad de la alimentación y la práctica de deportes han sido descriptos como favorecedores del bienestar, y el stress continuo por las situaciones de vida, como factor determinante de problemas de salud en los adultos. Puntualizan que los comedores comunitarios fueron una estrategia para dar respuesta a las necesidades básicas de alimentación (2000), pero con el transcurso del tiempo, perciben como consecuencia asociada, la desintegración de la familia. A esto se suma la baja edad de las madres/padres, la carencia educativa y la falta de capacitación del personal, sobre lo que dicen: "La gente no está capacitada para atender a esos chicos. Cada casa es un mundo. Cada chico es un caso…Yo veo que reaccionan a los golpes con los hijos. Porque ellos hacen lo mismo que hicieron con ellos. La señora no tiene una conducta con la nena. La mamá tiene 19 años, la nena la tuvo a los 15 y el papá también es chiquito. Yo veo esos casos acá muy puntuales. Es como que continuamente hay que trabajar con la sala".

En ambos barrios surge la educación como una clara necesidad de salud y como una de las consecuencias de las problemáticas socio-ocupacionales de la comunidad. La pérdida del rol de la familia, la desintegración de la red social, el incremento de las demandas para cubrir necesidades básicas, son percibidas como factores determinantes de la salud y el bienestar.

Se construyó un Protocolo de Intervención Comunitaria para la detección precoz y atención de problemas de salud de niños de 0 a 5 años, con metodología que conjugó las contribuciones halladas y los aportes realizados por los participantes en las instancias de capacitación, identificados como insumos de valor empírico. De modo tal que funcionaron como instancia de producción y de validación colaborativa de conocimientos.

Conclusiones:

La alianza entre educación pública y comunidad es tan simbólica como necesaria y pensamos que las comunidades necesitan 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 y democrático 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.

La experiencia desarrollada ha contribuido a fortalecer el vínculo entre la Universidad y la Comunidad, entre los saberes académicos, científico-profesionales y los saberes experienciales y populares. El conocimiento concebido como una construcción dialéctica refiere a modelos de acción pedagógica y didáctica que aseguren la producción colectiva y el crecimiento del grupo hacia su autonomía de decisiones. La participación de la comunidad, elemento central en las estrategias de promoción de la salud, requiere 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.). Las comunidades que aprenden facultan a las personas para la participación a través de la ocupación. Los conocimientos producidos y validados podrán ser tomados como base para su instalación en la agenda pública y para la toma de decisiones políticas. De igual modo que pueden aportar soluciones a los temas de salud y calidad de vida de los niños y de sus comunidades de pertenencia.

Se ha probado la efectividad de la Escala ASQ-3 para la detección precoz. Resulta una herramienta accesible a las comunidades y responsables de cuidados infantiles. La capacitación y la gestión de la salud comunitaria produjeron capacidad instalada en las mujeres y actores que contribuyen a aumentar el capital social. Las comunidades y los profesionales que trabajan en ellas se han mostrado entusiastas ante esta propuesta que integra y promueve la acción participativa con la investigación.

El Protocolo diseñado junto con ASQ-3 han aportado a la generación de tecnología apropiada e incrementan las posibilidades de atención temprana.

- La Asociación Colectivo de a Pie, luego de la experiencia en el Barrio El Tala, expresó el interés en continuar desarrollando proyectos de este tipo en otros barrios donde asisten a poblaciones infantiles.
- Se ha colaborado con el equipo de investigación de la Dra. Nora Grañana, Neuróloga Infantil del Hospital Durand, para la construcción del baremo local del ASQ-3.

Los nuevos modelos comunitarios requieren una reinvención 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.

La detección precoz de posibles trastornos en las distintas áreas del desarrollo posee carácter preventivo porque permite elaborar e implementar planes de intervención y/o derivación oportuna y adecuada, facilitando la labor de quienes asumen el compromiso de trabajar por la salud infantil. Esto se une al alcance prospectivo del estudio, en tanto la identificación de posibles problemas del desarrollo, no se limitan a lo diagnóstico. Posibilitan anticipar potenciales escenarios, analizar alternativas de futuro, evaluar su impacto y formular opciones como posibles respuestas para afrontarlos, de modo tal que:

- Los niños que no obtuvieron el puntaje esperado pueden estar presentando algún problema de desarrollo que requiere derivación, evaluación específica y monitoreo.
- Los niños que obtuvieron puntaje apenas por encima de lo esperado requieren ser atendidos con un plan de estimulación acorde a los indicadores que presentan. Y es necesario que sean monitoreados a los efectos de seguir su evolución y atento a ello, en caso de persistir la existencia de alarmas, proceder a derivarlos para su evaluación.

Estos son algunos de los caminos posibles a recorrer en consonancia con los hallazgos producidos, con los principios y valores que fundamentan esta experiencia, y porque: … *"es evidente que tolerar el desarrollo trunco de un niño, cuando éste podía evitarse, viola un derecho humano fundamental…"* (Alegre, S. p.25)

Bibliografía

- Abeldaño R., López de Neira M. J., Burrone M., Enders J., Fernández A., Estario J. (2014) "Análisis de los Indicadores de Salud Infantil en Argentina, en relación a los objetivos de desarrollo del milenio trazados por NACIONES UNIDAS". Revista de Salud Pública, (XVIII) 2:19-28. Disponible en: http://www.saludpublica.fcm.unc.edu.ar/sites/default/files/RSP14_2_05_art2.pdf
- Alegre, S. (2013) "El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico. Cuaderno 04. SSN 1999-6179. Disponible en: http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_desarrollo_temprano_20130927_0.pdf
- Baker-Henningham, H. y López Boo, F. (2013)," Intervenciones de estimulación infantil temprana en los países en vías de desarrollo: Lo que funciona, por qué y para quién". BID. Disponible en: http://www.risalc.org/portal/publicaciones/ficha/?id=2841
- Baird G, Hall D. M.B. (2013) Developmental pediatrics in primer care: ¿watt sour se Leach. Br Meda J 1985; 291:583-85. Hutchson, T; Nicoll, A. DEVELOP mental screening

and surveillance. Br Host Meda 1988; 39:22-9.
- Batthyany, K. (2004) Cuidado infantil y trabajo ¿un desafío exclusivamente femenino?, Montevideo, CONTERFOR, OIT.
- Bórica, A. y Orden, A. (2010) Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. Revista Chilena Pediatría, 81 (5): 391-401. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062010000500002
- Carli, S. (2010) Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. EDUCAÃ§Ã£O EM REVISTA; Lugar: Belo Horizonte. 351 – 380.
- Case-Smith, J. (Ed.), (2013). Systematic reviews of the effectiveness of interventions used in occupational therapy Carly childhood cervices [Especial sigue]. American Journal of Occupational Therapy, 67(4).
- CEPAL y UNICEF (2010) Pobreza Infantil en América Latina y El Caribe. Ed. Ñacundás.
- Clark, G., & Kingsley, K; (2013) Occupational therapy practice guidelines por Earl childhood: Barth rough 5 years. Bethesda, MD: AOTA Presos.
- Domínguez Giménez, I., Calvos Arenillas J. I. (2015). Terapia Ocupacional y su papel en la atención temprana: revisión sistemática. TOG (A Coruña). Disponible en: http://www.revistatog.com/num21/pdfs/revision3.pdf
- Engle, P.; Fernald, L.; Alderman, H.; Behrman, J.; O'Gara, C.; Yousafzai, A.; Cabral de Melo, M.; Hidrobo, M.; Ulcere, N.; ERTE, I.; Altus, S.; The Global Child Development Steren Grupo (2011) Strategies for reducing inequalities DEVELOP mental outcomes flor young children in low income and middle income countries. The Lancet, vol 378 (9799); pp. 1339-1353.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005) Libro Blanco de la Atención Temprana. Federación estatal de la intervención temprana. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. 3º ed., Madrid, España.
- Fejerman N, Fernández Álvarez E. (2007) Neurología Pediátrica. Buenos Aires: Panamericana; 25-31.
- Figueiras A, Neves de Souza I, Ríos V, Benguigui Y; (2006) Manual para la vigilancia del desarrollo infantil en el contexto de AIEPI. Washington: Organización Panamericana de la Salud (OPS); 2-55.
- Gherardi, N. y Zibecchi, C. (2011) "El derecho al cuidado: ¿una nueva cuestión social ante los tribunales de justicia de Argentina?" en: Revista de Ciencia Política de la Universidad de Chile, Dossier "Derecho, justicia y política", Revista Política, vol 49, Nro. 1,107-138.

- Glascoe F. (2000) Evidence-based approach to DEVELOP mental and behavioral surveillance using parents' concerns. Child Cara Meath Dev; 26(2):137-49. Pp.14 en:
- Hix-Small, H., Marks, K., Squires, J., & Nickel, R. (2006). Impact of implementing Developmental Screening at 12 and 24 months in a Pediatric Practica. Pedí., 381-388.
- Grodos, D. y De Bethune, X. (1988) "Las intervenciones sanitarias selectivas: una trampa para la política de salud del Tercer Mundo". Cuadernos Médicos Sociales nº 46 diciembre 1988. Centro de Estudios Sanitarios y Sociales. Asociación Médica de Rosario. Santa Fe, Argentina.
- Kronenberg, F., Pollard, N. (2007) "Superar el apartheid ocupacional: exploración preliminar de la naturaleza política de la terapia ocupacional". En: Terapia Ocupacional sin Fronteras. Aprendiendo del espíritu de supervivientes. Edit. Médica Panamericana. P. 58.
- Lejarraga H, Kelmansky D, Pancuco M, Salamanca G: Prueba Nacional de Pesquisa, PRUNAPE, (2005) Manual técnico. Buenos Aires: Fundación Hospital Garran; 19-136.
- Ministerio de Salud- Servicio Nacional de Rehabilitación. (2011). Anuario Estadístcio Nacional sobre Discapacidad. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.snr.gob.ar/wp-content/uploads/2015/08/Anuario2011.pdf
- ONU. 1986: Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (AG Resolución 41/128)
----------1989: Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en: www.unicef.org
----------1993: Hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: un programa de acción mundial permanente. Disponible en: http://www.ub.edu/integracio/docs/normativa/internacional/R_4899-1994.pdf
----------2000: Declaración del Milenio de la Asamblea General.
----------2004: Human Rights and Poverty Reduction. A Conceptual Framework. Nueva York-Ginebra
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), (1987) Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS. Disponible en: http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19004&Itemid=2518
- Pasucci, MC et al. (2003). Validación de la prueba nacional de pesquisa de trastornos de desarrollo psicomotor en niños menores de 6 años. Sociedad Argentina de Pediatría. Disponible en: http://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2002/374.pdf
- Petermann, F., & Macha, T. (2008) Developmental Assessment: A General Framework. Journal of Psychology, 127-134.
- Peterander, F., Peck, O., Pithon, G., & Terrisse, B. (1999). Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe. Sprimont: Mardaga Publishing House.

- Repetto, F. y Tedeschi, V. (2013). Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina. Retos críticos para un sistema integral. Santiago de Chile: CEPAL/UNICEF.
- Rodríguez Enríquez, C. (2005). Macroeconomía y Economía del cuidado: un abordaje conceptual preliminar, Mimeo, Centro de Estudios de la Mujer, Santiago de Chile.
---------- (2007). "La organización del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay", Serie Mujer y Desarrollo Nro. 90, Santiago de Chile: CEPAL.
- Romero AM, Grañana N. (2014). "Validación y adaptación de el AGES AND STAGES QUESTIONNARIE THIRD EDITION en niños 0-3 años en Argentina". Tesis Doctorado en Psicología con orientación en neurociencia cognitiva aplicada- Universidad Maimónides (2014) Trabajo presentado en Jornadas Hospital Durand- CABA - 2014. s/p. En prensa Revista Argentina de Pediatría.
- Sociedad Argentina de Pediatría. Salud materno-infanto-juvenil en cifras 2013,2015. Sociedad Argentina de Pediatría - UNICEF- Buenos Aires, 2015. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/SALUD_Sap-Unicef_2015_web.pdf
- Spicker, P. et al. (2009) Pobreza un glosario internacional. Buenos Aires: CLACSO.
- Trentham. B. & L- Cockburn, L. (2006). Investigación acción participativa: creando conocimientos y oportunidades para la involucración ocupacional. En Kronemberg, Simó Algado y Pollard, "Terapia Ocupacional sin Fronteras: aprendiendo del espíritu de supervivientes". Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Townsend, E. & Wilcock, A. (2004) "Occupational Justice and client centres practice: a dialogue in progress". Disponible en: http://ot.creighton.edu/community/Occupational_Justice/Townsend%20and%20Wilcock%202004Occupational%20Justice%20and%20Client%20Centered%20Practice.pdf
- Tronto, J. (2006) Vicious Circle of Privatized Caring. In Socializing Care: Feminist Ethics and Public Issues, edited by Maurice Hamington and Dorothy Miller, Lanham, Maryland, Rowman and Littlefield.
- UNICEF. (2012) The Structural Determinants of Child Well-being. An Expert Consultation Hosted by the UNICEF Office of Research. Disponible en: http://www.unicef-irc.org/publications/678
----------2014, 2013, 2012. Informe anual. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10834.htm
- UNICEF, OEI, SITEAL, SIPI. (2015) Resumen Estadístico comentado. El derecho a la salud en la primera infancia, p.3. Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina. Disponible en: www.sipi.siteal.org
- Zelizer, V. (2009) "Las relaciones de cuidado" en: La negociación de la intimidad, Fondo

de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Zibecchi, C. (2013) " Organizaciones comunitarias y cuidado en la primera infancia: un análisis en torno a las trayectorias, prácticas y saberes de las cuidadoras", en: Trabajo y Sociedad, Sociología del trabajo, Estudios culturales, Narrativas sociológicas y literarias NB - Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet), N.º 20, Santiago del Estero, Argentina.
---------- 2010. “Programas sociales y responsabilidades de cuidado infantil: un abordaje desde las estrategias de los actores” en: Perspectivas de Derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina, Ed. Biblos, Buenos Aires.

COSTAMAGNA. "¿Cuál es el impacto percibido en madres que enfrentan las demandas del cuidado de un hijo con discapacidad que realiza multiterapias?"

Nombre: Melanie Solange Costamagna

DNI: 35941135

Mail: melaniecostamagna@gmail.com

Palabras Claves: Desempeño Ocupacional - Madres - Discapacidad

Tipo: Investigación para la materia Trabajo Final de la carrera Terapia Ocupacional

Introducción

La presente investigación se refirió al impacto que generan las reorganizaciones ocupacionales cuando las madres tienen un niño con discapacidad y asisten a múltiples tratamientos.

Podemos pensar en la familia como núcleo esencial de ese niño. Por lo que es pertinente su definición como el grupo primario de pertenencia de los individuos. Es uno de los pilares de la sociedad, sujeta a los procesos de transformación de la cultura en la que se desarrolla. Esta se compone por personas unidas por parentesco o relaciones de apego, es la encargada de satisfacer las necesidades básicas, además de proporcionar protección y cariño a los miembros que la componen. Dentro de las dinámicas familiares conviven la interrelación entre las ocupaciones y las co-ocupaciones (Zemke y Clark, 1996) en (AOTA, 2014, p.9).

"En terapia ocupacional, ocupación se refiere a las actividades diarias de las personas, siendo individuales, en familia y con la comunidad que requiere tiempo y significado para la vida. Las ocupaciones incluyen cosas que la gente necesita hacer de acuerdo a lo esperado" (World Federation of Occupational Therapist, 2012) en (AOTA, 2014, p. 8).

La investigación se realizó por el interés surgido al observar a las madres en las salas de espera, durante largas jornadas diarias de terapias de sus hijos, a lo largo de los años. En la cual la mayor parte de su rutina diaria es estar sentadas solas a la espera de su hijo, dedicarse a las consultas y tratamientos médicos. Es por esto que el trabajo se propuso indagar ¿Cuál es el impacto percibido en madres que enfrentan las demandas del cuidado de un hijo con discapacidad que realiza multiterapias?

En el ámbito profesional, el interés verso en la apertura de espacios desde terapia ocupacional dedicados a dichas mujeres. Con el fin de, no solo trabajar con las madres que ya han atravesado estas situaciones, otorgándoles herramientas para que logren mejorar y aminorar su situación de riesgo ocupacional, sino también, para crear espacios de contención, acompañamiento e información pertinentes para las madres que se encuentran en estadios iniciales de diagnósticos de sus hijos.

Para llevar a cabo dicha investigación se implementó el instrumento perteneciente a narrativas ocupacionales, para lo cual fueron indagadas las madres que asisten a un centro de neurorehabilitación de la ciudad de Bernal, provincia de Buenos Aires, mediante una entrevista semiestructurada.

La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa, se buscó analizar las perspectivas subjetivas de las madres en relación a su desempeño ocupacional, mediante el análisis de sus trayectorias ocupacionales pasadas, presentes y futuras. No se buscó explicar, sino comprender.

Los objetivos del trabajo de investigación fueron, como objetivo general. Conocer el impacto percibido en madres que enfrentar las demandas del cuidado de un hijo con discapacidad que realiza multiterapias en un centro de neurorehabilitación de la ciudad de Bernal, provincia de Buenos Aires en el año 2017.

Este trabajo tuvo como finalidad conocer las historias de esas madres, sus narrativas ocupacionales, investigar y analizar sus ocupaciones desde sus relatos.

Marco Teórico

Los terapistas ocupacionales utilizan la ocupación como eje central para su intervención y desarrollo profesional. Estas se centran en la identidad de los clientes, el significado y sentido de pertenencia que tiene para cada uno. (AOTA, 2014, p.8)

Las ocupaciones según la Asociación Americana De Terapistas Ocupacionales (2014) se refiere a las actividades cotidianas en las cuales las personas se comprometen. Las ocupaciones ocurren en un contexto. Estas tienen un propósito y un significado para el cliente y su ambiente. (p.8)

Las ocupaciones son:

Las actividades de la vida diaria básicas (lo cual comprende actividades como bañarse, ir al baño, vestirse, alimentación, movilidad funcional, actividad sexual, entre otros).

Actividades instrumentales de la vida diaria (comprende actividades como cuidado de otros, facilitar la crianza de los niños, gestión y mantenimiento de la salud, gestión del hogar, entre otros).

Descanso y sueño, educación, trabajo, juego, ocio y tiempo libre, y participación social (AOTA, 2014, pp. 30-34).

A su vez las ocupaciones se componen por dimensiones, las cuales son:

El tiempo, según Tuan (1977) se define como, la conexión temporal de los seres humanos, por la cual las experiencias pasadas, presentes y futuras están en un mismo momento. Esto quiere decir que las elecciones que se realizan en el presente son anticipaciones del futuro y reflexiones del pasado (Tuan, 1977) en (Pellegrini, 2016, p.35).

Los hábitos socioculturales y rutinas también son parte de las dimensiones. Fueron desarrolladas por Townsend y Wilcock (2004), dentro del concepto de justicia ocupacional. Las autoras sostienen que las ocupaciones se realizan en un ambiente, el cual está conformado por entornos y contextos. Los entornos son, físicos (conformado por objeto y espacios naturales o artificiales) y sociales (relación con las personas en el lugar). Por otro lado los contextos son, cultural (donde pertenece la persona, todas son distintas); personal (característica de la persona); temporal (duración determinada); virtual (tecnología, internet). (Townsend y Wilcock, 2004) en (Pellegrini 2016, p.41).

Por último se encuentra la dimensión visible e invisible, según Pellegrini (2007) la primera es el resultado visible de la ejecución de la tarea, lo observable, el producto final. En cuanto a lo invisible, refiere al significado que la ocupación tiene para la persona, lo subjetivo. (Pellegrini, 2007) en (Pellegrini 2016, p.44).

Es pertinente destacar que las ocupaciones no son solo de realización individual, sino que también, pueden encontrarse como el cuidado de otro. Esto se denomina como co-ocupación, que involucra una participación activa por una parte del cuidador y una pasiva del cuidado. (Oslon, 2004) en (AOTA, 2014, p.9). Estas se pueden observar, por ejemplo, dentro del rol materno. El cual entre la diversidad de ocupaciones presente en la vida adulta, dicho rol es considerado como el principal en la vida de las mujeres.

Cabe destacar que la complejidad de este rol no solo se limita a las actividades de alimentación o cambio de pañales, sino que encierra dimensiones más complejas que

continúan durante toda la vida de la madre. (Feancis-Condolly, 1999) en (Anderson et al. 2015, p.6)

Es importante señalar que los roles, se definen como el “conjunto de comportamientos esperados por la sociedad, moldeados por la cultura y que pueden ser conceptualizados y definidos posteriormente por la persona que reflejan rutinas particulares y hábitos” (Kielhofner, 2004) en (Anderson et al. 2015, p.6). Además son considerados como "elementos fundamentales para adquirir una identidad ocupacional" (Polonio López B et al, 2008) en (Domínguez, 2016, p.12).

La identidad ocupacional hace referencia a "la manera en la que un individuo se ve a sí mismo en términos de varios roles ocupacionales, y la imagen del tipo de vida que desea" es decir, la forma y las expectativas de cómo la persona se percibe a sí misma en relación a sus propias ocupaciones (Townsend, Polatajko, 2013) y (Polonio López B et al, 2008) en (Domínguez, 2016, p.12)

Como se estableció anteriormente, las ocupaciones generan equilibrio ocupacional. El cual hace referencia al bienestar que ocurre cuando las personas que participan en las ocupaciones productivas y significativas de su elección que se encuentran dentro del contexto sociocultural de sus vidas. Así podemos afirmar que la ocupación con significado contribuyen a la sensación de bienestar, proveen una forma de expresión y por lo tanto favorecen al mantenimiento de una identidad. También algunos rasgos de la personalidad como también la percepción de uno mismo como eficaz, colaboran con la sensación de bienestar. (Pellegrini, 2015, p 61)

Pero así como realizar ocupaciones aporta bienestar, estas también pueden producir estrés y enfermedad. Anne Wilcock (1998) identificó tres factores de riesgo ocupacional. Estos factores no deben darse de manera aislada, sino que deben sostenerse en la vida de la persona de manera ininterrumpida por más de tres meses. Cuando esto ocurre la persona se encuentra en lo que se denomina riesgo de disfunción. Los factores son:

El primero de los factores, denominado desequilibrio ocupacional: Es la falta de balance entre el tiempo dedicado a las actividades trabajo, descanso, autocuidado, juego y esparcimiento que no logra satisfacer las necesidades de salud físicas, sociales o mentales únicas de cada individuo/sociedad. Esto se produce cuando las horas del día no alcanzan para cumplir con las exigencias de los roles ocupacionales de manera sostenida. (Anne Wilcock, 1998) en (Pellegrini, 2015, p.61)

El segundo, es la deprivación ocupacional: Incluye las circunstancias o limitaciones que

impide a una persona adquirir, utilizar o disfrutar de una ocupación. Las condiciones que conducen a la depravación ocupacional pueden ser la salud precaria, la discapacidad, la falta de acceso al transporte, el aislamiento, el desempleo, la falta de vivienda, la pobreza, etc. Es la falta de oportunidades ocupaciones. (Anne Wilcock, 1998) en (Pellegrini, 2015, p. 62).

Las tareas que se perciben como estresantes, no significativas o aburridas pueden causar alienación ocupacional. Enfrentarse a un cambio rápido o abrupto puede tener un resultado similar. (Anne Wilcock, 1998) en (Pellegrini, 2015, p. 63)

Los conceptos anteriormente descritos pueden ser observados y desarrollados dentro del seno familiar. Puesto que las familias que tienen un miembro con discapacidad, sobretodo un hijo, manifiestan importantes cambios dentro de su esquema ocupacional, debido a esto deben de dejar de hacer actividades que realizaban con anterioridad, para suplir las demandas del hijo.

La familia, tiene que ver con la satisfacción de las necesidades de sus miembros, tales como proveer recursos económicos, cuidados físicos (seguridad, recuperación), afectividad (estima, amor), educación (aprendizaje, autodefinición y socialización) y orientación (proveer referencias), (Azkoaga, 2002, pp. 2-3). Cuando dentro de este núcleo aparece la discapacidad, la misma se ve sumergida en profundos cambios de roles, rutinas, contextos, generando turbulencias en el equilibrio general y favoreciendo los factores de riesgo.

Se toma como parámetro que el término de maternidad hace referencia a la adquisición de un nuevo rol y esto propicia, a la transformación, el cambio en la identidad ocupacional de una persona. Esto sumado al cuidado maternal como una ocupación. Se puede observar como con la llegada de la maternidad tienen lugar una serie de cambios en la vida de estas mujeres que permiten hablar de una situación de reorganización ocupacional. “Dado que los cambios que se dan durante la vida, se pueden acompañar de pérdidas, cambios o adquisición de nuevos roles y a su vez, de transformaciones en el significado de las ocupaciones y en la propia participación ocupacional” (Crider et al, 2014.) en (Domínguez, 2016, p.12)

Debido a este cambio ocupacional e inaugurando un nuevo rol, se encuentran “factores que se consideran que facilitan dichas transiciones como son la preparación, el apoyo social y la continuidad de las ocupaciones y de la participación en ellas.” “Mientras que otros como

la falta de habilidades, educación y apoyo social, las diferencias culturales, las barreras lingüísticas y las transiciones múltiples, las dificultaría" (Crider et al, 2014.) en (Domínguez, 2016, p. 13)

Metodología

Los objetivos, la investigación presentó un carácter exploratorio y descriptivo. El grado de control dicho trabajo fue de carácter observacional. Según la temporalidad en la que se desarrolló la investigación fue Transversal/ Sincrónico. La estrategia metodológica utilizada fue cualitativa.

Se tomó como Universo a Todas las familias que tienen un niño con discapacidad, en una institución de neurorehabilitación en la ciudad de Bernal, Buenos Aires. La muestra fue realizada sobre las familias que tengan un niño con discapacidad. Que asistan a la institución de neurorehabilitación en la ciudad de Bernal, Buenos Aires, que den con los criterios de inclusión y acepten participar por voluntad propia de la investigación. El tipo de muestra que se utilizó en la investigación fue de tipo no probabilístico, ya que dicha muestra fue seleccionada con intención, bajo los criterios de inclusión y exclusión. El tipo de muestreo elegido fue finalístico/ intencional ya que los casos fueron elegidos de manera intencional, en el cual no intervino el azar. Se estudiaron varios casos, que resultan típicos en dicha institución. Estos casos en esa institución son aquellos con más prevalencia en la población concurrente, es decir, niños entre 2 y 16 años con patologías crónicas de índole neurológicas y patologías asociadas de índole crónica.

Los Criterios de inclusión fueron, las madres que convivan con el niño con discapacidad**.** El niño debe tener entre 2 a 16 años de edad. Como así también presentar algún tipo de discapacidad crónica. Ambos sexos**.** Que quieran participar voluntariamente**.** Que asistan a dicha institución de neurorehabilitación en la ciudad de Bernal, provincia de Buenos Aires. Para los criterios de exclusión se consideró, cuidadores contratados. Personas que presenten algún tipo de lazo familiar que no sean las madres. Niños con patologías no crónicas.

Como instrumento se decidió utilizar las narrativas ocupacionales. Según el libro de Modelo de la Ocupación Humana, capítulo nueve de (Kielhofner et al, 2011) las narrativas ocupacionales son historias, tanto llevadas a cabo como contadas, que integran a través

del tiempo habituación, la capacidad de desempeño y los entornos que se despliegan a través del argumento y la metáfora que resumen y asignan sentido a estos elementos. Tanto la identidad ocupacional como la competencia ocupacional son reflejadas y llevadas a cabo en estas narrativas.

Resultados

En base a los resultados obtenidos, se procedió a realizar el análisis poniendo estos a la luz de la teoría.

En cuanto a las **rutinas** de las madres se evidenció en primer lugar la reducción de ocupaciones realizadas por ellas, ya que estas durante la semana se centran solamente en tres, las cuales son gestión del hogar, crianza de los hijos, y cuidado de otros referente a las terapias y tratamientos médicos de su niño/a. Las únicas ocupaciones diferentes que realizan es de participación social, todas las madres convergen en realizar actividades relacionadas a la familia, por lo general los domingos, ya que algunas madres realizan otras actividades los días sábados, como llevar a su niño a terapia o algún deporte, comprar mercadería para las ventas de productos que realizan en sus casas o adelantar trabajos.

Se observó que en sus relatos ocupacionales, sus actividades se han condensado en las cuatro ocupaciones anteriormente mencionadas, descuidando y/o dejando de lado, ocupaciones como las comprendidas en:

Trabajo, debieron reorganizar sus ocupaciones laborales, para poder atender las necesidad requeridas por el niño con discapacidad. Podemos observar el impacto en la identidad ocupacional ya que perdieron el rol de trabajadora, para reforzar el rol materno y la ocupación relacionada a la crianza de los niños y cuidado de otros. Se observó también la pérdida de la ocupación laboral en su contexto externo, recluyéndose en sus casas.

Educación, se observó que al menos tres madres del total se encuentran realizando o realizarán carreras universitarias pertenecientes al área de salud. El resto ha tenido que dejar actividades educativas tanto formales, como informales, para poder avocarse a las necesidades requeridas de su hijo.

Participación social, en cuanto a la participación en la comunidad, refieren ya no realizarlas, debido a que no tienen tiempo, por motivos de cansancio durante la semana, por lo que se quedan en la casa con su familia, ya que es el único momento en el que puede estar más tiempo con el resto de los miembros. En cuanto a la participación con amigos y/o compañeros, las madres manifestaron ya no realizar esta actividad, si bien antes las realizaban con regularidad, las demandas del niño con sus multiterapias, les quita tiempo

para poder realizar dichas actividades, ya que se encuentran abocadas a su hijo. Si bien la mayoría de las madres presentan amistades, mencionan que solo los ven una vez cada tanto o hablan por teléfono.

Ocio y tiempo libre y Arreglo personal: Todas Las madres refirieron haber tenido que dejar de realizar actividades de interés para poder asistir a las terapias de su hijo, ya no tienen tiempo libre para ellas y no realizan actividades que les generen placer, ni tampoco actividades de arreglo personal, carecen de tener un espacio como mujer. Manifiestan la necesidad imperante de poder tener tiempo para ellas, poder arreglarse y realizar actividades que les genere placer.

Descanso y sueño, se han encontrado interferencias para conciliar el sueño por temor a que "le ocurra algo a su hijo mientras duerme".

Gestión y mantenimiento de su salud, ya que se evidencian intensas dificultades en desarrollar, mantener y manejar rutinas para su salud y la promoción del bienestar, sobretodo mental. Se observó un incremento de los comportamientos de riesgo para la salud, ya que manifestaron situaciones de estrés y tensión desde que comienza su día, hasta que termina

En contrapartida se pudieron observar otras dimensiones de la ocupación como las **visible e invisible.**

En cuanto a las dimensiones **visibles**, se pudo observar todas las actividades que realizan durante la semana, como llevar a sus hijos al colegio, luego asistir a las terapias y realizar actividades de mantenimiento del hogar. Mientras que los fines de semana, en líneas generales dedican a pasar tiempo en familia.

Pero para las dimensiones **invisibles**, las madres refirieron intenso estrés en tener que realizar la misma rutina todos los días de su vida, sin evoluciones, como asistir a los médicos, realizar estudios, trámites en obras sociales, etc. Sobrecarga por tener que realizar ellas todas las actividades referidas al cuidado de niños, asistir a las terapias, realizar actividades de mantenimiento del hogar. Insatisfacción en sus rutinas, falta de actividades que le generen placer, como así también falta de tiempo para ellas. Culpas, por no poder dedicarse a sus otros hijos como ellas desean, sintiendo que lo dejan de lado, o priorizan al niño con discapacidad. En sus relatos las madres manifestaron que todos estos sentimientos que presentan y los cambios extra que género en su rutina no son por el hecho de tener un hijo, lo cual de por sí representa un cambio, sino por la demanda de tiempo que generan las terapias, concurrir a los médicos y las asistencias que el niño requiere. Se

observó que sus rutinas son poco gratificantes y perjudiciales para su salud.

Como resultados de estas rutinas inflexibles se puede observar la creación de nuevos **hábitos,** como son los relatados en las rutinas de las madres, y lo manifestado desde la dimensión invisible de la ocupación. Ya que al vivir en dicha rutina realizando las mismas actividades por años, sin certeza de que puedan cambiar, las cuales son percibidas como sobrecarga y estrés. Estas madres han desarrollado hábitos dominantes y perjudiciales tanto para el desempeño de sus ocupaciones y su salud tanto física, como mental.

En cuanto a los **roles,** todas las madres presentaron cambios en ellos ya que manifestaron que antes realizaban más cantidad que en la actualidad, por más que tuvieras otros niños. El principal rol afectado en la totalidad de las madres fue el de trabajador, ya que todas debieron modificarlo y/o dejarlo. Se observó que en sus roles actuales, manifiestan el de madre como eje central en sus vidas, ya que dicen sentirse “más mamá” que cualquier otra cosa. Luego como segundo rol importante apareció el de ama de casa y con menor fuerza y dependiendo el relato de cada madre surgieron roles como estudiante, esposa y amiga. Su impacto radica en la pérdida de roles de importancia para ellas, y en la conglomeración de dos roles, como madre y ama de casa, debido a los tiempos requeridos de su hijo con discapacidad. Se evidencio la falta de poder verse bajo el rol de mujer, para lo cual manifiestan frustración.

Esto condice con el trabajo de Sophia Brock, en el cual sus condiciones descansan sobre la ideología de maternidad intensiva, en la cual una “buena madre” debe ser la principal cuidadora de sus hijas/os, encargarse de su crianza y centrarse enteramente en ellos. Estas madres deben cumplir expectativas específicas, que son imposibles de alcanzar. (Brock, 2015)

Todas estas interferencias demostraron que la mayoría de la madres presentan los tres factores de resigo ocupacional creado por (Anne Wilcok, 1998) los cuales son desequilibrio ocupacional, depravación ocupacional y alienación.
De los cuales se manifestaron el **desequilibrio ocupacional**, en cuanto a las rutinas de las madres, de las cuales prevalece la falta de balance entre el tiempo dedicado a las actividades de cuidado de otros, gestión del hogar y crianza de niños absorben las rutinas de estas, las actividades de participación social son dedicadas poco tiempo y se realizan con la familia. Dejando de lado actividades de placer. Por lo que no logra satisfacer las

necesidades de salud tanto mentales, como físicas y sociales. A estas madres las horas del día no les alcanza para cumplir con las exigencias de los roles ocupacionales de manera sostenida.

También en la mayoría se puedo observar la **alienación**, en el cual presentaron un sentido de extrañeza y falta de satisfacción entre las propias ocupaciones. Las tareas que realizan en la actualidad a comparación de su pasado, se perciben como intensamente estresantes y aburridas, sobre todo las tareas de terapias y médicos.

Depravación ocupacional, en el cual se incluyen circunstancias o limitaciones, en este caso las múltiples terapias, médicos y atención a su hijo que impide a las madres adquirir, usar o disfrutar una ocupación, como las ya mencionadas. Como ejemplo, se manifiesta la falta de oportunidades ocupacionales, en este caso laborales. En cuanto a la pérdida del empleo o adaptación del mismo al contexto hogareño debido a los cuidados y terapias de su hijo/a. También las ocupaciones de ocio y arreglo personal fueron las más afectadas, ya que directamente no pudiendo realizarlas

En estas madres también se puedo ver afectada otra dimensión de la ocupación como son los **contextos y entornos**. Se observó una clara reducción de ellos respecto a su pasado

Todas las madres han tenido que inaugurar nuevos entornos tanto físicos como sociales, ya que han incluido en su vida diaria el mundo de las terapias, visitas médicas regulares, hospitalización, trámites constantes con obras sociales. Según sus relatos estas madres pasaron de tener una vida basada en su trabajo formal externo a su casa, actividades que le generen placer, crianza de sus hijos como ellas esperaban, participación social, cambios en sus rutinas según actividades espontáneas que surgieran en determinados momentos. A pasar a recluirse en los ambientes domésticos y de salud. Sus entornos físicos actualmente se conforman por su hogar, los centros de rehabilitación y estimulación, hospitales, clínicas, consultas con médicos de diversas especialidades, realizar periódicamente trámites en las obras sociales.

En cuanto a sus **entornos sociales**, también se generaron cambios, ya que comenzaron a relacionarse con nuevos círculos sociales, como los presentes en las salas de espera. Comienzan a conocer otras madres que están o han pasado por lo mismo que ellas, generando redes de apoyo y contención.

En cuanto al impacto producido por las redes de apoyo, enmarcadas dentro del **entorno social**, se puedo observar que las madres presentan diferentes grados de contención.

En primer lugar se encuentro el grupo conviviente conformado por la familia, que en la mayoría de los casos se encuentra constituido por sus hijos y su pareja, el cual es el padre de los mismos. Muy pocas conviven con sus padres e hijos. En dicha esfera de entorno social en todos los relatos de las madres se evidencio cambios positivos y negativos.
En cuanto a los positivos resaltaron el apoyo familiar, referidos a sus parejas y sus familias. Para los aspectos negativos surgieron las instancias de duelo en el momento del diagnóstico de su hijo, shock por la noticia, desorientación, enojo y negación.
Otros aspectos resaltados fueron las familias paternas, las cuales tuvieron mayor prevalencia en "tomarlo a mal" y la falta de apoyo inicial al núcleo familiar, que luego con el tiempo en la mayoría de los casos se logró revertir.
Las madres sintieron como impacto, la falta de tiempo y dedicación con sus otros hijos, las culpas por priorizar a su niño con discapacidad. Falta de tiempo y dedicación con su pareja. En los relatos de las madres, solo en dicha instancia son mencionados los padres de sus hijos, actuales parejas.

En cuanto a las redes de apoyo secundarias se encontraron presentes los grupos sociales significativos, los cuales están compuestos por amigos de la familia, práctica de la religión y las amistades generadas dentro de dichas prácticas. Solo dos madres manifestaron no tener, ya que solo se dedican a su familia.
Por otra parte todas las madres manifestaron que han perdido amistades. Refieren haberlas perdido a causa de la discapacidad de su hijo, hecho que lo perciben como positivo ya que argumentan que "no eran amigos reales y que mejor alejarlos de sus vidas".

El impacto que percibieron y manifestaron las madres en cuanto a los roles y funciones que cumplen sus amigos, perteneciente a los grupos de tratamiento y médicos. Resaltaron que es importante, ya que se dan "ánimos y fuerzas para seguir". Al conocer historias similares, logran entender que lo que les pasa a ellas en realidad les pasa a todas las mamas que están presentes en esas intuiciones. Canalizan sus angustias y se acompañan mutuamente.
En cuanto a los amigos externos a las áreas de tratamiento, son percibidos y referidos por ellas, como forma de "descarga emocional", ya que refieren "contarles todo lo que les pasa" y "descargar" o "llorar juntos". Sienten que son un pilar importante en sus vidas.

Tanto para el **entorno físico como social,** el impacto en estas nuevas áreas es percibido por las madres como obstáculos, situaciones estresante, angustiante, y los momentos más difíciles que han tenido que atravesar, sobre todo en los diagnósticos iniciales de sus hijos. Todos estos sentimientos son manifestados, bajo la pregunta cuáles fueron las situaciones más difíciles y que obstáculos percibieron.
Rescataron las redes de contención como familia, amigos, redes de apoyo compuestas por otras madres de las salas de espera, iglesias y algunas instituciones de salud, en las cuales fueron orientadas correctamente.
Todas las madres convergieron en situaciones de maltrato médico y también por parte de las instituciones médicas, como clínicas u hospitales. Diagnósticos erróneos, falta de contención y de información correcta por parte de equipos de salud.

Otro impacto percibido fue el de las obras sociales, que según sus narrativas no prestan un óptimo servicio, sino que por el contrario, no otorgan la información correcta, provocando pérdida de tiempo, cantidad de trámites mal hechos, nuevos turnos con los médicos, movilización constante por parte de las madres, como así también atraso en las terapias de sus hijos. Todos los relatos convergieron en un colapso total por parte de estas mujeres, los cuales provocan peleas con el personal de la obra social, otras canalizan por el llanto y la angustia dentro de dichas instituciones.

Por otro lado también percibieron impactos en el ámbito social, debido a las discriminaciones y barreras institucionales recibidas, esto fue referido como personas que realizaron comentarios desagradables sobre sus hijos, discriminación por parte de las instituciones educativas, en las cuales no querían aceptar a niños con discapacidad o los niños son discriminados dentro de dicho establecimiento.

También se manifestó el impacto producido por las múltiples terapias de sus hijos, refirieron la problemática en cuanto a las cantidades de terapias que realizan, ya que sienten que les quita tiempo a sus hijos para realizar actividades que realizan otros niños, como jugar, ir a la plaza, pasar tiempo con niños de su edad. En esta etapa surgieron las tensiones referidas al cuidado de sus otros hijos, ya que sienten que estos nuevos entornos en los cuales pasan la mayor parte del día, les quita tiempo para estar con sus otros hijos.

Dentro del **contexto temporal** podemos mencionar la experiencia del tiempo como forma

de participación en las ocupaciones, en la cual no solo es importante conocer sobre su historia pasada y presente. Sino también saber cuáles son las proyecciones y expectativas que estas madres dentro de sus entornos, rutinas, roles y significados presentan a futuro y el impacto que estas situaciones actuales causan sobre sus proyecciones.

Se observó que todas las madres presentaron proyecciones a futuro, las cuales en su totalidad manifiestan el deseo de recuperación o máxima independencia de su hijo. Algunas madres solo tienen como visión el hecho de la recuperación de su hijo.

Por el contrario otras madres, si bien compartieron como todas la visión del estado máximo de su hijo, lograron incluir otras actividades como viajes en familia.

Las pocas madres que realizan otras actividades como estudiar, manifestaron verse recibidas y poder comenzar a trabajar de lo que estudiaron, en un ambiente externo a su casa, como así también colaborar con la economía del hogar.

Para las mínimas madres que pudieron conservar empleo, se proyectaron jubiladas y abocadas a sus hijos.

Todas las madres sintieron y manifestaron reiteradas veces en sus relatos, la necesidad de independencia máxima de su hijo, ya que no quieren que este, se convierta en “una carga” para sus hermanos, cuando ellas ya no estén. Ya que serán los hermanos quienes se “harán cargo de su hermano con discapacidad”

Algunas madres proyectan comenzar carreras universitarias, persiguiendo el mismo fin que conservan las que ya estudian.

En este contexto temporal, se puedo ver claramente como las elecciones que se realizan en el presente, son anticipaciones del futuro y reflexiones del pasado.

Conclusión

Conocer el impacto percibido de las madres que tienen niños que realizan multiterapias, sirvió no solo para poner a las luz sobre cómo viven estas mujeres en cuanto a los aspectos observables, sino también saber que generó internamente en ellas todos estos cambios repentinos.

Las madres no solo han presentados cambios en sus rutinas y reorganizaciones ocupacionales visibles, sino también se ha manifestado que viven desde hace años bajo situaciones de riesgos para su salud. Ya que todas las madres presentaron desequilibrio ocupacional, alienación y depravación ocupacional. También la creación y mantención de hábitos perjudiciales para su salud. La reclusión de contextos y entornos pertenecientes a

las área de tratamiento, instituciones de salud y el hogar, influyen negativamente en su bienestar y satisfacción personal ya que han dejado de realizar actividades que les generen placer, no presentan tiempo para ellas y el deseo profundo de poder tener al menos un rato libre. Generando la pérdida de identidad ocupacional.

Si bien el estudio se proponía conocer como estas madres sienten y viven los cambios desde las multiterapias de sus hijos. Han surgido temas que este estudio no ha contemplado, como las angustias que les genera a las madres la falta de tiempo dedicado a sus otros hijos. El cual fue manifestado por todas las madres que tienen otros niños. ¿Cómo dividirse y estar con sus otros hijos cuando no tienen tiempo debido a las terapias y los tratamientos de su otro hijo? Otro tema surgido y no contemplado fue la falta de contención en los diagnósticos iniciales de sus hijos, la falta de correcta información y el maltrato médico que sintieron recibir en dichos momentos.

Se abren nuevos interrogantes como ¿Qué ocurre con las madres que tienen un hijo con discapacidad que realiza multiterapias y también tienen otros niños? ¿Qué ocurre con el sistema de salud actual que invisibiliza las necesidades de estas madres? ¿Es eficaz el funcionamiento del sistema de obras sociales y prepagas? ¿Qué impacto generan los diagnósticos médicos iniciales producidos bajo el modelo médico hegemónico, la falta de empatía y la ausencia de la perspectiva social? Estos interrogantes no hacen más que abrir nuevos senderos sobre los cuales futuramente se pueda seguir indagando.

Bibliografía

Azkoaga, F. F. (2002). Trabajar con las familias de las personas con discapacidades. *Siglo cero*, 1-30.

Brock, S. (2015). Experiencias de madres con hijos con discapacidad. *AFIN*, 1-8.

Domínguez, M. M. (2016). *"Yo lo parí y él me dio la vida": Estudio de la transición ocupacional vinculada a la maternidad de mujeres con trastorno mental.* Facultad de Ciencias de la Salud. España: Universidade Da Coruña.

Kielhofner, G. (2011). *Modelo de la Ocupación Humana.* Panamericana.

Mariela, A., Sandrea, C., Cecilia, P. M., & Noemi, P. S. (2015). Cambios en la participación ocupacional a partir de la crianza del primer hijo. Análisis de la percepción de los padres. *Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*, 6-9.

Ocupacional, A. A. (2014). *Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio & Proceso.*

Pellegrini, M. (2015). *Terapia Ocupacional en comunidad.* Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

Pellegrini, M. (2016). *Introducción a la Ciencia de la Ocupación.* Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

CLERICI, LOIZA, MORÚA. “Niños, niñas y adolescentes y salud mental. Aspectos de una experiencia en salud pública”

Autores:

Mg. Gonzalo Clerici (DNI: 25826974 - gclerici77@hotmail.com), Lic. Carolina Loiza (DNI: 30744436 - carolinaloiza@gmail.com) y Dra. Sonia Morúa (DNI: 16143394 - soniamorua@gmail.com)

Palabras clave:

Niños, niñas y adolescentes – salud mental – sistema público de salud

Modalidad:

Relato de Experiencia

Niños, niñas y adolescentes y salud mental. Aspectos de una experiencia en salud pública

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo desarrollar aspectos de una experiencia en salud pública en el Municipio de Quilmes. La misma se refiere a un dispositivo sanitario destinado a niños, niñas y adolescentes (NNyA) en los que confluyen situaciones de pobreza, vulneraciones de derechos y diagnósticos presuntivos de discapacidad mental. El dispositivo forma parte a su vez de un Programa innovador en el campo de la salud mental local creado a fines de 2013.

A continuación se detallará el contexto socio-sanitario, el marco teórico que orienta las acciones y las características del dispositivo (objetivos, procesos de intervención, población destinataria, etc.). Luego se presentarán resultados de carácter epidemiológico, con el objeto de destacar algunas tendencias de interés. Finalmente se abrirán a discusión cuestiones referidas a los determinantes sociales de la salud, los

posibles efectos de la dificultad en el acceso a prestaciones específicas, la importancia de superar la fragmentación del sistema de salud con vistas mejorar su eficiencia, etc.

Se espera de este modo contribuir al desarrollo de políticas públicas destinadas a situaciones de alta complejidad, desde una perspectiva que contempla el acceso a la salud como un derecho prioritario.

Consideraciones acerca del marco teórico

En Argentina el derecho a la salud está garantizado por la Constitución Nacional a partir de la reforma del año 1994, que incorpora pactos y convenciones a nivel internacional. Entre ellos la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que "toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios". Desde la misma perspectiva, la salud mental se define como un "proceso 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" (Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, Capitulo II, Art. 3).

El Estado como garante del derecho a la salud debe brindar atención universal, equitativa, integral e integrada. Sin embargo, su realización efectiva presenta grandes dificultades en nuestro país. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2009) un agravante de la salud se refiere la incidencia de los determinantes sociales. La pobreza afecta dramáticamente la salud de las personas. En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1994) define a la pobreza como un fenómeno multidimensional en el que las personas se encuentran sin acceso a niveles adecuados de satisfacción de requerimientos psicológicos, físicos y culturales en materia de desarrollo personal y social.

En el Municipio de Quilmes viven aproximadamente 700.000 personas. Es uno de los municipios más poblados de la Provincia de Buenos Aires y con mayores índices de pobreza. El último Censo Social (2010) arrojó que 101.028 personas se encuentran en situación de vulnerabilidad social en el Municipio. Y que cerca de 50.000 son NNyA. En cuanto al acceso a la salud, el Censo arrojó que dos tercios de la población en situación de vulnerabilidad son potenciales usuarios del sistema público, por no disponer de cobertura

de Obra Social o Prepaga. Siendo los NNyA el grupo que más utiliza el sistema público (el 72% de los menores de 18 años en situación de vulnerabilidad es potencial usuario del sistema público de salud).

En relación a la salud mental, la OMS (2001) plantea que cerca de 450 millones de personas padecen trastornos mentales y 1 de cada 4 padecerá algún trastorno mental en su vida. En un informe de 2003 la OMS estima que entre un 10 y 20% de los NNyA en el mundo padecen algún tipo de trastorno mental. Según el mismo informe los diferentes tipos de trastornos del desarrollo afectan aproximadamente a 27.5/10.000 personas. Dentro de los trastornos mentales la tasa de prevalencia se calcula en 10/10.000, con una clara predominancia en varones presentando una relación 4/1 con respecto a las mujeres. A nivel nacional, la problemática vinculada a los trastornos del desarrollo mental parece estar en aumento en los últimos años, tal como evidencia un estudio realizado en 2011 en el Hospital Garrahan (Contreras et al, 2011). Allí se señala un aumento del 60% de este tipo de diagnósticos desde 2005. A nivel local, un informe realizado en 2015 por Equipos de Orientación Escolar de Quilmes refiere un total de 448 situaciones compatibles con diagnósticos presuntivos de discapacidad mental, realizado en el marco de los 71 establecimientos educativos de Nivel Inicial de gestión pública, cuya matrícula se estima en casi 8.000 niños. Si bien no se cuenta con datos oficiales provenientes del sistema de salud, puede considerarse que las problemáticas vinculadas a la salud mental en NNyA se encuentran agravadas en función de los determinantes sociales de la salud arriba mencionados.

Aspectos generales del dispositivo de atención

El dispositivo que a continuación se detallará forma parte del “Programa de salud mental infanto juvenil destinado a NNyA con vulneraciones de derechos” perteneciente a la Dirección de Salud Mental y Adicciones de la Secretaría de Salud, cuyo objetivo consiste en la atención prioritaria de NNyA en situación de alta complejidad (NNyA en situación calle, NNyA que se autolesionen el cuerpo, NNyA en medidas excepcionales de protección por ser víctimas de actos graves de violencia, NNyA que se encuentren con medicación psicofarmacológica sin seguimiento un equipo de salud de mental interdisciplinario, y NNyA con diagnósticos presuntivos de discapacidad mental y sin atención en el sistema de salud).

De noviembre de 2013 a la actualidad el mencionado Programa atendió más de 1000 situaciones, conformando una red especializada y estable que funciona en el marco de la

Atención Primaria de la Salud (APS) y que brinda atención integral, pronta (no más de 10 días del pedido de intervención) y geo-referenciada. A tal efecto, articula acciones con otros sectores de la Secretaría (la Dirección General de Redes de Servicios, la Dirección de Discapacidad, etc.) y con otras Secretarías del Estado Municipal en co-responsabilidad. Especialmente con los Equipos de Orientación Escolar dependientes de la Inspección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación, y con los Equipos Técnicos pertenecientes al Área de Restitución de Derechos del Servicio Local de Promoción y Protección de los Derechos de NNyA de la Secretaría de Desarrollo Social.

Dadas las particularidades que demanda el abordaje integral de situaciones en las que confluyen discapacidad mental, pobreza y vulneración de derechos, se determinó la necesidad de diseñar un dispositivo especializado. A tal efecto se construyó un edificio en el predio del Centro Integrador Comunitario (CIC) “La Paz” en San Francisco Solano. Se optó estratégicamente por el CIC “La Paz” por estar emplazado en una de las zonas más vulnerables del Municipio. El dispositivo comenzó a funcionar en agosto de 2015. Sus acciones están orientadas a la promoción, prevención y atención de la salud. Lleva atendidos desde su inauguración más de 200 NNyA con vulneración de derechos, en situación de pobreza y con diagnóstico presuntivo de discapacidad mental. Brinda prestaciones interdisciplinarias (pediatría, psiquiatría infanto juvenil, psicología clínica, terapia ocupacional, psicopedagogía, etc.) mediante tratamientos individuales, espacios lúdicos/recreativos, talleres de crianza y juego, y encuentros multifamiliares/comunitarios orientados a la inclusión social de las personas con discapacidad mental.

Desde el dispositivo se trabaja con una mirada integral considerando no solo al niño y su tratamiento sino también a su familia y al contexto en el cual vive. Uno de los principales objetivos se refiere a contener y armar un espacio de pertenencia para el grupo familiar donde lograr un trabajo en conjunto. Es así como mediante diversas estrategias se busca formar una red de apoyo y contención para los familiares de los pacientes, intentando lograr una mejora en la calidad de vida de las familias, por ejemplo, orientando y acompañando la gestión de pensiones por discapacidad y Certificados Únicos de Discapacidad (CUD), en caso de que así corresponda.

Algunas tendencias estadísticas

Desde su inauguración el Centro de Estimulación Temprana (CET) atendió 215 situaciones, de las cuales el 69,23 % corresponden a niños y el 30,76 % a niñas cuyas edades oscilaron entre 15 meses y 13 años.

Actualmente concurren al CET 39 pacientes cuyas edades van de los 3 hasta los 13 años. La media, considerando la variables edad es 7, 64. El 71,79 % son niños y el 28,21 % son niñas.

El 55% de los pacientes ha sido derivado por Equipos de Orientación Escolar dependientes de la Inspección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura, el 32 % asiste al centro por demanda espontánea y 13% restante por derivación de otros efectores del sistema de salud.

En cuanto a las prestaciones realizadas, tan sólo durante el 2017 se llevaron adelante 1527 sesiones de terapia ocupacional y psicología clínica. A su vez, se implementaron unos 330 talleres de juego de frecuencia semanal y 2 encuentros multifamiliares/comunitarios orientados a la inclusión social de los pacientes y sus familias.

Del total de pacientes activos, el 95% recibe psicoterapia individual y el 85% también asiste a espacios de terapia ocupacional. Sólo un 34% participa de los talleres de juego (espacios grupales de frecuencia semanal y orientados a trabajar aspectos vinculares junto con los referentes afectivos de los pacientes). A su vez, el 20% requiere de acompañamiento psicopedagógico. Al 12% se encuentra bajo tratamiento farmacológico en psiquiatría infantil. Y sólo el 10% asiste a fonoaudiología.

Muchos de los pacientes que asisten al Centro poseen CUD. El 58% lo tiene vigente en la actualidad, el 5% en trámite y el 37% no lo inicio aún. Del total de pacientes con CUD sólo el 5% se encuentra cobrando la pensión no contributiva, el 40% de está a la espera de acceder y el 55% no la ha solicitado.

En cuanto a pacientes con vulneraciones de derechos, de los 39 que se encuentran en tratamiento el 23% cuenta con un expediente abierto en el Área de Restitución de Derechos de la Subsecretaría de Política Integral de Promoción y Protección de los Derechos de NNyA del Municipio.

Comentarios finales

Teniendo en cuenta que la salud es un derecho el cual debe ser garantizado por el estado brindado atención universal, equitativa, integral e integrada. Considerando que un porcentaje significativo de las 700.000 personas que habitan el Municipio de Quilmes vive en situación de vulnerabilidad y el aumento a nivel nacional de la problemática vinculada a los trastornos del desarrollo mental es de relevancia reflexionar sobre algunas cuestiones.

En cuanto al agente derivador, es interesante destacar el valor de la mirada de los EOE sobre el desarrollo de los niños. Los EOE han sido los principales derivadores y cada uno de esos pacientes ha presentado criterios de gravedad evidentes. En este sentido, y considerando que tan sólo el 13% de las derivaciones corresponden a otros efectores del sistema de salud, se puede asumir la importancia de generar una Red Integral de Servicios de Salud, que realizando un trabajo de detección temprana articule prontamente con el Centro con vistas a facilitar el acceso a tratamientos especializados. Es posible que la fragmentación del sistema incida en la realización de diagnósticos tardíos, afectando así a la equidad del sistema de salud y generando mayor gravedad en las trayectorias evolutivas al tratarse de patologías severas del desarrollo, complejizando dramáticamente la situación tanto para los pacientes como para sus familiares. En esta línea, y bajo el concepto de calidad de vida cabe preguntarse cuáles son los alcances de dispositivos asistenciales sin una incorporación eficaz a una Red Integrada de Servicios para la Discapacidad, tanto en los niveles locales, provinciales y nacionales. Es evidente que la formulación de políticas sanitarias expresadas en marcos regulatorios multidimensionales asegurará el abordaje integral. Estas políticas deberían proponer:

1- La integración de marcos regulatorios de Salud, Salud Mental, Derechos y Ciudadanía, con Leyes Específicas.

2- La incorporación activa del sector Educación en todos sus niveles y no sólo de los EOE, y de otros actores sociales tales como las organizaciones sociales y comunitarias, a fin de generar mayores niveles de inclusión social.

3- La participación ciudadana, incluyendo a los interesados y sus familias como actores directos en el diseño e implementación de prácticas/servicios/derechos de personas con discapacidad.

Finalmente, la alta frecuencia de situaciones donde los derechos se ven vulnerados, desde una perspectiva cualitativa los profesionales tratantes asumen que el 23% de

situaciones con expediente abierto en el Área de Restitución de Derechos se refiere a vulneraciones de extrema gravedad. Pero si se contempla también el acceso a derechos tales como el juego, la vestimenta, la vivienda digna, etc., el porcentaje de pacientes sin acceso a niveles óptimos para un desarrollo integral y saludable, bien podría ser mayor. Y a su vez, al tratarse de una población en la que prima la escasez de recursos económicos y la exclusión social, se incrementa el riesgo de posibles situaciones de maltrato, debido al aumento de los niveles de estrés parental (Pérez Padilla, Menéndez Álvarez-Dardet e Hidalgo, 2014) (Pelton, L. 1978).

Referencias

- Comisión sobre determinantes Sociales de la Salud (2009). *Subsanar las desigualdades en una generación: alcanzar la equidad sanitaria actuando sobre los determinantes sociales de la salud. Resumen del Reporte Final de la Comisión de Determinantes Sociales de la Salud*. Buenos Aires: Organización Mundial de la Salud.

- Censo Social Quilmes (2010). Secretaría de Desarrollo social. Municipalidad de Quilmes.

- CEPAL (1994). *Mapa de la pobreza en Argentina. Documento de trabajo N°4.* Buenos Aires: Ministerio de Economía y Servicios Públicos, Secretaría de Programación Económica. INDEC.

- Contreras, M. et al. (2011). Algunos comentarios sobre siete años de trabajo en la clínica de maduración con niños con diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo. *Medicina Infantil Vol. XVIII, N° 2*:123-128.

- Coronel, C. P. (2012). Análisis del contexto socioeconómico de niños con retraso mental. *Psicología y Salud, 22*(1), 37-48.

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.

- Ley Nacional N° 26.657 de Salud Mental.

- Ley Provincial 13.28 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños.

- Organización Mundial de la Salud (2001).*El informe sobre la salud en el mundo 2001: Salud mental: Nuevo entendimiento, nueva esperanza*. Ginebra: OMS.

- OMS (2003). *El cuidado de niños y adolescentes con trastornos mentales.* Recuperado el 9

de mayo de 2016 de: http://www.who.int/mental_health/media/en/785.pdf

- Pelton, L. (1978). Child abuse and neglect: the myth of Classlessness. *American Journal of Orthopsychiatry*, *48*(4), 608-617.
- Pelton, L. (2015). The continuing role of material factors in child maltreatment and placement. *Child Abuse and Neglect,* (41), 30-39.
- Pérez Padilla, J., Menéndez Álvarez-Dardet, S. e Hidalgo, M. V. (2014). Estrés parental, estrategias de afrontamiento y evaluación del riesgo en madres de familias en riesgo usuarias de los Servicios Sociales. *Psychosocial Intervention, 23*, 25-32

Mesa 8. Relatos de experiencia más allá de la educación tradicional
Coordinación: Matías Penhos y Agustina Rosselli

SANNA. "La crianza desde la construcción de abordajes socio – educativos de sostén y apoyatura comunitaria, en la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI)."

Nombre: Sanna, Verónica Marisa

DNI: 14.974.063

Correo electrónico: veronicamsanna@gmail.com

Palabras claves: Infancia – Juego – Comunidad – ATDI

Título de la ponencia:

"La crianza desde la construcción de abordajes socio – educativos de sostén y apoyatura comunitaria, en la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI)."

Con gran entusiasmo, afronto el desafío de relatar esta experiencia desde ATDI, que ha ofrecido un espacio en un Barrio de la ciudad de Lincoln (Buenos Aires), dentro de una Biblioteca Popular: Eduardo Galeano.

Se trata de un Taller: "Jugando con mamá", que convocó a familias con hijos de entre 45 días y 3 años de edad; a participar de un espacio donde pudieron compartir "juegos", desde las prácticas de crianza.

El taller, se realizó con una frecuencia semanal de dos horas. La propuesta se desprendió del Proyecto Institucional del CeAT N°1: "Trabajar en Red"; y en los marcos normativos de la modalidad de Educación Especial, cuyo objetivo principal es la inclusión educativa y social; en nuevos escenarios institucionales.

Entendiendo desde ATDI, la importancia del "juego" en la constitución del sujeto humano, desde el desarrollo autónomo.

Teniendo en cuenta que es necesario, hacer memoria, sobre las cuestiones lúdicas, para comprender la propuesta, dentro del campo de la educación. Recordando que el juego ha

emergido desde el ultimo siglo, de acuerdo al historiador CAMBI (1997), el Siglo XX fue dramático, conflictivo e innovador, en cada aspecto de la vida social. En contextos mundiales de crisis cambian los paradigmas y el juego, encuentra nuevos espacios. Pensar sobre el origen de los juegos, sus especificidades ha llevado a investigadores latinoamericanos y europeos a estudiar este fenómeno (MARGOLIN – ARIES – MANSON). En relación al juego infantil, BROUGERE, realiza un recorrido histórico de teorías filosóficas, antropológicas, psicológicas y sociológicas que se suceden para explicarlo. De abordajes románticos a investigaciones científicas, el juego continúa siendo una cuestión abierta a los investigadores de diversos campos disciplinares.

Pero el Siglo XXI trae nuevos conocimientos sobre el desarrollo infantil, especialmente desde las transformaciones sociales, comunicacionales y culturales. Destacando los estudios de la psicología cognitiva de Jerome BRUNER, quien apoyándose en linguístas como NOAM CHOMSKY y GEORGE MILLER, muestra como el lenguaje se desarrolla por medio del juego.

CHOMSKY revolucionó las investigaciones, al divulger que el ser humano ya viene dotado genéticamente de un mecanismo (LANGUAJE ACQUISITION DEVICE LAD). Sería imposible para el ser humano aprender a hablar sin esta estructura inicial. Investigaciones en diversas lenguas muestran que hay universalidades en la Lengua en todos los países; que evidencia una estructura previa dice BRUNER, sólo posibilitaria la adquisición del lenguaje si existe una LANGUAGE ACQUISITION SUPPORT SERVICE: LASS), una propuesta de enseñanza. Aquí está el rol de la cultura, de la educación. Las madres o adultos cuidadores, intuitivamente, interactúan con sus hijos utilizando juegos tradicionales; por ejemplo: de esconderse. Las madres o adultos cuidadores juegan hasta que el niño/ña imita las acciones. Esta secuencia acompaña el desarrollo del lenguaje. En este proceso de juego interactivo entre la madre y el niño/ña, se garantiza la proactividad y la acción intencional del niño/ña, que después comprender las reglas del juego e inicia el proceso recreando las situaciones. El juego, en este caso, asume características apuntadas por los investigadores como BROUGERE, HENRIOT, CAILLOIS, HUIZINGA y BATESON, entre otros, de intencionalidad, abstracción, reglas e imaginarios. Por lo tanto se considera que los juegos, son los instrumentos intuitivos, para la enseñanza de las primeras palabras. Los seres humanos son los únicos que enseñan intencionalmente, porque la naturaleza humana fue dotada de mecanismos innatos para el aprendizaje de la lengua.

La cultura y la educación proveen los contenidos necesarios para su expresión. BRUNER menciona la semejanza de los juegos de ejercicio piagetiano, acciones que denomina saber-hacer y que poseen la capacidad de integrarse a otras más complejas.

Frente a la situación actual, que presenta la pos-modernidad, surgen los siguientes interrogantes:

¿Cómo reproducimos las propias historias de crianza, dado que es lo único que conocemos? ¿Qué mensajes imponen los medios masivos de comunicación, en sus publicidades, desde los modelos hegemónicos de "infancias felices"? ¿Qué lugar se le brinda al juego desde las tradiciones de crianza, de la cultura, de los mitos, del uso de las nuevas tecnologías, de la discapacidad? ¿Cuándo creemos que empiezan a pasar las cosas más importantes en la vida de las personas? ¿Por qué el juego es una actividad a través de la cual los niños/as incorporan el mundo que lo rodea y les permite experimentar, investigar, aprender y crecer? ¿Por qué hay cada vez más diagnósticos de patologías y medicalización en la primera infancia?

Vivimos en una época en que la mayoría de los padres o madres no tienen demasiado tiempo para sus hijos/as y que los/as niños/as de hoy pasan más tiempo fuera de casa que antes, ya sea en guarderías, jardines maternales o haciendo múltiples actividades, motivo por el cual la comunicación suele faltar entre niños/as y adultos. El Juego puede servir para cambiar el campo de acción de las relaciones padres/madres/bebés/niños/as. Jugar equivale a conocerse mejor, a dialogar, a prevenir enfermedades y crear lazos más sólidos. Por lo tanto es de suma importancia desde ATDI, abordar espacios para que las familias puedan tomar conciencia y conocer, los beneficios del juego, en su relación con los/as hijos/as, brindando la posibilidad de este modo, de que puedan crecer sanos física, mental y psicológicamente. Además de habilitar escenarios nuevos, como "dadores de lugares", de sostén y apoyatura comunitaria, en la atención a familias en estado de vulnerabilidad social y educativa.

Teniendo en cuenta que, el mejor juguete para un niño/ña son los adultos cuidadores y sus juegos, es que surge esta propuesta de intervención: "Jugando con mamá"; porque al jugar con los/as hijos/as, se estimulara su desarrollo y le abrirá la puerta de su imaginación creadora. Es el mejor legado que podemos ofrecerle y a la vez será una forma de criar, desde las potencialidades que brinda el desarrollo autónomo, como abordaje de sostén y atención en la primera infancia.

Sabiendo además que la patologización, medicalización y medicamentalización de la primera infancia en la pos modernidad, está vinculada justamente a los modelos de crianza que han venido surgiendo, de acuerdo a las recientes investigaciones. Este motivo nos lleva a pensar en espacios, donde reescribir la historia, porque como dice: Gabriela Mistral[42]:

[42]Mistral, Gabriela: Vicuña, 7 de abril de 1889-Nueva York, 10 de enero de 1957, fue

"Muchas cosas que necesitamos pueden esperar, el niño no. Él está haciendo ahora mismo sus huesos, criando su sangre y ensayando sus sentidos. A él no se le puede responder "mañana". Él se llama "ahora".

"Cada camino abre múltiples posibilidades en una contínua espiral, y al terminar un recorrido, cada paso nos revela un nuevo comienzo".

Graciela Elsa Croatto[43]

El desafío al que nos convocan las nuevas infancias, es HOY…

Desarrollo

"La soledad es muy hermosa…
Cuando se tiene alguien a quien decírselo".
Gustavo Adolfo Bécquer[44]

La investigación de las prácticas lúdicas, son temas amplios y apasionantes que permiten la integración de las más diversas disciplinas y consecuentemente de las miradas. En este sentido es importante desde el desarrollo del tema del "Juego", partir de dos pilares necesarios: las prácticas lúdicas y la investigación.

La investigación de la propuesta de ATDI, sobre todo, no está muy desarrollada aún y si bien hay esfuerzos aislados, requiere de una sistematización, a la vez de aspirar a una mayor integración entre profesionales e instituciones que exploren el juego desde diferentes perspectivas. Entendiendo también la necesidad de reflexionar sobre la relación entre el juego y la resiliencia, como condición humana. En nuestro país, donde la marginalidad y la pobreza son parte de todas nuestras geografías, el juego y la implementación de espacios de juego, como el realizado; pueden aportar valiosos avances al desarrollo de la primera infancia y de las familias en sus contextos de crianza.

Pero para poder comprender la relevancia de esta experiencia es necesarios desarrollar aportes desde los marcos teóricos que abordan esta problemática.

Empezando por la pregunta: ¿Qué es lo que se entiende por juego?

El juego es un fenómeno muy discutido desde los más diversos ámbitos que, al querer

una poetisa, diplomática y pedagoga chilena.

[43] Croatto: Pedagoga y terapeuta. Pedagogías 3000.

[44]Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870): fue un poeta y narrador español, perteneciente al movimiento del Romanticismo. Por ser un romántico tardío, ha sido asociado igualmente con el movimiento posromántico. Aunque en vida ya alcanzó cierta fama, solo después de su muerte y tras la publicación del conjunto de sus escritos obtuvo el prestigio que hoy se le reconoce.

definirlo, la tarea se hace compleja. Desde la antropología, la psicología, la pedagogía, la sociología, entre otras disciplinas se han realizado abordajes al fenómeno lúdico, hallando puntos de encuentro y también de desencuentro, lo que abre siempre nuevas discusiones. Pero estas últimas son difíciles de cerrar, teniendo en cuenta que más bien son acercamientos a un mismo fenómeno, pero desde diferentes miradas que no se excluyen mutuamente.

Pero, en criterio de análisis para investigar el juego, es decisivo para su interpretación. Su estudios, no sólo se ve influido por nuestro concepto básico de la primera infancia, sino también por nuestro concepto básico de juego; aunque es necesario aclarar que el juego no se limita a la infancia.

La lectura del juego en su contexto, en su medio ecológico – social – cultural, no deja por fuera al investigador, quien también está inmerso en un contexto propio, interactuando (aún pasivamente) con el contexto lúdico.

La mirada interdisciplinaria del juego, lejos de entorpecer la comprensión, la enriquece promoviendo así también un actuar más completo.

Porque el juego además de ser el lenguaje natural a través del cual los/as niños/as se desarrollan, comprenden, aprehenden en el mundo de los objetos y de las personas, el juego es un derecho de todo niño/ña. Sabemos entonces que, el valor del juego es cada vez más reconocido por los investigadores y dentro de las políticas públicas; tanto para los adultos como para los/as niños/as, a medida que la evidencia lo relaciona con los logros intelectuales y el bienestar emocional. (David Whitebread, Universidad de Cambridge)

Esto conlleva a poder hablar de: Juego y Aprendizaje: ¿Cuál es su evidencia?

Lo platean diversos autores como los siguientes:

La evolución del juego es central en los seres humanos, como especie altamente adaptable: “Naturaleza y usos de la inmadurez” (Bruner: 1974).

Apoya el desarrollo saludable del cerebro (Pellis & Pellis, 2009: The Playful Brain).

Apoyo las habilidades claves del desarrollo: Desarrollo simbólico del lenguaje: (Christie & Roskos, 2006).

Autorregulación (control cognitivo): (Hyson, Coople y Jones, 2007 – Ponle, McClelland, Matthews y Morrison, 2009; Whitebread, 2010).

Fuertemente relacionado con el desarrollo cognitivo (Tamis – LeMonda & Bornstein, 1989) y el bienestar emocional (Bornstein, 2006).

Teniendo en cuenta además la perspectiva etológica: el juego es un fenómeno que podemos encontrar principalmente en mamíferos. Las investigaciones muestran que el juego en primates y los humanos es muy similar e incluye parecidos elementos, formas y

tiempos. Jugar es muy adaptativo porque se trata de un camino muy eficaz hacia el aprendizaje de comportamientos sociales. Gracias al juego podemos explorar el mundo a nuestro alrededor y experimentar con situaciones de la vida real. El psicólogo William Stephenson, definía el juego como el medio por el cual una sociedad desarrolla su cultura, sus sueños y sus lealtades. A medida que los/as niños/as invierten tiempo y energía en el juego y que hay una oportunidad de aprendizaje cuando juegan, parece haber una necesidad por el juego. Estas investigaciones sugieren que el juego tiene beneficios para el desarrollo, que pueden ser inmediatos, a largo plazo o ambos.

Por tal motivo, el juego también favorece la regulación emocional; siendo esto fundamental; porque es CLAVE y BASE para los procesos de aprendizaje. Un niño, una niña emocionalmente regulado, está receptivo y disponible para aprender. Como dice PERT (1997), las emociones y las sensaciones corporales están entrelazadas. Cualquier cambio en el estado físico va acompañado del correspondiente cambio en el estado emocional, mental y viceversa. Enseñar a autor regularse implica una habilidad meta cognitiva. El niño/ña aprende qué necesita para calmarse. Por tal motivo es fundamental la “influencia reguladora de las parejas sociales”.

Teniendo en cuenta que las emociones también están ligadas a la memoria. Por ejemplo el componente afectivo de la memoria implica sentimientos experimentados y asociados con: Una persona: alegre o estresante; un lugar: seguro o amenazador; una actividad o experiencia: divertida, interesante, difícil o aburrida.

Pero entonces nos preguntamos: ¿Cuáles son los facilitadores de la regulación emocional?

El proceso de adquisición de la auto – regulación, requiere de adultos significativos (cuidadores primarios/educadores), que faciliten y modelen la forma de regular las emociones en el marco de los conflictos cognitivos y la interacción social. Por lo tanto es muy importante el andamiaje en el juego infantil: ¿Quiénes producen andamiaje?:

El juego ocurre entre los/las niños/as y adultos. Las madres/ cuidadores primarios, son los primeros “colaboradores” en el juego de niños/as y se destacan hasta alrededor de los 3 años.

Entonces surge la pregunta: ¿Qué es jugar para los/as niños/as?

PETILLON (1999), considera que los/as niños/as hablan de juego, cuando se dan las condiciones tales, como cierto margen de libertad para decidir ellos mismos. Desde la realidad actual, la pregunta planteada acerca de la relación entre el juego y la crianza, pareciera ser más de investigadores, que de pedagogos. Pero en la práctica cuando los docentes ofrecen oportunidades de juego, los/as niños/as responden con un elevado nivel de compromiso, repercutiendo en su autorregulación emocional. La inclusión de la

propuesta del Taller: “Jugando con mamá”; es un desafío importante, más aún con miras a las exigencias de la actualidad, donde cada vez más se requiere de un alto nivel de creatividad, flexibilidad y capacidad de tomar decisiones en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa, especialmente en países como el nuestro. Y esta afirmación no se limita en realidad a determinado nivel educativo y social, sino que también es válido en el nivel de formación docente. Efectivamente, hace unos años que se viene observando cierto movimiento en este sentido, incluyéndose algunas estrategias lúdicas en las carreras de formación de pos-grado.

Podemos entonces hablar de: Juego y cultura. Porque el juego está estrechamente vinculado a la cultura. La estructura de los juegos refleja las preocupaciones y valores de la sociedad, en la que ocurre, siendo los juegos, el contexto del aprendizaje cultural.

Estudiar el juego, por lo tanto, no debería dejar fuera el contexto socio-cultural en el que se presenta. Determinados supuestos que se afirman en relación al juego como promotor de desarrollo, por ejemplo responden a sistemas de valores a partir de los cuales se estudian sus consecuencias, respondiendo a la retórica del juego como progreso, dentro de la cual se enmarcará esta validación (SUTTON-SMITH, 1997).

Partiendo del concepto de cultura, como sistema de creencias (GONCU, 1999) sostiene cinco principios para comprender el juego infantil dese una perspectiva cultural. El autor considera que la estructura económica de la comunidad determina el juego como un tipo de actividad determinada, en cuanto a que en determinadas comunidades por las emergencias económicas, por ejemplo, los/as niños/as no tienen casi tiempo para jugar mientras que en otras, por ejemplo el tiempo que destinan los padres al juego con sus hijos es mayor. Además habrá que considerar las consecuencias sobre el valor del juego en cada comunidad, lo que se reflejará en las oportunidades que los/as niños/as reciben por parte de los adultos, el tiempo y los espacios que se prevén y analizar cómo esta valoración es transmitida a los/as niños/as a partir de los permisos y prohibiciones de juego, ya sea en forma explícita o implícita. Para comprender el juego infantil, se deberá estudiar también cómo los/as niños/as simbolizan el mundo adulto con sus juegos, las escenas que representan. Para lograr una mejor aproximación y comprensión del juego infantil, se deberá adoptar una metodología de investigación que responda a un enfoque inter-disciplinario. El juego no sólo es expresión de la cultura de un pueblo, sino que además, va creciendo y recreando cultura a través de las recreaciones infantiles y adultas.

“Nuestra patria es la infancia”

Rainer María Rilke[45]

Mantilla (1991: 83) considera que: "en el juego se expresa la capacidad del niño/ña para interiorizar las estructuras objetivas de los campos sociales, para apropiarse de ellas y hacerlas operar simbólicamente en el juego". La misma autora plantea que el juego es un esquema socio-cultural propicio para la representación, que sugiere una temática a representar y establece reglas que generan dicha acción.

Dicho esquema es objeto de significación y de control social, por lo que tiene una realidad histórica, se institucionaliza, se olvida, se permite o degrada de una manera diversa, en diversas sociedades y tiempos.

Basta con observar detenidamente los juegos infantiles para descubrir en ellos, no sólo rasgos culturales del mundo adulto, sino de la sociedad en general en la que viven, además de escritos culturales más cercanos; como es el familiar. Las tradiciones manifiestas en el grupo social en el que están inmersos se reflejan directa o indirectamente en el juego y en el jugar; y también a través de las transgresiones en el juego. Ya sean transgresiones de aspectos de la realidad, que al "jugarse" en el contexto lúdico, pasa a ser una conducta aceptable y permitida.

"La ternura disuelve esa línea ilusoria
que divide las aguas de la separación y el encuentro."

Roberto Juarroz[46]

FRITZ (1992)[47] afirma que la función del juego como creador de cultura está inseparablemente unida al efecto de cuestionar siempre, y al mismo tiempo, aquella creación. Ésta es precisamente una de las características observables en el juego de los/as niños/as donde, a través del jugar, cuestionan diferentes aspectos de la vida adulta o de las pautas impuestas a ellos. Al quedarle todo grande a los/as niños/as, como la manija de las puertas, los peldaños de las escaleras, mesas y sillas, se sienten importantes, teniendo que pedir permiso constantemente a maestros y adultos. A través del juego, esta sensación de impotencia se alivia, el mundo de los juegos es el único espacio de poder y necesario. (SCHEINES, 1998)[48].

[45](Praga, 1875 - Valmont, 1926) Escritor checo en lengua alemana. Fue el poeta en lengua alemana más relevante e influyente de la primera mitad del siglo XX; amplió los límites de expresión de la lírica y extendió su influencia a toda la poesía europea.

[46] Juarroz, Roberto: (Coronel Dorrego, Provincia de Buenos Aires, 5 de octubre de 1925 - Temperley, Buenos Aires, 31 de marzo de 1995) fue un poeta, bibliotecario, crítico y ensayista argentino.

[47]Friedrich Salomon Perls conocido como Fritz Perls, médico neuropsiquiatra y psicoanalista, fue el creador, junto con su esposa, Laura Posner, de la Terapia Gestalt.

[48]Graciela Scheines nacida en Argentina, es una brillante escritora, investigadora, Dra. en Filosofía y Letras

Es romper con lo cotidiano que por diferentes motivos no está al alcance y en el juego lo domestica, lo domina, lo transforma a su medida, a sus posibilidades, creando su propia cultura.

Si tenemos en cuenta la teoría ecológica de BRONFEMBRENNER[49] y los diferentes sistemas en los que se desarrollo y desenvuelve el ser humano, podemos considerar el juego, el aprendizaje y la cultura como tres instancias que interactúan permanentemente, viéndose afectados uno por otro y a la vez por el microsistema en un primer momento y luego por el meso sistema, el exosistema y el macrosistema. El juego adoptará determinadas formas del medio cultural. Las creencias acerca del juego y el valor que se le asigna por los miembros de una cultura influyen también en el grado de compromiso de los adultos en el juego.

"Ernesto Sábato conmovido por la esencia de lo infantil supo decir en una entrevista televisiva: "Cuando veo niños jugando en la vereda me encantaría poder parar el tiempo y dejarlos ahí, jugando." Elijo la reflexión del maestro Sábato (a sabiendas que no se puede parar el reloj) añorando las veredas, las plazas llenas de niños jugando y que al encontrarse con sus padres aparezcan la mirada amorosa y la escucha atenta para sus decires y sentires." (L. González; 2016: pág.:53)

No se aprende (o se aprende con mucho esfuerzo) algo que no se vive o no se considere como valioso. Lo valioso está ligado a aquellos valores y, por ende, a la cultura en la que se creció primariamente dentro del microsistema. Esto no significa que sólo se aprende lo que está en relación con la propia cultura, pero esto facilitará mucho el aprendizaje, encontrándolo con sentido. Las instituciones educativas están inmersas en la cultura y a su vez crea cultura. SAN MARTIN SALA (1999)[50], considera el juego como uno de los escenarios que aglutinan la producción cultural, basándose en el juego como un trato con lo posible, tomando cualquier realidad como representación de una posibilidad. También FRITZ (1992) considera el juego como abierto, libre, abierto en su tendencia, presentándolo como el límite borroso de nuestra realidad, uniendo realidad y posibilidad y desde allí es donde se inscribe la cultura.

Desde la experiencia del: Taller: "Jugando con mamá"; desde la prevención. ¿Por qué? Porque el juego es una propuesta pedagógica de ATDI, que favorece el desarrollo de múltiples habilidades y funciones en los/as niños/as, en el plano cognitivo, social, emocional

[49]Urie Bronfenbrenner fue un psicólogo estadounidense que abrió la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo.

[50]Javier San Martín Sala Catedrático de Filosofía, desde 1987. Director del Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política. Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

y también motriz. Cuando el niño/ña nace, se encuentra con su madre en el juego y luego, a través del juego continúa conociendo su entorno. En el encuentro dentro del juego, es reconocido y aceptado corporalmente, lo que es la base para su posterior conciencia de sí mismo (VERDEN ZÖLLER, 1994)[51]. Más tarde, y a través del juego, el niño/ña sigue vinculándose con el mundo externo, con los otros y consigo mismo como respuesta a esa exploración previa y relación lúdica. A través del juego el niño/ña combina elementos, explora su entorno y descubre nuevas posibilidades, sin correr los mismos riesgos que en la vida real.

"Nuestros años de infancia constituyen

los años de verdadera vida."

Janusz Korczak[52]

También el adulto encuentra en el juego un campo más distendido, dentro del cual puede ir ensayando diferentes roles, estrategias, posturas, habilidades. El fracaso en el juego implica de alguna manera el recomienzo de otro, lo que permite repetir y recrear nuevos juegos y nuevas estrategias dentro de él. Al mismo tiempo el juego ofrece al adulto un espacio de mayor distensión, equilibrando su persona, permitiendo encontrarse con los demás y recreando un espacio de mayores posibilidades vitales.

Por ese motivo el juego ofrece un espacio ideal desde la prevención, en problemas emocionales y de aprendizaje. Por un lado permite el desarrollo de la inteligencia, no porque jugando automáticamente el ser humano se vuelva más inteligente, sino porque a través de la experimentación que favorece el juego; en cuanto a materiales, personajes, estrategias, comunicación; el niño/ña junto al adulto puede ampliar su campo de acción, a través del desarrollo autónomo.

La flexibilidad que promueve el juego, favorece con el tiempo una mayor plasticidad en la vida real. Estos fundamentos teóricos, dan sustento a la implementación de la experiencia que se relata, contribuyendo a prevenir mayores riesgos y dificultades posteriores, por ejemplo a través del juego se logra el despliegue de mayor cantidad de recursos a los cuales podemos recurrir frente a situaciones adversas y desconocidas, en el momento de resolver problemas y otras circunstancias. La forma lúdica es un modo de abrir ventanas, no a

51

[52]Fue un educador, médico y escritor judío nacido el 22 de julio de 1878 en Varsovia (Polonia). Su labor en pedagogía infantil, su actitud heroica ante los nazis y sus pioneras manifestaciones de derechos para el niño son aspectos clave de su trascendencia profesional y personal.

realidades inmediatas, sino lejanas, a las cuales jugando uno en cierto modo se traslada (YEPES, 1996)[53], a otros mundo posibles.

Conclusión

"Tenemos que transmitirles a los niños

nuestra expectativa de que en ellos estamos nosotros,

nuestros sueños de un mundo mejor

y que son nuestra propia contigüidad."

Silvia Bleichmar[54]

Pero: ¿Cuál es entonces nuestra función desde la ATDI, teniendo en cuenta las posibilidades del juego, desde la prevención?

El juego y la promoción, de una mayor conciencia sobre las posibilidades son algunas de nuestras funciones que podrán desarrollarse como sostén comunitario. Es el campo educativo, estrictamente desde ATDI, donde también la tarea es preventiva, se deberá promover la inclusión del juego en una gama variada de niveles de expresión. En la comunidad en general, especialmente entre los padres y/o adultos cuidadores; es necesario promover una mayor conciencia del juego, de la importancia de la variedad de juegos para los/as niños/as, de aquellas señales que nos dan los/as niños/as a través del juego, evidenciando dificultades.

La creación de espacios lúdicas, como el del taller: "Jugando con mamá"; en diferentes sectores de nuestra comunidad permitirá brindar un espacio a los/las niños/as y adultos, para expresarse, desarrollar la creatividad, resignificar diferentes situaciones que, al no ser traumáticas, se pueden resolver dentro del jugar, en el intercambio con los demás jugadores.

Además, trabajar desde el desarrollo autónomo, implica trabajar desde lo que se tiene y no desde la carencia (MURTAGH, 2003)[55]. De este modo, se reconoce a cada niño/ña, como persona única, con sus posibilidades propias, a partir de las cuales se pueden ir promoviendo nuevas posibilidades. Este habla también e la resiliencia, conocido como "la

[53] Especialización en Planificación, Desarrollo y Gestión de Proyectos.
En su libro *Fundamentos* de *Antropología* (1999) ¸ el autor *Ricardo Yepes* manifiesta que "La cultura está constituida por todas aquellas acciones mediante las cuales la persona se manifiesta.", de esta afirmación se deduce que la cultura es la manifestación humana que permite al individuo comunicarse y expresarse.

[54] Bleichmar, Silvia: (Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, 13 de septiembre de 1944 - Buenos Aires, 15 de agosto de 2007) fue Doctora en Psicoanálisis, Psicóloga y Socióloga, intelectual y librepensadora argentina

[55]

capacidad universal de todo ser humano de resistir ante condiciones adversas y recuperarse, desarrollando paulatinamente respuestas orientadas hacia la construcción de un ajuste psicosocial positivo al entorno, a partir de la existencia simultánea de dolor y conflicto intrapsíquico (SILVA, 1999).

El juego, con mamá, a su vez promueve una mayor capacidad creativa y de resolución de problemas. Los desafíos que presentan los juegos y el jugar; implican para el jugador crear nuevas estrategias y modalidades para mantener el juego y a su vez poder jugar con los otros. Frente a estos desafíos, se pone en funcionamiento la capacidad creativa de los/as niños/as. Ya sea frente a un estilo de comunicación desconocida, o ante un personaje que aparece en juego, aún siendo pequeño el desafío, implica para el niño/ña crear nuevas estrategias, vínculos y alianzas para continuar el juego. En este sentido, la relación con la posibilidad de desarrollar capacidad resiliente es prácticamente directa.

En el juego se descubre a sí mismo y se desarrollan nuevas formas de vincularse con los demás, de comunicarse, de resolver situaciones conflictivas que en un principio están a su alcances. Es por eso que el juego debería promoverse en carácter preventivo, adoptando un enfoque resiliente. El juego es un ámbito de promoción en este sentido, por desarrollarse en un espacio y en un tiempo diferentes donde (casi) todo se puede. En consecuencia, la creación y promoción de espacios lúdicas, sobre todo en poblaciones de niños/as con derechos vulnerados, donde no tienen las mismas posibilidades que otros niños/as; es una actividad necesaria, no sólo desde esfuerzo individuales de algunos grupos, sino a través de políticas públicas que lo favorezcan; ya sea a través de espacios públicos, como en instituciones educativas, ONG; que habiliten el acceso a los/as niños/as, que se encuentran al margen de esas posibilidades.

Es fundamental aquí también reflexionar sobre el rol de la familia, el uso de las nuevas tecnologías, la patologización de la infancia, la medicalización. Considerando que el abordaje de estas problemáticas en las nuevas infancias, no se limita a cuestiones de promoción de salud, docentes y demás actores sociales. Deberá ser un trabajo en Red, con toda la sociedad involucrada y comprometida.

El juego como espacio compartido, es un lugar donde se pueden integrar los/as hijos/as, padres; ofreciendo orientaciones, sugerencias sobre aspectos de la crianza, construyendo vínculos de mayor confianza; ofreciendo espacios de apoyatura y sostén comunitario.

Pero también debemos tener en cuenta que “persisten lógicas devaluativas del pobre” (DUSCHATZKY y COREA, 2002:85)[56], donde la mirada de los adultos sobre todo está

[56]Las autoras SILVIA DUSCHATZKY, licenciada en Ciencias de la Educación y magister en Sociología y Análisis Cultural, trabaja como investigadora en el area de educación de FLACSO y coordina el posgrado en Gestión de las Instituciones Educativas. Es autora de La

puesta sobre lo que les falta, lo que no han logrando. Lo mismo ocurre cuando se habla del juego, aparecen frases como: “Los niños ya no pueden jugar”, “Sólo pueden jugar juegos violentos”… Pero: ¿Dónde están los adultos?...

Paralelamente el juego es visto como una actividad no productive, que no promueve aspectos positivos y, por lo tanto no merece ser tenido en cuenta desde ciertos ámbitos, a pesar de aparecer en los discursos una y otra vez, como importante y necesario.

Por lo tanto surge la necesidad de la creación, de este Taller en ATDI; y también la urgencia de socializarlo, como relato de experiencia, para que pueda ser abordado en otras comunidades, con otros/as niños/as; de este modo habremos sembrado una semilla de crecimiento, en un mundo sin referencias…en palabras de Philips Merieu[57].

“No hay apuesta educativa sin abundancia en el ofrecimiento”.
“Una lectura del acontecer que no cristalice en el diagnóstico, requiere la incomodidad de pensar una y otra vez, siempre en la provisoriedad, aquello que siendo como es, está siendo…
y por lo mismo podría devenir de otro modo”
Carlos Skliar[58]

<u>Bibliografía:</u>

Mansaon, M. (2004): Promenade dans un magasin d’étrennes: les fournisseurs des Enfants de France, in. B. CHEVALLIER, op. cit., p. 37.

Aries, Philippe (1984): La infancia. Revista Estudio.

Brougere, Gilles: El niño y la cultura lúdica. Lúdicamente (Vol. 2: 4 octubre 2013). En: Buenos Aires. Lugar. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Editorial: Colección. Cultura; Juegos; Niñez; Niños.

Chomsky, Noam (1977): Language and Mind. *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix-Barral.

Miller, George: (1951) *Lenguaje y comunicación*. En 1951 dejó Harvard por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT), para posteriormente regresar a Harvard en 1955, donde colaboró estrechamente con Noam Chomsky.

Bruner, Jerome (1984): Acción, pensamiento y lenguaje. (El "padre de la psicología cognitiva", acuñó el término "andamiaje" para describir la estructura de apoyo que los

escuela como frontera, Paidos, 1999.Ademas de numerosas colaboraciones en revistas y libros, como compiladora ha publicado Tutelados y asistidos, Paidos, 2000, y junto con Alejandra Birgin, Donde esta la escuela?, 2001. CRISTINA COREA, semiologa.

[57]Philippe Meirieu es profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Lumière-Lyon 2 y especialista en pedagogía.

[58]Carlos Skliar. Doctor en Fonología, especialidad en Problemas de la comunicación humana, con estudios de posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España.

maestros y los padres dan rutinariamente a los niños durante el proceso de aprendizaje.

Huizinga-Caillois (1990): Variaciones sobre una visión antropológica del juego por Carlos Morillas González

Whitebread, D., Kuvalja, M. & O'Connor, A. (2015). *Quality in Early Childhood Education – an International Review and Guide for Policy Makers*. Report for the World Innovation Summit for Education. Dohar: WISE.

Goncu, A., Tuermer, U., Jain, J., & Johnson, D. (1999). Children's play as cultural activity. In A. Goncu (Ed.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 148-170). New York, NY, US: Cambridge University Press.

Mantilla, Lucía (1991): El juego y el jugar ¿Un camino unilineal y sin retorno? Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. IV, núm. 12. Universidad de Colima, México.

Murtagh, Ricardo V. (2002): Resiliencia. Un encuentro promisorio entre acción e investigación. Educación, ciudadanía y participación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

https://pdfs.semanticscholar.org/7305/71be8ec086c295e07b70fd8bccdfac886368.pdf. Consultado: 01/04/18

https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985588.pdf. Consultado: 01/04/18

https://www.researchconnections.org/files/childcare/pdf/PlayandApproachestoLearning-MarilouHyson-1.pdf. Consultado: 01/04/18

http://people.oregonstate.edu/~mcclellm/ms/Ponitz_McClelland_Matthews_Morrison_DP09.pdf. Consultado: 01/04/18

http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf. Consultado: 01/04/18

https://steinhardt.nyu.edu/scmsAdmin/uploads/006/921/Baumwell%2C%20L.%2C%20Bornstein%2C%20M.%20H.%2C%20Tamis-LeMonda. Consultado: 01/04/18.

https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0422.Consultado: 01/04/18.

http://creativegames.org.uk/modules/Intro_Game_Studies/Sutton-Smith_Play%20and%20Ambiguity_Excerpt-1997.pdf. Consultado: 01/04/18.

Maturana, Humberto e Gerda Verden-Zõller (1.993): Amor y Juego - Fundamentos Olvidados de lo Humano desde el patriarcado a la democracia.Copyright1993 Editora Palas Athena.

MARTINS, RABANAQUE, SCAZZOLA. “Discapacidad, TIC y accesibilidad en museos”

AUTORES/AS:

- RABANAQUE Claudia Rosana DNI: 14.371.173 crabanaque@fcnym.unlp.edu.ar
- MARTINS María Eugenia DNI: 25.401.569 memartins@fcnym.unlp.ar
- SCAZZOLA María Soledad DNI: 25.145.285 scazzolasol@fcnym.unlp.edu.ar

INSTITUCIÓN REPRESENTADA: MUSEO DE LA PLATA, Área Educativa y Difusión Científica, Servicio de Guías.

PALABRAS CLAVE: Accesibilidad al conocimiento en Museos, Discapacidad, TIC

RELATO DE EXPERIENCIA

Desde el Área Educativa y Difusión Científica del Museo de La Plata queremos relatar nuestra experiencia, reflexiones y propuestas pedagógicas sobre cómo pueden nuestros diversos visitantes acceder al patrimonio y a las temáticas que éste implica, como una dimensión del desarrollo social. El propósito centralizador de nuestro espacio en particular y de nuestra institución en general, nos interpela en la búsqueda de propuestas educativas inclusivas que permitan la accesibilidad al conocimiento del patrimonio del mayor número posible de personas y colectivos, en el marco del Modelo social para pensar la discapacidad. Referenciamos nuestras propuestas en la definición de Rosato y Angelino:

> “Hoy nos proponemos pensar a la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Hablamos de un déficit construido (inventado) para catalogar, enmarcar, mensurar cuánto y cómo se aleja el otro del mandato de un cuerpo “normal” del cuerpo Uno (único). Es, también, una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos. El parámetro de una normalidad única para dicha clasificación es inventado en el marco de relaciones de

asimetría y desigualdad. Esas relaciones asimétricas producen tanto exclusión como inclusión excluyente." (Rosato y Angelino: 2009: 31).

¿Cómo compensar las diferentes barreras que existen en el entorno museal? ¿Cómo promover el acceso de las personas con discapacidad a la educación situada en contextos de aprendizaje específicos, como son los museos? ¿Cómo podemos a través de las TIC diversificar plataformas de enseñanza y potenciar las formas perceptuales que favorezcan el aprendizaje?

En el relato de esta experiencia, el Área Educativa y Difusión Científica del Museo de La Plata se encuentra en el proceso de producción de distintas estrategias pedagógicas que favorezcan el conocimiento y la comprensión del valioso patrimonio que el Museo de La Plata custodia y la promoción del uso de recursos multimodales y tecnológicos para alcanzar tal fin.

Considerando que nuestra institución fue inaugurada en el año 1888, forma parte de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata, y que ha sido distinguida como monumento histórico nacional, el Museo de La Plata[59] es un museo universitario que posee barreras arquitectónicas que en principio, podemos considerar han sido compensadas a través de facilidades como rampas de acceso, teléfono adaptado para hipoacusia, barandas, antideslizantes, espacios de circulación previstos para desplazamientos en sillas de rueda, baños adaptados y otros.

Siendo el Área Educativa y Difusión Científica un espacio de planificación del cual depende el Servicio de Guías, conformamos un equipo de trabajo constituido por profesionales de las Ciencias Naturales, tanto graduados como alumnos de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo y de la Educación.

[59]El acervo y las salas del Museo de La Plata están dedicadas a las Ciencias Naturales y a la Antropología y tienen como objetivo resguardar colecciones de Argentina y América del Sur, difundiendo este patrimonio a través de la exhibición, la difusión científica y la educación en museos http://www.museo.fcnym.unlp.edu.ar/educacion

Pero nuestro objetivo en esta instancia y partiendo de nuestra política/intensión areal es continuar en el desarrollo de un proceso de formulación de propuestas educativas y de difusión científica que incluyan e integren a todos los visitantes. Si bien este proceso se inicia hace casi 30 años con la realización de la **Muestra Anual para personas con discapacidad**, que inicialmente tenía como destinatarios a personas ciegas y disminuidas visuales, en el marco del actual paradigma sobre discapacidad y a partir de las demandas de nuestra comunidad fueron generándonos nuevos desafíos, lo que conllevó a que también pensáramos en nuevas audiencias y en la búsqueda de otras estrategias de trabajo y de nuevas propuestas museales. Así iniciamos este proceso de transformación, de búsqueda de una misión educativa que incluya e integre a todos nuestros visitantes.

Partiendo de esta premisa, trabajamos en la elaboración de estrategias pedagógicas y recursos que permitan compensar las diferentes barreras que como museo existen en el entorno, promoviendo el acceso de las personas con discapacidad a la educación situada, favoreciendo la accesibilidad perceptual y cognitiva.

Estas **prácticas de educación en museos** que promovemos constituyen procesos de enseñanza y de aprendizajes situados y contextuales[60] donde la forma de acceso y presentación del acervo son condición necesaria y definitoria de las mismas.

[60]Acerca del modelo contextual del aprendizaje: Using the Contextual Model of Learning to Understand Visitor Learning from a Science Center Exhibition. JOHN FALK, MARTIN STORKSDIECK Institute for Learning Innovation, Annapolis, MD 21401, USA Received 13 May 2003; revised 14 December 2004; accepted 21 January 2005 DOI 10.1002/sce.20078 Published online 18 July 2005 in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20078/pdf

En 2014, incorporamos un espacio nuevo y disruptivo en el Museo, **el Aula Interactiva**, que se diferencia de las salas de exhibición porque a través de los recursos tecnológicos con los que cuenta favorece la comprensión del patrimonio, lo maximiza y complementa a través de las **TIC**.

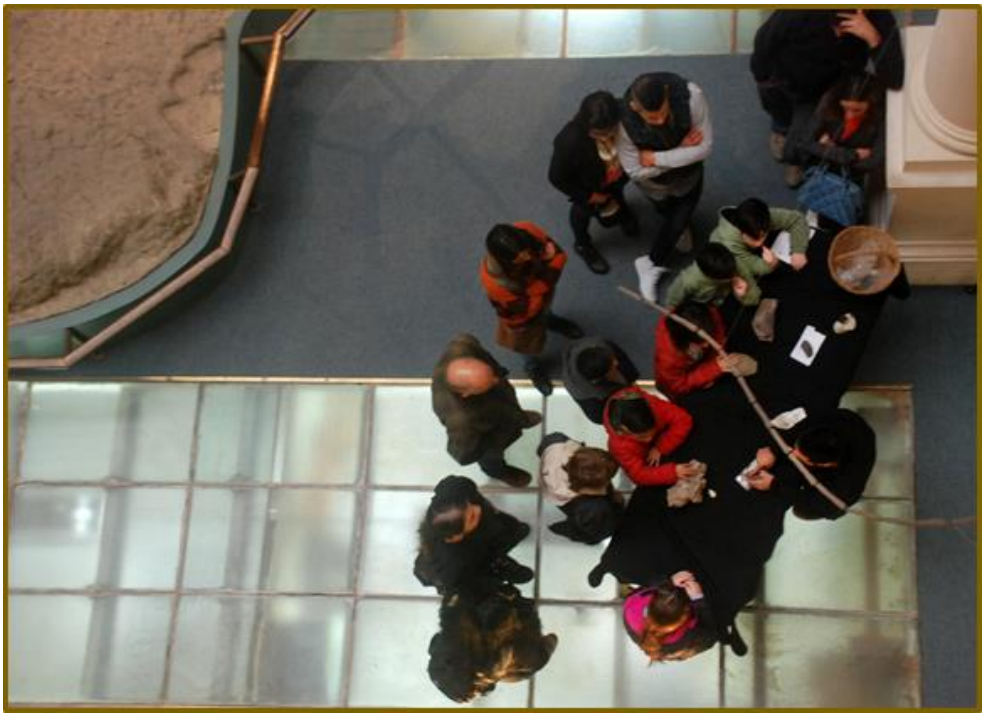
La mediación tecnológica del aula posibilita entre otros, mediante diversos soportes, replicar en forma didáctica los procesos propios de las ciencias.

El aula interactiva es un espacio de aprendizaje de saberes científicos equipado con 40 tablets y una pantalla-pizarrón táctil de 75 pulgadas, con internet e intranet que permite compartir las producciones de los participantes, hacer uso del sistema de aro magnético, utilizar distintos Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, productos de apoyo, producciones multimedia, subtitulado de todos los materiales, tipografías y fuentes

accesibles, y otras herramientas que ofrecen mayor diversidad de oportunidades educativas como: dinamizar procesos de las ciencias, explorar materiales en diferentes escalas, contextualizar piezas, georreferenciar ubicaciones, ubicar temporalmente sucesos, entre otros.

En 2016, se generaron nuevas propuestas para promover la participación de otros públicos como personas sordas, personas con Parkinson, personas con movilidad reducida y niños y niñas con TEA (Trastornos del Espectro Autista), buscando consolidar prácticas educativas crecientemente inclusivas y estrategias didácticas específicas, acorde a la diversidad de nuestros visitantes en el marco del **diseño universal del aprendizaje**[61].

En 2017 implementamos una propuesta museal en la que la **exploración de objetos** es el "proceso protagonista" mientras dura la actividad, diversificando estrategias y recursos en relación a las necesidades individuales y colectivas de los visitantes y personas participantes. Esta práctica se caracteriza por ser ofrecida en forma sistemática durante todo el año y, tanto esta propuesta como el resto de las actividades mencionadas en este trabajo, son de acceso libre y gratuito.



[61]El diseño universal del aprendizaje hace dos aportaciones: 1. Se rompe la dicotomía entre los destinatarios con y sin discapacidad. La diversidad es un concepto que se aplica a todos los visitantes. Por tanto, ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al destinatario con discapacidad, sino que también permite que cada agente escoja aquella opción con la que va a aprender mejor, propio de la educación contextual. 2. El foco de la discapacidad se desplaza del destinatario a los materiales y a los medios en particular, y al diseño de las actividades en general (Burgstahler, 2011). Las actividades serán discapacitantes en la medida en que no permitan que todos los destinatarios puedan acceder a ellas.

Estas prácticas tienen como objetivo favorecer la accesibilidad al acervo a través de la exploración háptica, es decir que, a través del tacto activo, los visitantes puedan recuperar diversa e importante información sobre los objetos que se le ofrecen para ser explorados: temperatura, peso, textura, volumen, forma, tamaño, dureza (Ballesteros, 1993) y construir así, una idea de las temáticas y/o contenidos que nos proponemos trabajar, favoreciendo la comprensión integral del Patrimonio del Museo.

CONCLUSIONES:

El pensar la diversidad de visitantes de museos, a la hora de planificar las actividades, nos demanda utilizar otras modalidades de trabajo, diversificar las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos a implementar.

Considerando este recorrido emprendido hace casi 30 años, la adecuación al nuevo paradigma de la discapacidad y nuestra formación y capacitación en estrategias específicas, los educadores hemos ido transformando nuestras prácticas en relación al trabajo con personas con discapacidad y al patrimonio museal.

Las innovaciones que se han ido planteando demuestran que las barreras de los museos no son tan infranqueables como parecen (Kantor, 1996) y que podemos y debemos transformar las prácticas y los espacios museales con propuestas adecuadas a sus

visitantes, creando espacios de conocimiento que sean accesibles, amigables, confortables, interactivos, seguros, y que ofrezcan autonomía para aprender ciencias y disfrutar de ese proceso (Rabanaque, 2017).

BIBLIOGRAFÍA:

- Ballesteros, S. (1993) Percepción háptica de objetos y patrones realzados: una revisión. Psicothema, vol. 5, Nº 2, pp. 311 - 321.
- Falk, J.H. y Dierking, L.D. (1992). The museum experience, Washington, DC: Whalesback.
- Falk, J.H. y Dierking, L.D. (2000). Learning from museums: visitors experiences and the making of meaning, Walnut Creek, CA: AltaMira.
- Kantor, D. (1996) “Un objeto, un mundo” en: Alderoqui, S. (comp.) Museos y escuelas: socios para educar. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Rabanaque et. al. (2017) Prácticas educativas inclusivas en el Museo: el transitar de una Muestra, 1º Congreso Iberoamericano de Museos Universitarios, Red de Museos, UNLP.
- Rabanaque et. al. (2017) “Viaje en el túnel del tiempo: la vida en el pasado”: una práctica educativa situada en clave de diseño universal en el Museo de La Plata. 2º Congreso Internacional sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Colegio de Escribanos de la Provincia de Buenos Aires, Fundación Æquitas y Asociación Equal.
- Rosato A, Angelino A, Almeida ME, Angelino C, Kippen E, Sánchez C, Spadillero A, Vallejos I, Zuttión B, Priolo M. El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. Ciencia, Docencia y Tecnología 2009; 20(39):87-105

MARTÍNEZ, MOSQUERA DUSSAN. “Miradas que cuentan. La experiencia del proyecto Yo También Soy Latinoamérica”

RELATO DE EXPERIENCIA

AUTORAS: Martínez, Melina - DNI 30.278.656 - martinezmelin@gmail.com

Mosquera Dussán, Nataly - DNI 94.764.441 - nataly.mosquera.dussan@gmail.com

PALABRAS CLAVE: discapacidad, fotografía, inclusión

RESUMEN

A través del proyecto *Yo también soy Latinoamérica* se desarrollaron talleres gratuitos itinerantes de fotografía para personas con discapacidad (PCD en adelante) durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 2017, en 5 países; Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia y Argentina. El producto final de la experiencia en estos momentos se materializó en un libro de fotografías, sobre las miradas de 45 jóvenes con discapacidad intelectual de Latinoamérica. El mismo, se presenta como una invitación a reflexionar sobre los derechos de las personas con discapacidad y su lugar en la sociedad. Pero por sobre todo promueve una invitación a cambiar nuestra forma de mirar.

Así mismo, también a manera de síntesis de la experiencia, con el registro audiovisual recolectado, se realizará una película documental con el fin de generar un impacto en la conciencia social colectiva, a partir de la visibilización de las personas con discapacidad intelectual (PCDI, en adelante) como sujetos de derechos. Tanto el libro como la película resultarían obras pioneras, ya que no existe en la región algo de similares características, donde sean las personas con discapacidad quienes a través de sus miradas, nos hablen de sus derechos.

La participación completa dentro del proyecto, por parte de cada organización, hasta fin de diciembre de 2017, habilitaba a los nuevos fotógrafos a registrarse y comercializar sus fotografías en una plataforma internacional especialmente diseñada para fotógrafos con discapacidad intelectual.

ABSTRACT

Through the "I am Latin America" project, free itinerant photography workshops for people with disabilities (PCD) were developed during the months of March, April, May and June 2017, in 5 countries; Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia and Argentina. The final product of the experience, is materialized in a book of photographs, on the looks of 45 young people with intellectual disabilities in Latin America. It is presented as an invitation to reflect on the rights of persons with disabilities and their place in society. But above all, it promotes an invitation to change our way of looking them.

Likewise, we will also share, as a experience synthesis, a documentary film with the purpose of generating an impact on the collective social conscience and the visibility of the persons with intelectual disabilities as subjects of rights. Both, the book and the film would be pioneering works, since there is no similar feature in the region, where people with disabilities through their eyes speak of their rights.

The full participation within the project, at the end of December 2017 enabled the new photographers to register and commercialize their photographs in an international platform specially designed for photographers with intellectual disabilities.

PRESENTACIÓN

En la actualidad, la ONG Yo También! brinda espacios de desarrollo artístico en video, stop motion, ilustración y fotografía a personas con discapacidad intelectual. Iniciando con fotografía hace 4 años en Buenos Aires, Argentina. Una de las características de estos talleres, es que no se realizan únicamente en nuestra sede, sino que se ofrecen y desarrollan además en ONGs, escuelas especiales y centros culturales de la ciudad. En los cuales, se pretende generar focos de interés y desarrollo personal mediante de la articulación de las artes audiovisuales, la accesibilidad a la cultura y a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante), a través de una metodología basada en el aprendizaje significativo y cooperativo.

El objetivo principal de estos espacios, entonces, consiste en promover la participación activa de las PCDI en el ámbito cultural a través de la expresión artística y la interiorización de conceptos fotográficos, de las artes visuales y audiovisuales, así como su apertura y desarrollo creativo. Favoreciendo, a través de estas vías de expresión el desarrollo de habilidades sociales, de su capacidad de introspección y de compartir con el entorno su mundo interior, así como la construcción de vínculos genuinos, mediante una muestra artística que tiene lugar una vez concluye cada espacio de taller. Estas, representan un logro en el que convergen arte, expresión e inclusión.

En este contexto experiencial, la propuesta de ampliar el alcance de los talleres, llevándolos a cinco países latinoamericanos, surge del acto de consciencia de una historia común de lucha por la igualdad de oportunidades y ejercicio pleno de los derechos humanos tan inherentes como cotidianamente vulnerados en este continente, en variadas escalas. En este sentido, la fotografía se presenta como una valiosa y divertida herramienta que sirve para transformar realidades; a través del acto de crear y comunicar es posible tomar parte activa de la sociedad a la que se pertenece e introducir pequeños pero significativos cambios que sumen a la construcción de una sociedad inclusiva y justa.

La principal aspiración con éste proyecto, está en el despertar el interés y la motivación hacia la creación y crecimiento de este tipo de espacios. Los cuales, más que brindarse como un lugar reivindicativo, suelen constituirse en un lugar para el empoderamiento personal, ya que favorecen la visibilización y la puesta en discusión de formas de ver, sentir y situarse en el mundo.

En síntesis, la motivación principal de quienes llevamos adelante este proyecto, residía, por un lado, en el deseo de conocer las realidades de PCDI de Latinoamérica, (mediados por sus contextos culturales y familiares, así como por la vivencia de su discapacidad) y por el

otro, en la creación y fortalecimiento de espacios a través de los cuales las PCDI puedan exponer sus inquietudes humanas, sensibles y estéticas, con total autonomía.

Nuestra proyección cuando se ha establecido una alianza e inicia un trabajo en red por la inclusión, en el horizonte de la organización, se encamina a que cada vez más personas con discapacidad intelectual, logren acceder a más propuestas educativas, ofertas laborales y artísticas en las que puedan descubrir y aprovechar su verdadero potencial. A gran escala, la ambiciosa visión se extiende a que las PCDI que habitan Latinoamérica, sin importar las fronteras, tengan la oportunidad de expresarse, darse a conocer, comunicar sus inquietudes, desarrollar su personalidad libremente a través del ejercicio de sus derechos accediendo al arte, la cultura, la educación y las TIC, como cualquier otra persona.

PLANTEAMIENTO DEL TEMA PROBLEMA – PREGUNTAS (hipótesis)

La experiencia de los talleres realizados hasta la fecha, nos ha permitido dar cuenta de cómo las personas al acceder a este tipo de espacios de expresión artística, encuentran sus propias formas de desarrollo personal y social construyendo vínculos genuinos que favorecen el aprendizaje y el mejoramiento de su calidad de vida.

El propósito, al replicar estos talleres en los cinco países por los cuales ya se había trazado la ruta de Colombia a Argentina, consistía en motivar el interés por la apertura y desarrollo de este tipo de propuestas en otros países de Latinoamérica, logrando generar alianzas de trabajo en red que cada vez se multipliquen más y más, sumando inclusión.

En ese sentido, *Yo también soy Latinoamérica* partió de la siguiente hipótesis: de acuerdo con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), el entorno que rodea a la PCD, suele ser la principal barrera para esta población, bien sea por no estar preparado o no contar con las herramientas necesarias para la inclusión. Entonces, ¿qué pasaría si compartiéramos junto a ese entorno nuestra modesta experiencia, herramientas conceptuales, pedagógicas y prácticas, las cuales nos han dado tan positivos resultados?, si ese entorno que rodea a la PCD, pudiera recepcionar todo esto, demostrando interés y motivación, en lugar de agenciar de obstaculizador, como suele hacerlo, ¿podría convertirse en un entorno facilitador? ¿Sería posible contagiar las ganas de querer fomentar y ser parte de una sociedad inclusiva preocupada por crear y fortalecer este tipo de iniciativas y espacios?

Si bien las PCDI se hallan amparadas por un marco legislativo que promueve su protección y asistencia consignado en la Convención, resulta muy difícil sobre todo en países con altos

índices de pobreza, que lo consignado en lo legal sea parte de lo real cotidiano. Cuando se lee, escucha, o habla sobre los derechos de las PCDI, la atención, aunque precaria, suelen posarse en los derechos a la salud y el trabajo.

No obstante, si estos derechos que son los más reconocidos y valorados: salud, educación, trabajo, participación política y legal, aún son materia pendiente para las personas con discapacidad en Latinoamérica, ¿En qué lugar de la escala de prioridades queda el derecho a la expresión, la comunicación y accesibilidad al uso y apropiación de las TIC como herramientas para darse a conocer a partir de miradas y puntos de vista propios?, ¿En donde queda el derecho a ser espectador y creador de la cultura? (OMS, 2011)

¿Qué miran las personas con discapacidad? es la pregunta que desde un principio nos ha motivado a llevar adelante estos los talleres de fotografía para PCDI, y cada vez que hemos encontrado respuestas a eso que miran, reafirmamos ese pequeño pero significativo descubrimiento que reside en la diferencia entre *ver* y *mirar*. Hablamos de *mirar* y no de *ver* porque consideramos que en *mirar* subyace la noción de reconocer, identificar e interpretar -rasgos propios de un fotógrafo- que facilitan además la aceptación de la diversidad, antes que reducir el acto a una mera acción biológica.

Es así, como también surgen las preguntas que nos llevan a la segunda hipótesis: ¿Qué es lo que hace a un fotógrafo, fotógrafo?: ¿el correcto uso del aparato?, ¿la técnica fotográfica que desarrolla? ¿o su capacidad de mirar, y por lo tanto sentir y nutrir de contenido sus capturas?

¿Podría la fotografía transformarse, no solo en un vehículo para la expresión artística, sino también en un oficio que habilite otro horizonte laboral para las personas con discapacidad?

RELATO DE EXPERIENCIA: TECNOLOGÍAS PARA COMUNICARNOS

En la actualidad las TIC son parte de la cotidianidad de muchas personas. Y así como observamos que tienen un impacto positivo cumpliendo un rol de facilitadoras en varios aspectos de la sociedad, incluyendo la educación, la formación y el empleo, también observamos que pueden constituirse en una herramienta valiosa para la inclusión de las PCDI.

El potencial que tienen las TIC para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, reducir la exclusión social y favorecer la participación es valorado a nivel mundial, sin que por ello se pierdan de vista las barreras sociales, culturales, económicas

y políticas que unas TIC inaccesibles pueden acarrear (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2010).

En este contexto, las PCDI pertenecen a los colectivos que más fácilmente encuentran barreras en el acceso y uso apropiado de las TIC. A pesar de que en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 los países adherentes se comprometen a "Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet" (art. 9), trece años después de que haya entrado en vigencia, del texto al hecho, como dice el refrán, "hay un largo trecho".

En nuestro proyecto, el principal objetivo del uso de las TIC tiene que ver con la promoción de la igualdad de oportunidades educativas para las personas con discapacidad. Es decir, que el uso de las TIC no se constituya en un fin, sino un medio de apoyo para generar oportunidades de aprendizaje.

Durante nuestro recorrido fuimos testigos de numerosos obstáculos para cumplir ese objetivo: Notamos prontamente que existen resistencias y miedos en la implementación de políticas y programas que promuevan el uso de las TIC por personas con discapacidad, no solo ligado a una mirada prejuiciosa hacia la discapacidad intelectual, sino también a una suerte de barrera generacional.

Dentro del armado de nuestro proyecto, uno de sus objetivos más relevantes fue la propuesta de "talleres virtuales". Los cuales se habían pensado como un espacio virtual de acompañamiento y asesoría para los talleristas que, en cada ONG u escuela especial que fueron parte del proyecto, serían quienes darían continuidad al mismo. Ellos, a su vez, tendrían la oportunidad de interactuar con los demás talleristas de las otras organizaciones participantes, conformando así una red entre países para acompañarse y potenciarse a través del trabajo articulado.

Sin embargo, cuando intentamos llevar a la práctica lo proyectado para esta etapa de talleres virtuales, no se alcanzaron los objetivos planteados. Aunque se capacitó al personal de las ONGs y escuelas, se acompañó el proceso de ingreso a la plataforma virtual, se realizó seguimiento y se brindó apoyo remoto, costó muchísimo que se aprovechara esta herramienta. Lo cual nos llevó a cuestionarnos y replantearnos aspectos quizás más estructurales, relativos a la necesidad de generar una concientización masiva sobre el potencial que tiene el trabajo en red mediado por las mismas, así como también, que se generen y promuevan procesos de uso e incorporación de contenidos y recursos digitales que sean lo suficientemente flexibles y adaptables a cada contexto.

Porque si algo nos ha dejado la experiencia es que, por más que se cuente con el recurso tecnológico a disposición, la realidad es que las TIC por sí mismas no generan cambios significativos ni a nivel de potenciador de trabajo en red, ni en los diversos procesos de aprendizaje que pueden llegar a mediar. Por el contrario, en muchas ocasiones pudimos constatar cómo, a pesar de disponer de los recursos para hacer de la comunicación un proceso más fluido, se caía en dilaciones, supuestos y desencuentros que iban en dirección opuesta a los fines que nos habíamos propuesto.

ARTICULACIÓN CONCEPTUAL

Ver no es lo mismo que mirar

Existen muchas personas con y sin discapacidad, que a través de la fotografía logran acceder a vías de comunicación y expresión, que de otro modo difícilmente podrían conseguirlo. La cámara facilita poder percibir y transmitir; desde sensaciones, emociones e ideas hasta describir realidades, compartir perspectivas y aumentar el conocimiento de problemáticas sociales y globales.

En este sentido, la fotografía es una herramienta tan versátil, que nos permite cruzar barreras físicas, culturales, lingüísticas, e incluso puede ser adaptada a todas las capacidades. Para quienes participan de los talleres, apropiarse de una cámara fotográfica, incorporarla como aliada en el procesamiento de la información y en el desarrollo de la comunicación, de aquello que percibimos, recordamos, proyectamos, equivale a hacer carne un medio de expresión visual que representa un lenguaje mismo. Se transforma en un facilitador, en un vehículo de comunicación y expresión, sobre todo en aquellos con discapacidad intelectual, que presentan la dificultad en el pensamiento, de llevar lo concreto a lo abstracto y viceversa.

Según el filósofo checo Vilém Flusser (1990) en su obra *hacia una filosofía de la fotografía*, en la que toma como objeto de reflexión a la fotografía desde el punto de vista de acto transcendental, problematizando nuestra forma de percibir y manejarnos en la realidad que habitamos y a su vez nos habita. Propone que las imágenes pueden ser pensadas como superficies significativas ya que por lo general, suelen significar algo “exterior” y tener una finalidad que es lograr que ese “algo” se convierta en imaginable para nosotros, este proceso de significación, en el sentido de la imaginación como capacidad específica de producir y descifrar imágenes, de codificar fenómenos en símbolos y decodificarlos posteriormente, en donde: “el significado de la imagen es la síntesis de dos intenciones, la manifiesta en la imagen misma, y la manifiesta en el observador, las imágenes no son

símbolos denotativos sino conjuntos de símbolos connotativos: las imágenes son susceptibles de interpretación" (Flusser,1990 p.31)

En consecuencia, entendemos a las imágenes como mediaciones entre el sujeto y el mundo, en las que se encuentran involucrados todos los sentidos a los que podemos acceder. No obstante, de todos los sentidos, quizá la vista sea el que más información nos remita a través de las imágenes. Basta con hacer un alto y pensar cuántas imágenes podemos percibir a lo largo del día y cuántas son las vías por las que nos llegan: vallas publicitarias, redes sociales, señales de tránsito, reproducciones de obras pictóricas, fotografías, etc.

Siendo las imágenes construcciones de sentido, entendemos que sacar una foto, es una forma de comunicarse, de darse a conocer. Y es ahí donde la fotografía permite visibilizar. Pero no solo *"lo que cuenta la foto*" sino que también visibiliza el hecho de que hay alguien, contando algo. Es decir, que hay alguien que ve, y comunica. Hay alguien que se comunica. En este punto advertimos la diferencia entre ver y mirar. Puesto que ver no es lo mismo que mirar. Ver, es la función del ojo que permite distinguir los objetos. Mirar en cambio, hace a la capacidad de interpretar, de contar algo sobre aquello que uno ve. Mirar implica interpretar, percibir, cargar de sentido a aquello que vemos.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo es uno de los principales conceptos en los que fundamentamos nuestra práctica. La principal característica de este tipo de aprendizaje es enseñar a partir de los saberes previos del aprendiz, anclar lo nuevo a lo conocido y mejor aún si pertenece a su cotidiano. Parte de esos saberes previos también tiene que ver con investigar/conocer cómo aprenden el grupo de personas que se tiene en frente.

De los aspectos, quizás ya conocidos, cuando iniciamos el proyecto, era esta referencia de que las personas con discapacidad son muy visuales, al igual que la mayoría de la población en general. En este sentido, todas las presentaciones de contenido las realizamos con un soporte visual que nos propusimos fuera interactivo, que nos brindara la oportunidad de trabajar y volver sobre sus propias fotos. Lo cual observamos, resultó a los participantes de los talleres, una constante motivacional fuerte para participar e implicarse más en el taller sin importar nacionalidad o nivel socioeconómico.

Otro aspecto que también teníamos presente al iniciar el proyecto, era esta necesidad de pasar por el cuerpo lo que se aprende, por ello siempre jugamos en todos los encuentros, creando juegos nuevos a partir de jugos tradicionales conocidos para usarlos de "disparador" (esa acción/objeto, palabra, que remite a una relación de lo que se está por

conocer y lo conocido) para introducir un tema o como facilitador de la práctica de un tema visto.

En el taller de Sincelejo, Colombia, cuando estábamos explicando la regla de los Tercios62, nos pasó que los jóvenes no podían seguirnos el hilo. Esta regla de composición, que nos sirve para distribuir los objetos de la escena de manera que nos queden bien equilibrados y atraigan más la atención del espectador, suele ser muy difícil de explicar y adaptar. Sin embargo, mientras intentábamos encontrarle la vuelta para que se entendiera, Cristian, uno de los jóvenes que participaba del taller, al ver cómo trazábamos líneas sobre una imagen, nos dijo: "esto es como cuando uno juega al *triqui,* que hace esas líneas así". Asoció esta retícula con la del juego "triqui" que en Argentina se conoce como el tatetí".

Esta herramienta conceptual, de la regla de los tercios, la solemos trabajar cuando han sucedido 5 o 6 encuentros, en los que los chicos ya han tomado confianza y llegan por sí mismos a proponer formas de anclar a lo conocido que no a todo el mundo se le ocurre. Hace un par de años, cuando en un encuentro de repaso trabajamos este tema, sucedió que uno de los participantes usó una tiza para trazar la retícula sobre la imagen proyectada en una pizarra. Hoy la tiza se resignifica para jugar al tatetí por un rato y así introducir el tema. Además de la anécdota, se nos convirtió en el juego disparador por excelencia para enseñar esta compleja regla de composición desde un lugar más cercano y cotidiano.

Aprendizaje cooperativo

Esta dinámica de trabajo basada en el aprendizaje cooperativo tiene como principio fundante la "ayuda mutua" al momento de aprender. Un principio que los participantes se toman muy a consciencia. Este modelo, además de garantizar igualdad en las oportunidades de participación y la máxima interacción entre los participantes tanto en los pequeños grupos como en el pleno grupo, favorece el aprendizaje de contenidos técnicos y de habilidades sociales y, a su vez, les permite contribuir a que sus compañeros también aprendan. Este último aspecto, es de los más valiosos, ya que, tanto a los participantes como a los talleristas, nos permite dar cuenta de que ha sucedido un aprendizaje significativo, donde los jóvenes descubren que ahora son ellos los que pueden enseñar a otros.

[62]Regla de composición que propone dividir con dos líneas imaginarias horizontales y dos verticales equidistantes la imagen al momento de componer, buscando ubicar sobre los puntos en que se cruzan las líneas ─puntos de interés─ el objeto/sujeto para fotografiar o, al menos, colocarlo sobre alguna de las líneas.

La experiencia de trabajo según este modelo nos permitió, en el taller de Bolivia sobre todo, ser parte de procesos de cambio en los que los mismos jóvenes entre sí hacían las veces de facilitadores o motivadores de sus compañeros. Un ejemplo que lo ilustra es el siguiente: En una de las salidas del taller de foto a la plaza principal de Cochabamba, Joaquín, uno de los participantes, "tomó la posta", al ver que Fabio su compañero, estaba empecinado en no sacar más fotos. Lo animó y lo acompañó para que siguiera intentándolo. Al final, Fabio hizo una foto mejor de la que imaginaba y, contento, la compartió con sus compañeros, quienes le hicieron devoluciones de aliento antes de mostrárnosla a nosotras, las talleristas. Es así como estos jóvenes nos demostraron que comprendían los conceptos, no sólo a través de sus fotos, sino también de sus actitudes y acciones.

Aprender jugando

También el juego es una de las herramientas claves de nuestros talleres porque ¿cuando jugamos que nos pasa? ¡Somos todos jugadores, pares, no hay jerarquías! Tenemos la libertad de ser quienes realmente somos porque estamos jugando; podemos ser espontáneos, creativos, ocurrentes. Y esto nos construye, nos subjetiva, nos permite disfrutar de un proceso y entender que lo que más vale cuando uno está aprendiendo es ese hacer y no tanto la creación de un producto como tal.

Es así que acudimos a transformar y reinventar juegos ya conocidos como el del baile de las estatuas: cuando se detiene la música todos permanecen "estatuas" salvo a quien se elige como fotógrafo, quien debe probar desde distintas posiciones sacar fotos aprovechando que los demás están muy quietos.

En este sentido, quizás, además de lo divertido de jugar con tantos y diversos participantes latinoamericanos fue ese intercambio de formas de juego; ellos nos enseñaban su manera de divertirse y nosotras les proponíamos combinarlas con las nuestras. De esta manera, ¡creábamos un nuevo juego!

Además de los juegos tradicionales conocidos y los que reinventamos junto a los participantes, en Yo También! pensamos la cuestión lúdica en su más amplia dimensión. Sin limitarnos a los juegos de contacto, extendemos la dimensión de lo lúdico, al juego con la palabra, con el humor, que además de generar el clima propicio para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales. Observamos en nuestra experiencia, que el juego cumple un rol fundamental en el ejercicio del pasaje de pensamiento concreto al abstracto, sobre todo a través del chiste, el cual implica procesos cognitivos complejos, como la inferencia, la construcción de hipótesis y el absurdo.

Así, por ejemplo, cuando alguno de los participantes ha estado por frustrarse porque algo no le sale, o cuando alguno se ha puesto tímido y no quieren pasar frente al grupo, le hemos hecho de “hinchada”, le hemos animado y celebrado cada logro por pequeño que sea. Trabajar desde esta dimensión lúdica, presente durante todos los encuentros y en cada uno de sus momentos, ha propiciado que los participantes adquirieran autonomía, fijaran los conocimientos y fueran conscientes del estado de ánimo de los demás. En estas situaciones, cuando notaban que a algún compañero le pasaba algo, hacían un chiste o armaban ellos mismos una hinchada acorde al momento.

De esta forma la participación activa en su proceso de aprendizaje, mediada por la lúdica como metodología les ha permitido mantener alta su curiosidad, con una intencionalidad consciente de querer saber más. Es así como nos sucedió en Salta con Nelson, amante de los videojuegos y del animé, diagnosticado con Síndrome de Asperger fue quien más rápido comprendió el concepto de perspectiva forzada y, en los últimos encuentros, fue a él, a quien se le ocurrió contar una situación con fotos que al pasar rápido, parecían animadas. Nelson, en ese momento, nos estaba invitando a hacer un stop motion (técnica de animación que consiste en darles vida a los objetos por medio de una serie de fotografías sucesivas) y a jugar a aprender cómo se hace algo nuevo. El espacio del taller se constituyó en un lugar para la creatividad en el que se sentía libre de explorar lo que le llamaba la atención y aquello que quería contar a través de la fotografía.

.

METODOLOGÍA

Yo También Soy Latinoamérica fue un proyecto que recorrió cinco países de Latinoamérica (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina) brindando talleres de fotografías a jóvenes con discapacidad intelectual entre febrero y junio de 2017. El proyecto lo llevamos adelante un equipo interdisciplinario de cinco voluntarias de la ONG Yo También! (cuatro diseñadoras audiovisuales y una psicóloga) 3 de ellas, ya realizaban estos talleres en Buenos Aires desde 2014.

Previo al inicio del recorrido de talleres, se realizó un taller piloto en agosto de 2016 en La Habana, Cuba con el fin de poner a prueba la modalidad intensiva del taller, posibilitando la incorporación de las fotografías realizadas por las PCDI de este país, dentro del libro.

Cada uno de los talleres realizados en el marco del proyecto *Yo también Soy Latinoamérica* en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Argentina, constó de ocho encuentros de dos horas (modalidad intensiva) con grupos de diez PCDI, en ONGs o escuelas especiales seleccionadas previamente por medio de una convocatoria en Octubre de 2016. Al finalizar

esta primera etapa intensiva de dos semanas, se realizó en cada ciudad, una modesta y muy representativa muestra fotográfica en las principales plazas y espacios públicos más concurridos.

También se trabajó con estos cinco grupos de jóvenes con discapacidad intelectual de estos países limítrofes ya mencionados, que terminaron sumando un total de 45 jóvenes. Al finalizar el 2017, en la edición de un libro donde sus fotografías confluyen en una misma obra de arte, el cual se publicará a fines del año 2018.

Durante nuestra visita a cada país, a su vez que desarrollamos los talleres en cada ONG, brindamos capacitaciones tanto para los docentes que darían continuidad al espacio generado, así como para la comunidad profesional local interesada en la temática. Al finalizar el acompañamiento presencial, se propuso continuar asesorando y acompañando de manera virtual a cada organización, con un seguimiento mensual en una plataforma digital. Sin embargo, pese a las insistencias, no fue un recurso recepcionado y aprovechado por la mayoría de las organizaciones.

A su vez, participar en el proyecto, brindó a cada organización, la posibilidad del registro de cada integrante del grupo del taller, en una plataforma fotográfica internacional que facilitará su aprendizaje y afianzamiento progresivo en la fotografía, con la posibilidad de comercializar sus imágenes.

A MANERA DE CIERRE, HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Dentro de la población de las personas con discapacidad intelectual, encontramos que gran parte no posee un buen desarrollo del lenguaje oral y escrito. No muchos cuentan con esas habilidades para expresarse. Pero su mundo interno completamente original, único e irrepetible, como el de cualquier persona, existe. Y son los medios artísticos los que en muchos casos favorecen ese canal de comunicación. Es entonces cuando la cámara de fotos se convierte en una herramienta para crear y construir imágenes que les permiten hablar.

Durante los cuatro meses de la fase presencial del proyecto, quienes lo llevamos adelante fuimos testigos de cómo la cámara se transforma en herramienta de empoderamiento para los jóvenes con discapacidad, les permite darse a conocer y modificar la mirada que usualmente cae sobre ellos a través de los prejuicios (“no van a poder” o “se les va a romper” provenientes del entorno). Confirmamos que aprender a manejar la cámara promueve el entrenamiento de habilidades sociales, favoreciendo y reafirmando el flujo

creativo y su expresión. Comprobamos que enseñar fotografía a este grupo de personas afianza sus propias exploraciones personales, atraviesa sus propios esquemas, los invita a experimentar, a ponerse en otro lugar. Los ayudas a des-silenciarse y a des-invisibilizarse. Fotografiar se transforma entonces, en un acto de libertad y voluntad.

Respecto a la primera hipótesis encontramos al entorno, sobre todo como obstaculizador y resistente a los cambios, ante lo desconocido y lo novedoso que implicaba un desafío no solo respecto al corrimiento de ciertos prejuicios hacia la discapacidad sino respecto a la manera propia de relacionarnos y trabajar junto a ellos.

Por otra parte, al reflexionar acerca de la segunda hipótesis cuyo tema central era la fotografía como oficio, notamos que la misma es abarcativa de todo un campo inexplorado, con mucho potencial para muchos de los que pertenecen a este colectivo y así lo pusieron en evidencia: Jean Marco, participante del taller de Anta, Perú, de escasos recursos económicos y poco familiarizado con la tecnología, nos vino a demostrar esto. Si bien al principio del taller se mostró muy retraído y tímido, luego de un par de encuentros y salidas, no pudo separarse más de la cámara y, a pesar de que hablaba muy poco, a través de sus gestos y acciones se convirtió en uno de los capturadores de imágenes más activos del grupo peruano. Fue así que en la feria de Inquilpata Jean Marco no dejó que su dificultad para caminar le impidiera tomar cientos de fotos maravillosas, guardando en la memoria de su cámara, gestos, animales, acciones, y situaciones muy características de la feria. De esta manera observamos en ellos, cómo la fotografía favorece su curiosidad y la conexión con las personas y sus diversas realidades, convirtiéndose además en gran motor de impulso para animarse a practicarla.

En síntesis, la fotografía nos ha resultado una herramienta muy útil al permitirnos focalizar en las potencialidades y singularidades de quienes, con espíritu curioso, se acercan a ella. Cuando revisamos las fotos de Jean Marco, previo a la exposición en la plaza, así como las de otros jóvenes que demostraban un talento y un ojo fotográfico innatos, nos cuestionamos aún más, sobre cuán necesario es para quien estudia fotografía, adherir a los cánones fotográficos para poder ser reconocido como fotógrafo. Entonces volvieron las preguntas: ¿qué es lo que hace al fotógrafo, fotógrafo? ¿El correcto uso del aparato, la técnica fotográfica que desarrolla o su capacidad de mirar y, por lo tanto, sentir y así plasmar de contenido sus capturas?

BIBLIOGRAFÍA

Amegan, S.(1993) Para una pedagogía activa y creativa. México, Trillas, p 7-8.

Arzate, B. (Comp.). (2010). Antología sobre Discapacidad Intelectual. Secretaría de Educación y Cultura. Chihuahua, Chih., México. Recuperado de http://www.chihuahua.gob.mx/atach2/sec/uploads/DISCAPACIDAD_INTELECTUAL.pdf

Ausubel, d., Novak, j., Hanesian, h. (1978) Educational Psychology: A Cognitive View (2ª ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston. Reimpreso, New York: Werbel & Peck, 1986. Edición en español: Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. (1983) México: Trillas.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° Ed.TRILLAS México

Avilés, Francisco R. (2003) Fotografía y psicoterapia. Anuario de investigación UAM-X. México, p. 465-478. Recuperado de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/37-1317kqm.pdf

Ballester, A. (2002) El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España. Recuperado de: http://www.aprendizajesignificativo.es/libreria-digital/el-aprendizaje-significativo-en-lapractica-como-hacer-el-aprendizaje-significativo-en-el-aula/

Barthes, R. (1989) La cámara Lúcida. Ed: Paidós Ibérica S.A.

Coll, César; Sole, Isabel (1989) Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. Cuadernos de Pedagogía núm. 168 16-20.

Flusser, V. (2002) Hacia una filosofía de la fotografía, Trillas, México.

Frega, A. I. (2007). Educar en creatividad. (109 -135) Bs.As. Academia Nacional de Educación

Flusser, Vilem (2002), Hacia una filosofía de la fotografía, Trillas, México.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) EL aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós Buenos Aires.

Guardia de Viggiano, Nisla V. (2009) Lenguaje y comunicación / Nisla V. Guardia de Viggiano.

1ª. ed. - San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA,

(Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 25

Hopkins, D; Stern, D. (1996). «Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Pollicy Implications». Teaching and Teacher Education, vol. 12, N° 5, p. 501-517.

www.yotambien.com.ar 76

Kattán, J. (2011). La fotografía como herramienta pedagógica y expresiva en procesos comunitarios. Recuperado de: http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2246/1/11-%20LA%20FOTOGRAFIA%20COMO%20HERRAMIENTA%20PEDAGOGICA.pdf

Mariategui, L (2012). Arte y fotografía una propuesta integradora. 1.ªed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata

Peña, N. (2011) Entrevista a Wendy Ewald.¿Cómo desarrollar propuestas colaborativas utilizando la fotografía? En revista Pulso, 2011, N. 34. P. 211-223 Recuperado de: http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/121

Vigotsky L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, México: crítica Grijalbo. Caps. 6 y 7

Vigovsky, E. (2011). Un ambiente propicio para lograr la tendencia creativa. En Reflexión Académica en Diseño y Comunicación. XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y

Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Bs As Vol 16.

13-17

Saad, E & Zacarías, J. (2015) Percepción de sí mismo y discapacidad intelectual: análisis de

casos de jóvenes de un programa de vida independiente. IX Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Libro de actas en CD.

Salamanca, España.

Sontag, S. (1977), On Photography, Farrar, Strauss and Giroux, Nueva York.

Benvenaste, L. (2016) Puerta 18, un proyecto con jóvenes, tecnología e inclusión.

GUISEN. “Estrategia mediada por tecnologías de acceso a la información y a la comunicación para la inclusión socioeducativa de una persona con cuadriplejía hipotónica”

Datos de la autora: Guisen, María Andrea. DNI 29001941. Correo: maguisen@gmail.com, maguisen@conicet.gov.ar.

Palabras clave: Discapacidad, Accesibilidad, Inclusión Social.

1. Introducción

Contexto Institucional

La experiencia que se relata en este escrito transcurre en el Centro de Investigación y Desarrollo de Tecnologías Especiales (CeDITE) donde acuden niños, jóvenes y adultos con discapacidad en calidad de alumnos, y trabaja un grupo interdisciplinario de profesionales y estudiantes de la salud, la informática y la educación en calidad de facilitadores. La misión del CeDITE es reducir la dependencia y fortalecer la autonomía de quienes se autoproclaman personas con discapacidad (CDPD, 2006) mediante el desarrollo de estrategias de inclusión social mediadas por tecnología aplicadas al campo de la educación, el trabajo y la vida cotidiana.

En abril del 2017 comencé a trabajar en el CeDITE en el rol de facilitadora. Allí me presentaron a una alumna de 34 años - en adelante “S”- quien concurría desde el 2016 en busca de tecnologías de acceso a la información y a la comunicación que le permitieran retomar la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) que había interrumpido 4 años atrás luego de haber sufrido un Accidente Cerebro Vascular (ACV) que le dejó profundas secuelas neurológicas.

Problema

En el 2013 S trabajaba y cursaba el 4to año de Psicología en la UNR. Desarrollaba una vida social activa e independiente, y gozaba de un estado de salud ausente de enfermedad. Ese año, a la edad de 30, sufre el ACV. Entre las secuelas se destaca hipotonía e inmovilidad de los dos miembros superiores y los dos inferiores de su cuerpo (cuadriplejía hipotónica), disminución de la agudeza visual y parálisis del aparato fonador, es decir, imposibilidad de hablar. Por el contrario, su lenguaje comprensivo o semántico parece haber quedado exento.

Para abril del 2017 S se comunicaba con sus allegados expresando respuestas: sí y no mediante gestos faciales leves de señalización. Con la madre mantenía un sistema de comunicación de tipo físico (letras en un papel) que le era útil para componer algunos mensajes simples, pero no para expresar ideas extensas. Este sistema tampoco era transferible a la comunicación con otras personas menos cercanas. S dependía de su madre para que interpretara y transmitiera oralmente su mensaje; es decir, para que mediara su comunicación.

Al ingresar al CeDITE, en el intento de encontrar nuevas alternativas para acceder a la comunicación, hicieron uso de una notebook de la que S disponía y ejecutaron en ella un software denominado “Ayudante”.

Siguiendo una lógica de barrido manual, S debía pasar con un dedo cada una de las letras del abecedario e ingresar una de ellas. Luego, debía pasar nuevamente todo el abecedario, hasta encontrar una siguiente letra para así conformar una palabra y seguidamente componer una frase.

El software no dispone de predicción de texto. Mientras ella redactaba el mensaje, el interlocutor debía leer la interfaz y predecir la palabra que S quería escribir. Con la intención de agilizar la comunicación de S, la función de “predicción humana” no hacía más que entorpecerla. La tornaba poco eficaz y precisa debido a que las constantes interrupciones distraían su atención.

Además, está diseñado para ser usado con sólo un movimiento controlado (voluntario y preciso), siendo que S dispone de más de uno. Esta condición podría aprovecharse para acelerar su escritura, pero el software no lo permite. Tampoco incorpora síntesis ni salida de voz para emular el habla. Para recibir el mensaje es necesario que el interlocutor sepa leer o bien que otra persona lo lea en voz alta. En suma, a S le requería demasiado tiempo y esfuerzo lograr redactar un mensaje haciendo uso de este software y, a su vez, no reducía su dependencia.

Por otro lado, Ayudante no podía utilizarse para habilitar una modalidad de estudio adaptada a las posibilidades motrices de S, ya que no dispone de funciones que habiliten la realización de actividades académicas como ser: leer, redactar y marcar textos entre las más habituales. Consecuentemente, hasta ese momento no se llevaron adelante acciones vinculadas a una posible integración de S a la carrera de Psicología.

Si bien la implementación de este software extiende las capacidades de comunicación de S, es insuficiente para habilitar su acceso a la información y la

comunicación. No resulta una tecnología capaz de mediar una estrategia hacia su inclusión socioeducativa.

Culminado el análisis retrospectivo a cerca del camino que S había transcurrido en el CeDITE hasta mi encuentro con ella, me propuse

Objetivo general

Desarrollar una estrategia para la inclusión socioeducativa de S haciendo uso de tecnologías que habiliten su acceso a la información y a la comunicación tanto en el contexto general de su vida cotidiana como en el ámbito educativo específicamente.

Específicos

OE1. Generar una modalidad para la integración y sostenibilidad de S como alumna regular de la carrera de Psicología de la UNR.

OE2. Componer un conjunto de tecnologías que permita a S:

- interaccionar en cualquier ámbito de la vida social de forma autónoma prescindiendo de la mediación humana;
- y adoptar una modalidad, adaptada a sus posibilidades, para realizar las tareas académicas necesarias al estudio y examen de las materias de la carrera.

OE3. Guiar a Soledad en el desarrollo de competencias para el uso de un conjunto de tecnologías que le permita redactar mensajes y emular el habla; y leer, marcar y redactar textos.

2. Enfoque y metodología de trabajo:

La estrategia para la inclusión socioeducativa de S se diseñó adhiriendo a los principios que propone el enfoque Planificación Centrada en la Persona (PCP) (Díaz, 2011; Torres y Peralta, 2016): concebir a la persona de manera integral, situada en su entorno, y como protagonista y autora de la estrategia que se quiere poner en obra. Así, se hizo foco en las capacidades, intereses y motivaciones de S. Cada propuesta le fue planteada para su conformidad, las decisiones se tomaron en conjunto. Se valoró la participación de su familia y terapeutas; y autoridades y docentes de la carrera de psicología. S fue el centro a partir del cual se afirmaron las alianzas institucionales, y se formó constante, dinámica y paulatinamente un grupo de apoyo en el que participaron: la madre y el acompañante terapéutico, su kinesiólogo y oftalmólogo, las autoridades de la Facultad de Psicología de la UNR y la Secretaría de Extensión Universitaria, y el CeDITE.

A través de esta última entidad, mediante la facilitadora se estableció el vínculo con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Fundación Ian.

El CONICET permitió que la facilitadora dedique más horas de trabajo a S que lo pautado en el CeDITE, aceptando esta experiencia como parte de las tareas que realiza para el Consejo en carácter de investigadora. La Fundación Ian es la única entidad en Argentina que tiene la licencia de Tobii Dynavox. El vínculo se generó a partir de los contactos que estableció la facilitadora para la obtención de un Tobii i15 para S: un dispositivo de Comunicación Aumentativa con tecnología traking eyes (seguimiento ocular) que se consideró obtener en el marco de la estrategia que se describe en los próximos apartado de este escrito.

El apoyo de la madre y el acompañante terapéutico fue fundamental para el desarrollo de la estrategia, colaboraron en la asistencia de S al CeDITE y en las actividades que precisó realizar en su casa. También facilitaron las interconsultas entre la facilitadora y sus terapeutas. La buena predisposición de las autoridades de la Facultad de Psicología y de la Secretaría de Extensión Universitaria allanó el camino hacia la inclusión educativa de S.

En cuanto a la modalidad de trabajo en el CeDITE, se adoptó una metodología de tipo blended learning (Sáchez Montoya, 2016). Su principal característica es que el proceso de enseñanza y aprendizaje se expande por fuera del encuentro presencial. Las pautas de trabajo, consignas y orientaciones se establecían cara a cara en el CeDITE instancia en la que se reflexionaba sobre los resultados obtenidos del trabajo a distancia, se resolvían dudas y obstáculos, y se planteaban nuevos objetivos a alcanzar. Se realizaban los primeros pasos en conjunto y luego S continuaba el proceso a distancia hasta el próximo encuentro. En cada encuentro se hacía un análisis conjunto y retrospectivo de las competencias en desarrollo, y prospectivo hacia el alcance de los objetivos planteados. Los encuentros se realizaron una vez por semana con las pautas que rige el calendario lectivo de la UTN, siempre y cuando no hubiera paro docente. Cada uno duró aproximadamente una hora y media

En atención a los objetivos planteados y bajo el enfoque y metodología de trabajo descripta, la estrategia se implementó a partir de un conjunto de fases. Se hace referencia a fases y no a etapas porque la dinámica de trabajo no respeta una secuencia cronológica. Se trata más bien de un proceso cíclico en el que las fases se articulan y superponen. La facilitadora realiza un seguimiento del proceso y mejora la estrategia tomando en cuenta los cambios que pueden producirse en los acuerdos con la Facultad de Psicología y la Secretaría de Extensión Universitaria, las tareas que S precisa realizar para mediar con tecnologías su comunicación interpersonal y las actividades académicas, el desarrollo de sus competencias para realizar dichas tareas y el avance y emergencia de tecnologías.

3. Avances y resultados en la implementación de la estrategia

Fase 1. Modalidad de integración

Para generar una modalidad de integración y sostenibilidad de S como alumna regular de la carrera de Psicología, se realizaron varias reuniones con las autoridades académicas en las que se acordó que:

- se le otorga a la facilitadora el permiso para realizar los trámites pertinentes para las inscripciones al año lectivo y mesas de examen, entre otros.
- Cada vez que S comience a estudiar una materia, la facilitadora se reuniría junto a la secretaria académica y al titular de la cátedra para reforzar las pautas establecidas y asesorar al profesor en las adaptaciones de cursado y examen de S.
- S podría regularizar las materias sin cumplir con la asistencia mínima y rendir libre habiendo estudiado una bibliografía reducida.
- La modalidad de examen se adaptaría para su cumplimentación de forma escrita, a libro abierto y de manera no presencial, para luego entregar el documento resultante en la fecha, hora y lugar de la mesa de examen.
- La facilitadora comenzaría adaptando los textos para que S los pueda estudiar. Establecida una metodología para la adaptación de los textos, capacitaría a voluntarios de la Secretaría de Extensión para que se hagan cargo de esta tarea.

Finalmente, S decidió comenzar rindiendo el examen final de Metodología de la Investigación en Psicología 1 (MIP1), una materia que ya tenía regularizada. La titular expuso los textos a estudiar. Gracias al centro de estudiante, se los consiguió en formato digital. La facilitadora utilizó un conjunto de tecnologías para adaptar estos textos teniendo en cuenta la discapacidad motriz y disminución visual de S. El procedimiento se detalla a continuación.

Primeramente se descargó los documentos digitalizados en formato .pdf del repositorio Mega (https://mega.nz/), se utilizó small pdf (https://smallpdf.com/es) para modificar la orientación de las páginas y separar en un nuevo documento los capítulos que S debía estudiar. Como los .pdf estaban elaborados a partir de imágenes escaneadas y no de texto digitalizado, fue necesario utilizar un software de Reconocimiento Óptico de Caracteres (OCR) para convertir las imágenes a texto. Luego de algunas pruebas se optó por Abbyy Fine Reader (https://www.abbyy.com/es-la/finereader/). El software OCR no logra distinguir los caracteres lo suficientemente bien como para facilitar la lectura. Para que el texto quede legible es necesario realizar modificaciones manuales (no automáticas). Esto implica tiempos prolongados de atención y no siempre se logra un buen resultado.

Fase 2. Tareas inherentes a la comunicación interpersonal y a la actividad académica

En atención al OE2, se comenzó por identificar las tareas que S debía realizar para comunicarse con otros de forma autónoma prescindiendo de la mediación humana; y adoptar una modalidad para el estudio y examen de las materias de la carrera. En cuanto al primer punto, S necesita redactar mensajes de forma eficiente y que estos sean emitidos por una voz sintetizada (emulación del habla). En cuanto al segundo, precisa: leer textos, realizarle marcas y comentarios y elaborar escritos (resúmenes y exámenes).

Fase 3. Competencias adquiridas y a desarrollar

En cuanto a la competencia cognitiva, se recuerda al lector que S sufre el ACV a los 30 años siendo estudiante avanzada de la carrera de Psicología, y que el daño neurológico parece no haber afectado su lenguaje comprensivo. Asimismo, debido a los años que no habla y se mantiene exenta de la actividad académica, será necesario rehabilitar la intención comunicativa y la redacción escrita de mensajes a expresar de forma oral; como así también reincorporar el hábito de estudiar lo que implica, entre otras habilidades, mantener la concentración en una tarea períodos prolongados de tiempo e interpretar y cumplimentar consignas complejas.

En cuanto a la competencia motriz, en el CeDITE se realizó una evaluación de sus posibilidades para interactuar con un periférico: dispositivo para ingresar datos a una computadora, como ser el teclado y el mouse entre otros. Luego se realizó una interconsulta con su kinesiólogo y se validó la información relevada. Si bien S puede ejercer movimientos voluntarios con varias partes de su cuerpo, sólo algunos de estos movimientos son lo suficientemente precisos como para manipular un periférico.

Con el dedo índice de la mano izquierda puede hacer más de un movimiento controlado: realiza trayectos de abajo a arriba y viceversa, izquierda-derecha y viceversa, en redondo, en diagonal. Logra presionar con precisión lo que le permite hacer “clic y doble clic”. Vale aclarar que no puede levantar el dedo. Con la mano derecha puede realizar sólo un movimiento controlado para lo cual utiliza el dedo mayor: presionar hacia abajo. Con este dedo también puede hacer “clic y doble clic”.

Para el uso de una notebook es necesario atender a algunos aspectos (1) ergonómicos y (2) sensoriales.

(1) La silla de ruedas de S no se adapta a sus necesidades. Esto hace que su postura para el uso de la notebook la fatigue rápidamente. Al respecto la madre, a través de la obra social de S, está tramitando la compra de otra silla de redas que, además de colaborar en la mejora de la calidad de vida de S en general, favorecerá también su postura para el uso de la notebook. Mientras, se la adaptó con elementos accesibles como ser almohadones y toallas.

(2) Sobre la cuestión sensorial, como ya se mencionó, el ACV le dejó a S secuelas que afectan su visión. La disminución de su agudeza visual no le permite ver claramente la pantalla 15.6 pulgadas de la notebook. Los elementos en la pantalla deben ser de gran tamaño para que ella los distinga. Por lo que no es posible incluir demasiados en una misma vista. Se consultó a un oftalmólogo que logró interpretar los mensajes de S hasta evaluar su visión. Luego le recetó lentes. Hoy S mejoró su visión en un 50 %.

Finalmente, fue necesario que S desarrolle competencias digitales para el uso de un conjunto de periféricos, rampas digitales y software (Sánchez Montóya, 2002; Abadin, Delgado Santos y Vigara Cerrato, 2010) con los que se medió la realización de las tareas inherentes a la comunicación interpersonal y las actividades académicas.

Fase 4. Conjunto de tecnologías para mediar la estrategia

Para la realización de las tareas descriptas en la fase 2 y considerando las competencias adquiridas y a desarrollar por S (fase 3), se dividió el conjunto de tecnologías en los utilizadas para el input (acceso e ingreso de información a la computadora), procesamiento (redacción de mensajes, lectura, marca y redacción de textos) y output de la información (sintetizador de voz) a la notebook.

La elección y configuración de las tecnologías utilizadas requirió: relevamiento de periféricos, rampas digitales y software adecuados a las características de S; reiteradas pruebas para distinguir qué configuraciones se le deben hacer a las tecnologías para adaptarlas a sus necesidades, configuración de las tecnologías, y práctica de S hasta aprender a utilizar las tecnologías.

Entre los criterios que se delimitaron para su selección, se destacan los siguientes:

- reutilizar aquellas de las que S ya dispone. En lo que esto respecta, S cuenta con una notebook Toshiba con sistema operativo Windows 7, 2 gigas de memoria RAM, 350 gigas de memoria en el disco rígido y Microsoft Office 2003.
- Si es necesario comprar periféricos, buscar aquellos de bajo costo, accesibles en las casas de venta de productos de computación, y robustos (resistente a golpes).
- Utilizar software de libre acceso.
- Finalmente, priorizar siempre que las tecnologías respondan a las necesidades de S, así este último criterio implique no cumplir los anteriores mencionados.

Input

Para el input de información fue necesario identificar y configurar periféricos, rampas digitales y accesibilidad del sistema operativo.

En cuanto a los periféricos, se realizaron pruebas con mouse, teclado, joystick (uno de comando a flecha y otro de comando sensible), padtouch y trackball. También se

probaron software de tracking eyes sumado a la cámara web de la notebook.

Se determinó que lo indicado sería un software de tracking eyes combinado con un switch sensible y pequeño incorporado a la silla de ruedas. Entre los software de tracking eyes que se probaron, se dedujo que Headmouse (http://www.tecnologiasaccesibles.com/es/content/headmouse) es el que mejor funciona, asimismo no se adapta las posibilidades motrices de S. Será necesario obtener uno que requiera menor precisión por parte del usuario. Irisbond (http://www.irisbond.com/) y Tobii (https://www.tobiidynavox.com/) responden a este requerimiento. Ambos son privativos y tienen un alto costo. Se decidió iniciar los trámites en la obra social para solicitar un Tobii, el más eficiente y económico de los dos. Sobre las características del Tobii volveré en el sub apartado “comunicación interpersonal”.

Hasta tanto se adquiera ésta tecnología, se utilizó un joystick de comando sensible y un mouse tradicional al cual se le colocó una cinta en el sensor óptico. Con el dedo índice izquierdo S mueve el joystick; y con el mayor de la derecha hace clic y doble clic sobre el mouse. A diferencia de un software de tracking eyes combinado con un switch pequeño incorporado a la silla de ruedas, la colocación del joystick y el mouse debe ser cuidadosa, no pueden moverse de lugar. S no podrá manipularlos si no se encuentra en una postura cómoda. El uso de estos periféricos implica hallar las condiciones ergonómicas apropiadas para evitar constantes interrupciones para re acomodar estos dispositivos, malas postura y frustración.

Para emular el movimiento del cursor en la interfaz se utilizó la rampa digital Mouse Joystick (http://bit.ly/2od7liT). Este software es de libre acceso y fue desarrollado por Jordi Lagares en el marco del proyecto Fressa (http://projectefressa.blogspot.com.ar/). Se configuró sin clic automático, y con velocidad 5.

Las opciones de configuración de accesibilidad del sistema operativo Windows 7 no respondían a las necesidades de S. Pero tomando en cuenta la memoria RAM y memoria del disco rígido, fue posible cambiar a una versión 10 de Windows y a una versión 2016 de Microsoft Office. En estas nuevas condiciones se realizaron las siguientes configuraciones: mejora de brillo y contraste. Activación de ClearType (hace que el texto en la pantalla sea más nítido), se utilizó un cursor de mayor tamaño, se activó el teclado en pantalla con el diccionario y predicción de texto incorporado, y se personalizó la escala de la pantalla a un tamaño 150/100.

A diferencia del Windows 7, el 10 cuenta con el teclado virtual y los cambios de escala de la pantalla impactan en el tamaño del menú de herramientas de los software ejecutados que S precisa utilizar para la realización de las actividades académicas (Microsoft office,

Acrobat Reader entre otros) y el uso de redes sociales o Google.

Debido a que la cantidad de horas que S precisa estar frente a la notebook le producían fatiga visual, fue necesario utilizar un lector de texto y síntesis de voz a fin de sustituir la lectura por la escucha de audio. Se acudió al software Lectura de textos 3 (http://www.xtec.cat/~jlagares/readingtexts3.htm) también de libre acceso y parte del Proyecto Fressa, y se lo configuró para leer sólo texto seleccionado. Se utilizó el sintetizador de voz Microsoft Speech Platform (https://www.microsoft.com/en-us/download/details.aspx?id=27224) y la voz: “ES_Helena”.

Lamentablemente el lector produce errores constantemente, por lo que se está buscando otra opción. Vale aclarar que en los casos de disminución de agudeza visual, no es conveniente utilizar lectores de pantalla como ser el narrador del sistema operativo, Orca, Jaws o NVDA ya que no permiten seleccionar sólo una zona de lectura, son complejos y rápidamente confunden a quienes no están acostumbrados a guiarse por señales auditivas. Este tipo de software es especialmente útil para ciegos.

Procesamiento y Output

En este punto se bifurca la estrategia en atención a la diferencia que se presentan entre las tecnologías que se requieren para, (1) mediar la interacción con otros de forma autónoma (comunicación interpersonal) y, (2) estudiar y rendir los exámenes de las materias de la carrera (actividad académica).

(1) Comunicación interpersonal

En cuanto al primer punto, se opta por un Sistema de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC) computarizado (Abadin, Delgado-Santos y Vigara Cerrato, 2010). Primeramente se realizaron pruebas con software de libre acceso, entre ellos: ACAT, TICO, SICLA, Predwin y la versión 2017 (v.17) de Plaphoons. El que más se ajustó a las singularidades de S fue Plaphoons v.17 (http://projectefressa.blogspot.com.ar/2016/01/plaphoons-download.html), también desarrollado por Jordi Lagares en el marco del proyecto Fressa.

Ésta versión establece mejorías notables en comparación con las anteriores, y ventajas considerables en relación a los otros software de comunicación evaluados. Entre ellas se destacan las siguientes funciones: predictor de palabras, diccionario escalable, posibilidad de ingresar frases completas, composición personalizada de tableros, y posibilidad de vincular los tableros conformando un sistema hipertextual. Además, existe una comunidad virtual (http://projectefressa.blogspot.com.ar/2016/10/comunicadores-plaphoons.html) donde se comparten tableros ya configurados.

Para la redacción de mensajes, se configuró Plaphoons con acceso directo (sin

barrido automático). Se compusieron 12 tableros enlazados a través de hipervínculos: algunos de tipos alfabéticos y otros pictográficos. Para los pictográficos, se utilizaron los pictogramas de libre acceso ARASAAC (http://www.arasaac.org/index.php). También se elaboraron nuevos pictogramas haciendo uso de imágenes disponibles en la web. Los tableros aportados por la comunidad virtual de Plaphoons fueron de gran ayuda en esta instancia.

S, con la ayuda del acompañante terapéutico y la facilitadora, conformó sus propios tableros. Esta tarea llevó varia sesiones de trabajo, implicó avances y retrocesos. Finalmente S eligió los pictogramas y su orden, cuáles de ellos debían tener una respuesta sonora y cuáles no, el orden de los grafemas en los tableros alfanuméricos y los signos de puntuación a integrar, y la vinculación entre los tableros. Las funciones implementadas fueron: algo no funciona (para expresar que hay un inconveniente técnico); flechas hacia arriba, abajo, izquierda y derecha; enter, espacio, borrar una letra, borrar todo el mensaje y decir oralmente el mensaje. La función “algo no funciona” se agregó posteriormente a las demás debido a que las reiteradas fallas técnicas de Plaphoons aletargaban a S en la realización de tareas sumando frustración, fatiga y dependencia.

Si bien la versión 2017 de Plaphoons incluye gran variedad de nuevas funciones, muchas de ellas presentan errores constantes que dificultan las tareas a realizar. Por ejemplo, el diccionario en español no tiene modismos argentinos y es demasiado tedioso agregar todas las palabras faltantes. Además la predicción no es inteligente, es decir, el software no prioriza las palabras de uso frecuente.

Como Plaphoons es un software de código abierto es posible modificar sus funciones. Entonces, con el fin de mejorar el diccionario y lograr una escritura más ágil se buscó una lista de palabras para la conformación de un nuevo diccionario. No se encontró tal material. Luego, se buscó otro software que tuviera un diccionario más adecuado y sea, a su vez, de libre acceso. Tampoco se encontró uno con tales características. Sin embargo, se identificó que el software Virtualkeyboard (http://robotica.udl.cat/virtualkeyboard.htm) disponía de un muy buen diccionario con modismos argentinos, pero su acceso no era posible en el formato compatible con Plaphoons, a saber, .dic. Finalmente, la facilitadora se comunicó con los autores de Virtualkeyboard quienes facilitaron tal material en un documento legible, e incorporó este diccionario a Plaphoons. Ahora el software ofrecía palabras más cercanas al dialecto argentino pero, como no fue posible agregar inteligencia a la predicción, éstas no eran las utilizadas con mayor frecuencia por S.

En cuanto al output de información, Plaphoons cuenta con un sintetizador de voz para emular el habla. Para utilizarlo es necesario primero descargar y ejecutar una voz a

elección. Se hizo empleo de Microsoft Speech Platform y la voz: “ES_Helena”. Los parlantes de la notebook emiten un sonido insuficiente como para que un interlocutor escuche con claridad un mensaje. Se agregó un parlante externo de bajo costo, accesible y robusto.

Elegidas y configuradas las tecnologías para la comunicación interpersonal de S, el SAAC computarizado resultó de todas formas insuficiente. Cada vez que S precisaba hablar con otros, debía estar sentada en la silla de ruedas con el joystick y mouse posicionados de manera tal que no se movieran de lugar, adaptar su postura con toallas y almohadones, prender la notebook sobre una mesa, levantarla con objetos para que quede a la altura de sus ojos, y conectar el parlante. Una vez logrado todo esto, Plaphoons emitía errores constantemente y, a pesar de los esfuerzos para evitarlo, los periféricos se movían de lugar. S no podía comunicarse en “cualquier lado” como ser, por ejemplo, un lugar donde no haya una mesa o acostada en la cama donde pasa gran parte del día. Esta situación hizo que se desistiera del SAAC computarizado que se había logrado conformar, y motivó a una nueva búsqueda.

Es en esta instancia cuando se recurre a la Fundación Ian que promociona el uso de, entre otras tecnologías de apoyo a la comunicación (Sánchez Montóya, 2002), el Tobii i15 (https://www.tobiidynavox.com/devices/Eye-Gaze-Devices/I-15-with-Communicator/). Este dispositivo integra en un solo artefacto las tecnologías para el input, procesamiento y output de información para la redacción de mensajes y emulación del habla. Es una computadora portátil de tipo all in one y batería de larga duración que viene con un trípode para apoyar sobre una mesa, un brazo articulado para incorporarla a la silla de ruedas, y otro para una cama ortopédica.

Para el input de información trae incorporado un software de tracking eyes eficiente que provee opciones de configuración avanzada. Para el procesamiento de información utiliza el software Communicator 5 (https://www.tobiidynavox.com/software/windows-software/communicator-5/) que provee cantidad de opciones para la redacción de mensajes; en atención a las singularidades de S interesa especialmente el teclado alfanumérico con diccionario y predicción de texto inteligente. También ofrece funciones para la navegación en la web, participación en las redes sociales y para emular el control remoto de, por ejemplo, una televisión. Respecto al output de información, cuenta con sintetizador de voz y una larga lista de voces a elegir. Los parlantes son verdaderamente potentes.

La unificación de la cantidad de tecnologías necesarias para mediar la comunicación interpersonal de S en un sólo dispositivo reduce significativamente los errores e interrupciones haciendo más eficiente e inmediata la comunicación.

A la actualidad se está tramitando la compra de un Tobbi i15 a través de la obra social de S. Mientras tanto, se ha reemplazado el Plaphoons por el Communicator 5 renovando licencias de un mes. De esta manera S ya está aprendiendo a utilizar parte del SAAC computarizado que reemplazará al actual.

Además del SAAC computarizado, se probó el uso de un SAAC físico llamado en esta área de conocimiento "carpeta de comunicación" (Abadin, Delgado-Santos y Vigara Cerrato, 2010). Se imprimieron muchos de los tableros elaborados y se colocaron en una carpeta física. Para que S se comunique utilizando este SAAC es necesario la intervención de una persona que pueda realizar un barrido manual, interpretar sus movimientos de señalización, recordar las celdas elegidas, componer mentalmente el mensaje y luego decirlo en voz alta. S dispuso de la carpeta de comunicación, intentó utilizarla con la ayuda de la madre y el acompañante, pero luego desistió.

(2) Actividad Académica

Una vez adaptada la bibliografía para su estudio, es decir en formato texto y de tamaño al menos 20 de la tipografía Arial, se empleó Microsoft Word desplegando únicamente los menús de herramientas necesarias: portapapeles, cortar, pegar, y marcador. Se recuerda que los menús se ven en tamaño 150/100 por las configuraciones efectuadas en el sistema operativo.

Para redactar texto en un principio se intentó reutilizar el teclado alfanumérico elaborado en Plaphoons, incluso se le sumó un tablero de flechas para subir y bajar en el texto. Pero la función para exportar texto y funciones de Plaphoons a otros software constantemente emitía errores. Además, la predicción de texto no funcionaba en esta modalidad. Se intentó utilizar la versión SpacePlaphoons que en su descripción dice mejorar esta función, pero tampoco se logró. Ante esta situación, se optó por hacer uso del teclado en pantalla del Windows 10 y se lo configuró con algunos feedbacks sonoros. Esta última opción resultó eficiente.

En lo que respecta al output de información, en este caso se reduce al uso de la mensajería Gmail para recibir y enviar información respecto al proceso de estudio y examen de las materias.

A la actualidad S ha leído la bibliografía correspondiente al estudio de la materia MIP1, ha finalizado el módulo 1 del primer examen y se encuentra elaborando el segundo y último módulo.

4. A modo de conclusión

Desde abril del 2017 a la actualidad, se han logrado grandes avances en la estrategia

mediada por tecnologías de acceso a la información y a la comunicación para la inclusión socioeducativa de S. Asimismo, estos son los primeros pasos de un recorrido que debe continuar.

S no adoptó la carpeta de comunicación, se sigue comunicando con su madre con la misma dinámica que en un principio. Sí ha incorporado parcialmente el uso de un SAAC computarizado. Ya no utiliza Ayudante ni Plaphoons, en su lugar hace empleo de Communicator 5 pero con poca frecuencia debido al tiempo que le lleva generar las condiciones ergonómicas necesarias para utilizar la notebook.

Obtener y utilizar los lentes con regularidad ha sido de gran ayuda para su acceso a la notebook. Se estima que el cambio de la silla de ruedas y la obtención del Tobii i15 finalmente le permitirá a S comunicarse en cualquier ámbito de la vida social de forma autónoma prescindiendo de la mediación humana.

En cuanto a la actividad académica, establecer las alianzas con la Facultad de Psicología y la Secretaría de Extensión Universitaria implicó a la facilitadora largas reuniones y visitas frecuentes a la facultad. La experiencia de estudio y examen de la materia MIP1 sirve de modelo para las siguientes. A la actualidad S ha decidido cursar 2 seminarios optativos. Ya se están realizando las reuniones correspondientes con las autoridades y titulares para abordad estos nuevos desafíos.

Seleccionar y aprender a utilizar las tecnologías adecuadas para la adaptación de la bibliografía también implicó tiempo y esfuerzo. Queda en adelante capacitar a voluntarios de la Secretaría de Extensión Universitaria para que realicen este trabajo que, vale aclarar, considero fundamental para la inclusión de S en la carrera ya que de otra forma no podría acceder al material de estudio. La adaptación de los textos puede optimizarse para otros alumnos con discapacidad motriz similar a la de S o, por ejemplo, para personas ciegas.

Para que S pueda realizar las tareas propias a la actividad académica (leer, marcar y redactar texto) el cambio del sistema operativo Windows 7 al 10 fue una acción irrenunciable. Esta última versión provee funciones para la configuración de la accesibilidad que superan ampliamente a la anterior. Queda pendiente encontrar un software que permita al usuario leer texto seleccionado. El narrador se asemeja a un lector de pantalla, un tipo de software que se orienta a personas ciegas y no responde a las necesidades de S.

Se estima que para las tareas académicas S continuará utilizando la notebook, y para la comunicación interpersonal el Tobii i15. No es posible saberlo con seguridad hasta tanto no se disponga del Tobii i15 para evaluar la posibilidad de realizar también con él las tareas académicas.

S ha avanzado en cuanto al desarrollo y rehabilitación de sus competencias. Ha

retomado el hábito del estudio, ha mejorado su postura para el uso de notebook, cada vez maneja mejor el joystick, el mouse, los software de comunicación, el procesador de texto y el teclado en pantalla. Es necesario profundizar la intención comunicativa para la comunicación interpersonal.

Si bien desde un comienzo se intentó hacer uso de la notebook de la que ya disponía S, de periféricos de bajo costo y accesibles en cualquier casa de computación, y de software de libre acceso, con estos recursos no se logró responder a las necesidades de S. Fue inevitable recurrir a tecnologías privativas y costosas. A la actualidad se están realizando los trámites correspondientes en la obra social de S para obtener un Tobii i15.

Si bien S no es la primera persona con discapacidad en solicitar este dispositivo a una obra social en Argentina, es sabida la resistencia que estas entidades en general ponen para cubrir altos costos económicos. Suelen justificar su respuesta negativa alegando que con el uso de otros dispositivos, como ser una tablet por ejemplo, podría resolverse el problema.

Lo cierto es que quienes toman las decisiones poco saben sobre tecnologías de apoyo a la comunicación, y desestiman sus posibilidades. Las autoridades no reconocen a la comunicación como un derecho, ni a las tecnologías de apoyo como elementos irrenunciables para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Al respecto la Fundación ian elabora el proyecto de ley “Comunicación para todos” (https://goo.gl/j37cGi) que impone a las obras sociales responder positivamente a la solicitud de dispositivos como el Tobii.

El enfoque Planificación Centrado en la Persona (Díaz, 2011; Torres y Peralta, 2016) es una de las claves para el alcance de resultados en la implementación de la estrategia. El facilitador debe reconocer los más profundos deseos de la persona con discapacidad y (co)construir la estrategia junto a ella. Es el deseo y no otra cosa lo que motoriza la estrategia y compensa la frustración que deviene de largos procesos de prueba y error.

La estrategia es tan singular como la persona con discapacidad y sus circunstancias. No es transferible, debe reconstruirse para responder a las necesidades del usuario y su contexto. Incluso, debe adaptarse a los cambios que un mismo usuario pueden presentar, como ser: nuevas necesidades, avance en el desarrollo de competencias y por lo tanto expansión de posibilidades, avances o emergencia de tecnologías, etc. Lo que garantiza a una estrategia su actualización y dinamismo es que quien la coordine sostenga el carácter cíclico del proceso.

Finalmente, vale destacar la función del grupo de apoyo en el desarrollo de la estrategia. Sin el apoyo de la Facultad de Psicología y la Secretaría de Extensión

Universitaria no hubiera sido posible que S retomara la carrera, sin la información que prestaron los terapeutas no hubiera sido posible regular las condiciones ergonómicas para el uso de la notebook, sin la presencia amorosa y constante de la madre de S y el acompañante terapéutico no hubiera sido posible sostener la metodología blended learning, sin la Fundación ian no se podría obtener un Tobii i15 ni una licencia temporaria de Communicator 5. Por último, sin el CeDITE y el CONICET no habría facilitadora disponible para coordinar la estrategia. Queda aún por dilucidar si la obra social de S se sumará a esta red de colaboración o, por el contrario, se convertirá en un nuevo obstáculo.

Referencias bibliográficas

- Abadin D. A., Delgado-Santos C. I. y Vigara-Cerrato A. (2010). *Comunicación Aumentativa y Alternativa*. *Guía de referencia.* Madrid: CEAPAT (INMERSO). Disponible en https://goo.gl/iYGEun
- Díaz, M. P. (2011). La planificación centrada en la persona (PCP): una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), p.11-12. Disponible en https://goo.gl/C84iDF
- ONU (2006) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).* Disponible en http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Sáchez – Montoya R. (2016) B-Learning: recursos y estrategias para necesidades educativas especiales. *Conferencia IBERTIC*. Disponible en https://goo.gl/FVQxTi
- Sanchez Montóya, R. (2002). Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades educativas especiales. Madrid: CEPE.
- Torres, A. A. y Peralta López, F. (2016). La planificación centrada en la persona: un ejemplo de buena práctica en el ámbito de la discapacidad intelectual. *Contextos educativos*, 19, p. 195-212. Disponible en https://goo.gl/wQjWnj

TOLEDO. “El derecho a la educación se construye en colectivo. El Jardín materno infantil de la Unidad penitenciaria Nº31 de Ezeiza”

Autora: Toledo, Gabriela Alejandra

DNI 17896822

ga_toledo@hotmail.com

Palabras clave: DDHH en la primera infancia. Subjetividad. Accesibilidad para el aprendizaje.

Relato de una experiencia: El derecho a la educación se construye en colectivo. El Jardin materno infantil de la Unidad penitenciaria Nº31 de Ezeiza.

Introducción

Son numerosas las normativas nacionales e internacionales que garantizan el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes de recibir una educación inclusiva y de calidad (Toledo, 2016b), entre ellas, la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien y su Marco de Acción (1990, Conferencia Mundial de educación para todos); la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad); el Marco de Acción de Dakar (2000, Foro Mundial de Educación); la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007).

La Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (en adelante LEN) adhiriendo y recuperando el espíritu de los tratados y convenciones arriba nombrados, enuncia en su artículo 2, que la educación y el conocimiento son un bien público, un derecho personal y social, que deben ser garantizados por el Estado. Describe al Sistema Educativo Nacional compuesto por cuatro niveles: Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, y ocho modalidades: Educación Técnico Profesional; Artística; Especial; Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Rural; Intercultural Bilingüe; Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Dichas modalidades, son opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, vinculadas a uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, de modo de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes

niveles educativos (LEN, artículo 17).

El presente trabajo pretende compartir el relato de una experiencia ligada a la observancia del derecho a la educación, de un grupo poblacional particular: los niños y niñas, que por la ley 24.660 de Ejecución Penal, pueden permanecer viviendo junto a sus madres, internas de una unidad carcelaria, hasta cumplir los 4 años de edad.

Este grupo de niños y niñas corresponde a la población escolar del nivel inicial, y debe tener resguardado su derecho a la educaciòn obligatoria comprendida para los estudiantes de 4 años de edad (LEN, artículos 18 y 19).

Ante la pregunta de cuál puede ser el "mejor" entorno ofrecido a los niños que nacen y conviven con sus madres en una unidad penitenciaria, surgen cruces disciplinares entre la arquitectura, educación, psicología y miradas de distintos organismos gubernamentales e independientes, encargados de la observancia de derechos, leyes y normativas.

Es nuestra modesta intención comunicar discusiones (aún abiertas) referidas a *los modos de subjetivación de este grupo de niños/niñas en situación de vulnerabilidad, donde la propuesta arquitectónica del jardín materno infantil fuera pensada entre tantos objetivos, para facilitar la construcción de nociones como el juego, dinámica escolar, categorìas opuestas (adentro/afuera; frio/calor), organización de tiempo y espacio, configuraciones urbanas, entre otras.*

Abordando el tema desde un enfoque inclusivo y prospectivo, uno de los problemas a resolver es el momento de "externalización del menor", o inclusiòn pospenitenciaria, a la vida comunitaria, donde serán parte de la institución escuela, que para muchos de nosotros es parte de lo cotidiano, y para él/ella, un espacio y modo de interactuar ciertamente "novedoso".

Algunas aproximaciones teóricas en cruce

En un intento de reunirnos en conceptos compartidos, recuperamos algunas ideas organizadoras provenientes del área de la arquitectura, la jurisprudencia y la educación.

El espacio arquitectónico influye en el modo en que éste se habita, y esto a su vez, incide en los modos en los que los habitantes se comportan y entienden su identidad. Es decir, los modos en los que habitamos un espacio, afectan nuestra concepción de quienes somos.

A partir de esta idea, pensar la construcción de establecimientos penitenciarios para la futura revinculación social, es el eje central de los desarrollos habitacionales que se guían con el modelo del "Campus Plan". En tal sentido, la propuesta arquitectónica privilegia la creación de ambientes normales, de imagen y funcionalidad similares a los espacios que

pueden transitarse en la vida libre, por sobre las características de las unidades carcelarias tradicionales. El énfasis ya no recae sobre los dispositivos de seguridad fìsica, representados en el imaginario social por la presencia de rejas y murallas (INFOJUS, 2013) La propuesta de "Campus Plan" se inspira en la configuración urbana, donde los espacios abiertos y los cerrados se intercalan con la intención de proporcionar mayores estímulos sensoriales y una experiencia espacial similar a la de una pequeña ciudad. El diseño acompaña la idea de la ocupación responsable del tiempo de los internos e internas, y la generación de condiciones para la adquisición de habilidades de cara al egreso, a la externalización. Se busca integrar la arquitectura al paisaje, construyendo espacios más amigables, que favorezcan la convivencia y el intercambio.

Una de las dimensiones complejas de una cárcel para mujeres es el diseño de espacios para las madres. En la reorganización de éstos en la Unidad Nº 31 de Ezeiza, lugar que nos interesa, se privilegió el vínculo entre los niños y niñas y sus progenitoras, de modo que puedan tener suficiente autonomía para abordar con responsabilidad la tarea de la crianza.

Aproximándonos al tema que nos convoca, nos detendremos en la descripción del sector. El pabellón de los dormitorios se encuentra conectado con *el jardín materno infantil y un patio de juegos, ubicado fuera del predio penal.* Estos son los espacios que albergan a los niños y niñas durante los tiempos en que las internas se dedican a los trabajos en los distintos talleres productivos laborales (costura, muñequeria, marroquinería, y otros), o en las tareas de la vida cotidiana en el penal (cocina, limpieza, orden).

Hay elementos que tienen una vinculación particular con la subjetivación de los pequeños que conviven con sus madres.

Desde una mirada de las ciencias sociales, entendemos por subjetividad a los modos de hacer en el mundo, con el mundo; un modo de hacer con lo real. Corea (2013) llama a estas configuraciones prácticas sobre lo real, "operaciones", realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo, el aula. El conjunto de las operaciones realizadas en un sinnúmero de prácticas cotidianas, de modo sistemático y reiterado como como por ejemplo, el "hacer fila para entrar al aula", "levantar la mano al pedir la palabra", "estar sentado quieto escuchando","responder consignas", sostener un alto grado de concentración en las tareas a resolver, instituyen una subjetividad pedagógica.

Desde los marcos teóricos psicopedagógicos a los que suscribimos, de corte socio cultural, la subjetivación es comprendida en el espacio de la actividad semióticamente mediada. El aprendizaje y el desarrollo subjetivo se producen *en situación*, y es ésta la que posibilita o no, en mayor o menor medida, nuevas formas de comprensión y de participación (Baquero,

2006; Elichiry, 2009). Son las situaciones educativas, formales y/o no, las que van constituyendo la subjetividad de los niños y niñas. Cabe acotar, que no se restringe lo subjetivo a lo situacional, pero no puede explicarse lo subjetivo y lo situacional sin un modelo que contemple su reciprocidad (Baquero, 2003).

Tal afirmación nos lleva a considerar la necesidad de generar experiencias que permitan desplazar la mirada en relación a la subjetivación de los individuos, desde el sujeto en singular y recortado como unidad de análisis, a los *sistemas de interacción,* o más precisamente, a la interacción entre procesos individuales y sociales unidos y no idénticos. En palabras de L. Vigotsky (1998), el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con un semejante. Una vez interiorizados, dichos procesos se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Posicionarnos desde esta perspectiva implica que las acciones educativas son fundantes, pues suponen poner el foco de nuestra atención, en la configuración de situaciones educativas donde cobra relevancia la *actividad intersubjetiva mediada por instrumentos semióticos y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad* (Wertsch, 1993; Baquero, 2008).

El problema del abordaje de los procesos de constitución subjetiva implica el análisis de los procesos semióticos e intersubjetivos desplegados en las actividades culturales que impactan sobre un organismo humano, remate de la evolución filogenética, cuyos procesos psicológicos deben ser abordados genéticamente, en la ontogénesis.

El planteo es entonces, posibilitar la ocurrencia de situaciones educativas con la intención de transformarlas en experiencias formativas inclusivas y significativas.

Si se concibe al desarrollo de los sujetos, como variaciones en las formas de comprensión y participación - de ser parte- en una *actividad cultural con sus sentidos específicos* (Baquero, 2004), la intervención desde el campo de las propuestas psicopedagógicas no estará sólo definida por el logro de aprendizajes significativos en el sentido estrecho de ser asimilables desde lo conceptual, por el sujeto. Tal aprendizaje significativo será parte, sin duda sustantiva, pero de un proceso de naturaleza más profunda como la posibilidad de apropiación genuina de una práctica cultural que dote de sentidos al dominio de los conocimientos en juego.

Las experiencias de aprendizaje, siguiendo a Lave (2001) deben involucrar total y vivencialmente a los sujetos implicados, en nuestro caso, niños, niñas y adultos que los acompañan dentro de la unidad penitencial, como colectivo en una actividad. Dicha concepción de experiencia, guarda su atributo de azarosa, incierta, en la medida en que se

inscribe en las particularidades del desarrollo de los sujetos.

La categoría de “vivencia humana”, tomada del enfoque vigotskiano, constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo; la verdadera unidad dinámica de la conciencia, unidad plena que constituye la base de la conciencia es la vivencia (Vygotsky, 1996) Bajo esta categoría se hace mención a las emociones y sentimientos como aspecto psicológico y no solamente biológico, resaltando la complejidad y el sentido que aportan tanto al comportamiento presente como a la organización del comportamiento futuro (Del Cueto, 2015)

La vivencia expresa, tanto las características propias del organismo, como las del contexto; posibilita un modo de interpretar, valorar y otorgar sentido a la realidad, mostrando la unidad e interrelación de aspectos socioculturales y personales. Es un constructo teórico que nos permite explicar la articulación del desarrollo subjetivo en el contexto socio cultural, en un doble juego de negociación, transformación y resistencia en el que la cultura se hace propia. (Vygotsky, 1996)

La cultura y el hombre se moldean mutuamente y la categoría vivencia permite comprender esta doble implicación. Como unidad de análisis dialéctica no se reduce a lo “individual”, no es “innata”, no es “interna” ni “cognitiva-racional” y se desarrolla en interacción con otros en la cultura (Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L., 2016).

Como venimos diciendo, las personas se desarrollan y subjetivan en relación al contexto en el que participan. La categoría de vivencia sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales y afectivos; es calificada por Vygotsky (1996) como “experiencia atribuida de sentido”, y su carácter está determinado por cómo el sujeto comprende las circunstancias que lo rodean.

El “corredor” de acceso el Jardín materno infantil; un punto de encuentro y tensiones de enfoques teóricos y prácticas

Las normativas nacionales e internacionales, los conceptos disciplinares de la arquitectura, la psicología, la educación, quedan *encarnados* en los espacios físicos y en las acciones que las personas realizan dentro de estos contextos.

Nos detendremos a modo de ejemplo, en el diseño y concreción del corredor que comunica al pabellón de los dormitorios de las madres detenidas que conviven con sus hijos menores a cuatro años, con el Jardín materno infantil.

Poniendo como momento crítico, la “externalización” de los menores, no es un dato menor, los modos en que se favorezca la circulación de las madres junto a los niños y niñas dentro

de la unidad penitenciaria. Recordemos que, como dijimos anteriormente, los modos de habitar los espacios y las interacciones que ocurren en las actividades semióticamente mediadas de las que participamos, nos subjetivan.

Así es que, la decisión de construir un corredor a cielo abierto, atiende a facilitar *experiencias, vivencias* que permitan el desarrollo de nociones simbólicas, como frío, calor, adentro y afuera. La acción mediada por las *palabras* de los adultos involucrados, madres, docentes y demás actores del penitenciario, lleva a compartir formas simbólicas, culturalmente significativas, mediante las que se comprende el mundo que nos rodea, y a nosotros mismos.

Desde un enfoque psicoeducativo de corte sociocultural, es posible diferenciar el *significado* del *sentido* de las palabras (Rodríguez Arocho, 2014). El significado pertenece a las esferas del pensamiento y del lenguaje; el pensamiento se vincula a la palabra y en ella, se encarna y existe. El sentido en cambio, da cuenta de aquello que la palabra provoca en un sujeto; es un complejo dinámico y fluido de elementos menos estables o de estabilidad diferente con respecto al significado.

El sentido de las palabras depende, según Vigotsky (1996), conjuntamente de la interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad; y estas deben ser comprendidas en el contexto de producción y en la interpretación de lo dicho en condiciones de interacción social. Sostiene que la palabra está inserta en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido, pasando a significar más y menos de lo que significa aisladamente y fuera del contexto: más, porque se amplía su repertorio de significados, adquiriendo nuevas áreas de contenido; menos, porque el contexto en cuestión limita y concretiza su significado abstracto (Vygotsky, 1934). Es asì que, una palabra adquiere sentido en un contexto y cambia su sentido en diferentes contextos. Las experiencias se tornan subjetivas en el marco de la red de sentidos subjetivos que caracterizan la inserción social del sujeto en los contextos en los que participa (González Rey, 2009). Las categorías de sentido y significado dan forma y se conforma un sistema semántico que permite interpretar, recrear y a la vez crear o transformar la realidad sociocultural.

Volviendo a nuestro “corredor” hacia el Jardín materno infantil, la decisión de su trazado al aire libre, acompaña la idea de provocar vivencias y sentidos, lo más próximos posibles a aquellos que, tanto madres como niños y niñas, puedan llegar a compartir en los espacios de su futura revinculación social. Para los pequeños, es diferente tener el relato de lo que significa “caminar bajo un paraguas mientras llueve”, que vivir la experiencia y compartirla con la docente que los espera al ingresar a su escuela. *Ir hacia la escuela*, no es lo mismo

que escuchar su descripción en un relato.

En este ejemplo, puede valorarse, tanto la dimensión conceptual, como la afectiva. En el relato que facilita dicha experiencia, puede observarse cómo la actividad mediada por el lenguaje, permite una subjetivación de los niños y niñas, que no tendrá la misma dirección, si no tiene lugar en el contexto descripto. Nos encontramos con una situación que crea, construye sentidos.

Las prácticas educativas no acompañan el desarrollo de los sujetos, sino que producen cursos específicos del mismo, le ponen dirección, abren horizontes, o si son malas prácticas, estrechan las posibilidades de desarrollo, de subjetivación (Baquero, 2016).

La diagramación y construcción del camino hacia el jardín maternal, puede dar cuenta de miradas inclusivas, que permiten la accesibilidad en una doble dirección, no solo arquitectónica y material, sino también la cognitiva.

Otro elemento que muestra los posibles cruces de los conceptos que estructuran el modelo del “Campus Plan”, desde el área de la arquitectura, y los modos de subjetivación, es la elección de los colores, en el total de la unidad penitenciaria. Puede observarse que se evitaron los grises, tonos monocordes, comunes al imaginario carcelario. En su lugar, se incluyó el color, que crea mejores condiciones de vida tanto para los agentes penitenciarios como para la población penal en general (INFOJUS, 2013), poniendo particular énfasis en pensar un espacio de lo escolar, similar al de otras escuelas infantiles de la provincia, con el espacio de salones áulicos y juegos de patio diseñados como para cualquier niño o niña.

Algunas reflexiones finales

La remodelación de la Unidad penitenciaria Nº 31 de Ezeiza, pabellón de mujeres, donde se encuentra el Jardín materno infantil “Nuestra Sra. del Rosario de San Nicolás” puede observarse como un ejemplo de confluencia de distintas disciplinas en el paradigma de la inclusión social.

En el espacio de lo educativo, una escuela inclusiva ve a todos los estudiantes desde su capacidad de aprender, respetando la diversidad, considerándola una oportunidad para aprender sobre lo que nos caracteriza como humanos. Es aquella que educa a todo el estudiantado dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus docentes puedan necesitar para resolver las situaciones de modo satisfactorio (Toledo, 2016a).

Los valores subyacentes en una escuela inclusiva son los de aceptación; pertenencia;

promoción de las relaciones personales; la interdependencia además de la independencia, y la consideración de los docentes y los padres y madres como una comunidad de aprendizaje. En el contexto de esta Unidad carcelaria, el diseño arquitectónico, facilita la construcción de lugares amigables, habitables, no sin dificultad para equilibrar la tensión entre las dimensiones de control y cuidado, que guían y organizan la agenda de la problemática penitenciaria. Los sitios que favorecen el intercambio y optimizan la convivencia, particularmente los vinculados a lo cotidiano de la vida de los niños y niñas internados con sus madres, posibilitan la configuración de experiencias y vivencias valiosas de subjetivación.

Bibliografìa

- Baquero, R. (2001). Ángel Rivière y la Agenda PostVygotskiana del Desarrollo. En Rosas, R. (compilador). La Mente Reconsiderada – En Homenaje a Ángel Rivière. Santiago. Chile
- Baquero, R. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. México. Perfiles Educativos, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98.
- Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha” . En G. Frigerio y G. Diker (Comp.) Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino. CEM- Noveduc, Buenos Aires.
- Baquero, R. 2016 “La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos” en Nora Abate y Raúl Arué Cognición, aprendizaje y desarrollo. Bs. As.: Noveduc.
- Corea, C. (2013) “Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”. Bs. As. Ed. Paidos
- Del Cueto J.D. (2015) “Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: Situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky”. Perspectivas en Psicología. Vol 12,N°1, Mayor 2015. Mar del Plata:Ed. UMdeP.
- Elichiry N. (Comp.) (2009). Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Bs. As. Manantial.
- Erausquin C., Sulle A. y García Labandal L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

- Lave, J. (2001) “La práctica del aprendizaje”. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.) Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Amorrortu, Buenos Aires.
- Ley Nacional de Educación [N° 26206] DO: Información Legislativa 2006. Recuperado de:http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm
- Ley Nacional de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad [N° 24660] DO: Información Legislativa 1996. Recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/35000-39999/37872/norma.htm
- Rodríguez Arocho, W. (2015) “Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski Conferencia dictada en Monterrey. Universidad de Puerto Rico.
- Toledo, G (2016a) Controversias entre lo escrito y lo vivido; educacion inclusiva y la practica aulica en el nivel educativo secundario. En Actas del IX Encuentro internacional de la RIIE “Diferencia, con-vivir, incluir” Pontificia Universidad Catolica de Valparaiso. Chile.
- Toledo, G. (2016b) “Del "estar y el ser" en la escuela", o las consecuencias subjetivantes del cumplimiento ilusorio del derecho a la educación” En Actas del I Congreso Internacional de Victimología Homenaje al Psicólogo Profesor J. C. Domínguez Lostaló. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Vygotsky, L. (1934) “Pensamiento y Lenguaje”. En Obras escogidas. TII Madrid: Visor
- Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grijalbo, México.
- Vygotsky, L. (1996). Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1993). Voces de la Mente. Un Enfoque Sociocultural Para el Estudio de la Acción Mediada. Madrid. España. Visor

Mesa 9. La educación obligatoria y sus instituciones
Coordinación: Néstor Manchini y Lelia Schewe

ACUÑA. "Debates en entorno a las tensiones y paradojas que genera la obligatoriedad de las personas con discapacidad a concurrir a escuelas comunes en la provincia de Buenos Aires"

Datos de la autora: Acuña, Araí Itatí DNI: 34770293 e-mail: araia8@hotmail.com

Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación: "Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación" dirigido por Sosa Laura

"La clasificación escolar es una clasificación social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de "inteligencia", de "don", es decir, en diferencias de naturaleza. Jamás las religiones lo hicieron tan bien. La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia (…)" (Bourdieu 1978)

Palabras claves: obligatoriedad- trayectorias escolares- culturas escolares

Introducción

En este trabajo me propongo reflexionar sobre las tensiones y paradojas que implica la educación de las personas con discapacidad[63] en nuestro país, particularmente en la prov. de Buenos Aires, luego de la adhesión a la Convención Internacional de las personas con Discapacidad (año 2006), y la reciente resolución del Consejo Federal n°311 y provincial n°1664/2017 en materia de inclusión educativa de las PCD, que hemos analizado y encontrado a lo largo de la investigación [64] de la cual formo parte desde el año 2015 y que hemos presentado anteriormente algunos avances pero, en esta oportunidad, lo relacionaré con distintos conceptos muy importantes en el campo educativo: mérito, obligatoriedad e igualdad en derechos educativos, trayectorias escolares, y cultura escolar para desarrollar el trabajo.

[63]De ahora en mas PCD
[64]Equipo de investigación dirigido por Sosa Laura, asentado en el CICES (Centro de Investigación en Cuerpo, Educación y Sociedad) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación denominado "Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Sociedad" del cual soy becaria de investigación.

Cuando hablamos de ***obligatoriedad*** escolar se entiende por la misma al derecho a la educación igualitaria, laica y gratuita que tienen todos los ciudadanos y residentes en Argentina (art. 14 de la Constitución Nacional de Argentina, desde el año 1853). Para garantizar este derecho existen una serie de leyes nacionales y provinciales. Cuando hablamos de la educación de las PCD no podemos dejar de mencionar:

-art.24[65] de la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad" (2006) referido a la educación, donde destaco (en cursiva) lo que Los Estados Parte deben garantizar entre otros muchos puntos:

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; (…)

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan *acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida* sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

- Ley de educación Federal (2006) Cap. VII "Educación Especial"[66] destaco (en cursiva):

ARTICULO 42. La Educación Especial *es 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. La Educación Especial *se rige por el principio de inclusión educativa*, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas *que no puedan ser abordadas por la educación común.* El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, *garantizará la integración* de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

- **Resolución del Consejo Federal n°311** (2016)[67] destaco (en cursiva):

---

[65] Se puede consultar en: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf (pág. 18)

[66]Se puede consultar en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm capitulo VII "Educación especial".

[67]Se puede consultar en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/resolucion-del-consejo-federal-de-educacion-n-311-cfe-595d237d30234.pdf

ARTÍCULO 1º.- *Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo* argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

ARTÍCULO 2º.- Aprobar el documento Anexo I *"Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*" y los anexos II, III y IV que forman parte de la presente resolución.

- LEY 13688 Provincia de Buenos Aires: [68]Donde se ponen las disposiciones generales para la prov., y explicita cómo se organiza el sistema en niveles y sus modalidades transversales. Destaco (en cursiva):

ARTÍCULO 39.- La Educación Especial *es la modalidad responsable de garantizar la integración* de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, *en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común*, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. La Educación Especial *se rige por el principio de inclusión educativa*, de acuerdo con lo establecido por esta Ley, para lo cual dispone de recursos educativos para participar de la formación de los niños y desde el mismo momento del nacimiento. La Dirección General de Cultura y Educación garantizará la integración de los Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688 14 alumnos y alumnas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona.

ARTÍCULO 40.- La Dirección General de Cultura y Educación, en el marco de las leyes nacional 26.061 y provincial 13.298, establece los procedimientos y recursos correspondientes para *asegurar el derecho a la educación y la integración escolar, favorecer la inserción social* de las personas con discapacidades, temporales o permanentes e identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la *atención transdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión* en el Nivel Inicial desde el mismo momento del nacimiento.

-**Nueva resolución n° 1664/2017** [69]sobre trayectoria de alumnos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires (Diciembre 2017).

---

[68]Se puede consultar en: http://escuelasanroque.com/documentos/Ley-de-Educacion-de-la-Provincia-de-Buenos-Aires-LEY-13688.pdf cap. IX "Educación Especial"

[69]Se puede consultar en: https://drive.google.com/file/d/0B-N3qQ1FtEthelQ5UWlTcUxwajlONzBzQUhOd3JqRmdKTlRz/view

Por ***Trayectorias escolares*** como concepto de análisis tomaré a lo expuesto por Terigi (2009). Según la autora, el sistema educativo define a través de su organización lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. “Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción” (2009:19). Ahora bien, ella expone que si analizamos las trayectorias reales de los sujetos, se pueden reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas, pero también se pueden reconocer itinerarios que no siguen ese cauce, lo que ella va a denominar "trayectorias no encauzadas". Refiriéndose a que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, ya que un conjunto complejo y múltiple de factores incide en "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (Terigi 2009:19). El concepto de trayectoria escolar es fundamental cuando pensamos en un niño/a con discapacidad, ya que dado como se lleva adelante la inclusión entre la escuela especial y común, los/as mismos/as generalmente presentan trayectorias discontinuas y diversas, ya que la integración se da de muchas maneras. En algunos casos –en el mejor de los casos- realizan la trayectoria escolar en la escuela común en un continuum; en otros transitan un tiempo en una escuela y otro en la otra; otros casos se dan cuando van a la escuela común y a contra turno van a la escuela especial; otro caso es aquellos que solo van a la escuela especial, y otros –y esto sería a mi parecer, lo mas conflictivo- nunca asisten a la escuela. Por lo que lo que podemos encontrarnos cuando investigamos sobre trayectorias escolares de PCD es que suelen ser fragmentarias, discontinuas, y que al menos se menciona el paso por las dos escuelas.

Cuando de hablamos de ***Cultura Escolar***, de acuerdo con Elías (2015) si bien es un concepto que ya se usaba en los años 30’, a parir de los 90’ se empezaron a realizar múltiples investigaciones sobre el tema que produjeron desarrollos muy importantes en varias áreas del campo educativo; pero, también han puesto de manifiesto la diversidad de maneras en que “la cultura escolar” era conceptualizada por las mismas. En este sentido no han una única definición, pero la autora propone que “En términos muy generales, a partir de las ideas expresadas en las definiciones precedentes, la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las

normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar" (Elías 2015:288). Como parte de la cultura la escuela es productora y reproductora del orden dominante.

En este sentido es que "las culturas y los sistemas sociales construyen cuerpos, y construyen subjetividades marcadas por la relación de los sujetos con sus cuerpos, en una concatenación arraigada entre el cuerpo, el individuo y la sociedad" (Mora 2014:8). La escuela, como un espacio microsocial de una comunidad dada, por su temprana relación con los niños/as, tiene un papel privilegiado en la construcción de ciertas corporalidades y ciertas subjetividades otorgando identidades. Las mismas están íntimamente relacionadas con el concepto de "meritocracia":

> "El ideal del ***mérito*** está estrechamente vinculado con el modo en que la burguesía deposita en el conocimiento y en sus aplicaciones técnicas el orgullo de su propio éxito social. La valoración de la inteligencia (nobleza del espíritu) por oposición a la nobleza parasitaria de la sangre organiza la circulación del saber a imagen y semejanza del modelo económico. El conocimiento no acepta la subordinación religiosa y recusa la jerarquía de la sociedad feudal; será el valor en el que la clase burguesa cifrará su identidad, la legitimidad de su ascenso social y el poder de una nueva civilización en la que Razón, individuo y Estado se mostrarán como una trinidad inescindible. El éxito económico de la burguesía quedará justificado por su heroica empresa de librar a Occidente de la ignorancia y la superstición. La salvación será terrenal y provendrá del paraíso del conocimiento. En la modernidad el concepto de mérito ya no será referido fundamentalmente a las buenas acciones éticas sino al talento, al conocimiento, a la capacidad para el trabajo o para la creación, a la inteligencia y al ingenio." (Kreimer, 1:2000)

Es fundamental, a la hora de pensar la tensión que causa la entrada "masiva" de las PCD -y con masiva me refiero a al menos uno o dos niños/as por aula en las escuelas públicas primarias-, esta cuestión de que el mérito se relacionaba y se sigue relacionando al talento, al conocimiento, a la capacidad para el trabajo o para la creación, a la inteligencia y al ingenio, ya que justamente las PCD históricamente se las ha tratado –y se las trata-, como "inadaptados", "ineducables", "anormales", "con coeficientes intelectuales bajos", "poco creativos", "sin capacidad de abstracción", "deficitarios", "no aptos para trabajar", "minusválidos", etc., etc. Tal es así que, si retomamos como se desarrolló la educación en nuestro país encontramos que la

primer Ley de Educación “Ley Nº 1420 de Educación Común” sancionada en 1884, exigía que la educación debía ser obligatoria, gratuita, gradual, laica y *para todos los niños y niñas.* No dividía a los niños con y sin discapacidad pero con el correr de los años los que no se ajustaban al modelo estándar de aprendizaje, considerado evolutivamente como etapas en el desarrollo, eran expulsados. Progresivamente cada vez quedaron más niños por afuera del sistema de educación común, y tratados como “ineducables” comenzaron a ser segregados de la escuela y objeto de intervenciones médicas y relegando a la educación de las mismas al sistema sanitario. Pero, ¿eran “ineduclabes” o no cumplían con lo esperado para el mérito burgués? (seguiré desarrollando más adelante)

Establecido el marco legal y conceptual de donde partiré comenzaré con el desarrollo del trabajo.

Desarrollo

En el proyecto de investigación, nos propusimos analizar las leyes y normativas en relaciona la educación de las PCD, y realizar entrevistas a docentes y directivos para conocer de qué manera se está llevando adelante la inclusión educativa y que desafíos se presentan cuando todos los/as niños/as asisten a la escuela común. Tomaré algo de ello para relacionar con los conceptos expuestos anteriormente.

Indagando en la complejidad de las prácticas educativas, teniendo en cuenta que la modificación de las prácticas escolares suponen modificaciones de paradigmas sociales y transformaciones subjetivas y de acuerdo con Mora (2014) que “desde las teorías críticas y emancipadoras de la escuela se ha destacado que la escuela mantiene una relación de reproducción con el orden social dominante" (2014: 132), hemos podido observar que la “emergencia” de las PCD en la escuela supone tensiones, paradojas y contradicciones con el orden establecido, con el dispositivo escolar tradicional.

Pudiendo adelantar que la complejidad del tema hace que las problemáticas se presentan de manera diferente según los actores involucrados hemos podido encontrar algunas tensiones que me gustaría discutir con la bibliografía del seminario.

Tensiones encontradas en:

-Si los Estados Partes deben asegurar la plena inclusión en el sistema general, dando cuenta que las PCD pueden acceder “en igualdad de condiciones” a la educación, ¿por qué se mantiene el ámbito de la escuela especial como la institución garantizadora de la integración’. Llevando la tensión al máximo, ¿porque existen aún las escuelas especiales? (como espacio institucional diferencial y no transversal a la escuela)

Asimismo, en el artículo 24º de Educación Inclusiva, sobre los derechos de las personas con discapacidad, declaran que las personas con discapacidad deben estar incluidas en el sistema general de educación. La Convención no refiere a la educación especial en particular. Refiere sólo a educación inclusiva. Ella es el resultado de arduos debates que finalmente han coincidido en la necesidad de impulsar, en materia de educación -entre otras-, políticas públicas no segregatorias, que afiancen contenidos no discriminatorios, que profundicen valores democráticos y que fomenten el respeto a los derechos y libertades fundamentales de cada individuo en relación con el desarrollo de sus respectivas comunidades. (Extractos del art 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, 2006).

No obstante, en Argentina, y en varios países que adhirieron a la Convención, aún siguen existiendo las escuelas únicamente de modalidad especial, y en ellas se trabaja "si es posible" en la integración de los/as niños/as con discapacidad a la escuela común. Siendo ésta quién, en última instancia, determina la trayectoria escolar de los/as mismos/as. Creemos que la escuela especial no favorece la inclusión de las PCD en la comunidad, no beneficia a la persona pensando en términos culturales. No favorece el intercambio con "otras" diversidades. La escuela especial solo reproduce la segregación de ciertas personas que cuentan con "ciertos diagnósticos".

Si lo relacionamos con el concepto de trayectoria y cultura escolar deberíamos preguntarnos que trasmite la escuela especial, que fomenta y que reproduce de la discriminación que sufren en la comunidad y en la sociedad ya que de alguna manera, la existencia de escuelas especiales que garanticen la integración en el sistema educativo, privando de ingresar libremente a la escuela común –para hacerlo, porque es un derecho, se lo somete a innumerables pruebas, tramites y papelerío diferencial a una persona sin discapacidad- no fomenta la autonomía, ciudadanía ni el respeto por la diversidad.

-Otra tensión encontrada refiere a la complejidad de la *inclusión,* que nos llevó a detectar como resultado posiciones diferentes según los actores que intervienen. (Citaré algunas frases textuales de algunos fragmentos de entrevistas que tengo disponible si es de interés)

.Las posiciones de los docentes, tanto del sistema educativo general como de la modalidad especial, dieron diferentes sentidos a sus prácticas. Nota*:(...) algunas consideran que la modalidad especial no puede desaparecer, hay quienes necesitan de apoyos sistemáticos, y más personalizada su atención"(...)*

Aquí la paradoja es que no se propone en ninguna normativa o ley la desaparición de la modalidad especial, sino más bien que sea transversal a todo el sistema educativo, es

decir que exista LA escuela (común) y trasversalmente sea inclusiva en todos sus sentidos. La desaparición –cuando se habla de ello- refiere más bien al espacio escolar segregado y separado, es decir a la escuela especial que solo recibe "un tipo de población". Esto tensiona profundamente el carácter de "igualdad escolar" y la "no discriminación de las personas con discapacidad" ya que las mismas no son libres de ir a la escuela común sino es mediado por un proyecto pedagógico que se consensua necesariamente con la escuela especial y que además cuenta con numerosos pasos burocráticos hasta la concertación de la integración en la escuela común.

Nota: *(…)"Hay varias personas que en la escuela especial se sienten con mayor contención, por la organización de la misma, por un lado, y por otro, que algunas deficiencias derivan en discapacidades extensivas, siendo complejos sus ajustes y soportes para que estén en una escuela común"* (Entrevista realizada el mes 6/2015).

Esto resulta inadmisible bajo las normativas actuales ya que por más complejos que sean los ajustes y soportes, no pueden ser excusa de la privación del acceso a la escuela común.

. Por su parte encontramos resistencias en las posiciones de las familias con niños/as con discapacidad, quienes desde la modalidad especial, muchas veces, cuentan con un abordaje de contención familiar muy significativo tanto del orden material-económico, como afectivo emocional que no encuentran en la escuela común. Esto se encuentro íntimamente relacionado con el concepto de "mérito" tan importante para la escuela tradicional.

-La formación docente "para unos pocos": "La formación docente sigue estando atravesada por el imaginario de una escuela secundaria como el viejo liceo, el viejo colegio nacional o inclusive, la escuela técnica más tradicional. Está ausente la diversidad institucional del nivel secundario y el modo en que esto afecta el trabajo del profesor." (Terigi 8:2015)

Mientras que la formación docente en materia de discapacidad sea segregada y opcional en la carrera docente, no habrá educación inclusiva posible. Porque "estar formado" para trabajar con la diversidad no puede ser hoy con las leyes vigentes una elección. Es un derecho. Y como tal, en parte debería ser garantizado desde la misma formación de la profesión.

-La pobreza es uno de los factores determinantes en la inclusión educativa. Y no solamente de las personas con discapacidad, sino de vulnerabilidad social. Nota:(...) "*También hay cuestiones que tienen que ver con las clases sociales. En los sectores medios o medio altos la demanda en general, es que el alumno termine el secundario y*

tenga su analítico al igual que los demás; en los sectores populares tienen que la escuela especial ha resultado de mucha ayuda para esa familia, una jornada extendida que no hay en todas las escuelas primarias comunes; para la familia de sector popular tiene una hipervaloración de la escuela especial, porque aún cuando propongamos un proyecto de integración, la familia se niega y no quiere que su hijo vaya a la escuela común que lo echó, que lo expulsó, donde sufrió(…)" (Entrevista realizada el mes 3/2015). En este sentido la paradoja reside en que la escuela común suele ser expulsiva de todo lo que se aleje de lo esperado, es decir de la "normalidad". Aunque sabemos que uno de sus pilares es el "respeto a la diversidad" conocemos, y profundizamos en el seminario, que la escuela se creó con un fin político y social concreto, y es que justamente refería a la homogeneización de las masas. Esa tradición se refleja en que aun hoy, la diversidad social está contemplada solo en parte por la escuela. Así como también están contempladas solo en parte las desigualdades sociales-económicas de los/as niños/as que a ella asisten. Y esto nos remite a la mayor tensión que nos presenta la escuela primaria, secundaria y los estudios superiores hoy, ¿el derecho universal a la escolaridad es real en términos prácticos? Es decir, que existan las leyes, ¿garantiza una educación inclusiva para todos? Si bien es necesario y que existan las leyes y normativas hacen posible que se pueda defender el acceso de todos los/as niños/as con y sin discapacidad a la escuela, no es real que todos acceden a ella. Y esto también lo encontramos relacionado con la historia de la escuela.

> "En los comienzos de la modernidad se proclama a la educación universal como un derecho basado en la necesidad de una "justa igualdad de oportunidades", un tipo de igualdad –paradigmática del liberalismo- basada en el formalismo de la igualdad jurídica. El sistema educativo se propone convertirse en árbitro o distribuidor de las posiciones sociales y el saber aparece a un tiempo como una fuerza de producción y como un factor de poder, produciéndose una nueva relación entre riqueza, eficiencia y verdad. La historia de Kaspar Hauser, repetida en innumerables versiones, constituye un mito fundante de la era moderna: todos los seres humanos nacen iguales y es la educación la que suministrará la posibilidad de adquirir destrezas y capacidades. Es posible educar hasta a un hombre que ha vivido desde su niñez sin contacto alguno con la civilización. Con una adecuada enseñanza, hasta un hombre-mono como Kaspar será culto." (Kreimer 2:2000)

Rápidamente esta idea fue desplazada de la escuela en la reproducción social cotidiana del orden dominante, normalizador y estándar.

Reflexiones Finales: "El desvanecimiento de la ilusión normalizadora y el desvanecimiento de la ilusión meritocratica"

Pese a que encontramos muchas otras tensiones y paradojas a lo largo de la investigación, todas ellas conducen a una idea que empezamos a trabajar y que desarrollaré y que tiene que ver con el desvanecimiento de la ilusión con la que se crea la escuela y con lo que hoy sufre mayor tensión. Es el desvanecimiento del fundamento de normalidad, meritocracia y desarrollo biológico con el que de alguna manera se sentaron las bases para la educación gradual (dividida por grados/ años) de manera ascendente, con una idea de fondo de un supuesto "progreso lineal e indefinido" –que siempre crece para arriba- relacionado a su vez con el desarrollo de la noción de infancia, de los infantes como sujetos de la modernidad y la escuela como el lugar de formación de esos infantes-futuros adultos.

De acuerdo con Rabello de Castro (2001), "la noción de infancia en la modernidad se articula dentro de la política de verdades, amparada por la autoridad del saber de sus portavoces". Pensar en el sentimiento de la infancia, y la infancia como categoría socio-cultural es pensar y examinar los "especialistas y las especialidades" que se desarrollaron en torno a la infancia. Dentro del proyecto de la modernidad, la psicología fue una de las especialidades que más han aportado a la construcción de "la" niñez. La psicología del desarrollo "Se ocupo de describir y sistematizar los cambios a lo largo del tiempo biográfico, el llamado ciclo vital" (Rabello de Castro 2001:26). Siguiendo con la autora, las explicaciones del desarrollo "natural" (biológico) afirmaron el carácter universal de las trayectorias humanas –relacionadas íntimamente con la noción de trayectoria escolar- perdiéndose de vista las relaciones socioculturales específicas donde se llevan adelante estas trayectorias. En función de esa universalidad del desarrollo, "la noción de niño normal se fundamenta en la posibilidad de reducir las idiosincrasias individuales a determinados denominadores comunes, considerados criterios o normas características de la edad".

Es de suma importancia mencionar que en el sentido común occidental contemporáneo continúan plenamente vigentes las nociones de niñez surgidas del modelo evolutivo en psicología, "el cual-al establecer la secuencia de etapas de desarrollo cognitivo por la cual progresan las habilidades conceptuales infantiles- produjo una homogeneización de la noción de "niño". La psicología evolutiva abordó la psicología infantil como medio para resolver interrogantes de la psicología general, operación que también ha caracterizado el abordaje de la niñez en otras disciplinas." (Szulc 2006:6) Si bien estos fueron cuestionados y arduamente criticados por distintas disciplinas no han perdido relevancia porque la psicologización de los fenómenos infantiles se ha extendido amplia y profundamente en

nuestro país y en otros países de latinoamérica y europeos, llevando a la producción y tratamiento de la niñez principalmente desde esa disciplina en particular que mucho tiene que ver -no ingenuamente- con el surgimiento de la escuela y sus fundamentos pedagógicos.

En función de lo presentado planteo que "El desvanecimiento de la ilusión normalizadora y el desvanecimiento de la ilusión meritocratica" hace referencia a entender que los proyectos de integración escolar y la lucha por la inclusión educativa han salido a responder a la falaz ilusión de la normalización relacionada con el concepto de meritocracia. Los microcambios en el sistema educativo, por ejemplo, la obligatoriedad de la secundaria, la escuela para adultos, que los niños/as con discapacidad estén en el sistema "común", entre tantos otros, han venido a poner en jaque una educación que tienda a la homogeneidad y a la normalización de los cuerpos y sujetos, que ya no puede responder a las "nuevas realidades latinoamericanas". Según Terigi (2009) la segunda mitad del siglo XX fue un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas pero el mismo convive con la evidencia de resultados socialmente desiguales, un hecho que se da en todas partes en el mundo. Las investigaciones señalan tanto las dificultades persistentes de los sectores pobres para ingresar y permanecer en el sistema educativo como las diferencias en los aprendizajes a los que pueden acceder. Estas dificultades se relación con las trayectorias esperadas basadas en un supuesto normalizador del "ciudadano típico" actualmente fuertemente problematizado.

En lo que refiere a la educación esta disputa que encarna la desigualdad (socio-política y económica) que se presenta dentro de cualquier aula -donde ya no se puede seguir hablando del "estudiante normal"-, nos invita a pensar que el concepto de inclusión no plantea que se espere que todos hagan y consigan lo mismo, sino por el contrario, se esperará el máximo de cada uno. El máximo desarrollo social y de aprendizaje al que cada uno puede alcanzar si están las condiciones garantizadas y se sabe desde que lugar se parte.

Para finalizar y concluir –abierto al diálogo- creo que los mecanismos de exclusión que operan al interior de la escuela, lejos de ser ocultos y difíciles de solucionar son visibles para toda la comunidad educativa y que en la mayoría de los casos se resolvería –en principio- con 3 factores: Formación integral e inclusiva de todos/as los/as docentes; cambios en los discursos, prácticas y actitud frente a la diversidad y frente a la discapacidad que muevan el orden establecido; decisión política y presupuesto para garantizar y efectivizar las leyes educativas.

Y en este sentido voy a cerrar con una cita de Terigi cuando habla del concepto de inclusión educativa:

> "el concepto de inclusión educativa fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas y, aunque la reflexión pedagógica no estuvo exenta de algún retroceso importante (como lo es el discurso sobre la educabilidad), nos encontramos en un punto en el cual consideramos que, a medida que refinamos nuestros medios para educar, las posibilidades de los niños y las niñas de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones pedagógicas en que tiene lugar su escolarización. Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar; producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas. (Terigi 14 y15:2009)

Bibliografía

-Bourdieu, P. (1978) "El racismo de la inteligencia", en Bourdieu, P. Sociología y cultura, Editorial Grijalbo, 1990, México.

-Bracchi, c, Ferrero, f. y Gabbai; I. (2003), "La escuela en perspectiva histórica: categorías y sujetos e la modernidad FAMILIA; INFANCIA; ESCUELA y TRABAJO. (mimeo).

-Bracchi, C; Gabbai, M. I. (2013) "Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho", en Kaplan, C. (Dir) Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela. Miño y Dávila. Buenos Aires.

-Elías, M. (2015) "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo". Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(2) MAYO-AGOSTO, 2015: 285-301. Disponible en: file:///C:/Users/CARLOS/Downloads/Dialnet-LaCulturaEscolar-5053327.pdf

-Kreimer, R. (2000) *Historia del mérito* (Selección).

-Mora, A.S (2014) "Prácticas, representaciones y experiencias: propuestas teórico-metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo". Revista Cuerpo

del Drama. Revista Electrónica de Teoría y Crítica Teatral, número 2. Facultad de Arte, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Rabello de Castro, L (org.). 2001. “Infancia y adolescencia en la cultura del consumo”. México. Editorial Lumen. ISBN 987-00-0144-0

- Szulc, A. 2006. “Antropología y Niñez: de la omisión a las ‘culturas infantiles’”. En: Wilde, G. y P. Schamber (Eds.), Cultura, comunidades y procesos contemporáneos. Buenos Aires, Editorial SB, Colección “paradigma indicial”

-Terigi, F. (2009) “Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafio de política educativa” Ministerio de Educación de la Nación. Coordinado por Patricia Maddonni. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación, 2009.

-Terigi, F. (2015) “Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional”, en Diálogos del SITEAL, OEI, UNESCO, SITEAL.

TOLEDO. “Otras miradas que aborden el problema del fracaso escolar”

Autora: Toledo, Gabriela Alejandra
DNI 17896822
ga_toledo@hotmail.com

Palabras claves: Educación inclusiva; accesibilidad para el aprendizaje; adaptaciones curriculares

Relato de una experiencia: Otras miradas que aborden el problema del fracaso escolar

Introducción

Un tema conflictivo abordado en los espacios de formación en el campo profesional de los Licenciados en Ciencias de la Educación es el denominado “fracaso escolar masivo”.
Desde la cátedra de Psicologìa Educacional de la Facultad de Filosofìa y Letras UBA se propuso desarrollar un trabajo de profundización teórica respecto a lo abordado en la asignatura, acerca de las perspectivas psicoeducativas referidas al tema, privilegiando los enfoques llamados “interaccionistas fuertes” o “giros constructivista y situacional” (Castorina y Baquero, 2004; Baquero, 2013) y en particular, los Enfoques Situacionales (Terigi, 2009; Baquero, R. 2016a).
Paralelamente, se realizó un cruce entre dichas posturas teóricas y lo vivenciado en algunas aulas de la escuela Nº 15 “República Argentina” del DE Nº 13, del Barrio Samoré en Villa Lugano, CABA.
El presente escrito intenta recuperar a modo de relato de una experiencia los encuentros que propiciaron interesantes formas de comprensión por parte de las futuras Licenciadas en Cs. de la Educación, de los espacios de la práctica docente que pueden resultar innovadores con sus respuestas para atender a las llamadas dificultades de aprendizaje.
La búsqueda de estrategias o dispositivos, formales o no, propios de las escuelas para la “detección, diagnóstico y toma de decisiones” sobre los alumnos en dificultad (de la Vega, 2009), llevaron a conocer los modos de trabajo de la escuela del barrio de Lugano, antes mencionada.
El tema fue abordado mediante discusiones teóricas, entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y observaciones de momentos de clase, para finalizar en la construcción de una producción escrita que pueda sistematizar y dar cuenta el recorrido de

formación realizado.

Los trayectos denominados como Créditos de Trabajo de campo y de investigación, fueron pensados dentro del plan de estudios de los Licenciados en Cs. de la Educación[70], como tiempos y espacios dedicados a la aproximaciòn de los diversos ámbitos, situaciones, contextos y prácticas educativas, a la formación en investigación y la intervención profesional. Fue nuestra modesta intención, el propiciar un ejercicio que recupere los sentidos de la formación profesional, y no simplemente un espacio de acreditaciòn de una instancia curricular. Es por ello que recuperamos los momentos "conflictivos" de discusión animada al realizar una lectura de lo observado y escuchado con respecto al aula del nivel primario, desde un lugar de involucramiento por parte de los alumnos universitarios, que pudieron cuestionar y cuestionarse, conceptos que organizan la compleja práctica cotidiana de la escuela, particularmente, la referida a las dificultades de aprendizaje, o el "mal nombrado" fracaso escolar masivo.

Algunas pistas teóricas para observar

- Estamos dentro de la escuela

Tanto en la aproximación teórica como en los registros del trabajo de campo, pudieron observarse características distintivas y generales del espacio de lo escolar: la enseñanza se desarrolla en situaciones colectivas, con grupos numerosos de niños y niñas a cargo de un adulto; se respeta una secuencia y gradualidad que obliga una escolaridad prolongada con interdependencias entre los contenidos que se abordan; una organización de los tiempos y espacios que rigen la vida institucional; una simultaneidad, no solo vista en la enseñanza frontal de un maestro delante de un grupo de alumnos, sino en un aprendizaje que ocurre "simultáneamente" en "todos" los estudiantes, a un mismo tiempo, ritmo y en todas las áreas de conocimiento por igual (Baquero y Narodowski, 1994; Trilla y García, 2001; Baquero, 2001).

En este escenario, queda propuesta e impuesta a los estudiantes, una cierta "normalización" en la resolución de lo cotidiano de lo escolar, ante la que se toparan inevitablemente las singularidades personales.

Cuanto más variada es la gama de diversidades del estudiantado que en la institución

[70]Título a obtener: Licenciado/a en Ciencias de la Educación. Plan de estudios (aprobado por Resolución (CS) 2479/07)

escolar se alberga, tanto más evidentes se harán los patrones de la normalización, y más numeroso será el grupo de alumnos que puedan “ejemplificar”, encarnar las situaciones de fracaso escolar.

Las formas escolares de clasificación que se derivan de las características arriba enunciadas, funcionan en numerosas ocasiones como operadores prácticos que organizan el actuar dentro de la institución; se plasman en adjetivos como “el alumno que no puede”, “el que nunca termina”, “al que no le da la cabeza”, “el duro”, “el que no llega”, entre otros. Estos etiquetamientos, dan cuenta de posibles miradas *reduccionistas y naturalizadas* sobre la subjetividad, particularmente sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje. Tales miradas, suelen interpretar las razones del fracaso bajo la hipótesis de “déficits” que portarían los sujetos, haciendo, falazmente, abstracción de las particularidades de los escenarios escolares donde el fracaso escolar se produce (Lus, 1995; Baquero, 2016b).

Las posibilidades de aprender no pueden definirse por las solas capacidades de un sujeto, sino que deben ser situadas en las prácticas educativas en las que esté implicado.

Pensar en prácticas escolares alternativas implica posicionarse intencionalmente en *revisar* los modos naturalizados de ver aquellas que son cotidianas ; *replantearse* la concepción de escuela o de aula, como contextos naturales del aprender, donde si un estudiante fracasa en sus aprendizajes, algo debe estar alterado en su naturaleza, en su capacidad de aprender, o su posibilidad de ser educado, es decir, en su educabilidad. Implica estar atentos a las complejas relaciones existentes entre el aprendiz y la práctica cultural específica de la que participa, en este caso, la escolar (Baquero, 2016b, Toledo, 2016).

- Habitamos la escuela y somos en ella. Los procesos de subjetivación que facilitan “otros modos” de transitarla.

Abordar el problema del fracaso escolar desde un enfoque psicoeducativo, invita a poner la mirada en el problema de la definición de *unidades de análisis* para la explicación del desarrollo y aprendizaje de los sujetos. Una unidad de análisis es un recorte, siempre teórico, a partir de un marco referencial, que se realiza sobre un proceso o cuestión a explicar. Implica una selección de componentes en virtud de las hipótesis de la teoría que se sostenga, que guardarán entre sí un modo de relación “sistémica”, justificando su denominación como “unidad”.

Posicionándonos en la Psicología Genética de Jean Piaget encontramos a la *acción* como unidad de análisis que nos permite comprender los procesos de construcción de conocimiento. Esta concepción de acción implica *interacción*, por lo que bien se ha

divulgado como “interacción S-O (sujeto-objeto)” a la unidad de análisis requerida (Baquero, 2013)

A partir de los aportes realizados por este “giro constructivista” es posible observar explicaciones acerca del aprender (o no aprender) que exceden los límites del individuo/estudiante, ya que la construcción del conocimiento es explicada en el espacio de la interacción recíproca de Sujeto y Objeto; relación imposible de reducir al sujeto en tanto individuo. De este modo, se derriban las tesis simplistas que intentan explicar el no aprender por déficits que portaría el alumno. Son argumentos reduccionistas, ya que de la complejidad de componentes que dan cuenta de la situación, privilegian exageradamente aquellos que tienen que ver con los supuestos atributos del individuo/estudiante.

Al variar la unidad de análisis para comprender y explicar el tema a abordar, no sólo cambia la posibilidad explicativa sino que pueden idearse nuevas formar para la intervención. El no aprender puede, por ejemplo, derivar de la distancia entre los conocimientos previos y la novedad del objeto a conocer, o de la manera en que el objeto es presentado al sujeto, etc.

Desde otros enfoques teóricos, como los Socio Culturales (Baquero, 2013), vinculados en su origen a la obra de Lev Vigotsky, se proponen unidades de análisis variadas, que buscan atrapar con mayor detalle la dinámica de las prácticas culturales, como la escolar, donde se producen cambios en el desarrollo, aprendizaje y conocimiento de los sujetos implicados. Por ejemplo, puede afirmarse que cierto núcleo común de las unidades de análisis propuestas por diversos autores pone el foco en la actividad intersubjetiva semióticamente mediada. Plantean una suerte de giro desde las posiciones que buscan reductivamente en el individuo/alumno las causas de su propio fracaso hacia posiciones que intentan abordar las complejas relaciones entre sujeto y *situación*. En nuestro caso esta situación es la escolar, con su formato y régimen de trabajo particular y con la producción de posiciones de alumno/infante. Son innumerables los aspectos que pueden incidir en la explicación del aprender o no aprender, siendo la singularidad de los sujetos una variable más.

A partir de un enfoque que cambia la unidad de análisis para acercarse el llamado problema del fracaso escolar, es posible encontrar propuestas de enseñanza/aprendizaje que resultan alternativas a las dadas por los espacios escolares habituales, y que faciliten un aprendizaje significativo.

La significatividad buscada, excede la relevancia extramuros de los contenidos escolares, o la posibilidad de asimilar estos a las estructuras cognitivas o conocimientos previos de los estudiantes; se vincula fuertemente con la posibilidad de *crear sentido* al “hacer” dentro del espacio de lo escolar. De este modo, el aprendizaje o el desarrollo se entienden como variaciones en las formas de participación —de ser parte—y de comprensión que los

sujetos posean de la situación que habitan, en nuestro caso, la escuela (Baquero, 2004).

I. Configuraciones de aula que facilitan el aprendizaje

Si la escuela proporciona condiciones pedagógicas y del entorno adecuadas, todos los estudiantes pueden aprender. En consecuencia, no hay razón para limitar o reducir la apuesta pedagógica, ni contemplar a priori, recorridos escolares por fuera de la escuela de educación común.

La escuela única - que no quiere decir uniforme, sino común - para todas las diversidades es el proyecto que pretende la educación inclusiva.

Son las estrategias de enseñanza y las variables del entorno las que se modificarán, posicionándonos desde una unidad de análisis sistémica, para favorecer aprendizajes significativos en los estudiantes.

En la actualidad, los Diseños Curriculares perfilan contenidos comunes a todos los estudiantes. El adjetivo *"común"* hace referencia a que todo el estudiantado debe abordar los mismos temas disciplinares; lo que no significa que estos sean aprendidos de igual modo por todos.

Entendemos que trabajar desde el paradigma de la educación inclusiva supone reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, poniendo especial atención en aquellos estudiantes más vulnerables o desfavorecidos, posibles sujetos del llamado fracaso escolar (Toledo, 2016). Es un proceso, una búsqueda permanente del mejor modo de dar respuesta a la diversidad que habita el espacio del aula y la escuela; una transformación estructural de la institución educativa, actitudinal, metodológica y material.

Pensar y actuar desde el paradigma de la inclusión significa que los espacios educativos se comprometan a realizar un análisis crítico acerca de aquello que es necesario mejorar para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado en la escuela y en su entorno.

Al referirnos a educación inclusiva, nos ocupamos del término "Barreras para el Aprendizaje y la Participación", adoptado en el Index for Inclusion (Ainscow y Booth, 2000) para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna en relación con el aprendizaje. Las mismas surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, es decir, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas; pueden impedir el acceso a las escuelas o limitar la participación dentro de ellas. Son fundamentalmente culturales, y se manifiestan en

aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales por falta de apoyos, como la ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, tecnológicos, etc. (Ainscow y Booth, 2000).

La modificación en las estrategias pedagógicas suele denominarse adaptaciones curriculares. Son aquellas estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquezcan y diversifiquen al curriculum común para el alumno, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula (MNE 1999).

Podemos identificar tres tipos principales de adaptaciones:

_De acceso: que facilitan el acceso al currículum, mediante recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del mismo.

_ Curriculares propiamente dichas: que modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y CABA, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican.

_De contexto: que actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad.

Estas adaptaciones curriculares, toman como guía los principios enunciados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2008), que son:

- Principio I: Proporcionar múltiples medios de representación (el "¿qué?" del aprendizaje).
- Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión (el "¿cómo?" del aprendizaje).
- Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso (el "¿por qué?" del aprendizaje).

<u>De la experiencia recuperada</u>

Dadas las características propias de la institución escuela, y la circulación del tema del fracaso escolar como problema en lo cotidiano, invitamos a las alumnas que cursaron nuestro proyecto de Trabajo de Campo, a buscar y observar propuestas psicoeducativas, formales y/o no, que configuren espacios que permitan generar una experiencia, nuevos

sentidos, que permitan habitar la escuela, mediante el encuentro y no mera reunión.

Así fue que se aproximaron a la escuela Nº 15 “República Argentina” del DE Nº 13., para conocer su dinámica.

Nos proponemos entonces en este apartado, recuperar algunos aspectos que hacen a la experiencia analizada, una práctica considerada por sus actores como más acertadas que la propuesta articulada sobre el dispositivo escolar tradicional, cuya organización institucional es estandarizada. Procura enfocarse en la práctica situada de aprendizaje, poniendo en tensión aspectos y reglas de la forma de lo escolar.

A modo de ejemplo, iremos recorriendo “fragmentos de imágenes” construidas a partir de los distintos registros a los que pudieron tener acceso el grupo de alumnas universitarias.

Tomemos un momento de la hora del área de Matemática; en principio, puede observarse una disposición física del aula similar a la tradicional, con las mesas de los estudiantes organizadas en filas, orientadas hacia el frente del salón, indicado por la presencia del escritorio del docente y el pizarrón sobre la pared. Aun en ese formato, los niños se encuentran en movimiento, circulando entre los bancos, dialogando en grupos o parejas, con un notable fervor, no solo en sus palabras sino también en sus gestos.

La actividad analizada se enmarca en la resolución de una situación problemática, que busca del niño o niña, no solamente un resultado correcto, sino su justificación y una propuesta argumentativa que convenza al resto de los compañeros de clase que se ha optado por la mejor forma de solución. Hay que resolver y convencer.

Se han modificado elementos de la planificación curricular para lograr trabajar los contenidos escolares, al igual que se modificaron los modos de acceso a los mismos.

Mientras un grupo de alumnos se encuentra discutiendo frente al pizarrón, utilizando toda su extensión, tiza en mano, con cálculos, flechas y cifras redondeadas, otros grupos o parejas, se encuentran en distintos rincones del aula, escribiendo en los cuadernos, en papeles borradores, anotadores pequeños, calculando ayudados por sus propios dedos y los del “compañero” que “los presta” si es necesario.

El clima del aula muestra discusiones vehementes, con tonos de voz y gestualidades que intentan convencer de los distintos modos de llegar a la solución. No queda muy claro si hay una o varias soluciones.

Puede observarse que la argumentación no es solo un contenido a aprender, sino una herramienta de comunicación, necesaria para compartir con los otros, lo que cada uno sabe y piensa, junto con su por qué. La palabra “organizada” en una gramática y sintaxis, más su enunciación, resultan emancipadoras al decir de Merieu (2013), cobran su *sentido particular*, en la discusión dentro de ese espacio de lo escolar, se torna un saber deseable,

no solo acreditable.

Dentro del escenario del aula organizada para esta actividad, el docente observa; los roles se redefinen. Hay un hacer que no es liderado por el adulto; es un momento donde son los niños quienes eligen. Hay posibilidad de escoger los recursos, los modos y los tiempos para la resolución de la tarea. En esta "foto instantánea" construida mediante los registros de las alumnas, puede suponerse que el docente no tiene LA razón por ocupar ese lugar y poseer un diploma. En momentos posteriores a la actividad referida, el maestro es reconocido por su grupo de alumnos, porque "sabe explicar, sabe hacer entender".

Puede advertirse que esta reorganización de roles dentro del aula, es viable gracias a un agrupamiento de los estudiantes, diferente al trabajo escolar tradicional, donde cada niño o niña resuelve en soledad las tareas planteadas. Recuperando nuestra unidad de análisis, la presencia del instrumento semiótico como es *el habla, la discusión, argumentación* entre pares, tiene relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, en la medida que la comprendamos dentro del *sistema de práctica cultural específica*, en este caso, la escolar; no es posible escindir el instrumento semiótico, del sujeto *y* su práctica de uso, la actividad escolar.

Otro de los aspectos que se encuentra modificado es la temporalidad con que se aborda el contenido curricular. Atendiendo a la unidad de análisis escogida, al trabajar desde actividades que conforman "proyectos de aula", nos detenemos en observar que los tiempos de interacción entre los niños y con las herramientas semióticas puestas en juego, se extienden. La propuesta de trabajo busca que, aun en un "contexto ruidoso", haya tiempo para el pensamiento y la formulación de hipótesis. La actividad es vivida, enunciada, conversada; tiene las características del encuentro con el otro. Hay posibilidad de reconocimiento, de la mirada y la escucha del otro.

A partir de esta intervención en los modos y tiempos escolares, es posible que se favorezca la colaboración y el aprendizaje entre pares, y del grupo de estudiantes con el docente, buscando un enriquecimiento recíproco de quienes logran compartir lo que tienen y lo que saben.

Como hemos señalado en otro sitio (Toledo, 2016) la diversidad es la norma, no la excepción, en cualquier lugar donde hay personas reunidas, incluyendo los espacios escolares; consecuentemente cuando los diseños curriculares están ideados para alcanzar los requerimientos de la media general- excluyendo los de aquellos estudiantes con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fallan en proporcionar a todos, oportunidades justas e iguales de aprendizaje, dando lugar a la aparición del perfil del alumno que fracasarà.

Volviendo a la experiencia áulica que nos convoca, puede observarse que la organización de esta actividad, explícitamente o no, responde en alguna medida a dos de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje; propone y posibilita a los niños y niñas, diferentes medios de expresión de su aprendizaje, puesto que cada estudiante aborda las tareas y demuestra su dominio de manera muy distinta. Algunos logran expresarse correctamente y resolver la situación por escrito pero no con la misma facilidad si lo resuelven oralmente, y viceversa. Algunos emplean la notación matemática pertinente, y otros prefieren los gráficos o dibujos.

Además, es posible identificar diferentes modos de implicación con la tarea, sentidos particulares, que los niños y niñas comparten al momento de describir dicha actividad como interesante, valiosa.

Aspectos en discusión

A partir de los encuentros finales del Trabajo de campo, el grupo de alumnas dejan planteados algunos cuestionamientos en relación a lo observado.

Si bien la propuesta analizada permite encontrar concepciones acerca de las dificultades en el aprender, que atiende a las complejas *relaciones entre el alumno y la escuela,* sin poner el acento en lo "fallado" del niño o niña, queda pendiente por conocer, cuàles son las estrategias y modos que conjugan una evaluación del proceso de aprendizaje de los sujetos, con los tiempos y modos de acreditación de los mismos, respondiendo a las exigencias institucionales, no solo de la escuela, sino de ámbitos o instancias superiores de la organización escolar.

Otro de los puntos a discutir es la vinculación y continuidad de esta mirada sobre los aprendizajes escolares, sobre la concepción de sujeto que aprende, una vez finalizado el recorrido escolar que corresponde al nivel primario, propio de esta escuela. Cuàl puede el destino de estos estudiantes al ingresar al nivel secundario, con otra modalidad de trabajo, planteado entonces por varios docentes en simultáneo, a cargo de diferentes disciplinas académicas. Surge como pregunta, si no se reedita el "fantasma" de la etiqueta del fracasado escolar, ante la discontinuidad o ruptura en los modos de trabajo de la institución media.

A modo de conclusión

A partir de lo expuesto, se desprende que espacios como los propuestos desde los Créditos de Trabajo de campo son valiosos en sí mismo, por permitir una aproximación al actuar profesional de los futuros Licenciados en Cs. de la Educación, con el acompañamiento de pares, junto a los docentes. Son tiempos de reflexión e involucramiento que habilitan una mirada en perspectiva, donde es posible arriesgar ideas, preguntar, discutir, equivocarse, contando con la "red" del tiempo de formación.

En lo que respecta al problema trabajado, *el fracaso escolar y sus modos de abordaje desde un enfoque psicoeducativo*, recuperamos algunas ideas, que no por conocidas pierden interés.

La diversidad en el aula es un hecho y la singularidad es un valor. La dificultad está en encontrar el cómo trabajar por un proyecto respetuoso de ambas variables, que responda a la equidad y resulte igualador de oportunidades (que no es lo mismo que uniformador) desde la realidad de lo diverso. La tarea no es sencilla, y no es posible ni ético de traducirla en un repertorio de recetas a aplicar o replicar.

Revisar las unidades de análisis con las cuales comprender el aprender, o el no aprender, en el espacio de lo escolar, nos permiten cuestionar los etiquetamientos y modificar las propuestas de la tarea educativa, de modo de lograr aprendizajes ciertamente significativos. Al decir de Baquero (2004), cuando el aprendizaje o el desarrollo son tratados como maneras de describir componentes de procesos de cambio o novedad, inherentes a la multiplicidad de actividades humanas, aquellos cambios constatables en el plano de los individuos *se revelan como efectos de su participación en vínculos específicos,* mediados semióticamente, que *involucran vivencial y plenamente a los sujetos*[71]. Lo que se transmite en una experiencia educativa genuina no radica meramente en la posibilidad de asimilar un conjunto de saberes disponibles en la cultura, sino en la *posibilidad de participar de modo creciente y diverso* en las prácticas que la cultura propone y recrea.

En relación a los sentidos que ordenan lo cotidiano de la propuesta escolar analizada, puede observarse que la escuela, como campo de posibilidad, desborda las intenciones o prescripciones educativas históricas, y se sitúa en el terreno de la *experiencia* educativa, del uso que hacen de ella los distintos actores escolares (Duschatzky, 1999).

<u>Bibliografìa consultada</u>

- Ainscow & Booth. (2000). Index for Inclusion.

[71] la itálica es nuestra

- Baquero y Narodowski (1994), "¿Existe la infancia?", en: Revista IICE Año III Nº 6, Miño y Dávila, Bs.As. pp. 61-67.
- Baquero, R. (2004) Sobre la experiencia de lo educativo y la experiencia de lo escolar. En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción. Diker, G y Frigerio, G (comps). Buenos Aires: Noveduc*
- Baquero, R. (2013) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en Revista Polifonías Año 1 N° 1. UNLuján.
- Baquero, R. (2016b) “La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos” En Nora Abate y Raúl Arué *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Bs. As.: Noveduc.
- CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Castorina, J. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Bs. As.: Libros del Zorzal. Caps 1 y 2.
- De la Vega, E. (2009) *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Bs.As.: Noveduc. Cap. 1 “Más allá del gabinete”.
- Duschatzky, S. (1999) “La escuela como frontera, reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”. Paidos. Bs. As.
- Lus, María Angélica (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*, Paidós:Bs.As. Cap. 2 y 3
- Merieu P. (2013) La opciòn de educar y la responsabilidad pedagógica Ministerio de Educaciòn de la rep Argentina
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). *El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares: Generalidades sobre las adecuaciones curriculares para distintas NEE*
- Terigi, F. (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional.” *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39 Organización de Estados Iberoamericanos para la

Educación, la Ciencia y la Cultura

- Toledo, G. (2016) “Del "estar y el ser" en la escuela", o las consecuencias subjetivantes del cumplimiento ilusorio del derecho a la educación” En Actas del I Congreso Internacional de Victimología Homenaje al Psicólogo Profesor J. C. Domínguez Lostaló. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata.
- Trilla, J., & García, E. C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó.

SPATARO. “El derecho a la educación de las personas con discapacidad a partir de la ley 26.206. Garantías legales y distancias entre lo legal y lo real.”

Palabras Clave: Educación – Discapacidad- Derecho

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas se ha intentado desde las políticas educativas una mirada inclusiva a la educación. Y esto no ha sucedido solo en nuestro país: en el año 1990, la UNESCO presenta en la Conferencia Mundial de Educación para Todos la iniciativa “Educación para Todos” para fomentar y promover el acceso a la educación básica de calidad para niños, jóvenes y adultos en todos los países que son miembros de esta organización.

Sin embargo, y a pesar de políticas más inclusivas, el derecho a la educación sigue siendo vulnerado especialmente en el caso de las personas con discapacidad. Según la UNESCO “Más de 1.000 millones de personas en el mundo entero viven con alguna forma de discapacidad. Casi 93 millones de esos discapacitados son niños. Estas personas suelen verse marginadas a causa de los prejuicios sociales acerca de las diversas modalidades de discapacidad y la limitada flexibilidad de los agentes sociales para atender a sus necesidades especiales. En la vida cotidiana, los discapacitados padecen múltiples desigualdades y disponen de menos oportunidades para acceder a la educación de calidad que se imparte en contextos integradores.”[72]

Se realizó una primera aproximación exploratoria a la realidad de las escuelas especiales y las escuelas comunes. En esta etapa se entrevistó a una Maestra Integradora (MI) y un Acompañante Terapéutico (AT) y a la madre de un estudiante con discapacidad.

PROBLEMA.

Explorar y describir la implementación de la legislación en educación vigente (LEY N° 26.206) en una escuela privada de la ciudad de Quilmes, en el nivel secundario para el caso de los estudiantes con proyecto de integración por necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. (NEEDD).

Describir las áreas en las que lo dispuesto por la reglamentación vigente en cuanto a los Proyectos de Integración Escolar se cumple, especialmente en cuanto a la articulación entre Escuela Especial y Escuela Común.

[72]De http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/ consultado el 22/09/2016.

Indagar acerca de las dificultades que se ponen de manifiesto al momento de la puesta en práctica de los PIE, detectando en particular las diferencias entre lo que el marco legal establece en cuanto a la función que cumple la Escuela Común y cómo se debe trabajar con los PIE en forma interdisciplinaria con las Escuelas Especiales.

OBJETIVO.

Determinar cuál es la situación en cuanto a la implementación de los proyectos de integración para la inclusión escolar de dos estudiantes con NEEDD dentro de la escuela común antes mencionada.

MARCO CONCEPTUAL.

Para poder abordar desde lo conceptual el tema de investigación, primeramente se hará una breve referencia al modelo de abordaje social de la discapacidad, que engloba la perspectiva reflejada en la reglamentación vigente.

En sus comienzos, la educación concebía a los sujetos con discapacidad desde el modelo de prescindencia, es decir, no los consideraba en absoluto. Luego, con los avances de la medicina, se considera a las personas con discapacidad como “rehabilitables”, y es allí donde surge la educación especial. Se busca que la persona sea “normal”, es decir, que se rehabilite para poder ser parte de la sociedad y la escuela especial aparece como el lugar para que esta rehabilitación tome lugar.

Desde el surgimiento de la Escuela Especial hasta el presente hay un sinnúmero de cambios que se reflejan en las distintas reglamentaciones y en su impacto en la calidad de vida de las personas con discapacidad. Es claro que el ámbito escolar no es ajeno a estos cambios. A los fines de este trabajo de investigación, se hará foco solo en las concepciones que trajo consigo la adopción del Modelo Social: *" [...] Este modelo encuentra las causas de la discapacidad en situaciones sociales, poniendo en juego valores tales como la dignidad, la libertad y la autonomía de la persona, y su interacción con el medio social, que puede ser más o menos hostil para el desarrollo de sus potencialidades vitales."*[73]

El primer esbozo –en cuanto a la educación- de la vigencia del modelo social para el abordaje de la discapacidad comienza en 1994, momento en toma lugar la **Conferencia Mundial Sobre las Necesidades Educativas Especiales** en Salamanca, dando conocimiento de las nuevas ideas sobre necesidades especiales y las directivas para implementar cambios a nivel nacional, regional e internacional: se ratifica que **todo** niño tiene derecho a la educación y que la escuela debe recibir a todos los niños y buscar la

[73]PÉREZ, ANDREA VERÓNICA, GALLARDO, HÉCTOR HUGO .Discapacidad y Derechos Humanos. Reflexiones acerca del ‘modelo social’, la norma y la ética. IV Congreso Argentino Latinoamericano de Derechos Humanos Rosario, 2013. Mesa 17: Derechos Humanos y Personas con discapacidad

manera de educarlos con éxito.

En el 2006, con la celebración **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad,** se hace una mención especial a la educación, y se establece que las personas con discapacidad deben recibir una educación inclusiva y de calidad que les permita: *"a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre."*[74]

Al mismo tiempo en nuestro país, con la sanción de la ley de Educación Nacional LEY N° 26.206, se enfatiza no solo la igualdad y equidad educativa, sino que se modifica la estructura del sistema educativo nacional, con el propósito de llevar a cabo una efectiva inclusión educativa de todos los sectores sociales. *"La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria."* [75]

En cuanto al efectivo cumplimiento del derecho a la educación en caso de las personas con discapacidad, la ley determina en su Artículo 44 que *"Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: a) Posibilitar una trayectoria*

[74]Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Artículo 24. Descargado de http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497 el 22/09/16.
[75]LEY N° 26.206 , LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, ARTÍCULO 17. Descargado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf el 22/09/16.

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."[76]

REVISIÓN DE LITERATURA.

Luego de haber profundizado sobre la literatura referente al tema y analizado la legislación vigente, es posible afirmar que se ha transitado un camino hacia garantización de los derechos de las personas con discapacidad, sumando a la legislación políticas públicas que han intentado poner en vigencia efectiva esos derechos. Sin embargo, en el campo de la educación, parece haber una significativa brecha entre lo que determina la ley y lo que sucede en el trabajo a diario. En el caso del nivel secundario, la dificultad se acentúa por las grietas en la articulación entre la escuela común y la escuela especial, ya que los Proyectos de Integración requieren que los/as Maestros/as Integradores/as estén en contacto permanente con los/as docentes de cada asignatura para la adecuación de los contenidos. En la práctica, esto implica que –al no poder encontrar un espacio de reunión con cada docente, ya sea porque no es suficiente la cantidad de horas de los cargos o por no disponer de espacios institucionales destinados a tal fin- los/as M.I. realicen su tarea en forma aislada, llevando a que el estudiante con discapacidad no tenga la igualdad de acceso a los contenidos y una trayectoria integral como está planteado en la LEN Nº 26206.

A este inconveniente se suma la cuestión social de la discapacidad, y lo que muchas veces sucede en las familias que tienen a su cargo familiares con discapacidad. En " **Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales Y de la legislación vigente que los garantizan)"**, Carlos Eroles y Hugo Fiamberti, plantean que la primera discriminación es intra-familiar: *"Las propias familias de las personas con discapacidad, discriminan, básicamente cuando se dejan ganar por una de estas dos actitudes: a) Mi hijo no parece un down; por lo tanto, aunque muchos médicos y educadores me han dicho que mi hijo lo es, yo eso no lo acepto. Mi hijo no necesita nada al respecto. b) Mi hijo es un down. Pobrecito, yo me voy a ocupar siempre de él. Porque él no puede hacer nada, pero su papá y su mamá lo vamos a proteger."*[77]

[76]LEY N° 26.206 , LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL, ARTÍCULO 44 . Descargado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf el 22/09/16.

[77]Eroles, Carlos y Fiamberti, Hugo Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales Y de la legislación vigente que los garantizan)" de. EUDEBA (Cooperación Editorial) Buenos Aires, 2008, Pp. 25

Las estadísticas parecen confirmar que- a pesar de los avances en la legislación- aún queda bastante camino por recorrer para llegar al ejercicio pleno del derecho a recibir educación de todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad. En "**Políticas sobre la discapacidad en la argentina el desafío de hacer realidad los derechos**" Carlos H. Acuña y Luis Bulit Goñi explican: *"En relación con los aspectos vinculados a la asistencia escolar, la ENDI (Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad) señala que el 81,2 % de los niños de 3 a 14 años con discapacidad concurre a un establecimiento educativo. Si se compara este porcentaje con el del total de la población de ese grupo, del 87,3% según datos del Censo 2001, se pone de manifiesto una brecha en cuanto al acceso a la escolaridad. Esta brecha de accesibilidad entre la población con discapacidad y la población total se amplía en el caso de los jóvenes de 15 a 29 años, ya que sólo el 33% de quienes tienen alguna discapacidad está escolarizado, según los datos del ENDI, en tanto que, para el mismo grupo de edad, el Censo 2001 registra la asistencia del 41,3%."*[78]

REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Se realizó una guía de pautas para indagar acerca de la articulación y construcción de los proyectos de integración que permiten que los/as estudiantes con discapacidad transiten su escolaridad en escuela común. Se apuntó en las pautas a la búsqueda de datos que permitieran establecer un estado del arte.

Una vez obtenido un panorama general, se indagó acerca de las problemáticas más frecuentes en los casos con los que trabajan y en qué casos se determina la necesidad de un proyecto de integración. Sobre los proyectos de integración, se indagó acerca de la articulación entre escuelas, la carga horaria de los distintos miembros y su interacción con los docentes de escuelas comunes. También se les preguntó a los entrevistados de su propio conocimiento de la legislación vigente y en qué notaba cumplimientos o falencias en la implementación práctica de la inclusión educativa a través de los proyectos de integración. Se les preguntó sobre la acreditación (el tipo de título que reciben los estudiantes) y sobre las consecuencias a futuro sobre el alumno, por ejemplo, en la posibilidad de acceder a la educación de nivel superior.

DISEÑO DE MUESTRA.

[78]Acuña, Carlos H. y Goñi, Luis Bulit . *Políticas sobre la discapacidad en la argentina el desafío de hacer realidad los derechos., Buenos Aires: Siglo xxi editores. Noviembre de 2010. Pp. 103*

A fines de este trabajo de investigación, se decide entrevistar a una maestra integradora [79]y un integrante del grupo coordinador de integraciones escolares, quien se desempeña como Acompañante Terapeútico de un estudiante de la escuela secundaria común[80]. Ambos entrevistados tienen formación reciente y han estado trabajado durante en sus funciones a partir de la implementación de Ley de Educación Nacional Nro 26206, y por han sido seleccionados para aportar sus perspectivas sobre el tema a investigar.

La tercera entrevistada es la madre de una adolescente diagnosticada con Trastorno del Espectro Autista, quien aportará una mirada sobre el marco legal anterior para comparación y contraste, ya que su hija no pudo acceder a una integración escolar en su escuela secundaria porque la legislación vigente no contemplaba la inscripción de estudiantes con, TEA o cualquier otra discapacidad en la escuela común al momento en que su hija comenzaba su escolaridad.

En todos los casos, los entrevistados tuvieron una actitud muy amable y una excelente predisposición.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS Y ANÁLISIS DE LAS MISMAS.

En las entrevistas se ponen de manifiesto que los mecanismos que la ley de Educación Nacional habilita para la inclusión educativa se encuentran en funcionamiento, a la vez que es necesario destacar que el trabajo de investigación se realizó contemplando el caso puntual de una escuela de modalidad Común de gestión privada y una escuela de modalidad Especial de gestión privada. En este caso en particular, están presentes los criterios que se requieren bajo el marco legal. Al respecto la MI dice: *"La integración se plantea como un trabajo interdisciplinario en el que deben participar, docentes y directivos de la escuela común, la escuela especial desde la supervisión y seguimiento, y la familia."*

En contraste se puede establecer la diferencia con el marco regulatorio anterior (Ley Federal de Educación), la cual no permitía el ingreso de personal no docente a las instituciones escolares para acompañamiento de estudiantes y la escuela se reservaba el derecho de inscribir a los alumnos. Esto se evidencia en la entrevista realizada con la madre quien –al relatar sus inconvenientes para inscribir a su hija con TEA- relata: *"Mi hija no pudo acceder a la integración a escolaridad común porque hace 13 años la Inspectora Distrital solo accedió a que la misma fuese hecha por un Centro Educativo Terapéutico. No había legislación al respecto y cada uno hacía lo que le parecía según su propio criterio"*

[79]La maestra integradora entrevistada trabaja para la escuela especial "De la Llave del Cielo Azul", en articulación con la Escuela del Encuentro

[80]El Acompañante terapéutico entrevistado es parte de "Causar-Psi" (equipo interdisciplinario), y se desempeña como acompañante terapéutico de un alumno de la Escuela del Encuentro.

En cuanto a la trayectoria escolar de los estudiantes, tomando como referencia la Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 174/12, respecto de la educación secundaria, el artículo 44 en cuanto a la *" Dimensión Trayectorias Escolares "* que indica que la articulación entre Educación común y Educación Especial determina que:

"[…] • Este modelo organizacional ofrecerá trayectos escolares diversificados: contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona"

Al respecto de estas diversificaciones, destinadas a brindar a los estudiantes tanto el acceso a los saberes como las adaptaciones necesarias para que pueda lograrlas, la función del Maestro Integrador es clave, ya que es el encargado de facilitar las herramientas para tal fin. En este caso particular, coincide con la concepción de la MI entrevistada quien dice respecto de los Proyectos de Integración Escolar: *"Debería pensarse como una herramienta, en lo posible transitoria, que fomente cada vez más la autonomía del alumno"*

En cuanto a las dificultades que surgen al momento de la puesta en práctica de todo lo establecido de acuerdo a la reglamentación vigente, se detectan fallas, especialmente en la articulación entre el trabajo de ambas escuelas (Común y Especial). Las mismas se ponen de manifiesto en la búsqueda de "responsables" de cada decisión, sea una adaptación, un recorte de contenidos, la acreditación que recibirá el estudiante en cada asignatura, ya que, en palabras de la MI *"Puede haber acreditación por escuela común, donde es ésta quien califica al alumno, y acreditación por escuela especial, donde las calificaciones quedan en manos de la escuela especial. En éste último caso, la certificación no es la misma que en la escuela común, es decir, el chico no recibe el mismo título, no es homologable."* Esto se traduce en un desajuste en la interdisciplinariedad que se busca en un PIE.

En palabras del Acompañante Terapéutico *"Es muy difícil que el trabajo interdisciplinario se dé, pocas veces en mi experiencia sucede. Lo común es que se culpen entre los distintas partes de un tratamiento: la escuela, la coordinación, la familia, se culpan entre sí. Esto genera un estancamiento en el tratamiento, dejando de lado al paciente. La solución es centrarse en el paciente y realizar un trabajo interdisciplinario, real; no creo que haya que cambiar nada, sino cumplir lo establecido. En mi experiencia no depende del tipo de trastorno en el paciente, sino que esta problemática se repite. A mi entender un PIE es adecuado para un estudiante si puede generar empatía con él, formar un buen vínculo"*

Respecto de esta problemática, la MI indica que *"Las dificultades tienen que ver con*

la falta de comunicación entre la escuela común, escuela especial y familia. Las mayores dificultades en mi caso, las percibo en la escuela común, en todos los casos sin tener en cuenta cual es la discapacidad. La escuela común no comprende el proyecto de integración, ni está preparado para llevar a cabo integraciones. Esto se ve en la falta de comunicación con los docentes, quienes en su mayoría no comprenden como trabajar. Piensan que el trabajo del integrador es reemplazar al docente del aula, por eso se desligan de ciertas responsabilidades como explicar temas, dar trabajos o actividades, preparar evaluaciones, etc. Hay cosas que se deben pensar en conjunto, donde el docente aporte desde la especificidad de su área, y el integrador lo mismo. Hago la salvedad de que no todos son así, hay casos en que justamente se puede dialogar y pensar conjuntamente "esto lo puede hacer", "este contenido es importante que lo sepa", "en vez de tomárselo así, se lo tomamos asá". ¡Piensan que uno sabe TODOS los contenidos, de TODAS las materias, y de TODOS los años!, cuando debería haber un intercambio fluido de lo que cada uno sabe, pensándolo siempre desde cada caso particular. Pero lamentablemente esperan que uno se haga cargo por completo del chico, olvidando que sigue siendo parte de su grupo. Y por eso es un problema, porque estamos hablando de integración, no de segregar. Sería necesario repensar la integración, y crear un espacio de intercambio real entre los docentes e integradores."

Las palabras de la Maestra Integradora indican que en este caso en particular estamos ante una "inclusión burocrática" (Skliar, 2005), es decir, que se matricula a un estudiante con discapacidad en una escuela común en un aparente cumplimiento con la reglamentación vigente, pero no se garantiza plenamente su derecho a la educación al no asegurar espacios de diálogo interdisciplinario. En palabras de Skliar (2005): *"cuando el cambio ocurre en virtud de una obediencia debida al texto, ingresamos en aquello que puede ser llamado como la burocratización del otro y de lo otro".*

Considerando lo anterior, podemos afirmar que el estudiante con discapacidad en cuyo PIE están involucrados el AT y la MI no es entendido como un sujeto de derecho, sino como un sujeto diferente, que no es tratado en condiciones de igualdad. Esto implica que las decisiones que se toman al respecto de la trayectoria escolar de dicho estudiante sean entendidas en términos exclusivos de una u otra escuela y no como una responsabilidad de ambas. En palabras de Carlos Skliar (2005): *"el problema de la diferencia y la alteridad es un problema que no se somete al arbitrio de la división entre escuela común y escuela especial: es una cuestión de la educación en su conjunto; esto es: o se entiende la educación como una experiencia dé conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un "nosotros" y de*

un "yo" educativo tan improbable cuanto ficticio. Y no estoy sugiriendo algo así como una pedagogía del diálogo, de la armonía, de la empatía, del idilio con el otro. Más bien pienso en una conversación que, como dice Jorge Larrosa (2002), sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas.".[81]

La Ley de Educación Nacional (2006), a diferencia de su predecesora, la Ley Federal de Educación (1993), pone especial énfasis en la inclusión de los estudiantes con discapacidad y habilita mecanismos para la puesta en práctica de los dispositivos necesarios para que ello suceda. Sin embargo, la inclusión y la consideración de los estudiantes con discapacidad en condiciones de igualdad y como sujetos de derechos no aparece como algo tangible en las experiencias relatadas por los entrevistados. Considerando que las leyes y reglamentaciones vigentes proporcionan nuevos marcos que puedan dar lugar a cambios ya sean superficiales o profundos, es claro que las mismas son necesarias pero no suficientes para que se produzcan cambios en el orden social y cultural.

Al respecto, es pertinente retomar la pregunta de Carlos Skliar (2005) acerca de si hay cambio con este nuevo marco legal: *"¿Cómo diferenciar entonces entre el cambio cuyo movimiento es perpetuo y sinuoso (argumento de la metamorfosis), de aquel cambio que sólo juega a moverse sin salirse de su sitio, permaneciendo siempre en un mismo lugar, su lugar propio (argumento de la metástasis)?"* (Skliar, 2005)

Una primera aproximación para intentar responder a esta pregunta - y considerando los relatos de los entrevistados- consideraremos dos supuestos. En primer lugar el binomio: *normal/anormal* y la noción de *diversidad*, que atraviesa el marco legal analizado y referenciado.

El primer supuesto, *normal/anormal*, se evidencia fuertemente en los relatos de los entrevistados, ya que no repara en quien es el sujeto que incluye, adonde lo incluye y para que lo incluye. Así, en el intento de incluir al estudiante con discapacidad en la Escuela Común, solo parece haber una permanente delegación de responsabilidades a la Escuela Especial, en perjuicio de la trayectoria escolar del estudiante. En otras palabras, la supuesta

[81] *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 Pablo Vain y Ana Rosato (Coord.) La construcción social de la normalidad, Buenos Aires, Novedades educativas*

inclusión termina resultando en una inclusión excluyente. La marcada delegación de las tareas por parte de la Escuela Común a la Escuela Especial como una responsable del éxito del PIE, esconde la idea de una escuela para “normales” y otra para “anormales”. Al poner el foco en este binomio, no se tiene en cuenta la identidad del sujeto incluido, su historia, sus necesidades y sus deseos sino que se persigue el mero acatamiento a una norma para cumplir con el aspecto burocrático.

En cuanto a la *diversidad*, tomando en cuenta por un lado los de los relatos de los entrevistados y por otro el requerimiento legal de atender a la misma, se evidencian tensiones. La noción de diversidad que se desprende de lo expuesto por el AT y la MI, parece responder a lo que Skliar (1999) llama la “diversidad deficiente”. Esta “diversidad deficiente” es la que tiene un problema y a la que hay que incluir en el mundo de los “normales”. Sin embargo, esta inclusión no supone juicio alguno a las ideas que hay detrás de la “educación especial” ni tampoco de comprender que funciona como escuela de frontera entre “normal” y “anormal”. Es decir, bajo la supuesta atención a la diversidad, se evidencian pedagogías de la corrección, a las que se hizo referencia cuando se mencionaba el modelo rehabilitador.

CONCLUSIÓN PRELIMINAR

Luego del análisis tanto de la bibliografía como de las entrevistas, resulta evidente que la Ley Nacional de Educación – a 12 años de su sanción- aún presenta inconvenientes en la implementación, ya que si bien ha sido posible encontrar en una Escuela Común una Maestra Integradora y un Acompañante Terapéutico que formen parte de un equipo que busca la Integración Escolar de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales Derivadas de una Discapacidad, se ponen de manifiesto dificultades a la hora de la puesta en práctica de los PIE.

Estas dificultades están relacionadas tanto a aspectos organizativos como ser la escasa comunicación entre los distintos miembros del equipo interdisciplinario (Escuela Común, Escuela Especial, Equipo de Coordinación de Integraciones Escolares y familia del estudiante con discapacidad) como a aspectos socioculturales que responden a una lógica normalizadora, lo cual se traduce en el mero seguimiento de un proceso burocrático de inclusión escolar en detrimento del entendimiento del estudiante con discapacidad como sujeto de derecho. De esta forma, se realiza una *inclusión excluyente* (Skliar, 2005)

Por lo antes expuesto, pareciera que la visión del otro como alguien distinto, implica la consideración de eso distinto, diverso, como alguien que no merece ser tratado como a

uno más, como a cualquiera. La relación de alteridad que se fabrica entre los sujetos educadores/educados, aparece como algo impuesto: " En el *fondo de esta fabricación identitaria está el desgarro de los vínculos que aíslan a los individuos respecto de cualquier relación autentica con el otro: la relación de la alteridad"*[82]

Respecto de esta relación de alteridad, no solo es importante la mirada social, sino también los distintos marcos legales buscan fomentarla, aunque a veces sin éxito. Si bien es cierto que desde lo jurídico se busca establecer derechos y garantías, sucede -frecuentemente- que ciertos derechos básicos no se garantizan, siendo el derecho a la educación uno de ellos, como se evidencia en las entrevistas realizadas.

Bibliografía consultada:

Acuña, C. H. y Goñi, Bulit L. Políticas sobre la discapacidad en la argentina el desafío de hacer realidad los derechos., Buenos Aires: Siglo xxi editores. Noviembre de 2010.

Aguilar López J.M. "Trascendencia y alteridad. Estudio sobre E. Lévinas", , Universidad de Navarra, Pamplona, 1992

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad , Artículo 24. Descargado de http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497 el 22/07/14.

Caniza de Páez, S. (2011) "La educación especial y sus protagonistas. Desde la recuperación democrática hasta nuestros días. La ética en agenda" en *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial.* Año 1, nro. 1. 54-63.

Eroles, C. y Fiamberti, H. Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales Y de la legislación vigente que los garantizan)" de. EUDEBA (Cooperación Editorial) Buenos Aires, 2008

Kipen, Vallejos en "Discapacidad e ideología de la normalidad" Editorial Noveduc.

Lus, M.A."De la integración escolar a la escuela integradora" Editorial Paidós, 1995.

Mèlich, J. C. (2009) "Antropología de la situación (Una perspectiva narrativa)". En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) Experiencia y alteridad en educación, Rosario, FLACSO-Homo Sapiens, pp. 79-95.

PÉREZ, A., GALLARDO, H..Discapacidad y Derechos Humanos. Reflexiones acerca del 'modelo social', la norma y la ética. IV Congreso Argentino Latinoamericano de

[82]Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Derechos Humanos Rosario, 2013. Mesa 17: Derechos Humanos y Personas con discapacidad.

Rosato, A. y Angelino, M. (coords.) *Almeida ,M.; Angelino,M; Angelino, C; Kipen, E.; Lipschitz, Aarón; Marcos, Priolo; Rosato, A. ; Sánchez, C.; Spadillero, A.; Vallejos, Indiana; Zuttión, B...* Discapacidad e ideología de la normalidad Desnaturalizar el déficit. Noveduc 2009

Skliar, C. (1999) "La invención y la exclusión de la alteridad deficiente a partir de los significados de la normalidad", enEducação & Realidade, Porto Alegre, vol. 23, pp.12-28.

Skliar, C. La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Programa de Pos graduación en Educación. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil Coordinador del Núcleo de Investigaciones en Políticas Educativas para Sordos, UFRGS. (2005).

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 Vain P. y Rosato, A. (Coord.) La construcción social de la normalidad, Buenos Aires, Novedades educativas.

Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Legislación consultada:

LEY N° 26.206 , LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. Descargado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf el 22/03/18

Resolución CFE 155/11

Resolución CFE 174/12

Anexo.

REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

Las entrevistas fueron realizadas por separado, teniendo un formato estructurado. La duración de las mismas fue de unos 10 minutos cada una. Para la Maestra Integradora se utilizaron todas las pautas, mientras que para el acompañante terapéutico se omitió la pauta respecto de la trayectoria escolar del alumno, porque no eran pertinentes a los fines de la investigación, ya que la información requerida la podía aportar la MI, quien se encarga del acompañamiento y los ajustes necesarios en los programas de cada una de las materias en conjunto con los docentes a cargo del estudiante.

Respecto de la entrevista a la madre de la adolescente con TEA, la entrevista fue en forma escrita, pero enriquecedora a los fines de la investigación, ya que a pesar de no haber podido realizar todas las pautas, se pudo determinar cuál es la realidad de las familias que no podían acceder a la escolarización de sus hijos/as con discapacidad en escuelas comunes.

GUIA DE PAUTAS PARA LOS PROFESIONALES ENTREVISTADOS.

Pauta 1.

Generalidades de la función que desempeñan en sus lugares de trabajo en relación a los Proyectos de Integración escolar.

1- ¿Cuál es tu título de base/ en curso?

2-¿Cuál es tu función en la escuela? ¿Cuánto hace que trabajas acá?

3¿Cómo llegas a esta institución?

4- ¿Cómo se determina que un estudiante requiere de un proyecto de integración? ¿Quién lo decide?

5- ¿En qué niveles trabajas?

Pauta2.

Marco legal que regula los Proyectos de Integración Escolar.

6- ¿Conoces/ leíste la ley de educación nacional? ¿Sabes de las implicancias en tu trabajo diario?

7- En el caso del proyecto de integración, ¿quienes trabajan con vos?

Pauta 3.

Las especificidades de la trayectoria escolar del estudiante con PIE

8- ¿Que implica en la trayectoria de un estudiante un Proyecto de Integración Escolar en la escuela secundaria?

9- ¿Cuáles son las distintas formas de Integración?

10- ¿Qué consecuencias traen las formas de integración al momento de la evaluación y la acreditación?

Pauta 4.

Concordancias y distancias entre lo establecido en el marco legal y la puesta en práctica de los PIE.

11- En tu experiencia, ¿crees que hay alguna dificultad a la hora de implementar un proyecto de integración?

12- <u>Si la respuesta es sí:</u> ¿Cuáles son esas dificultades y por qué son percibidas como tales? ¿Qué cambios consideras que son necesarios para obtener mejores resultados

en las trayectorias escolares? ¿Existe algún tipo de dificultad específica dependiendo de la discapacidad del estudiante o se repite la problemática en todos los casos? ¿Cómo se determina si un PIE es adecuado para un estudiante?

Si la respuesta es no: ¿Cuáles son los puntos más favorables de los proyectos de integración? ¿En qué medida se traducen en las trayectorias escolares de los estudiantes con PIE? ¿Cómo se determina si un PIE es adecuado para un estudiante?

13- ¿Cuál es el rol de la familia y de cada escuela -común y especial- en los PIE? ¿Existe algún tipo de dificultad relacionada a alguno de estos actores?

Preguntas para la familia

Pauta 1- Conocimiento de la familia y situación de la trayectoria escolar del estudiante.

- ¿En qué año se encuentra cursando tu hijo/a? ¿Hizo toda su secundaria allí?
- ¿Cuál es el diagnostico de tu hijo/a? ¿Fue este un factor determinante para decidir la institución a la que asiste?

Pauta 2- La implementación de un Proyecto de Integración escolar y su efecto en la trayectoria escolar del estudiante

- ¿Cómo describirías la experiencia de la escolaridad en la secundaria para tu hijo/a?
- ¿Tiene tu hijo/a PIE en todas las materias?
- ¿Recibís información desde la escuela sobre los avances del PIE?
- **Sobre las posibles dificultades en los proyectos de integración escolar**
- Al momento de elegir la escuela para tu hijo/a, ¿cuáles fueron los pasos a seguir? ¿Hubo alguna dificultad en ese momento?
- En tu experiencia, ¿crees que hay alguna dificultad en referencia al proyecto de integración de tu hijo/a?
- Si la respuesta es sí: ¿Cuáles son esas dificultades y por qué las percibiste como tales? ¿Qué cambios consideras que son necesarios para obtener mejores resultados en la trayectoria escolar de tu hijo/a? ¿Existe algún tipo de dificultad específica por ser una persona con TEA?

- Si la respuesta es no: ¿Cuáles son los puntos más favorables de tener un proyecto de integración para la trayectoria de un adolescente? ¿En qué medida se traducen en las trayectorias escolares de los estudiantes con PIE?

Entrevistas. Transcripción de selección de fragmentos pertinentes a la investigación.

- ¿Cuál es tu título de base/ en curso?

Mi Título es Acompañante Terapéutico y mi Título en curso es Psicólogo Social

- ¿Cuál es tu función en la escuela? ¿Cuánto hace que trabajas acá?

Trabajo en la escuela hace dos meses y me desempeño como acompañante externo, de un alumno con trastorno de conducta.

- ¿Cómo llegas a esta institución?

Conseguí el trabajo por medio de un grupo coordinador de integraciones escolares, En Causar-Psi (equipo interdisciplinario).

- ¿Cómo se determina que un estudiante requiere de un proyecto de integración? ¿Quién lo decide?

Por lo que tengo entendido, a través de distintos exámenes se determina el tipo de ayudas (integración, acompañante, etc.) necesarias para cada paciente. En este caso el equipo interdisciplinario En causar-psi.

- ¿En qué niveles trabajas?

Trabajo a nivel secundario.

- ¿Conoces/ leíste la ley de educación nacional? ¿Sabes de las implicancias en tu trabajo diario?

Leí la Ley de Educación Nacional, recuerdo que habla de la búsqueda de igualdad de derechos, para todos los alumnos, de cómo se dividen la estructura del sistema educativo, etc. Las implicancias de mi trabajo son funcionar como un nexo entre el paciente, la coordinación del tratamiento, y con la escuela (directores, profesores). Busco motivar nuevos intereses en el paciente, generando y/o utilizando los espacios

que se presentan para poder intervenir a través de la escucha. Está claro que para que todo esto se dé, en un principio es necesario generar empatía con el paciente, formar un vínculo.

11- En tu experiencia, ¿crees que hay alguna dificultad a la hora de implementar un proyecto de integración? Si la respuesta es sí: ¿Cuáles son esas dificultades y por qué son percibidas como tales? ¿Qué cambios consideras que son necesarios para obtener mejores resultados en las trayectorias escolares? ¿Existe algún tipo de dificultad específica dependiendo de la discapacidad del estudiante o se repite la problemática en todos los casos? ¿Cómo se determina si un PIE es adecuado para un estudiante?

Si creo que hay dificultades. Es muy difícil que el trabajo interdisciplinario se dé, pocas veces en mi experiencia sucede. Lo común es que se culpen entre los distintas partes de un tratamiento: la escuela, la coordinación, la familia, se culpan entre sí. Esto genera un estancamiento en el tratamiento, dejando de lado al paciente. La solución es centrarse en el paciente y realizar un trabajo interdisciplinario, real; no creo que haya que cambiar nada, sino cumplir lo establecido. En mi experiencia no depende del tipo de trastorno en el paciente, sino que esta problemática se repite. A mi entender un PIE es adecuado para un estudiante si puede generar empatía con él, formar un buen vínculo.

Respuestas de la Maestra Integradora

- ¿Cuál es tu título de base/ en curso?

Soy Licenciada en Psicología de la UBA. Y mi título en curso es el Profesorado en Psicología.

2-¿Cuál es tu función en la escuela? ¿Cuánto hace que trabajas acá?

Soy Maestra Integradora, desde marzo 2016.

3¿Cómo llegas a esta institución?

A la Escuela Especial ingreso porque una conocida me comenta que buscaban profesionales para casos en la zona de Quilmes. A la Escuela Común, me deriva la especial.

4- ¿Cómo se determina que un estudiante requiere de un proyecto de integración? ¿Quién lo decide?

No participo de ese proceso, en mi rol, llega el caso con un diagnóstico y evaluación ya realizada.

5- ¿En qué niveles trabajas?

Trabajo en Primaria y Secundaria. También trabajé en inicial.

6- ¿Conoces/ leíste la ley de educación nacional? ¿Sabes de las implicancias en tu trabajo diario?

Si, leí ciertos artículos y vi conclusiones en general en la facultad, pero más que nada por los cambios respecto de la Ley Federal (cambio de estructura). Entiendo que implica en la educación especial desde el derecho a aprender y enseñar, dando igualdad de oportunidades.

7- En el caso del proyecto de integración, ¿quienes trabajan con vos?

La integración se plantea como un trabajo interdisciplinario en el que deben participar, docentes y directivos de la escuela común, la escuela especial desde la supervisión y seguimiento, y la familia. No siempre ocurre.

8- ¿Que implica en la trayectoria de un estudiante un Proyecto de Integración Escolar en la escuela secundaria?

Debería pensarse como una herramienta, en lo posible transitoria, que fomente cada vez más la autonomía del alumno.

9- ¿Cuáles son las distintas formas de Integración? /10- ¿Qué consecuencias traen las formas de integración al momento de la evaluación y la acreditación?

Puede haber acreditación por escuela común, donde es ésta quien califica al alumno, y acreditación por escuela especial, donde las calificaciones quedan en manos de la escuela especial. En éste último caso, la certificación no es la misma que en la escuela común, es decir, el chico no recibe el mismo título, no es homologable.

11- En tu experiencia, ¿crees que hay alguna dificultad a la hora de implementar un proyecto de integración?

Sí, creo que sí

12- <u>Si la respuesta es sí:</u> ¿Cuáles son esas dificultades y por qué son percibidas como tales? ¿Qué cambios consideras que son necesarios para obtener mejores resultados en las trayectorias escolares? ¿Existe algún tipo de dificultad específica dependiendo de la discapacidad del estudiante o se repite la problemática en todos los casos? ¿Cómo se determina si un PIE es adecuado para un estudiante? /13- ¿Cuál es el rol de la familia y de cada escuela -común y especial- en los PIE? ¿Existe algún tipo de dificultad relacionada a alguno de estos actores?

Las dificultades tienen que ver con la falta de comunicación entre la escuela común, escuela especial y familia. Las mayores dificultades en mi caso, las percibo en la escuela común, en todos los casos sin tener en cuenta cual es la discapacidad. La escuela común no comprende el proyecto de integración, ni está preparado para llevar a cabo

integraciones. Esto se ve en la falta de comunicación con los docentes, quienes en su mayoría no comprenden como trabajar. Piensan que el trabajo del integrador es reemplazar al docente del aula, por eso se desligan de ciertas responsabilidades como explicar temas, dar trabajos o actividades, preparar evaluaciones, etc. Hay cosas que se deben pensar en conjunto, donde el docente aporte desde la especificidad de su área, y el integrador lo mismo (Hago la salvedad de que no todos son así, hay casos en que justamente se puede dialogar y pensar conjuntamente "esto lo puede hacer", "este contenido es importante que lo sepa", "en vez de tomárselo así, se lo tomamos asá"). ¡Piensan que uno sabe TODOS los contenidos, de TODAS las materias, y de TODOS los años!, cuando debería haber un intercambio fluido de lo que cada uno sabe, pensándolo siempre desde cada caso particular. Pero lamentablemente esperan que uno se haga cargo por completo del chico, olvidando que sigue siendo parte de su grupo. Y por eso es un problema, porque estamos hablando de integración, no de segregar. Sería necesario repensar la integración, y crear un espacio de intercambio real entre los docentes e integradores.

También suele haber mala comprensión del espacio, desde la familia, porque entienden que uno es una maestra particular, que debe hacerles las tareas, completarles las carpetas, etc.

Respuestas de la familia

J. ¿En qué año se encuentra cursando tu hijo/a? ¿Hizo toda su secundaria allí?

Mi hija no pudo acceder a la integración a escolaridad común porque hace 13 años la Inspectora Distrital no accedió a que la misma fuese hecha por un Centro Educativo Terapèutico. No había legislación al respecto y cada uno hacìa lo que le parecía según su propio criterio.

K. ¿Cual es el diagnostico de tu hijo/a? ¿Fue este un factor determinante para decidir la institución a la que asiste?

Mi hija tiene TGD – AUTISMO-.Retraso madurativo. (Actualmente son todos TEA)

6-Al momento de elegir la escuela para tu hijo/a, ¿cuáles fueron los pasos a seguir? ¿Hubo alguna dificultad en ese momento?

En el momento que tuve que elegir jardines fue muy difícil. No se conocía

prácticamente la problemática y en la mayoría respondìan que no tenìan vacantes. Logrò estar en un jardincito sòlo sin integración formal. Muy buena experiencia.

Marco Legal

Ley de Educación Nacional 26206:

ARTICULO 17.

La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

ARTÍCULO 42.

La Educación Especial es 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. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona."

ARTÍCULO 44

"Con el propósito de asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para: 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

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre

Resoluciones del Consejo Federal de Educación.

CFE 155/11

ARTÍCULO 15.

"La inclusión se presenta en la Ley de Educación Nacional como un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para:

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

ARTÍCULO 17.

"La inclusión consiste en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de todos los alumnos/as. Ello implica que hay tiempos distintos, estrategias diferentes y recursos diversos para el aprendizaje de todos/as los alumnos/as. En este marco, las necesidades de los alumnos son vistas como necesidades de la institución y las diferencias están dadas por los estilos, ritmos y/o motivaciones para el aprendizaje"

ARTÍCULO 18

"Garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad exige que todos los/las alumnos/as con discapacidad estén en aquella escuela que los beneficie en mayor medida, tomando como referencia el currículum común y elaborando, en base a este, estrategias diversificadas que contemplen la complejidad o especificidad de la problemática de los/as estudiantes de manera de implementar las configuraciones de apoyo que se requieran."

ARTÍCULO 21

"El modelo social de la discapacidad es sostenido por la OMS y por el marco de las Convenciones y principios de derechos humanos. Para este modelo, la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras)"

- Resolución del Consejo Federal de Educación Nro. 174/12

ARTÍCULO 44 en cuanto a la " Dimensión Trayectorias Escolares " (secundaria):

• Establecer que los/as estudiantes con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresen y cursen en escuela secundaria común con el asesoramiento y aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran;

• Los/as estudiantes que, aunque tengan terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas secundarias con estudiantes de la misma franja etárea;

• promover la continuidad y terminalidad del nivel primario en las escuelas de educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad cuando los/as estudiantes con discapacidad no tengan acreditado el nivel;

• Este modelo organizacional ofrecerá trayectos escolares diversificados: contenidos curriculares de las disciplinas básicas, construcción de ciudadanía, cuidado de la salud, educación sexual integral, mundo del trabajo y, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, trayectos optativos que consideren las ofertas curriculares y extracurriculares de las instituciones de la zona;

ARTÍCULO 33:

"Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes"

GORKIN. “La clase de Educación Física como espacio de inclusión”

Gorkin, Etelvina G.
DNI: 21.951.108
Mail: etelvinagorkin@gmail.com
Integrante: Programa de Investigación: Discursos, prácticas e instituciones educativas, Departamento de Ciencias Sociales, UNQ
Relato de Experiencia
Educación Física - inclusión – discapacidad

La clase de Educación Física como espacio de inclusión

Este trabajo lo presento con el objetivo de recordar a “B” en su paso por una Institución educativa pública, primaria, en CABA, Argentina, para que éste aprendizaje no quede solo plasmado en un árbol plantado en una plaza en nombre de “B”, y contarla para que se pueda multiplicar como una manera de tomar conciencia que un Profesor de Educación Física puede mover montañas y hacer que el legado de “B” perdure en el tiempo, que todos/as conozcan sus historia que se apropien de ella, los docentes puedan identificarse, pensar en la importancia de tratar a todos/as por igual diferenciando y respetando las potencialidades de cada uno. Aprendí que con perseverancia y teniendo claro nuestra obligación como docente y respetando los derechos de los niños, niñas y adolescentes podemos darles calidad de vida a aquellos que son igual de diferentes que nosotros/as, que se desplazan distinto, se mueven o se comportan de formas diferentes, etc.

Sola no hubiese podido llevar adelante los logros de “B” que ingresó a la escuela en 1° grado pero que recién tomo contacto con ella al aceptar una suplencia como Profesora de Educación Física cuando comienza 3°grado. Esta historia no sería la misma sin la colaboración de mi Supervisora, de las Profesoras de Educación Física Mariana Miguel, Sonia Barbieri, de su Maestra de grado Susana y de su celadora Julieta Miranda, quien la acompañaba todo el tiempo trasladándola en su cochecito de bebé dentro de la institución escolar cubriendo todas sus necesidades físicas. “B” tenía 9 años pero su cuerpo parecía de 5 años y por eso seguía trasladándose en el mismo cochecito desde que era bebé.

Espero que al leer o escuchar éste relato otros/as docentes u otros/as Profesoras/es de Educación Física tomen conciencia de la importancia de nuestro rol y que

el patio, el gimnasio, el pasillo, donde damos clases, lo transformemos en un espacio de inclusión. Somos un ejemplo para todas y todos los alumnos/as, ellos/as nos imitan y naturalizan al que tiene necesidades diferentes. No solo es el caso es el de "B" sino también esta "D" un alumno de 1er grado que baja de su aula para meterse en la actividad que están realizando mis alumnos, siempre y cuando pida permiso, se saque el guardapolvo. "D" necesita distraerse y moverse para no deambular y agredir a otros compañeros en el aula, el tiene sus tiempos de concentración y cuando el acompañante observa que ya no aguanta estar encerrado, arreglamos con él que cada vez que lo necesite, baje al patio, le damos (la Profesora que éste, Sonia o yo) o se incorpora a la clase que estamos dando siempre y cuando no corra ningún riesgo por ser tan chiquito. El tiene que preguntarles a los/as alumnos/as si lo dejan jugar, en que grupo se puede incorporar y a que están jugando, participa 5 minutos por reloj de su acompañante terapéutico y vuelve al aula, reincorporándose como si no hubiese pasado nada.

La postura que tomamos en las clases de Educación Física, en ésta escuela coincide con la ideología de la Nueva Escuela que propone uno de sus precursores, Neill Summerhill (1974:11) cuando refiere que,

> "En la educación, no basta el desarrollo intelectual. La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva. En la sociedad contemporánea encontramos una separación cada vez mayor entre el intelecto y el sentimiento. Hoy las experiencias del hombre son principalmente experiencias de ideas y no la captación inmediata de lo que siente su corazón, de lo que ven sus ojos y de lo que oyen sus oídos. En realidad, esa separación entre el intelecto y el sentimiento ha llevado al hombre contemporáneo a un estado mental casi esquizoide, en el que ha llegado a ser casi incapaz de experimentar algo, salvo intelectualmente."

"B" estaba eximida de Educación Física, así que al principio no sabía de su existencia porque se quedaba en el aula sola con la celadora. La vi un día que subí por casualidad cuando dejé al grupo en su aula por un pedido puntual de su maestra de grado, de ahí en más empecé a subir y le preguntaba porque no bajaba y me respondía todas las veces que no quería. Hasta que un día, le puse un ultimátum diciéndole que ella pertenecía al grado y que yo la necesitaba para que me ayude a dirigir diferentes partidos. Aceptó contenta y nunca faltó a mis clases, pasando a ser mi mano derecha e izquierda. Yo la llevaba para todos lados como parte de mi cuerpo ya que nunca había participado de la clase de Educación Física. Le compré un silbato y me ayudaba llevando en sus piernas pelotas de goma espuma.

Hasta ese momento “B” además de hacerse 3 veces por semana diálisis, tenía colocada una vía gasogástrica que luego a mitad de año se la sacaron y recién ahí, empezó a estar más conectada con todos sus compañeros.

Después del receso escolar en el Distrito donde trabajo se realizan todos los años una Muestra de Gimnasia rítmica y artística con 3er y 5to grado (cada grado con su rutina acorde a su etapa de crecimiento). El objetivo es que los alumnos/as muestren lo trabajado en la clase a otras escuelas del Distrito y a sus familiares.

Practicando la rutina de gimnasia con los compañeros/as de “B” para presentar en la muestra con 3° grado, la bajé del cochecito, la senté en la colchoneta y le pedí que hiciera las cosas que ella se animaba hacer arriba de su cama y que de todo lo que estaban haciendo sus compañeros, ella podía hacer. Me muestra y enseguida le pregunto si ella quiere participar junto con sus compañeros el día de la muestra de Educación Física, respondiéndome con la sonrisa más grande y al mismo tiempo me dice que: SIII !!!!!!!!!!

Hablé con el padre porque “B” estaba exenta de participar de las Clases de Educación Física, delante de “B”, le comenté al padre de las ganas de “B” de participar de la Muestra de Gimnasia en otra escuela del Distrito para que me consiguieran una orden del médico y que la dejara realizar educación física tan solo por ese día. El padre la consigue y el médico detalla que podía realizar la muestra de gimnasia acorde al criterio de la docente, (o sea a mi criterio). En ese momento sentí que había ganado una batalla contra la invisibilización. Le comento a mi Supervisora y ella me recomienda que además el padre firme un Acta autorizándola a participar del evento de gimnasia, adjuntando la orden del médico para cubrirnos legalmente.

Ese día pedimos 2 micros en uno iba la Profesora Mariana Miguel con 25 alumnos/as y un acompañante terapéutico, ella se fue rápido porque ya estábamos llegando tarde al evento. En el otro micro iba yo con 40 alumnos/as (5 con sus acompañantes terapéuticos) más, “B” junto a Julieta (su celadora). Hice subir primero a todos/as los/as alumnos/as. Primer inconveniente que tuve fue que no conté los lugares para los acompañantes terapéuticos y no entrábamos en el micro de 43 asientos, además subimos 4 colchonetas (porque no había colchonetas en el lugar para todas las escuelas) y a lo último intentamos subir el cochecito con “B” adentro. El chofer del micro me pide que lo cierre para subirlo pero no podía cerrarse de lo deteriorado y sucio que estaba. Mientras me peleaba con el chofer, reclamando los Derechos de “B”, un compañero abre la ventanilla y me grita: “¡seño, llevémosla a upa!”, fue maravillosa la idea que de la desesperación por no llegar tarde, por cumplir con todas mis obligaciones, no se me había ocurrido, veía doble de la bronca, porque no tenía a mi cargo solo a “B” sino a 42 alumnos más, (la tome en

brazos y dejé el cochecito en la escuela.

Todos sabemos que continuamente vamos a lidiar con barreras y dificultades como nos pasó con su sillita y en el traslado a la otra escuela en micro. Coincido en este caso con Silvia Verdeguer (2002: 83) cuando se refiere que,

> Desde el punto de vista social, implica la pérdida o limitación de oportunidades para participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás… da cuenta de las deficiencias de la sociedad que interpone diversos obstáculos a la participación e integración de las personas con discapacidad en la vida familiar, social, educativa, laboral y recreativa, entre otras.

Después de superar algunos obstáculos y después de pasar por un alto grado de estrés, llegamos al lugar y todos/as las/os alumnos/as hicieron su rutina de gimnasia, cuando llegó el turno de "B" y mi turno, a su lado. Ese día hicimos 3 barquito (en cuclillas, de espalda yo le sostenía la cabeza y rolamos las dos juntas para atrás y adelante volviendo a la posición inicial. Luego sin levantarse la acomodé para hacer salchichita (colocarse horizontal en la colchoneta, extender los brazos y piernas y dar vueltas desplazándose por la misma de una punta a la otra rolando. Dio solo 2 vueltas porque cuando practicamos hacer 3, se mareo, y por último una vez que la ayudé a pararse del otro lado de la colchoneta hacía a su manera hizo 2 circunducciones de brazos para adelante, para atrás y saludo con los brazos levantados como lo hacen las mujeres, ahí recién miré para adelante y vi a todo el público (familiares y docentes) que la ovacionaron y lloraban de la emoción al mismo tiempo.

"B" terminó su rutina y tuve que conseguir una colchoneta para que durmiera, estaba exhausta, era su primera vez que salía a un evento de Educación Física porque nunca había tenido y estaban feliz.

"B" no tenía madre, falleció cuando ella tenía 4 años y a los 4 años y medio comenzó hacerse diálisis. El padre hacía lo que podía, no tenía trabajo y vivían en una casa tomada, apenas comían y prácticamente no se higienizaba, tenía el pelo largo, suelto y sin peinar. Venía todos los días que le tocaba no hacerse diálisis, con la misma ropa y muy sucia.

Fue en el cierre de un Proyecto Obligatorio del Distrito en Educación Física llamado "Jugate por el movimiento" y que al hablar con mi Supervisora y saber que estaba "B" y le comenté que para mí sería un último evento, ya que cada vez la veía más deteriorada y durmiendo mucho, mi supervisora me dejó hacerlo solamente con los dos 3ros y sus respectivos familiares para que fuera íntimo el acto.

El evento **"no"** fue con todo el colegio como debería haberlo hecho, yo sentí que

ese grado necesitaba intimidad. Le pedí al padre de “B” que me trajera del Dr. otra autorización para participar solo ese día y me puso que la autorizaba y pudo participar del Cierre conjuntamente con los Juegos Olímpicos Juveniles 2018 (que se van a realizar éste año en la Argentina) llevando sus amigos/as la bandera olímpica, entregándole a ella la antorcha olímpica y encendiendo “B” el pebetero que dio comienzo a los JJOO de 3° grado. En un momento dado, organizamos un desplazamiento de los dos 3ros donde los/as compañeros/as pasaban todos/as por al lado de “B” y la última (su mejor amiga) le coloca la bendita y tan deseada por ella y sus compañeros, “*la corona roja con brillos*”.

Un día había comentado a todos/as en el patio, charlando entre todos/as, que su sueño era tener una corona roja con brillos y sus amigos/as me preguntaban si la había conseguido. Lo que no sabían era que ese día “B” iba a tener su corona roja. Ellos/as también se emocionaron al ver la corona en la cabeza de “B”.

“B” ya no caminaba, y cuando quisimos practicar la rutina unos días antes, la levanté de las axilas (como siempre) para sacarla del cochecito y cuando intenté dejarla arriba de la colchoneta, empezó a gritar del dolor, ahí nos dimos cuenta que le dolía todo el cuerpo. Ese día le pregunté como se sentía y si quería particitar, hizo la rutina en la colchoneta, junto a todos sus compañeros /as al mismo tiempo. Solamente habían pasado 2 meses y ya no se paraba sola, la sacaba y la volvía a poner en el cochecito cada vez que ella tenía que intervenir e hizo gimnasia artística apoyada en mi muslo con todos sus otros/as compañeros/as que se desplazaban todos/as al compás de la música, ella tenía su cinta roja que se la hicimos especialmente para “B”.

La muestra la realicé con otra profesora de Educación Física, Mariana Miguel. Nadie sabía que todo el evento era dedicado a ella, el padres de ella y el de los otros/as alumnos/as no paraban de llorar. Fue realmente emocionante y lo que más me llamó la atención es que sus amigos me recordaban mi promesa a “B” que no la había cumplido, yo le había prometido regalarle la corona roja con brillitos que ella tanto soñaba con tener y hacía 3 semanas que no se la daba y sus amigos/as me la reclamaban cada vez que me veían. Lo que ellos/as no sabían era que la había comprado, la había conseguido porque no fue nada fácil, por medio de otra amiga llamada Pato, pude comprar la que ella quería (una corona roja con brillos). Ese día entendieron porque no se la di antes y sus compañeros/as me abrazaban llorando.

Al otro año, 4°grado tiene obligatorio Natación, pregunté si “B” podía ir porque yo los llevaba y podía meterme en el agua con ella, con la autorización de mi Supervisora pero no pudo ser, porque al hacerse diálisis, tenía un catéter puesto que no se puede mojar y me fue imposible llevarla. Todo un cuatrimestre prácticamente no la vi, y cuando me la

cruzaba, estaba durmiendo.

Mi compañera y paralela, la Profesora Sonia Barbieri del otro 4to grado, cada vez que la veía pasar el día de natación, la sumaba a su clase, siempre y cuando no estuviese durmiendo. En ese caso se quedaba al aire libre hasta que se despertaba con los ruidos de sus otros compañeros jugando.

Mariana mi compañera de Educación Física del año anterior y Sonia mi paralela de ese año, las tres coincidíamos en darles a “B” y a “D”, un espacio donde puedan disfrutar, aprender, socializar y hacer valer sus derechos de recibir igualdad de trato como dice García (2008:56) de,

“Recibir igualdad de trato se refiere a que las diferencias desventajosas sean consideradas en justo peso, serán solventadas con trato diferencial hacia esos grupos o personas, para que estas lleguen a los mismos resultados, en el sentido de ejercer el derecho en forma igualitaria”

A “B” siempre la tratamos como cualquier otro/a alumno/a, cuando venía de mal humor enojada (con cara de pocos amigos/as) tenía prohibido entrar a la clase hasta que cambiara la actitud, y recién ahí ingresaba. Los días de lluvia o en los recreos la hacía jugar con los chicos/as que pasaban por el pasillo a piedra, papel o tijera, muchos hacían una cola para jugar contra ella. Les comenté a todos/as que era campeona internacional de Piedra, papel o tijera y que si le ganaban era todo un desafío.

En 4to grado cuando la vi cada vez más dormida y su cuerpo deteriorado, hablé con su padre y conseguí la autorización para que haga Educación Física, todo el año de acuerdo a los criterios de la docente. “B” participó de las clases de gimnasia rítimica, arbitró con un silbato rojo que le compré para ella, participó de los recreos donde la Profesora Sonia los musicalizaba. Jugó al quemado con pelota de goma espuma y ella tenía prohibido subir las piernas al cochecito. Cada 3 tiros del mismo equipo el 4to lo tenía que hacer ella y sus adversarios (compañeros) se colocaban cerca para que “B” los quemara. Vi tanta ternura junta que no hay palabras para transmitir todo lo que vivimos. “B” por primera vez me preguntaba los reglamentos, estaba más despierta y feliz que nunca.

“B” dejó de ser invisible para todos/as las alumnas de la escuela que terminaron saludándola por su nombre cada vez que la veían en la escuela aunque faltara 2 veces en la semana por estar haciéndose diálisis.

Una vez haciendo gimnasia rítmica con sogas, le di una a ella y le pregunté si podía hacer viborita (todos/as las/os alumnos/as, hubiesen movido la soga de costado, de un lado para el otro) pero ella al no haber participado nunca de la clase de educación física agarró la punta de la soga y la llevó para arriba, para abajo haciendo una ola y con su boca hacía

el ruido de: “ssssssssssssss”, sonido de una serpiente. Me enternecí, ahí tomé conciencia de lo importante que hubiese sido que participara desde 1er grado por lo menos viendo o comentando o simplemente estando ahí y observando, me pregunté ¿cuánto más hubiese disfrutado y aprendido en vez de estar encerrada en la clase sola sin sus compañeros solo con su celadora?.

Pensé ¿cuánto hubiésemos podido hacerla un poquito más feliz en su transcurso por ésta vida?, ¿cuántos momentos en Educación Física hubiese podido aprovechar?.

En la segunda mitad del año la vimos muy deteriorada, dormía todo el tiempo, ya no se paraba, le dolía todo el cuerpo y tenia calambres muy seguidos. Hablamos entre todas con Sonia (la otra Profe de Educación Física), su celadora, Julieta, su maestra Susana y decidimos llamar al EOE (Equipo de Orientación Escolar). Vino el grupo de Orientación Escolar, habló con a maestra con el padre y con su celadora, nosotras las profesoras de Educación Física no participamos en la reunión porque estábamos dando clases a otros grados. Ni bien terminó, nos acercamos y coincidimos con su maestra y la celadora que la opción de Internación domiciliaria no era la mejor opción para “B”, lo que nosotras queríamos lograr era que le hicieran un seguimiento al padre para que la llevara a los médicos, a los kinesiólogos y que le colocaran valvas para que pudiera trasladarse autónomamente, pero eso los del grupo del EOE no lo entendieron. La maestra y la celadora no aceptaron la opción de educación domiciliaria y ahí quedó todo, “B” siguió viniendo a la escuela como de costumbre.

Un día en un recreo, veo a “B” en la puerta junto a su celadora, les pregunto que estaban haciendo y la celadora me dice que “B” no se sentía bien y que estaba esperando al padre. Le toco la frente, volaba de fiebre. Eso fue un Lunes, el martes me entero que la habían internado por neumonía.

Todos los días pregunté por ella a su celadora por celular. El domingo a la tarde, me llama y me cuenta que estaba internada en terapia intermedia en el Hospital Gutiérrez (Hospital de niños) a 12 cuadras de nuestra escuela. Me dice que esta muy mal y que el horario de visita era de 13 a 15 hs.

Al otro día pido permiso para ir a verla en Dirección, diciéndoles que podría juntar dos grados a la primer hora, dos grados a la segunda, ir corriendo a verla junto con la celadora y volver a la escuela. Les dije a sus compañeros de grado que les hagan un dibujo que íbamos con Julieta a ir a ver a “B” ese mismo día y me los entregaron antes de irnos. Julieta llevo cinta scoch.

Fue terrible cuando llegamos, la vimos dormida y cuando vemos la bolsa donde le suministraban los medicamentos, decía “Morfina”, después hablamos con la doctora, discutí

con ella porque el padre me cuenta que no le estaban dando de comer, le pregunté por qué y me dijo que no valía la pena. Pegamos con Julieta los dibujos de los compañeros, me senté al lado de ella para hablarle y cada vez que yo emitía un sonido se le subían las pulsasiones. Ella estaba dormida pero me escuchaba. La doctora me dijo que era cuestión de horas, que realmente el cuerpito no le daba más.

Volví a la escuela, junté a los alumnos que tenía que darles en la ultima hora en unas gradas, les conté que fui a ver a "B", les conté que estaba muy delicada. Me preguntaron si se iba a morir y les dije que no sabía, que dependía si su cuerpo toleraba los medicamentos, que era algo que no se los podía responder.

Les dije que si podíamos hacer dibujos para alegrar la habitación para cuando se despertara, que iba a volver a ir a verla y pegar todos los dibujos que ellos me entregaran. Muchisimos me entregaron a la última hora dibujos para "B" que le entregué a Julieta que iba a ir al otro día a verla.

Al otro día me llama Julieta y me dice que "B" falleció. Dieron un día de duelo en la escuela. Julieta me cuenta que el día del entierro el padre coloca todos los dibujos de los alumnos de la escuela dentro del cajón.

Cuando regreso a la escuela sus compañeros me ven y vienen corriendo a abrazarme sin decirme una sola palabra, me miraban, me abrazaban al mismo tiempo sin decirme una sola palabra. Fue terrible.

Ese día vinieron todos los alumnos al patio a verme y los de 6to me dijeron que cuando les avisaron que "B" falleció, lo primero que pensaron fue en mí, en cuanto yo la quería y todo lo que había hecho por ella. Ellos sabían de la corona roja, ellos sabían de cinta roja, ellos/as jugaban con ella a Piedra, Papel o Tijera en los recreos. Y lo más doloroso fue cuando una alumna de 5to grado me da un dibujo para "B" con el nombre de ella y me dice que se entera que "B" muere cuando estaba en la tercer letra pero igual quería darle el dibujo a su padre y me abraza.

El paso de "B" por nuestra escuela no fue en vano, "B" nos dejo un legado, nos enseñó mucho más a nosotros/as que a ella. No fue una alumna más, fue una alumna que hizo la diferencia, nos enseñó con palabras textuales de ellos: "seño, usted y nosotros nos tenemos que poner contentos porque mientras ella estuvo con nosotros hicimos todo lo posible para que sea feliz y tenemos que entender como dice usted que su cuerpito ya no aguantaba más y que se fue con su mamá en el cielo".

"B" no fue una alumna más, fue la que hizo nuestra diferencia de lo que éramos a lo que somos hoy. Que en paz descanses…

Bibliografía

García, P. (2008). Políticas de igualdad equidad y gender mainstreaming: de que estamos hablando. Marco Conceptual. Para el Proyecto Regional de PNUD “América Latina Genera: Gestión del Conocimiento para la Equidad de Género en Latinoamérica y El Caribe”. San Salvador.

Summerhill, A.S. Neill (1974). Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Fondo de Cultura Económica, México, prólogo, pág. 11.

Verdeguer, S. (abril 2002) Capacidad de Amar. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Argentina. Encrucijadas UBA – Año 2 número dieciocho.

BEVILACQUA, CORTESE, OLIVERO. “Escuela Secundaria e inclusión educativa: una mirada desde los proyectos institucionales en las escuelas de la ciudad de Río Cuarto.”

Autores: Bevilacqua María Belem
DNI: 37.128.005
(belembevilacqua@gmail.com)
Marhild Cortese
DNI: 16.169.589
(Cferniot@fibertel.com.ar)
Betiana Olivero
DNI:32.208.269
(Betianaolivero28@hotmail.com).
Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Cs. Humanas
Dpto. Cs. de la Educación

Resumen.

La ponencia tiene como propósito socializar el conocimiento construido en el contexto de un proyecto de investigación denominado “*Escuela Secundaria e inclusión educativa: una mirada desde los proyectos institucionales en las escuelas de la ciudad de Río Cuarto.*” (Beca de Ayudantía de Investigación otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, (Res. Rectoral 439/2017), tuvo como propósito estudiar los proyectos institucionales que favorecen la inclusión educativa en las escuelas secundarias.

Se realizó el estudio a partir de la metodología cualitativa y se identificó como unidades de análisis el ciclo Básico de enseñanza en dos escuelas secundarias.Las estrategias utilizadas para la recolección de datos fueron el análisis de documentos, y entrevistas en profundidad. Entre los documentos estudiados se puede mencionar el Proyecto Educativo Institucional, el Plan Anual de Gestión y se seleccionaron algunos proyectos pedagógicos institucionales en una de las escuelas, al mismo tiempo el estudio se enriqueció con las voces de diferentes actores institucionales.

El análisis de datos se realizó desde el mismo momento en el que se accede al campo, se construyeron categorías por medio de un proceso de codificación que implica “quebrar” los datos para reorganizarlos en categorías que faciliten la comparación de las mismas (Maxwel, 1996).

Así, a partir de los datos obtenidos y teniendo presente los objetivos propuestos para el proyecto de investigación, se identificaron las siguientes categorías y subcategorías de análisis:

- Organización de la institución educativa: 1.1 Respuesta de la institución al contexto educativo; 1.2 Actores institucionales.
- Propuestas Educativas: 2.1 Objetivos; 2.2 Estrategias pedagógicas; 2.3 Concepción pedagógica.

El proyecto de investigación permitió identificar y estudiar diferentes aspectos que tienden a romper con la cotidianeidad escolar; se identificaron mediadores educativos que se ponen en juego al enfrentarse a diversas y complejas realidades, buscando trascender los desafíos que se presentan en los procesos de enseñar y aprender.

También se evidenció cómo las instituciones resignifican el vínculo construido con el contexto posibilitando la inclusión educativa a partir de una comprensión del escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales que habilitan miradas diferentes.

En ambas instituciones las propuestas asumen formatos diferentes pero buscan garantizar la trayectoria educativa de los estudiantes y la construcción significativa de los aprendizajes. Lo cual es complejo pero posible de ir construyendo colectivamente y sobre todo con la participación y compromiso propios de todos los actores institucionales.

Palabras claves: Inclusión educativa. Proyectos Institucionales. Escuelas secundarias.

Introducción:

La presente ponencia tiene como propósito presentar el trabajo realizado en un proyecto de investigación aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, denominado "*Escuela Secundaria e inclusión educativa: una mirada desde los proyectos institucionales en las escuelas de la ciudad de Río Cuarto*" (Res Rectoral 439/2017). El mismo se encuentra enmarcado en un proyecto de investigación madre denominado "Escuela secundaria e inclusión educativa. Estudio de propuestas pedagógicas didácticas que favorecen la educación de todos los alumnos y en especial la de estudiantes en situación de discap., en instituciones de la ciudad de Río Cuarto y de la Región" (Resolución Rectoral 161/2016)

El trabajo de investigación tiene como objetivos principales estudiar los proyectos institucionales que favorecen la inclusión educativa en dos escuelas secundarias de la ciudad de Río Cuarto, una de modalidad especial y la otra técnico profesional; también se

busca conocer cómo en las escuelas se construyen espacios educativos que favorecen la inclusión educativa.

Esta ponencia se propone socializar algunos resultados del trabajo realizado, también generar un espacio de reflexión y discusión sobre este campo de conocimiento compartiendo y problematizando abordajes teóricos y metodológicos en torno a la temática.

Se presentan los fundamentos teóricos que sustentan el trabajo retomando el marco legal que contextualiza la educación secundaria en nuestra país y aportes de diferentes autores que permiten enmarcar la temática abordada; luego se desarrolla la metodología cualitativa utilizada en el estudio, a partir de la cual se realizaron entrevistas en profundidad y análisis de documentos con la finalidad de estudiar los proyectos institucionales de ambas escuelas. Finalmente expondremos el análisis realizado a partir de los datos, el cual se inició desde el mismo momento en que se accedió al campo, lo que permitió la construcción de dos grandes categorías: “Organización de la institución educativa” y “Propuesta educativa”; conteniendo en su interior subcategorías que serán desarrolladas posteriormente.

Para finalizar la presentación se realizarán algunas reflexiones finales que tienen como propósito retomar algunos conceptos considerados significativos en el trabajo

Sustentos teóricos del estudio.

Tal como menciona Luis Aguilar (2015), la democratización de la enseñanza alude al conjunto de esfuerzos realizados por la sociedad con el fin de permitir a cada persona, cualquiera sea su medio y condición social, obtener el acceso a una educación de calidad, en cualquiera de los niveles educativos. Esto se ve permanentemente cuestionado por las dificultades que enfrenta la población escolar, especialmente la que proviene de sectores sociales más desfavorecidos para permanecer en el sistema educativo y culminar sus estudios secundarios. Adquiriendo una especial relevancia en la coyuntura actual frente a la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206 que propone la universalización de todo el sistema educativo nacional, a partir de la expansión de la obligatoriedad escolar hasta la culminación de la educación secundaria.

Esta norma define a la Educación Secundaria, en palabras de Cappellacci y Mirando (2007) como:

Una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, estableciendo una duración de 5 o 6 años estructurados en dos ciclos: un Ciclo Básico -de carácter común a todas las orientaciones- y un ciclo Orientado de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento,

del mundo social y del trabajo. (P. sin n°)

La Ley de Educación Nacional (en adelante LEN) ampara el derecho a enseñar y aprender en el sistema educativo de la República Argentina como un bien público y un derecho tanto social como personal; debiendo ser la educación una prioridad nacional que el Estado debe de garantizar, buscando una sociedad justa que intente reafirmar la soberanía e identidad nacional, la democracia, el respeto por los derechos humanos. El artículo 8 refiere a que "La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común".

La Ley de Educación Nacional plantea metas que promueven la universalización y democratización de la educación, que requieren la definición de nuevas propuestas en políticas educativas. Frente a ello se comienza a pensar en una escuela secundaria para todos, en la que no se puede identificar una única manera de aprender o de enseñar, donde es necesario priorizar aquellos sectores más desfavorecidos de la sociedad, por lo tanto se busca asegurar la igualdad, respetando las diferencias.

Esto conlleva el desafío de asumir y promover una educación inclusiva, entendida por la UNESCO (2005)como un proceso que se encarga de abordar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO 14).

Las instituciones educativas de nivel secundario que se enfrentan a los nuevos desafíos de educar en el Siglo XXI se expresan como "…ensamblajes sociales frágiles que son continuamente revalidados e impulsados por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares" (Ball, Magire y Braun, citado en Dussel.P.316). Estos ensamblajes sociales se plasman en los proyectos institucionales que sustentan el accionar cotidiano de las escuelas que tienden a buscar y a hacer efectivo este

derecho de la educación de todos.

Los proyecto institucionales se constituyen en el eje ordenador de las instituciones Educativas, en un puente que cada escuela tiende entre su realidad y el futuro deseado. El proyecto educativo es la propuesta que cada institución construye a fin de dar cumplimiento a los propósitos establecidos para el nivel. Propuesta que se elabora desde la identidad propia de cada institución y de la construcción colectiva permanente, y que adquiere existencia objetiva a través de la planificación. (Campelo, García Maldonado, Hollman y Viel 85 y 86)

Los proyectos orientan un modo particular de organización y funcionamiento escolar; invitan a las instituciones a problematizar situaciones que han sido de algún modo naturalizadas, explicándolas, priorizándolas, buscando recabar información, analizar los problemas, y generar propuestas educativas superadoras, llevarlas a la práctica y evaluarlas. En síntesis, el proyecto educativo es una forma de mirar, pensar y actuar colectivamente en la institución.

Metodología.

Para abordar el estudio se eligió la metodología cualitativa, la cual se caracteriza por ser "…multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan" (Denzin y Lincoln, en Vasilachis2007, p 24).

Se identificó como contexto para abordar el estudio el Ciclo Básico de enseñanza en dos escuelas secundarias, una de modalidad especial (Escuela A), la cual trabaja articuladamente con otras instituciones educativas de nivel medio, colaborando en procesos de inclusión educativa; la otra una escuela de nivel secundario (Escuela B).

La Institución A es una escuela de modalidad especial, de gestión pública. Los estudiantes que asisten a la institución tienen entre 0 a 18 años, en su mayoría con un diagnóstico de hipoacusia. La matrícula actual es de 46 alumnos: 33 en grupos escolares y 13 integrados en escuelas comunes. Recibe estudiantes de 14 localidades.

Respecto a la institución B es una escuela técnico profesional, de gestión pública, la formación de los estudiantes se organiza en 7 años y propone dos especialidades: técnico electricistas y técnico en industria de los alimentos. Funciona en dos turnos: mañana y tarde. Cuentan con una amplia población allegada al barrio en la cual se encuentra.

Vasilachis (2006) manifiesta que la realidad no puede ser abordada de manera directa sino más bien a partir de la convergencia de observaciones desde múltiples e

interdependientes fuentes de conocimiento. En ese sentido, las estrategias que se consideraron más adecuadas para la recolección de información fueron análisis de documentos y entrevistas en profundidad.

Siendo la unidad de observación las escuelas mencionadas, distinguimos como unidad de análisis los proyectos institucionales y áulicos de las escuelas seleccionadas y los relatos del equipo de gestión.

El análisis de documentos, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1998) posibilitó "comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y las actividades de quienes los producen" (1998: p.149). En la Escuela A, se seleccionaron para trabajar aquellos documentos institucionales que tenían entre sus propósitos posibilitar prácticas educativas inclusivas; se analizó el PEI (y un resumen ofrecido del mismo) yel plan de gestión anual. Además, de cinco proyectos pedagógicos brindados por la escuela se seleccionaron para el estudio tres, titulados: "Cooperativa manos que trabajan", "Proyecto de formación profesional"; "Ecoescuela".

Al solicitar los proyectos institucionales en la Escuela B surgió el inconveniente de que la institución tenía los documentos en revisión y no pudo facilitarnos los mismos. Por lo que en esta institución la información sobre los proyectos se obtuvo a través de entrevistas en profundidad realizadas al equipo de gestión.

Taylor y Bogdan (1998) caracterizan a la entrevista en profundidad como una forma de "encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respectos de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (1998: p.101).

Se llevaron a cabo dos entrevistas en la Escuela B, una al Director y otra a la Coordinadora de Cursos. En las entrevistas, entre otros aspectos referidos al quehacer institucional, se especificaron dos proyectos articulados y transversales a los contenidos de todas las áreas. En la especialidad en industria de los alimentos, el proyecto se denomina "Pizzas del conocimiento"; mientras que en la de técnico en electricidad "Construcción de morsas".

El análisis de datos se inició desde el mismo momento en el que se accedió al campo, lo que permitió la construcción de categorías, para lo cual, tal como lo señala Maxwell (1996), se realizó un proceso de codificación que implica "quebrar" los datos, organizarlos en categorías, compararlos dentro de las mismas categorías y entre ellas. Posteriormente se relacionaron o releyeron las categorías construidas a partir de teoría pertinente, tratando de resignificar los datos a un nivel más teórico.

Las categorías y subcategorías construidas a través del análisis realizado son:

- Organización de la institución educativa: 1.1 Respuesta de la institución al contexto educativo; 1.2 Actores institucionales.
  - Propuestas Educativas: 2.1Objetivos; 2.2Estrategias pedagógicas; 2.3Concepción pedagógica;

A continuación, se presentarán aquellas evidencias que permitieron mostrar acerca de cada categoría construida, como así también se citarán diferentes teorías que nos ayudan a justificar lo planteado.

Caminando hacia la inclusión educativa, una mirada hacia el interior de las instituciones.

A continuación se desarrollan algunas reflexiones y evidencias de las categorías de análisis construidas y mencionadas en el apartado anterior con el propósito de reflexionar sobre cómo, enmarcadas en las políticas educativas propuestas desde los organismos oficiales, las instituciones en significativa interacción con el contexto social, construye acciones y propuestas educativas que se enmarcan en prácticas inclusivas tendientes a la democratización del conocimientos

- Organización de la institución educativa.

Tal como menciona Simón y Echeita (2013), para posibilitar prácticas de educación inclusivas, es necesaria una participación activa y comprometida de los actores institucionales involucrados.

Una institución, según Lucía Garay (1994), es el producto de un proceso de construcción al que se denomina institucionalización, es un proceso complejo, con avances y retrocesos en el que se configuran ideas, valores, significaciones instituidas, que se expresan con diferentes grados de formalización (en leyes, normas, etc.). En el caso de los establecimientos educativos, se encuentran organizados en espacios y tiempos concretos.Cada institución contiene características, ideas, metas, imaginarios transformadores, utopías sociales o educativas que deberían plasmarse en proyectos, que se inscriban en un contexto que posibiliten su desarrollo.

El marco legal que normativiza la educación en nuestro país, la Ley de Educación Nacional 26.206/06 establece que el Sistema Educativo Nacional comprende cuatro niveles, (Educación inicial, primaria, secundaria y superior), y 8 modalidades que lo atraviesan.

La Escuela A, corresponde a la modalidad especial y se ocupa de la escolaridad de niños y jóvenes fundamentalmente con discapacidad auditiva, potenciando el desarrollo de

la lengua oral y escrita, como así también de todas las áreas y disciplinas curriculares, sociales y del desarrollo en general, para favorecer la inclusión de los mismos en todos los ámbitos de la sociedad. Esta institución brinda educación primaria, secundaria, además de acompañar a los estudiantes en procesos de inclusión educativa asesorando institucionalmente a las escuelas integradoras. Este estudio centró la atención en los proyectos correspondientes a la educación secundaria y a procesos de inclusión educativa.

La escuela B es una escuela de Educación Técnico Profesional, la propuesta institucional y curricular tiende a brindar una formación integral a los jóvenes, como estudiantes y ciudadanos, que requiere una estrecha vinculación con el mundo laboral y con el ejercicio responsable de su quehacer profesional futuro. Esta escuela cuenta con dos especialidades: Técnico Electricista y Técnico en Industria de los Alimentos, ambas orientadas al desarrollo industrial.

Retomando la documentación del INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) la finalidad de la formación del técnico en el nivel secundario es la adquisición de capacidades profesionales de calidad, con una sólida formación general y una formación técnica específica que trascienda el ámbito educativo y se vincule con el sistema socio productivo local. Este propósito se evidencia en la Escuela B, tal como lo menciona la coordinadora de cursos:

> "*tienen un título de validez nacional, y en la parte de la industria de los alimentos todo lo que tiene que ver con análisis de productos, no para ser un operario digamos por ejemplo, sino más bien para la parte laboratorio, todo lo que sea evaluar que el producto que llegue a la góndola llegue en condiciones para ser consumido, todas esas cuestiones, por eso tienen mucha materias de química, laboratorio..."*(Entrevista 2, Escuela B)

Es importante mencionar que esta institución surge como respuesta a la demanda social; ante la dificultad de los estudiantes de continuar sus estudios universitarios surge la propuesta de crear laescuela técnica, logrando que los estudiantes egresen con un título de validez nacional que les permite insertarse en el ámbito productivo del país.

El trabajo realizado posibilitó identificar, ante los diversos contextos sociales y propuestas educativas de las instituciones estudiadas, proyectos que responden a los principios de una educación inclusiva.

1.1 Respuesta de la institución al contexto educativo.

Las propuestas innovadores tienen, entre otros propósitos, el de responder alas necesidades institucionales considerando los recursos propios de cada situación. Deben

considerar la diversidad del alumnado, reconociendo las particulares historias de vida, sus entornos sociales, culturales, económicos, etc. (Zabalza M. y Zabalza A, 2016).

Como lo menciona la coordinadora de cursos de la Escuela B:

> "*Nosotros vamos a los domicilios. Incluso en esa visita a los hogares, para ver qué pasa, porqué no viene, o si tiene algún problema es cuando en esa visita, le acercamos una batería de trabajos prácticos para que complete, para que no pierda el año, para que salga de esa situación que está atravesando, o de un problema familiar o de enfermedad. Para que luego los traiga y pueda seguir con sus aprendizajes y para que no sienta que perdió otro año más, sabiendo las consecuencias que puede tener para su vida*." (Entrevista 2, Escuela B)

Esta escuela, al enfrentarse a numerosas inasistencias por parte de un grupo de estudiantes, han proyectado acciones que les permite acompañar la trayectoria educativa de los mismos, garantizando el derecho a la educación, contemplando cada realidad, desarrollandoestrategias educativas que les posibilita la continuidad de los estudias aún sin asistir a la institución, durante el período que requiere abordar el problema que atraviesa el estudiante y que le impide concurrir sistemáticamente a la escuela.

De ese modo se propone ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando en sus propuestas pedagógicas las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes

En éste mismo sentido la Escuela A cuenta con un proyecto de formación laboral, "Manos que trabajan" y en su fundamentación expresan "*…a partir de los cambios operados en la sociedad, la escuela necesita asumir nuevas perspectivas educativas que respondan activamente a las exigencias actuales, permitiendo al estudiante prepararse para una actividad productiva en el campo laboral…*".

Se evidencia cómo la institución busca responder a la realidad por la cual se encuentra interpelada, con una amplia responsabilidad en lo que implica el futuro de sus estudiantes.

1.2 Actores institucionales.

Toda institución se conforma en la interacción de diferentes actores, que desempeñan roles particulares y tareas diferentes. La Escuela A cuenta con un director, secretaria, profesores de sordos y el equipo de profesionales conformado por psicopedagoga, fonoaudióloga, psicomotricista y con dos auxiliares encargadas del mantenimiento y limpieza. La tarea en la institución se desarrolla de manera consensuada y colaborativamente, mediante reuniones y talleres en los cuales se discuten urgencias, prioridades y necesidades a trabajar. Es en ese contextoen el que se valoran los proyectos

en desarrollo y se diseñan nuevas propuestas educativas construidas en el interjuego entre el ideario institucional, el contexto escolar, las normativas vigentes, entre otros aspectos. Estos proyectos en su desarrollo son coordinados por un docente durante todo el año lectivo.

La Escuela Bcuenta con un director, una secretaria, una coordinadora de cursos, una persona referente del plan de mejora (ésta figura es relevante en la institución y se encarga de la adquisición de insumos, maquinarias, etc). También se cuenta con profesores de taller en el ciclo orientado los cuales acompañan, como pareja pedagógica, a los docentes de cada especialidad, docentes con tareas pasivas, preceptoría, y maestranza.

En la elaboración y desarrollo de las propuestas innovadoras participan docentes de las distintas áreas disciplinares, pero no la totalidad de la planta docente, también convocan a los estudiantes con el propósito de que los proyectos responda a sus diversas realidades y necesidades, al mismo tiempo que los compromete en su desarrollo y en la apropiación de los contenidos disciplinares rompiendo con esquemas tradicionales de enseñanza. Cada año en las reuniones de equipo y en los talleres de formación se presentan y se exponen los proyectos y sus desarrollos para favorecer la socialización de lo realizado y lograr el compromiso de un mayor número de docentes.

- Propuesta Educativa

Cualquier iniciativa de innovación debe contar con un proyecto escrito, ya que la existencia de un documento invita a pensar por adelantado, convierte la iniciativa de innovación en algo compartido y público, confirma la coherencia con la viabilidad del intento, constituyendo una especie de “compromiso formal” sobre el desarrollo de la actividad propuesta, compromete a que cada uno asuma la propuesta educativa como condición fundamental para elmejoramiento de los procesos de enseñanza (Zabalza M. y Zabalza A., 2016).

Por ello se consideró importante identificar y analizar los proyectos institucionales que favorecen el desarrollo denuevas propuestas educativas, considerando las nuevas culturas juveniles y sus estilos de aprendizaje, al mismo tiempo que contemplan el contexto social – cultural en el que se inserta la institución.

2.1 Objetivos de los proyectos institucionales

Las instituciones educativas se enfrentan cotidianamente al desafío de llevar a cabo prácticas que favorezcan la inclusión educativa y la democratización del conocimiento.

La Escuela B con el propósito de favorecer la integración del conocimiento se propuso elaborar proyectos transversales a diferentes asignaturas. Así lo expresa el Director de dicha institución:

"articular los contenidos para favorecer la permanencia de los estudiantes dentro de la escuela, para favorecer el proceso de aprendizaje y aprovechar el tiempo y los recursos institucionales; es demasiada la carga horaria y parece importante que aprovechen todas las horas de actividades escolares dentro de la institución, siendo una forma que se ha encontrado de obtener mejores resultados es haciendo que se participe en los proyectos interdisciplinarios"(Entrevista 1, Escuela B).

Mientras que en la Escuela A, los objetivos planteados en el proyecto de Formación laboral refieren a:

"Reconocer las necesidades sociales (económicas, culturales, políticas) del contexto local y regional y las oportunidades para el desarrollo de las diversas actividades, en relación con sus potencialidades y exigencias; Comprender la incidencia del trabajo y de la cultura del trabajo en el desarrollo de la identidad personal y social en el contexto actual; Desarrollar conocimientos básicos, destrezas, técnicas y habilidades relacionadas con un ámbito o área ocupacional que favorezca sus posibilidades de inclusión laboral y social futura; Desarrollar capacidades cognitivas, comunicativas y sociales necesarias para interactuar con otros y trabajar cooperativamente; Desarrollar con la mayor autonomía posible diferentes estrategias socio - cognitivos que le posibiliten relacionarse con los demás y con el mundo del trabajo; Valorar sus posibilidades, creencias, valores, conocimientos y las de los demás como formas de acceder a una convivencia armónica, entre otros"(Proyecto "Formación Laboral" , Escuela A).

Estos objetivos evidencian cómo desde la Escuela A se pretendebrindar una formación que considerando y articulando diferentes contextos,posibilite a los estudiantes el desarrollo de sus potencialidades e intereses, la inclusión en contextos escolares, laborales o la generación de actividades productivas, la participación y toma de decisiones respecto a cuestiones atinentes a su comunidad o grupo de pertenencia. Estos proyectos ponen en evidencia el interés institucional por favorecer la inclusión educativa y social buscando nuevas estrategias y nuevos contextos de aprendizaje.

2.2 Estrategias pedagógicas

En un proyecto, al mismo tiempo que se desarrollan los objetivos seespecificanestrategias que posibiliten alcanzarlos. Es de destacar el intento de la comunidad escolar estudiada por diseñar estrategias didácticas que permitan la construcción de conocimiento de una forma creativa y dinámica, facilitando la formación y el aprendizaje.

Esto se evidencia en la Escuela B,en el proyecto denominado "Pizzas del

conocimiento", una estrategia propuesta a través de la fabricación de pizzas que transversaliza la mayoría de las asignaturas que los estudiantes deben cursar en su año lectivo en consonancia con los objetivos propuestos y desarrollado en la subcategoría anterior. Así, el Director expresa:

> *"…desde Lengua y Literatura, los docentes saben que de primero va atrabajar texto instructivo siguiendo la receta que se va a ver en luego en la sala de producción, entonces van a hacer después dentro del aula se va a elaborar todo lo referido al texto instructivo, entonces desde lengua van a trabajar también la publicidad, folletos para producción de pizzas. En inglés por ejemplo, trabajan textos en inglés y también los ingredientes en inglés. Desde artes visuales crean la caja y lo referido al arte visual en relación a la pizza. Desde Dibujo técnico diseñan y trabajan la caja y ven lo referido a escalas magnitudes..."*(Entrevista 1, Escuela B)

En la Escuela A, los objetivos que se plantearon en el apartado anterior tienen una correlación directa en la forma en la que se ejecuta el proceso para llevarlos a cabo; se considera que sujeto, educación y trabajo se articulan en los contextos de vida de cada estudiante. Tal como se menciona en el proyecto de formación profesional,

> *"Reconocer las necesidades sociales (económicas, culturales, políticas) y las oportunidades para el desarrollo de las diversas actividades, en relación con sus potencialidades y exigencias; Comprender la incidencia del trabajo y de la cultura del trabajo en el desarrollo de la identidad personal y social en el contexto actual; Desarrollar conocimientos básicos, destrezas, técnicas y habilidades relacionadas con un ámbito o área ocupacional que favorezca sus posibilidades de inclusión laboral y social futura; Desarrollar capacidades cognitivas, comunicativas y sociales necesarias para interactuar con otros y trabajar cooperativamente; Desarrollar con la mayor autonomía posible diferentes estrategias socio - cognitivos que le posibiliten relacionarse con los demás y con el mundo del trabajo; Valorar sus posibilidades, creencias, valores, conocimientos y las de los demás como formas de acceder a una convivencia armónica."* (Proyecto de Formación profesional, Escuela A)

- Concepciones pedagógicas.

En el escenario escolar se pone en escena procesos subjetivos que condicionan el accionar institucional, el desempeño docente y los aprendizajes e inclusión de los estudiantes. Estos procesos y concepciones o creencias que se van construyendo se reflejan en los proyectos institucionales. Es así que en la Escuela B, el director expresa:

"…Los estudiantes de sexto y séptimo año, los próximos a egresarse de los últimos dos años de la especialidad industria de los alimentos, actúan como docentes. En eso ellos explican cómo se elabora el producto, cuáles son los pasos de producción, cuál son los cuidados que se deben tener en cuanto a normas de higiene y seguridad…"

Otorgándole de ese modo al estudiante un papel protagónico y activo, en el que él es gestor de sus propios procesos de conocimiento, guiado por un docente o por su grupo de pares, donde los compañeros de años avanzados vivencian el quehacer docente al guiar el saber a quién se encuentran en cursos anteriores.

Para realizar propuestas educativas que posibiliten el aprendizaje de los estudiantes la misma debe ser acompañada y guiada por los adultos, en el caso de las instituciones educativas por un docente. Para lo cual es importante involucrar en los proyectos a todos los profesionales que trabajan alrededor de la tarea educativa,posibilitando el desarrollo de un pensamiento crítico, así como aumentando su sentido ético y la responsabilidad en el logro de tal fin.

La concepción docente en la Escuela B, de acuerdo a lo relatado tanto por el director como por la coordinadora de curso, implica un docente que tenga empatía con sus estudiantes, debe poder dialogar con ellos, llamarlos por su nombre, conocer su realidad, colaborar en la búsqueda de soluciones en aquellas problemáticas que dificultan su tránsito por la institución. Remarcan también que muchos colegas docentes han dejado el puesto porque ésta tarea les excedía. Destacan que los docentes en ésta institución tienen un conocimiento de cada estudiante y se comprometen con sus aprendizajes, hay un trabajo colaborativo muy interesante buscando alternativas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En la Escuela A, la concepción docente implica compromiso en:

"orientar en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes, en todos los ámbitos que la forman (laboral, en relaciones, en sueños, etc.). Los mismos pretenden permanentemente generar espacios de diálogo y reflexión referidos a las problemáticas sociales y, dentro de ella, a la relación entre educación y trabajo como fundamento organizador de las prácticas de inclusión de los estudiantes." (Proyecto Manos que trabajan, Escuela A)

Conclusión:

Con el proyecto de investigación hemos podido iniciar un camino que nos permitió reflexionar teóricamente junto a la realidad de dos escuelas. Posibilitó identificar y estudiar aspectos que tienden a romper con la cotidianidad escolar al posibilitar el desarrollo de

proyectos innovadores tendientes a la inclusión educativa

Se identificaron mediadores educativos que las instituciones han puesto en juego al enfrentarse a diversas y complejas realidades, requiriendo tomas de decisión que transciendan las adversidades en pos de los valores sobre los que la escuela se enfrenta a educar.

Uno de los hechos que en alguna medida muestra un interés institucional por favorecer la inclusión educativa es la preocupación por resignificar el vínculo de la escuela con el contexto y que se hace evidente en los proyectos institucionales estudiados. En muchos de ellos se hace explícita una comprensión del escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales que posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitando otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, que posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral.

Otro aspecto a destacar es reconocer la importancia de la escritura de los proyectos innovadores, ya que el proceso de construirlos y escribirlos implica conductas metacognitivas, epistémicas, al mismo tiempo que compromete en su participación. Se puso en evidencia cómo se gestan y desarrollan estos espacios institucionales.

Ambas instituciones hacen propia una decisión colectiva de cambio, sin duda son una construcción política que asumen una posición de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar.

El espacio de investigación permite conocer la realidad de algunas instituciones respecto a los marcos normativos y a las nuevas políticas de inclusión educativa. De esta manera también se enriquece la formación de quienes estamos transitando la Licenciatura en Educación Especial.

Bibliografía.

Aguilar, L. (2015) Democratización de la educación. Bs. As. Edit. Capeluz.

CAPELACCI, I. Y MIRANDO, A. (2007) Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina

ECHEITA, G. y AINSCOW, G. (2011) La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. Universidad autónoma de Madrid y Universidad de Mánchesterd.

FERREYRA, H. VIDALES, S. (2013) Hacia la Innovación en Educación secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias. Cap I, III, VIII, XI y XIII. Ed.

Comunicarte. Córdoba. Argentina

Garay, L. (1994). Análisis Institucional de la Educación y sus Organizaciones. Universidad Nacional de Córdoba.

Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación.

Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodriguez, H., y Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela (pp.33-65).* Madrid: WoltersKluwer España.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1998) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Buenos EdicionesPaidós.

UNESCO (2001) The Open File on Inclusive Education. Paris: UNESCO

UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO (Accesible on line en: http://unesco.org/educacion/inclusive)

YUNI, J.A. y URBANO, C. (2005) Investigación Etnográfica, Investigación-acción. Ed. Brujas. Córdoba Cap 11.

VASILACHIS, I. (2007), Estrategias de investigación cualitativa. Cap 1. Ed. Gedisa. Buenos Aires. Argentina

MAXWELL, J. A. (1996). Cualitative research design.An Interactive Approach.Sage Publication.London. Traducción de María Luisa Graffigna.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Argentina

Ministerio de Cultura y Educación de La Nación. 2009. La Educación Especial una modalidad del Sistema Educativo. Argentina

http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/3594/echeita-parrilla-carbonell-educacionespecialadebate.pdf

http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/

LANZA, DUBROVSKY. "Inclusión, experiencia y derecho a la educación. Reflexiones desde un proyecto de investigación"

Dubrovsky, Silvia - DNI:12600990 - FFyL - U.B.A. silviadubrovsky@gmail.com

Lanza, Carla - DNI: 30.888.267 FFyL - U.B.A carla.lanza1984@gmail.com

Palabras clave: enseñanza- derechos- prácticas inclusivas.

Inclusión, experiencia y derecho a la educación. Reflexiones desde un proyecto de investigación.

Resumen

La promulgación de documentos nacionales e internacionales tendientes a garantizar el derecho a la educación constituyó un avance en cuanto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos, no obstante ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo en acciones efectivas que garantizaran su cumplimiento. En este trabajo presentamos reflexiones de un proyecto de investigación interpelando saberes, dispositivos y prácticas que dan forma a la cultura institucional de las escuelas.

Desde un enfoque etnográfico, se analizarán las prácticas de enseñanza que tienen lugar en las aulas de las escuelas a las que asisten alumnos con proyectos de integración asumiendo que el rol que los diferentes modelos pedagógicos otorgan a la actividad del alumno es un indicador de las concepciones subyacentes del desarrollo infantil y comprendiendo a partir de ello la importancia, potencialidad y sentido de las prácticas de enseñanza denominadas inclusivas.

Desde la teoría socio histórica, como marco conceptual de este proyecto investigación es preciso afirmar que sólo se forma parte de y se está incluido en un colectivo cuando se forma parte de la actividad que convoca. Sólo de ese modo un sujeto puede apropiarse de los elementos significativos de la cultura. En este sentido, se requiere de una escuela que promueva prácticas diversificadas y flexibles que garanticen el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Finalmente, proponemos el uso de la categoría perezhivanie como unidad de análisis posible para dar cuenta de la complejidad de las prácticas educativas y evaluar los resultados de los proyectos de inclusión en la escuela secundaria de jóvenes con discapacidad en la medida en que entendemos que el concepto relaciona los procesos y las leyes de desarrollo con el rol del ambiente social.

Introducción

El presente escrito se propone socializar algunas reflexiones del proyecto de investigación denominado *"Prácticas inclusivas. Análisis de la actividad de enseñanza en las aulas de escuela común con alumnos "integrados"*, aprobado por Res.2830/16 PRI y dirigido por la Mg. Silvia Dubrovsky.

Desde un enfoque de trabajo etnográfico sostenemos que lo fecundo de esta experiencia radica en documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009 en Sinisi y Petrelli, 2013) y para ello se requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos ya que, en buena medida, los mismos se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente. Desde este enfoque metodológico hemos realizado observaciones, entrevistas y análisis documental.

Hemos entrevistado tanto a directivos, docentes, maestros integradores/ acompañantes personales no docentes, y adolescentes. Se han observado clases y recreos intentando captar la vida cotidiana de la escuela.

El foco está puesto en el estudio de los discursos y las prácticas. Lo discursivo, desde nuestra perspectiva de investigación, es una dimensión crucial en el establecimiento de los vínculos y de las relaciones sociales (Santander, 2011). Al mismo tiempo, centramos la mirada en los procesos interindividuales en el marco más amplio de los contextos interpersonales, sociales y culturales en los que se inscriben las prácticas (Elichiry, 2010). Este equipo de trabajo entiende que los estudios de corte etnográfico posibilitan un trabajo reflexivo que permite describir y transformar la realidad social (Rockwell, 2009)

En este escrito presentamos algunos avances de la investigación en torno a experiencias de inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Consideramos que las mismas pueden constituirse en un valioso insumo a la hora de analizar cuáles son aquellas prácticas que pueden contribuir a garantizar el derecho a la educación secundaria que a partir de la sanción de la Ley N°26206 (2006) es una instancia obligatoria.

Apuntes vigotskianos para el análisis de las prácticas inclusivas.

Vigotsky sostiene que es posible explicar el papel del ambiente en el desarrollo del niño

sólo cuando conocemos lo intrínseco e irreductible de esa relación. Esta relación, que se encuentra en permanente cambio, va configurando el modo en que tiene lugar el desarrollo, El concepto de perezhivanie que puede ser traducido como vivencia /experiencia expresa el modo en que las influencias del ambiente son vividas por cada niño/a. Esto implica que éstas determinarán qué tipo de influencia tendrá ese ambiente o situación en el niño (Vigotski, 1929) Desde una perspectiva genética del desarrollo, Vigotski sostuvo la integración en la conciencia de los procesos cognitivos y afectivos: "las funciones psicológicas superiores son funciones intelectualizadas y volitivas al mismo tiempo (...) todo reside en el hecho de que el pensamiento y el afecto representan partes de un todo único- la conciencia humana" (Vigotski, 1935/1997b, en Del Cueto 2015).

Para Vigotski (1998) el desarrollo se considera como un paulatino proceso de individuación en el que los instrumentos socio culturales son interiorizados y apropiados por el sujeto, gracias a ellos, el sujeto dispone de los medios para construir sus relaciones con el mundo y con él mismo. Toda acción particular se constituye socialmente y recibe su significado de su ubicación en sistemas de actividad generados social e históricamente. El significado no se crea por las intenciones individuales, sino que se constituye mutuamente en las relaciones entre sistemas de actividad y personas que actúan y tiene un carácter relacional. Desde esta perspectiva, los procesos de enseñanza adquieren para la teoría socio histórica un papel central en la medida en que crean posibilidades de desarrollo, la enseñanza correctamente organizada conduce, tras de sí el desarrollo. Desde esta perspectiva las aulas de las escuelas se constituyen en un lugar posible en donde la singularidad se construye a partir de interacciones y articulaciones de relaciones, procesos, experiencias y acuerdos sociales (Elichiry, 2009).

La inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en la escuela secundaria. Una lectura del derecho a la educación.

A fines del siglo XIX se le asignó a la escuela la tarea de consolidar la unidad nacional mediante distintos procesos de homogeneización cultural. La sanción de la Ley 1420 de 1884 estableció el desarrollo la escuela pública, obligatoria, gratuita y laica, no obstante, la "igualdad" pregonada a través del libre acceso a la educación se constituyó en un mito fundacional (Puiggrós, 1991; Carli, 2003). La historia de la escolarización de las personas con discapacidad ha transcurrido en paralelo hasta la sanción de la Ley N°26206 de 2006 que no sólo termina con la existencia de los sistemas de educación común y educación especial como sistemas paralelos, sino que introduce el concepto de trayectorias

educativas que implica el deber del estado de garantizar para todos los alumnos el tránsito por espacios educativos lo menos restrictivos posibles. En diversos escritos (Dubrovsky, 2001, 2005, 2006; Dubrovsky y Lanza; 2017) hemos señalado que la promulgación de documentos nacionales e internacionales ha constituido un avance significativo en materia de inclusión no obstante ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo en acciones efectivas que garantizaran su cumplimiento.

Según datos estadísticos elaborados por la Dirección Nacional de Investigación y Estadística de la Calidad Educativa (DINIECE- Ministerio de educación de la Nación), en los últimos años aumentó significativamente el número de alumnos con discapacidad que cursan su trayectoria escolar en las escuelas secundarias. Esto implica celebrar no sólo las condiciones de democratización de acceso a la educación de sectores tradicionalmente excluidos, sino que convoca también a recrear, repensar, rediseñar la escuela como dispositivo de inclusión social.

En la Pcia de Buenos Aires, recientemente se ha sancionado la Res. 1664/17 que en un intento de adecuar las normativas provinciales a la Res. 311/16 del Consejo Federal de Educación distingue la integración escolar de la inclusión educativa y propone que esta última, en tanto derecho, requiere de prácticas institucionales y áulicas que la sostengan. Desde el modelo social de la discapacidad esta normativa se propone no sólo tener presente la discapacidad de cada sujeto, sino también el contexto en el que ese sujeto vive y aprende (Res. 1664/2017).

Señala Meirieu que:

> "... La escuela inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad: El derecho a la diferencia es el derecho a ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, el derecho de participar en lo colectivo…"
>
> (Meirieu, 2013)

Ahora bien ¿de qué modos tiene lugar la inclusión educativa en las escuelas que hemos recorrido? ¿qué entienden los distintos actores institucionales por integración, inclusión, derecho a la educación?

En nuestro trabajo de campo que aún se encuentra en proceso, hemos tomado conocimiento de diversas situaciones. Compartiremos algunas de ellas en el siguiente apartado.

Entre el "hacer como sí" y el "ponerse en lugar del otro".

"... Como si no hubiera ninguna problemática…"

Hemos señalado que la sanción de distintas normativas fija un horizonte hacia el cual deberían establecerse las políticas educativas fundadas principalmente en la consideración del sujeto con discapacidad como un sujeto de derecho. La controversia se presenta respecto a cómo garantizar el derecho a la educación cuando consideramos la escuela tradicional y su modelo sostenido en la cronología y la simultaneidad. Entonces ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? A continuación, compartimos un fragmento de una entrevista a un preceptor de una escuela secundaria de la Pcia de Buenos Aires al que consultamos sobre qué pensaba de la experiencia de integración de Lautaro, un adolescente que cursaba 4° año en la escuela común:

"... Me parece que está bueno porque tienen relación como si no hubiera ninguna problemática. Ellos se relacionan normalmente con sus compañeros, pero con su maestra integradora tal vez tienen una atención que sí necesitan más personalizada que tal vez el docente no puede estar al 100% con cada alumno…"

Al respecto es posible advertir lo que Jacobo ha denominado "integración excluyente" para dar cuenta de los diversos modos en los que -a través de nuestras representaciones, creencias, significaciones imaginarios y prejuicios- excluimos integrando.

Esta posición implica volver a ese ideal pansófico de enseñar todo a todos y correr el riesgo de borrar las diferencias. Sin embargo, aquí aparece una nueva variante, otro adulto "la maestra integradora" que se constituye en un apoyo para estos adolescentes lo cual rápidamente pone en evidencia que no podemos "hacer de cuenta que" lo que nos conduce a revisar las formas en las que pensamos la inclusión.

Si hablamos del ejercicio del derecho a la educación no podemos "hacer de cuenta que" o "como si no hubiera ninguna problemática". Reconocer el derecho a la educación no es hacer como sí, es darle la posibilidad a un niño, a un adolescente, a un adulto de participar de entornos que ofrezcan experiencias que conduzcan al desarrollo.

Ningún docente *"puede estar al 100% con cada alumno"*, pero hay alumnos que lo necesitan más que otros. Entendemos que la posición no se resume a estar o no estar si no a saber ubicarse en los tiempos y espacios en los que es necesaria su presencia.

Ponerse en lugar del otro

Desde la perspectiva socio histórica es posible sostener que la participación en proyectos colectivos produce modos específicos de aprendizaje y desarrollo. En un apartado anterior expusimos que el concepto de experiencia (perezhivanie) nos permite dar cuenta de la relación entre un sujeto y su ambiente (entorno), así como de las relaciones afectivas y cognitivas que este sujeto manifiesta en una situación social de desarrollo determinada.

Es por eso que sostenemos que los procesos de inclusión educativa de jóvenes con discapacidad en la escuela común pueden ser analizados a partir de este concepto.

Cuando consultamos a la docente de geografía de Lautaro qué creía ella que había aprendido, nos respondió:

"... un día en la clase fui y dije que me sentía triste porque creía que no podía desarrollarme como docente, que sentía que la sociedad estaba cada vez más violenta, que me costaba enseñar en una sociedad tan violenta. Y él, que supuestamente no reconoce las emociones del otro, me dijo 'uy no profe, triste usted no' (...) Lo hablaba con la profesora integradora y es mucho, es mucha alegría que nos da porque no solamente él pudo sociabilizarse, sino que él pudo ponerse en lugar del otro. Y creo, no lo sé, pero supuestamente en teoría no lo podrían hacer…"

Durante la misma entrevista consultamos a la docente cómo pensaba que este adolescente había logrado "ponerse en lugar del otro", al respecto nos respondía:

"... Esto se logra porque los chicos están con otros chicos. Es el mejor ejemplo para decir que nosotros vivimos en sociedad y aprendemos de los otros. Aprendemos del ejemplo de los demás y él viendo lo que hacen los demás aprende, construye, crece. Es la mejor manera de que se desarrolle…"

A partir del análisis del trabajo de campo afirmamos que el concepto de experiencia (perezhivanie) puede actuar como una poderosa herramienta teórica (Veresov, 2016) a la hora de analizar los procesos de inclusión educativa ya que a partir de su consideración es posible sostener la riqueza y potencia del medio ambiente social/entorno como fuente del desarrollo. Lautaro, que "supuestamente -por tener un diagnóstico de autismo- no podía

ponerse en lugar del otro" no sólo reconoce y pareciera apenarse por el malestar de la docente, sino que es reconocido por ella como alumno en situación de interacción con otros. Un alumno que estando juntos a "los demás" en palabras de esta docente *"aprende, construye, crece".*

Conclusiones

Consideramos que a futuro este proyecto puede aportar elementos para pensar prácticas de enseñanza que puedan contribuir a garantizar procesos de educación inclusiva garantizando así el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes.

El desafío radica en diseñar e implementar prácticas de enseñanza que articulen el derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. El trabajo de investigación que estamos llevando a cabo pone en evidencia que no hay un único modo de pensar el derecho a la educación si no formas posibles de atravesar experiencias que conduzcan al desarrollo.

Un trabajo que garantice la educación inclusiva implica, en términos de Meirieu (2016) acompañar hasta el final la presencia y la participación de cada individuo en el seno de un colectivo.

Desde la teoría socio histórica es posible afirmar que para analizar las experiencias inclusivas es necesario poner en relación los modos en que se hace efectivo el derecho a la educación -cuáles son las prácticas que promueven la inclusión- y la experiencia de los alumnos que concurren a la escuela de nivel con proyectos de inclusión.

Creemos que es necesario apostar a producir cambios en la trama escolar dimensionando y trabajando las tensiones que atraviesan el aula, ofertar nuevos formatos de enseñanza para distintas formas de aprender, habilitar un escenario en el cual, pares y adultos resulten mediadores de la cultura, se reconozcan diferentes, y a partir del reconocimiento de estas diferencias se garantice el derecho a la educación.

Bibliografía

Carli, S (2003). "Educación pública: historias y promesas", en Los sentidos de los público: reflexiones desde el campo educativo ¿existe un espacio público no estatal?. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Del Cueto, J. (2015). Dos nociones para un enfoque no escisionista de las emociones y la afectividad: situación social del desarrollo y vivencia en Vigotsky. Perspectivas en

Psicología, Vol.12, N°1. Mayo 2015-(pp.29-35).

Dubrovsky, S. Navarro, A; Rosenbaum, Z. (2001) Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Dirección de Investigaciones. Secretaría de Educación. GCBA.

Dubrovsky, S. (comp.) (2005) La integración escolar como problemática profesional. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

Dubrovsky, S. (2006) La búsqueda de respuestas posibles de la teoría socio-histórica. de Vigotski a las nuevas preguntas de la educación especial actual. Espacios en Blanco. Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires. Nro. 16, 187-210.

Dubrovsky, S; Lanza, C (2017) La educación como derecho y las prácticas de enseñanza como garantía. Reflexiones desde un proyecto de investigación. en Actas del IV Seminario Nacional de la Red ESTRADO. La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI. (en prensa)

Elichiry, N (2009) Reflexiones e interrogantes acerca del aprendizaje humano en Escuela y aprendizaje. Trabajos de psicología educacional". Buenos Aires; Manantial.

Ley de Educación Nacional N°26206. Año 2006.

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Conferencia realizada en octubre de 2013. Ministerio de Educación. República Argentina.

Meirieu, P. (2016) Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Puiggrós, A. (1991) Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Gedisa.

Resolución N°1664/2017. Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires.

Resolución N°311/16, Consejo Federal de Educación.

Rockwell, E. (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Buenos Aires.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso Cinta moebio 41: 207-224 www.moebio.uchile.cl/41/santander.html

Sinisi, L; Petrelli, L (2013) Entre permanecer en el jardín y el primerito: sentidos y prácticas de la educación infantil. Revista del IICE /33.

Veresov, N & Fleer, M. (2016): Perezhivanie as a Theoretical Concept for Researching Young Children's Development, Mind, Culture, and Activity, DOI: 10.1080/10749039.2016.1186198.

Vigotski, L (1997) Fundamentos de defectología. En: Obras Escogidas (Tomo V). Madrid. Visor (Trabajo original publicado en 1929).

Vigotski, L. (1997b). El problema del retraso mental. En Obras Escogidas (Tomo V, 249-273). Madrid. Visor. (Trabajo original publicado en 1935).

Vigotski, L (1998) El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos. Edición en G. Blanck. Bs. As. Ed. Almagesto.

Mesa 10. Derechos humanos, marco legal y políticas públicas
Coordinación: Valeria Morrás y Enrique Neurohr

TAIBO. "La situación actual en la provincia de Córdoba en referencia al Turismo Accesible"

Autora: Alejandra Taibo- DNI: 23.197.912.

E-Mail: aletaibo@hotmail.com.ar

Conceptos y palabras claves: Accesibilidad – Turismo- Actualidad.

Proyecto: Investigación

Tema: La situación actual en la provincia de Córdoba con referencia al Turismo Accesible.

Ponencia

En el año 2014, el pensamiento político sobre el turismo en la provincia de Córdoba se dirigía a la potenciación de productos turísticos que ofrecerían servicios de alojamiento y gastronomía, en un marco inclusivo. Se gestionarían espacios abiertos al turismo accesible por medio de la implementación del diseño universal, lo cual ampliaba la oferta turística.

La provincia de Córdoba se encuentra constituida por 12 regiones o áreas turísticas factibles de lograr un entorno accesible como destino y construir una oferta que permita al máximo de clientes ser turistas con plenos derechos en verdadera integración; sumado a los consecuentes beneficios del destino.

Con este pensamiento de fomentar el Turismo Accesible, desde la Agencia Córdoba Turismo S.E.M., administrativos estatales abocados a la calidad de servicios e infraestructuras turísticas acuerdan y elaboran estrategias a fin de alcanzar el objetivo propuesto. Para ello, trabajan junto a técnicos de la Dirección de Discapacidad, pertenecientes al Ministerio de Desarrollo Social.

La estrategia principal se trata de desarrollar un relevamiento a 2.359 establecimientos registrados en la provincia y así determinar cuáles cuentan con mínimos requisitos para recibir a huéspedes con alguna discapacidad, permitiéndoles usar las instalaciones y espacios ofrecidos con la mayor autonomía posible.

El proceso de relevamiento hotelero comienza con una encuesta elaborada y emitida por técnicos de la Dirección de Discapacidad, perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social.

La misma se dirige a empresarios hoteleros quienes tienen el poder de decidir la aceptación o rechazo a ser relevados; la mayoría han expresado su deseo de adecuarse y la voluntad de transformar sus instalaciones de modo inclusivo y accesible.

Desde el año 2015 y a la fecha, se realizó el relevamiento de más de 100 establecimientos para identificar la cantidad de plazas accesibles disponibles en la provincia, en la modalidad Hotel. Esto se debe a que para fundamentar la tarea, desde la Agencia Córdoba Turismo S.E.M. trabaja legalmente en base al Decreto Reglamentario 1359/00 de la Ley de Promoción y Desarrollo Turístico N° 7232, el cual reglamenta lo referente a la hotelería y manifiesta la obligatoriedad de contar, como mínimo, con una (1) habitación accesible para personas con alguna dificultad motriz, en lo que respecta a CLASE HOTEL. El Decreto Reglamentario comenzó a tener vigencia desde el año 2000, es por ello que existen establecimientos cuyas construcciones son anteriores a esa fecha, por lo tanto no son posibles de adaptarlas en su totalidad.

A partir del año 2017, se presentó una iniciativa para modificar el Decreto 1359 del año 2000 para incluir en la obligatoriedad de contar con una habitación inclusiva, a todas las modalidades existentes en la Provincia. (Hotel, apart hotel, hostería y/o posadas, hostales, Apart Cabañas, Complejo turístico, entre otras) La modificación se encuentra en tratamiento.

En la actualidad, existen convenios entre la Agencia Córdoba Turismo S.E.M. y otros organismos públicos y privados, que colaboran con la concreción de ampliar el concepto Turismo Accesible.

Se mencionan entre los convenios al conformado junto al Consejo Federal de Inversiones (CFI) y el Banco Provincia de Córdoba, a través del cual, aquellos establecimientos que deseen realizar mejoras técnicas, pueden acceder a líneas de crédito, destinadas a hacer más inclusivo el alojamiento.

Otro de los convenios se firmó con la Biblioteca Provincial para Discapacitados Visuales a fin de confeccionar folletería y cartelería turística traducidos al Sistema Braille.

Finalmente, junto a la Subsecretaría de Calidad Turística, organismo público dependiente del Ministerio de Turismo de la Nación, llevan adelante la implementación de Directrices de Accesibilidad en Alojamientos y Servicios Turísticos, en diversas regiones y áreas turísticas de la provincia de Córdoba.

En el proceso de implementación, se desarrollaron capacitaciones, dirigidas a hoteleros, gastronómicos, personal de servicios turísticos y público en general. Se desarrollaron dos temas fundamentales: uno con óptica psicológica referidos al trato que se debe brindar a las personas con discapacidades diferentes, sensibilización y concientización; y otro

desde la óptica funcional, asesoramiento sobre adaptación de establecimientos y planificación de actividades turísticas que contemplen la plena integración, de modo inclusivo y comprometido.

El principal conductor de los temas tratados, conducían al beneficio asociado a la aplicación de las Directrices de Accesibilidad; es decir, la competitividad de la organización como oportunidad de negocio, ya que logra una fuerte fidelización de sus clientes, al tiempo que amplía y diversifica su mercado. Por otro lado, un establecimiento que responde a las necesidades de todas las personas por igual, formando a su personal en la atención a las personas con discapacidad y promoviendo la inclusión, genera una imagen social positiva.

Como resultado de la sensibilización, en las capacitaciones, el público atendió y aceptó con agrado los lineamientos desarrollados. Sin embargo, se manifestaron algunas opiniones contrarias ante la posibilidad de concretar cambios funcionales y psicológicos.

A la fecha, la comunidad perteneciente a Región Turística Punilla validaron implementación de las Directrices de Accesibilidad, y lograron reflejar de modo auténtico la importancia de recibir, acceder y usar espacios, servicios, establecimientos con los objetivos de alcanzar una mejor calidad de vida inclusiva.

Concretamente, Punilla Centro- Norte, la localidad de La Cumbre, se destaca como Única Ciudad Accesible, premiada en Madrid por la Reina Sofía, con el Premio Reina Sofía, reconociendo esfuerzos y cambios de una población enfocada al recibimiento y fomento turístico accesible e inclusivo.

En la Región Punilla Centro – Sur, el Hotel El Cid, ubicado en la ciudad de Villa Carlos Paz, capacita a jóvenes con Síndrome de Down, pertenecientes a la Fundación UPIS (Unidos por la Inclusión Social), Albergo Ético Argentina, quienes cumplen funciones específicas de las actividades hoteleras, en áreas de recepción, mantenimiento, comedor, servicio de habitaciones y cocina. El diario La Voz del Interior, ha publicado el 7 de marzo de 2018, lo siguiente:

“Un contingente de jubilados ingresó al Hotel El Cid el lunes, junto con el inicio del proyecto. “Les contamos de qué se trataba, y durante su estadía vamos a ir compartiendo información para que conozcan los pormenores del proyecto, la aceptación ha sido muy buena”, contó a La Voz Lucía, orgullosa.”

“¿Por qué decimos que no es inclusión laboral? Porque lo que promovemos es que ellos sean autónomos, que se trasladen por sus propios medios, que asuman la responsabilidad que asume cualquier trabajador. El tema de los traslados y el transporte público es uno de los retos más importantes”, describió Lucía. (Fundadora y Presidente de la Fundación UPIS-Albergo Ético Argentino).

Se concluye la investigación que el proceso de potenciar a Córdoba como provincia turísticamente accesible, orientado al turismo y la recreación, que posibilitan la plena integración -desde la óptica funcional y psicológica- con seguridad y autonomía, sin importar discapacidad o circunstancia comunicacional o movilidad, sólo es posible por el momento en algunos hoteles, localidades y regiones turísticas.

El planteo que surge entonces es: ¿Cuál de las 12 áreas turísticas de la provincia de Córdoba, que se capacitaron con herramientas útiles basadas en las Directrices de Accesibilidad fortalecerá y llevará a cabo acciones para logró la región de Punilla a fin de potencializar a la provincia de Córdoba de modo inclusivo, como se propuso en el año 2014? ¿Cómo se reformularán sus responsabilidades de los sectores públicos y privados aunados en el bien común de toda la sociedad como destino turístico y cuáles serán las nuevas políticas a aplicar?

Fuentes de Información:

Entrevistas personales con personal de la Agencia Córdoba Turismo S.E.M.

Páginas web:

-Detalles de hoteles y servicios con que cuenta cada uno:

http://www.cordobaturismo.gov.ar/alojamientos-con-condiciones-de-accesibilidad

-Ejemplos concretos de acciones desarrolladas en la localidad de Carlos Paz

Hotel El Cid- Fundación UPIS- Albergo Ético Argentino:

Giubergia, Laura (2018) "*Albergo Ético una iniciativa de inclusión que ya puso primera en Carlos Paz".* La Voz del Interior >Ciudadanos > Síndrome de down.

<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/albergo-etico-una-iniciativa-de-inclusion-que-ya-puso-primera-en-carlos-paz>(7 de marzo de 2018)

SPIDALLIERI. “Relato sobre discapacidad, administración pública y buenas prácticas”

SPIDALIERI CLAUDIA SUSANA, DNI 17.338.224, spidalieric@yahoo.com.ar

DISCAPACIDAD – BUENAS PRÁCTICAS – ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Relato de experiencia

La provincia de Buenos Aires cuenta con una legislación específica de protección de las Personas con Discapacidad (en adelante PCD), la Ley 10.592, Régimen Jurídico Básico e Integral para las Personas con Discapacidad (Denominación modificada por Ley 14.968).

Entendiendo a ***“la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”,*** como lo establece la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en su Preámbulo.

Sensibilización y **Visibilización** son dos conceptos fundamentales para entender la vulnerabilidad de este colectivo y afirmar la condición de “sujetos de derecho” de sus integrantes. Es así que la convención sitúa este tema en la órbita de los derechos humanos. La discapacidad forma parte de la diversidad humana y tanto los Estados como la comunidad deben comprender que es necesario construir una sociedad inclusiva donde las PCD tengan plena participación.

Nuestro país a través de la Ley 26.378, desde el año 2008, ha ratificado la convención, otorgándole jerarquía constitucional a través de la Ley 27.044, por lo cual se debe tomar como marco de referencia y de trabajo en todas las acciones que se lleven a cabo y que impliquen a este colectivo, entre ellas la capacitación de los agentes de la Administración Pública Provincial (en adelante APP), dado que la discapacidad ***nos involucra y atraviesa a todos***, no solo a la persona que presenta una discapacidad sino también a aquel que comparte un espacio de trabajo con un compañero que presenta una discapacidad o a aquellos que realizan atención al público y se ven en situaciones de incertidumbre de cómo abordar y responder a la demanda de un ciudadano que concurre a realizar una tramitación y que presenta una discapacidad.

La equiparación de oportunidades, debe promover la eliminación de barreras de todo tipo que mantienen invisibilizadas a las personas con discapacidad “Equiparación de oportunidades significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios,

las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreación, se hacen accesibles para todos" (Programa de Acción Mundial para los Impedidos, respaldado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 37/52 de 18 de febrero de 1982).

En el marco de la Ley 10.592, se plantea en el ámbito laboral, la obligatoriedad del Estado (art.8) en reservar vacantes en las plantas de los distintos organismos provinciales y municipales para ser cubiertas por PCD idóneos para su desempeño. La mencionada ley establece prioridad para este grupo vulnerable en obtener un empleo en el sector público, fijando un cupo obligatorio no menor al 4% de la planta de personal, como así también reservar vacantes en todas las modalidades de contratación, esto es: planta permanente, temporaria, transitoria y/o personal contratado.

También se plantea, en esta instancia relacionada con el derecho al trabajo, en el marco de la Ley 13.865, la reserva de vacantes que se generen en los cargos que correspondan a agentes que hayan ingresado bajo el régimen de la ley mencionada, o que hayan sido encuadrados posteriormente en el marco de la Ley 10.592, estableciéndose así, la obligación de los organismos a ocupar dichas vacantes en su totalidad y exclusivamente por PCD, de acuerdo a las condiciones de idoneidad para desempeñar los cargos. No estando dichas vacantes, sujetas a vulneración alguna en relación a su efectiva disponibilidad.

Atento a que este grupo de trabajadores presentan en su recorrido de vida y en particular en su recorrido laboral, una gran vulnerabilidad e invisibilidad, fue la intención de esta propuesta integrar esta temática: "LA DISCAPACIDAD EN EL LUGAR DE TRABAJO", a fin de facilitar la inclusión laboral con las particularidades que pudieran surgir a partir de las variadas situaciones en el desempeño ocupacional de estos trabajadores con la diversidad que genera la discapacidad que presentan. También teniendo en cuenta la necesidad de mejorar y facilitar el servicio de atención al público, en aquellos casos donde el usuario-ciudadano presenta algún tipo de discapacidad, requiriendo formar a los agentes de la APP que se encuentran realizando dicha atención, para poder brindarles herramientas y debatir en torno a ellas.

Cabe destacar que esta propuesta de capacitación surgió por la necesidad y preocupación, de facilitar los procedimientos en pos de mejorar las condiciones y medio ambiente de trabajo, y brindar espacios donde se pueda concientizar a los agentes del estado provincial y visibilizar a las personas con discapacidad, como sujetos de derecho.

Considerando las transformaciones que se vienen gestando en cuanto a las oportunidades y los retos que atraviesan las PCD para alcanzar una vida de calidad, y entendiendo que el

estado debe brindar herramientas a fin de facilitar a nivel individual, organizativo y sistémico es que surgió también la propuesta formativa que se denominó "JORNADA DE CAPACITACIÓN EN SALUD Y SEGURIDAD EN EL TRABAJO DE AGENTES CON DISCAPACIDAD EN LA APP."

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) quien promueve el Diálogo Tripartito o Social, y ha dictado directrices que reflejan los valores e instrumentos pertinentes que nuestro país ha tomado como normativa a través de las Directrices Nacionales del Sistema de Gestión de salud y Seguridad en el Trabajo de la Superintendencia de Riesgos del Trabajo (Resolución Nº 523 de fecha 13 de abril de 2007) que tienen relevancia sobre los sistemas de gestión de la salud y la seguridad en el trabajo, definiéndolos como el "conjunto de elementos interrelacionados o interactivos que tienen por objeto establecer una política y objetivos de Salud y Seguridad en el Trabajo y alcanzar dichos objetivos". Es por lo cual, surgió esta propuesta de capacitación ante la necesidad y preocupación, de facilitar los procedimientos en pos de mejorar **las acciones de prevención de riesgos de trabajo**, fortalecer la vinculación con los distintos actores intervinientes y concientizar a los agentes del estado provincial haciendo hincapié en la importancia de propiciar **la mejora de las condiciones laborales y ámbitos de trabajo saludable** para todos los trabajadores con algún tipo de discapacidad en los distintos organismos públicos.

En esta línea el Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP), ente responsable de la capacitación de agentes del Estado Provincial y Municipal en la Provincia de Buenos Aires, en el año 2016 y 2017, autorizó el desarrollo de estas propuestas formativas cuyo objetivo fue brindar a los empleados de la **Administración Pública** Provincial (APP) conocimientos y habilidades específicas sobre la discapacidad para mejorar, potenciar, fortalecer y facilitar las **prácticas cotidianas,** tanto en la atención al público como en la inclusión laboral de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos del estado provincial.

Dichas capacitaciones se basaron en la necesidad de reconocer los derechos de las PCD, considerando fundamental apuntar a la "TOMA DE CONCIENCIA" como lo establece el art. 8 de la convención, tomando "las medidas a este fin" que incluyen "poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública", entendiendo como una necesidad prioritaria, generar los espacios de capacitación a los agentes de la Provincia de Buenos Aires, a fin de facilitar los procedimientos de la APP y municipal que atraviesan a este colectivo vulnerable y así, mejorar las prácticas cotidianas de todos los trabajadores.

Dando cumplimiento así también a lo establecido en la CDPD, en su artículo 4 punto 1A, donde en las obligaciones generales expresa que los Estados deben "**Adoptar todas las**

medidas Legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para ser efectivos los derechos reconocidos en la presente convención", y en el punto 1l establece: "**Promover la formación de los profesionales y el personal que trabaja con personas con Discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente convención, a fin de mejorar la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos".**

Considerando fundamental para el cumplimiento de estos objetivos, la estrategia de desarrollo de los recursos humanos a fin de aprovechar al máximo las contribuciones y las competencias de todo el personal, y propiciar los cambios y modificaciones en la cultura organizacional, a partir de las múltiples miradas de quienes participan en este proceso, incluidas las PCD, generando un compromiso y participación responsable y sostenible.

"Teniendo en consideración que el objetivo de toda política pública es el bienestar de las personas, se requiere fortalecer las capacidades institucionales públicas para dar satisfacción a los requerimientos ciudadanos de integración y pertenencia. A tal efecto, es necesario impulsar criterios de universalización que atiendan la diversidad y complejidad de dichos requerimientos, así como fortalecer la calidad de la gestión pública para que sea un real instrumento al servicio de la cohesión social", siendo este uno de los principios de la Carta Iberoamericana de **Calidad de la Gestión Pública**, es que se formularon estas propuestas de capacitación.

En este marco referencial surgieron estas propuestas formativas, sobre la base de un enfoque holístico, a fin de facilitar los procedimientos que involucren y atraviesan a este colectivo vulnerable y así, mejorar las prácticas cotidianas de los agentes del estado provincial. A través de mi experiencia como Terapista Ocupacional en el desempeño en distintos ámbitos de la Administración, me permitió planificar las mismas integrando y abordando esta problemática, con la mirada transversal en las prácticas laborales del Estado que requiere, por las particularidades y la diversidad que presenta.

Atento a que este es un "Relato de experiencia" considero necesario, a modo ilustrativo, hacer un breve resumen de mi actividad laboral dentro de la APP, que me posibilitó generar estas propuestas.

- Actividad en Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires. SeCLaS "Servicio de Colocación Laboral Selectiva". Llevando a cabo tareas de Gestión y organización del servicio desde su creación. Evaluación ocupacional. Gestión laboral e Inclusión laboral, asesoramiento, adaptaciones y seguimiento. Capacitación del personal del Ministerio en relación a la problemática de la discapacidad y el trabajo. Difusión de

la temática en todo el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Actividad laboral desarrollada desde noviembre de 2004 (creación del SeCLaS) hasta diciembre de 2009.

- Actividad en la Dirección General de Cultura y Educación, como miembro de equipo técnico de escuelas de la Rama de Educación Especial y también desarrollando asesoramiento Técnico/Profesional en la Dirección de Administración de Recursos Humanos-Departamento de Control de Designaciones, en la inclusión laboral de personas con discapacidad en cargos de Auxiliar Portero y Auxiliar de Cocina, con planificación y ejecución de capacitación del personal administrativo, consejeros escolares y delegados gremiales en las diferentes regiones educativas de la Pcia de Bs As. Desde 2007 hasta 2015.

- Actividad en la ex Dirección de Coordinación de Condiciones Laborales, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación de Control de Recursos Humanos y Condiciones Laborales, llevando a cabo intervención específica en la resolución de diferentes problemáticas que atravesaban los trabajadores con diversas situaciones de vulnerabilidad, enmarcadas en normativa provincial específica (Ley 10.592 Régimen Jurídico Básico e Integral para las Personas Discapacitadas, Ley 14.580 de Salud Mental, Ley 13.168 de Violencia Laboral),

- Intervención en la reubicación y cambio de ámbito a partir de los dictámenes de la Junta Médica de la ex Dirección de Medicina Ocupacional actual Dirección de Salud Ocupacional, en su mayoría por problemáticas relacionadas a factores de tipo psicosocial, con situaciones de conflictiva laboral. Llevando a cabo la evaluación de desempeño de los agentes a fin de realizar un diagnóstico y pronóstico laboral, y la entrevista con los respectivos jefes a cargo, para facilitar dichas reubicaciones y cambios de ámbito y su posterior seguimiento, así como el asesoramiento técnico específico en cuanto a facilitar la reinserción laboral de agentes siniestrados que han sido recalificados por Prov. ART,

- Asesoramiento e intervención en la temática de los ingresos de personas con discapacidad en la APP,

- Planificación y organización de actividades de capacitación en prevención de riesgos en el trabajo, destinada a agentes del estado provincial,

- Planificación, organización y dictado de Jornadas de Capacitación en salud y

seguridad en el trabajo de agentes con discapacidad.

El resultado esperado de estos cursos era que los participantes pudieran ser capaces de identificar situaciones que involucren a PCD y responder de acuerdo a las particularidades de cada caso, reflexionar sobre las prácticas cotidianas en pos de su mejoramiento y responder en función de mejorar las condiciones laborales y la prevención en el ámbito laboral.

Ambos cursos, "LA DISCAPACIDAD EN EL LUGAR DE TRABAJO", curso de 3 encuentros de 4 hs cada uno, realizado en once ediciones, y "JORNADA DE CAPACITACIÓN EN SALUD Y SEGURIDAD EN EL TRABAJO DE AGENTES CON DISCAPACIDAD EN LA APP", planteada desde un solo encuentro de 4 hs, que se llevó a cabo en dos ediciones, tuvieron una participación de más de 300 agentes, en grupos con un promedio de 30 personas, lo que facilitó la dinámica y el intercambio de experiencias. Estas capacitaciones no eran obligatorias sino voluntarias, partieron del interés de los agentes en la temática.

Los agentes pertenecían a los siguientes organismos: Astillero Rio Santiago, DGCyE, ARBA, Dirección de Vialidad, Ferrobaires, Ministerio de Agroindustria, Ministerio de Economía, Secretaría de Cultura, Instituto Provincial de Loterías y Casinos, Registro Provincial de las Personas, Asesoría General de Gobierno, Secretaría de Deportes, Registro de la Propiedad, Ministerio de Coordinación y Gestión Pública, Secretaría de Derechos Humanos, Ministerio de Salud, Ministerio de Seguridad, Patronato de Liberados, OCEBA, Tribunal Fiscal de Apelación, Dirección de Políticas Alimentarias, Ministerio de la Producción, CIC, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Gestión Cultural, IOMA, Fiscalía de Estado, Defensoría del Pueblo, Dirección Provincial de Personas Jurídicas, Honorable Tribunal de Cuentas, Honorable Cámara de Diputados, Instituto Cultural y Servicio Penitenciario Bonaerense.

Cabe destacar que, en el caso de este último, el Servicio Penitenciario Bonaerense, se capacitaron agentes del Escalafón Penitenciario de las Unidades de: Olmos, Florencio Varela, Magdalena, Gorina, Los Hornos y Melchor Romero. Y también personal del Escalafón General de diversas áreas, la Dirección General de Recursos Humanos, de la Dirección de Administración y Ventas, Dirección General de Coordinación, Subdirección General de Políticas de Género, Dirección de Infraestructura Edilicia, Dirección de Establecimientos Pre-escolares, Dirección General de Asistencia y Tratamiento, Dirección de Seguridad del SPB, Dirección de Cinotecnia, Dirección de Operaciones Especiales,

Dirección de Alcaidias en sede Judicial, Dirección de Secretaría Inteligente, Centro de Capacitación y Reentrenamiento, Dirección de Personal, Dirección de Automotores, Dirección de Seguridad e Higiene Alimentaria, Museo Histórico, Dirección de Trabajo.

Con respecto a los agentes de los otros organismos correspondieron a los agrupamientos administrativos, técnicos y profesionales, que presentaban una antigüedad laboral en la APP que iba desde los 2 años a los 37.

En cada uno de los encuentros, se evidenció muy buena disposición por parte de los participantes, donde surgieron demandas específicas con respecto a inquietudes puntuales a partir de diversas situaciones generadas en los lugares de trabajo.

Por ejemplo surgieron demandas del personal que realiza diversas funciones en la APP, desde personal que integra juntas evaluadoras que certifican discapacidad en diferentes hospitales de la provincia, como así también de personal profesional que realiza los procesos de selección en los diversos organismos, la mayoría de las consultas eran acerca de situaciones específicas relacionadas a la diversidad de casos dentro de la discapacidad, que presentan las personas convocadas a las entrevistas de selección, lo que generaban dificultades en la definición de los procesos de selección y seguimiento de personal.

Otras dificultades estaban relacionadas con el temor-los miedos-los prejuicios, que les generaba la “incertidumbre”, la ignorancia en la temática, generando situaciones en las que muchas veces se manejaban desde la “buena voluntad”, cometiendo errores en la definición de algunas situaciones puntuales dentro de los servicios que debían brindar como agentes del estado. No contando con la “profesionalidad” para desempeñar sus funciones. Entendiendo por profesionalidad “el saber hacer lo que se tiene que hacer”. Reconociendo a partir de la reflexión la necesidad de este tipo de capacitaciones.

Al haber participado también personas con discapacidad que son trabajadores de la APP, y que se inscribieron en dichos cursos, generó un intercambio facilitando así, la interpretación de los contenidos presentados en el curso, pudiendo escuchar los relatos de las PCD, y así generar un espacio donde poder reflexionar acerca de las diferencias y principalmente de las desigualdades a las que son sometidas las personas con discapacidad en todo el recorrido de vida.

Logrando interpretar así, los dos principios que se tomaron, como ejes centrales, la ACCESIBILIDAD y la NO DISCRIMINACIÓN, lo que generó iniciativas y revisiones de situaciones particulares en los diversos ámbitos laborales, lo que demostró un compromiso y participación asumiendo la responsabilidad que tienen los agentes de la APP, para hacer sostenible y efectiva cualquier intervención en los servicios que se brindan. Evidenciándose, a lo largo del curso, a través de los relatos de los participantes, la intencionalidad de

establecer estrategias para la modificación e incorporación de prácticas tendientes a la construcción y promoción de la igualdad de oportunidades y trato digno, en sus lugares de trabajo.

Bibliografía

- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad- Ley 26.378
- Régimen Jurídico Básico e Integral para las Personas con Discapacidad- Ley 10.592
- Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1996). NACIONES UNIDAS.
- 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. Documento de trabajo.
- Pantano, L. (2008) ¿A quiénes afecta, alcanza e involucra la discapacidad?. Revista EL ECO- Córdoba.
- Agustina, Palacios (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI.
- Agustina, Palacios y Bariffi, Francisco (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Colección Telefónica Accesible Número 4, CERMI y Ediciones Cinca, S. A.
- Carta Iberoamericana de Calidad en la Gestión Pública. Aprobada por la X Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado San Salvador, El Salvador, junio de 2008.
- Gestión de las discapacidades en el lugar de trabajo. Ginebra: OIT, 2002.

DONES, WEICMAN, SULEIMAN (REDI). El cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Argentina"

Autores: Varina Suleiman, Uriel Weicman y Ana Dones. Integrantes de REDI (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad), E-Mail: coordinacion@redi.org.ar e info@redi.org.ar.

Palabras Clave: ***Informe Alternativo – Incidencia Política – Derechos de las PCD***

Dicha presentación está enmarcada como un relato de experiencia.

Planteo del Tema Seleccionado:

El cumplimiento de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Argentina

Introducción:

En este relato de experiencia, nos permitiremos exponer lo que fue el armado colectivo, redacción y defensa del último Informe Alternativo con perspectiva Federal presentado por 28 entidades, entre las cuales se encuentran organizaciones de la sociedad civil y Universidades Nacionales, a la luz de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPD), y que fue defendido ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas el pasado 30 de agosto de 2017 en Ginebra Suiza.

Se destaca la participación de organizaciones de PCD dirigidas por PCD, de organizaciones de notable trayectoria en materia de derechos humanos, así como también la valiosa contribución de las universidades nacionales que han conformado áreas específicas de trabajo dedicadas a los derechos de las PCD, muchas de ellas coordinadas por PCD.

Resulta oportuno resaltar la mirada federal en la elaboración del documento, ya que se ha visto abonado por aportes de distintas regiones del país en miras a plasmar una perspectiva de los derechos humanos de las PCD atravesada por la territorialización de las leyes y las prácticas vigentes.

El informe se propone brindar una herramienta que permita visibilizar a las PCD en el entramado social argentino y en la interlocución con el Estado, exponiendo las dificultades que atraviesan y los puntos de inflexión necesarios para avanzar hacia una sociedad verdaderamente inclusiva, igualitaria y respetuosa de los derechos y libertades fundamentales de todos y todas.

La información plasmada en el informe aporta datos sustentados en jurisprudencia,

relevamiento normativo, relevamiento de políticas públicas, encuestas a PCD y la propia experiencia de quienes lo han elaborado, a partir de las observaciones finales realizadas por el Comité al Estado Argentino en el 8° Periodo de Sesiones. Asimismo, posee en su contenido, una fuerte perspectiva de género, de niñez y se ha tenido en cuenta de manera transversal, el entrecruzamiento de la CDPD con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas llamada Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) a la hora de reportar y denunciar el incumplimiento de derechos.

¿Qué significa Incidencia Política?

El Gobierno por principio presenta su plataforma de trabajo en sus dos niveles, Ejecutivo y Legislativo. No siempre lo que los gobiernos y legisladores transmiten es suficientemente claro o las personas no están de acuerdo con lo que se plantea. En esos casos, las organizaciones de la sociedad civil, incian una serie de acciones a los efectos de:

- Rever medidas erróneas (resoluciones, decretos, políticas públicas, etc)
- incidir ante las comisiones de diputados y senadores sobre los proyectos presentaos que atañen (en este caso) a las personas con discapacidad,
- Y de capacitación a los Operadores Judiciales, sobre el acceso a la justicia de las PCD. incluye al Ministerio Público (defensores y fiscales) y abogados

Todo esto basado en los artículos de la CDPD 4.3 y 33, ya que el lema de la CDPD es "Nada de Nosotros y Nosotras sin Nosotros y Nosotras".

> "4.3. En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan."

> "33. 3. La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento."

En este sentido, el Estado debe convocar a la sociedad civil (personas con discapacidad y

organizaciones que las representan) en cada instancia en la que se discuta cualquier política o ley sobre discapacidad para que haga sus aportes pertinentes. Caso contrario estará incumpliendo la obligación asumida al suscribir a la CDPD, que implicará el violar la Constitución Nacional, ya que dicho tratado ha sido dotado de esa jerarquía por Ley Nacional 27.044.

Organización para la Elaboración del Informe Alternativo

Contexto de trabajo.

Habiendo sido REDI una de las organizaciones que redactó el primer informe alternativo presentado en el año 2012, se tomó en cuenta que se circunscribió a la CABA y a la provincia de buenos aires. En este sentido, fue notoria la falta de información de las 23 provincias restantes de la República Argentina.

A partir de esta situación, REDI decide con recursos propios recorrer las regiones Centro, NOA, Cuyo y Provincia de Buenos Aires y CABA para elaborar el actual informe alternativo tomando como base las recomendaciones y observaciones dirigidas a la República Argentina realizadas por el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad que fueron enviadas en junio de 2016.

En esas reuniones regionales, nos reunimos con ONG/Universidades Nacionales de:

En el NOA, de Salta, Jujuy y Tucumán.

En Cuyo, de San Luis, San Juan y Mendoza.

En el Centro, de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos.

Y por último, de CABA y Provincia de Buenos Aires.

El Comité a través de la Alianza Internacional de Discapacidad (IDA por sus siglas en inglés), había informado inicialmente, que la fecha de presentación del informe alternativo iba a ser a finales de 2017. Sin embargo, IDA nos notificó a REDI y otras organizaciones de Derechos Humanos que trabajan la temática, que la fecha límite de entrega del informe se adelantaba y que teníamos que entregar la versión final el 1 de agosto.

Por este motivo, no se pudo recorrer el Sur y el NEA como estaba previsto, y se tubo que reformular el esquema de las actividades que teníamos planificadas.

Actividades realizadas para la producción del Informe Alternativo.

Se organizaron entre julio y noviembre de 2016, cuatro actividades de trabajo regionales, con la realización de un encuentro de formación y capacitación en cada región (Rosario, CABA, San Juan y Salta), para dar comienzo al monitoreo de la CDPD, donde planteamos una metodología de trabajo basada en dos pasos.

En el primero comenzábamos comentando, con las organizaciones y universidades presentes, todo sobre la importancia del monitoreo de la convención y cuáles son los

procedimientos y requerimientos que espera el Comité de Seguimiento de la CDPD de la ONU para preparar los informes alternativos. El segundo paso fue revisar cada una de las 28 recomendaciones efectuadas por el Comité para la Argentina, tras el anterior proceso de revisión y evaluación del cumplimiento de la convención para nuestro país; mientras se discutían y reflexionaba sobre dichos puntos. Desde REDI les fuimos solicitando a los participantes que se dividieran y seleccionaran los puntos en los cuales sentían que podían construir sus aportes para el informe alternativo. Se les pidió a los participantes que fueran relevando casos, notas periodísticas, diagnósticos de los incumplimientos de los marcos normativos existentes y de políticas públicas en materia de discapacidad y los incumplimientos que aún persisten o podrán seguir persistiendo sobre las recomendaciones hechas por el Comité, teniendo en cuenta también las 4 observaciones generales que éste emitiera para interpretar la CDPD.

De esta manera tras estas jornadas nos fue quedando registrado la división de roles y tareas asignadas para cada organización y universidad, en este proceso de ir construyendo el monitoreo de la CDPD para el transcurso del año siguiente.

En estas jornadas se trabajaron los siguientes artículos de la CDPD correspondientes a las observaciones del Comité.

Artículo 4: Obligaciones Generales

Artículo 5: Igualdad y No discriminación

Artículo 6: Mujeres y Discapacidad

Artículo 7: Niños y Niñas con Discapacidad

Artículo 9: Accesibilidad

Artículo 12: Igual reconocimiento como persona ante la ley

Artículo 13: Acceso a la Justicia

Artículo 14: Libertad y Seguridad de la Persona

Artículo 15: Protección contra la Tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes

Artículo 16: Protección contra la explotación, la violencia y el abuso

Artículo 17: Protección de la Integridad Personal

Artículo 19: Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad

Artículo 23: Respeto del Hogar y de la Familia

Artículo 24: Derecho a la Educación

Artículo 25: Derecho a la Salud

Artículo 27: Trabajo y Empleo

Artículo 28: Nivel de vida adecuado y Protección Social

Artículo 29: Participación en la vida política y pública

Artículo 31: Recopilación de Datos y Estadísticas

Artículo 33: Aplicación y Seguimiento Nacionales

Como ya comentamos, se nos informó la modificación y adelanto de la fecha de entrega del informe, lo cual obligó a las ONG a un trabajo menos exhaustivo que el que habíamos planeado. Dados estos nuevos plazos, nos vimos obligados a replantear la forma de trabajo para la elaboración y redacción del informe.

Con las organizaciones del interior se armaron reuniones vía Skype, y en el caso de Buenos Aires se realizó un desayuno de trabajo. El sentido de estas instancias fue para evacuar cualquier duda que se presentara en la recolección de información, y también para informar y capacitar al respecto de la Agenda 2030 de la ONU, o también conocida como "Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS)", ya que esta agenda menciona o hace referencia (dentro de sus 17 objetivos e indicadores) al menos 11 veces a la Discapacidad, y porque los ODS son un aspecto importante que el comité iba a tener en cuenta como marco integral de los Derechos Humanos.

Un recurso muy valioso y fundamental para la recolección de información concreta para el informe, fue la herramienta de la presentación de pedidos de acceso a la información al Estado para poder obtener datos duros. En muchos de estos pedidos, fue muy notoria la ausencia concreta de información por parte del Estado.

En nuestro país rige la ley 27275 que reglamenta el derecho constitucional y convencional de acceso a la información pública. Esta es una herramienta valiosa para el ejercicio efectivo del derecho a buscar y recibir información (art. 13). Sobre este derecho es importante señalar dos aspectos cruciales a tener en cuenta a la hora de su ejercicio: 1) la información es pública y los principios que rigen la ley son la presunción de publicidad (con lo cual la negativa a brindar la información debe fundarse en causales excepcionalísimas) y 2) se trata de un derecho propio de los gobiernos republicanos (publicidad de los actos de gobierno) y además es un derecho instrumental a la satisfacción de otros derechos. Así para votar necesito tener información, para iniciar una acción judicial, ejercer el derecho de peticionar ante las autoridades necesito tener información, para ejercer la libertad de expresión necesito estar informado/a, etc.

EL hecho de que la información sea pública y que exista un derecho nos obliga a hablar con claridad para que la ciudadanía se apodere del instrumento y resulte empoderada: no pedimos que el estado (a través de cualquiera de sus poderes) nos responda con la opinión de un funcionario, pedimos acceder a la información que es PUBLICA, es decir de todas y

todos, pero que un/a determinado/a funcionario/a la tiene bajo su custodia.

El acceso a estos datos no solo nos permite elaborar con seriedad los planteos, sino que a veces nos permite ampliarlos, ramificarlos, enriquecerlos con el conocimiento de detalles que no tienen publicidad en los medios de comunicación. La falta de acceso o el silencio de los/as funcionarios/as también habla, y a veces, nos permite conocer que no es voluntad de mantener la cultura del secreto, sino que nos revela una triste realidad: la política pública se ha diseñado sin haber considerado datos imprescindibles para su eficiencia y eficacia.

En la elaboración, no le pedimos al/la destinatario/a que "nos informe", le pedimos acceso al documento (en el soporte en que se encuentre). Ejercemos el derecho a peticionar, junto con el derecho a buscar y recibir información. Lo presentamos en duplicado, para guardar una copia de recibo, ya que la ley prevé un plazo para que nos juntemos con esa información.

Una vez recibida la información de las distintas regiones, con los plazos totalmente acotados, REDI contrató a una profesional que se encargó conjuntamente con el Coordinador de Proyectos de REDI, en armar el informe de acuerdo a las pautas y normativas exigidas por el Comité.

A continuación, detallamos el listado completo de las 28 organizaciones que tomaron parte en este informe.

- Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH)
- Asamblea de Usuarios/as de Salud Mental por Nuestros Derechos de Rosario
- Asociación Azul
- Asociación Civil Andar
- Asociación Civil Críos
- Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ)
- Asociación Colibrí
- Asociación Jujeña de ayuda a Personas con Esquizofrenia y Familia (AJUPEF)
- Asociación de Padres de Personas con síndrome de Down (APPSIDO)
- Asociación por los Derechos Civiles (ADC)
- Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS)
- Centro de Investigación y Docencia en Derechos Humanos "Alicia Moreau" – Universidad Nacional de Mar del Plata
- Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad (CIPeD) –Universidad Nacional de Salta
- Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD) – Universidad Nacional de La Plata

- Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes (FAICA)
- Federación Argentina de Enfermedades Poco Frecuentes (FADEPOF)
- Federación de Talleres Protegidos (FETAP)
- Fundación Despejarte.com
- Fundación Integrando
- Fundación Tigre para la Inclusión
- Fundación Tomar Acción
- Fundación Rumbos
- Instituto Especializado en Derecho de Personas con Discapacidad del Colegio de Abogados de Rosario
- Mesa intersectorial de Discapacidad y Derechos Humanos de Córdoba
- Movimiento de Unidad de Ciegos y Ambliopes de Rosario (MUCAR)
- Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de Córdoba
- Programa de Discapacidad y Derechos Humanos - Faculta de Derecho – Universidad Nacional de Rosario
- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI)

La información plasmada en el informe aporta datos sustentados en jurisprudencia, relevamiento normativo, relevamiento de políticas públicas, encuestas a PCD y la propia experiencia de quienes lo han elaborado, a partir de las observaciones finales realizadas por el Comité al Estado Argentino en el 8° Periodo de Sesiones. Así mismo, posee en su contenido, una fuerte perspectiva de género, de niñez y se ha tenido en cuenta de manera transversal, el entrecruzamiento de la CDPD con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas llamada Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) a la hora de reportar y denunciar el incumplimiento de derechos.

Principales aspectos relevados en el Informe Alternativo presentado al Comité de la CDPD

- El Plan Nacional de Discapacidad no tiene una existencia real en el entramado institucional estatal. Se observan disparidades en los criterios de otorgamiento de los Certificados Únicos de Discapacidad. No se evidencian avances en la adhesión de las provincias a Ley 24.901 (Art. 4)
- El marco jurídico vigente sobre actos discriminatorios no incorporó la denegación de ajustes razonables. Tampoco contempla la discriminación múltiple. (Art. 4 y 5)
- El Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las mujeres (2017-2019), no incorpora la perspectiva de

discapacidad. (Art 5 y 16).

- El Estado no garantiza que las mujeres con discapacidad intelectual y psicosocial reciban todos los apoyos para el ejercicio voluntario de su maternidad. (Art. 21).
- El Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable no incorpora la perspectiva de discapacidad como debiera. El Estado no modificó el art. 86 del Código Penal sobre el acceda al aborto no punible (ANP) que es contrario a la CDPD. Solo seis jurisdicciones adhirieron al protocolo nacional sobre ANP elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación. El Estado no modificó el Artículo 3 de la Ley 26.130 que rige las prácticas de esterilización que es contrario a la CDPD. (Art. 6, 17 y 25)
- Se evidencia una deliberada inobservancia en el abordaje de la discapacidad en los programas de salud. Los obstáculos que persisten en el sistema de salud se acentúan respecto de las personas con enfermedades poco frecuentes (EPOF) (Art. 25).
- Hay una total ausencia de políticas públicas orientadas a pueblos indígenas. (Art. 5)
- Falta información actualizada y desagregada sobre niñas, niños y adolescentes con discapacidad. Se observan altos índices de medicalización/psiquiatrización de la infancia, a falta de políticas públicas de acompañamiento y contención. (Art. 7)
- Falta avanzar en la armonización legislativa a nivel provincial de la Ley Nacional de Salud Mental (LNSM). El Estado se encuentra lejos de la meta de sustituir los hospitales psiquiátricos monovalentes para el año 2020 que exige la LNSM. No se avanzó en la creación de dispositivos alternativos de base residencial. La función del Órgano de Revisión Nacional de la LNSM es resistido por autoridades ejecutivas. Hay una notoria falta de voluntad para la creación de Órganos de Revisión Locales. (Art. 16 y 25)
- No hay un régimen unificado para la habilitación de las instituciones de salud mental. Se sostiene la ausencia generalizada de datos sobre personas internadas en el ámbito público y privado (Art. 14, 19 y 25)
- En junio de 2017, se dejó sin efecto “Casa SIS” (Salud con Inclusión Social), dispositivo del que formaban parte personas que están en proceso de externación. (Art. 19).
- Se mantienen las figuras de la incapacitación y la curatela para algunos casos y prevalece el potencial rol sustitutivo de terceros en la toma de decisiones. Se sigue regresando al modelo tutelar en la redacción de sentencias de “determinación de apoyos para el ejercicio de la capacidad jurídica”. Falta avanzar en la revisión periódica de las sentencias de declaración de insania o inhabilitación dictadas según

el régimen anterior. (Art. 12)

- El Estado no ha producido información accesible, actualizada, desagregada y rigurosa sobre el acceso a la justicia. Entre los obstáculos para el acceso a la justicia se encuentran deficiencias en efectividad de la tutela judicial, asistencia letrada, derecho a ser oído, igualdad de medios procesales, idoneidad técnico jurídica de los operadores judiciales y razonabilidad de los plazos. (Art. 13)
- Las medidas de seguridad, receptadas en el artículo 34 del Código Penal de la Nación, son generalmente privativas de la libertad (Art. 14)
- Aun no funciona el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura que instituyó la Ley N°26.827 en abril de 2015. No existen mecanismos institucionales eficaces y específicos para perseguir y sancionar hechos de tortura y trato o penas crueles, inhumanas o degradantes en contexto de encierro. (Art. 15)
- Prevalece la falta de acceso a asistentes personales para las PCD, como apoyo para la vida independiente. (Art. 19)
- La suspensión parcial de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual determinó retrocesos en el cumplimiento de las disposiciones sobre accesibilidad audiovisual. La Ley de Accesibilidad de la Información en las Páginas Web no se cumple. La Ley 24.314 de Accesibilidad, aún de adhesión voluntaria, se incumple, y el Comité de Contralor ad hoc no cumple con su rol. El marco legal para garantizar la accesibilidad del transporte público en las distintas provincias es insuficiente. (Art. 9)
- El sistema educativo argentino mantiene dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial. La Resolución 311/2016 si bien trae avances no se encuentra plenamente armonizada con los postulados de la CDPD. Hay denegaciones discriminatorias de matrícula a PCD, falta de enseñanza de Braille y enseñanza en lengua de señas en las escuelas comunes, falta de accesibilidad de los espacios físicos, mobiliarios y material de trabajo. El sistema educativo adolece de falta de docentes y profesionales que acompañen los procesos de “integración”. La falta de ajustes razonables en las trayectorias educativas es una falencia persistente del sistema educativo. El Estado no produce la misma información para escuelas comunes que para escuelas especiales. (Art 24 y 33).
- El Estado incumple sistemáticamente el cupo laboral del 4% en el sector público. A diciembre de 2015 era del 0,88%. La Decisión Administrativa 12/2017, que prevé la suspensión de la contratación de personal para el sector público, no exceptúa a las PCD de su ámbito de aplicación, en clara inobservancia al cupo laboral consagrado.

La inserción laboral se ve particularmente obstaculizada para aquellas personas cuya capacidad jurídica se encuentra restringida. (Art. 27).

- El Estado en junio de 2017 dio de baja, de manera masiva, pensiones no contributivas percibidas por PCD afectando arbitraria e indiscriminadamente un derecho adquirido. El acceso a pensiones por discapacidad en algunos casos se encuentra condicionado al inicio de un proceso judicial de restricción de la capacidad jurídica. En la Argentina persisten las distinciones entre nacionales y extranjeros residentes para el otorgamiento de las pensiones no contributivas. (Art 12 y Art. 28)
- En las elecciones de 2015 hubo retrocesos en la accesibilidad electoral respecto al 2013. (Art. 29)
- El fondo creado por la Ley de Cheques para programas destinados a PCD y ONGs. sólo se afectan a ayudas personales. Tiene numerosas barreras administrativas para acceder a los programas. (Art. 33)
- El Observatorio de la Discapacidad no es un ente independiente, ya que depende jerárquicamente de la CONADIS. (Art. 33)

Defensa del Informe Alternativo ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas en Ginebra Suiza.

Una vez entregado el informe alternativo al Comité, el 30 de agosto se defendió el informe ante dicho organismo de Naciones Unidas en Ginebra Suiza. Lo cual representa una instancia de incidencia política a nivel internacional sustancial, ya que se puede explicar de primera mano lo relevado en el informe y dar más detalles de realidad de nuestro país.

Esta instancia resultó ser muy importante, porque fue notorio cómo el Comité tomó en cuenta todos los aportes del informe para redactar la Lista de Preguntas al Estado Argentino.

Procedimientos y momentos de la defensa del Informe Alternativo.

El Comité de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad realiza dos sesiones por año, con una duración para cada una de 10 días. Con mucha antelación se difunde el detalle de la agenda en la que el Comité trabajará durante la sesión, en consecuencia, la Sociedad Civil está informada sobre cuál será la sesión en la que se deberá presentar el Informe Alternativo, a partir del cual el Comité adoptará la Lista de Preguntas que el Estado Nacional deberá responder..

Durante la sesión en que el Estado será evaluado, la Sociedad Civil tiene dos instancias claves para realizar incidencia. La primera ocurre durante los intercambios individuales que se logren alcanzar con los diferentes miembros del Comité durante los momentos donde no se está desarrollando la sesión, pero sus miembros se encuentran cercanos al recinto;

con anterioridad o posterioridad al horario de la sesión o durante los recesos. Esto requiere que la sociedad civil estudie cuales son los intereses particulares de cada miembro del Comité (salud, educación, empleo, TIC`s, genero, niñez, etc) para saber sobre que temática abordar a cada miembro y que se interese en nuestras sugerencias. Es poco tiempo el que se dispone para hablar con cada uno, con lo cual es necesario ser muy conciso y directo sobre los aspectos sobre los que nos interesa hacer hincapié para captar su atención. En algunos casos los miembros del Comité acceden a mantener una reunión más formal con los representantes de la sociedad civil, en cuyo caso se dispondrá de más tiempo para exponerle la situación del país.

Una segunda instancia ocurre durante la sesión cuando el Comité permite exponer a la Sociedad Civil el Informe Alternativo. Cada país de los evaluados durante la sesión, no suelen ser más de cuatro, tiene una hora para exponer el Informe. Como previamente a esa instancia los miembros del Comité ya recibieron y leyeron el informe, la estrategia más adecuada es la realización de una exposición breve (20 minutos) que haga sólo mención a los principales temas que consideramos indispensable que aparezcan en la Lista de Preguntas para luego dejar tiempo (40 minutos) a que los miembros del Comité nos realicen las consultas que evacuen las dudas que les hayan quedado de la previa lectura del informe que realizaron y de nuestra breve pero contundente exposición. Una vez terminado el tiempo donde el Comité recibe a la Sociedad Civil, vuelve a reunirse a puertas cerradas y adopta la Lista de Preguntas que el Estado Nacional deberá responder durante el plazo de un año.

Dos actores resultan particularmente importantes en esta instancia de incidencia. En primer lugar, los miembros del Comité hispanoparlantes con los que resulta más fácil la interacción. En la composición actual de los 18 miembros sólo el representante de Colombia reúne esa condición. Es un actor relevante, que cumple el rol de Relator de la Argentina, quién se ocupa de transmitir a los demás miembros del Comité muchas de nuestras preocupaciones. Los restantes 17 países que actualmente forman parte del Comité son: Arabia Saudita, Nigeria, Tailandia, Tunes, Alemania, Japón, Kenia, Corea del Sur, Dinamarca, Hungría, Nueva Zelanda, Uganda, Isla Mauricio, Rusia Lituania, Serbia y China. Ello refleja como el representante de Colombia, no sólo por compartir nuestro idioma, sino también por cercanía cultural y por conoce la realidad latinoamericana, resulta un actor clave.

Luego, un segundo actor de relevancia es la ONG con sede en Naciones Unidas y que trabaja para facilitar el acercamiento de la Sociedad Civil al Comité, siendo en el caso del Comité de los Derechos de las Persona con Discapacidad, la International Disability Aliance (IDA). La IDA no sólo financia el traslado y hospedaje de los representantes nacionales

hasta Ginebra sino que también realiza un trabajo de entrenamiento para que lleguen preparados al encuentro con el Comité. El trabajo de IDA implica hacer durante los meses previos a la sesión el seguimiento del Informe Alternativo, para que sea presentado al Comité en las mejores condiciones. Luego, se encargan de la acreditación de los representantes nacionales ante la ONU y de la acreditación ante el Comité para que puedan asistir a la sesión. Asimismo, son centrales en facilitan el intercambio con los miembros del Comité, ya que conocen con detalle su composición y los intereses que cada uno tiene.

Aprendizajes

Tras esta experiencia de trabajo conjunto y articulado entre varias organizaciones y universidades; podemos comentar ciertos aprendizajes para seguir mejorando en el monitoreo del cumplimiento de la CDPD.

Por un lado, es cierto que faltó incorporar a más regiones y organizaciones del país; incluso fue complicado y no tubo muchos resultados positivos, el trabajo con la región de Cuyo, ya que las organizaciones de San Juan y Mendoza, no pudieron realizar aportes concretos a la construcción del informe alternativo.

A modo de reflexión, creemos que es necesario continuar y reforzar el trabajo articulado con las organizaciones, y empezar a contactar desde ahora a instituciones en el Sur y NEA generando capacitaciones y compartiendo experiencias y realidades, para cuando se reitere la instancia de volver a producir un informe alternativo.

A su vez, queremos compartir uno de los efectos positivos que tuvo el haber presentado pedidos de acceso a la información pública. Durante el relevamiento de información para el informe alternativo, desde REDI se presentó un pedido de informe a la Dirección de Salud Sexual y Procreación Responsable del Ministerio de Salud de la Nación, lo que derivó en que se convoque a REDI a trabajar de forma articulada con la dirección y que tengamos también participación dentro su Consejo Consultivo, lo que permite transversalizar aún más la temática de la discapacidad en el armado de políticas públicas.

Enlace al Informe Alternativo y a la Lista de Preguntas formuladas por el Comité.

Socializamos en el link de abajo, el informe alternativo completo y la lista de preguntas que el Comité le formuló al Estado Argentino, que deberá responder en el plazo de un año contando a partir de la defensa del informe en Ginebra. Expresamos nuestra satisfacción ante esta lista de preguntas, pues en ella el Comité recogió la labor presentada por la sociedad civil.

http://redi.org.ar/index.php?file=Documentos/Informes/Informe-alternativo-Argentina-2017.html

GUERRERO-SEIBEL. “A foja cero: regresión de derechos adquiridos por parte de las personas en situación de discapacidad en la Argentina”

Autores: Ana María Guerrero (DNI: 16.131.966) y Jorge Guillermo Seibel (DNI: 27.919.569).

Institución: Universidad Nacional de General Sarmiento

Correos electrónicos:anaguerrero912@hotmail.com y jorseibel@gmail.com

Resumen

Este estudio intenta reflexionar sobre aspectos esenciales de los derechos adquiridos vinculados con la temática de la discapacidad, el permanente avasallamiento al que son sometidos en nuestro país y la opción de la denuncia internacional como salida imperante ante semejante arbitrariedad. Mientras países centrales están pensando en la ampliación de los derechos de las personas en situación de discapacidad, en reclamos por mejorar sus condiciones laborales, de accesibilidad a la educación, al deporte, al esparcimiento, nosotros, en la Argentina, volvimos “a foja cero” y nos vemos inmersos en una lucha, a nuestro modo de entender imposible, en pos de la “recuperación” de nuestros derechos. ¿Por qué imposible? Porque uno de los grupos más vulnerables y vulnerados de la sociedad, cuya posibilidad de movilización se encuentra coartado a razón de sus escasos recursos materiales, tecnológicos y comunicacionales, no logra obtener la fuerza necesaria para transmitir hacia el propio colectivo, hacia la sociedad en general y hacia el gobierno en particular, los valores que anidan en la concepción de ser “sujetos de derecho”. Dichos derechos son el fruto de otras arduas luchas que se han venido ejecutando a través de la historia y que hoy están cristalizados en un Tratado Internacional, la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Los valores del mercado, que son los del sistema económico imperante y los de su cultura neoliberal, no pueden avasallar nuestros valores. No se puede permitir volver a concepciones obsoletas tales como el modelo médico, la beneficencia, la filantropía, el asistencialismo demagógico y la profunda convicción que a la discapacidad le corresponde la pobreza. La única salida es una denuncia en los foros internacionales de defensa de los derechos humanos y esto debe ser “urgente”.

Palabras clave: sujetos de derecho, neoliberalismo, denuncia

Proyecto de extensión

“A foja cero: regresión de derechos adquiridos por parte de las personas en

situación de discapacidad en la Argentina"

Desde los años 80, tanto la lucha de diversos movimientos emancipatorios de "vida independiente" así como la incorporación de la sociología de la discapacidad al ámbito académico se han constituido en barricadas desde donde derribar el paradigma del modelo médico-rehabilitador, para pensar a las personas en situación de discapacidad desde otro prisma, el modelo social (Ferreira, 2009). No es la discapacidad una enfermedad que posea reversión terapéutica, es una "condición". La mirada fisiológica de la discapacidad en tanto "cuerpo deficiente" es una construcción socio-histórica-cultural establecida por la modernidad eurocéntrica cuyos perfiles de "normalidad" fueron previstos acordes a las exigencias del mercado. Es así que la figura del discapacitado se configura como "anormal" e "improductivo" para las demandas del sistema capitalista (Foucault, 1989, 2004, 2007a, 2007b).

Este tipo de reflexiones atraviesa la mayoría de los últimos estudios sobre discapacidad, es una dimensión de análisis, que al menos en el plano teórico, ya está superada. Reconocemos en el modelo social el terreno propicio para analizar la complejidad de nuestra realidad e impedir que seamos objeto de marginalidad, exclusión y opresión. "El modelo social señala que la discapacidad no radica en la deficiencia fisiológica del individuo, sino en las estructuras sociales en las que éste debe vivir" (Ferreira, 2009:7). En consecuencia podríamos decir que el problema no se concentra en el "discapacitado", sino, en una sociedad que se configura y se reproduce como "discapacitante".

La ciencia médica y los recursos tecnológicos no son temas excluyentes en nuestras vidas, necesitamos de esas herramientas y de sus avances para mejorar nuestra cotidianeidad e incorporarnos a los diversos ámbitos de la sociedad –educación, trabajo, deporte, arte, esparcimiento– aportando toda nuestra sapiencia, habilidades, talentos, y, fundamentalmente, nuestra experiencia de vida signada por la inconmensurable capacidad para sortear obstáculos. Barreras impuestas por una sociedad que aún está en procesos muy incipientes de ser realmente inclusiva. Es en el reconocimiento de esta diversidad en el que anida el valor esencial de la comunidad.

La temática de la discapacidad ha superado directrices tales como el asistencialismo, la filantropía, el voluntarismo y la meritocracia para pensarnos como "sujetos de derecho". Si bien la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*ha sido un pilar muy importante en esta construcción, entendemos que "los derechos no se otorgan, se reclaman" (Hunt Lynn, 2009). Pero también reconocemos que no se puede exigir lo que se desconoce. ¿Cómo se resuelve esto? Mejorando el acceso a la educación,

a la comunicación, a la alfabetización tecnológica-científica, a los conocimientos jurídicos. Esto implica mejorar las trayectorias educativas de las personas con discapacidad (PCD) en todos sus niveles. El objetivo inmediato e indispensable es incrementar el número de integrantes de este colectivo en todos los ámbitos de la sociedad, teniendo acceso efectivo al mundo laboral formal, a los estudios superiores y a posibilidades concretas de profesionalización.

Este arduo camino venía construyéndose inspirado en la esencia de los Derechos Humanos. El advenimiento arrasador del neoliberalismo en nuestro país y sus políticas de ajuste no sólo provocó una regresión violenta sobre nuestro colectivo, sino, además, pusieron en evidencia sus peligrosos desconocimientos sobre la temática, ya que en sus retóricas aluden a paradigmas altamente superados como los de la solidaridad y la filantropía.

La educación como horizonte

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la universidad pública ha ido sufriendo paulatinas transformaciones. La progresión hacia el ingreso masivo, dentro de una estructura que desde su inicio fue pensada en términos elitista, se vio obligada a repensar su configuración. En las dos últimas décadas este proceso de inclusión ha puesto su mirada en los sectores más vulnerables de la sociedad, entre los que se encuentran las personas en situación de discapacidad. Muchos han sido los esfuerzos mancomunados que han articulado las universidades públicas para hacer efectivo el ingreso de este colectivo a los estudios superiores.

El carácter constitucional del derecho a los estudios en general, que incluye a los del nivel universitario, se ha conservado durante mucho tiempo como enunciado meramente formal. Fueron necesarias arbitrar múltiples acciones para convertir estos “derechos declarativos” en hechos concretos. El Dr. Eduardo Rinesi en su libro *Filosofía (y) Política de la Universidad* (2015) distingue tres condiciones esenciales que contribuyeron a forjar el pasaje del derecho especulativo, nominal y abstracto, al ejercicio efectivo del derecho, transformándolo a éste en material y concreto. Rinesi menciona en primer lugar a la ley de obligatoriedad de la escuela secundaria (2006) y realza: *“*Sólo cuando la escuela secundaria es pensada como una obligación puede la Universidad ser pensada como un derecho*”.* El segundo condicionamiento refiere al crecimiento muy significativo de una gran cantidad de instituciones que se han integrado al sistema de universidades públicas y

gratuitas del país, dando cuenta de una notable expansión territorial, y respondiendo así, a una lógica descentralizada y más democrática de distribución del conocimiento. Finalmente, y como tercera condición, el reconocido politólogo alude al "conjunto de políticas públicas activas concebidas y desarrolladas por el gobierno de un Estado que, responsable de garantizar la vigencia efectiva y cierta de este derecho y de cualquier derecho, viene desde hace unos cuantos años tratando de garantizarlo por medio de diferentes tipos de intervenciones". A modo de ejemplo, Rinesi profundiza sobre la importancia de tres de ellas: la Asignación Universal por hijo, el programa Conectar Igualdad y el vasto programa de becas otorgado por el Ministerio de Educación de la Nación (Rinesi, 2015: 57-73).

Aunque la inmensidad del compromiso vuelve somero al relato, podemos apreciar el papel protagónico del Estado, que además se ha suscripto a la obligación internacional y constitucional de respetar, proteger, garantizar y promover los derechos sociales, sin dejar afuera a la problemática de la discapacidad. Dicho compromiso fue plasmado en el Art. 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2008, por la Ley Nacional Nº 26.378, estableciendo 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 (…)".

La línea política de ajuste implementada por el gobierno de Mauricio Macri no tuvo miramientos en desarticular los programas de estímulo educativo antes mencionados, hecho que ocasionó vaciamientos irreparables ya que ni siquiera optaron por la generación de nuevos proyectos.

Una mirada sobre la realidad

De acuerdo con los informes oficiales, y en particular el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, el 13% de la población total del país tiene algún tipo de discapacidad. (INDEC, 2014), Estas condiciones de desigualdad condenan a este colectivo a un círculo vicioso difícil de sortear, las desventajas de acceso a los diferentes ámbitos de la vida social, las necesidades materiales y sanitarias no satisfechas, las menores tasas de empleo sumado al bajo nivel educativo obturan toda posibilidad de

inclusión al mercado de trabajo, a la integración social y al consumo (OMS y Banco Mundial, 2011). “Esta marginación social y económica constituye una forma injusta de segregación originada en la expulsión de los “cuerpos deficientes” de los espacios productivos con consecuencias equivalentes en los restantes espacios sociales” (Venturiello, 2017: 150).

Las mismas cifras oficiales nos comunican que el 88% de las PCD no han finalizados sus estudios secundarios, requisito indispensable para el ingreso a la Administración Pública, consecuentemente esta situación cercena el derecho a la inclusión al mundo del trabajo. Debemos ser absolutamente sinceros, esta realidad es el resultado de una desidia histórica por la que venimos luchando y tratando de establecer espacios de visibilización y reflexión sobre la problemática y bregando por la implementación de políticas que aspiren al cumplimiento de los derechos enunciados.

Las malezas obturan el camino, sin embargo, veníamos sorteando escollos, abriendo nuevas emplanadas, vislumbrábamos en el horizonte un mejor destino. Pero, de repente, y de manera muy ortodoxa, nos encontramos “a foja cero”; sabemos que el camino de la lucha por los derechos de las PCD es inagotable, fundamentalmente porque la deuda social para con este colectivo es inconmensurable, pero la agresión de las políticas de ajuste que exige el neoliberalismo no sólo nos invalida hacia el futuro, sino, y quizás lo más grave, transforma en escombros los logros alcanzados en la década previa a su aparición.

Como ya lo venimos mencionando, las políticas socio-económicas implementadas por el gobierno actual perjudican severamente nuestra perspectiva de avance. En relación a la oferta laboral el congelamiento de las vacantes a las diferentes reparticiones del Estado nacional se constituye en una barrera insalvable para las PCD, al momento de concretar la inclusión laboral, que según la legislación vigente obliga al Estado en todos sus estamentos, a incorporar al menos un cupo del 4% de PCD, en sus plantas de personal (Leyes Nacional 25689 y Provincial 10592, respectivamente).

Sin ninguna necesidad ni urgencia, el 24 de septiembre de 2017, el Poder Ejecutivo, tras una medida inconsulta, elimina por decreto a la Comisión Nacional Asesora para la Inclusión de Personas con Discapacidad y la Comisión Nacional de Pensiones. La CONADIS era un organismo constituido por representantes de diversas instituciones vinculadas con una multiplicidad de discapacidades. Sus representantes eran elegidos por sus pares de manera democrática. Dicho mecanismo de elección garantizaba que la inmensa diversidad de las problemáticas de la discapacidad estuvieran presentes en las

mesas de diálogo. “El principal objetivo de la Comisión era debatir y consensuar, desde las propias personas con discapacidad las políticas públicas más necesarias y definir la prioridad de su aplicación” (Alonso, 2017). Otra arbitrariedad de igual envergadura fue la disolución de la Comisión Nacional de Pensiones Asistenciales, organismo que acorde a los requisitos sociales, médicos y psicológicos enunciados en la *Convención Internacional*, y en consonancia con la renovada concepción “biosicosocial” de la discapacidad, ofrecía el acompañamiento y asesoramiento a las PCD para realizar los trámites de otorgamiento de pensiones no contributivas por incapacidad laboral. A esto le sumamos la barbarie que cometieron con la baja de 70 000 pensiones y la instalación “nuevamente” de un denso enrarecimiento burocrático para el acceso o la renovación del CUD (Certificado Único de Discapacidad).

Los exterminios son inagotables, en el ámbito de la educación se aniquilaron programas que fueron indispensables para nuestro colectivo, tal es el caso de PODÉS. Éste, en particular, estaba destinado a promover la igualdad de oportunidades en la formación universitaria a través de la entrega de equipamientos informáticos con *software* y *hardware* específicos y significativos para la problemática de cada discapacidad.

El mismo destino desolador cayó sobre distintos programas de becas que se disolvieron, tal es el caso de PROFOR, o que en su defecto se desfinanciaron congelando sus importes a cifras absurdas en relación con los índices de inflación, como por ejemplo la beca de estudios y capacitación laboral que otorga la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS), ahora dependiente del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Humano en el ámbito del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En los últimos años, los montos de la “asignación estímulo” reflejaron un incremento irrisorio ($850 en 2015, $ 900 en 2016 y $ 1000 en 2017 como también para el corriente año) siendo que se trata de uno de los distritos con mayores ingresos per cápita del país.

Las personas con discapacidad encuentran un obstáculo ante la imposibilidad de visibilizar sus reclamos, como también en constituirse en un actor colectivo capaz de articular las múltiples demandas y presionar a las autoridades por el cumplimiento efectivo de las mismas. En este escenario, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adquiere relevancia en el ámbito internacional, en tanto establece la obligación de los Estados partes, de adoptar medidas efectivas y pertinentes para la plena inclusión y participación de las PCD en la comunidad. Este importante avance en el campo

del derecho internacional resulta una oportunidad concreta y una opción válida para denunciar el incumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado argentino. Víctor Abramovich y Christian Courtis, en virtud a la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales, señalan:

> " […]la prestación estatal representa verdaderamente la sustancia, el núcleo, el contenido esencial del derecho; en casos como el derecho a la asistencia sanitaria o a la educación gratuitas, la intervención estatal tiene lugar todas y cada una de las veces que el derecho es ejercitado; la inexistencia de prestación estatal supone automáticamente la denegación del derecho" (Abramovich y Courtis, 1997).

En 2017 y en relación a la situación de las personas con discapacidad en la Argentina, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) formó parte de una coalición federal de 28 organizaciones, bajo la coordinación de la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI) y redactaron un informe alternativo, en el que se dejaron constancia de las "DEUDAS" del Estado argentino en el cumplimiento de las obligaciones adquiridas en virtud de la Convención. Dicho informe fue expuesto ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en Ginebra, Suiza. Por su parte, el Comité estableció un procedimiento facultativo consistente en la preparación y aprobación de una lista de cuestiones que fueron transmitidos al Estado parte. Sin embargo, aún está pendiente la presentación de los informes correspondientes, situación que manifiesta el incumplimiento de lo establecido en el artículo 35 de la Convención.

Consideraciones finales

En los últimos años, las personas en situación de discapacidad atravesamos una realidad colmada de incertidumbres. A las políticas de ajuste implementadas por el Gobierno Nacional, que no sólo provocaron una regresión violenta sobre las conquistas de nuestro colectivo, debemos sumarle el evidente y peligroso desconocimiento sobre la temática. Parece haber quedado en el olvido aquel modelo del gobierno anterior que aspiró a una distribución más equitativa, que estableció como prioridad considerar a los derechos humanos como una categoría de primer orden y al Estado como el protector ineludible de tales derechos.

Sostenemos firmemente que los derechos no existen si no son socialmente reconocidos, y, como ya lo enunciamos en este trabajo, estos deben ser reclamados. Sin embargo, estamos frente a la arbitraria desestimación e invisibilización de las demandas

de los grupos sociales más vulnerables de la sociedad, el avasallamiento sistemático de nuestros derechos y la discontinuidad de numerosas políticas públicas que nos incluían.

En 2017, las máximas autoridades nacionales presentaron el Plan Nacional de Discapacidad a título meramente enunciativo sin explicitar ni profundizar los detalles del mismo. No obstante, aún se desconoce el estado actual de su efectiva implementación. Asimismo la creación –mediante un Decreto de Necesidad y Urgencia- de la Agencia Nacional de Discapacidad bajo la órbita del Poder Ejecutivo, configura una verdadera incógnita.

Comprendemos que nuestra problemática está inmersa en la compleja trama social que generó la aplicación de la lógica neoliberal. Esta racionalidad nos condujo a un precipitoso y desmesurado endeudamiento externo, a la generación progresiva de desempleo, a la precariedad laboral, al incremento sustancial de la pobreza y a una arbitraria desestimación de las demandas de los grupos sociales más afectados. Todo brotó enmascarado tras una fantasmagórica herencia lapidaria cuya retórica continúa sostenida desde los medios hegemónicos. Para finalizar, uno de los aspectos de este gobierno que nos interesa destacar es su “cinismo refinado”, eficaz herramienta subjetiva con la que obtura toda responsabilidad y compromiso con la ciudadanía a la que deberían representar.

Bibliografía

Abramovich, V. y Courtis, C. (1997) “Hacia la exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales. Estándares internacionales y criterios de aplicación ante los tribunales locales”. En: Abregú, M., y Courtis, C., *La aplicación de los tratados internacionales sobre derechos humanos por los tribunales locales*, Buenos Aires: Del Puerto/CELS.

Alonso, J. J. (2018) “No al DNU 698 que disolvió la Comisión Nacional Asesora para la Inclusión de las personas con Discapacidad (CONADIS) y la Comisión Nacional de Pensiones”, revista digital *Puntanoticias del 16 de Marzo de 2018. Disponible en: www.puntanoticias.com.ar/node/3162*

Ferreira, M. (2009) “Discapacidad y corporalidad: una aproximación genealógica”, ponencia presentada en el *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*

(ALAS). Buenos Aires: 31 de agosto-4 de septiembre de 2009. Disponible en: http://www.um.es/discatif/TEORIA/ALAS09_Ferreira.pdf.

Foucault, M. (1989), “Disciplina” en *Vigilar y castigar*, México: Siglo XXI, pp. 137-230.

_____ (1963/2004) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica,* Francisco Perujo (trad.). Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (2007a) *Los anormales. Curso en el Collége de France (1974-1975),* Horacio Pons (trad.), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2007b) *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collége de France (1978-1979),* Horacio Pons (trad.), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hunt, L. (2009) *La invención de los derechos humanos,* Madrid: Tusquets.

Rinesi, E. (2015*) Filosofía (y) política de la Universidad,* Los Polvorines: UNGS. Buenos Aires: IEC-CONADU.

Venturiello, M. P. (2017) “Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del estado en la Argentina”. Revista Española de Discapacidad 5 (2) pp. 149-169.

BARRAZA, CAPEL, TORRES. “Experiencias de adecuación en un curso de programación orientada a objetos con un estudiante ciego"

Autores:

Barraza Miguel, DNI 31852526 Mail; miguelbarraza2015@gmail.com

Capel Gabriela, DNI 23353448, Mail: gacapel@hotmail.com

Torres Diego DNI 92611552, Mail: diego.torres@unq.edu.ar

Palabras claves:

Objetos en programación

Discapacidad visual

Adecuaciones

Resumen:

En este trabajo presentaremos una experiencia y vivencia de un estudiante con discapacidad visual, a partir de su cursada por una materia de la carrera de programación en la Universidad Nacional de Quilmes. Los diferentes obstáculos con los que se enfrento el estudiante y las estrategias del docente frente a un nuevo desafío.

De acuerdo a las convenciones sobre los derechos de discapacidad promulgado por Naciones Unidas los estados deben facilitar “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”.

Pensar a la educación superior desde la inclusión conlleva replantearnos y preguntarnos sobre nuestros conocimientos frente a las didácticas y las estrategias pedagógicas para la inclusión. ¿Cuánto información cuentan los docente sobre las personas con discapacidad?, ¿conocen los ajuste razonables para adecuar las currículas?, ¿cómo transitan los jóvenes con discapacidad estos obstáculos áulicos con los que se encuentran en las instituciones educativas?.

A pesar de ello, las planificaciones de las materias en el ámbito universitario, a menudo, se realizan sin tener en cuenta una producción de contenidos, clases y materiales que sean accesibles por personas con discapacidad.

En este trabajo describiremos la experiencia en la adaptación del dictado de una asignatura de programación Objetos II de la Universidad Nacional de Quilmes y la experiencia vivenciada por el estudiante, durante la cursada de la misma.

Objetos II es una materia del tercer semestre de las carreras Tecnicatura Universitaria en

Informática y Licenciatura en Informática. En el contexto de esta materia, la incorporación un alumno ciego llevó al docente como el área de salud y discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes una serie de mecanismos para adecuar la materia. A los fines de garantizar la plena accesibilidad.

Los principales problemas encontrados estaban ligados tanto a los elementos pedagógicos utilizados en la asignatura: adecuación en las clases magistrales, adecuación en los materiales didácticos y sus formatos, adecuación en la interacción dentro del aula, adecuación en los procesos pedagógicos, y adecuación del trabajo dentro del grupo docente. Surgieron tensiones en la práctica docente, la invisibilidad de una producción docente accesible y las contradicciones que se han generado durante estas prácticas como motivadores a una mejora en las prácticas. Lo que cabe aclarar que fue muy importante la predisposición del estudiante para poder lograr los objetivos. Fue un trabajo en conjunto donde se incluyo al sujeto de derecho lo que nos permitió transitar esta experiencia y brindarle al estudiante, respuestas a las necesidades reales.

Introducción

Bajo el término “personas con discapacidad” se incluyen a aquellas personas con diferentes tipos de “deficiencias”, físicas, intelectuales y sensoriales, que al interactuar con el medio y sus obstáculos, se ven impedidas de una plena integración social. Desde esta perspectiva, la discapacidad es una producción social. Es el resultado de lo que se produce en la interacción de una persona y el ambiente en el que la persona debe vivir y desarrollarse. Hablar sobre discapacidad, implica en primer lugar un gran desafío marcado por el simple hecho de que la tarea de conceptualizar sobre ella es compleja.

En este trabajo solo abordaremos o nos limitaremos a desarrollar brevemente algunas líneas sobre la discapacidad visual para enmarcar un caso de un estudiante que realiza su proceso académico en la Universidad Nacional de Quilmes. No obstante nos es necesario contextualizar antes de adentrarnos específicamente en el caso, los paradigmas y conceptos actuales sobre la temática.

Son muchos los autores que con sus estudios sobre la temática de discapacidad logran visibilizar la relación entre cómo se concibe la discapacidad y las estrategias, herramientas y políticas que “surgen” para abordarla. Es decir, la relación entre conceptos y prácticas. Tal es el caso de Mauricio Mareño Sempertegui (2013) quien presenta dos perspectivas desde las que se abordó y/o aborda la discapacidad:

- La perspectiva emotiva, que ubica al “discapacitado” como víctima de una

tragedia que las condenas a la no – capacidad, in – capacidad, volviéndose personas “especiales” y destinatarias de la compasión, la lástima, entre otras. La infantilización y la interiorización de las personas con discapacidad derivarían de esta perspectiva.

- La perspectiva medicalizada, o biológica que se centra en el déficit y que por lo tanto configuran al “discapacitado” como objeto del saber médico. Desde esta perspectiva, toda posibilidad de participación y utilidad social dependen de las posibilidades de rehabilitación médica.

El autor hace hincapié en cómo los espacios, prácticas, legislaciones, normas, hábitos, costumbres ayudan a perpetuarlos en estos lugares. En esta línea, José Antonio Castorina (2003) en Representaciones sociales, problemas teóricos y desafíos educativos nos permite comprender cómo influyen las representaciones sociales en la construcción subjetiva de un colectivo.

En la actualidad, nos encontramos con un concepto de discapacidad amplio que intenta trascender las barreras epistemológicas que suelen acotarlo. Pensar la discapacidad, sería en primer lugar, pensar en un sujeto humano sujetado a “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, 2006) Esta concepción que pretende abandonar el modelo médico centrado en la deficiencia, incluye el abordaje de los obstáculos propios de la sociedad en diversos ámbitos, sectores, grupos, e instituciones, entre otros. Dichos obstáculos no sólo pertenecen al mundo físico, sino también al mundo social, cuyas representaciones, estereotipos, y prejuicios sobre la discapacidad, agravan y acentúan las diferencias entre las personas sin y con discapacidad afectando los derechos y garantías de estas últimas.

La Convención Internacional de las Personas con Discapacidad quien ha realizado importantes aportes al respecto, permitió superar la concepción asistencialista y producir un cambio en las concepciones estigmatizantes. Le otorga una mirada a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, capaz de ejercer y desarrollar sus potencialidades personales, sociales, laborales, políticas, entre otras. (Katz S. y Danel P., 2011).

Pese a todo lo expresado sobre los derechos de las personas con discapacidad. Al ingresar en las diferentes instituciones públicas y privadas relacionada con la educación seguimos encontrando con curricular y planificaciones de las materias de cada carrera en el ámbito universitario, muy poco accesibles. Siguen desconociendo o teniendo en poco la necesidad de pensar en una producción de contenidos, clases y materiales Universales. Y

nos referimos en esto a pensar que los mismos sean accesibles para todos, por ejemplo, textos impresos sin su versión en sistema braille para alumnos con discapacidad visual.
En este trabajo en particular expondremos una dificultad encontrada en la cursada de un estudiante ciego de la Universidad Nacional de Quilmes. Describiremos la experiencia en la adaptación del dictado de una asignatura de programación Objetos II de la carrera Tecnicatura Universitaria en Informática y Licenciatura en Informática. Ya que para que dicha materia sea accesible al estudiante ciego se genero una serie de mecanismos para adecuar la misma, al menos, a las necesidades de este nuevo alumno.
Los principales problemas encontrados estaban ligados tanto a los elementos pedagógicos utilizados en la asignatura: adecuación en las clases magistrales, adecuación en los materiales didácticos y sus formatos, adecuación en la interacción dentro del aula, adecuación en los procesos pedagógicos, y adecuación del trabajo dentro del grupo docente.
La adaptación se formuló en términos de la utilización de herramientas compatibles con los lectores de pantallas para ciegos del tipo JAWS. Esto incluyó mayoritariamente la producción de objetos de aprendizaje, utilizando la herramienta exeLearning, ya que asegura una compatibilidad con estos lectores. Asimismo permite incorporar fácilmente descripciones en las imágenes y otros elementos que no son comprensibles por los lectores de pantalla para que puedan procesarlos. Además, se ahondó en la investigación de herramientas para la generación de diagramas UML a partir de texto, la producción de material que fuese comprensible con las herramientas de lectura y la adecuación en las formas de trabajo del grupo docente.

Desarrollo

En relación al programa de la materia Objetos 2 (POO 2), necesitamos plantear que en primer lugar que es una asignatura semestral que se ubica curricularmente en el tercer semestre de las carreras Tecnicatura Universitaria en Informática y Licenciatura en Informática, de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). POO 2. La materia posee una modalidad semi-presencial la cual está organizada en dos tipos de actividades áulicas de tres horas cada una: una clase de tipo magistral donde se imparten los contenidos teóricos y un encuentro para la resolución de problemas que articulan los temas vistos en la clase magistral.

Los contenidos de POO 2 se centran en el análisis y diseño de soluciones a problemas

utilizando Programación Orientada a Objetos como paradigma. Las competencias que un alumno de POO 2 debe alcanzar involucran un desarrollo en el análisis y modelado de soluciones utilizando el lenguaje gráfico de modelado UML (UnifiedModellingLanguage), implementación de soluciones mediante un lenguaje de programación escrito (Java en este caso), el estudio de material bibliográfico de consulta, la resolución de trabajos prácticos en forma grupal e individual y una evaluación escrita en papel (sin el uso de computadoras).

Por otro lado, nos es necesario contextualizar las características del estudiante ciego en relación a sus conocimientos previos y su recorrido educativo.

Este joven, no es ciego de nacimiento, sino que a raíz de un accidente de adolescente pierde la vista. Lo cual denota diferencia respecto de las personas ciegas de nacimiento. El poder conocer este recorrido de vida, nos hizo entenderlo mejor y marcar pautas de proceso de aprendizaje, ya que cada persona con discapacidad visual tiene niveles diferentes de funcionamiento. Por eso creemos tan importante primeramente conocer al estudiante y consultar que necesidades requiere.

Dentro de este colectivo, algunas personas utilizan material en braille, textos digitalizados, conversor de texto a audio, texto en tamaño aumentativo o con mayor contraste. Las personas ciegas utilizan bastón blanco, mientras que las personas con disminución visual, bastón verde. En particular este estudiante manejaba sin dificultad su lector de pantalla y contaba con un recorrido de conocimientos de la programación. Lo cual también permitió que el docente pudiera pensar y brindarle la herramienta adecuada durante la cursada.

De esta manera, desde la División de Salud y Discapacidad junto a los docentes de la materia se articularon diferentes actividades con la finalidad de garantizar la accesibilidad de la bibliografía de estudio, así como brindar estrategias y herramientas para la adecuación y adaptación. Para lo cual también se trabajo en el objetivo de proveer de material bibliográfico accesible, en este sentido el personal de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Quilmes, viene participando activamente y brinda dicho servicio desde el año 2010.

No obstante con esto solo no basta sino que fue necesario pensar en las estrategias de accesibilidad académica dentro del espacio áulico. Razón por la que se llevaron a cabo diferentes reuniones con los docentes y directivos de la carrera. A los fines de que surja, a partir de conocer las necesidades del estudiante y sus características, la conjunción o vinculación del concepto de estrategias didácticas y accesibilidad académica.

Teniendo en cuenta las diferencias individuales, de nuestro estudiante ciego, sus

aptitudes personales, su nivel de autonomía, se pudo planificar una adaptación que le permitió cursar no solo su ciclo introductorio sino también el de la materia de la carrera que presentamos en este trabajo. Se realizo una entrevista con el alumno, se determinó que las herramientas que prefería eran las que hacían uso del lector de pantalla (Jaws) que poseía en su ordenador. Por lo cual, lo que se buscó fueron herramientas o recursos que sean compatibles con lectores de pantalla. A continuación, se describen las estrategias aplicadas por foco de atención que fueron descriptos anteriormente. Entendiendo a las estrategias de accesibilidad académica para la inclusión como dice la autora a: “todas las acciones didácticas que realizan los docentes o profesores para eliminar los obstáculos y las barreras para posibilitar condiciones de equidad para los alumnos en la universidad” (Grzona, 2013).

Para el dictado de las clases la adaptación comenzó con las recomendaciones de la división de salud y discapacidad de la UNQ. Las principales acciones llevadas a cabo fueron describir completamente lo que se incluía en las presentaciones proyectadas. En el caso del estudiante, las descripciones incluían la forma que poseían las figuras (por ejemplo, indicar la presencia de un rectángulo con diferentes subdivisiones una encima de la otra) o describir como estaba organizada la presentación, ya que esto le permitía a Manuel realizar una imagen mental de lo que se estaba proyectando. La dinámica permitía, en su caso, también grabar el audio de las clases. Con este tipo de adaptaciones, las clases magistrales no sufrieron mayores cambios.

En relaciona a la Producción de Trabajos prácticos y material propio de la cátedra se encontraba en formato PDF y publicado en un sitio web tradicional. Lo cual se tuvo que adaptar en HTML para el lector de pantalla y lo del sitio Web, la alternativa utilizada para la producción de este tipo de material fue por medio de la herramienta exeLearning. ExeLearning es una herramienta de creación de contenidos educativos. Permite que una persona que no posee conocimientos de programación pueda crear contenido de fácil distribución y publicación en la Web, por ejemplo, en plataformas como Moodle. En exeLearninges posible crear objetos de aprendizaje y exportarlos en diferentes formatos como SCORM e IMS. Por otro lado, el material originado con esta herramienta asegura que la publicación en plataformas como MOODLE se completamente comprensible y de una fácil integración con los lectores de pantallas para personas ciegas, asegurándonos de esta forma que el material sería accesible para el alumno. La **Error! Reference source not found.** muestra el objeto de aprendizaje “Clases en UML” publicado en el Moodle de la UNQ.

La producción de objetos de aprendizaje se realizó en diferentes etapas. En primer

lugar, se realizó una conversión del material que ya estaba generado en documentos de Google al modo de organización y presentación que presenta exeLearning. Aunque no haya sido sistemático, la metodología de mapeo consistió en un objeto de aprendizaje por tema utilizado en las clases magistrales, un objeto de aprendizaje por cada enunciado de trabajo práctico.

Los temas teóricos permitieron, además de asegurar el nivel de accesibilidad, mejorar aspectos pedagógicos como poder explicitar los objetivos de cada uno de los objetos de aprendizaje, hacer referencia al conocimiento previo y definir una política de licencia para los mismos. En el caso de POO2, todo el material generado posee una licencia CreativeCommons – compartir igual 4.0. El mayor reparo en términos de accesibilidad dentro de la bibliografía fue las adaptaciones en relación a las imágenes. Para ello utilizamos principalmente las herramientas que propone exeLearning para tratar a las imágenes. El campo “Descripción de la imagen” permite ingresar un texto que será leído por los lectores de pantallas cuando procesen la imagen. Si se visualiza el HTML generado, la descripción se incluye como una etiqueta.

Finalizando la mayor desventaja que encontramos en el uso de exeLearning es que el mismo no posee integración con alguna herramienta que permita la edición colaborativa y sincrónica de un modo similar a la de Google Docs. En este sentido, los docentes poseían conocimiento de herramientas colaborativas para el versionado y mantención del código fuente, utilizamos un repositorio del sistema de versionado GIT en la plataforma Bitbucket. En este repositorio sincronizábamos cada uno de los objetos de aprendizaje en formato exeLearning(.elp). Aunque existen diferentes formas de trabajo colaborativo utilizando GIT, la forma de trabajo elegida por la materia es conocida como “Workflow Centralizado”.

El paso posterior a la generación de los objetos de aprendizaje consistió en la publicación de los mismos en el campus virtual de la UNQ con el formato SCORM. Esta publicación fue muy directa y nos permito además incorporar las herramientas de evaluación que posee las plataformas Moodle. Es preciso destacar que la celeridad en la adaptación de contenidos de la asignatura hizo que la utilización de la plataforma Moodle se produjera con unas semanas de retraso, por lo cual algunos de los objetos de aprendizaje debieron ser publicados en el sitio web tradicional que poseía la asignatura. Aunque exeLearning posee herramientas para exportar los objetos a un formato de sitio web, las mismas en el momento de la adaptación no eran totalmente compatibles con los lineamientos de Google Sites.

Conclusiones

Durante los últimos años hemos tenido que ir aprendiendo la importancia sobre el trabajo en conjunto con las personas con discapacidad, ya que más allá de los conocimientos profesionales y las buenas intenciones nos es facil brindar una atención y acompañamiento adecuado. Puesto que es esencial preguntar directamente a los sujetos. Ya que cada alumno es diferente, y requiere de diferentes adecuaciones según sus características. Este proceso ha sido un largo recorrido de aprendizaje entre los que conformamos la División de Salud y Discapacidad, los docentes y los alumnos con discapacidad de la UNQ. Durante el mismo, hemos podido evidenciar la importancia de acompañar, orientar, tutorías, asesorar, al alumno con discapacidad durante su proceso académico como un recurso más de todo el andamiaje educativo.

En el caso particular de esta experiencia en la asignatura POO2, los momentos en los que se produjeron las mejores prácticas en las estrategias fueron las que se integró en la misma producción la estudiante. Es importante destacar que el proceso de aprendizaje del alumno fue muy rápido en todo sentido: sobre los conceptos de la materia, sobre la utilización de herramientas en la experimentación con la generación de diagramas UML por medio de texto o en aplicar software específico en la transcripción de archivos PDF. El joven ha sido un alumno modelo y eso permitió que la adaptación sea mucho más sencilla.

En referencia a las herramientas particulares para la creación de diagramas UML, se pueden detectar algunos inconvenientes en la elección del idioma para la documentación. En la programación, la mayoría de los contenidos y herramientas que proveen los lenguajes de programación se encuentran en inglés. Sin embargo, a menudo las soluciones planteadas en un curso donde se habla español también se describen en este idioma. Por otro lado el problema se radica en que los lectores de pantalla no poseen una forma de funcionamiento bilingüe, donde interprete que en una misma pantalla conviven elementos que están en varios idiomas: en nuestro caso el inglés y el español. Esto genera algunas dificultadas en el cambio la elección del idioma del lector y requiere que el alumno ciego posea entrenamiento en comprender estas ambigüedades. En este sentido se plantea un nuevo desafío en la incorporación del uso del idioma inglés en la escritura de los programas, desafío que no requieren obligatoriamente los alumnos del curso de POO2.

Pese a todo podemos dejar de manifiesto que el estudiante pudo lograr su proceso de

accesibilidad académica y lograr aprobar la instancia de la evaluación. La cual en este caso en vez de ser escrita para igualar al estudiantes se realizo para todo el curso en computadoras. Esta alternativa pudo ser viable, ya que la institución contaba en este caso con los medios, brindando computadoras para cada uno. Es importante rescatar que esto llevo tiempo de planificación y que en caso de cursos mas amplios seria dificultoso. Finalmente, entre las sugerencia que nos realizó el alumno en la generación de material, nos indicó que las descripciones de las imágenes deben ser explicadas con una narración más natural y cálida. Por ejemplo: en lugar de utilizar "Descripción de una clase en UML" utilizar "En la imagen se visualiza la representación en UML para una clase, la misma contiene..".

Si bien creemos que estamos yendo por el camino adecuado sabemos que nos falta mucho por trabajar y mejorar, para realmente poder garantizar la igualdad de todos los alumnos a los mismos derechos.

Bibliografía

1. Assembly, U.N.G.: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. GA Res. 61, 106 (2006).
2. Katz, S.L., Danel, P.M.: Hacia una universidad accesible. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP) (2011).
3. Ley Nacional de Educación Superior No 25.573. Modificación de la Ley No 24.521, (2002).
4. GRZONA;, PACHECO;, OTROS: Una propuesta de estrategias didácticas para la formación doce (2009).
5. Scientific, F.: JAWS (Job Access with Speach), http://www.freedomscientific.com/Products/Blindness/JAWS.
6. Meana, K., Capel, G., De Angelis, B., Fernández, A.: Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad.
7. King, A., Blenkhorn, P., Crombie, D., Dijkstra, S., Evans, G., Wood, J.: Presenting UML Software Engineering Diagrams to Blind People. In: Miesenberger, K., Klaus, J., Zagler, W.L., and Burger, D. (eds.) Computers Helping People with Special Needs: 9th International Conference, ICCHP 2004, Paris, France, July 7-9, 2004. Proceedings. pp. 522–529. Springer Berlin Heidelberg, Berlin, Heidelberg (2004).
8. Kallin, D.: Nomnoml (http://www.nomnoml.com), http://www.nomnoml.com.

9. MUSSOI, E.M., Flores, M.L.P., BULEGON, A.M., TAROUCO, L.M.R.: GeoGebra and eXe Learning: applicability in the teaching of Physics and Mathematics. J. Syst. Cybern. Informatics. 9, 61–66 (2011).
10. Hodgins, H.W.: The future of learning objects. (2002).
11. Bohl, O., Scheuhase, J., Sengler, R., Winand, U.: The sharable content object reference model (SCORM)-a critical review. In: Computers in education, 2002. proceedings. international conference on. pp. 950–951. IEEE (2002).
12. Treviranus, J., Richards, J., Jacobs, I., McCathieNevile, C.: Authoring Tool Accessibility Guidelines. latest Work. Draft these Guidel. Des. Access. authoring tools is available www. w3. org/TR/WD-WAI-AUTOOLS. (1999).
13. Sankar, L., Rhee, M., Tung, C., ZibiBailly, J., LeBalleur, J.C., Blaise, D., Rouzaud, O.: A comparative study of three methodologies for modeling dynamic stall. (2002).

Mesa 11. Educación Superior y ejercicio profesional
Coordinación: Fernanda Pahud y Gabriela Adur

GUGLIELMINO, PEREYRA, VALENTE. "Una experiencia formativa con maestras de apoyo a la inclusión: construyendo procesos de reflexividad en torno a sus prácticas docentes"

Autoras: Guglielmino, María Elizabeth. DNI. 10.793.357 guglielminoelizabeth@gmail.com; Pereyra, Cristina. DNI 30.008.158 pereyra.cristina@gmail.com; Valente, Gilda Mariel DNI 21.586.919 gildamariel@yahoo.com.ar

Palabras claves: Prácticas docentes- inclusión- derechos
Proyecto de Extensión

Introducción

En esta ponencia presentamos un proyecto de extensión desarrollado por las cátedras Psicopedagogía, Educación Especial y Práctica Profesional II del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en el año 2017.

El Proyecto denominado "La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares" tuvo como destinatarias a maestras de apoyo a la inclusión de la Ciudad de Comodoro Rivadavia.

La modalidad de trabajo desarrollada fue el Seminario-Taller, entendiéndola como una estrategia pedagógica potente en la formación permanente de los/as docentes, dado que supone una construcción metodológica participativa, particularmente fecunda integrando desarrollos teóricos con las prácticas contextualizadas. Los encuentros fueron presenciales y se brindaron algunas actividades no presenciales.

Los ejes temáticos abordados fueron: -Principios de la educación inclusiva. La integración como estrategia para la inclusión. El rol del maestro de apoyo a la inclusión en el marco de la configuración de apoyo. - La discapacidad desde el modelo social. La discapacidad y los problemas en el aprendizaje. Los diagnósticos en la infancia y los procesos de patologización. -Accesibilidad curricular, de las adaptaciones curriculares a la diversificación del currículum. Justicia curricular y la problematización acerca de lo "común"; sus implicancias en la enseñanza y la evaluación.

El interés por realizar esta propuesta de extensión universitaria con las maestras de apoyo a la inclusión, surge del intercambio entre ellas y nosotras en un proyecto extensionista denominado “Los apoyos de educación especial a los procesos de inclusión educativa” desarrollado en el año 2016. Durante esos encuentros surgieron diversas inquietudes vinculadas a la necesidad de una instancia de formación docente que profundice en temáticas relacionadas a la tarea que ellas desempeñan como maestras de apoyo a la inclusión en distintas escuelas de la ciudad y la necesidad de construir procesos institucionales y prácticas docentes que consoliden y fortalezcan el proyecto de inclusión educativa que propone la escuela.

Ante esta solicitud, pensamos que podía ser una oportunidad para generar un espacio de formación en el que las docentes construyan procesos de reflexividad en torno a sus prácticas como maestras de apoyo a la inclusión. Durante el desarrollo de la experiencia se posibilitó, también, un proceso de co-construcción y apropiación de conocimientos tanto por parte de las docentes como del equipo de profesoras que participamos de ese espacio.

Entendemos este contexto formativo desde los aportes de Rockwell (1995) quién nos plantea que el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar al mismo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Dicho proceso es conformado por una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas. “El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos” (Rockwell, 1995:14).

Por esto, decidimos presentar en esta ponencia los procesos de reflexividad en torno a las prácticas docentes que construyeron las maestras de apoyo a la inclusión durante los encuentros del seminario-taller. Particularmente, nos interesa centrar el análisis en aquellos procesos reflexivos en relación a su práctica docente como maestras de apoyo a la inclusión, donde se ponían en juego huellas de otras prácticas y experiencias docentes, diversas formas de apropiación y de resistencia de las normativas y documentos ministeriales vinculados a la temática de la inclusión educativa, significados y sentidos diversos en torno a los procesos de enseñar y aprender, los cuales posibilitaron re-significar su propia práctica y las de otras docentes.

Acerca de las maestras de apoyo a la inclusión

En el Seminario-Taller participaron 30 docentes, algunas de ellas desarrollan su trabajo

como maestras de apoyo a la inclusión y otras son maestras de grupo en la sede de la escuela de la escuela de educación especial, con trayectos formativos diversos y experiencias laborales heterogéneas.

También, la actividad se abrió a otras docentes de escuelas de educación especial y de educación común que se encontraban interesadas por la temática del proyecto. Así, durante los encuentros participaron maestras de nivel inicial que habían tenido la experiencia como docentes de aula en procesos de inclusión educativa de niños y niñas con "diagnósticos médicos" y con "necesidades educativas derivadas de la discapacidad".

Las maestras de apoyo a la inclusión son docentes que concurren de lunes a jueves a las escuelas de educación común de los distintos niveles inicial, primaria y secundaria. Cada una de ellas trabaja con una o dos escuelas durante la semana y suelen tener entre seis y once alumnos/as por institución. Los días viernes asisten a la escuela de educación especial (sede) donde participan de un espacio institucional de trabajo docente en el que comparten e intercambian acerca de lo vivido durante la semana en las escuelas de educación común. Durante el desarrollo del Seminario-Taller este espacio de los días viernes ha sido muy valorado por parte de las maestras de apoyo a la inclusión, manifestando su preocupación debido a una decisión a nivel ministerial de interrumpir su frecuencia semanal por encuentros cada 15 días.

En Comodoro Rivadavia las primeras prácticas docentes vinculadas a la "integración educativa" de niños y niñas con "dificultades de aprendizaje" y "discapacidad", estuvieron relacionadas con prácticas institucionales y docentes que se venían desarrollando por las escuelas de educación especial a principios de los noventa. En estos contextos las/os maestras/os de las escuelas de educación especial comenzaron a concurrir a las escuelas de educación común a desenvolver sus prácticas docentes como maestras/os integradoras/os, ingresando a las aulas para "acompañar" a los/as niños/as que estaban incluidos en los proyectos de "integración educativa" y para "orientar" a las/os docentes de educación común que estaban a "cargo" de dichos niños/as en las escuelas de educación común.

Actualmente desde las normativas ministeriales nacionales y provinciales[83] las maestras de apoyo a la inclusión intervienen en las escuelas de educación común "orientando a las mejoras de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas que presentan necesidades educativas derivadas de una discapacidad" y a su vez forman parte, de las

[83]Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006 y Ley Provincial de Educación VIII Nº 91, Chubut, Argentina. 2010.

"configuraciones de apoyo" entendiendo por "apoyos" a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para "detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria"[84].

Partimos de entender a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, que si bien se definen fundamentalmente por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa (Achilli, 1986). Este aporte nos permite plantear que las maestras de apoyo a la inclusión no sólo construyen su práctica cotidiana en una interrelación con las maestras de educación común, los niños/as y el conocimiento escolar, sino que también a partir de las actividades y las estrategias que desarrollan adentro y fuera del aula. A su vez, éstas están atravesadas por las condiciones materiales e institucionales de las escuelas en las que trabajan (Rockwell y Mercado, 1988) y por las significaciones y sentidos que esos condicionantes adquieren en la conciencia de las maestras. Condicionantes, acción y representación o saber del maestro configuran la red de interrelaciones interpretables como unidad y particularidad en la que se expresa la generalidad (Achilli, 1986:6).

A partir de los intercambios realizados durante el desarrollo del Seminario-Taller pudimos conocer que las/os maestras de apoyo a la inclusión construyen sus prácticas docentes en inter-relaciones con diversos sujetos en el marco de los denominados procesos de "inclusión" educativa. De esta manera, estas docentes construyen cotidianamente interacciones entre diferentes sujetos sociales, entre ellos, niños, niñas y jóvenes, maestras/os de educación común, "equipos directivos" de la escuela común y de la escuela especial, docentes de otros espacios curriculares- educación física, música, profesionales de la salud: fonoaudiólogos/as, psicopedagogos/as, psicólogos/as pertenecientes a los equipos interdisciplinarios de educación especial, profesionales de la salud que acompañan los "tratamientos" privados de los niños y las niñas en situación de "incluidos/as" en las escuelas de educación común, los grupos familiares, acompañante terapéuticos y pedagógicos, entre otros.

Por esto, consideramos importante compartir esta experiencia formativa con docentes que despliegan su trabajo como maestras de apoyo a la inclusión, dado que en los actuales contextos socio-educativos sus prácticas son problematizadas y tensionadas por las

[84]Argentina, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Coordinación Nacional de Educación Especial.

políticas que apelan a la “inclusión” educativa, por las condiciones materiales de las escuelas por las que transitan, por las prácticas de otros/as actores escolares con los que comparten sus prácticas en la cotidianeidad de las escuelas, por las condiciones del trabajo docente y por los procesos socio-políticos de profundización neoliberal y sus consecuencias socioeducativas en nuestra ciudad y país.

Problematizando prácticas a través de una experiencia formativa

En este marco cabe destacar que consideramos que esta experiencia formativa habilitó la configuración de un espacio pedagógico dinámico e interactivo entre los participantes, donde se tensionaron posiciones, saberes y comprensiones. Asimismo, favoreció el desarrollo de procesos reflexivos que dieron lugar a visibilizar y problematizar cuestiones naturalizadas en las prácticas cotidianas de este grupo de docentes. En términos de formación, en esta producción recuperamos al docente como práctico reflexivo porque entendemos que la posibilidad de producir cambios comprometidos deliberadamente con el enriquecimiento de sus prácticas, requiere de la reflexión. Como plantean Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2012) reflexionar es reflejar, mirarse, mirar hacia atrás, mirarse en otro o en un objeto para poder luego proyectar, necesitamos una pausa para que ocurra la toma de conciencia y la reorganización del hacer. Sin embargo, esa pausa no implica parálisis sino quiebre, ruptura con lo rutinario, lo obvio, el acostumbramiento y las expectativas de los demás. Además, no se genera espontáneamente sino que requiere del abordaje y la construcción colectiva.

En esta perspectiva, como formadores presentamos este trabajo exploratorio, recuperando relatos, decires, de los registros (R) de los encuentros y escrituras formuladas en trabajos grupales y trabajo final individual (TF), cuya circulación en el colectivo permitió examinar diferentes situaciones presentadas por el equipo formador y por parte de los participantes, donde se privilegió el acompañamiento y la apertura para la construcción de procesos de reflexividad.

Las tensiones y problematizaciones que circularon en este espacio formativo, condujeron a las docentes a revisar y pensar sobre los límites y las posibilidades de sus intervenciones profesionales, a reflexionar sobre sus dificultades, fortalezas y puntos de apoyo en las instituciones de pertenencia.

En los registros del primer encuentro las voces de las MAI que provienen de diferentes instituciones expresan:

Nosotras vamos afuera [a las escuelas comunes] y exigimos que se nos respete, que se

nos escuche, pero al interior de la misma modalidad [educación especial] no estamos organizadas. Al interior de la misma modalidad no somos inclusivas, no nos escuchamos entre nosotras, las intervenciones cambian y no tienen por qué ser las mismas, pero vos le hablas [a las supervisoras] y no te escuchan, necesitamos acordar para ver cómo vamos a intervenir en común. Yo siento que desde la modalidad no nos podemos ni mirar. R.1

Estamos como un chicle tironeadas por la estructura, por lo de arriba, no nos dejan y no nos habilitan a las posibilidades de pensar en otras intervenciones".R1

Sentimos que a veces entre las docentes de común y de especial estamos logrando acuerdos, pero desde arriba lo obstaculizan, a veces también son las familias las que obstaculizan el proceso educativo y no se respetan nuestras decisiones.R1

En este espacio de formación continua, intentamos articular la formación inicial y otros espacios formativos de profesionalización in situ. Se trató de movilizar un proceso que propiciara transformaciones en los modos de pensar y pensarse, de sentir, relacionarse y escuchar a otros. Estas intencionalidades no escapan a los requisitos formales, a las decisiones propias de la acción de las políticas educativas con tiempos cronológicos medibles y formalidades institucionales, donde se corre el riesgo de dejarnos indemnes, en un proceso que alude a la transformación singular de cada sujeto. En este sentido, aun cuando se comparta un mismo dispositivo y proyecto de formación, cada integrante re-significa los nuevos aprendizajes de un modo peculiar.

Entendemos que a nivel colectivo lo acontecido en este grupo, puso en escena procesos de comprensión reflexiva, en la que pudieron tomar consciencia que las decisiones en la práctica; si bien son individuales, también son resultado de un proceso social de intercambio con otros. En este marco, se puso en escena particularmente el ejercicio profesional de ser maestras de apoyo a la inclusión (MAI). Ésta es una práctica profesional que representa necesariamente un trabajo colectivo de acompañamiento y de interacción. De este modo y tal como se ha expresado inicialmente, resultó interesante contar con la participación de algunas docentes de nivel inicial (MNI) cuyos aportes enriquecieron la dinámica de trabajo planteada.

Creo que los adultos en nuestros días siempre "apresurados" caemos en esto de tener que "cumplir" con lo pedido desde los directivos y como docente creo difícil la tarea que nos toca ya que es obvio que no todos pensamos igual y es una lucha constante para poder hacer entender ciertos temas cuando "no se habla el mismo idioma". MNI R4

La falta de tiempo no ayuda en lo cotidiano, esto de que no te podes encontrar, tenés que hacer todo apurado, en los recreos, en los pasillos, en el aula, ni tiempo para encontrarme con las profesoras. MAI R2

Eso es muy difícil trabajarlo en el aula cuando vas como MAI y se intenta devolver a tus compañeras que tienen la misma formación, que vos le señalas ciertas cuestiones no las pueden ver. No se banca que otro que tiene la misma formación pueda ver eso en lo que ellas no pueden reparar. Hay docentes que no se bancan que vos veas lo lindo y lo malo. MAI .4

Nuestra posición como formadores fue ocupar un lugar de mediadores, tendiendo puentes que generaron la construcción de procesos de reflexividad. Resulta de interés destacar como emergente, el intercambio de relatos acerca de sus experiencias auto referenciales y de acontecimientos institucionales que dieron lugar a la confrontación de ideas, a exteriorizar juicios críticos, a expresar sentimientos, emociones, dificultades, intervenciones profesionales que consideraron acertadas en sus contextos de referencia.

Debo decir que hay cosas que año tras año no cambian y que muchas veces termina entorpeciendo nuestro trabajo y tiene que ver con la falta de tiempos institucionales para poder, no solo ver planificaciones y actividades, sino también tiempos de encuentro en donde no todo sea tan burocrático sino más bien sea un espacio de intercambio productivo en donde podamos ir trabajando la apertura y el involucramiento de los diferentes actores en las distintas situaciones, buscando generar cambios que beneficien a todos, especialmente a las trayectorias de los alumnos. TF2

En los procesos formativos se destaca la importancia de poner en juego la relación con otros, que permite la relación con cada uno. La idea fue abrir un espacio formativo para promover nuevos sentidos respecto a sus prácticas docentes. La reflexión invita a la creación, al juego de ideas, a no quedarse con lo mismo, a interrogarse, a adentrar en otros significados o sentido aun no descubierto. Se trata de un proceso recursivo que irrumpe ante lo lineal y previsible, para la apertura de nuevos sentidos. Marta Souto (2016:76).

Compartir experiencias. Nosotros también somos profesionales. Poder tener una mirada del otro que nos devuelva que lo que estamos haciendo está bien.R5

El poder de la palabra del docente, porque a veces nos sentimos allá abajo y es importante que alguien que nosotras vemos del otro lado, valore nuestra palabra.R5

Me fortaleció en mi práctica, que no voy por el camino equivocado.R5

Tengo que reconocer que muchas veces me he ido del taller cuestionando mi propia práctica, mis decisiones… tal vez en un primer instante me invadía un sentimiento de arrepentimiento y de dudas, pero luego volvía sobre mis prácticas, lo pensaba, analizaba las posibilidades, la situación real, lo consultaba y hablaba con colegas… y finalmente debo decir que esto está bueno, el encontrar un espacio en el que te "obligues" sin darte cuenta a replantearte muchas cosas, y de esto se trata, de poder ir y venir en esto… poder tener

este tipo de intercambio que te genere estas cosas, que son las que en definitiva te hacen crecer…y ver de otra manera las mismas cosas. Finalmente quiero agradecer la posibilidad de formar parte de este espacio, para mí fue muy rico. TF2

Cabe hacer la salvedad, de que la noción de práctica docente suele quedar representada desde el "hacer" como actividad de lo real y visible. Sin embargo, Cristina Davini (2015:24) considera que esta visión restringida de las prácticas, oculta que no hay hacer sin pensar y que las prácticas son resultado de los sujetos que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones, es el resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. No podemos desconocer que aún persisten posiciones que circunscriben la práctica al desarrollo de habilidades operativas y técnicas, de tradición reduccionista, que somete al docente a lo normado a lo prescripto, donde se prioriza un listado de competencias, que intentan borrar lo imprevisible y lo contingente.

El sistema educativo persigue como único interés entregar estadísticas, los estudiantes ya no son estudiantes y los docentes no son docentes, se transforman en algoritmos que al final del papel y a la mirada de "algunos" demuestran "fehacientemente" la eficiencia de las políticas educativas. TF1

Desde un comienzo tuve muchas dudas sobre, si en mi práctica habitual llevaba a cabo las estrategias correctas o suficientes para los alumnos y eso fue lo que me gusto, replantearme como profesaba mi práctica docente cotidianamente, viendo lo bueno y malo, ser crítica y consciente de lo que se hace diariamente y no hacerlo mecánicamente.TF1

De este modo, si lo formativo es pensado como un trayecto de construcción de la propia subjetividad no se pueden invisibilizar las tradiciones, la historia, donde persiste la tendencia a que los sujetos se enfrenten cotidianamente con lo homogéneo, lo unificante, que se inscribe en lo dado. Esta cuestión representa una fuerza socializadora que unifica, "naturaliza" en cada época, lugar, institución y grupo determinadas prácticas conformistas, donde queda obturada la capacidad de los sujetos de poner en práctica sus propios conocimientos profesionales o lo que Terigi (2012) denomina el saber propio de los docentes como grupo profesional. Por ello, en la dinámica del dispositivo planteado las consignas formuladas atendieron a generar rupturas con lo naturalizado y buscaron interpelar el saber que sostiene las prácticas de estas docentes. Esta perspectiva implica pensar-se con otros en el devenir como sujeto de la formación, donde se brinden oportunidades para la transformación.

Como educadores tenemos la responsabilidad de revisar constantemente los caminos que

vamos recorriendo, para no recaer en la comodidad reproduccionista, naturalizando cada acción sin antes analizarla. Debemos tejer diversos puentes para hacer frente a la desidia que circula libremente y se reproduce inconscientemente.TF1

Entonces, para poner en práctica una intervención compartida será necesario tener presente y comprender que no existe una única manera ni una fórmula de crear una propuesta diversificada, sino que existen multiplicidad de situaciones y factores a tener en cuenta y cómo estas propuestas diversificadas terminan beneficiando a todo el grupo. TF5

En algunas participantes del grupo el reencuentro, a través del tiempo, de experiencias compartidas en la formación inicial con integrantes del equipo formador, dio lugar a confrontar finalidades políticas del pasado y del presente, discontinuidades y continuidades en las prácticas que se compartieron como experiencias significativas, donde la perdurabilidad de posiciones críticas sobre las prácticas trabajadas en la formación inicial se reactivó ante la potente naturalización de lo cotidiano.

Me estoy encontrando de vuelta, hace un par de años yo apostaba a una mirada integral y me doy cuenta que ya estaba del otro lado. Así me siento ahora. Me había perdido. Siento que retomé lo que siempre creí.R5

Muchas veces se observa que se "naturalizan" algunos decires y/o accionares, que al repetirse a diario sin una intervención crítica y constructiva se van sistematizando en los diferentes sujetos. TF1

Un análisis posible de estos fragmentos nos remite a los aportes de Zeichner (1981) quien explica la necesaria adaptación a la estructura escolar que produce el contacto progresivo con sus prácticas y, por ende, el débil impacto que la formación inicial posee frente a la fuerza de la biografía escolar previa y los procesos de socialización laboral en las escuelas. Esta fuerza conservadora del contexto escolar nos exige considerar que las escuelas constituyen, también, instituciones formadoras de docentes y, como tales, moldean las formas de percibir, pensar y actuar.

Valoramos que la formación ponga en juego una dinámica que habilite la manifestación de procesos de evocación y la exteriorización de situaciones sobre prácticas vivenciadas porque, como pudimos comprobar, las interpelaciones trascendían a quien narraba alcanzando al grupo y habilitando diferentes perspectivas de análisis entre los participantes. Estos debates dan cuenta de un proceso que no queda en la superficie, en la acumulación de información, en la copia de formas, sino que busca, prepara, cultiva en el sujeto individual y grupal, nuevas relaciones con el mundo, con los otros y consigo mismo. M. Souto (2016)

Resulta de interés puntualizar que en lo trabajado, nos ubicamos en la reflexión en la acción

y sobre la acción, donde se pone en juego la temporalidad del "a posteriori" y lo que acontece en el espacio formativo. Según la autora mencionada, esta perspectiva fomenta la deliberación del saber práctico. Sin embargo, la reflexión no es ajena al conocimiento, forma parte de una trama donde lo teórico y/o lo práctico y/o lo erudito y/o lo experiencial conduce a la producción de ideas, favorece la inteligibilidad de lo que se reflexiona dando lugar a novedosas conceptualizaciones y comprensiones del contexto donde el docente desarrolla su profesión.

En el dispositivo presentado en cada encuentro, tuvimos en cuenta la dimensión epistemológica, como camino necesario para la comprensión de los aportes teóricos que nos brindan diferentes autores. Ésta exigencia de rigurosidad académica en el tratamiento de todo proceso reflexivo implica trascender el sentido común del hacer en las prácticas. Es decir, se tendieron "puentes cognitivos" a través de diferentes consignas para dar lugar a múltiples entradas de conocimiento, sentimientos, percepciones y creencias, emociones y concepciones.

En estos procesos reflexivos las docentes expresan:

Estoy conmocionada con los materiales que nos dieron. R3

A nosotras (MAI) nos piden que les demos recursos y métodos "especiales" y nos cuesta hacerles entender que en el profesorado nos dieron la misma psicología y didáctica.R3

En este encuentro me ayudaron a encontrarme con mi "yo profesional" para seguir trabajando sobre él, haciendo hincapié en cómo debemos defender el niño, más allá de un diagnóstico, ese que traen adjunto a su legajo y vida. R4

A modo de cierre

Para finalizar, la vida transcurre en lo inmediato pero lo desborda, el pasado le da envoltura y lo que vendrá proyección M. Souto (2016), por ello para finalizar consideramos importante reflexionar sobre el eje que transversaliza esta ponencia, y es precisamente el Derecho a la Educación.

Retomando algunos escritos, advertimos que previamente a la aprobación de nuestra actual Ley Nacional de Educación 26.206, el Consejo Federal de Cultura y Educación en el año 2006 formuló un Documento para el Debate. Creemos oportuno recuperar algunas puntualizaciones de aquella interesante discusión, para seguir reflexionando como educadores y ciudadanos al pensar en la formación docente, adherimos a la convicción de que "la educación es imprescindible para construir condiciones de igualdad", asimismo "garantizar el derecho a la educación es hacerlo efectivo para toda la población".

Nuestra democracia ha sufrido y sufre vaivenes con costos muy elevados para la ciudadanía. En el Siglo XXI como ciudadanos de una de las regiones más desiguales del

mundo enfrentamos complejos desafíos, el fenómeno de la globalización y las políticas neoliberales derivadas del mismo, impactan profundamente poniendo actualmente en jaque los derechos humanos y las posibilidades de inclusión educativa.

Sostenemos justamente que la educación, al ser ante todo una política pública por excelencia y "donde el saber y los conocimientos se saben públicos" (C. Cullen 1997:50), es el ámbito imprescindible para de-construir y construir críticamente las condiciones de desigualdad e igualdad educativa, la formación docente inicial y continua resultan claves en este sentido. El trabajo de las docentes de apoyo a la inclusión (MAI), representa, a nuestro criterio, un aporte sustancial para fortalecer las condiciones de accesibilidad e inclusión educativa.

Nuestra reflexión en esta experiencia nos permitió a quienes la coordinamos, valorar la importancia de diseñar acciones y dispositivos de formación destinados a docentes, que los reposicionen como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de saber pedagógico (Alliaud, 2017:62). Se registran expresiones del último encuentro: *"Me llevo tiempo enriquecido, nuevos saberes, acompañamiento, una nueva mirada", "Me llevo que entre colegas se construye, es posible ver cosas que en soledad no surgen", "Me llevo el reencuentro con saberes que se encontraban latentes, otros nuevos y nuevos interrogantes", "Me llevo mucho aprendizaje, muchas respuestas y principalmente la mirada de otras personas".*

Nos preguntamos: ¿Qué sucede con las políticas de Estado respecto a la formación? ¿Qué puede aportar la formación (inicial y contínua) para preparar docentes fortalecidos en sus prácticas? ¿Qué intereses se ponen en juego? ¿La educación inclusiva, eslogan o realidad? *Es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles y comprometerse con la plena inclusión, lo que supone aceptar a "estos alumnos" como miembros valiosos y de pleno derecho a una educación de calidad. Aunque difícilmente el docente vera las posibilidades y capacidades, de cada sujeto, sin antes haberse preparado y trabajado personalmente él mismo las actitudes de respeto, confianza y empatía. TF5*

En síntesis, el Derecho a la Educación incluye a los docentes y su derecho a formarse en el marco de las políticas públicas. El lugar de la Universidad Pública y sus fortalezas como tal, resulta convocante para seguir produciendo conocimientos y procesos de formativos críticos.

Volviendo a revisar encontré las fotocopias de lo que "trajeron y se llevaron" puse expresiones al final del escrito que me parecen oportunas.

Bibliografía:

-Achilli, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del

maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

-Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

-Anijovih, R.; Cappelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, M. (2012). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

-Arnaiz Sánchez, P. (2003) Educación Inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.

-Caffarelli, C. y otros (2008) Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Freire, P. (2002) Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XX Editores.

-Caride, J.C. Coord. (2009) Los derechos humanos en la educación y la cultura. Del discurso político a las prácticas educativas. Rosario: Homo Sapiens

-Cullen, C. (1997) *Crítica las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós

-Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós

-Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008*

-Ferry, G. (1991) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós Educador.

-Montero, L. (2001) La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

-Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). “La práctica docente y la formación de maestros”. Revista Investigación en la Escuela, 4, (65-78). Universidad de Sevilla, Sevilla.

-Rockwell, Elsie.. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. En: La Escuela Cotidiana. Fondo de Cultura económica. México.

- Sanjurjo, L. Coord. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

-Schön, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós

-Souto, M. (2016). Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

-Terigi, F. (2012) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico del VIII Foro de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

-Tardiff, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Ediciones.

Documentos

-Proyecto de Extensión: “La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares”. (2017) Cátedras responsables Psicopedagogía, Educación Especial y Práctica Profesional II del Profesorado y Licenciatura. Carrera Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

-Proyecto de Extensión: “Los apoyos de educación especial a los procesos de inclusión educativa” 2016. Responsable: Responsable: Unidad Ejecutora Proyecto de Investigación “Los recursos de “apoyo” a alumnos/as. Dispositivos alternativos para la inclusión educativa en las escuelas comunes”. Directora: Gladis Diaz. Co-Directora: Claudia Coicaud. FHCS. UNPSJB

-Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa. Documento para el debate. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Consejo Federal de Cultura y Educación. 2006.

LEGUIZAMON, LOPEZ. “Un abordaje del derecho a la educación en la formación del profesorado universitario”

APELLIDO, NOMBRES, DNI Y CORREO ELECTRÓNICO DE CADA UNO/A DE LOS/LAS AUTORES/AS:

Leguizamón Muiño, Griselda – DNI 12424464 – gleguizamon@unq.edu.ar

López, Virginia – DNI 26.466.056 – virginia.lopez@unq.edu.ar

CONCEPTOS CLAVE: prácticas de la enseñanza – articulación – discapacidad

Un abordaje del derecho a la educación en la formación del profesorado universitario

Resumen

A partir de la promulgación de la Ley Nacional de Educación 26.206 (LEN 2006) se establece la obligatoriedad del nivel de Educación Secundaria para nuestro país. En concordancia con esta LEN, la Ley Provincial de Educación 13.688 (2007) de la Provincia de Buenos Aires amplió: la obligatoriedad del nivel de Educación Secundaria destinándolo “a los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria” (p. 8) y especificando a su vez “el principio de inclusión plena de todos los alumnos sin que esto implique ninguna forma de discriminación”. (p. 11)
En esa misma línea, la mencionada Ley Provincial 13.688 plantea entre los fines y funciones de la Educación Especial en el Título II Estructura del Sistema Educativo Provincial Cap IX:

> ARTÍCULO 39.- La Educación Especial es la modalidad responsable de garantizar la integración de los alumnos con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los Niveles según las posibilidades de cada persona, asegurándoles el derecho a la educación, así como brindarles atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas solamente por la educación común, y disponiendo propuestas pedagógicas complementarias. (p. 13)

Como profesoras del espacio de las Prácticas y Residencia Docente de las Carreras de Profesorados nos preocupa fundamentalmente la formación de nuestros estudiantes en las

prácticas de enseñanza, trabajo que realizarán cotidianamente como profesores en las aulas actuales caracterizadas por la inclusión y la diversidad.

Esta preocupación nos lleva a preguntarnos si la formación inicial del profesorado les provee herramientas para desenvolverse con la complejidad que entrañan estas prácticas:

- ¿En qué instancias formales de las Carreras se aborda la integración de alumnos con discapacidades?
- ¿Cuándo aprenden cuestiones básicas relacionadas con las didácticas específicas de la Educación Especial?
- ¿Qué espacios de formación ofrecen las Carreras de Profesorados para conocer cómo se organizan y desarrollan proyectos de integración mediante el trabajo en equipo con otros colegas con formación específica en la Modalidad de Educación Especial?

Para que nuestros estudiantes de formación docente puedan comprender la complejidad de condiciones y situaciones que necesitan ser atendidas a fin de desarrollar una atención educativa de calidad para los estudiantes con discapacidades, comenzamos a organizar y participar en charlas, encuentros y actividades de articulación con la División de Salud y Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes y con la Escuela Especial 507 para ciegos de Quilmes (Bernal).

A continuación, presentamos el relato de experiencia que queremos darles a conocer.

Introducción

Tal como lo planteamos en el resumen de este relato de experiencia, nos desempeñamos como profesoras en el espacio de las Prácticas de Enseñanza y Residencia Docente en las Carreras de Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes.

A mediados del 2008, la Universidad Nacional de Quilmes realizó la apertura de estas nuevas carreras de formación de profesores en Comunicación Social, Educación y Ciencias Sociales para los niveles Secundario y Superior.

Las carreras se estructuran desde una propuesta que promueve la formación de profesores que contempla fundamentalmente a los contenidos como a los contextos de actuación, a las prácticas de enseñanza pero también a las formas de aprendizaje de los estudiantes, para poder enfrentar los desafíos que presenta la educación en el nuevo siglo.

Entendemos a los profesores en formación como intelectuales que ejercerán un rol ético y político esencial en la construcción de una nueva trama social. Por esta razón creemos que

es elemental que su formación se asiente en bases teóricas alejadas de una visión racional y técnocrática de la educación. Apuntamos a que conozcan perspectivas pedagógicas que rompan con visiones naturalizadas relativas a una inclusión estudiantil en las aulas que se valoriza por la simple aceptación de los otros, los diferentes, para convivir mezclados con los que pueden educarse, sin considerar las formas y condiciones que asume esa inclusión mantenida por prácticas de enseñanza reproductivistas que obstaculizan la transformación socioeducativa. (Barros, 2009)

Para continuar con esta línea de pensamiento, comenzamos a indagar:

- ¿En qué instancias formales de las Carreras se aborda la integración de alumnos con discapacidades?
- ¿Cuándo aprenden cuestiones básicas relacionadas con las didácticas específicas de la Educación Especial?
- ¿Qué espacios de formación ofrecen las Carreras de Profesorados para conocer cómo se organizan y desarrollan proyectos de integración mediante el trabajo en equipo con otros colegas con formación específica en la Modalidad de Educación Especial?

Al examinar las trayectorias que los practicantes habían realizado en sus carreras de profesorados universitarios encontramos algunos espacios curriculares que abordaban problemáticas relacionadas con la inclusión educativa y el tratamiento de la diversidad. Observamos también que estas asignaturas son electivas y posibilitan la profundización y actualización de la formación en consonancia con las políticas educativas actuales.

De hecho, a partir del cambio de Planes (2013) se han incorporado nuevos Cursos Electivos de formación específica, por ejemplo: Pedagogía especial, Pedagogía social, Pedagogías, identidades y diferencias, cuyos contenidos y propuestas teóricas promueven la preocupación sobre la alteridad y las diferencias como componentes claves a tener en cuenta en la preparación pedagógica y didáctica de la enseñanza.

Sin embargo, no encontramos ninguna asignatura específica destinada al abordaje práctico de la integración de estudiantes con discapacidades en las aulas, ni al trabajo en colaboración con otros profesionales y/o profesores de la modalidad de educación especial (profesores de ciegos o disminuidos visuales; de lenguas de señas para sordos; de estudiantes con autismo o trastornos emocionales severos, entre otros). Basándonos en estos datos, manifestamos que la generación de estos espacios curriculares constituye un desafío relevante para la construcción de articulaciones didácticas y la formación para el trabajo en equipos de enseñanza interdisciplinares en el campo de la práctica.

Relato de Experiencia

El objetivo principal de esta ponencia consiste en compartir las reflexiones de los alumnos que cursan Prácticas de la Enseñanza y residencia docente de los Profesorado de la Universidad Nacional de Quilmes acerca de sus prácticas educativas, en principio en la escuela secundaria, con el propósito de profundizar la comprensión de lo que ocurre dentro y fuera de las aulas respecto a la enseñanza y al aprendizaje.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que pensar la escuela secundaria nos invita a pensar en el estudiante como sujeto de derechos y comprender a la educación como un derecho que da derechos y que es siempre un quehacer político. (Freire, 2004)

En concordancia, cualquier institución educativa del mencionado nivel se encuentra abierta a la diversidad cultural y social de todos sus estudiantes, en tantos sujetos activos al derecho a la educación. Concomitantemente, el ejercicio de la docencia, desde hace ya tiempo, ha dejado de ser especialmente transmisor de conocimientos para ser cada vez más promotor de condiciones de aprendizaje y de entornos de convivencia.

La propuesta curricular[85] de los Profesorados de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) manifiesta que: se sustenta en construcciones epistemológicas y metodológicas que reflejan el avance sostenido del campo pedagógico y didáctico y del aporte de distintas disciplinas sociales, así como en la configuración y desarrollo que asumen las prácticas profesionales en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales. Por otra parte, el proceso formativo reclama el diálogo fecundo impregnado de valores, experiencias, conocimientos y prácticas que posibiliten la comprensión de las situaciones problemáticas propias de la especificidad del campo de intervención en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales.

Dentro del marco curricular recién expuesto y en alusión específica al proceso de intervención de los practicantes en los actuales contextos sociales, culturales e institucionales, es que decidimos organizar charlas sobre *Educación y Discapacidad* en el espacio curricular de las Prácticas de enseñanza y residencia docente. Estas charlas fueron desarrolladas por docentes de la escuela especial 507 "Louis Braille" de Quilmes cuyo eje central fue la integración de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria

[85] http://www.unq.edu.ar/secciones/8-carreras/

planteando, entre otras cuestiones, el uso de las Tic como estrategia de enseñanza.

La propuesta de estas charlas era brindar herramientas a los profesores en formación[86] para planificar y efectuar sus futuras clases considerando la escuela de hoy, caracterizada por la heterogeneidad de sus estudiantes, en el marco de las leyes y normativas ya mencionadas. En referencia a esta característica, Anijovich (2009) denomina aulas heterogéneas a la noción pedagógica que permite la implementación de un nuevo paradigma basado en la diversidad y la integración. En consecuencia, la enseñanza implica la consideración a la diversidad desde el momento en que se comienza a planificar.

En adición al marco legal ya citado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (174/12, 155/11, y 102/10) especifican la promoción de condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino que aseguren el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad.

De esta manera, se establecieron las condiciones pedagógicas para que todos los estudiantes puedan ir a la escuela secundaria y aprender, cumplimentando la educación obligatoria a fin de garantizar la igualdad de oportunidades.

Resaltamos que para la Ley de Educación Nacional tanto en el artículo 11 inciso n como en el art. 16, la inclusión implica tanto la transformación de las condiciones y funcionamiento de la escuela común como de la participación de todo su capital humano y desde esta perspectiva implica las adaptaciones sustancialmente necesarias en su estructura, funcionamiento y propuestas pedagógicas para la concreción de aprendizajes significativos en todos los alumnos, basada en la heterogeneidad.

Las cuestiones que se priorizaron en estas charlas trataron sobre el trabajo de las profesoras de educación especial en diálogo con el profesor de escuela común. Se centraron en analizar distintas posibilidades para organizar espacialmente el aula y brindar estrategias didácticas adecuadas a las situaciones personales de los estudiantes con discapacidades, por ejemplo, el rol del profesor de ciegos y la preparación de material didáctico dentro de un proyecto educativo de integración en las aulas y el uso de celulares para personas ciegas o disminuidos visuales.

En segundo lugar, se desarrolló una jornada con la División de Salud y Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes en la que se presentó para su lectura y posterior análisis y discusión: la Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad

[86]Utilizamos como sinónimos en este relato la frase: profesores en formación y la palabra: practicantes.

en la Universidad. Este material describe, a partir de la Ley Nacional de Educación Superior 25573 (2008) la creación y utilización de materiales educativos digitales accesibles y recomienda actuaciones y prácticas para estudiantes con discapacidades suministrando algunas estrategias posibles de apoyo académico en el referido nivel de estudio.
A partir de los encuentros organizados, se busca fomentar en los practicantes una mirada crítica que promueva la utilización autónoma de estrategias y herramientas didácticas para generar cambios en las prácticas educativas que atiendan los diferentes modos de aprendizaje de los estudiantes en las aulas -tanto en el nivel medio como superior, como así también en la educación no formal- tal cual lo demanda el Taller de Prácticas y Residencia docente para su aprobación y más aún, su futuro como responsables educativos.

Las intervenciones educativas de los practicantes, planeadas sobre esta base y puestas en práctica en las clases, son analizadas en sintonía con el pensamiento de Schon (1992) quien propuso el concepto de reflexión posterior a la acción. Mediante la reflexión posterior a sus prácticas de enseñanza, los practicantes aprenden a partir del análisis e interpretación de su propia actividad docente ya realizada. En la misma línea, Paulo Freire (2004) sostiene y afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción”. (p. 12)

Al finalizar estos encuentros los practicantes refieren, en sus relatos de experiencias, que la gran responsabilidad de educar invita a los docentes de hoy a priorizar no solo el contenido y el método, sino también, la forma, los vínculos, la interacción, el diálogo, la apertura hacia nuevos y distintos saberes, incluso, en algunos casos, desconocidos por ellos.

Presentamos a continuación, un testimonio narrativo realizado por DR practicante del Profesorado de Comunicación Social de la cohorte 2016, acerca del tema que venimos desarrollando en este relato de experiencia:

Lo primero tiene que ver con la representación que se hace generalmente de la gente discapacitada en general y ciega en particular. Las profesoras traían el ejemplo de las novelas y los personajes femeninos y sus peripecias, lo cual es cierto; pero ese entretenimiento popular es, usualmente (aunque hay excepciones), de baja calidad artística, por lo que no resulta esperable un tratamiento que se aparte demasiado del más crudo sentido común. El tema, pensaba yo, es lo que sucede en las creaciones "sofisticadas". Por ejemplo, en Madame Bovary, el ciego es el símbolo de la desgracia, no

es siquiera una persona en sí misma. (…) Pero bueno, Madame Bovary es una obra maestra por su estética, no por la profundidad de sus personajes o por su sensibilidad social. Supongo que hoy puede ser tan discutida en ese sentido como una novela de la tarde. Pero también las profesoras hablaban de tratamientos mucho menos encasillados de la ceguera y de lo que genera en una personalidad determinada, como el caso de Perfume de Mujer, tanto con Al Pacino como con Gassman. En ese sentido, calculo que los ejemplos son muchos más. El primero es Tiresias, el ciego vidente, en el mismo sentido que ayer lo proponía la profesora. De ese, imagino, vienen todas las representaciones siguientes; desde la más famosa, Edipo, cuya ceguera voluntaria es causada por la revelación del propio Tiresias, hasta las del Ensayo sobre la ceguera o los del Informe sobre ciegos, pasando por otras, como la del personaje de Gloucester, en Rey Lear. Debe haber muchas más seguro, y habría que ver también en cuáles de estas la ceguera no está tomada como castigo infernal, como privación máxima.

Pero también están los ciegos reales, como Borges (que a su vez es otro famoso personaje literario ciego, el de El nombre de la Rosa), que tomaron, no sin una enorme y necesaria dosis de estoicismo y consecuente humor, a su ceguera como particularidad más que como discapacidad y la hicieron objeto recurrente de su obra. Acá paso una famosísima conferencia de Borges en la que habla de su propia ceguera y de la de otros ilustres: Homero, Milton, Joyce. [copia links varios] Copio también el extraordinario poema Elogio de la sombra:

La vejez (tal es el nombre que los otros le dan)
puede ser el tiempo de nuestra dicha.
El animal ha muerto o casi ha muerto.
Quedan el hombre y su alma.
Vivo entre formas luminosas y vagas
que no son aún la tiniebla.
Buenos Aires,
que antes se desgarraba en arrabales
hacia la llanura incesante,
ha vuelto a ser la Recoleta, el Retiro,
las borrosas calles del Once
y las precarias casas viejas
que aún llamamos el Sur.
Siempre en mi vida fueron demasiadas las cosas;

Demócrito de Abdera se arrancó los ojos para pensar;
el tiempo ha sido mi Demócrito.
Esta penumbra es lenta y no duele;
fluye por un manso declive
y se parece a la eternidad.
Mis amigos no tienen cara,
las mujeres son lo que fueron hace ya tantos años,
las esquinas pueden ser otras,
no hay letras en las páginas de los libros.
Todo esto debería atemorizarme,
pero es una dulzura, un regreso.
De las generaciones de los textos que hay en la tierra
sólo habré leído unos pocos,
los que sigo leyendo en la memoria,
leyendo y transformando.
Del Sur, del Este, del Oeste, del Norte,
convergen los caminos que me han traído
a mi secreto centro.
Esos caminos fueron ecos y pasos,
mujeres, hombres, agonías, resurrecciones,
días y noches,
entresueños y sueños,
cada ínfimo instante del ayer
y de los ayeres del mundo,
la firme espada del danés y la luna del persa,
los actos de los muertos,
el compartido amor, las palabras,
Emerson y la nieve y tantas cosas.
Ahora puedo olvidarlas. Llego a mi centro,
a mi álgebra y mi clave,
a mi espejo.
Pronto sabré quién soy.

Y finalmente comparto un pensamiento sobre otra de las cosas que se dijeron en la charla, que es esto de las formas eufemísticas, sutiles, de discriminación. Hubo una, con respecto

a la ceguera, muy recurrente hace un par de semanas[87] *(…):*

Está todo bien con el chico este, N. P., *con su historia de vida y con su vocación, pero lo que me parece es que se lo pone ahí para hacer de "cieguito". Él es ciego y toca la guitarra; superó su invalidez. Pero es justamente ese recuerdo constante de su superación, eso mismo que pareciera absolverlo de su carga, lo que lo humilla. Esa emoción fingida, hipócrita, asquerosa, exagerada, del programa de televisión, es la actuación que limpia la conciencia del que discrimina. ¿O se conmueven porque toca bien? Escúchenlo sin verlo. Sin conocerlo. Erra [sic], a mi parecer, un treinta por ciento de las notas en la guitarra, no sigue un ritmo sostenido y desafina cuando canta. Pero es el "cieguito" y hay que conmoverse porque si no ensalzamos su historia de superación personal somos el frío e inhumano espectáculo. Entonces llevamos a cabo la farsa y quedamos bien ante el público, que lava su culpa a través del show.*

Por otro lado, tenemos el caso de Stevie Wonder Glastonbury[88]*:*

A este nunca lo pensaron con ternura como el "cieguito". La industria discográfica no lo tomó por su historia de superación. Al igual que a Ray Charles, el público no lo adoptó por compasión. La genialidad obligó a tomarlo en serio, porque ya superó al discriminador, que no puede sentir misericordia por alguien que es superior a él. Recién entonces, cuando el discapacitado se vuelve superior en cualquier aspecto, se lo estandariza, se ignora su componente diferencial, defectuoso. Tiene que superar a la media que, de otro modo, lo acoge lastimosamente. Cuando escuchamos a Beethoven no pensamos en su historia de lucha, eso aparece después en nuestra consideración, como un plus magnífico que construye la divinidad de la obra.

En este caso hay, además, otro componente, que es el político. Lo que las docentes decían respecto a la sexualidad en las personas discapacitadas también se aplica, creo, a lo político. Living for the City, como otras tantas canciones de Wonder, trata de luchas sociales, de la vida de la raza negra en el llamado "sur profundo" de los Estados Unidos (la primera línea dice "a boy is born in hard time Mississippi", de ahí se desprende todo lo demás). Entonces, a lo extraordinario de la música se le agrega el componente de crónica social, pronunciado por alguien directamente implicado, por su color de piel, en esas cuestiones. ¿Dónde quedó el "cieguito"? Sí, claro, Stevie Wonder además es ciego. Sin esa

---

[87]"El músico ciego que deslumbra a lo Messi con su guitarra". https://www.clarin.com/sociedad/Nahuel_Pennisi-musico_ciego-folclore-Messi-ONU_0_rJNlFu25vXl.html

[88]Stevie Wonder Glastonbury 2010 Living for the city en https://www.youtube.com/watch?v=mWQuwKFN7pg

característica, no hay duda que su arte hubiera sido diferente. Pero el arte prevalece, viene primero, entonces las causas personales de esa creación son tan importantes como tangenciales. No hay chance de fingir solemnidad frente a lo que creó la música que nos voló el cráneo, desafiándonos.

Eso es, básicamente, lo que pensé mientras escuchaba la charla. Como dijeron también las profesoras, se avanza muy lentamente en estos temas. La sociedad es, supongo, cada vez un poco más inclusiva, en un sentido real, no ficticio, esbozado demagógicamente por algún poder. Los problemas, igual, continúan siempre. (…)

Conclusión

La lectura de este relato nos presenta una visión particular, como todas las otras, acerca de las representaciones de los practicantes sobre el encuentro con personas con discapacidades (visuales, mentales, intelectuales, auditivas, físicas). Reflexiones que surgen a partir de las temáticas tratadas en las charlas y jornadas, que los incitan a pensar dimensiones no solo sociales sino culturales, políticas, ideológicas, éticas. Pensamientos de segundo orden, que les servirán como punto de partida para estructurar la enseñanza en las aulas actuales.

Como profesoras del espacio de las prácticas docentes consideramos prioritaria la concreción de este tipo de encuentros posibilitadores de instancias donde se puedan debatir, estructurar y desplegar propuestas de enseñanza situadas realizadas en equipos de profesionales interdisciplinarios, con estudiantes con discapacidades que cursen efectivamente en una institución educativa de educación común.

Por el momento, sentimos que los encuentros puntuales organizados y vividos nos sirvieron a todos para descubrir puntos de ruptura que necesitan de la construcción conjunta de nuevas acciones por parte de los profesores, nuevas experiencias educativas con otros, que nos permitan garantizar el derecho a una educación inclusiva, teniendo presente que la misma alcanza a todos los sujetos y a todos los niveles, es decir, que comprende también a los estudiantes que están en situación de discapacidad e intentan finalizar la educación secundaria obligatoria o seguir estudios superiores.

Finalmente, en conformidad con la nueva Resolución 1664/17 GDEBA - DGCyE para la Educación Inclusiva en la Provincia de Buenos Aires, afirmamos que las acciones necesarias para brindar una educación inclusiva necesitan ser pensadas y construidas por todos los actores del sistema educativo desde dentro de las instituciones escolares y desde las instituciones de formación docente. Sabemos que esta dimensión micropolítica de decisión y acción es muy importante, sin embargo, no es suficiente para instalar y promover

buenas prácticas de educación inclusiva. Creemos entonces, que resulta imprescindible armar un marco más amplio de trabajo en articulación con otro tipo de organizaciones (de Salud, de Justicia, de Familia y Minoridad, por ejemplo) y redes (Defensorías, Fiscalías, Intendencias, entre otras) las que a través de acuerdos conformen una trama mayor de contención y corresponsabilidad que aseguren la permanencia y mejora de estas prácticas inclusivas.

Bibliografía

Aguaded-Gómez, (2010b). La formación en grados y posgrados para la alfabetización mediática. Comunicar, 35,7-8. (DOI: 10.3916/C35-2010-01-01)

Anijovich, R & Mora S. (2009), Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Barros, M. E (2009) Politizar o re-politizar la educación. Còrdoba: Encuentro Grupo Editor.

David Durán, D y Giné, C (s/f) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. VI Seminario Científico. SAID, 2008. Disponible en: https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/07/DOC2-formacion-profesorado-educacion-inclusiva-1.pdf

Freire, P (2004). Pedagogía da autonomía, Sao Pablo, Paz e Terra SA.

Necchi, S (2014). “Introducción”. En Necchi, S; Suter, M; Gaviglio, A, comp. Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes. 1ª ed, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Schön, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Barcelona, Paidós.

Normativa.

- Ley de Educación Nacional Nº 26.606.
- Ley Nacional de Educación Superior 25573
- Ley Provincial de la Provincia de Buenos Aires 13.688
- Resolución 1664/17 GDEBA - DGCyE para la Educación Inclusiva en la Provincia de Buenos Aires
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
- Resoluciones del Consejo Federal de Educación (174/12, 155/11, y 102/10)

Mesa 12. educación y participación ciudadana
Coordinación: Ignacio Garaño y Mirian Aguerrido

TOLOSA, BRITOS, FERRARI. "¿Qué limites enfrenta la participación ciudadana desde los conceptos de inclusión e integración?"

Autores:

- Ferrari, Mara. DNI: 37.709.935
- Britos Damián, DNI: 36.149.429
- Tolosa, Pablo. DNI: 30.762.092; pablomtolosa@gmail.com

Palabras Clave: Participación, Educación Especial, Construcción colectiva.

Tema Problema: Ejercicio de la Ciudadanía.

Preguntas: ¿qué limites enfrenta la participación ciudadana desde los conceptos de *inclusión e integración*?
¿Que singularidad pone en juego el ejercicio del derecho desde la discapacidad?

Resumen:

El presente escrito esboza un breve relato referido a la creación del *Centro de Estudiantes* del CFI N°1(centro de formación integral) de Berazategui, perteneciente a la modalidad de Educación Especial, y al cual acuden adolescentes y adultos con discapacidad de entre 14 y 24 años de edad. Dicha institución, representa, por un lado, uno de los lugares donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y por el otro, uno de los espacios donde concretan el ejercicio de la ciudadanía a partir de su formación (técnica, general, de la personalidad y del ámbito socio laboral). Es a partir de dichas características, que se propuso en el año 2017 la construcción del Centro, con una mirada hacia el protagonismo estudiantil, donde los jóvenes puedan vivenciar prácticas de pensamiento reflexivo, consolidando el sentido de pertenencia a la institución y permanencia en la misma. Así

mismo, considerando que, en esta modalidad, las instituciones del distrito no cuentan con centros de estudiantes, el proyecto se impulsó marcando un precedente en lo referido a visibilizar la voz de dicha población, como así también, en cuanto a la equidad en los derechos, respecto a otras modalidades y niveles. Tal es así, que surgió un espacio de discusión y participación, donde se apunta a garantizar los derechos de los estudiantes, y proponer a su vez actividades que representen sus intereses comunes.

Introducción:

En un primer momento, la constitución del centro de estudiantes se instaló como una respuesta y/o alternativa al emergente relacionado con los futuros egresados, para los cuales, en la mayoría de los casos, la institución representaba el único espacio donde relacionarse con otros fuera del ámbito familiar. Tal es así, que la intensión primaria apuntaba a generar una suerte de nexo entre la escuela y "el afuera" representado por los egresados, que mantendría su relación con la institución, pero no ya como estudiante. Desde esta perspectiva, y teniendo como base la legislación vigente en relación a la constitución de centros de estudiantes, fue que se consolidaron las siguientes acciones:

Periodo 2017:

- EL 12/09/2017 los estudiantes recibieron asesoramiento en ambos turnos sobre como conformar un centro de estudiantes, a cargo del centro de estudiantes de la EETN°3 de Berazategui.
- En la semana del 18 al 23 de septiembre, elección de precandidatos para delegados de los talleres.
- 27 y 28 de septiembre de 2017 elección de delegados titulares y suplentes.
- 29 de septiembre exposición de los resultados finales.
- 12/10/2017 primera reunión asamblea, con cuerpo de delegados de cada taller.
- Temario: -Apertura de libro acta

  -Conformación y presentación del cuerpo de delegados.

  -Elaboración del estatuto.

  -Armado y presentación de las 3 listas para la votación de la comisión

directiva.

-fechas de elecciones generales

-fecha para campaña y difusión.

- El 01/11/2017 se realizó el escrutinio, dando como resultado el triunfo de la lista "roja":

  Comisión directiva:

  Presidenta: Ferrari Mara.

  Vicepresidente: Merlo Luis.

  Asesor docente: Tolosa Pablo.

- 14/11/2017: se realiza la segunda reunión del centro de estudiantes, se discuten acciones a seguir para lo que queda del año.

- 22/11/2017: se realiza la tercera reunión para definir comisiones de trabajo:

  -comisión de mantenimiento: Zalazar Walter y Guarnieri Merlina.

  -comisión de cartelera: Britos Damián, Núñez Ariel

  -comisión de eventos: Amarilla Pablo Y merlo Luis.

Se dieron así los primeros pasos del centro de estudiante, que con asesoramiento de los docentes
, se propusieron los siguientes objetivos:

L. Fomentar la participación de los estudiantes, la libre expresión de ideas, la solidaridad y los Derechos Humanos.

M. Promover una mayor participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisión y responsabilidades para el ejercicio de una ciudadanía comprometida y democrática.

N. Generar un espacio de escucha y practica social, reconociendo al estudiante como “sujeto de derecho”.

O. Propiciar actividades que permitan la transición hacia la vida adulta y hacia el futuro egreso de los jóvenes estudiantes.

Periodo 2018:

Ya para el presente año, el centro tomo sus causes particulares, poniendo en cuestión e interrogando los roles y pautas que le dieron origen. Es en este sentido, por ejemplo, el año comenzó con un llamado a asamblea autoconvocada, cuya realización se vio truncada por no atenerse al estatuto, pero que como se mencionaba anteriormente, fue un claro indicador de comenzaba a erigirse, o al menos a ensayarse una identidad propia, que respondía a una necesidad genuina, aunque sea
desde la acción. Dicho fenómeno, emerge nuevamente en la primera Asamblea oficial, donde se plantearon los siguientes objetivos para el presente año:

- Solicitar rampas y adaptaciones para la protección integral de las personas
- Crear un nombre y un logo que represente al Centro de Estudiantes:

  Propuestas sometidas a escrutinio: “juntos podemos más”; “siempre juntos”, “los estudiantes vamos adelante”, siendo este último el que obtuvo la mayoría de los votos.
- Solicitud al taller de carpintería de confección de cestos de basuras para todos los talleres.
- Conformación de y revisión de funciones de las comisiones de trabajo:

  -Comisión de mantenimiento: para detectar arreglos, necesidades de los talleres, falta de materiales, no para realizarlos.

  -Comisión de cartelera: difusión y publicidad.
- Eventos: fechas importantes, cumpleaños, etc.
- Grupo artístico para ayudar en los eventos de la escuela.

Una última cuestión a destacar de la asamblea, se relaciona con la elaboración de varias cartas a la cooperadora escolar solicitando los materiales para la construcción de lo

solicitado.

A modo de síntesis, mientras redactábamos el presente documento de manera conjunta con los estudiantes, ensayamos respuestas “momentáneas”, es decir, no concluyentes, en lo referido a las preguntas planteadas sobre los limites que enfrenta la participación ciudadana desde los conceptos de *inclusión e integración* y sobre que singularidad pone en juego el ejercicio del derecho desde la “discapacidad”. Lo mismo tuvo lugar a partir de una suerte de ronda de debate, donde arribamos a las siguientes conclusiones, a partir de los diferentes disparadores del docente asesor:

En primer lugar, las principales novedades que ofrecería trabajar desde nuestra “discapacidad” serian:

Damián (delegado taller de carpintería: - “nosotros manejamos otros tiempos…en una escuela común no se puede hablar como lo hacemos nosotros…tiene otra forma el tiempo”

Mara (presidenta del centro): - “nosotros miramos desde muchos lados, desde personas distintas”

David (delegado taller de confecciones: - “acá tenemos menos vergüenza porque somos iguales”.

En cuanto a límites de los conceptos inclusión e integración:

Damián: - “esas palabras me hace acordar a que somos diferentes a los demás, pero como algo estúpido, como algo malo”

David: - “…a mí no me gusta eso de que vos sos especial y eso… no, acá no hay gente especial, acá hay gente que le cuesta a uno mas que al otro, pero acá somos todos iguales, nada mas que algunos caminan y otro no…otro tiene, disculpen la palabra, problemas mentales, ¿Cuál es la diferencia? somos todos personas… ¿a ver? ¿qué tiene Mara de distinto mara conmigo?”

Mara: - “a nosotros no cuesta, nos cuesta aprender…yo lo veo como apoyar a las personas que les cuesta mas que otra. Pienso la inclusión desde ahí…el centro de estudiantes se hizo para que los chicos puedan sujetarse, hablar firme, hablar con las palabras y también tener opiniones, y no solo los maestros, nosotros como adultos también podemos, algunos chicos me dicen sus opiniones, los escucho pero no tengo la autoridad, todavía de cumplir, por que yo tengo que estar con el equipo directivo y tengo que hacer toda una reunión para que los chicos voten y para que se puedan hacer las cosas…mi idea era ahora participar, ya que algunos

egresan, se van de la escuela, y nosotros, y yo como presidenta quiero decirles unas palabras a los chicos…

Bibliografía:
-La capacidad de ser sujeto, más allá de las técnicas en educación especial, Pérez de Lara, Nuria. -primera edición- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed. Leartes, 2008.
Marcos legales y resoluciones:
Res: 4900/2005; 4288/11.
-Ley 26877.

HERNÁNDEZ, SCETTI, NAKAMA. “Taller de adquisición de habilidades laborales: Manos a la obra”

Autores: Scetti, Vanesa DNI 27356394 vanesascetti@gmail.com – Nakama, Pablo DNI 18420225 nakamapablo@hotmail.com - Hernández, Mariela DNI 20746947 mh3204637@gmail.com

Palabras Clave: TEA, habilidades laborales

Relato de Experiencia

INTRODUCCION

Convivir es un Centro Educativo Terapéutico y Centro de Día donde tenemos programas destinados a personas con TEA. Nuestro primer desafío fue propiciar desde nuestro marco teórico las estrategias que permitan generar procesos de desarrollo sobre bases científicas que permitan mejorar la calidad de vida de nuestros concurrentes. Así, si bien en un principio nuestra población se centró principalmente en concurrentes niños, al transcurrir el tiempo, fueron creciendo y se han convertido en jóvenes adultos; las necesidades educativas y terapéuticas de nuestros concurrentes habían cambiado, por lo tanto nuestra modalidad de intervención también debía ajustarse a las nuevas condiciones. El abordaje de la preparación de la vida adulta que fue inminente.

Sabíamos desde el comienzo que esto no era un trayecto lineal prefijado sino más bien un proceso en construcción de algo que aún no estaba consolidado. De esta manera en muchos casos no había un mapa claro donde guiarnos.

Gracias a nuestra formación constante, fuimos incorporando el paradigma de la inclusión social, junto con el modelo social de la discapacidad. Esto abría nuestras metas terapéuticas, comprendiendo que la discapacidad no era una particularidad implícita de la persona sino que es el resultado de la relación entre las condiciones de la persona y las condiciones del entorno, las cuales se traducen en forma de barreras o facilitaciones para que las personas puedan interactuar eficientemente con el medio y así satisfacer tanto sus necesidades físicas como sociales.

Un nuevo desafío se establecía en nuestro quehacer profesional: ¿cómo convertir aquellos obstáculos que encontramos luego de una larga historia y cultura donde a las personas con discapacidad se les restringía a priori la participación en diversas actividades sociales?

¿Cómo cambiar la percepción tan cristalizada de que la discapacidad lleva implícita la marca de la imposibilidad, siendo la persona la responsable exclusiva de las dificultades y de no poder ajustarse a las exigencias del entorno?¿Se es discapacitado o se tiene una discapacidad?¿ Solo nosotros debemos "adaptar" y reevaluar los sistemas de apoyo, o es el contexto social - legal - laboral el que debe preocuparse y ocuparse seria y responsablemente por repensar – analizar y definir la inclusión como modelo social.

Sabemos que los verdaderos cambios en este sentido tienen diferentes niveles de resolución todos con distintas responsabilidades:

- De las esferas políticas y gubernamentales, es su responsabilidad propiciar planes para la educación y concientización sobre el nuevo paradigma y elaborar normas y reglamentaciones que permitan el respeto por los derechos de las personas con discapacidad y asegurar que se traduzcan en las condiciones concretas de vida para su pleno ejercicio.

- De los diversos sectores de la comunidad que permitan bajo su responsabilidad civil efectivizar las reglamentaciones en acciones concretas para la accesibilidad en clubes, supermercados, transportes etc. y la participación en distintas esferas de las actividades sociales. En especial de los empresarios y demás actores sociales con posibilidades de contratación de personas con discapacidad, se debería exigir un mayor compromiso social y mayor conocimiento, para que los puestos laborales que se creen, tengan más que ver con necesidades concretas del empleador y el empleado que con estrategias de marketing. Esto permitirá facilitar la inclusión, no sólo brindando experiencias enriquecedoras para las personas con discapacidad, sino teniendo la percepción de que se puede aprovechar de manera productiva lo que las personas con discapacidad pueden ofrecer, haciendo valiosa la verdadera reciprocidad en la convivencia y en el contrato de trabajo.

- De los profesionales, además de la competencia teórico técnica necesaria, se requerirá que oriente sus habilidades a metas sobre un marco ético, de respeto a la persona y en dirección a la mejora de la calidad de vida en pos de ser apoyo al proyecto de vida de cada paciente y su familia, promoviendo su participación más plena en su inclusión social.

- De la población en general, en sus diversos roles (vecinos, amigos, etc) que con una nueva percepción posibilite una interacción implicada en la reciprocidad social.

En este contexto, nuestra institución optó por comenzar a generar los recursos que se adecuaban a nuestras posibilidades concretas. Es así, que de la evaluación de todos los factores intervinientes en esta ecuación, que incluye tanto deseos como posibilidades reales, surge un proyecto para nuestros adolescentes y jóvenes con TEA que necesitan de apoyos.

Para entender y apreciar en su totalidad los alcances de nuestro proyecto, es fundamental tener en cuenta que las personas con TEA presentan características de déficit en capacidades mentalistas y en funciones ejecutivas, que traen como consecuencias dificultades del lenguaje. También dificultades para anticipar y planificar conductas complejas, inflexibilidad de sus conductas, dificultad en focalizar la atención en estímulos socialmente relevantes, dificultades en comprender contextos sociales e inferir los estados mentales de otros. Cabe recordar, que es imprescindible aprovechar las capacidades visoespaciales, que generalmente están conservadas y sobreestimuladas.

Teniendo en cuenta estas características, se hace necesario optimizar la comprensión social. Para ello se utilizan como apoyos sistemas de comunicación universales, como los sistemas analógicos (visuales). Debe hacerse predictible el entorno a través de ***estructura física*** (límites visuales claros, minimizar distracciones, desarrollo de ítems por secuencia temporal); ***Rutina*** (Mejora la comprensión y Aumenta la independencia); y ***sistematización de***: Rutinas funcionales (orden, aseo, pauta social), Secuencia espacial y su relación con la secuencia temporal (Cronograma, agenda anticipatoria para sistemas, etc.)

Hemos estudiado experiencias que llegaron a nosotros a través de diversos congresos internacionales, en las cuales pudimos ver a ´jóvenes con TEA con limitaciones comunicativas y cognitivas, que lograban ser incluidos en Tareas acordes a su patología, (reconociendo sus fortalezas y compensando con apoyos sus dificultades). Uno de los casos, es el de un joven, residente en un pueblo de España, que fue incluido como repositor en un supermercado. Como segundo ejemplo, podemos citar el caso de un joven sin lenguaje que logró ser incluido como como empaquetador de sushi. Esta última experiencia, llega a nosotros en la capacitación de PECS brindada por el grupo Piramyd. En el caso de “Manos a la obra”, evaluamos y definimos un rol para cada concurrente, contemplando además sus posibilidades, ya que entendemos que trabajar sobre las posibilidades implica generar las condiciones para que un hecho, o una situación exista, ocurra o pueda realizarse. En esta experiencia en conjunto, los jóvenes debían aprender y adaptarse a las modificaciones constantes tanto de las agendas como de las actividades secuenciadas, del ejercicio del rol de cada uno, y a nuestros propios interrogantes como terapeutas participes de este proyecto.

Al comenzar con nuestro proyecto, no nos planteamos enseñar un oficio específico, pero si, brindar entrenamiento en habilidades laborales para generar experiencia en el desarrollo de roles prototípicos, con la elaboración de los apoyos y facilitaciones necesarias para mejorar la eficiencia de cada concurrente. Dichas habilidades y pautas de trabajo consisten en sostener el ritmo de trabajo, noción de inicio, mantenimiento y finalización de la tarea, cumplimiento de normas, organización del espacio de trabajo, cumplimiento de objetivos planteados por jornada laboral y comprensión del rol del trabajador, como las más destacadas

Este Proyecto está pensado para roles que las personas con TEA, aun con ciertas limitaciones intelectuales y comunicativas, pueden desarrollar. El proyecto apunta a estimular aptitudes y actitudes, pero trata de contemplar también las demandas del mercado laboral y sus requerimientos específicos. De esto se desprende que el proyecto apunta a trabajar roles o posiciones que sean requeridas en el mercado, pero que a la vez, estén atravesados por las características que pueden aportar nuestros concurrentes. Los puestos laborales serán de matriz repetitiva, de mediana y baja exigencia, seriados y sistematizados. Sin alejarnos de este espectro, se buscará que los roles no sean aversivos o altamente estresantes.

Objetivos específicos del taller:

4- Diseñar un proceso de producción que permita la segmentación de la tarea en una variedad de roles simples repetitivos pero con distinto nivel de complejidad.

5- Realizar un análisis de las habilidades laborales básicas necesarias para esos roles, considerando que abordaremos específicamente aquellas habilidades genéricas que son necesarias en distintos espacios laborales.

6- Analizar cuáles son las fortalezas o habilidades de cada uno de los concurrentes a fin de indicar cuál es el rol que el joven puede desempeñar con la mayor autonomía posible, replicando situaciones laborales posibles.

7- En la puesta en marcha se realiza un período de prueba para evaluar 1° si es el rol adecuado para el concurrente a nivel de las expectativas diseñadas, 2° que tipo de entrenamiento específico necesita el concurrente para la internalización de las pautas del rol, 3° cuales son los apoyos necesarios que se deben diseñar para el concurrente a fin de que logre una mayor eficiencia compensando las dificultades presentes, 4° evaluar cuales son las adaptaciones necesarias o recomendaciones

posibles a realizar en el entorno laboral concreto como facilitaciones posibles en el marco de trabajo.

Objetivos operacionales del taller:

- Establecer rutinas semanales de trabajo que impliquen la puesta en práctica de habilidades y pautas laborales
- Generar propuestas de actividades repetitivas que permitan la adquisición de las nociones de inicio, mantenimiento y finalización de la tarea
- Promover el trabajo interdisciplinario entre los profesionales que trabajan directamente con los jóvenes y aquellos promotores del proyecto, con el fin de ampliar las actividades propuestas y de este modo maximizar los resultados

Metas del Taller::

- Que se destinen dos jornadas semanales a la realización de actividades estructuradas.
- Establecer encuentros periódicos con los profesionales que lleven a cabo en forma directa el proyecto con el fin de evaluar interdisciplinariamente el progreso del mismo
- Contacto con las familias
- Establecer un espacio de feedback al final de cada jornada en el que los participantes evalúen en forma diaria su desempeño personal y grupal

El taller se inició en junio de 2012 y es un proyecto en constante reevaluación. Fue pensado desde los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de la Personas con Discapacidad, bajo el paradigma de la inclusión.

El proyecto se ha desarrollado en varias etapas, que fueron variando de acuerdo a las necesidades funcionales del mismo. Se han modificado su estructura y sus actividades, según los objetivos del taller y las respuestas de los concurrentes.

Desde el comienzo del taller, las actividades han variado. Se ha realizado el corte de figuras geométricas, su clasificación, embolsado y reparto en las diversas salas de la institución; se han realizado tareas de verificación de materiales de las cajas de cada sala, y el

reacondicionamiento de carpetas de concurrentes. Se desarrolló un proyecto de reciclado de materiales plásticos, que incluía varias actividades, como la preparación de botellas de plástico para reciclado, su recolección y clasificación. También se clasificaban las tapitas y se retiraban las etiquetas, como paso previo al aplastado de botellas para su venta a empresas de reciclado. Actualmente el taller se dedica a la elaboración de productos de higiene y limpieza (elaboración, envasado, etiquetado y venta de alcohol en gel, jabón líquido, detergente y desodorante para pisos).

FUNDAMENTACIÓN

"Toda persona necesita ser capaz o estar disponible para comprometerse con la ocupación que necesite o seleccione para crecer a través de lo que hace, y experimentar independencia o interdependencia, equidad, participación, seguridad, salud y bienestar "

De esta manera, el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional describe el objetivo de la profesión: trabajar en pos de lograr lo anteriormente descripto.

La Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud (CIF), presentada en el año 2001, considera a la discapacidad como *"el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda)".*

Esta nueva Clasificación implica los siguientes conceptos:

- Actividad: es la realización de una tarea o acción por una persona, en sus casas, lugares de trabajo, escuela o cualquier otro lugar. Representa la perspectiva del individuo respecto al funcionamiento. Al evaluar esto CIF habla de *limitaciones*.
- Participación: implicación de la persona (a la hora de realizar una tarea determinada) en una situación vital dentro del contexto real en el que vive. Representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento. En este sentido puede haber *restricciones* es decir, problemas que puede experimentar un individuo para implicarse en situaciones vitales (comparando la participación de la persona con discapacidad con la participación esperable de una persona que no la tiene, en esa

cultura o sociedad).

- Factores contextuales ambientales: incluye al medio físico natural con todas sus características, el medio físico creado por el hombre, las demás personas con las que se establecen o asumen diversas relaciones o papeles, las actitudes o valores, los servicios y sistemas políticos y las reglas y leyes. En este sentido podemos encontrar *facilitadores* (aquellos que mejoran el funcionamiento) o *barreras* (aquellos que al estar presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Además hallamos las *ayudas técnicas* (cualquier producto, instrumento, equipo o tecnología adaptada o diseñada específicamente para mejorar el funcionamiento) y las *ayudas de otra persona* (cantidad de apoyo que puede proporcionar otra persona, tanto físico como emocional, en aspectos relacionados con nutrición, limpieza, protección, asistencia y relaciones en todos los ámbitos). En relación con esto último aparece la noción de *dependencia*: implica dos elementos, una limitación de un individuo para realizar una determinada actividad y la interacción con la ayuda personal o técnica.

Por otra parte, la **Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad** adoptada el 13 de diciembre de 2006 y sancionada Ley Nacional en la República Argentina bajo el número 26.378 el 21 de mayo de 2008, establece, entre otros, los siguientes derechos de los que deben gozar las personas con discapacidad:

- *Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad* de todos los seres humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente

- *Derecho a Trabajar*, incluye el derecho a tener oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en el mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Prohibir la discriminación por motivos de discapacidad con respeto a todas las cuestiones de relativas a cualquier forma de empleo.

Además la misma enuncia como principios generales, en su artículo tercero, los siguientes:

1. El respeto por la dignidad inherente de la persona, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
2. La no discriminación.

3. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
5. La igualdad de oportunidades.
6. La accesibilidad.
7. La igualdad entre el hombre y la mujer.
8. El respeto por la evolución de las facultades de niños y niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

A lo largo de la vida, el ser humano participa de innumerable cantidad de ocupaciones y actividades, existiendo un patrón socialmente esperable en la ejecución de ciertas de ellas. Sin embargo, al analizar las actividades y ocupaciones en las que participa una persona con discapacidad, se observa una ausencia de participación que no siempre es justificable a partir de las destrezas y/o patrones de ejecución que se ven afectados por el diagnóstico presente.

La participación en el trabajo es esperable en las personas mayores de edad así como el juego es esperable en el niño. Los adultos con discapacidad ven su participación en el trabajo severamente restringida, incluso en el caso de presentar el interés y las destrezas necesarias para involucrarse.

Retomando el concepto extraído del Marco de Trabajo, si TODA persona necesita ser capaz de comprometerse con la ocupación que necesite o seleccione, no se debe excluir del concepto de PERSONA a aquellas que poseen una discapacidad, ni del concepto de OCUPACIÓN al desempeño del trabajo. La Constitución Nacional lo expresa claramente en su artículo 14: "**Todos** los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio; a saber: **de trabajar** …"; y 14bis: "El trabajo en sus diversas formas gozará de la protección de las leyes, las que asegurarán al trabajador: condiciones dignas y equitativas de labor; jornada limitada; descanso y vacaciones pagados; retribución justa; salario mínimo vital móvil**; igual remuneración por igual tarea;** participación en las ganancias de las empresas, con control de la producción y colaboración en la dirección; protección contra el despido arbitrario; estabilidad del empleado público; organización sindical libre y democrática, reconocida por la simple

inscripción en un registro especial…”

Es teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, que se detecta la necesidad de generar espacios para la participación equitativa en actividades laborales de jóvenes con Trastornos del Espectro Autista (TEA).

A los fines del presente proyecto, y considerando el marco institucional en el cual está enmarcado, se cree pertinente el establecimiento de espacios estructurados para el aprendizaje de habilidades y pautas de trabajo, con el objetivo de ser generalizadas en ámbitos laborales competitivos siempre y cuando se den las condiciones necesarias, referentes al mercado laboral y a las consideraciones familiares, y de los profesionales implicados en el desarrollo y capacitación de los concurrentes. Asimismo, aunque no se concretasen las condiciones de inclusión efectiva en el mercado laboral, consideramos como el principal objetivo del proyecto en cuestión, la adquisición de las pautas y habilidades necesarias para lograr las capacidades de competencia laboral, por parte de los participantes del mismo.

Evaluación del Taller:

La evaluación del taller consiste en un análisis del cumplimiento de los objetivos y metas establecidos, así como en una evaluación individual de cada concurrente, a fin de valorar la posible inclusión laboral real futura.

Cada profesional implicado en la puesta en marcha del proyecto responde a cuestionarios tendientes a verificar el desempeño general del taller, contemplando la posibilidad de realizar aportes a la práctica del mismo.

Además, cada uno colabora en la evaluación y determinación de los tipos de roles primarios y secundarios de cada concurrente según sus mayores destrezas en tareas determinadas

<u>Evaluación de los concurrentes</u>

La evaluación de los concurrentes la realiza el área de Terapia Ocupacional junto con los profesionales y orientadores, mediante una evaluación basada en el Perfil de Personalidad Laboral. Se realiza de manera periódica a fin de determinar avances y generar un informe que explique cualitativamente las características del joven.

El mismo se realiza teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Hábitos laborales:

- Puntualidad.
- Asistencia

- Responsabilidad:
- Motivación / interés por el trabajo.
- Cumplimiento de normas.
- Apariencia/ autocuidado.

Destrezas sociales:

[1] Relación con compañeros.

[2] Relación con supervisor.

[3] Capacidad de comunicación.

Comportamiento adecuado en el trabajo:

- Solicitud y/o aceptación de instrucciones.
- Recepción de críticas.
- Disposición a aprender.
- Autocontrol.

Orientación a la tarea:

- Iniciación de la tarea.
- Aplicación de conocimientos.
- Organización.
- Mantenimiento de modificaciones en el proceso de trabajo.
- Ritmo.
- Persistencia. ejecución de tareas asignadas.
- Reconocimiento de errores.
- Iniciación de acciones para corregir errores.
- Seguridad en el trabajo
- Higiene y mantenimiento del lugar de trabajo

Proceso de desempeño de tareas:

- Enunciación general de tareas realizadas y tipos de apoyo.

Ambiente laboral:

- Características físicas, sensoriales y sociales que favorecen o restringen el desempeño en el puesto de trabajo.

Recomendaciones:

- Sugerencias relativas a:
  - Apoyos requeridos: para la realización de tareas e inclusión en ámbito laboral
  - Características del ambiente para desempañarse en un futuro laboral.
  - Otras recomendaciones y conclusiones: considerar necesidad de mayor capacitación u otros aspectos que el/ la joven deba desarrollar antes de su posible inclusión laboral.

CONCLUSIONES

A cinco años del comienzo de "Manos a la Obra", y habiendo arribado a un estadío de solidez y afianzamiento del taller, creemos pertinente realizar una mirada analítica sobre la experiencia, que resultó para los participantes del taller, una opción posible de aprendizaje de roles laborales.

De las evaluaciones aplicadas a nuestros concurrentes, podemos extraer como insumo analítico, un dato alentador: los participantes aumentaron sus habilidades laborales, hecho que debería otorgarles mayores posibilidades de inclusión laboral futura.

- A pesar de los resultados, no ignoramos que, como afirmamos en la página 2 del presente trabajo, "los verdaderos cambios en este sentido tienen diferentes niveles de resolución todos con distintas responsabilidades". Sabemos que todavía queda un largo camino por recorrer, y que debe ser transitado junto a los diversos sectores de la comunidad, y a los actores de mayor peso dentro de la estructura del mercado laboral, ya que son ellos quienes tienen posibilidades concretas de erigirse en abanderados de un cambio de paradigma laboral y social que redunde en beneficio del esfuerzo realizado por los profesionales de la salud y nuestros concurrentes.

- Sabemos que de nada servirán nuestros esfuerzos, nuestra capacitación permanente, si los que pueden generar los puestos de trabajo para los cuales estamos formando a nuestros participantes, no desarrollan políticas empresariales acorde a la realidad de nuestros jóvenes, y se quedan apenas en intentos cosméticos, en campañas de marketing y en tibios intentos que no alcanzan a satisfacer cuantitativamente la demanda que hemos contribuido a generar.

- Creemos que además de plantear nuestras experiencias profesionales, sustentados por la

formación académica, no debemos mirar hacia otro lado a la hora de, por lo menos dejar planteada una necesidad, que si se quiere, puede pensarse como no privativa del quehacer terapéutico.

Y es en medio de este planteo, es donde se nos hace necesario pensar un posible rol consultivo para los profesionales de la salud. Es injusto suponer que los actores del mundo empresarial laboral, deben contar con herramientas que les permitan vislumbrar las posibilidades laborales de nuestros concurrentes y las posibilidades reales que aportaría una inclusión productiva de nuestros jóvenes. Es necesario generar las condiciones y la información necesaria para contribuir a generar un contexto de toma de decisiones basado en una mirada que contemple la responsabilidad social de las empresas, desde la seguridad de que "*se puede aprovechar de manera productiva lo que las personas con discapacidad pueden ofrecer, haciendo valiosa la verdadera reciprocidad en la convivencia y en el contrato de trabajo".*

Por otro lado, y con respecto a los alcances de nuestro taller laboral y su desarrollo institucional, seguimos aún con la sensación de estar en medio de un camino en construcción, ya que creemos que en personas con TEA no hay una casuística sobre inclusiones laborales que se hayan difundido ampliamente que impliquen una modalidad generalizable y que pueda aplicarse a todos los usuarios. No se conocen muchos casos donde la inclusión laboral haya sido permanente y estable, aunque reconocemos que se debe en grandes proporciones a lo desarrollado en la primera parte de esta conclusión.

Aún falta concretar lo más importante: que nuestros concurrentes, habiendo recibido la capacitación en habilidades Laborales básicas y habiendo podido esbozar el perfil laboral de cada uno, en función de sus fortalezas y debilidades, con tipos de roles posibles, puedan encontrar ofertas laborales concretas.

Sin embargo podemos ver los resultados en el aprendizaje de nuestros concurrentes y en su creciente autonomía en las tareas.

Finalmente, queremos expresar que si bien, aún no vemos las puertas hacia la inclusión laboral, abiertas en todo su espectro, creemos que hemos hecho un pequeño pero importante paso, que es el primero. Y este camino, el que sabemos que debemos recorrer entre todos, se inicia con el primer paso, pero no sabemos en donde puede finalizar. Y tal vez sea por esta misma razón que nos hemos permitido plantear algunas cuestiones que pueden sonar imposibles de realizar. Pero de esto se trata, desmitificar lo imposible, ya que de lo posible se sabe demasiado. Y el compromiso de nuestro trabajo diario, debe apuntar a defender los derechos de nuestros concurrentes y a generar posibilidades. Aquello que

es posible y es deseado, produce esperanza. Y la esperanza es el motor para caminar hacia lo imposible.

BIBLIOGRAFIA

- Asociación Americana de Terapia Ocupacional. *Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso* — 2° edición – 2009

- Bolton B. – Roessler, R. *Perfil de Personalidad Laboral*. Centro de Investigación y Entrenamiento en Rehabilitación Vocacional De Arkansas Universidad de Arkansas 2000

- CEAPAT: *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 2010

- *Constitución de la Nación Argentina*: publicación del Bicentenario - 1a ed. - Buenos Aires: Corte Suprema de Justicia de la Nación / Biblioteca del Congreso de la Nación / Biblioteca Nacional, 2010. Arts 14 y 14bis

- Kielhofner, Gary. *Terapia Ocupacional. Modelo de Ocupación Humana: teoría y aplicación* -3ra ed.. Buenos Aires. Ed Medica Panamericana, 2004

- OMS: *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud*. Ginebra. 2001

CAPURRO, PAVEZ MOLINA, PELLIZZARI. "Personas con discapacidad facilitando el desarrollo de habilidades digitales para el trabajo en jóvenes de escuelas secundarias"

Autores: Verónica Capurro (verónica.libertate@gmail.com – DNI:20.619.425), DNI: 30.667.737), Celeste Pavez Molina (celeleste.libertate@gmail.com – DNI: 32.819.802), Beatriz Pellizzari (bea.libertate@gmail.com – DNI: *18.875.978*)

ABSTRACT

En Argentina, las Políticas Educativas posibilitan que cada vez más **personas con discapacidad** accedan a estudios universitarios. Sin embargo, aquellos que egresan se encuentran con escasas oportunidades de empleo, siendo las mismas de baja calificación profesional.

Por otro lado, los **jóvenes** triplican la tasa de desempleo de los adultos y, si bien tienen acceso a la **tecnología**, **desconocen cómo utilizarla para buscar empleo**.

Inmigrantes Digitales es una empresa social que genera trabajo a personas con discapacidad, quienes se forman como instructores digitales para capacitar a personas que necesitan apropiarse de la tecnología para estudiar o trabajar y recuperar autonomía en su vida cotidiana.

La **Universidad de Flores**, a través de su Secretaría Regional de Vinculación y de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, implementaron, junto a Inmigrantes Digitales, un proyecto que posibilitó que:

- **97 alumnos** que cursaban los últimos años de **escuelas secundarias** incorporen habilidades digitales para la búsqueda de empleo.
- **4 alumnos de la carrera de Psicología y Psicopedagogía** tuvieran la posibilidad de desarrollar sus prácticas profesionales.
- **3 Personas con Discapacidad**, egresados de las carreras de Psicología, Comunicación Social y Trabajo Social completaran su formación práctica para desarrollarse como Instructores Digitales y Coordinador.

Palabras claves: Inclusión digital, jóvenes, búsqueda laboral, personas con discapacidad.

EL PROBLEMA

El mundo ha vivenciado una revolución tecnológica, la cual ha situado a **"lo digital"** en el centro de todo lo que hacemos: educación, trabajo, salud, comunicación, gestiones personales, entretenimiento. En este contexto, las tecnologías han devenido en una herramienta imprescindible y de uso cotidiano para la mayor parte de la ciudadanía, especialmente para la juventud, sin embargo, a la vez expresan, reproducen y producen desigualdades sociales, como la brecha digital o tecnológica, dejando fuera cada vez a más personas a medida que avanza (Reygadas, 2008; Choque Aldana, 2009).

Es en este punto que podemos ver cómo gran cantidad de personas que participaban activamente y con autonomía quedan excluidas y ven restringidas sus oportunidades de desarrollo por no poder hacer frente al avance tecnológico. Esta problemática es de gran relevancia en tanto no acceder a las tecnologías y no saber cómo usarlas en beneficio propio o de la comunidad en la que se habita, implica exclusión. Constituye un factor de pérdida de oportunidades y de falta de acceso a servicios y beneficios que los alejan más del resto de la sociedad. En este sentido **¿qué futuro tiene un mundo digital si solo algunos están preparados para participar de él?**

Si bien se han logrado avances en cuanto a la masificación del acceso y al desarrollo de una infraestructura de redes digitales, estos avances conllevan nuevos desafíos. El **problema principal** ya no es el acceso, o la disponibilidad de dispositivos digitales conectados a Internet, sino **los usos y la apropiación de las nuevas tecnologías**, también denominado **segunda brecha digital** o brecha de usos. Esta brecha hace referencia a las diferencias existentes entre quienes cuentan con las habilidades y competencias necesarias para hacer un uso efectivo de las tecnologías digitales y aquellos que no (OCDE, 2010).

LA PROPUESTA DE INMIGRANTES DIGITALES

Inmigrantes Digitales nace para dar respuesta a estas dos necesidades: la generación de trabajo para las personas con discapacidad y la inclusión digital de personas u organizaciones que necesitan reconvertirse para desarrollarse/participar en este mundo digital.

Inmigrantes Digitales apunta a promover la inclusión digital por medio de la práctica, generando confianza, autonomía y apropiación de las herramientas digitales para una participación activa.

El desafío es grande, en tanto la **apropiación** implica la capacidad para explorar, crear, comunicarse y producir utilizando las tecnologías como herramientas. Contempla saber usar las tecnologías para comprender y aprender sobre aspectos de interés, solucionar problemas y responder a situaciones de la vida cotidiana, entre otros. Se trata de hacerlas propias, incorporando plenamente el aprovechamiento de sus potencialidades a nuestro repertorio de funcionamientos, deseos y desarrollos posibles.

Los **destinatarios** de los servicios de Inmigrantes Digitales son personas u organizaciones que, si bien tienen acceso a la tecnología, no saben cómo hacer uso de la misma y se ven obligados a aprender nuevas habilidades y destrezas para poder desenvolverse y participar con autonomía.

RESUMEN DE LA EXPERIENCIA

Objetivos:

- **Implementar talleres** de búsqueda laboral online para jóvenes de escuelas secundarias cercanas a la Universidad.
- **Brindar** a los estudiantes de las carreras de Psicología y Psicopedagogía la **posibilidad de desarrollar sus prácticas profesionales** en el marco de sus carreras de grado.
- **Generar trabajo de calidad** para personas con discapacidad, donde pudieran demostrar su **capacidad para generar la apropiación del uso de la tecnología**.

Alianzas:

Para enfrentar este desafío y el desarrollo del proyecto se articularon las siguientes instituciones:

- **Libertate**, empresa social de inclusión, con su unidad de negocios Inmigrantes Digitales. (implementador)
- **Banco Hipotecario** (financiador)

- **Universidad de Flores** (logística, aula digital, práctica de Psicología y Psicopedagogía)
- **Escuela Técnica Nª 6** "Fernando Fader". (participantes)
- **Programa "Más y mejor de trabajo"** del MTEySS. (participantes)
- **Innovación Social y Dirección de Emprendedores de GCBA**. (taller sobre emprendimientos)
- **Incuba Social - Centro Metropolitano de Diseño.** (visita guiada y lugar cierre)
- **Tu video CV**. (filmación videos cv participantes**)**

Implementación:

Para poder llevar a cabo la implementación de los talleres, **se realizaron los siguientes pasos:**

En conjunto con la Universidad de Flores:

- Se firmó un Acuerdo Marco de Trabajo entre la Universidad de Flores y Libertate.
- Se firmó un Acuerdo Específico para la implementación de Talleres de Búsqueda Laboral Online en el Aula Digital de la Universidad de Flores.
- Se desarrolló un Proyecto de Práctica Profesional Supervisada (PPS) de alumnos de las carreras de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad de Flores.
- Se presentó la propuesta a los colegios ubicados en la zona de la Universidad de Flores
- Se gestionó la comunicación de la convocatoria vía flyer y a través de las redes sociales de la Libertate y de la Universidad de Flores.

Equipo de Trabajo de Inmigrantes Digitales:

Se realizaron **reuniones semanales para:**

- **Capacitación y adaptación** de dinámicas lúdicas, estrategias didácticas y la generación de materiales para la enseñanza a jóvenes pertenecientes al último año del secundario.
- **Equipo de Trabajo**: el líder de proyecto de Inmigrantes Digitales, la coordinadora de implementación, los instructores digitales y consultoras especializadas en didáctica y docencia y en contenido y formación de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad.

Resultados:

- Los talleres ser realizaron entre los **meses de mayo y julio de 2017**
- Los destinatarios fueron estudiantes de quinto y sexto año del secundario de la escuela técnica Nº6 “Fernando Fader” y participantes del “programa Más y Mejor Trabajo”
- **97 estudiantes participaron de los 10 talleres dictados**, los cuales recibieron en promedio 68 horas de capacitación, a lo largo de dos encuentros de cuatro horas cada uno, sobre las nociones básicas y la utilización las herramientas claves para una búsqueda de trabajo exitosa en la actualidad.
- **38 estudiantes** concurrieron a la visita guiada al Centro Metropolitano de Diseño donde se les entregó un diploma y **participaron de** dos talleres adicionales: uno sobre como emprender y otro sobre Assessment Center o entrevistas grupales y, junto con el equipo de “Tu video CV”, grabaron la versión audiovisual de su currículum y carta de presentación y lo subieron a la plataforma web.
- **El lugar de dictado** fue en un espacio digital equipado con computadoras, proyector, conexión a internet y accesible para las instructoras, provisto por la Universidad de Flores.

Participantes de los talleres

Los jóvenes de hoy constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, se han acostumbrado por inmersión, al encontrarse rodeados desde la infancia, de computadoras, videos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. Piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores (los inmigrantes digitales) y tienen mayor destreza en el manejo y la utilización de la tecnología. Los nativos digitales han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital” de juegos por computadora, video e Internet (Balardini, 2004).

Sin embargo, si bien los jóvenes actuales pueden caracterizarse, a grandes rasgos, como “nativos digitales”, se plantea la existencia una brecha digital intrageneracional y/o la existencia de un uso instrumental de la tecnología, donde la relación de los jóvenes con

ésta es mejor para algunos que para otros o donde muchos no les sacan todo el potencial ni son capaces de orientar su uso a sus necesidades y proyectos personales.

Es por esto que los talleres fueron orientados a jóvenes de los últimos años del secundario, con poca experiencia laboral o en búsqueda de su primer empleo.

Testimonios de los participantes:

"Me gustó mucho cuando nos enseñaron a cargar curriculums en diferentes portales y conocer la perspectiva más del empleador". Daiana Santamarina, alumna de 6to. Año del colegio Fernando Fader.

"Me llamaron de una empresa de automóviles para ser secretaria, las chicas estuvieron pendientes en el momento, pudieron ayudarme en la conversación. Nos ayudaron a nosotros mismo a cambiar nuestros vocablos y nuestra manera de manejarnos" Michelle Barzana, alumna de 6to. Año del colegio Fernando Fader

"¿Cómo fue la experiencia en el Fader de Libertate? Fue muy ameno, super dinámico, los chicos volvían muy contentos y hasta con trabajo. Esperamos volver a repetirlo el año que viene" Patricia Capello, Regente de Cultura de la Escuela Técnica Nro. 6 Fernando Fader.

Los talleres:

Los talleres de Búsqueda Laboral Online son de modalidad presencial, están orientados a generar un cambio de hábito por medio de la confianza en la utilización de herramientas digitales, la generación de autonomías y la participación. Tienen un enfoque pedagógico orientado al "aprender haciendo", basado en actividades prácticas con recursos didácticos audiovisuales y gráficos.

Son pensados para un total de 15 o 20 participantes como máximo para poder garantizar el acompañamiento personalizado. Se divide en dos jornadas de 4 horas de duración cada uno. En cada encuentro se cuenta con 2 instructores y un coordinador para garantizar el acompañamiento. son gratuitos y abiertos a la comunidad.

Los objetivos específicos que se plantearon respecto a los beneficiarios del taller fueron:

- Aprender ¿Cómo mostrarme y "seducir" a mi potencial empleador?
- Entender cómo funciona el mercado laboral

- Crear una casilla e-mail laboral y armar el CV para el mundo digital
- Gestionar ofertas laborales on-line desde diferentes portales de empleo
- Aprender ¿Cómo contactar con la empresa que quiero trabajar y cómo ser encontrado?
- Realizar Cartas/ mail de presentación
- Practicar contacto con el empleador: Entrevistas, Contacto telefónico.
- Aprender sobre redes sociales, Linkedin y TuvideoCV.
- Aprender el uso de estas herramientas para poder gestionar eficientemente su búsqueda laboral (actual o futura)

Prácticas profesionales

En este contexto también se ofreció un espacio de prácticas profesionales para cuatro alumnos de las carreras de Psicología y Psicopedagogía (dos de cada una) de la Universidad de Flores, quienes pudieran desarrollar parte de la práctica profesional requerida para completar sus respectivas carreras de grado.

Los **objetivos** de las prácticas propuestas fueron:

- Ofrecer a los estudiantes en práctica un modelo de intervención profesional que podrán realizar como consultores externos en el ámbito educacional, laboral en organizaciones sociales, empresas o gobierno.
- Que los alumnos conozcan a Libertate, empresa social de inclusión y el desafío Inmigrantes Digitales: “Vislumbramos una ciudadanía digital donde todos participemos activamente y con autonomía, haciendo frente al avance tecnológico que profundiza la brecha digital”.
- Que los practicantes evalúen el taller de búsqueda laboral online para jóvenes que desarrolló Inmigrantes Digitales y proponga mejoras en las herramientas didácticas, materiales desarrollados y otros que aporten a la mejora de la apropiación de las herramientas digitales para la búsqueda laboral online de los alumnos que participen en los talleres.
- Que los practicantes conozcan el trabajo de las instructoras de Inmigrantes Digitales y propongan mejoras para mejorar su rol como instructoras del Taller de Búsqueda

Laboral online.

Las prácticas se realizaron durante el primer cuatrimestre de 2017 y las obligaciones de los alumnos que se encontraban realizándolas eran:

- Inducción: capacitación presencial de 3 horas.
- Participación presencial en los talleres: 32 horas (4 jornadas de 4 horas).
- Observación directa de los talleres. Dos talleres (16 horas).
- Desarrollo de propuestas para mejorar las herramientas didácticas de los talleres (psicopedagogía) y de la capacitación sobre el proceso de búsqueda y entrevista de selección (psicología). No presencial (16 horas)
- Implementación de las propuestas y participación activa en el taller. Dos talleres (16 horas).
- Evaluación e Informe final. No presencial (16 horas)

Para la aprobación de las prácticas, los alumnos debieron temer asistencia del 80 % y presentar un Informe de la Práctica Profesional Supervisada, de elaboración personal, para su evaluación en la cátedra vinculante.

Las prácticas guiadas permitieron el ejercicio del uso de herramientas digitales en post de la apropiación, y también ver resultados que motivaron a los asistentes, como el caso de una joven que fue llamada para una entrevista para un puesto al que postuló, todo durante el desarrollo del mismo taller.

Los instructores digitales:

Los instructores encargados de dictar estos talleres, promoviendo el uso y apropiación de las herramientas digitales, fueron mujeres con discapacidad motriz o visceral, egresadas de las carreras de psicología, comunicación y trabajo social. Todas con experiencia docente y dominio de herramientas digitales para uso personal.

La elección de instructoras con discapacidad surge con la intención de generar empleo de calidad para personas con discapacidad, en tanto condición básica para poder "*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", tal como dispone la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por las Naciones Unidas en 2006, y la cual se incorpora en 2008 a nuestra legislación nacional por medio de la Ley 26378/08.

En este marco, las instructoras digitales en formación lograron completar 68 horas de trabajo de dictado de talleres, además de 68 horas de trabajo de equipo, de revisión, adaptación, corrección y mejora de los materiales y las dinámicas de los talleres, además de un seguimiento personalizado y coaching laboral, sumando un total de 136 horas de trabajo.

Testimonio: "Ser parte de Libertate, del proyecto Inmigrantes Digitales, me ha permitido no solo acompañar a personas en la apropiación de la tecnología, mejorando su calidad de vida y su autonomía, sino también aportar al cambio de mirada de la sociedad sobre la discapacidad. Donde generalmente se ve a alguien desvalido, desprotegido, se sitúa a las personas con discapacidad como un actor protagonista, capaz de enseñar y apoyar a otros en el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos" Celeste Pavez Molina.

CONCLUSIONES

Con esta experiencia se pudieron alcanzar una serie de conclusiones vinculadas a tres ejes:

1. Juventud e inclusión digital:

Varios jóvenes **no manejan funciones básicas del computador**, ni programas básicos como Word o motores de búsqueda y presentan **dificultades para buscar e identificar información de utilidad** para ellos en internet. Esto nos permite observar que n**o sacan todo el potencial a la tecnología que manejan**, sin lograr adaptarla o usarla de acuerdo a sus necesidades, por ejemplo, tienen conocimiento restringido respecto a las características y utilidades de los buscadores de internet o redes sociales.

Por otra parte, la mayoría de los jóvenes tienen **experiencias** de empleo no formal o emprendimientos que no valoran como experiencia laboral y la mayoría no cuenta con conocimientos básicos de construcción de CV y poder crear el suyo es su principal expectativa del taller.

El trabajo realizado en los distintos encuentros permitió a los participantes, no solo conocer nuevas herramientas digitales, sino también llevar a cabo un proceso de autoconocimiento acompañado por las instructoras. Las dinámicas de simulación de "llamado telefónico" y "primer entrevista laboral" realizadas con los participantes, fueron dos momentos que generaron interés, expectativas y una alta participación.

2. Trabajar de modo colaborativo:

De la Extensión universitaria al Desarrollo Local

La **Extensión Universitaria** – modalidad de relacionamiento entre las universidades y su entorno social, político y económico - fue cumpliendo distintos propósitos a lo largo del tiempo: filantropía, catequización, promoción del Estado de Bienestar, educación popular, objetivos de complemento financiero, relegitimación del valor social de la institución universitaria (articula los conocimientos producidos en la universidad con las necesidades de los sectores sociales más desfavorecidos).

Este **último modelo,** que recoge elementos de la extensión universitaria pero tiene una impronta novedosa vinculada al desarrollo territorial un modelo de universidad para el desarrollo en interacción con los actores locales, es el que elegimos para basar el trabajo en este proyecto.

Castells (1998; 2000), Villalta y Pallejá (2002), Rofman (2005) sostienen que las universidades constituyen un actor privilegiado en desarrollo territorial tanto en la dimensión económica como identitaria o simbólica del desarrollo local. Diversas demandas provenientes tanto de la sociedad civil como del Estado surgen hacia las instituciones universitarias en el marco de estos procesos. Así, las universidades tienen dos grandes funciones en este nuevo contexto 1. Generadoras e impulsoras de un nuevo modelo de producción de conocimiento. 2. Agentes privilegiados en los procesos de formación de agenda, diseño e implementación de modelos de desarrollo local[89].

Se parte del supuesto que las universidades, en el contexto de la "sociedad del conocimiento", deben colaborar en el desarrollo territorial "más allá de creación de conocimientos" pasando a cumplir una función nodal "en la vertebración de una realidad dirigida al bienestar colectivo y el desarrollo social" (Villalta y Pallejá, 2002:15; Castells,

89

2000).

Pero reconstruir la legitimidad sobre otras bases implica también considerar una estrecha relación entre las necesidades sociales y los conocimientos generados desde la universidad.

De Sousa Santos, considera que las demandas de los sectores más desfavorecidos deben ser priorizadas por las universidades:

"...las formas más densas de responsabilidad social no deben ser solamente entendida de manera funcionalista. La responsabilidad social de la universidad debe ser asumida por la universidad aceptando ser permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas" (De Sousa Santos, 2006: 79)

3. Trabajar y vivir en forma autónoma: cambiando prejuicios por oportunidades.

Pensar en la discapacidad implica pensar en uno mismo. Reflexionar acerca de nuestro cuerpo, nuestras capacidades y nuestras diferencias. Significa pensarnos en interacción con el otro, como integrantes de la sociedad. La Discapacidad lleva entonces a pensar en la integración en todas y cada una de las áreas en las que desarrollamos los individuos nuestras vidas.

De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad?

Durante muchos años, la Organización Mundial de la Salud (OMS) abordó el tema de la Discapacidad desde un concepto médico. Esto quiere decir que teníamos una persona en condición de paciente, alguien con un diagnóstico relacionado con la salud y el camino para esa persona era la rehabilitación. ¿Cuál era el problema de esto? Que quedaba por fuera todo lo que significa el desarrollo de una persona, desde que nace hasta que muere, con sus múltiples necesidades. Esto implicaba una visión sesgada de la Discapacidad. ¿Y qué pasó con ese Modelo Médico? Pasó que la presión internacional de las Personas con discapacidad y del movimiento asociativo en países desarrollados como Canadá, Finlandia, Dinamarca, USA logró instalar un debate dentro de la OMS para que se reflexionara sobre este modelo y en el 2001, redefinió la Discapacidad como el resultado de la interacción entre una persona con una disminución y las barreras medioambientales o de actitud que esa persona puede enfrentar. Esto ofreció para las Personas con discapacidad y, en consecuencia, para toda la sociedad, un cambio sustancial porque en la medida en que el entorno sea favorable, la Discapacidad tenderá a desaparecer.

Aquí nos detenemos para entender de qué hablamos cuando decimos “entorno favorable” o “condición de desventaja”. En este sentido nos referimos a cuestiones concretas, por ejemplo la diferencia de oportunidades para una persona con discapacidad usuaria de silla de ruedas que vive en un barrio de clase alta, con calles asfaltadas, transporte accesible privado y una silla liviana de titanio que es muy cara en el mercado, contraponiéndose a la realidad de un vecino de la periferia, en barrios de bajos recursos, sin asfalto ni transporte accesible y una silla de ruedas que no ha sido realizada a medida de sus necesidades. Cuando el entorno es amigable la situación de desventaja se minimiza y por ende la discapacidad deja de ser un factor relevante, facilitando la autonomía y participación de este ciudadano en los espacios públicos y privados disponibles para la mayoría

En relación con el Modelo Social de la Discapacidad que valoriza las diferencias individuales y enmarca el tema en el contexto de Diversidad y Derechos Humanos creemos que la diversidad humana y la discapacidad son parte de la vida y que las personas con discapacidad (PcD) puedan acceder a una vida plena.

Para entender la diversidad como un valor y no como un problema, parte de la premisa de que es preciso transformar o dejar de lado la celebración de la homogeneidad para valorar las diferencias entre las personas, los ambientes heterogéneos y complejos, sin menospreciar a los “diferentes”, a los que “se salen de la norma” de lo comunmente aceptado.

La discapacidad es la suma, entonces, de dos condiciones inseparables: las secuelas existentes en el cuerpo y las barreras físicas, económicas, culturales y sociales impuestas al individuo por el ambiente. **La discapacidad es una construcción colectiva** entre individuos (con y sin discapacidad) que en un todo componen la sociedad en la que habitan. La discapacidad es una característica del individuo, una parte; no refleja la totalidad de su ser.

Así, el tema de la discapacidad no sólo interesa al individuo, sino que es tema de relevancia social e interés público. En 1 de cada 5 hogares argentinos vive una persona con discapacidad. Considerando el entorno familiar directo el impacto es de 6.6 millones de habitantes. En el 43.9% de los casos la persona con discapacidad es jefe o jefa de hogar. Desde esta perspectiva es difícil pensar que algún habitante de nuestro país sienta que la discapacidad es un tema ajeno.

Cuando hablamos de **integración laboral** en primer término hablamos de personas que,

como todos, tienen aspiraciones y buscan oportunidades, en igualdad de derechos. Se trata de un proceso que debe empezar por: adecuado acceso a la salud, adecuada rehabilitación, acceso al desarrollo educativo y la supresión de barreras de toda índole que atentan contra la autonomía, para que la integración sea un hecho natural.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) promueve la concepción del trabajo decente y considera que este: "(…) resume las aspiraciones de los individuos en lo que concierne a sus vidas laborales, e implica oportunidades de obtener un trabajo productivo con una remuneración justa, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas para el desarrollo personal y la integración social, libertad para que los individuos manifiesten sus preocupaciones, se organicen y participen en la toma de aquellas decisiones que afectan a sus vidas, así como la igualdad de oportunidades y de trato para mujeres y hombres". **Desde esta perspectiva el trabajo es un derecho** y como tal, todos los integrantes de la sociedad debemos tener la oportunidad de acceder al mismo.
Existe aún, muy poco interés en la sociedad acerca de la condición de las PcD, causado entre otros, por la falta de información disponible, el individualismo y la falta de contacto cotidiano con PcD, los prejuicios y la invisibilidad de este grupo. En la década de la visibilidad y la imagen se genera la paradoja de no poder ver y no saber mirar a una persona desde su singularidad: nos referimos a la persona con discapacidad, con el derecho de ejercer libremente su condición de ser humano.

En Argentina, según el último Censo (2010), hay 5.114.190 personas con al menos una discapacidad en el país, esta cifra equivale al 12,5% de la población.

Se estima que el 80% de las personas con discapacidad están en edad de trabajar. Sin embargo, su derecho a un trabajo decente, es con frecuencia denegado. Las personas con discapacidad, en particular las mujeres con discapacidad, se enfrentan a enormes barreras actitudinales, físicas y de la información que dificultan el disfrute a la igualdad de oportunidades en el mundo del trabajo. En comparación con las personas sin discapacidad, las personas con discapacidad experimentan mayores tasas de desempleo e inactividad económica y están en mayor riesgo de una protección social insuficiente, la cual es clave para reducir la pobreza extrema. Según el INADI(2013) la mayor cantidad de situaciones de discriminación sufrida por las personas con discapacidad ocurren en el ámbito laboral. A su vez, el estudio del INADI (2013), señala que las PcD y sus familias tienen niveles

socioeconómicos más bajos que el resto de la población. Alrededor del 26% de las PcD se identifican con el nivel socioeconómico bajo, en tanto que para el resto de los encuestados (sin discapacidad) esta categoría sólo representa al 12,9%.

Para finalizar, los cambios en el mercado que cada vez exigen más parámetros de formación y capacitación para acceder al empleo nos lleva entonces a observar el nivel educativo de las PcD. Solo el 11% tiene calificación técnica o profesional. El acceso a la educación es al menos limitado en todos los niveles, primario, secundario, universitario, ya que sólo el 19% de los niños con discapacidad asiste a la escuela, aumentando sus desventajas y la brecha educativa con respecto a personas sin discapacidad.

El trabajo como generador de autonomía (testimonio): "La adolescencia fue mejor que la infancia en cuanto a la integración, porque pude ponerle palabras a mis limitaciones, a mis sentimientos. Entonces ya tenía más claro lo que es vivir con una discapacidad. Me sentía más entera que de más chica, cuando sufrí el aislamiento. Siempre incentivo a mis amigos con discapacidad a salir de su casa, a pasear, porque lo que no nos funcionan son las piernas. Aprendí a darme cuenta que era muy cómodo poner una excusa porque el mundo estaba listo para que me victimice. Cuando terminé el secundario me daba vértigo pensar en una carrera que me iba a definir el futuro. Estudié locución, periodismo y ahora estoy terminando la licenciatura en relaciones públicas.

Hace dos años empecé a trabajar y tener mi independencia, mi dinero me ayudó a convencerme de que puedo tener un proyecto de vida adulta como cualquier persona de mi edad. Había estado siete años de novia con un chico con discapacidad motriz, una relación de muchas idas y vueltas, porque en ese momento pensaba que era lo máximo a lo que podía aspirar. Pero corté porque no me acompañaba en mis proyectos. Descubrí que podía hacer muchas cosas además de buscar pareja o estar en pareja.

A raíz del trabajo aprendí también a organizarme, antes dependía mucho de mi mamá. Aunque todavía no vivo sola, es mi proyecto, ahora me siento mucho más libre. Meses después de empezar a trabajar me contraté una asistente, que necesito sí o sí, y me fui un fin de semana a Mar del Plata. Fue un triunfo para mí, y mis papás no lo podían creer. Al principio me daba miedo que no me guste la persona, es un trabajo de mucha intimidad, pero de a poco voy superando ese tabú. * Daniela Quaranta Caldeiro tiene 31 años y nació con mielomeningocele. ·365DíasConDiscapacidad"

BIBLIOGRAFÍA

- Balardini, S. (2004). “Jóvenes, tecnología, participación y consumo”. En: www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar
- Choque Aldana, M. (2009), “Brecha digital y juventud en Cochabamba. Desigualdades en el acceso y uso de nuevas tecnologías”, Punto Cero [online], vol.14núm.19 http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid =S1815- 02762009000200004&lng=es&nrm=iso
- Reygadas, L. (2008) La Apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad. Barcelona: UAM-Antrophos.

- *Encuesta Nacional de Discapacidad 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) (2010)*

- *Castells (1998; 2000), De Sousa Santos, (2006: 79), Villalta y Pallejá (2002), Rofman (2005)*

- *Ley 26.378, Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)*

- *OCDE, Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE, París. Inst. de Tecnología Educativa (2010)*

KAUFMAN, PAZ. “Transitando la actualidad, una época de DSM: Diagnósticos Sin Miramientos”

Autoras

- Lic. Paula Daniela Kaufman, Psicopedagoga. DNI: 27939611 cifirino@hotmail.com
- Lic. Claudia Patricia Paz, Psicopedagoga. DNI: 17975027 claudiap.paz@usal.edu.ar

Palabras clave: criterios clasificatorios – diagnósticos exprés– dispositivos normalizadores.

Relato de experiencia

“Transitando la actualidad, una época de DSM: Diagnósticos Sin Miramientos”.

Una categorización diagnóstica es requerida muy frecuentemente al médico como pasaporte de ingreso - circulación o permanencia en la escuela- del niño con problemas en su desarrollo. En estas circunstancias, el discurso médico continúa ofreciéndose como dispositivo normatizador- normalizador.

Terzaghi, M. (2008)

Ante las problemáticas con las que nos interpelan cotidianamente las infancias, observamos diferentes criterios de abordaje en lo que al campo de la salud mental y la educación refiere (Dueñas, 2016).

Un abordaje muy común consiste en una mirada de neto corte positivista, que simplifica los problemas humanos, pensándolos de una manera unívoca, en general priorizando lo biológico. El relato de la experiencia que presentaremos es una clara muestra de lo dicho.

Joaco, cuando la Prudencia se hace presente.

Joaco es un niño de 4 años (FN: 09/10/2013), hijo único, vive con la madre y el padre, ambos progenitores trabajan. Fue escolarizado, en 2016, en el Jardín de Infantes “A”, en sala de 2 años. Sus padres habían decidido desde su nacimiento que el niño fuese al Jardín de Infantes “N”[90], institución que cuenta con los tres niveles educativos y a la que había asistido su madre, pero que tiene salas a partir de los 3 años. Por necesidad, relacionada

[90]Dichos de la madre a la docente de sala.

con el trabajo de los padres, lo inscribieron –sólo por ese año- en ese jardín. A partir de 2017 comenzó a concurrir al Jardín "N".

Intervención de la docente de sala del Jardín "A"

Desde el jardín citan a la familia –luego del receso escolar invernal- para informarles lo que observaban en Joaco: "*sus juegos son limitados y estereotipados; le cuesta aún responder al llamado de la docente; se muestra temeroso e inseguro; desempeña un rol pasivo en el grupo; algunas palabras las pronuncia con dificultad; el vocabulario general y específico es escaso; su intervención en las actividades de intercambio es mínima y pasiva; se comunica generalmente a través del lenguaje gestual o corporal"*[91]. Todas estas afirmaciones son coincidentes con lo escrito en el informe final de la docente de sala- contradictorio por momentos-.

Basadas en estas observaciones, la directora del jardín y la docente de sala[92], coinciden en indicarles que realicen una consulta con un neurólogo[93].

Las intervenciones profesionales

Los padres consultan con un neurólogo, profesional que deriva a una neuropsicóloga para realizar una evaluación neurocognitiva y determinar un diagnóstico del desarrollo y eventual tratamiento[94].

El Informe Neuropsicológico del Desarrollo -elaborado por una Psicopedagoga Neuropsicóloga- está basado "sólo" en la administración de test cuantitativos que buscan "detectar" Autismo (Cat/Clams, evalúa Lenguaje y Visomotor-resolución de problemas; ADI-R, Entrevista para el Diagnóstico del Autismo y ADOS, escala de observación para el Diagnóstico del Autismo).

Los resultados obtenidos le permitieron arribar a las siguientes conclusiones: *"en las escalas evaluadas se observaron al momento de tomarlas conductas del espectro autista* […]. *Se observa al momento de realizar la evaluación en el paciente un perfil cognitivo con retraso.* ***Según el DSM-V se observan conductas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA)"***.[95]

Luego de la evaluación que "arroja" un diagnóstico de "Trastorno Generalizado del

[91]Las citas escritas en itálica corresponden a dichos textuales de docentes y/o profesionales.
[92]La institución no cuenta con EOE.
[93]Afirmaciones de la madre durante la reunión de fin de ciclo en el *Jardín "N"*.
[94]Vale aclarar que al momento de esta consulta el niño contaba con 2 años y 10 meses de edad.
[95]El destacado es nuestro.

Desarrollo (TGD)[96]", igualmente necesita la confirmación de neurólogo.

El neurólogo completa las planillas para que la familia solicite un Certificado Único de Discapacidad (CUD) y le organizan un tratamiento: "*se orienta a realizar los tratamientos para iniciar en psicología y fonoaudiología con orientación en TCC. Tomar en consideración que se debe ir sumando horas de terapias de a poco a medida que el paciente y su familia se puedan ir adaptando. Una vez que se observa mejor adaptación y pudiendo cubrir los costos la obra social se pueden ir sumando otras terapias"*

El CUD que le otorgan[97] -con validez hasta el 08/11/2019-, porta un diagnóstico de *Trastornos Generalizados del Desarrollo. Otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje.*

La codificación observada y analizada del certificado, "asegura" que el niño presenta dificultades en: *Funciones de la atención; Funciones mentales del lenguaje; Funciones Intelectuales; Llevar a cabo una única tarea Sencilla; Juego; Adquirir habilidades básicas; Comunicación-Recepción mensajes hablados; Comunicación-Producción: hablar; Socialización* (Disposición 648, 2015).

Intervención psicológica

El tratamiento psicológico con orientación en TCC, formaba parte de las orientaciones dadas para el niño. La psicóloga que comenzó a atenderlo indicó la necesidad de un Acompañante Externo (AE), para el ciclo lectivo 2017.

Fue dos veces a observarlo al jardín. Ante el comentario de la docente respecto de que ella no veía dificultades en Joaco, la profesional le respondió: "*-la verdad es que yo lo veo bien, pero "algo" tenía que hacer y hacer algo es mejor que nada-*"[98]. No envió ningún informe a pesar de haber atendido al niño por varios meses.

Intervenciones desde el Jardín "N"[99]

Antes del comienzo del ciclo lectivo 2017, la familia acerca al jardín un Acuerdo Institucional y un Plan de Acompañamiento Externo.

La directora del jardín no está de acuerdo con esta situación y decide consultar con la Inspectora de Nivel, proponiendo esperar al inicio de clases y ver cómo el niño se

[96]Esta clasificación no corresponde al DSM V, sino al CIE-10 o al DSM IV.

[97]La normativa vigente para otorgar los CUDs es la Disp. 648/15 del SNR, indica que para la evaluación y valoración de la discapacidad se utilizan como herramientas dos clasificaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS): la Clasificación Estadística Internacional -CIE-10- y la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF).

[98]Comentarios de la docente a la Orientadora Educacional.

[99]El jardín cuenta con OE.

desenvolvía en el nuevo jardín, con la nueva docente y compañeras/os. La familia acepta la propuesta.

Por otra parte, y transcurridos varios meses de escolaridad, la docente de sala afirma que "-… *Joaco no presenta dificultades, participa de todas las actividades en todas las áreas, es un niño tímido, que primero se muestra observador y luego participa en forma activa. A mi entender, Joaco no necesita intervención a pesar de que tiene un diagnóstico, es un niño que para mí no presenta dificultades".*

Reunión de cierre con la familia

Una de nosotras tomó la suplencia como Orientadora Educacional (OE) en el Jardín "N" por un breve periodo antes de la finalización del ciclo escolar. Observó a Joaco en la sala, el patio y en un encuentro a solas con el niño. De todo lo que decían los profesionales que lo habían visto y/o evaluado, en lo único que había coincidencia era en que presentaba algunas dificultades en la vertiente expresiva del lenguaje. Por lo demás, se coincide con la docente en que parece ser un niño algo tímido y la timidez "no necesita de un CUD"...

A la reunión vinieron ambos padres, estuvieron presentes la directora del jardín, la docente de sala y la OE. Se les comentó a los padres sobre todos los avances que había hecho Joaco a lo largo del año y que desde la institución no se coincidía con el diagnóstico hecho.

La madre comenta que el niño estaba asistiendo dos veces por semana a sesión de psicología, una vez solo y otra en un grupo de cuatro integrantes (dos con diagnóstico de TEA, uno con diagnóstico de Asperger y él). Consulta a la OE si considera que estaría bien que el niño deje de ir a la terapia psicológica, la OE responde que sí. La directora aconseja -en función de los avances vistos durante el año- que se continúe con el tratamiento fonoaudiológico a partir de febrero.

Por su parte el padre comenta "*-no tienen idea de lo angustiante que fue cuando la psicóloga que evaluó a Joaco nos dijo que necesitaba un Certificado de Discapacidad…-*

Las escenas narradas dejan en evidencia –por parte de las/os profesionales intervinientes-una mirada netamente biologisista-innatista con prácticas medicalizadoras(1) y patologizadoras(2), cuyas intervenciones partieron de abordajes simplificadores y tecnocráticos que intentan cuantificar el sufrimiento psíquico, transformando así la clínica en procedimientos burocráticos. Este accionar da cuenta de una mirada de neto corte positivista, que simplifica los problemas humanos, pensándolos de una manera unívoca, en general priorizando lo biológico. Este reduccionismo deja de lado el *abordaje integral* de los sujetos, vulnerando así derechos garantizados en la legislación vigente: Ley 26.061 de

Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; Ley Nacional de Educación 26.206; Ley Nacional de Salud Mental 26657. De esta manera se "parcializa la mirada y reduce su comprensión, dando respuestas simples a problemas complejos" (Szyber, 2016, pág. 18).

Si bien las intervenciones de la docente del Jardín "A", podrían pensarse como un actuar desde la prevención, el problema surge cuando esto se transforma en "predicción" de un destino, que había comenzado a ser tal, a partir de la orientación a la consulta neurológica ¿Por qué las/os docentes "derivan" a las familias, directamente, a realizar consultas neurológicas?

Cuando asegura que "*sus juegos son limitados y estereotipados*", ¿por qué el uso de este lenguaje tan ajeno al ámbito escolar? Algo similar sucede con sus afirmaciones respecto de "-*su pasividad en el grupo o su dificultad en la pronunciación o escaso vocabulario-",* ¿por qué llama la atención esto en un niño que aun no había cumplido los 3 años?

Joaco es un niño en pleno proceso de desarrollo, entendido como un proceso anclado en dos pilares básicos: la estructura orgánica y su construcción y la estructura psíquica y su constitución. En tanto proceso necesita tiempo que –si bien existen pautas orientativas-, no es igual para todas/os las/os niñas/os y del que depende "la construcción de la inteligencia, el lenguaje y todas aquellas funciones que, atravesadas por el deseo y modeladas a su vez de épocas y contextos, se ponen en juego en los aprendizajes" (Dueñas, 2016, pág. 10).

Sobre la dificultad que menciona la docente en la vertiente expresiva del lenguaje, debe tenerse en cuenta que la adquisición del mismo depende tanto de un aparato neurobiológico, como de la relación vincular con otros, con protagonismo de los vínculos primarios. Freud (1891, en Banhos 2016) en su estudio *Sobre la concepción de las afasias-un estudio crítico-*, presupone que "el lenguaje no es un producto puramente neurobiológico, sino también producido y perfeccionado por la dimensión psicológica y cultural" (pág. 8).

Por otra parte, los profesionales intervinientes realizaron una especie de "circuito de manual" en el que se considera a priori que "la dificultad" se encuentra en el niño y que es de origen neurobiológico o genético, reduciendo la complejidad de un problema a una única perspectiva, que conduce a abordajes que son dañinos para la salud integral y el desarrollo del niño (CoNISMA, 2014).

Acordamos con Bleichmar (2012), que “las formas clásicas de diagnósticos, son bastante discutibles en la medida en que se aplican, no como una batería sino como una andanada de test” (pág. 146) –como en esta viñeta-. Un accionar tecnocrático que utiliza categorías o nomenclaturas diagnósticas provenientes de manuales o escalas no oficiales, contemplada en la normativa vigente, como lo indica la Ley de Salud Mental.

Finalmente la evaluación “arrojó” -literalmente- en el rostro de los padres, un angustiante diagnóstico de “TGD”, que igualmente necesitaba la confirmación de neurólogo, parecería que se busca una responsabilidad compartida ante tamaño diagnóstico. Después de esto lo esperable, lo de manual: el sometimiento a tratamientos “multitudinarios”, en los que no faltaron las reeducaciones fonoaudiológicas, y psicológicas, con orientación en TCC sin ningún tipo de revisión del diagnóstico o cuestionamiento respecto del niño que tenía enfrente.

Conclusión

Reflexionamos mucho respecto del título que pondríamos a nuestra viñeta, considerando que cada palabra escrita significa profundamente aquello que quién escribe sostiene. Entre tantos intercambios surgió la palabra *Prudencia* definida como la “capacidad de pensar, ante ciertos acontecimientos o actividades, sobre los riesgos posibles que estos conllevan, y adecuar o modificar la conducta para no recibir o producir perjuicios innecesarios”[100]. *Prudencia* encontramos en el accionar de la docente de sala del Jardín “N”, ella entendió perfectamente que Joaco –como cada niña/o- tiene sus propios tiempos y quienes tienen la ardua tarea de acompañarlo en su crecimiento y educación, deben tener esto muy en claro. Más allá de estos “Diagnósticos Sujetos a la Moda”, existen profesionales –como esta docente- que apuestan a generar espacios de escucha no obturados por preconceptos (CoNISMA, 2014) relacionados con el diagnóstico que portaba Joaco. Acompañó al niño y decidió cuestionar “la etiqueta” con la que llegó al jardín, rotulado de TGD a través de un CUD, cuya codificación –sumamente compleja- es hecha por una “junta evaluadora”, que en unos pocos minutos “evalúa (¿?)” guiada por la planilla que envía el neurólogo y los informes de otros profesionales. La codificación mencionada, suele no reflejar a las/os niñas/os en varios de sus ítems, pero se torna necesaria en función de asegurar el otorgamiento del CUD, aunque muchas veces, éste se transforme en una sentencia.

[100]Disponible en https://es.oxforddictionaries.com/definicion/prudencia [2018, 22 de febrero]

En relación al quehacer profesional, afirmamos que como se piensa a las/s niñas/os, es que se eligen las prácticas. El tipo de prácticas descriptas resultan reduccionistas por no hacer un *abordaje integral* del sujeto, por no generar dispositivos de escucha evitando que el "diagnóstico universal" oculte la singularidad del sujeto y por no tener sobre este niño un interés atento a su autonomía actual o futura, aquello que Ulloa (2012) denominó *miramiento.*

Nos preguntamos, ¿hay una manera determinada de "ser alumno"?, como respuesta tentativa, afirmamos que las acciones expuestas niegan la diversidad de los modos de ser y estar en la escuela, la posibilidad de que las/os alumnas/os se constituyan en tanto tales, a partir de sus posibilidades, necesidades, tiempos, en situación y en contexto (Filidoro 2011). Parecería que no habría lugar para otra manera de estar en el jardín, ni para otro modo de ser alumno, que no fuesen las instituidas por el discurso hegemónico.

Por otro lado, sostenemos que es indispensable para las/os profesionales conocer la legislación vigente en todas sus expresiones –leyes, resoluciones, disposiciones, etc.- cuestión que permitirá realizar intervenciones desde un enfoque de derechos con un abordaje integral y pleno de la salud y la educación.

Finalizamos con una frase que resume la importancia del rol de cada uno de los adultos que intervienen en la educación de nuestras/os niñas/os, no sólo en el ámbito escolar:

> *"El verdadero ingenuo no es aquel que cree en la educabilidad absoluta del otro, sino más bien aquel que está convencido de que sus convicciones en este campo no tienen ninguna influencia en los resultados del educando".*
>
> Philippe Meirieu

Notas

- Seguimos a Faraone y cols. (2010), quienes afirman que cuando problemas que están por fuera del área de la medicina son definidos en términos de déficit o trastornos y abordados como problemas médicos, estamos ante un "proceso de medicalización de la vida". Estas autoras, mencionan que Conrad (2007, en Faraone, et al, 2010), plantea tres consecuencias de los *procesos de medicalización*: 1- La expansión creciente de las áreas de incumbencia de la medicina, fomentada por una industria farmacéutica crecientemente poderosa y rentable; 2- El uso de diversas tecnologías por parte de la

medicina para el tratamiento del comportamiento anormal. La utilización de mecanismos tecnológicos que contribuyen al sostenimiento del status quo, con efectos en los sujetos (sobre todo en lxs niñxs) que en ocasiones resultan irreversibles; 3- Se deforma la realidad y se promueve el control social en nombre de la salud.

- Nos encontramos ante un *proceso de patologización* de la vida, cuando características como la tristeza, la inquietud infantil, la timidez o la rebeldía adolescente, que son inherentes a lo humano, se transforman en patología (Untoiglich, 2014). La autora menciona cuáles son los cuatro pasos que instalan el proceso de patologización en el campo de la salud mental: 1- En principio suele haber una búsqueda de causa unívoca y determinista; 2- Impera un paradigma fijo de normalidad y todo lo que queda por fuera se califica como anormal; 3- Se produce un acto de nominación que construye una clasificación que da sentido a todo lo que le ocurre a ese sujeto y su vida pasa a ser leída desde esa única condición; 4- A partir de aquí toda la historia de ese sujeto, su pasado, su presente y su futuro estará atravesado por dicha categorización.

Bibliografía

- Banhos, M. (2016). *Dificultades en el lenguaje: primeras aproximaciones.* Buenos Aires. Revista Actualidad Psicológica.
- Bleichmar, S. (2012). *El diagnostico en psicoanálisis: el sufrimiento psíquico y sus determinaciones.* Revista Generaciones Nº 1. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
- Dueñas, G. (2016). *De la causa de los autismos, a la causa del sujeto.* Colegio de Psicólogos de Salta. Newsletter. Disponible en: http://psicologossalta.com.ar/newsletters/noticiaamp.php?idnews=31&idarti=113&pagina2=1 [2018, 02 de enero]
- Dueñas, G. (2016*). Acerca de las necesidades de adecuar las prácticas en salud y educación dirigidas hacia las "Infancias en problemas" a los nuevos paradigmas. Una cuestión de derechos*. Voces de la educación, 18.
- Filidoro, N. (2011). *Ética y Psicopedagogía*. En Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774002 [2018, 26 de febrero]
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

- Ministerio de Salud de la Nación (2014). *Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de las problemáticas del ámbito escolar.* CONISMA. Disponible en: http://cppc.org.ar/wp-content/uploads/2014/12/Uso-inadecuado-de-diagnosticos-y-medicamentos.pdf [2018, 08 de enero]

- Szyber, G. (2016). *Aprendizaje como construcción. Un saber que nos concierne.* Buenos Aires. Revista Actualidad Psicológica.

- Untoiglich, G. (2014). *Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica*. Disponible en: http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2743/2515 [2018, 07 de enero]

- Ulloa, F. (2012). *Novela clínica psicoanalítica: Historial de una práctica.* Buenos Aires. Libros del Zorzal.

- Untoiglich, G. et al. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires. Noveduc.

- Terzaghi, M (2014). *La insoportable ignorancia. Notas sobre autismo y patologización.* En Untoiglich, G. et al. (2014). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires. Noveduc.

Legislación vigente en nuestro país

P. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2005). *Ley 26.061 Ley de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm [2018, 22 de febrero]

Q. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2006). *Ley 20.206 Ley de Educación Nacional.* Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm [2018, 22 de febrero]

R. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2010). *Ley 26.657. Derecho a la Protección de la Salud Mental.* Disponible en:

http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm [2018, 02 de enero]

S. Servicio Nacional de Rehabilitación. (2015). *Disposición 648/15 SNR*. Disponible en: https://www.snr.gob.ar/cud/ [2018, 06 de enero]

COICAUD, DIAZ. “El devenir de un proceso de formación. Cuando se trata del derecho a aprender”

Diaz Gladis DNI 20235070 - diazgladisn@gmail.com

Coicaud Claudia DNI 17178412 - claudiacoicaud@gmail.com

Palabras claves:

Prácticas docentes- enseñanza- derecho al aprendizaje

Presentación

La inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad adquiere nuevos sentidos con la Ley de Educación Nacional (26.206) que emerge cuando las discusiones tanto a nivel internacional como nacional la priorizan en su agenda como medio para proporcionar una educación de calidad, capaz de responder a las distintas necesidades de todos los alumnos/as. De este modo “niños, niñas y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en distintos tipos de escuelas, independientemente de sus antecedentes sociales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (OIE-UNESCO, 2007:11).

Consideramos que la retórica de la inclusión y algunas prácticas calificadas como inclusivas no siempre producen lo que enuncian y que un modo poderoso para ayudar al avance de la inclusión educativa es hacer lugar al discurso de la exclusión como una herramienta para el cambio (Parrilla, 2007 en Echeita 2008), entonces es necesario reconocer, desnaturalizar y denunciar la exclusión de los aprendizajes a los que todos/as tienen derecho.

Como cátedras universitarias[101] venimos trabajando en tareas de extensión e investigación vinculadas a las prácticas de acompañamiento en los procesos de inclusión

[101]Se trata de las cátedras de cátedras Psicopedagogía, Educación Especial y Práctica Profesional II de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco que durante el año 2017 desarrollamos el Programa de Extensión dirigido por la Prof. Gladis Díaz.

educativa para estudiantes en situación de discapacidad y en el marco de la relación educación común- educación especial. El trabajo de campo y el intercambio en diferentes programas de formación que desarrollamos con las maestras de apoyo a la inclusión y maestras de educación común, nos muestra que aún no se han realizado las rupturas necesarias en los sentidos y prácticas que la inclusión educativa implica desde un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico; ya que en la heterogeneidad de la experiencia escolar cotidiana se interpreta a la misma desde las concepciones, discursos y prácticas disponibles. En este sentido, entendemos que el sujeto no reacciona ante las acciones estatales de modo homogéneo y unidireccional, y por tanto predecible, sino que la relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana, en tanto que, en dicha relación operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas a priori (Sinisi, 2009).

En este trabajo presentamos algunas reflexiones y líneas de análisis construidas a partir del desarrollo del proyecto de extensión “La intervención del/la maestro/a de apoyo a la inclusión: fundamentos teóricos, experiencias y prácticas escolares” (Resol. CDFHCS 303/17), este proyecto emerge de un trabajo anterior denominado “Los apoyos de educación especial a los procesos de inclusión educativa” desarrollado en el año 2016 en la Escuela Especial N° 514 de la ciudad de Comodoro Rivadavia. En el devenir del proceso las producciones y reflexiones de los maestros avanzaron en la problematización de sus prácticas, en nuevas búsquedas y en la identificación de necesidades de formación referidas a la discapacidad y los problemas en el aprendizaje, la diversificación curricular como demanda de las normativas en contextos de políticas educativas de inclusión que redefinen la función de la educación especial como modalidad que atraviesa el sistema educativo.

Los destinatarios fueron maestros de apoyo a la inclusión (en adelante MAI) miembros de la Escuela Especial N° 514, en su mayoría profesoras de educación especial. Si bien la propuesta estaba destinada a maestras de apoyo a la inclusión, algunas de ellas invitaron a docentes de las escuelas de nivel inicial con las que trabajaban, de este modo se configuró un grupo heterogéneo. Cabe señalar que las MAI trabajan en las escuelas comunes acompañando la trayectoria escolar de alumnos/as en situación de discapacidad, de acuerdo a la normativa vigente a nivel nacional y jurisdiccional.

El programa de extensión constituyó una propuesta de formación docente que propició la reflexión acerca de la relación entre la práctica docente y la escuela, con una

modalidad de trabajo seminario-taller como un espacio para la reflexión sobre los supuestos y aportes teóricos que sustentan su actuación, donde se da la articulación entre la teoría y la práctica, entre saberes y prácticas y los procesos de formación.

Los ejes temáticos que se abordaron durante los seminarios-talleres fueron los siguientes: principios de la educación inclusiva y el "rol" del maestro de apoyo a la inclusión, la discapacidad desde el modelo social, problemas en el aprendizaje y los procesos de patologización, la enseñanza y los estudiantes con discapacidad, accesibilidad y justicia curricular y los apoyos en la relación educación común – educación especial.

Recortamos para esta presentación algunas líneas de análisis y reflexión en relación con: la enseñanza y los estudiantes con discapacidad, accesibilidad y justicia. Al respecto podemos adelantar que durante el proceso de formación las maestras participantes pudieron re-conocer los efectos de la concepción de discapacidad en la enseñanza y problematizar los modos de entender los ajustes en el curriculum cuando se trata de necesidades educativas y de construir criterios de intervención como maestras de apoyo a la inclusión.

Acerca de la formación y los aprendizajes de los maestros

Correr la mirada de los lugares comunes para discutir los marcos epistemológicos que sustentan nuestras prácticas inauguró un tiempo y un espacio no sólo para repensar la vida cotidiana de la escuela sino también el desarrollo profesional como instancias de la formación docente. Se pensó en el maestro que enseña como un sujeto que aprende (Alliaud, 1998) en el intercambio con los otros, participando de las prácticas en las escuelas, compartiendo sus narraciones, para re - significar nuevos aprendizajes.

En este sentido, se acompañó la reflexión crítica de las teorías clásicas a la vez que se incorporaron diferentes aportes para pensar situaciones de trabajo. Se concibe al aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación de saberes que se produce en la actividad intersubjetiva mediada por instrumentos semióticos y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad (Werstch 1993,1999; Baquero, 2008). Entonces, el aprendizaje y el desarrollo se producen en situación y es ésta "la que posibilita o no, en mayor o menor medida, nuevas formas de comprensión y de participación" (Elichiry, 2009:30). No se renuncia a reconocer la singularidad de los sujetos, se trata de comprender los pliegues de la subjetividad en las situaciones educativas que la constituyen. No se restringe lo subjetivo a lo situacional, pero no se puede explicar lo subjetivo y lo situacional

sin un modelo que contemple su reciprocidad (Baquero, 2003). Aprender es un proceso complejo, particular y dinámico de apropiación productiva de los objetos del mundo y de producción de conocimientos, al tiempo que es constitutivo y constituyente de subjetividad, en definitiva del proceso de humanización.

Este modo de entender el aprender y el desarrollo de los sujetos sustentado en un marco epistémico relacional que supere el reduccionismo del marco epistémico de la escisión cartesiana (Castorina, 2007) nos permitirá comprender a la discapacidad como una construcción y producción social, como una situación que se construye cotidianamente en la red de relaciones sociales, en la interacción social. Entonces, la discapacidad no es una condición del sujeto a curar, a completar o reparar, es una construcción relacional entre una persona que presenta una determinada situación vital con una sociedad que presenta diversas barreras que impiden su participación plena y efectiva en ella, en igualdad de condiciones con los demás. De este modo pretendemos superar los tradicionales enfoques netamente biologicistas, visibilizando las relaciones de poder que producen desigualdad y exclusión.

El devenir del proceso formativo

Los maestros son protadores de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, de las escuelas, de los docentes, de su trabajo, del enseñar y aprender y es en los distintos procesos formativos donde los educadores van formándose, por consiguiente las prácticas docentes se aprenden no sólo en la formación, sino también durante la trayectoria escolar y en las experiencias del ámbito de trabajo.

Se recupera la idea de formación planteada por Ferry (1990) cuando dice que se trata de un trayecto que atraviesan los maestros y profesores durante el que transitan diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas (Ferry, G. 1990); el autor sostiene que formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado deseado y perseguido, realizado a través de medios que ofrecen o que uno mismo procura.

En el presente trabajo se dejan planteados algunos hitos del proceso de formación transitado con los docentes con el propósito de explorar los distintos saberes involucrados en algunas tareas concretas de enseñanza para que determinados niños aprendan. Se trata de un saber plural, formado por saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales, comprender cómo se integran en las tareas,

como los incorporan, producen, utilizan, y transforman en su trabajo cotidiano (Tardif, 2004) es de importancia ya que también son condiciones para su práctica.

El programa de extensión propuso situaciones de formación que se definieron con la intención de generar un proceso que permita a los docentes reflexionar sobre su práctica, problematizarla, diseñar situaciones de enseñanza así como resolver situaciones de trabajo en el marco de la política de inclusión educativa. Un programa de formación profesional que intento promover tiempos y dispositvos que posibiliten la integración y movilización de los saberes en la acción (Perrenoud, 2001).

Un tiempo prolongado de trabajo en los seminarios talleres permitió ir y venir sobre los objetivos, para pensar los interrogantes sobre la propia práctica y hacer visibles los significados que se le atribuye a las mismas. El análisis de lo cotidiano posibilitó comprender la naturaleza de los procesos constitutivos de la práctica docente y al mismo tiempo articular estos procesos con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado tiempo histórico como señalan Rockwell y Mercado (1988).

Se torno relevante el proceso de interacción social, el aprender con otros , en un mundo de relaciones e intercambios que a lo largo del año permitió la reconstrucción crítica de la propia experiencia – individual y colectiva- poniendo en tensión las situciones, los sujetos en la misma, sus prácticas y los supuestos implicados, para “dejar de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica y convertirse en un mediador activo que desde la práctica reconstruye críticamente sus propias teorías” (Edelstein, 2002:482).

Los diferentes momentos del proceso constituyeron encuentros de formación que permitieron un paréntesis para pensar, comprender la trayectoria de los docentes participantes en el interjuego del tiempo – pasado, presente y futuro- para pensarlas en relación con los dispositivos y ofrecer situaciones que permitieran construir un tipo de relación con el saber y también alcanzar determinados aprendizajes (Nicastro y Greco 2009), en definitiva un espacio que permita pensar con otros y pensar a otros.

Pensar con otros contribuyó para el despliegue de contenidos de pensamientos – emociones, recuerdos, concepciones que aluden a las experiencias de los maestros- adquiriendo sentidos, ser comunicados y comprendidos por el sujeto y por el grupo de trabajo. En aquellos momentos en los que se develaron las propias concepciones se trato de movilizar el reconocimiento del propio pensamiento como heredero de otro que lo precede, se trata de sujetos que ponen en juego sus propios saberes e intereses, sujetos

particulares cuya historia personal y profesional se enlaza con la historia social (Rockwell y Mercado, 1988).

El desafío de acompañar a los maestros en este recorrido, nos interpeló a trabajar nuestra propia implicación (Loureau,]1976] 2007) y re-conocerlos en sus diferencias con nosotros; al tiempo que sosteníamos procesos en los que los docentes debían distanciarse y reconocer como diferentes – maestro de escuela común o de escuela especial- para comprender la heterogeneidad de sus prácticas.

¿Realmente estamos haciendo inclusión?

Durante los primeros encuentros abordamos las propias concepciones acerca de la inclusión educativa, emergiendo significados diversos que pregnaron el relato de experiencias, de contradicciones que dan cuenta de las condiciones de trabajo de los docentes y de los procesos de apropiación singulares, de los supuestos y las normativas en el marco de las políticas de inclusión educativa. Los procesos reflexivos fueron orientados desde una concepción que reconoce la vigencia de los procesos de exclusión educativa producto de las desigualdades cuyas condiciones de producción deben ser atacadas por las prácticas inclusivas.

Las docentes al referirse a la exclusión educativa hicieron alusión de modo recurrente a un “estar afuera”, “en soledad”, “un estar, pero afuera”, “rechazo y discriminación”, “violencia” en relación a los estudiantes en situación de discapacidad y a ellas mismas como docentes de educación especial que trabajan en las escuelas comunes.

En estos primeros momentos fue significativo que no hicieron referencia a los aprendizajes que los estudiantes construyen en la experiencia escolar como expresión de la exclusión educativa; tampoco aludieron al curriculum (en sus múltiples acepciones), ni a los procesos de enseñanza como prácticas situadas.

Sin embargo, al poner palabra a la exclusión en la escuela las maestras reconocieron que algunos estudiantes portan un estatuto especial -“los integrados”, “la matrícula espontanea”- situación que les permite estar presentes en la comunidad escolar al mismo tiempo que los privaría de ciertos derechos y de la participación plena en determinadas actividades sociales (Castell, 2004). Probablemente la concepción de inclusión asociada a la presencia de todos los niños/as y jóvenes en la escuela orientó las primeras reflexiones de las participantes. Sin poder vislumbrar que la inclusión educativa está comprometida con

garantizar el derecho al aprendizaje a todos/as; un aprendizaje con significado y sentido que se produce en el seno de los procesos de enseñanza.

La exclusión de los niños/as y jóvenes en situación de discapacidad de los aprendizajes a los que tienen derecho para promover su desarrollo, autonomía y ciudadanía, da cuenta de la persistencia de las desigualdades educativas, aun cuando existen dispositivos para eliminarlas como los que encarnan las maestras de apoyo a la inclusión.

La recursividad sostenida en el pensamiento con otros y sobre otros, posibilitó la emergencia de la pregunta que sonó fuerte en la voz de una maestra de apoyo a la inclusión durante el primer encuentro ¿"*realmente, estamos haciendo inclusión*?". Interrogante que transversalizó el proceso en relación a las definiciones institucionales y a las prácticas pedagógicas que desarrollan las MAI en las escuelas, al respecto manifestaron "*somos un chicle", "nos cambian las tareas" "nos desbordan las tareas administrativas" "todos las MAI trabajamos de manera diferentes*". Preguntas que desde los significados de las maestras se sostenían en las condiciones del trabajo docente, en el encuentro y/o desencuentro con las maestras de escuelas comunes, y de escuelas especiales, pero que hasta el final del proceso no logró anclarse con las prácticas de "apoyo" y las decisiones acerca de la enseñanza.

Hacia finales del proceso de formación otras maestras en su producción escrita acerca de la tensión exclusión – inclusión reflexionaba:

"Muchas veces veo a mis alumnos en la escuela especial y pienso qué hubiese sido de ellos si la escuela común a la que asistieron hubiese trabajado en equipo con otros profesionales, si se hubiesen centrado en las necesidades de cada uno y no pretender enseñar a todos lo mismo y al mismo tiempo y el que no responde a lo que se espera para su edad y grado se va quedando. ¿Qué se les ofreció? ¿Cuáles fueron las intervenciones pedagógicas para obtener avances? (MAI)

¿Cómo producir una ruptura en las concepciones docentes?

La escuela a través de la historia mantiene cierto formato escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001) que responde a sus orígenes y vinculado a las transformaciones políticas y sociales de Europa en la modernidad, que no se alteran a pesar de la diversidad de contextos socio culturales y de las sucesivas reformas educativas. Estas formas escolares

son identificadas desde distintos análisis, como determinantes duros (Baquero y Terigi 1996) del aprendizaje escolar o como la propia gramática que define una estructura básica y reglas que operan de modo inconsciente al tiempo que describen y prescriben las prácticas escolares (Tyack y Cuban, 2001). Estas formas escolares son la simultaneidad, la organización graduada, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los estudiantes según edad, el ordenamiento de los saberes en materias, la acreditación de lo que se aprende mediante certificaciones institucionales, entre otras.

Este formato escolar sustenta la ficción de la homogeneidad de los sujetos, del desarrollo y del aprender, de los estilos de enseñanza y de los resultados de aprendizaje, configurando parámetros de "normalidad" respecto a los modos y tiempos de los aprendizajes escolares por parte de los sujetos en posición de alumnos/as. Asimismo, constituye el contexto que prefigura el proceso de socio génesis de las concepciones de sentido común[102] de los docentes, donde lo social y lo individual son mutuamente interdependientes, en tanto se trata de fenómenos socio -culturales institucionalizados (Marková, 1996).

En los primeros tiempos del proceso formativo, al narrar sus experiencias la mayoría de las docentes manifestaron concepciones de sentido común que definían las expectativas sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes en situación de discapacidad:

"La escuela se aboca a lo social, les importa que el chico se socialice, no les importa que adquieran contenidos" (MAI)
"*Es un alumno con sobreedad y por más que uno sea un bastón no logra los aprendizajes, llegan a la escuela especial demasiado tarde con frustración" (MAI)*
"Los chicos no sólo necesitan que se les enseñe sino también que se los contenga desde lo afectivo, desde el alimento, la escucha permanente, lo que te implica una intervención constante" (MAI)
"Es necesario conocer sobre esa discapacidad, que es lo que puede aprender, hasta donde puede con su diagnóstico, saber si va a aprender los contenidos de su grado" (MAI)
"El alumno tiene un retraso y está muy desfasado para el grado que cursa" (MAI)

[102]Son conocimientos socialmente elaborados y compartidos, se construyen a partir de las experiencias, las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la formación y la comunicación social (Jodelet, 1993). Son construcciones simbólicas que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad, en tanto sistemas de significaciones que permiten interpretar los acontecimientos y las relaciones sociales y que se ponen a disposición en la experiencia cotidiana (Moscovici, 1993, 2003; Jodelet, 2006).

Estos decires expresan concepciones configuradas en las formas escolares que se constituyen como barreras que no permiten pensar las singularidades de los estudiantes y de los procesos educativos. Concepciones reduccionistas fundadas en el modelo médico patológico individual que se nutrió del conocimiento psicológico caracterizado por una atención y una metodología individualista y de la escisión (Castorina, 2007), que ubican al niño/a en el lugar de la falta, quien tiene ciertas carencias específicas que le son propias y por eso no puede aprender lo que la escuela le propone en sus formas y tiempos prescriptos.

Desde este posicionamiento, se esperan logros de aprendizajes escolares homogéneos que concuerden con el desarrollo del niño/a esperable según su edad, sin tener en cuenta la complejidad de los procesos de aprendizaje. Se concibe al desarrollo de modo teleológico, universal y de curso único, como si estuviera direccionado naturalmente hacia el currículo escolar. Se desconoce que los tiempos y la dirección del mismo es contingente, por lo cual es inherentemente diverso en tanto es un complejo proceso que compromete aspectos naturales y culturales, subjetivos e intersubjetivos, internos y externos, inescindibles entre sí (Baquero, 2014).

En este sentido la discapacidad es concebida por los docentes como una deficiencia, como efecto del discurso médico que se ha impuesto en las prácticas escolares desde sus orígenes, constituyendo concepciones de sentido común y expectativas negativas en relación a lo que el niño/a podrá aprender y hacer en la cotidianeidad del aula. Estas concepciones sitúan al alumno/a en un lugar particular, diferente, donde su situación escolar y sus aprendizajes parecen ser pronosticables. Entonces, la discapacidad del estudiante tiene una connotación negativa dentro del espacio escolar y para la práctica del docente, se naturaliza que un niño/a que transita por una situación de discapacidad no puede aprender.

En los seminarios taller trabajamos la idea que la discapacidad no es homologable con los problemas para aprender, dado que no todos los niños/as con una discapacidad tienen problemas en el aprendizaje, atendiendo a que ciertas restricciones biológicas iniciales abren algunas posibilidades y cierran otras. Y lo biológico constituye sólo una de las dimensiones que constituyen la complejidad del aprender (Filidoro, 2008).

El análisis de casos posibilitó establecer relaciones con sus propias experiencias y reflexionar críticamente sobre sus concepciones

"No todos los niños con el mismo diagnóstico tienen los mismos problemas de aprendizaje" (MAI)
"Cuando hay un alumno con discapacidad, la escuela común pide el recurso de MAI, antes de conocerlo, antes de saber si tiene dificultades para aprender" (MAI)
"Que tenga una discapacidad no implica que tenga problemas de aprendizaje y que tenga problemas de aprendizaje no significa la necesidad de un diagnóstico o una discapacidad, pero eso es muy difícil de que en la escuela lo vean" (MAI)
"Las dificultades de un niño para aprender no siempre tiene que ver con su diagnóstico, con una discapacidad, no implica problema de aprendizaje, sino que quizás la dificultad tiene que ver con otras cuestiones por ejemplo las estrategias que el docente se propone, la familia" (MAI)

Es el análisis de las propias concepciones, como construcciones socio-históricas que se entraman con las propias experiencias escolares y su confrontación con otras concepciones teóricas sostenidas en referentes de la práctica de otros, lo que habilitó procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas y las condiciones en que las desarrollan. Fue abriéndose paso a otros modos de concebir la relación discapacidad – problemas para aprender, y la enseñanza como objeto de análisis y reflexión comenzó a aparecer en el discurso de las maestras de modo espontáneo. En los trabajos finales pudieron dar cuenta de un cambio en la mirada y las expectativas, respecto de los estudiantes con discapacidad, cuando expresan:

"Es importante considerar al alumno discapacitado como un sujeto, un sujeto que aprende y como tal, debemos tener en cuenta no sólo su desarrollo cognitivo sino también su subjetividad, su contexto. La escuela debe poder creer en este niño y en su posibilidad de aprender, ya que lo que le devolvamos, lo que percibe de nosotros va a influir en su forma de apropiarse de los contenidos, en su forma de verse a sí mismo" (MAI)

"Porque de eso se trata que podamos ver las posibilidades del niño sin anteponer todo lo negativo que puedan llegar a atribuirle a partir de su diagnóstico" (MAI)

Las barreras para el aprendizaje y la participación ¿en los estudiantes o en las condiciones de enseñanza?

En tiempos de políticas de inclusión educativa, los textos, documentos y normativas introducen una retórica propia de las concepciones que la sustentan, inundando el discurso de los agentes educativos. Durante los seminarios talleres se trabajaron los modos particulares que los docentes otorgan, significan a dichas concepciones; los mismos son heterogéneos, sentidos construidos desde saberes disponibles y desde sus experiencias particulares y locales.

Resonaron fuertemente en los encuentros referencias a las prescripciones respecto de los proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI) para estudiantes con discapacidad (Resolución CFE N° 311/16), atendiendo al análisis que veníamos haciendo de las producciones de las participantes orientamos el trayecto que realizábamos en relación a las barreras para el aprendizaje y la participación.

En la dinámica de trabajo ante la propuesta de intercambio de ideas sobre estas barreras y recuperando sus experiencias de elaborar los PPI, se produjo un silencio inicial que traduce las tensiones que genera la imposición de prescripciones. El espacio de análisis colectivo, en un clima de confianza habilitó la expresión de los sentidos genuinos y diversos que admitía contradicciones y diferencias, en la voz de los docentes:

"Una barrera es cuando se recibe matrícula espontánea y después se tienen más de dos alumnos con necesidades educativas especiales" (Maestra común)
"Tener en un grupo de alumnos, uno que puede y otro que no puede" (MAI)
"La indiferencia de las familias ante las dificultades de sus hijos" (MAI)
"Las dificultades de F para trabajar en el plano gráfico y sostener la atención" (MAI)
"El trastorno en el lenguaje que obtura sus posibilidades de aprender a leer y escribir" (MAI)
"La presencia recurrente de una madre en la sala generando inquietud en su hijo, lo cual entorpece la tarea áulica" (Maestra común)

Se identificaron las barreras para el aprendizaje y la participación en los estudiantes, según sus características y las posibilidades de aprender lo que la escuela propone, pero también sus diferencias y la relación familia - escuela. Se significan desde las concepciones disponibles del sentido común, concepciones fuertemente enraizadas en la ficción de la homogeneidad y en la falacia de la abstracción de la situación (Baquero, 2002; Baquero 2016) sostenida desde el origen de la escuela pública y en un entramado con las

definiciones de la psicología de matriz moderna. Analizamos que la ficción de la homogeneidad escolar se presentó en las expectativas que perduran en el tiempo acerca de una población homogénea en virtud de la edad cronológica y parámetros de desarrollo universales como condición para el aprendizaje escolar y se re-presenta en la "misma" propuesta pedagógica para todos/as los estudiantes.

Una vez más, salieron a la luz concepciones acerca del desarrollo y del aprender sustentadas en el marco epistémico de la escisión cartesiana caracterizado por la dualidad y el reduccionismo (Castorina, 2007), se identifican las barreras para aprender centradas en las características de los individuos, abstraídos de las situaciones escolares en las que las mismas emergen. Aún, cuando las docentes trasladaron la mirada a la familia, se continuó haciendo foco en el estudiante, al tiempo que las condiciones en las que se aprende en la escuela no son puestas en cuestión.

Otro grupo de maestras planteaban respecto de las barreras en el aprender del siguiente modo:

"Quizás las barreras son de nosotras, no estamos preparadas, es importante estar predispuesto para trabajar de otra manera" (Maestra común)
"Muchas veces las barreras son los tiempos en los que se espera que los chicos aprendan los contenidos del grado, que no siempre son los tiempos de los chicos" (MAI)

Se trata de miradas descentradas del alumno al pensar las barreras para el aprendizaje y la participación, interpelando la situación signada por la monocronía propia del cronosistema escolar (Terigi, 2004) y en sus posibilidades de promover la participación y el aprendizaje cuando se trata de alumnos en situación de discapacidad.

Las mediaciones que ofrecimos intentaron contextualizar la categoría "barreras para el aprendizaje y la participación" en el marco de una concepción de discapacidad desde el modelo social y como una expresión didáctica de lo enunciado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que plantea la identificación y eliminación de las barreras con que se enfrentan las mismas el ejercicio de sus derechos al aprendizaje y a la educación.

Posicionados en un marco epistemológico relacional profundizamos sobre las implicancias de comprender a los sujetos y a las situaciones como inescindibles (Baquero, 2016) para comprender el desarrollo diverso de los sujetos y el aprendizaje en contextos

educativos heterogéneos.

El recorrido que acompañamos fue develando concepciones naturalizadas acerca del desarrollo y del aprendizaje de estudiantes, de las formas escolares y de la enseñanza que la existencia y la imposición de las normativas para la inclusión educativa no han logrado desnaturalizar. Cuando se instaló la pregunta acerca de si las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran en los estudiantes o en las situaciones educativas permitió centrarnos en la enseñanza.

De este modo las docentes en sus producciones finales se plantearon:

"Las intervenciones que realizas como MAI son identificar las barreras que se puedan presentar dentro o fuera del aula, para superarlas y poder promover la enseñanza diversificada superarlas ayudando a que logre el proceso de inclusión" (MAI)
"Muchas de esas barreras son puestas por el sistema y por nosotros, los adultos. Lo importante es poder trabajar con ellas y con aquellas personas que tal vez no las ven como tales, para que puedan ir modificando sus miradas, porque trabajando con ellas es cómo podemos producir pequeños cambios" (MAI)
"Estas barreras sociales, actitudinales, comunicaciones, y didácticas generan etiquetas y estigmatizan al alumno con discapacidad. Deberíamos atender a la diversidad áulica, y a la posibilidad de oportunidades iguales para todos, buscando una equidad en los aprendizajes" (MAI)

¿De las adecuaciones curriculares a la diversificación curricular?

Centrarse en las situaciones educativas con la intención de transformarlas en experiencias formativas más inclusivas supone poner en cuestión la enseñanza homogénea y su correlato de un curriculum único que no se altera para garantizar el derecho a los aprendizajes de todos/as.

Avanzando en el proceso de formación, en los intercambios plenarios se hacen presentes la referencia a una permanencia obstinada de situaciones de enseñanza uniforme y a las dificultades que las MAI encuentran para hacer más accesible el currículo a los estudiantes en situación de discapacidad, las mismas se expresan del siguiente modo:

"La elaboración de adecuaciones curriculares y de acceso según las necesidades

educativas especiales del alumno, se realizan si están de acuerdo los docentes en introducir algunos cambios" (MAI)
"No existe la enseñanza diversificada, se preparan las mismas actividades para todos, se espera que todos aprendan de la misma manera" (MAI)
"Es necesario flexibilizar las propuestas pedagógicas. Sin embargo al maestro de nivel inicial hoy, le molesta pensar en las propuestas diversificadas" (MAI)
"Las adaptaciones curriculares las hago sola, porque la maestra no colabora, no comparten las planificaciones" (MAI)

Nuevamente en las palabras de las maestras de apoyo a la inclusión se visibilizan las creencias que constituyen una didáctica ordinaria o del sentido común (Camilloni, 2007) que sustentan las prácticas de los maestros de educación común, las que asumen un carácter natural, en tanto que no se revisan y operan como normas más que explicaciones al momento de sostener la ficción de la homogeneidad.

Trabajamos sobre la idea que aprender lo mismo, de la misma manera y en los mismos tiempos, no es sinónimo de inclusión y tampoco es lo común (Terigi, 2008). Por ello la inclusión educativa significa el acceso a los aprendizajes a los que cada uno en su singularidad, tiene derecho y ello requiere que el curriculum prescripto -en tanto corriente principal del curriculum- debe ser revisado y reconstruido para que incluya las necesidades, los intereses y las perspectivas de todos/as.

De este modo el quiebre de la ficción de la homogeneidad de los alumnos/as y del curriculum como constitutiva del trabajo escolar, resulta ineludible; sólo un curriculum diversificado sería un curriculum inclusivo que responda a las diferencias de los alumnos/as. Es la base cultural compartida, que no tiene que ser todo el curriculum que se ofrece a los alumno/as ni exactamente igual para todos/as, debe ayudar a la igualdad de oportunidades y posibilidades, es abierto a la participación en la definición de sus contenidos y prácticas y es una forma de potenciar la profesionalidad de los docentes (Sacristán, 2004).

Asimismo aparecen en el discurso de las maestras las "adecuaciones curriculares", dando cuenta del modo en que la diversificación del curriculum queda atrapada, desde el sentido común de los docentes, con la idea de propuestas curriculares "especiales" y/o de individualización de la enseñanza. Problematizamos las adecuaciones curriculares en tanto que en su intento de ofrecer una propuesta de enseñanza ajustada a las "necesidades educativas especiales" de los estudiantes, se constituyen en una propuesta paralela

produciendo fragmentación y mayor desigualdad educativa. Al mismo tiempo que, no producen una revisión profunda, ni una interpelación al curriculum hegemónico vigente (O´Connell, 2006); siendo una de las razones principales por la que configuran experiencias que no garantizaron real inclusión e igualdad educativa.

Trabajamos la idea de la enseñanza como ayuda pedagógica ajustada (Onrubia, 1999) que implica el ajuste de la ayuda al proceso singular construcción y apropiación de los alumnos/as, en tanto se conecta con la modalidad de aprendizaje, los procesos cognitivos y los esquemas de conocimientos de los alumnos/a, para movilizarlos, activarlos y reestructurarlos. Provoca desafíos y retos abordables, pero es solo ayuda y no debe sustituir la actividad mental constructiva del alumno, ni ocupar su lugar. Es una enseñanza diversificada que ofrece apoyos y soportes variados, instrumentos intelectuales y emocionales que le posibiliten al alumno/a superar esas exigencias.

Ajustar la acción pedagógica a las diferencias no significa renunciar a enseñarles los instrumentos más importantes de la cultura, ni abandonar los objetivos esenciales en el marco de los fines educativos del curriculum. Ajustar el curriculum supone “reconstruir y negociar los objetivos, el contenido y la evaluación para navegar lo más cerca posible de los criterios formales de certificación y las competencias útiles” (Perrenoud, 2007: 70).

En la dinámica del seminario taller les solicitamos a las docentes elaborar en pequeños grupos una propuesta de enseñanza diversificada, la actividad resultó un desafío y posibilitó recuperar de modo crítico sus prácticas cotidianas. Las producciones fueron heterogéneas en relación a producir algún quiebre con sus prácticas de apoyo a la inclusión, resultando llamativo que la mayoría de las MAI decidieran trabajar sobre una propuesta de enseñanza para un grupo de alumnos/as de escuela especial. La puesta en común en el plenario, muestra las dudas que provoca pensar variaciones en la enseñanza y en el curriculum, altos montos de inseguridades, que no siempre facilitan el cambio en las propias prácticas y la de otros, algunas reflexiones:

“No sabemos si está bien (…) proponemos varias actividades para un mismo contenido, pero no sabemos cómo los chicos responderían” (Maestra común)
“En la escuela especial siempre trabajamos con un curriculum diversificado, en el mismo grupo abordamos el curriculum de maternales, de jardín de infantes, porque las diferencias son grandes entre los alumnos” (MAI)
“Nosotras empezamos con la planificación de S. cambiamos algunas actividades, pero no

terminamos" (MAI)

Entendemos que diversificar la enseñanza y el curriculum impone a profesionales docentes el reto de despojarse de las huellas de prácticas curriculares anteriores sesgadas por concepciones vinculadas a un curriculum único, uniforme para la escuela común, un curriculum paralelo de educación especial con sus marcas reeducativas y rehabilitadoras o un curriculum individual adaptado para los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Al mismo tiempo, estos profesionales para responder a las diferencias en el aprender de los alumnos/as, se encuentran inmersos en la tensión polarizada entre un curriculum único y un curriculum diversificado y atrapados en la lógica del formato escolar, muchas veces sin poder visibilizar tal tensión para problematizarla.

En lo sucesivo se abordaron algunas implicancias didácticas de la diversificación de la enseñanza y del curriculum, para "actuar de modo que cada alumno se encuentre, lo más frecuentemente que se pueda, con situaciones de aprendizajes productivas para él" (Perrenoud 1996 en Perrenoud, 2007, p.9). Se sostiene que la escuela debe transmitir a todos la cultura común, pero no se abdica diversificar al máximo la enseñanza. El desafío es que todos los alumnos/as tengan acceso a condiciones pedagógicas que garanticen la apropiación real de esta cultura.

Ante estas definiciones dos preguntas fueron consolidándose en los plenarios: *¿De qué modo la singularidad de un alumno/a puede movilizar la diversificación curricular que beneficia a todos? y* ¿Cuál es el límite de la diversificación curricular?

El curriculum supone confiar en las posibilidades de aprender de todos los alumnos/as y enfrentarlos a situaciones de aprendizaje y diferenciar en este contexto, sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades o de proyectos. Se intenta reemplazar aquellas experiencias de individualización de la enseñanza pedagógica en una organización pedagógica inalterada (como son las adecuaciones curriculares individualizadas), por una propuesta pedagógica diversificada que cuestiona la relación pedagógica, los agrupamientos y su funcionamiento, la distancia cultural, el sentido del trabajo escolar y de los contenidos que se aprenden.

La diversificación de la enseñanza y del curriculum adquiere sentido en el marco de la justicia curricular (O´Connell, 2006) que refiere al acceso de todos/as a los aprendizajes a los que tienen derecho, en un marco de justicia, de igualdad y de inclusión. Implica superar

la escisión que existe entre la política, preocupada de la expansión cuantitativa de quienes reciben educación, y otros ámbitos como los foros de la teoría curricular, de la didáctica y de la psicología del aprendizaje que se ocupan del contenido del curriculum, para propiciar la igualdad educativa.

En las producciones finales las reflexiones de las docentes exponían algunos cambios en su posición como profesionales de la educación comprometidos con el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes en la escuela:

"Es necesario elaborar propuestas diversificadas y eso supone pensar diversas maneras de presentar un tema, propiciar varios elementos, buscar la manera más adecuada de evaluar sus procesos, y no por el contrario evaluaciones que dejan afuera la subjetividad, el contexto escolar" (MAI)

"Aprendí que no solo se trata de evaluar las condiciones del alumno para aprender, sino de considerar las posibilidades de escolarización que le ofrecemos y las condiciones de enseñanza que desplegamos" (Maestra común)

"Me ayudaron a encontrarme con mi "yo profesional" para seguir trabajando sobre él, haciendo hincapié en cómo debemos defender el niño, más allá de un diagnóstico, ese que traen adjunto a su legajo y vida" (MAI)

"Debemos ayudar para facilitar recursos, estrategias, no soluciones médicas o dictámenes de diagnósticos, somos las que flexibilizamos el curriculum, donde el alumno debe aprender de diferentes maneras y no de forma estática, rígida. Como docentes al preguntarnos ¿a quién debemos enseñar? Es importante repetir una y otra vez a todos" (MAI)

"Más que estar preparados para poder enseñarle a un niño con discapacidad hay que estar disponibles y ser responsables" (Maestra común)

"Para promover la enseñanza diversificada debemos cambiar nuestras concepciones de curriculum, aprendizaje, alumno, escuela. Es importante considerar al alumno como un sujeto, sujeto que aprende y como tal debemos tener en cuenta no sólo su desarrollo cognitivo sino también su subjetividad, su contexto" (Maestra común)

"Como educadoras tenemos la responsabilidad de revisar constantemente los caminos que vamos recorriendo, para no recaer en la comodidad reproduccionista, naturalizando cada acción sin antes analizarla. Debemos tejer diversos puentes para hacer frente a la desidia que circula libremente y se reproduce in/conscientemente" (MAI)

¿El maestro de educación especial es el que enseña al estudiante con

discapacidad?

Las maestras de apoyo a la inclusión son profesoras de educación especial que dependen administrativamente de las escuelas especiales pero desarrollan su trabajo en las escuelas comunes. Según la normativa sus tareas son de orientación y asesoramiento para acompañar las trayectorias de los estudiantes en situación de discapacidad, matrícula de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Se reconoce su rol como complementario al de las maestras de escuela común, entre las tareas se encuentra orientar las mejoras de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, realizar apoyo a la institución educativa, al docente y a la familia. Asimismo, se deja expreso que sus intervenciones debe sostener la autoridad pedagógica del docente de aula, de la escuela de origen del estudiante, en un trabajo conjunto que contribuya a diseñar propuestas de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de todos/as (Circular técnica 01/16 DGEEyDH, Ministerio de Educación del Chubut).

Sin embargo la dinámica de las culturas escolares designa prácticas y expectativas diversas en relación a la intervención de las MAI que las participantes fueron exponiendo:

“Nos seguimos encontrando con la frase ´ahí está tu alumno´ cuando llegamos a la escuela” (MAI)
“La escuela común no se hace cargo, sentimos una discriminación hacia nuestros alumnos” (MAI)
“Cuando entramos al aula, escuchamos ahí llego tu seño, esas prácticas están naturalizadas” (MAI)
“Nosotras les llevamos las actividades, los recursos y trabajamos con el nene, pero los días que no vamos no trabaja, no le dan lo que nosotras les dejamos” (MAI)

Situación que demandó abordar herramientas conceptuales para comprender la construcción histórica escolar de la infancia “anormal” (Álvarez Uria, 1996) de los estudiantes que no se ajustaban a las demandas y expectativas del dispositivo escolar, la que necesitan de un maestro de la educación especial, un “especialista” con un saber, métodos de enseñanza correctivos, terapéuticos y de curación para la disminución o eliminación de las anormalidades para el logro de adaptación escolar y social.

En un primer tiempo las docentes reconocieron estas prácticas como naturalizadas, que nadie cuestiona porque siempre fue así y pudieron significarlas como practicas

excluyentes. Sin embargo fue en un segundo momento cuando pudieron advertir que ellas también quedan capturados en la trama de concepciones no conscientes que llevan a naturalizar que los estudiantes con discapacidad son “sus” alumnos/as, cuando responden en sus diferentes intervenciones a las expectativas de los docentes de educación común. Entrampamiento que analizamos no les habilita correr la mirada del sujeto a las situaciones de enseñanza en la cotidianeidad de sus prácticas.

El apoyo de un maestro de educación especial se entiende como una delegación de la enseñanza y una separación simbólica y material en lugar de un proceso de colaboración y con responsabilidad para garantizar los principios de igualdad y equidad a los estudiantes con discapacidad.

Dar centralidad a la enseñanza, supone concebir al trabajo de las MAI como “sistemas de apoyo, de acompañamiento al aprendizaje” (Aizencang Arrue, Bendersky, y Maddonni, 2015, Maddonni, 2014), en tanto un tejido construido por diversos actores para configurar una trama de sostén que supere las formas de apoyos desarticulados y fragmentados que hoy existen en las instituciones y para reorganizarse en un sistema más abarcativo que interpele la ficción de la homogeneidad y las experiencias de aprendizaje en la escuela en su conjunto (Aizencang, Arrue, Bendersky y Maddonni, 2015). Estas prácticas reclaman concebir al aprendizaje como situado, no solamente como un proceso individual, razón por la cual el apoyo o acompañamiento se orienta a trabajar con otros, con situaciones singulares para las que no se tienen respuestas a priori. Situaciones que demandan su problematización, ya que si se requiere apoyo, no estarían garantizando procesos de participación y apropiación de modo tal que todos/as puedan aprender en la escuela.

Conclusiones:

Creemos que el proyecto desarrollado ha permitido un análisis relevante para la mejora del proceso de inclusión educativa, así como también poner en discusión algunas de las barreras que hacen obstáculos para los aprendizajes y la participación de alumnos con discapacidad.

Sostener la homogeneidad supuso durante mucho tiempo una propuesta educativa representada por un único modelo al que todos/as los alumnos/as debían adaptarse y el que no lo hacía quedaba excluido. Es necesario superar el modelo de los sistemas paralelos, por un lado la escuela especial como un sistema externo separado y por otro, la

escuela común organizada para una normalidad, que sienta las bases para una supuesta anormalidad; se trata de desnaturalizar los procesos de inclusión educativa como proyecto casi exclusivo de la educación especial para pensarlo en el devenir escuela inclusiva.

El trabajo de inmersión que supuso cada seminario taller permitió dar(nos) cuenta de la heterogeneidad y contradicciones de las prácticas educativas, las mismas se constituyen en la apropiación diversa que se construye cotidianamente en la escuela acerca de las definiciones normativas surgidas de las políticas de inclusión educativa. Las dificultades de producir rupturas con los significados acerca del aprender y lo escolar, muchas veces enunciadas en normativas escolares, se pueden explicar atendiendo a los procesos de apropiación (Rockwell, E. y Ezpeleta, J. 1983), son estos procesos de apropiación por parte de los sujetos los que dan existencia real a las prácticas escolares.

La importancia de reflexionar sobre las prácticas cotidianas permitió revisitar los argumentos respecto del ´estar preparados' para trabajar con sujetos en situación de discapacidad, interpelar el lugar del especialista y la necesidad de un trabajo colaborativo para situar el saber pedagógico didáctico al momento de diseñar la enseñanza. Asimismo, permitió comprender la relevancia de desnaturalizar las prácticas educativas definidas por las formas escolares normalizadoras, para pensar las barreras para el aprendizaje y reflexionar sobre las concepciones de sentido común respecto del desarrollo y el aprendizaje de los alumnos/as fundadas en una matriz evolutiva y sustancialista que sostienen la presencia de un discurso propio del campo de la salud. La pregunta acerca de si se realiza verdadera inclusión, nos permite pensar que aún hoy, en tiempo de políticas inclusivas, se sostienen prácticas integracionistas fundadas en el modelo del déficit y que es necesario pensar en el sujeto, para avanzar en los procesos de inclusión educativa.

Pensamos la enseñanza diversificada como un modo de ajustar la ayuda pedagógica a los modos singulares de aprender de los estudiantes exige pensar dispositivos pedagógicos que contemplen la diversidad como una condición humana, de lo contrario se corre el riesgo de ubicar al estudiante como un "individuo auxiliado" (Baquero, 2006-2013) por la actividad intersubjetiva/pedagógica cuando no se lo comprende como un sujeto que se apropia de una práctica cultural específica y compleja, participando activamente en ellas.

Y en las prácticas de apoyo centradas en la trama intersubjetiva que sostiene la oferta de instrumentos culturales potentes para el desarrollo y formación de los estudiantes debieran cuestionar las prácticas excluyentes al interior de los dispositivos institucionales

(Gómez y Valdez, 2016), se trata de flexibilizar las formas de organización escolar homogéneas posibilitar un trabajo en aulas heterogéneas que supongan prácticas diversificadas.

Para cerrar este apartado compartimos algunas reflexiones del proceso de formación que da cuenta del movimiento que supuso la experiencia del proceso de los participantes y constituye el momento en que cada sujeto decide empezar a interpelar su propia práctica, en la voz de los maestros:

"Como educadores tenemos la responsabilidad de revisar constantemente los caminos que vamos recorriendo, para no recaer en la comodidad reproduccionista, naturalizando cada acción sin antes analizarla. Debemos tejer diversos puentes para hacer frente a la desidia que circula libremente y se reproduce in/conscientemente".

"Me ayudaron a encontrarme con mi "yo profesional" para seguir trabajando sobre él, haciendo hincapié en cómo debemos defender el niño, más allá de un diagnóstico, ese que traen adjunto a su legajo y vida".

Para concluir, sostenemos que existen avances superadores respecto de un modelo segregacionista de los alumnos/as en instituciones separadas – común o especial - para construir un espacio de enseñanza común para todos/as esto significa una conquista en el derecho a aprender.

Bibliografía:

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2015) Acompañamientos escolares: Revisando tensiones, generando condiciones. En Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva. Comp Valdez D. Buenos Aires: Noveduc.

Álvarez Uria, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial, en Barry Franklyn (comp.) Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona. Pomares.

Alliaud, A. (1998) El maestro que aprende. Ensayos y Experiencias. Nro 23.

Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas.

Baquero, R. (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”. En Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA.

Baquero, R. (2013) “Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas” en Revista Polifonías Año 1 N° 1. UN Luján

(2014) Notas sobre el aprendizaje escolar; Ponencia La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana. IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá.

http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93-ricardo-baquero.

(2016) La falacia de la abstracción de la situación en los abordaje psicoeducativos en Abate N; Arue R. (Comp.) Cognición y aprendizaje. Variaciones de la psicología educacional. Ensatos y Experiencias. Buenos Aires. Noveduc.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996), "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En El saber didáctico. Bs. As. Paidós.

Castell, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En: S.Karsz La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices. Barcelona: Gedisa.

Castorina, J.A. (2007). Los problemas epistemológicos en psicología educacional. En Aisenson D.; Castorina A; Elichiry N; Schlemenson S. (Comp). Aprendizajes sujetos y escenarios. Buenos Aires. Noveduc.

O´Connell, R. W. (2006). Escuelas y justicia social. Madrid. Ediciones Morata.

Echeita G. (2008) inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No. 2, pp.*9-18.*

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. En *https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10468/10008*

Elichiry N. (Comp.) (2009). Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional. Bs. As. Manantial.

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Paidós. México.

Filidoro, N. (2000) La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. Revista Actualidad Psicológica,. Año XXXIII, N° 362: 22-25.

García, R (2000).

Jodelet, D (1993) La representación social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En Moscovici, S Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós (segunda reimpresión).

Jodelet, D (2006) Entrevista a la Dra. Denise Jodelet. Revista Educación, lenguaje y sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa. Vol IV Nª4 Miño y Dávila.

Lourau,R /1976/ (2007) *Análisis Institucional,* Buenos Aires, Amorrortu.

Markova, IEn busca las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. Cap. 7 En Paez, D y Blanco A (1996) La teoría sociocultural y la Psicología social actual.

Moscovici, S (1993) Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Paidós (segunda reimpresión).

Nicastro, S.y Greco, B. (2009). Entre Trayectorias. Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.

Perrenoud Ph. (2007). Pedagogía Diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid. Editorial Popular.

Rockwell, E. (2009) Huellas del pasado en las culturas escolares *Revista de Antropología Social* ISSN: 1131-558 175-212.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988) La práctica docente y la formación de maestros. En www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf

Sacristán G. (2004) El sentido inclusivo del curriculum. En López Melero M. Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Madrid. Archidona Aljibe.

Sinisi, L. (2009) Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial. En XIX jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidad Nacionales. (RUEDES). UNSAM realizado en Bs. As. Argentina, noviembre, 2009.

Terigi F. (2004) La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En Frigerio G. y Diker G. (Coords.) Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad. Bs. As. Noveduc.

Terigi, F. (2008) Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Dike G. (Comps) Educar: posiciones acerca de lo común. Bs. As. Del Estante.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea. España.

Tyack, d. y Cuban, L., En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas, 2da edición en español. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Documentos

Ley de Educación Nacional (LEN 26.206)

López, 2009, Documento “Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo Argentino” Resolución CFE Nº 79/09

Circular técnica 01/16 DGEEyDH, Ministerio de Educación del Chubut)

Resolución 311 CFE

Mesa 13: Cuerpo y deporte
Coordinación: Elisa Pérez y Marina Fernández

CARRIZO PAEZ. “Deporte e inclusión: el rol del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad intelectual” (PI)

CARRIZO-PAEZ, MARIANO

DNI: 33.146.925

EMAIL: nanojup27@hotmail.com

ROL – EQUIPO DEPORTOLÓGICO – INCLUSIÓN DEPORTIVA

DEPORTE E INCLUSIÓN: EL ROL DEL EQUIPO DEPORTOLÓGICO EN UNA ESCUELA DE HOCKEY SOBRE PATINAS PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

RESUMEN

En este trabajo se presentará parte de los resultados de una investigación denominada *Proyecto inclusivo de hockey sobre patines: condicionantes para su funcionamiento y rol del equipo deportológico*, perteneciente a la convocatoria interna de proyectos de investigación de la Universidad Católica de Cuyo durante el año 2014.

Entendiendo que la infancia es un momento óptimo para favorecer la inclusión plena de personas con discapacidad en el ámbito deportivo, así como de promover valores inclusivos en la comunidad deportiva y trabajar sobre las barreras existentes para la inclusión, se planteó la pregunta sobre cuál es el rol que desempeñan los profesionales que conforman el equipo deportológico de una escuela deportiva de estas características, es decir, qué tipo de intervenciones realizan y qué propósitos profesionales persiguen.

Uno de los objetivos generales de este trabajo consistió en conceptualizar el rol del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad intelectual en la provincia de San Juan.

La presente investigación responde a una metodología cualitativa, utilizando la estrategia de triangulación para acceder a la información (observación participante, autoregistros de los profesionales, entrevista etnográfica) y la inspección como estrategia de análisis. La muestra estuvo conformada por cuatro profesionales (dos psicólogos, una psicopedagoga y un acompañante terapéutico) que conformaban el equipo deportológico de una escuela sobre patines en la provincia de San Juan donde participaban niños con discapacidad intelectual.

Entre los resultados se identificaron tres propósitos profesionales, a saber, promover la participación de padres, eliminar barreras a la inclusión en la comunidad deportiva y facilitar la gestión asociada del proyecto. Las intervenciones del equipo deportológico se categorizaron en asesoramiento, asistencia y apoyo.

Como conclusiones de esta investigación se puede mencionar que el equipo deportológico en función de sus propósitos profesionales e intervenciones, se constituye como agente inclusivo que favorece la presencia, participación y aprendizaje de los niños en situación deportiva interviniendo sobre toda la comunidad deportiva mediante la promoción de la autonomía y eliminación de barreras sociales a la inclusión.

INTRODUCCIÓN

Justificación del tema de investigación

Uno de los ámbitos de participación en la vida social es el de la educación física y el deporte. La infancia es un momento óptimo para favorecer la inclusión plena de personas con discapacidad en el ámbito deportivo, así como de promover valores inclusivos en la comunidad deportiva. Es necesario trabajar sobre las barreras existentes para la inclusión, ya que en esa instancia de la vida deportiva la actividad se centra en la educación en valores y el aprendizaje técnico-táctico de una especialidad deportiva, en lugar de la competencia y rendimiento propios del deporte de alto rendimiento que comienza a practicarse en la adolescencia.

Existen clubes que se ocupan de formar a los niños y jóvenes en disciplinas deportivas. En el caso de niños con discapacidad intelectual, la oferta de actividades recreativas es escasa, dependiendo principalmente de la iniciativa de entrenadores y de su capacitación para adaptar las estrategias de aprendizaje a las características y posibilidades de estos niños y jóvenes.

El hockey sobre patines es uno de los deportes más populares e idiosincráticos de la provincia de San Juan, puesto en evidencia por ser el deporte con más clubes y personas que lo practican formalmente (asociados a la Federación Sanjuanina de Patín) luego del fútbol. En septiembre del año 2013 nació el primer Proyecto Inclusivo de Hockey Sobre Patines en la provincia de San Juan, en el marco de un convenio entre un reconocido club de hockey y un municipio de San Juan. El mismo consistió en la puesta en marcha de una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad intelectual y la posibilidad de que algunos de estos alumnos fueran incorporados a categorías convencionales. Debido al éxito y repercusión del mismo, sumado a la demanda de gran cantidad de padres por solicitar vacantes para sus hijos, es que las organizaciones decidieron sostener de manera permanente dicho proyecto.

A partir de esta experiencia novedosa y única en el país, se hace necesario indagar el rol de los deportólogos que se desempeñan en este tipo de actividades.

De esta manera y a modo de síntesis, la justificación de este trabajo responde a generar conocimientos en torno al rol de los profesionales del deporte que permitan contar con una serie de orientaciones para el ejercicio de cualquier deportólogo en el ámbito del deporte infantil para atender a la diversidad.

Los recursos humanos para la inclusión deportiva: el rol del equipo deportológico

Comenzaremos aclarando que la acepción que frecuentemente se utiliza para hablar de recursos humanos no es la que refiere a este trabajo, es decir, aquella ligada al ámbito empresarial relacionada con la eficacia y eficiencia de las personas en un proceso productivo. Aquí más bien y siguiendo a Cumellas (2009), lo entenderemos como factor humano. Los recursos humanos son sumamente importantes, ya que comprenden todos los apoyos que pueden dar varias personas en la clase o entrenamientos (Hernández, 2010). Por lo tanto, los recursos humanos son todas aquellas personas que están en contacto directo con los alumnos, donde sus actitudes y comportamientos serán determinantes para un exitoso proceso de inclusión (Carrizo Páez, 2013). Tal como sostiene Hernandez (2010), en la revisión bibliográfica encontraremos evidencia del impacto y los beneficios que pueden tener estas personas para la inclusión deportiva.

En un trabajo anterior (Carrizo Páez, 2014) se identifican a las personas que conforman los recursos humanos necesarios para un proceso de inclusión en las clases de educación física, aunque podrían adaptarse a las actividades deportivas en otros ámbitos diferentes al educativo, entre las cuales encontramos al entrenador, auxiliares, profesionales internos, profesionales externos, compañeros y la familia.

En el caso de los profesionales internos de los programas o proyectos deportivos, es decir, los deportólogos, encontramos diferentes trabajos que dan cuenta del rol que cumplen estos profesionales. Riera (1985) sostiene que el deportólogo cuenta con información que debe utilizar para intervenir sobre las situaciones conflictivas (en sentido amplio), pudiéndolo hacer de manera indirecta o directa. La manera indirecta consiste en capacitar a los miembros de la comunidad deportiva para que sean ellos mismos quienes aborden sus problemáticas, mientras que la modalidad directa consiste en asesorar concretamente al deportista sobre las acciones que podría llevar adelante ante una situación determinada.

Cruz (2001) y Sousa et al (2006) sostienen que en el deporte infantil el rol del deportólogo debe priorizar la formación y asesoramiento de padres y entrenadores en lugar del trabajo directo con el deportista para iniciarlo en el dominio de técnicas de entrenamiento

psicológico. De hecho, los niños y niñas disfrutan con la práctica deportiva y, por lo tanto, sólo hay que preocuparse de que los adultos no obstaculicen esta experiencia enriquecedora para el desarrollo infantil. Sousa et al (2006) sostienen que cuando un deportólogo trabaja en un club o escuela deportiva, debe asesorar a los entrenadores sobre la manera más adecuada de establecer una buena relación con los diferentes tipos de padres, además, debe enseñar a los padres los objetivos del deporte infantil y sus responsabilidades con los hijos, los entrenadores y los demás miembros del club. De esta forma, el asesoramiento a los entrenadores y padres en el Deporte infantil puede evitar el estrés de algunos jugadores y su abandono de la práctica deportiva. Otros trabajos como los de Cruz (1987, 1994), Gordillo (1992) y Weiss (1991; 1993), a partir de un planteamiento amplio, sostienen que los deportólogos también deben proporcionar unas recomendaciones generales para todos los implicados en el deporte infantil más allá de padres y entrenadores.

METODOLOGÍA

Pregunta-problema de investigación

¿Cuál es el rol del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental?

A partir de esta pregunta principal surge una serie de preguntas secundarias:

¿Qué tipo de propósitos profesionales persiguen los miembros del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental?

¿Qué tipo de intervenciones realizan los miembros del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental?

Objetivos de investigación

Como objetivo general se definió lo siguiente:

Conceptualizar el rol del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental.

Como objetivos específicos se encuentran:

Identificar los propósitos profesionales que persiguen los miembros del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental.

Categorizar las intervenciones que realizan los miembros del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental.

Abordaje metodológico

La presente investigación responde a una metodología cualitativa, ya que su finalidad es la comprensión de fenómenos, situaciones, significados y procesos en su propio contexto

recurriendo a la causalidad local para explicarlos sin intención de generalizarlos (Vasilaschis, 2009). Presenta un diseño flexible (Mendizabal, 2009), emergente (Vallés, 1999) o no lineal (Flick, 2012), es decir, que no se parte de una serie de hipótesis a corroborar definidas y operacionalizadas desde el comienzo en el marco teórico, sino que los elementos propios del diseño de investigación sufren modificaciones a los largo de todo el proceso.

Respecto a la conformación y funcionamiento del equipo de investigación se enfrentó un obstáculo, ya que investigaría un proyecto inclusivo de hockey sobre patines del cual los investigadores serían parte, a la vez que el propio rol profesional como deportólogos también sería objeto del estudio. Para resolver esta situación se apeló a la propuesta de Rinaudo & Donolo (2010) para los estudios de diseño en el ámbito educativo, el cual consiste en que alguno de los investigadores actúen como observadores participantes. A partir de esta propuesta el equipo de investigación se organizó de la siguiente manera, cuatro miembros se constituyeron como equipo deportológico del proyecto inclusivo de hockey sobre patines, mientras que los restantes participarían como observadores participantes. Cada mes se producía una reunión con todos los miembros del equipo de investigación, tanto para comparar registros de las observaciones y entrevistas, como interpretaciones y conjeturas.

Unidades de análisis

La unidades de análisis es el equipo deportológico.

Unidades de información y/u observación

Se constituyen como unidades de información y/u observación los miembros de la comunidad deportiva de la escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad intelectual. La comunidad se conforma de todas aquellas personas vinculadas a dicha escuela como los alumnos, familias, entrenadores, deportólogos, profesionales externos, dirigentes de la institución, personal de la institución, funcionarios municipales, periodistas, comerciantes, ONGs sobre discapacidad, entre otros.

Estrategias de producción de datos

El diseño de esta investigación requiere de la estrategia de la triangulación (Vallés, 1999), es decir, que se utilizaron diferentes técnicas en función de cada objetivo particular. Las técnicas seleccionadas y/o diseñadas son las siguientes:

- Observación participante:
- Entrevista etnográfica.
- Autoregistros.

Estrategias de análisis de datos

Para el análisis de los datos se procedió a la estrategia de la inspección, es decir, que se inspeccionan los datos a fin de generar teoría a partir de la creación de nuevas propiedades y categorías de análisis, lo que lleva a rediseñar y reintegrar las nociones teóricas a medida que se revisa el material (Glaser & Strauss citado por Vallés, 1999).
A partir del material obtenido a través de las observaciones y entrevistas, se procedió a codificar hechos o situaciones significativas que luego fueron agrupados en propiedades y categorías teóricas para dar cuenta de los objetivos de la investigación.

RESULTADOS

A continuación se exponen los resultados de la investigación. Los mismos se presentan en 2 apartados que responden a los objetivos específicos del proyecto.

Propósitos profesionales que persiguen los miembros del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental

La finalidad última del trabajo del equipo deportológico, es decir, el por qué o para qué de su tarea fue definido en tres propósitos principales, los mimos son promover la participación de los padres, eliminar las barreras que se presentan en la escuela de hockey y finalmente, favorecer la gestión asociada del proyecto de hockey inclusivo.
A continuación se definen los propósitos del equipo deportológico y se presentan ejemplos a través de fragmentos textuales de entrevistas y/o registros de campo sobre los miembros del equipo deportológico (MED):

- ***Promover la participación de los padres***: se busca que los padres de los alumnos de la escuela de hockey participen activamente de los entrenamientos, talleres y actividades. Concientizarlos y capacitarlos para asumir un rol que contribuya a la participación de sus hijos en un ambiente saludable que promueva su autonomía.

  Un MED se encuentra con los padres en un taller:

  - *MED: en el deporte infantil decimos que para que funciones es como un triángulo o tres patas fundamentales, los chicos, los entrenadores y los papas. Es fundamental que cada uno sepa el lugar que ocupa y lo importante que es que todo funcione bien engranado. Su lugar como papás principalmente es traer a sus hijos y acompañarlos cada vez que puedan, tomarse unos mates con los otros papás y disfrutar de sus hijos. La escuelita es suya también y que se sostenga y crezca depende de ustedes, es su*

casa, pero de ninguna manera su lugar es en la baranda dándole instrucciones a sus hijos, eso lo hace el entrenador. Su lugar es la tribuna, nuestros talleres, las reuniones, todo lo que hagamos.

- *Entrevistador: ¿qué crees qué es lo más importante que hacemos por los padres?*
- *MED: que les ayudemos a disfrutar de la escuela de hockey como una actividad diferente. Que se den cuenta que no es una terapia, que es un espacio donde puedan estar, compartir, hacer cosas y que eso es bueno para ellos y para los chicos también. Es relacionarse con sus hijos y con sus actividades desde otro lugar que no es terapéutico. Creo que eso es lo más importante que podemos hacer por ellos.*

- ***Eliminar las barreras que se presentan hacia el proyecto de hockey inclusivo***: se identifican y abordan los obstáculos o inconvenientes que se presentan al funcionamiento y sostenimiento de la escuela de hockey sobre patines, a fin de visibilizarlos y eliminarlos.
  - *Entrevistador: ¿cuáles fueron las barreras más importantes que les ha tocado enfrentar?*
  - *MED: uhh, yo creo que las sociales, pensar que hasta con los vendedores de los negocios de hockey tuvimos que hablar porque discriminaban a los niños cuando iban los padres a preguntarles por algo ¿te acordás?*

  - *Entrevistador: ¿qué obstáculos fueron los más difíciles de superar para vos?*
  - *MED: Los entrenadores sin duda cuando incluimos las nenas en el otro club, les cuesta pensar que un niño con discapacidad mental puede jugar al hockey con otros niños sin discapacidad, porque si no son buenos no pueden competir. Y el otro tema importante es cuidar sus intereses, no quieren incluir niños porque significa que se les van chicos de la escuela especial, entonces terminan reteniendo varios chicos que perfectamente podrían estar jugando en sus categorías de manera convencional con algunas adaptaciones obviamente.*
  - *Entrevistador: ¿Y por qué crees que pasa eso?*
  - *MED: Creen que si no tienen muchos chicos la escuela no funciona, pero fue muy satisfactorio para todos al final porque los profes entendieron que esos chicos aunque no estén en su escuelita siguen siendo parte del proyecto, es*

otra modalidad de entrenamiento de la cual ellos también se puede apropiar, siguen siendo sus alumnas aunque estén en otro club porque el proceso de inclusión lo gestionamos nosotros.

- ***Favorecer la gestión asociada de la escuela de hockey***: se busca habilitar el diálogo entre los distintos actores del proyecto para que todos participen en su planificación y sobre las decisiones que se toman, a fin de aumentar el compromiso y apropiación de la escuela de hockey sobre patines.
  - *Entrevistador: ¿Qué valor tienen las reuniones entre padres y profes?*
  - *MED: muchísimo, están muy buenas porque todos opinamos, que todos hablen, facilitar canales de comunicación, que circule la palabra y no el rumor, ese es nuestro trabajo también. El deporte es muy jerárquico, hasta monárquico te diría. Generalmente el entrenador es quien decide y manda a todos, es raro que se trabaje de manera horizontal, que el entrenador habilite a que podamos opinar, pero con estas reuniones pasa eso y están muy buenas porque ayudan al compromiso personal con el proyecto. En esas reuniones hablamos y hacemos balance del trabajo, las actividades que hicimos o las que queremos hacer.*

  - *Entrevistador: ¿cómo llegaste a la idea de que el proyecto se gestione entre todos?*
  - *MED: Por los inconvenientes que teníamos con los profes para organizarnos con las actividades y el funcionamiento de la escuelita. No era cuestión de enojarse, sino más bien de pensar desde el modelo social, y ahí encontramos la solución, involucramos más a los padres, les habilitamos temas para que los conversaran abiertamente entre ellos y no como comentarios privados hacia nosotros o cuchicheo entre ellos. Conocer la opinión de ellos sobre el proyecto en sí mismo, sus expectativas, molestias, sugerencias. O sea, generar un espacio para que se pudieran hacer propuestas y críticas constructivas, pero a la vez ser parte de las soluciones y comprometerse con ellas. Eso fue fundamental, porque ellos se comprometieron más y los profes se sintieron aliviados y apoyados al mismo tiempo, valoraron el protagonismo que tuvieron los padres y empezaron a consultar y delegar muchas cosas cotidianas en ellos, realmente fue un aprendizaje para todos.*

Intervenciones que realizan los miembros del equipo deportológico en una escuela de hockey sobre patines para niños con discapacidad mental

Las diferentes acciones y/o actividades que los miembros del equipo deportológico realizaban fueron definidas en un primer momento como tipos de intervenciones, para luego agruparlas en categorías.

En la tabla Nº 1 se presentan las categorías y los tipos de intervenciones del equipo deportológico sobre la comunidad deportiva:

Tabla Nº 1: Categorías y tipos de intervenciones del equipo deportológico

CATEGORIA DE INTERVENCION	TIPO DE INTERVENCION
Asesoramiento	Capacitación
	Orientación
Asistencia	Mediación
	Colaboración
Apoyo emocional	Acompañamiento
	Espacios para hablar
	Apuntalamiento

Tipos de intervenciones del equipo deportológico

A continuación se definen los tipos de intervenciones de los miembros del equipo deportológico (MED) y se presentan ejemplos a través de fragmentos textuales de registros de campo y/o entrevistas:

1- ***Capacitación***: los profesionales brindan información general de manera sistemática a los miembros de la comunidad deportiva sobre determinadas temáticas que son planificadas previamente o que surgen a partir de situaciones que se generan cotidianamente. Las capacitaciones asumen las formas de talleres para padres, talleres para el equipo deportivo y charlas para padres y dirigentes que no tienen por finalidad abordar un problema o caso concreto que se haya presentado, sino más bien que las personas se informen, conozcan y aprendan sobre cuestiones vinculadas a la participación deportiva en contextos saludables.

Entre los contenidos sobre los que se informa se encuentran los paradigmas de la discapacidad, convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, deporte infantil, rol de los padres, estrategias de trabajo para niños con discapacidad, entre otros.

T. *Entrevistador: ¿qué cosas rescatas del proyecto?*

U. *Mabel (entrenadora): uhh…un montón. Digamos que aprendo un montón, estar con los chicos, con ustedes (profesionales). Los talleres que nos dan están buenísimos, se aprende mucho porque hay un montón de cosas que en el instituto no me las enseñaron, todo lo del modelo social, qué hacer con los chicos para que trabajen con otros compañeros. Eso es muy bueno, son herramientas que después usamos, pero no sólo acá, sino también para trabajar con cualquier chico aunque no tenga discapacidad. Lo del modelos social te hace pensar las cosas de nuevo, ver como uno trabaja.*

Un padre se acerca a un MED luego de una charla informativa para padres de categorías inferiores del club.

V. *Padre: hola, disculpá que te moleste.*

W. *MED: no, por favor decime.*

X. *Padre: quería comentarte que lo que dijiste de los padres que presionan a los hijos sin darse cuenta que les hacemos mal, porque ellos no saben diferenciar la cancha de la casa, bueno, yo soy uno de esos padres y nunca tomé conciencia de eso. Quería agradecerte, porque uno realmente no le quiere hacer mal a los hijos, pero no se da cuenta que pueda causar un daño, mi mujer nunca viene a los partidos, pero ahora le voy a decir que también venga a verlo que a él le puede gustar que estemos los dos, que toda la familia lo apoye.*

2- ***Orientación***: los profesionales brindan información específica de manera planificada o espontanea a los miembros de la comunidad deportiva sobre determinadas temáticas que surgen en la cotidianeidad de la escuela de hockey. La información que presta el equipo deportológico se hace en función de inconvenientes que se han presentado anteriormente o surgen en el momento.

Un MED llega al entrenamiento y se dirige a la cancha a saludar a los entrenadores:

- *MED: hola Fabri ¿cómo andas? ¿y este niño?*
- *Fabricio: ¿qué haces? Vino hoy, se llama Felipe, allá están los papás. Mirá me han dicho los padres que no tiene lenguaje verbal ¿qué hago?*
- *MED: anticipale las cosas que vayan a hacer y ejemplificale vos mismo los*

ejercicios.

Un MED se encuentra frente al equipo técnico-deportivo brindando un taller de capacitación sobre estrategias de trabajo para niños con autismo:

- *MED: Los niños con autismo necesitan interactuar en un ambiente predecible y estructurado para lograr un mejor desempeño. Esto es porque el mundo externo ayuda a organizar su mundo interno. Al tener una menor organización de las funciones psíquicas, se hace necesario que ese orden sea dado por el exterior. Esto quiere decir que las actividades de los entrenamientos deben estar planificadas, estructuradas y anticipadas.*
- *Marcelo: ¿y qué podemos hacer con el caso del Juanjo y el Mati?*
- *MED: Por ejemplo, antes de comenzar un entrenamiento, es conveniente charlar con ellos sobre los ejercicios que se van a realizar. Esto no quiere decir que vamos a explicar cada ejercicio al comienzo de la clase, con explicar de qué se va a tratar el entrenamiento es suficiente. Luego a medida que transcurre la actividad, se anticipa cada ejercicio antes de llevarlo a cabo.*

3- ***Mediación***: los miembros del equipo deportológico facilitan la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad deportiva a fin de prevenir y/o resolver conflictos que se presentan en la escuela de hockey.

Un MED se encuentra en un taller con los padres de la escuela de hockey:

- *MED: quería comentarles que me han pedido desde el club y los profes que les recuerde el tema de la cuota. Recuerden que la cuota que nosotros pagamos acá es menor que la del resto del club porque nuestra escuelita está subsidiada en parte por el municipio, pero es fundamental el dinero que se recauda con sus cuotas porque es lo que nos permite ir comprando los elementos de trabajo, que por ahora los está poniendo el profe de su bolsillo. Resulta incómodo para la cobradora del club tener que buscarlos para decirles esto, por eso me han pedido que se los diga yo. Igualmente ustedes saben que si alguno está pasando por algún problema económico simplemente tiene que acercarse a la cobradora y comentárselo, tenemos previstas esas situaciones, de ninguna manera lo económico va a ser un obstáculo para que los chicos vengan a hockey.*

- *Mariela: yo estoy al día, la semana pasada le pagué dos meses porque me había atrasado uno.*
- *MED: buenísimo Mariela, pero por favor no quiero que tomen esto como que los estamos intimando, todo lo contrario. Cada uno sabrá su situación, si bien lo económico no es obstáculo, pero la cuota es accesible y es una responsabilidad de todos pagarla. Les vuelvo a insistir que esto se los digo para que sepamos claramente que del 1 al 10 ustedes se tienen que acercar por secretaria y abonar la cuota o hablar con la cobradora si tienen algún inconveniente, de esta manera nos aseguramos que los profes no tengan que poner plata de su bolsillo y nos ahorramos un posible mal momento e día de mañana.*

Un MED se encuentra en la tribuna y una madre lo llama:

- *Madre: mire¿sabe qué pasó con el otro club de mujeres? ¿cuándo van a poder ir las chicas ahí con las otras nenas que no son especiales? No es que uno no se sienta bien aquí y que las traten bien, pero la integración es esa, que los chicas puedan estar con otras nenas también, no sólo con nenas que tengan discapacidad. Hace rato que venimos hablando de que van a empezar a ir al otro club y no pasa nada.*
- *MED: si claro, es muy importante lo que usted me dice, porque son ustedes como mamás las que tienen que tomar la iniciativa en esto y si ven que nuestros tiempos se aplazan poder advertirnos. La semana pasada hablamos con los profes de esto, porque no es cuestión de mandar a las chicas allá y listo. Tenemos que coordinar muy bien con la otra profe de ese club y uno de nuestros profes va a ir con las chicas. Si les parece cuando termine el entrenamiento Rubén y yo hablamos con los profes y quedamos para que nos juntemos con ustedes al finalizar el próximo entrenamiento y comenzamos a definir el tema. ¿les parece?*
- *Madre: si, si. Es que es lo mejor para las chicas creo yo. ¿y no lo podremos hablar ahora?*
- *MED: yo le diría que no, porque si lo hablamos así de improviso a lo mejor los profes lo pueden tomar a mal, como que les estamos exigiendo algo o que han incumplido con este tema. Me parece mejor que Rubén y yo hablemos con ellos ahora y quedemos en una reunión para la próxima así*

ya vienen preparados para hablar del tema y comprometerse a lo que acordemos. ¿qué les parece?

- *Madre: ah bueno, si no hay problema de mi parte.*

4- ***Colaboración***: los miembros del equipo deportológico participan activamente de las actividades que realizan otros miembros de la comunidad deportiva, asumiendo momentáneamente las funciones de estos a fin de poder ejemplificar posibles intervenciones o apoyando instrumentalmente la organización de dichas actividades.

Un MED se encuentra en la baranda de la cancha observando el entrenamiento y se le acerca el profesor Diego:

- *Diego: (…) no sé qué hacer con Julio, estábamos jugando y se largó a llorar. ¿Qué hago? no sé, no me dice nada, me da cosa preguntarle porque le digo algo y llora más, nadie le ha pegado ni nada, se largó a llorar de golpe y se quedó allá (al costado de la cancha apoyado en la baranda).*
- *MED: si te parece voy a entrar a la cancha y hablo con él.*
- *Diego: si, dale.*
- *MED: (se dirige a Julio y se coloca en cunclillas). Hola Julio, que lindo que estabas jugando, es un partidazo. ¿querés seguir jugando?*
- *Julio: (comienza a llorar con más fuerza) noo, no quiero jugar más.*
- *MED: pero si jugas re lindo y está buenísimo el partido. ¿alguno de los chicos te ha hecho algo?*
- *Julio: me la quitó el Santi cuando iba a hacer el gol (llora con más fuerza).*
- *MED: (lo abraza a Julio y le habla suave al oído). Ya sé lo que vamos a hacer, le vamos a decir al profe que te deje tirar un penal para que hagas un gol ¿queres?*
- *Julio: (asiente con la cabeza mientras solloza).*
- *MED: profe Diego venga por favor que le queremos decir algo.*
- *Diego: si ¿qué pasó Julio?*
- *Isabel: Julio está triste porque cuando iba a hacer un gol justo se la quitaron, así que le queríamos preguntar si él puede tirar un penal para que haga un gol.*
- *Diego: si, que bueno, vamos a hacer un juego de penales en un ratito para que todos le peguen al arco y puedan hacer un gol ¿queres Julio?*

- *Julio: (asiente con la cabeza sin llorar, se para y comienza a jugar nuevamente).*
- *MED: los chicos son de hacer muchos berrinches, es normal eso, lo importante es no angustiarse uno y con calma acercarse e intentar tranquilizarlos hasta que puedan decirnos que les angustia, pero no desde el reto, si no desde la contención. Cada niño es diferente, los vas a ir conociendo, pero un abrazo, una caricia, un secreto o un elogio, todo suma, pero no hay que asustarse.*
- *Diego: si, la verdad no sabía qué hacer, me asusté porque no la había pasado nada, la próxima le doy un abrazo (risas).*

Eliana (madre) se acerca a un MED que se encontraba en la baranda observando el entrenamiento:

- *Eliana: (…), que bueno que te encuentro. Quería hablar con vos por el asado de la escuelita, porque no hemos quedado en nada con los otros padres. No sé qué hacemos, pensaba hablar con los profes y de última vamos a comer a algún lado los que quieran.*
- *MED: mirá, lo que podemos hacer es organizar un taller de padres para hablar de este tema y definirlo. Yo no tengo problemas en ayudarles a organizar el asado, convocar a los otros papás, que definamos que comer y cuánta plata cada uno.*
- *Eliana: hay sí, sería buenísimo, porque yo no los puedo juntar.*
- *MED: dale, no hay problema. Podemos dejar definido si querés que cada vez que haya alguna actividad especial o cosa como ésta habrá una reunión de padres, pero entre ustedes. Si necesitan que esté me quedo, pero lo mejor es que estas cosas las manejen ustedes como papás.*
- *Eliana: podríamos hacer un grupo de WhatsApp, pero no tengo los teléfonos de todos.*
- *MED: sería buenísimo, yo te los puedo conseguir de las fichas de inscripción. El día de la reunión lo proponemos, te sugiero que definan algunas normas de convivencia en el grupo de whatsapp porque puede ser caótico y va a separar más de lo que puede unir.*
- *Eliana: si, de una, va a ser lo mejor.*

5- ***Acompañamiento***: Los profesionales mediante su presencia física y/o afectiva promueven que los padres y/o entrenadores realicen o participen de distintas actividades:

Un MED llega al entrenamiento y se dirige a la cancha y saluda a Alberto:

- *MED: hola Alberto ¿cómo andas?*
- *Alberto: hola (…), mirá hay dos niños nuevos. Allá están los papás, te están esperando para hablar con vos. Una de las mamás me dijo que aquél tiene TGD no especificado, no sé qué hacer.*
- *MED: bueno, ahora voy a hablar con ellas. Pero vos no te hagas drama, date tiempo para conocerlos, yo los voy a estar mirando, quédate tranquilo, cualquier cosa la vamos viendo.*

Un MED se encuentra en la tribuna con 3 madres:

- *MED: quédense tranquilas que ya hemos hablado con los entrenadores y padres del otro club y las están esperando a las chicas. Están muy bien predispuestos, están más preocupados de que ustedes no se sientan cómodas que de cualquier otra cosa. Yo los voy a acompañar cada vez que pueda o cuando ustedes necesiten algo, pero en este primer entrenamiento no quiero estar ahí molestando como psicólogo, quisiera que se relacionen naturalmente sin estar yo en el medio.*
- *María: ¿o sea que vamos a estar solas?*
- *MED: Si claro, pero si me necesitan voy, no tengo problema. Igualmente las están esperando, no se preocupen.*
- *María: Hay que nervios, esperemos que salga todo bien.*

6- ***Espacios para hablar***: La posibilidad de ser escuchados para que los miembros de la comunidad deportiva puedan expresar sus dudas, temores o molestias a través de las charlas informativas, talleres para padres o reuniones de equipo deportivo.

- *MED: ¿crees que sirven los talleres para padres?*
- *Madre: si por su puesto, ahí podemos hablar entre nosotros, conocer a los otros papás y charlar con ustedes (profesionales). Nos viene bien para conocernos y ayudarnos porque a veces lo que yo cuento a otro papá le sirve y al revés. Por ahí todos tenemos los mimos miedos o ideas y está bueno hablarlo.*

- *MED: ¿qué es lo más importante para vos de las reuniones?*
- *Alberto: y que podemos aprender y hablar entre nosotros, que por ahí en la cancha no se puede porque estamos a mil y en la reunión estamos tranquilos y podemos hablar bien. Por ahí hay cosas que ninguno sabe, o por ahí yo no sé qué hacer con algún chico y está bueno hablar entre nosotros. Eso nos ayuda como equipo.*

7- ***Apuntalamiento***: Se reciben las preocupaciones de los padres escuchándolos con comprensión, proponiéndoles luego acciones para abordar las causas de sus inconvenientes.

Un MED se acerca a la tribuna donde están los padres de los alumnos:

- *MED: hola ¿cómo están? ¿quién me convida un matecito?*
- *Madre: estoy re mal, tengo ganas de llorar mirá.*
- *MED: ¿Pero qué te ha pasado?*
- *Madre: entramos al negocio de hockey que está afuera antes del entrenamiento y le pregunto a la chica (vendedora) cuánto costaban unas rodilleras para la Juli y la mira y me dice "¿ella juega al hockey?"... Te juro que me quedé dura, no pude reaccionar, me quería ir, no le pude decir nada. Le dije "si, acá en el club" y me dijo "mirá vos". No voy a entrar más ahí, algo hay que hacer con esa gente.*
- *MED: no te lo puedo creer, me imagino que situación horrible. ¿Pero sabes qué? qué bueno que me lo hayas contado porque nunca me imaginé que los negocios de hockey pueden no saber del proyecto y estaría muy bueno que hagamos algo con ellos para que a nadie más le pase lo mismo que a vos, porque en el fondo esa chica no te ha querido lastimar, habla así porque no sabe, como yo antes de dedicarme al deporte y la inclusión. Realmente a los comerciantes también los tenemos que sensibilizar y concientizar sobre la discapacidad. Cuando termine el entrenamiento voy a ir a hablar con ella.*

Un MED se encuentra en la baranda observando el entrenamiento y una madre se acerca a él:

- *Madre: mirá el Salvi como molesta a la Anita, eso es porque está enojado y ninguno de los profes se da cuenta.*
- *MED: ahh... Es importante que todo lo que vos veas me lo digas, porque nadie lo conoce al Salvi mejor que vos y todo lo que nos puedas decir nos ayuda muchísimo y*

más a los profes que necesitan un tiempo para conocerse con los chicos y sentirse seguros para trabajar. Quédate tranquila, yo te pido que te fijes en todo lo que nosotros no nos podemos dar cuenta vos que lo conoces bien y me lo digas, sin ningún drama, pero decímelo a mí, no a los profes porque se pueden sentir incómodos. Yo después hablo con ellos o aprovecho alguno de los talleres y saco el tema para ejemplificar, porque si uno va y los encara de golpe se pueden sentir evaluados o que los estamos criticando. Hay que aprovechar los espacios que tenemos para hablar estas cosas.

- *Madre: ah bueno, dale.*
- *MED: muchas gracias Melisa.*

Categorías de intervenciones del equipo deportológico

Los diferentes tipos de intervenciones han sido agrupados en categorías en función de dos variables, en primer lugar, la dimensión predominante a la que están destinadas las intervenciones, es decir, si tienen una función pedagógica o emocional. En segundo lugar, si las intervenciones del equipo deportológico con función pedagógica tienen una modalidad directa o indirecta de acuerdo a la clasificación que propuso Riera (1985). A partir de estas variables se definieron 3 categorías de intervenciones:

- ***Intervenciones de asesoramiento:*** En este tipo de intervenciones predomina la dimensión pedagógica con modalidad indirecta. Consiste en brindar información a los miembros de la comunidad deportiva, a fin de que ellos mismos se encuentren capacitados para afrontar las situaciones conflictivas que puedan llegar a presentarse en la escuela de hockey, para poder asegurar el desarrollo de los niños en un contexto óptimo. Los tipos de intervenciones comprendidas en esta categoría son la formación y orientación.
- ***Intervenciones de asistencia:*** En estas intervenciones predomina la dimensión pedagógica con modalidad directa. Los mismos integrantes del equipo deportológico afrontan las situaciones conflictivas que puedan llegar a presentarse en la escuela de hockey, a fin de facilitarles el aprendizaje a los miembros de la comunidad deportiva en determinadas situaciones. Los tipos de intervenciones comprendidas en esta categoría son la mediación y colaboración.
- ***Intervenciones de apoyo***: este conjunto de acciones responde a la dimensión de apoyo emocional que definieran Raimundi, Molina & Bugallo (2015) respecto a las formas en que los padres promueven a que sus hijos adolescentes realicen los desafíos que se proponen. En este tipo de intervenciones predomina la dimensión emocional, la cual consiste en la contención hacia los distintos actores (entrenadores,

dirigentes, padres y jugadores) frente a las ansiedades y angustias que aparecen a lo largo de la actividad deportiva. Las intervenciones del equipo deportológico comprenden el acompañamiento, espacios para hablar y acciones de apuntalamiento hacia los miembros de la comunidad deportiva.

DISCUSIÓN

En este apartado mencionaremos las conclusiones a las que llegamos en función de los objetivos propuestos en la investigación:

- Los propósitos de los miembros del equipo deportológico responden a principios del modelo social de la discapacidad, abordando a toda la comunidad deportiva en función de las barreras que se presentan para la inclusión y favoreciendo el involucramiento y participación de los padres en el funcionamiento de la escuela de hockey sobre patines.
- Las intervenciones del equipo deportológico responden a dos dimensiones principales, una pedagógica y otra emocional. En función de estas dimensiones y la modalidad en que se desempeñó el trabajo (directa o indirecta), los diferentes tipos de intervenciones se pudieron agrupar en 3 (tres) categorías, a saber, asesoramiento, asistencia y apoyo. Si bien algunos autores (Cruz, 2001; Sousa et al, 2006) sostienen que en el deporte infantil el rol del deportólogo debe priorizar la formación y asesoramiento de padres y entrenadores en lugar del trabajo directo con el deportista para iniciarlo en el dominio de técnicas de entrenamiento psicológico, en nuestro caso, compartimos que el trabajo principal debe ser el de asesorar (capacitar y orientar), pero no sólo a padres y entrenadores, sino a toda la comunidad deportiva, ya que sus representaciones y prácticas se constituyen como barreras en muchos casos. A su vez, la especificidad de la discapacidad en nuestro medio lleva a que tanto padres como entrenadores requieren de apoyo emocional para poder afrontar las ansiedades y angustias que surgen en la práctica deportiva.
- En función de los propósitos e intervenciones del equipo deportológico en el deporte infantil adaptado e inclusivo, desde un posicionamiento correspondiente al modelo social de la discapacidad, podemos conceptualizar su rol como agentes inclusivos que favorecen la presencia, participación y aprendizaje de los niños en situación deportiva interviniendo sobre toda la comunidad deportiva mediante la promoción de la autonomía y eliminación de barreras sociales a la inclusión.

REFRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carrizo, M. (Septiembre, 2013). Las prácticas en educación física inclusiva como factor

facilitador de actitudes positivas hacia la diversidad. Ponencia presentada en la *I Jornada Provincial de Educación* del Instituto Santa María – Universidad Católica de Cuyo. San Juan, Argentina.

Carrizo, M. (Mayo, 2014). Actividad física inclusiva y recursos humanos: las personas necesarias para un proceso exitoso. En S. Quiroga (Presidencia), *II Congreso Nacional de Educación Física y Deporte Extraescolar*. Ponencia presentada en Villa Mercedes, Argentina.

Cruz, J. (2001). Factores motivacionales en el deporte infantil y asesoramiento psicológico a entrenadores y padres. En J. Cruz (Ed.), *Psicología del Deporte* (pp. 147-176). Primera Reimpresión. Madrid: Síntesis.

Cruz, J. (1987). Aportacions a la iniciació esportiva. *Apunts*. Educació Física, 9, 10-18.

Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts*. Educació Física i Esports, 35, 5-14.

Cumellas, M. (2009). *La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

Gordillo, A. (1992). Orientaciones psicológicas en la iniciación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 27-36.

Mendizabal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Buenos Aires: Gedisa.

Rinaudo, M.C. & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoria en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22).

Raimundi, M. J., Molina, M. F. & Bugallo, L. (2015). ¿Cómo promueven desafíos los padres a sus hijos?: Estudio cualitativo con adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 251-268.

Riera, J. (1985). *Introducción a la psicología del deporte*. Barcelona: Martinez Roca.

Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D. & Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 263-278.

Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Sintesis.

Vasilachis, I. (2009). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Buenos Aires: Gedisa.

FRASCHETI. El campamento como ficción. Prácticas subjetivantes desde la educación física en la escuela especial." (RE)

Autora: Andrea Fraschetti

DNI 20372778 e-mail: afrasche@yahoo.com.ar

Relato de experiencia

Palabras claves: educación física – campamento – subjetivación

Introducción

El presente trabajo parte de la experiencia de campamento que anualmente desarrollamos en una escuela especial de la ciudad de Mar del Plata. Intenta una pausa en nuestras prácticas pedagógicas para ponerlas en relación con marcos conceptuales que nos interpelan en nuestras trayectorias, que nos permiten encontrar respuestas posibles acerca de por qué funcionan y tienen un efecto nuestras acciones desde esta propuesta de la educación física.

Desarrollamos nuestras clases de Educación Física, desde un posicionamiento del acceso a la educación como derecho, rescatando la función de enseñar que tiene la escuela, desde el modelo social de discapacidad, en el cual la misma no está dada por las limitaciones del sujeto sino por las relaciones con el entorno sociocultural. Es decir, nos sentimos responsables de garantizar a estos niños la accesibilidad a los saberes vinculados a las prácticas corporales.

Para ubicarnos en el contexto es necesario conocer algunas características de la institución y del abordaje pedagógico que desde allí intentamos realizar. La población que atiende la escuela es caracterizada con discapacidad neuromotora, encontrando un componente orgánico asociado a ella.

Este aspecto orgánico tiene un impacto importante. Muchos niños utilizan sillas de ruedas, muchos necesitan apoyos múltiples, en el traslado, el vestido, la alimentación, la comunicación. La escuela tiene que disputarse a veces espacios con las terapias a las que asisten, que son muy necesarias para ellos, pero consideramos que también lo son los aprendizajes que promueve la escuela. Otros niños, por el contrario no reciben ningún tratamiento terapéutico lo que conlleva un gran deterioro.

Mas allá de las implicancias de estas afecciones orgánicas, nos interesa reflexionar

acerca de la constitución subjetiva de estos niños y niñas, atravesada por este factor. Encontramos que el modo de las familias de transitar esta condición es particular, y una dificultad frente a la exogamia, necesaria para el ingreso al mundo de la cultura. Consideramos que la función de la escuela en la construcción de este lazo social es fundamental. El modo en que se estructura este lazo, el "entre" los sujetos determina posibilidades y límites para ellos.

Es así que el campamento que integra nuestro proyecto, tiene la característica de muchos campamentos educativos, eso justamente nos proponemos, implementando las configuraciones de apoyo que diseñamos día a día, considerando a estas en su carácter de red, que es lo que permite que sean efectivas. Nuestra experiencia nos permite afirmar que es una práctica donde esa potencia de subjetivación es manifiesta, logrando cambios profundos que impactan en la vida de estos niños. Durante su desarrollo nos encontramos con varias cuestiones que "sí funcionan", incluso más allá de nuestras expectativas.

Nos proponemos observar al campamento desde su perspectiva *de* espacio de ficción: la evidente interrupción de la cotidianidad a la que nos invita, habilita escenas en las que es posible operar, interferir, intervenir con efectos subjetivantes. Sostenemos que poner en relación estas situaciones con conceptualizaciones provenientes del campo del psicoanálisis nos permite revalorizar este recurso tradicional de la educación física, desde el aporte de los saberes propios disciplinares y desde su impacto en el área específica de la educación especial. También en este análisis vincularemos al campamento con el dispositivo de "Ceremonias Mínimas", que propone Mercedes Miniccelli, entendidas como una metáfora desde donde crear condiciones de posibilidad.

Algunas consideraciones como punto de partida

En principio nos parece importante posicionarnos desde una concepción de la educación física escolar. Esta disciplina se propone instrumentar intencionalmente la función educativa en la escuela en torno a los saberes ligados a las prácticas corporales. Ello implica realizar un recorte de significados en torno al cuerpo, sus modos y a las prácticas corporales y motrices en sí. "Las prácticas corporales son construcciones sociales plenas de significados en el contexto en que surgen y se desarrollan y adquieren nuevos sentidos y nuevos formatos en el proceso por el cual se transforman en experiencias

infantiles. En esas experiencias se configuran los modos en que los niños, futuros hombres y mujeres, portarán los significados construidos sobre sí mismos y sobre las prácticas corporales. El desafío político y pedagógico implica diseñar experiencias educativas sabiendo que sus consecuencias tienen potencia configuradora de subjetividades" (Rozengardt, 2009).

Siguiendo a Citro (2009), el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo, un medio por el cual es posible habitar el espacio y el tiempo. Pero sobre la materialidad común de los cuerpos la vida sociocultural imprime experiencias disímiles, dando lugar a diferentes vínculos con el mundo según diferentes representaciones. Los significantes culturales atraviesan el cuerpo y a la vez el cuerpo mismo se constituye en productor de significantes en la vida social.

Reconocemos en las prácticas corporales una doble potencia: Por un lado vinculada a las experiencias significativas del sujeto. Las primeras experiencias, los primeros vínculos, los primeros aprendizajes son corporales. Podemos decir que es a través del cuerpo como el niño comienza a apropiase del mundo, y también es a través del cuerpo que manifiesta estas relaciones, se comunica, se expresa. De este modo estas vivencias adquieren un carácter fundante.

A la vez las prácticas corporales por su anclaje en la cultura permiten poner en relación estas cuestiones que podemos mencionar como del orden de lo singular, con la experiencia social. Los modos de transitar estas experiencias posibilitan tensionar representaciones sociales e históricas, y en este diálogo propiciar transformaciones. Incluímos en estas representaciones a la discapacidad.

Entre estas prácticas las vinculadas al juego en sus diversos modos ofrecen un espacio privilegiado: por el lugar que ocupan dentro de la experiencia infantil, y por las condiciones para la intervención docente que pueden generar. El juego, que además en la clase de Educación Física es generalmente de carácter grupal permite construir y reconstruir en común en lo que Winnicott (1992:61) denominó superposición de dos o más zonas de juego, a partir de lo que cada singularidad en el encuentro con los otros produce, donde es posible introducir cambios de gran fecundidad.

Decíamos al inicio que nuestro campamento no es muy diferente a cualquier campamento escolar, solo que diseñamos las configuraciones de apoyo necesarias para hacer esto posible, por lo que nos parece relevante desarrollar este concepto. Entendemos a las configuraciones de apoyo como aquellas redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e

identificar las barreras al aprendizaje, desarrollando estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible. Nos parece fundamental aquí resaltar esta perspectiva de red de estos apoyos: son interactivos, dinámicos y multidimensionales. Queremos decir que construir configuraciones de apoyo no significa solo pensar estrategias didácticas para la clase sino ponerlas en relación con los demás elementos en juego en el acto educativo. A la vez, los vínculos entre ellos no son conexiones prexistentes, sino que emergen simultáneamente con aquello que enlazan.

Podemos decir que estas redes de apoyos atraviesan tres dimensiones. Una dimensión subjetiva, que no se refiere solamente al sujeto en situación de discapacidad, sino también a todos los implicados en estos procesos, las familias y los mismos docentes.

Reconocemos luego una dimensión institucional, en la que cuestiones de la forma escolar potencian u obstaculizan los aprendizajes. En este sentido el espacio de la escuela especial aparece, como decíamos anteriormente, mas amable, flexible en cuanto a la consideración de los tiempos individuales, el acondicionamiento del entorno físico, la conformación de grupos reducidos y según las necesidades de los sujetos. En las escuelas de nivel observamos aún una cierta gramática o núcleo duro de reglas y criterios que define la cotidianidad de la vida institucional, que se resiste a nuevos modos donde se haga lugar a las diferencias. En esta dimensión se incluye como fundamental la necesidad del trabajo transdisciplinario.

Finalmente podemos analizar los apoyos desde una dimensión pedagógica, como aquellas estrategias que implementamos para facilitar el aprender.

Como decíamos el campamento es territorio fértil para desplegar esta red de apoyos, impactando en estas tres dimensiones.

El campamento: espacio privilegiado de encuentros.

El proyecto de campamento en nuestra escuela se implementa en principio como parte de la propuesta curricular para abordar un conjunto de contenidos específicos. Pero decíamos que esta experiencia implica mucho mas, para los niños y sus familias, y para el equipo transdisciplinario también.

Nos preguntamos ¿Qué significa para nuestros alumnos participar de la propuesta? Podemos abordar tres aspectos claves:

- Pasar un tiempo “solos”, lejos de sus familias
- Ampliar sus posibilidades de autonomía en actividades cotidianas.
- Hacer amigos

Para los docentes además representa la posibilidad de un abordaje transdisciplinario de modo privilegiado.

Decíamos que el campamento es para muchos de nuestros alumnos la primera oportunidad que se les presenta de tomar distancias de sus familias. Los vínculos familiares frente a la discapacidad con componente orgánico se presentan de manera muy particular. Posiblemente sea donde mas se presentifica lo que Esteben Levin (2004) llama la holofrase del “hijodiscapacitado”, donde la discapacidad pasa a teñirlo todo, siendo necesario poder romper con esa frase, para recuperar al “hijo” separado de la “discapacidad”, que es además ese “hijo que no fue” el esperado, lo que implica atravesar un duelo.

Frente a los cuidados que el niño necesita observamos que no es sencillo para esos padres y madres acompañar el crecimiento en un sentido de favorecer la autonomía- La relación con las familias tiene una relevancia, lejos de juzgar estas actitudes que leemos como de sobreprotección o abandono, tratar de entre- ver las relaciones que allí se tejen, propiciando dispositivos que generen otros lazos posibles.

Es frecuente por ejemplo que en su ingreso a la escuela, que muchas veces es tardío, lleguen en carritos de bebé, a pesar de tener 4, 5 o mas años. Podemos preguntarnos entonces ¿Qué sucede frente a la discapacidad en esa operatoria que hace de un bebé un sujeto? .

Dice Rabinovich “la primera forma de deseo que constituirá el deseo del niño es el deseo del Otro, de ese Otro primordial que es la madre. El punto fundamental en la constitución subjetiva del niño es el descubrimiento de ese Otro como deseante, por eso la primera subjetividad, la primera falta, el primer deseo, pasa por el Otro." Pero además, esta madre debe darse en una presencia – ausencia, en un ir y venir, en un no estar siempre, y esto es lo mas importante que ella aporta: lo que nos moviliza como sujetos, es la posición deseante de la madre y no tanto sus cuidados." Podemos pensar frente a la discapacidad que a veces aquello del orden de la separación no sucede: una madre cuyo deseo no va mas allá de ese hijo que la necesita todo el tiempo.

¿Cómo puede la escuela acompañar este proceso? Aparece como fundamental permitiendo que se establezca el lazo social. Como señala Ivana Velizan (2016) siguiendo

a Freud los lazos culturales —la exogamia— surgen en la medida en que el amor —amor/odio— que supone los lazos familiares sea prohibido, reprimido. Y habla de la advertencia que hace en relación con la familia: “cuanto más cohesionados sean sus miembros, más se inclina a segregarse de otros individuos y más difícil se les hará ingresar en el círculo más vasto de la vida”.

Esa distancia, esta separación del niño y sus padres es la que permite desarrollar sus posibilidades de autonomía. Nos proponemos lograrla en todos los aspectos posibles, pero sobre todo en los vinculados a la higiene personal, vestido, alimentación, aunque en algunas situaciones se requiera asistencia. Significa para el niño asumir su cuerpo como propio, como espacio de intimidad que debe ser invadido en el menor grado posible. Aquí nos apoyamos en las herramientas de la Educación Sexual Integral: en cuanto el niño aumenta su independencia empieza a demandar esa diferenciación entre su cuerpo y quien le ofrece cuidados, favoreciendo también la separación de la que hablábamos anteriormente.

El tercer punto que nos interesa rescatar es la posibilidad de compartir con sus pares situaciones diversas, de estar, simplemente, entre amigos. Los niños que asisten a nuestra escuela en su mayoría no tienen posibilidad de socializar más allá del ámbito escolar. Dice Levin (2015) que en la escena infantil, con el amigo, se pone en juego la capacidad de amar antes de ser amado, ubicando por primera vez el amor por fuera del lazo parental. La intensidad de este vínculo fuerza a experimentar, improvisar un mundo, el espacio del “nosotros”. El amigo es con quien el niño puede identificarse, con el que arma comunidad a partir del hacer.

El campamento se nos presenta entonces como una puerta de entrada muy auspiciosa en estas situaciones.

Encontramos en el dispositivo “Ceremonias Mínimas” propuesto por Mercedes Mennicelli (2013) una lectura que aporta significación a nuestras acciones. Según esta autora un dispositivo no es algo natural, es un artificio que admite diferentes significaciones con diferentes efectos, según el texto argumentativo en el que se inserta. Dice que es posible que a un dispositivo institucional se lo experimente y naturalice como algo que siempre fue así. Pero si comprendemos el carácter de artificio, abrimos márgenes para la acción, permitiéndonos analizar cómo es posible desarticular aquello que aparece cristalizado como en círculos cerrados tradicionalmente sobre sí mismos.

Propone entonces el concepto de Ceremonias Mínimas, definiéndolas como el “dispositivo socio- educativo y/o clínico- metodológico, clave y llave para múltiples intervenciones posibles. Nos servimos de ellas mas que como un concepto que admite una

definición, como una metáfora, es decir un dispositivo para pensar y habilitar alternativas de intervención no convencionales" Continúa: "Sorprende como la vida cotidiana escolar y social se encuentra, sin que lo advirtamos del todo, repleta de pequeños rituales". Dice también que se las considera en "una doble vía: respecto de ritualizaciones rígidas, encriptadas, estereotipadas, y respecto del restablecimento subjetivo que permiten ante lo indiferenciado y sin límite. Esta doble faceta de las ceremonias mínimas resulta la llave para significativas transformaciones allí mismo donde nada parecía posible"

La experiencia del campamento en sí, esa ficción, está compuesta de pequeños rituales que consideramos que se acercan a este dispositivo, y que podemos decir que por eso producen los cambios profundos a los que hacíamos referencia.

Las formas ceremoniales dan un marco simbólico a lo real de la experiencia, otorgando desde allí sostén al despliegue imaginario. En las formas ceremoniales se escriben las reglas que cada grupo humano establece para regular los intercambios de bienes propiciadores del lazo social en la cultura. Pensamos que el sumergirnos en el tiempo profundo e intenso que nos propone el campamento, en ese espacio de juego y como tal espacio transicional, compuesto de pequeños rituales, cobra una particular dimensión para estos niños y sus familias, obrando casi como un rito de iniciación, promoviendo fundamentales avances en cuanto a las significaciones en torno a la discapacidad y la posibilidad de independencia y autonomía.

Dice Miniccelli que el atributo de "mínimas" habla de que no se trata de grandilocuencia ni de solemnidad, sino de la escritura de pequeños actos que conservan las características propias de las grandes ceremonias.

Recordamos aquí los conceptos Winnicott (1971) cuando dice que para él el significado del jugar adquirió un nuevo color desde que se planteó el tema de los fenómenos transicionales, buscando sus huellas en todos sus sutiles desarrollos, desde la primera utilización del objeto hasta las últimas etapas de la capacidad del ser humano para la experiencia cultural. El espacio transicional es una zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva. Constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, la forma de ir apropiándose del mundo mediado por su madre, pero se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora. Es decir: hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este al juego compartido, y de él a las experiencias culturales. Habilitar y sostener espacios para el juego y la actividad creadora desde la escuela adquiere así una cualidad de subjetivación.

Nos preguntamos entonces ¿Qué es el campamento sino una gran ficción? Una ficción sostenida por un conjunto de rituales compartidos, que portan una tradición y que a la vez recreamos dándole una impronta propia. "El valor de la ficción está en aquello que evoca sin nombrar, en lo que deja suelto a la propia subjetividad en esa porción del mundo que recorta para ordenar en un relato; una secuencia de sentido que, sin dejar de ser imaginada, se propone como una indagación verdadera de la realidad y de cómo la percibimos o nos la representamos" (Scotti, 2016)

Leemos en las acciones articuladas que culminaran en la experiencia de campamento un conjunto de pequeñas ceremonias. Armar la mochila para estas familias con las particularidades que relatábamos cobra el sentido del gesto de entrega de ese niño a una aventura en la que no los necesita allí presentes. Acondicionar el lugar que nos alojará y organizar la vida cotidiana, resaltando la posibilidad de autonomía, compromete a los niños a interactuar con los otros, debiendo encontrar a la vez la forma de comunicar sus necesidades. Todas estas acciones suceden en todos los campamentos pero en este en particular cobra la potencia de sacudir la condición de discapacidad, de sus representaciones.

El campamento es además una invitación a la detención, a la pausa, a salir del ritmo vertiginoso para sumergirnos en un tiempo profundo, intenso. En este impase se abre un lugar para contar vivencias, sensaciones, temores, compartiéndolas con sus pares.

En estos días, corporalidades, sonoridades y emociones se articulan en las en las experiencias vividas por los participantes, dejando una huella que trasciende reflejándose luego en la vida cotidiana de estos niños y sus familias.

El proyecto también tiene un impacto en el equipo transdisciplinario. Es indudable que desde la dimensión subjetiva se juegan cuestiones no solo para los niños y los padres sino también para los docentes: debemos sobrellevar una cotidianidad difícil, que en muchas ocasiones de percibe como frustrante, donde los avances son pocos y se evidencian en pequeños gestos, donde la transmisión de saberes requiere la invención de recursos y estrategias en forma permanente, donde la noción de futuro se desdibuja fácilmente. Mas allá de las oportunidades concretas que nos ofrece la vida campamentil de articular la especificidad de cada una de las áreas y funciones de los profesionales, en una escuela donde literalmente los docentes ponemos el cuerpo día a día, sumergirnos en la ficción del campamento ofrece a todos un pequeño remanso, desde donde volvemos fortalecidos, sensibilizados.

Conclusiones y desafíos.

Desde esta experiencia en particular estamos trabajando en una mayor participación de las familias en toda la organización previa del campamento, de modo de invitarlos a construir este escenario, a habilitar ese espacio de ficción para sus hijos. También trabajamos en articular nuestro proyecto para desarrollarlo en conjunto con alguna escuela de nivel, con las que compartimos propuestas de integración.

Resulta fundamental articular los conocimientos específicos del área con las teorizaciones provenientes de diferentes campos, rescatando los valiosos aportes en el ámbito del trabajo con sujetos en condición de discapacidad, y también compartir nuestras reflexiones valorizando los saberes que se construyen en y desde las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Para finalizar vamos a retomar una idea que plantea Carlos Skliar. El dice refiriéndose a la inclusión educativa que lo que debemos preguntarnos es *"¿Qué supone estar juntos en las instituciones educativas?"*, invitándonos a pensar cuanto de la existencia, y no solo de la presencia de cada sujeto nos preocupa, nos conmueve, nos moviliza. La educación física desde los saberes propios disciplinares y desde los escenarios que puede generar nos enfrenta permanente a encontrar respuestas a esta pregunta. Creemos plenamente en que es posible una escuela donde se sostengan los derechos de los niños, más allá de su condición de discapacidad, sustentados en políticas educativas que lo promuevan generando los recursos necesarios, y que sin dudas esta tarea artesanal tiene un impacto fundamental en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Bibliografía

LEVIN; Esteban (2004) *Discapacidad, clínica y Educación. Los niños del otro espejo.* Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

LEVIN, Esteban*, (2015) "La experiencia de ser niño y adolescente hoy.: ¿se hereda, se educa, se dona p se transmite"* Congreso Internacional sobre problemáticas en Educación Y Salud, Buenos Aires
Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=OsFJKEJgCaU

MINNICELLI, Mercedes (2013) *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Argentina.

MINNICELLI, Mercedes (2008) *"Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias míminas y prácticas profesionales"* Revista Pilquen .Año X Nº 5.

RABINOVICH, Diana. *Fragmentos de Teóricos de Psicoanálisis Escuela Francesa*,

Carrera de Psicología. UBA, Buenos Aires

ROZENGARDT, Rodolfo (2009) " Las experiencias de nuestros niños y niñas en la Educación Física Escolar. Fundamentos para una propuesta de enseñanza". Revista La Pampa en Movimiento N° 8, Santa Rosa.

SCOTTI; Marcelo (2016) "*Mostrar la cuerda: El cine frente al malestar. Imágenes, ideas y palabras compartidas en un foro virtual*" Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Clase 21, FLACSO.

SKLIAR, Carlos (2017) ***"Pedagogías de las diferencias".*** Buenos Aires.. Noveduc

VELISAN. Ivana (2016) Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Introducción a la Clase 7, FLACSO.

WINNICOTT, Donald. (1992). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa

FERRANTE. “El Deporte para Sordos: *comprender* los sentidos de su reivindicación” (PI)

AUTORA: Ferrante, Carolina; DNI: 28.462.200; caferrante@gmail.com.
PALABRAS CLAVE: Deporte para Sordos-Comunidad Sorda-políticas de reconocimiento.
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Presentación

Este texto parte de un estudio cualitativo en curso que trata sobre el Deporte para Sordos y las políticas del reconocimiento. El mismo lo desarrollo desde noviembre del 2016 en el marco de mi plan de trabajo como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

De un modo amplio, el propósito que persigo a través de esta pesquisa es contribuir al conocimiento y la visibilización de los sentidos históricos y actuales que adquiere el Deporte para Sordos en las luchas por el reconocimiento de las Comunidades Sordas. Para lograr este fin, restrinjo el estudio al caso de la Ciudad de Buenos Aires en el período 1953-2018. Sin embargo, en esta ponencia —aprovechando la posibilidad de acceder a un espacio de discusión e intercambio— me interesa focalizarme en el planteo más general del problema. Para ello, concretamente, emprenderé un doble camino. Primero, realizaré una presentación del tema y describiré algunas complicaciones que surgieron en mi acercamiento inicial al mismo, exigiendo reformular el proyecto de investigación original. Luego, compartiré una lectura alternativa del problema, surgida a partir de diversos textos y documentos que recuperan el punto de vista de las Comunidades Sordas. A través de este rescate, pretendo evidenciar la necesidad imperativa de recobrar esta mirada como requisito de posibilidad de comprensión sociológica del problema, como así también para resaltar el legado y el valor político de este espacio deportivo construido por las personas Sordas en su lucha por reconocimiento.

El Deporte para Sordos: ¿qué es y cómo abordarlo como problema sociológico?

Poco conocido por el público general, el Deporte para Sordos constituye una oferta deportiva destinada a los miembros de las Comunidades Sordas. El mismo está destinado exclusivamente a las consideradas desde dichas *communĭtas* “personas Sordas”, —es decir, aquellas referidas en mayúscula para señalar que utilizan lengua de señas para comunicarse— y, también, las denominadas “personas sordas” —indicadas en minúscula para aludir a esas que usan audífonos o implantes cocleares y que eligen la palabra oral

para expresarse—. No obstante, al momento de competición está prohibido el uso de este tipo de dispositivos para garantizar la igualdad de condiciones (CIDS, 2017b).

El Deporte para Sordos, a nivel internacional, nace de la mano de las actualmente llamadas *Sordolimpiadas.* Las mismas surgen en 1924 en París, bajo el nombre de *Juegos Internacionales Silenciosos*, tras un encuentro de líderes deportivos Sordos de nueve naciones europeas. En este evento inaugural, participan 104 atletas Sordos y se crea el *Comité Internacional de Deportes Silenciosos* (actual *Comité Internacional de Deportes para Sordos* (CIDS)), institución que logrará el reconocimiento del *Comité Olímpico Internacional* (COI). El mismo se encontraría presidido por el activista sordo Eugène Rubens-Alcais, máxima autoridad de la *Federación Francesa de Deportes Sordos* y promotor de este tipo de actividades desde 1899 (Benvenuto & Séguillon, 2014). Debido a su intensa labor en la difusión del llamado en el Siglo XX "deporte silencioso" es considerado el padre de este movimiento mundial (Benvenuto & Seguillon, 2014; CIDS, 2017a).

Desde su inicio a nuestros días, las Sordolimpiadas han sido celebradas ininterrumpidamente cada cuatro años —con excepción de los años 1943 y 1947, a causa de la Segunda Guerra Mundial— y han propiciado la extensión del Deporte para Sordos a lo largo de las naciones, no sólo con fines competitivos sino también recreativos. En la actualidad el CIDS cuenta con la afiliación de 108 federaciones nacionales, pertenecientes a los cinco continentes del mundo. En la última emisión de las *Sordolimpiadas*, celebradas en julio de 2017 en Samsun, Turquía, participaron 3105 atletas (CIDS, 2017a)[103]. A nivel global, la continuidad y la copiosa cantidad de partícipes en este evento expresa la vigencia e importancia que posee el Deporte Sordo para las Comunidades Sordas, constituyendo uno de sus elementos más custodiados y defendidos.

Este valor se puso paradigmáticamente de manifiesto en la década de los 90. Entonces, existió desde el COI un intento por unir este movimiento deportivo al de las actualmente llamadas *Paralimpiadas* (Ammons, 2008). Las mismas, regidas por el *Comité Paralímpico Internacional* (CPI), surgen de la mano del deporte adaptado el cual cobra impulso en Reino Unido en 1948 a través de la labor del médico Ludwig Guttmann y que tienen su primera emisión en 1960 en Roma. Inicialmente destinadas a personas con "discapacidades"

[103]Sin permanecer ajeno a estas tendencias, nuestro país desde 1953, cuenta con una oferta deportiva silenciosa fundada en la Ciudad de Buenos Aires por un grupo de ex – alumnos del Instituto Nacional de Sordomudos, compuesto por: Teodoro Manzanedo, Esteban Ferrer, Eduardo Domínguez, Jacobo Matut, Alberto Martínez, Alfredo Costa, David Zeitune, Marta Cabrera de Domínguez, Hebe Bottaro, Lola Vera C. de Costa, Susana Ubergone, Jorge Page, y Francisco Martínez. A través de la *Federación Deportiva Silenciosa Argentina* ellos promovieron el desarrollo de este deporte a nivel sudamericano (CADES, 2017*).* De allí, que Argentina haya estado presente en las *Sordolimpiadas* desde los años 60, con algunos períodos de ausencia. En la última emisión viajó una delegación compuesta por 38 atletas (Paradeportes, 2017)

motrices, progresivamente se fueron extendiendo a otras “discapacidades” físicas sin mayor conflicto. Sin embargo, los esfuerzos movilizados para incorporar al Deporte para Sordos al ámbito del deporte paralímpico no dieron frutos positivos. Esto se debió a la resistencia ofrecida por el CIDS a ser asimilados al mundo de aquello biomédicamente categorizado médica y denigratoriamente como “discapacidad” (Stewart, 1991, Ammons, 2008, Jordan, 1991). Esta defensa, desde una mirada externa, podría realimentar las clásicas e injustas acusaciones hacia la minoría Sorda respecto a su presunto afán de separatismo de la sociedad general o su tendencia a la guetificación (Mottez, 1993; Stewart, 1991).

“*Desoyentizar* la mirada”: de una mirada externa a una interna

Con no poca vergüenza, debo confesar que en importante medida mi propio interés original sobre este punto fue el que me motivó a acercarme al tema del Deporte para Sordos. Habiendo trabajado por muchos años en el ámbito del deporte para personas con “discapacidad motriz”, desde una mirada crítica —inscripta en el campo de los *Disability Studies*, desde la cual se cuestionaba la vigencia de las *Paralimpíadas* por institucionalizar la marginación de la vida social general y reforzar la medicalización de la “discapacidad”— me costaba entender por qué las personas Sordas luchaban por la persistencia de una oferta segregada, especialmente, en una era en la cual tienden a promoverse políticas que buscan la inclusión (Ferrante, 2014). Mi falta de experticia en el mundo de los Sordos y, en particular, en lo referido al desarrollo de su deporte me llevaba a una trampa epistemológica: pensar el problema de la sordera desde la lente de la “discapacidad” y el deporte adaptado. Sin embargo, una vez iniciado el trabajo de rastreo de lecturas sobre esta materia, esta falencia comenzó a emerger. Y junto al proceso de tomar conciencia de estos déficits, al seguir interiorizándome en el estado de la cuestión, pude advertir que la atención por este elemento no era sólo un error personal, sino una especie de lugar común compartido desde la mirada de la sociedad oyente no sólo hacia el Deporte para Sordos, sino también hacia los reclamos en general de esta minoría. Desde una mirada en tercera persona, atravesada por prejuicios oralistas y por el desconocimiento del importante papel que el Deporte para Sordos ha jugado en las batallas por el reconocimiento entabladas por esta minoría, resulta imposible comprender los sentidos de esta reivindicación. A través de esta ceguera se patologiza a las personas Sordas y se invisibiliza su histórico activismo por luchar de forma creativa y singular contra la marginación, buscando establecer el gobierno de sí mismos (Mottez, 1993).

La percepción de estos elementos me trasladó a advertir inconsistencias y *violencias del saber* (Almeida y Angelino, 2017) implícitas en mi proyecto original, que me llevaron a

reformular desde el título hasta el propósito de investigación. Si bien desde el principio mi intención no era humillar a la minoría Sorda, sino poder comprender desde su punto de vista la/s significación/es de su reclamo, no veía que esto no era posible si yo misma no tomaba conciencia de las falsas creencias desde la cuales construía el problema. Dicho de otro modo, si pretendía comprender el Deporte para Sordos, recuperando "la comprensión situacional de la perspectiva de los actores sociales" (Zucal y Levoratti, 2017: 8) era necesario romper con mi etnocentrismo, introducir el relativismo, y en palabras de Carlos Skliar (1998) "desoyentizar mi mirada". Esto implica "situar a la persona Sorda en tanto sujeto capaz de transmitir sus experiencias, vivencias y conocimientos con su propia lengua, implica reivindicar la sordera en el plano político y problematizar su invisibilización silenciosa en el mundo oyente" (Angulo, 2018: 29).

Como podrá adivinarse, en este proceso de reformulación fue clave acceder a textos que recuperan el punto de vista de referentes deportivos Sordos, de sus instituciones y de las Comunidades Sordas en general. A través de ellos pude encontrarme con visiones que permitían configurar, como piezas de un rompecabezas, una mirada alternativa e interna del tema. Desde la misma —enraizada en un *modelo socio-antropológico de la sordera* (Skliar, 1997)—, no sólo se evidencia cómo la obsesión por la cuestión de la segregación/inclusión está plagada de por prejuicios oyentes asimilacionistas, sino también que si se inscribe el reclamo respecto a la vigencia del Deporte para Sordos en las formas de opresión experimentadas históricamente por esta minoría lingüística se puede evidenciar el sentido denso y consistente de la reivindicación de las *Comunidades Sordas.* Este último concepto, que vengo utilizando desde el inicio y que a esta altura de la exposición puedo introducir su fundamentación, lo tomo de María Ignacia Massone (2010). A través del mismo se evidencia, cómo, a lo largo del planeta, las personas Sordas han configurado comunidades de "solidaridad", por medio de las cuales comparten sus interacciones, prácticas sociales y luchas contra la opresión oralista (Massone, 2010: 9). A través de estas, han "creado históricamente su propia lengua en interacciones cara a cara, que mantiene sus propios patrones de interacción social y cultural" (Massone, 2010: 9). De allí, que la lengua de señas es el elemento aglutinante de las Comunidades Sordas pero también se caracteriza por compartir "actividades culturales, deportivas, políticas y religiosas" (Massone, 2010: 9). Así, el Deporte para Sordos puede ser interpretado como manifestación de tales comunidades, constituyendo una vía de acceso para comprender y visibilizar las luchas por el reconocimiento de la minoría sorda desde su punto de vista. En un ejercicio en esta dirección es válido plantear: ¿qué elementos pasados y actuales dotan de significado para las Comunidades Sordas la vigencia del Deporte para Sordos?; ¿qué

papel juega el Deporte Sordo en la experiencia del ser Sordo y en la lucha por el reconocimiento de esta minoría lingüística?

Más que un juego: el Deporte para Sordos como batalla política

Los trabajos que reconstruyen históricamente el origen del deporte silencioso internacional sugieren que la emergencia de una oferta deportiva exclusiva a inicios del siglo XX constituyó un medio a través del cual el movimiento sordo irrumpiría en el espacio público disputando qué significaba ser sordo y exigiendo un reconocimiento negado (Benvenuto y Séguillon, 2014; Séguillon, 2002; Benvenuto, 2017). Asimismo, estos textos, de origen francés, advierten la poca importancia que desde la investigación social se le ha dado al espacio deportivo en la historia política Sorda (Benvenuto y Séguillon, 2014; Séguillon, 2002; Benvenuto, 2017; Mottez, 1993).

Evidenciando esta relevancia, exaltan cómo en el desarrollo del movimiento deportivo silencioso Eugène Rubens-Alcais, su padre intelectual, contempló este aspecto. Él creía que la promoción y difusión de unos juegos internacionales exclusivos para personas Sordas, similares a las olimpíadas, eran la mejor herramienta para combatir los prejuicios existentes en la época respecto a este sector de la población. Desde los mismos, se atribuía una inferioridad intelectual a las personas entonces llamadas “sordomudas”, derivada de lo que se consideraba un empobrecimiento lingüístico (Benvenuto y Seguillón, 2014). Estas injurias se manifestaban en un contexto sociohistórico en el cual se hallaba en pleno auge la *ideología oralista* en tanto discurso pedagógico de los sordos (Massone et al., 2003). La misma, impuesta a partir del Congreso de Milán de 1880, partió de una concepción de la sordera como “deficiencia auditiva” e instauró un *modelo clínico-terapéutico* de la sordera (Skliar, 1997). Desde el mismo se estableció el imperativo de “hacer hablar” a los sordos y educarlos “en la palabra con la palabra” (Skliar, 1997: 36). Esto implicó la prohibición del uso de su lengua natural, la lengua de señas, y el privilegio de estrategias terapéuticas y normalizadoras, por sobre las pedagógicas. Las implicancias que estas medidas tuvieron sobre las Comunidades Sordas fueron muy negativas. Tal como señalan Galiffett *et al.* (2017: 13): *“*Las consecuencias que esta resolución tuvo para los procesos de sociabilidad de los sordos fue devastadora […] Esto llevó al deterioro de sus aspectos culturales, sociales, intelectuales e identitarios”.

Ahora bien, rechazando esta mirada, las personas Sordas se organizarían colectivamente afirmando su “derecho a la inteligencia y a la palabra en lengua de señas*”* (Benvenuto & Séguillon, 2014: 146). Este sería el germen del movimiento internacional de Sordos que tendría múltiples y originales expresiones tales como los banquetes de “sordomudos”, la prensa “silenciosa” y el activismo político (Benvenuto & Seguillón, 2014; Mottez, 1993). El

mismo en los años 70, generaría el "despertar sordo", que es una forma de lucha contra la oralización forzada. Sus principales elementos fueron la reivindicación de la lengua de señas, la Cultura y la Identidad sorda (Burad, 2008). Estos argumentos fueron y son apoyados en el ambiente académico desde los 60, a través del llamado *modelo socio-antropológico de la sordera* (Skliar, 1997). Desde el mismo la sordera no es leída como una deficiencia, sino como una particularidad biológica generadora de orgullo, en tanto implica real o potencialmente la pertenencia a una comunidad lingüística minoritaria (Skliar, 1997). A partir de la extensión del Deporte silencioso, y la progresiva incorporación de nuevas naciones, las personas Sordas no sólo se reunirían pudiendo utilizar y preservar la lengua de señas a partir de su transmisión a los más jóvenes, resistiendo su prohibición y extinción, sino que también "la organización asociativa" "se convierte en un centro de intercambios que ayuda a mantener y desarrollar la cohesión social entre los sordos más allá de las instituciones educativas" (Benvenuto & Séguillon, 2014: 146). En estos espacios los Sordos discutirían respecto al bienestar de sus comunidades, difundiendo el movimiento asociativo Sordo por el mundo. En este sentido, Séguillon (2002: 128-129) agrega que: "la creación y el desarrollo de los clubes deportivos sordos era una señal del interés que los sordomudos tenían en el deporte, pero más importante era un signo de su sociabilidad, su necesidad de estar juntos, de compartir sus experiencias y construir una identidad específica y una cultura". Precisamente, Benvenuto y Seguillón (2014: 122), recuperan una editorial de Rubens-Alcais escrita en 1924 en la que indica:

> "Durante esos primeros Juegos internacionales Silenciosos, los deportistas silenciosos consiguieron el éxito digno de la gran nación que somos (…) En la masa de los oyentes, los sordomudos siempre permanecerán aislados y jamás una individualidad silenciosa podrá ganar en el pináculo la fama de Carpentier, de un Friol, de un Bouin. Entre los sordomudos de todos los países, los campeonatos tendrán la misma consagración que las personas oyentes" (Rubens-Alcais, en Benvenuto y Seguillón, 2014: 23).

Así, en una trama social en la cual los Sordos eran no sólo infravalorados y reducidos al papel de "discapacitados" o "enfermos", sino también vulnerados en su integridad física a partir de la violenta reeducación oral (la cual implicaba un brutal adiestramiento corporal), a través del Deporte silencioso ejercieron una resistencia colectiva (Séguillon, 2002). Organizados como Nación —modo a través del cual en gran parte del siglo XX se aludía a la posterior noción de Comunidad/es Sorda/s (Mottez, 1993)—, a través del cuerpo y el juego, "mostraron su existencia y demostraron su igualdad" (Benvenuto y Seguillón, 2014: 123). En esta postulación de la igualdad, tal como indican Benvenuto y Séguillon (2014),

siguiendo a Jacques Ranciére, existe un acto político por excelencia en tanto expresión de emancipación intelectual y perturbación del orden social. Dicho de otro modo, ahora en terminología de Alex Honneth (1997), a partir a de la experiencia práctica del menosprecio social recibido por parte de la sociedad oyente, por medio del Deporte para Sordos, se entabló una lucha en la búsqueda de la afirmación de las capacidades positivas de la minoría Sorda. No sólo ellos pudieron efectuar sus propios juegos, disponiendo lúdicamente de sus cuerpos y poniendo en acto su sociabilidad, sino que también pusieron en marcha el gobierno de sí mismos a partir del control de su organización y establecer qué únicamente miembros de la Comunidad podían formar parte de ella.

Este elemento particular del Deporte para Sordos, presente desde su origen en la actualidad, es el que llevó, como veíamos antes, en los 90, a la lucha por mantener una oferta deportiva propia. Dando cuenta del proceso de resistencia a la sub-sumisión al mundo del deporte paralímpico en 1991 David Stewart, líder y deportista Sordo, señalaba: “Una de las batallas políticas más fuertes del movimiento deportivo sordo internacional es la resistencia a la interferencia de grupos deportivos que satisfacen los intereses de una variedad de personas con discapacidades” (Stewart, 1991: 95). Recuperando el punto de vista del entonces presidente del CIDS, Jerald Jordan, indica que, si bien en un inicio no existía a priori una negativa a cooperar con las organizaciones deportivas de personas “con discapacidad” en temas de interés compartido y asociados a los efectos de la estigmatización, esta sociedad no fue posible ya que las “necesidades y preocupaciones” de ambos colectivos “son tan diferentes que no tiene sentido, en absoluto, juntarnos en una organización bajo un solo cuerpo de control" (Jordan en Stewart, 1991: 95). Tal como enfatiza Stewart: “la palabra clave aquí es control” (Stewart, 1991). Treinta y seis años antes de que apenas existiera una organización aglutinante del deporte para personas “con discapacidad” física, ya existía el CIDS y desde aquél entonces a nuestros días su junta ejecutiva se halla conformada por personas elegidas por los deportistas Sordos. El ámbito del deporte adaptado, muy lejos de esta historia de autogobierno, no sólo ha sido fundado y estado a cargo de personas sin discapacidad, sino que también ha reproducido una mirada de la misma como forma de inferioridad social. Para los dirigentes deportivos sordos esto constituye un aspecto inadmisible ya que para ellos es nodal “garantizar que las personas sordas mantengan el control de sus propias instituciones deportivas” (Stewart, 1991: 95).

El Deporte para Sordos como derecho y como espacio de promoción de la Cultura Sorda

En los últimos años, si progresivamente la educación de los sordos se flexibilizó y se

promueve el bilingüismo, la persistencia de la ideología oralista constituye una continuidad (Massone et al, 2003). La medicalización de la sordera, expresada actualmente en formas como la prescripción de implantes cocleares o la ingeniería genética, aún imprime la denigración de esta minoría. Esto se expresa en múltiples esferas de la vida social, tales como el fracaso escolar, el analfabetismo funcional, la discriminación social y la desocupación estructural (Burad, 2008).

Cuestionando estos modos de desigualdad e injusticia —y sin ser ajenas a las tendencias existentes en los últimos años en lo referido a la proliferación de *políticas de reconocimiento* (Fraser, 2008) desde la cual se articulan medidas simbólicas que buscan revertir la opresión de diversas minorías— las Comunidades Sordas han batallado por la conquista de sus derechos. Esta lucha sí ha logrado de ser realizada en alianza al movimiento por los derechos de las personas "con discapacidad" y se ha plasmado en la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). En la redacción de la misma participaron representantes de la minoría y existió un importante activismo por introducir en este instrumento derechos considerados importantes por las Comunidades Sordas para garantizar su reconocimiento (ONU, 2004). Entre esos aspectos algunos giran en torno a la vigencia de una oferta deportiva exclusiva. Así, si aún hasta nuestros días la falta de comprensión respecto a por qué las personas Sordas poseen unos juegos independientes a los paralímpicos, sigue siendo una de las más frecuentes preguntas de los oyentes respecto al Deporte para Sordos, el CIDS, para explicarlo, acude a los derechos conquistados en la Convención para argumentar la validez de su reclamo. Lo hace, en primer lugar, recurriendo al Artículo 5 (Igualdad y no discriminación), donde señala que: "no se considerarán discriminatorias, en virtud de la presente Convención, las medidas específicas que sean necesarias para acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad" (CIDS, 2017c). En segundo lugar, apela el Artículo 30 en dos direcciones: justificar el derecho a deportes específicos, y, también, en tanto instancia privilegiada de difusión de la "Cultura Sorda", otro elemento reconocido como importante de promoción en el parágrafo 4 de este artículo (Ammons, 2008). La misma, como veíamos antes, se asocia al reconocimiento de las Comunidades Sordas como minorías lingüísticas y de la lengua de señas como sus principales patrimonios identitarios y culturales.

Además, el CIDS resalta que el Deporte para Sordos, organizado por y para las Comunidades Sordas, es una instancia de generación de empoderamiento (individual, grupal y político) e igualdad (Fosshaug, 2005). De hecho, la misión del CIDS precisamente radica en: "valorar el espíritu de las *Sordolimpíadas* donde los atletas Sordos se esfuerzan por alcanzar el pináculo de la competición adoptando el lema de PER LUDOS AEQUALITAS

(Igualdad a través del deporte) y adherirse a los ideales de los Juegos Olímpicos" (CIDS, 2017c).

También se indica que la existencia de esta oferta deportiva segregada constituye, desde esta mirada, un espacio transnacional de intercambio y generador de orgullo a favor de la defensa de su derecho a la diferencia, por medio del cual se resiste a la asimilación (Breivik et al., 2002). En este aspecto, en el 2008 la Presidenta del CIDS, Donalda Ammons señala: "no se trata únicamente del disfrute de jugar un deporte, sino la importancia de la conexión social, fundamental para que las Comunidades Sordas prosperen y sobrevivan en el mundo actual" (Ammons, 2008:13).

Implicancias del Deporte Sordo en la experiencia de la sordera

El acceso de las personas Sordas a las Comunidades Sordas en tiempo de promoción de la inclusión resulta fundamental, sobre todo si se tiene en cuenta que la amplísima mayoría de S/sordos se socializan en hogares de padres oyentes, con un muy limitado acceso a la Cultura Sorda.

El Deporte para Sordos se presenta aquí como un excelente camino de entrada a las Comunidades Sordas. La relevancia de esta posibilidad se asocia a que la socialización en este ámbito permite sortear el etiquetamiento de las personas Sordas desde una mirada oyente, en tanto personas "con discapacidad", "deficientes auditivas" o "discapacitadas". Más precisamente, este espacio les habilita a identificarse positivamente en tanto "Sordos", como miembros de una minoría lingüística.

> "El Deporte sordo ofrece a las Personas Sordas un foro a través del cual ellos mismos pueden disociarse de la desventaja social de ser etiquetados como discapacitados. En suma, aunque las personas oyentes puedan ver al Deporte sordo como un "deporte discapacitado", los individuos sordos son empoderados por sus juegos para demostrar en una forma concreta que ellos son completamente capaces y competentes de llevar a cabo su propio show deportivo" (Stewart, 1991: 99).

En este aspecto, el Deporte para Sordos constituye una instancia con elevada relevancia en la experiencia del ser sordo. En una investigación de 2005 en la cual se recupera el punto de vista de líderes deportivos sordos Siv Fosshaug (2005§ 6) afirma:

> "Las personas sordas se identifican como parte de una minoría lingüística y cultural. Están orgullosos de los Deportes y la Cultura Sordos. Las Sordolimpiadas son importantes porque es la única competencia deportiva que

> se basa en la lengua de señas. En las Sordolimpiadas todos los sordos comparten las mismas experiencias sin importar de qué parte del mundo vienen".

Similarmente, Stewart (1991), en un estudio sobre las implicancias psicológicas del Deporte para Sordos, destaca que el mismo, al reconocer las necesidades sociales, físicas y psicológicas de las personas Sordas, plantea un medio social adecuado para que reflexionen sobre la sordera y su lugar en la sociedad. Esto propicia que a partir del acceso a esta actividad pueden acceder a los valores culturales y comunitarios de la Comunidad Sorda y a resignificar su identidad. Esto, como adelantábamos, habilita la posibilidad de pensarse como Sordo desde el orgullo y el poder Sordo, en tanto miembro de una comunidad lingüística. La satisfacción de las necesidades de reconocimiento (auto-reconocimiento, respeto, confianza, estima de sí mismo) propician el desarrollo de aquellas más elevadas de auto-realización, permitiendo el despliegue de la potencialidad de cada individuo Sordo. Esto no se limita sólo a nivel atlético o de la dirigencia deportiva, sino en la interacción con los oyentes y en la vida social general. Esta posibilidad es muy difícil de ser alcanzada en la interacción con la sociedad oyente, donde, por el contrario, se reciben constaste asaltos a la dignidad:

> La "sociedad presenta altos retos para el logro de la autoestima, el autoconcepto y la autorrealización. Incluso las personas Sordas que están altamente motivadas para el logro de objetivos pueden verse frustradas por los obstáculos erigidos a través del estigma, las diferencias comunicacionales, la discriminación, la falta de intimidad con los compañeros oyentes y conocidos, las bajas expectativas de los otros significantes, las fallas e ineficiencias del sistema educativo y muchos otros factores (…). Así, las personas Sordas se ven obligadas a crear sus propias estructuras y a aumentar sus oportunidades de satisfacción de sus necesidades más elevadas. El Deporte para Sordo es un resultado de esta construcción social. (…). Presentando un amplio rango de oportunidades el Deporte sordo seduce a sus participantes, entre otras cosas a buscar y sacar afuera un sentido de intimidad con otros, a atender el auto-respeto y la alta autoestima, y, cada vez que es posible, a hacer cosas que van bien con sus capacidades" (Stewart, 1991: 74).

Así, el Deporte para Sordos promueve "la liberación del ego para experimentar y reaccionar a todo aquello que el entorno ofrezca. Esto permite a las personas sordas ser juzgadas por lo que son y no necesariamente por los términos definidos por la sociedad" (Stewart, 1991: 74). Es decir, propicia una instancia de cuestionamiento al oralismo, promoviendo las relaciones de reconocimiento.

Palabras finales

Lejos de poder ser reducido a una explicación simplista y externa, el Deporte para Sordos requiere ser comprendido desde la mirada de sus protagonistas. La incomprensión de la sociedad oyente respecto a la vigencia de una oferta segregada en un contexto en el cual se propende a la inclusión, parte de una mirada estigmatizante de la sordera y de un profundo desconocimiento de las luchas entabladas por esta minoría lingüística. De ahí que la mirada oyente constituya no sólo un modelo defectuoso para comprender el Deporte para Sordos, sino una forma de denigración de las personas Sordas, al percibirlas como "deficientes" y empobrecidas en sus capacidades intelectuales.

Los estudios culturales sobre el deporte nos enseñan que el mismo, junto a ser un espacio de promoción del juego, constituyen un locus en el cual se disputan identificaciones sociales (Alabarces, 1998). Los trabajos aquí puestos en diálogo, que recuperan el punto de vista de las Comunidades Sordas, demuestran que sin ser ajeno a este vínculo, el Deporte para Sordos constituye un escenario poco explorado desde las Ciencias Sociales para visibilizar las batallas de la minoría Sorda por su reconocimiento.

Históricamente

> "las personas sordas fueron humilladas por usar sus manos para comunicarse y congregarse entre ellas para nutrir una vida social que no se podía encontrar en ningún otro lado. Señar era un símbolo de inferioridad intelectual y los señantes eran menos que humanos. La comunidad sorda fue condenada al ostracismo por abrazar valores que diferían de aquellos propios de la cultura dominante" (Stewart, 1991: 110).

A partir de esta experiencia del menosprecio social, las Comunidades Sordas, lucharon por su reconocimiento. El Deporte para Sordos es una de las expresiones de esta forma de combate. Para comprender el Deporte para Sordos, entonces, es necesario recuperar los profundos y particulares sentidos históricos, culturales, sociales y políticos que tiene para las Comunidades Sordas.

El Deporte para Sordo, adhiriendo a los valores de las Comunidades Sordas, promueve que las personas Sordas se piensen así mismos con orgullo, como sujetos miembros de una minoría lingüística. Al socializar en un espacio en el cual se reconocen sus necesidades y se interactúa como iguales, se promueve una mirada digna de sí mismos y se propicia el derecho a la diferencia.

La importancia de la vigencia del Deporte para Sordos en la actualidad se vincula a que para la minoría Sorda muchos de las tendencias actuales que buscan la inclusión no significan un respeto y un reconocimiento de sus necesidades, sino un intento más de

normalización. El Deporte para Sordos, gobernado por y para las Comunidades Sordas, constituye un oasis de resistencia a la asimilación en el cual se promueve la ampliación de relaciones de reconocimiento (autoconfianza, autorrespeto y autoestima). En tanto, "el reconocimiento configura las condiciones previas intersubjetivas de la capacidad de realizar autónomamente los propios objetivos vitales" (Honneth, 2006: 135), esto posee consecuencias que exceden el ámbito deportivo y que se vinculan a las posibilidades de vida digna de las personas Sordas.

Profundizar a través de la investigación cualitativa en estos aspectos puede constituir un modo de contribuir a la visibilización de las demandas de las Comunidades Sordas, promover la preservación de su legado histórico y cultural y un modo de promover la desoyentización de la sordera. Dicho de otra manera, comprender el Deporte Sordo desde la perspectiva de las Comunidades Sordas, constituye un modo de mostrar y jerarquizar cómo, "excluidos de un debate que debía implicarlos en primera persona", los Sordos construyeron su propia historia, "construida al margen de la influencia de los oyentes o como una respuesta creativa e independiente frente a esa influencia, a partir de otro conjunto de principios conceptuales y prácticos sobre sí mismos" (Skliar, 1997: 14-15).

Referencias bibliográficas

Alabarces, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? *Nueva Sociedad*, 154, 74-86.

Almeida, M. E. y Alfonsino (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la comunidad sorda argentina. *Oteaiken. Boletín de Acción Colectiva*, 23, 60-69. Recuperado de: http://onteaiken.com.ar/ver/boletin23/onteaiken-23.pdf.

Ammons, D. (2008). *Deaf Sports & Deaflympics*. Presented to The International Olympic Committe. Recuperado de: https://www.jfd.or.jp/deaflympics/resources/presrep-e.pdf.

Angulo, S. (2018). *Jóvenes silenciados. Condición, situación y posición de discapacidad de jóvenes sordos y su vínculo con el trabajo*. Tesis de Maestría en Sociología no publicada, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Benvenuto, A. & Séguillon, D. (2014). Des premiers banquets des sourdsmuets à l'avènement du sport silencieux 1834-1924. Pour une histoire politique des mobilisations collectives des sourds. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 135-149

Benvenuto, A. (2017). Pensar la emancipación cuestionando la inclusión educativa a través del ejemplo de los sordos. *Oteaiken. Boletín de Acción Colectiva*, 23, 123-133. Recuperado de: http://onteaiken.com.ar/boletin-no-23

Breivik, J.-K., Haualand, H. & Solvang, P. (2002). Rome – a Temporary Deaf City!

Deaflympics 2001. Rokkansentret Working Paper 2: Bergen. Recuperado de: http://uni.no/media/manual_upload/201_N02-02-Breivik.pdf.

Burad, V. (2008) *El Congreso de Milán y su efecto dominó en la República Argentina. Aproximación a algunos hechos relacionados con la comunidad sorda argentina*. Disponible en http://www.cultura-sorda.eu/resources/Burad_V_Congreso_Milan_efecto_domino_Argentina_2008.pdf

CADES (2017). Reseña histórica. Recuperado de: http://www.cades.org.ar.

CIDS (2017a). *History*. Recuperado de: http://www.deaflympics.com/icsd.asp?history.

CIDS (2017c). *Constitution*. Recuperado de: http://www.deaflympics.com/icsd.asp?constitution.

CIDS, (2017b). *The World Games for the Deaf and the Paralympic Games* Recuperado de: http://www.ciss.org/news.asp?the-world-games-for-the-deaf-and-the-paralympic-games.

for the Deaf: Paris, 1924. *The International Journal of the History of Sport*, 19 (1), 119-136.

Fosshaug, V. (2005). Deaf Sports: An Empowerment Perspect, *WFD News*, 17 (2). Recuperado de: http://www.deaflympics.com/news/publishedarticles.asp?ID=1135.

Fraser, Nancy (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Revista de trabajo, 4 (6): 83-99.

Galiffet, F, Míguez, M. N. y Ortega, M. (2017) Rol del Trabajo Social en las unidades de salud para sordos. *Oteaiken. Boletín de Acción Colectiva*, 23, 10-30. Recuperado de: http://onteaiken.com.ar/boletin-no-23

Honneth, Axel (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35: 129-150.

Honneth, A. (1997*). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica: Barcelona.

Massone, M. I. (2010). Las comunidades sordas y sus lenguas: desde los márgenes a su visibilización. *Cuadernos del INADI*, N° 2. Recuperado de: http://cuadernos.inadi.gob.ar/numero-02/maria-massone-las-comunidades-sordas-y-sus-lenguas/.

Massone, M. I., Simón, M. y Druetta, J. C. (2003) *Arquitectura de la escuela de sordos*. Buenos Aires: Libros en red.

Mottez, B. (1993) *The Deaf mute banquets and the birth of the Deaf movement*. In Renate Fisher & Harlan Lane (Eds.): *Looking back. A reader on the History of Deaf Communities and their Languages*. Hamburg: Signum-Verl, pp. 143-156.

ONU. (2004). *Informe del Grupo de Trabajo al Comité Especial.* Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/ahcwgreports.pdf.

ONU. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con*

Discapacidad. New York: UN. Recuperado de: //www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml.

Paradeportes (2017). La delegación argentina en las Sordolimpíadas de Turquía 2017. Disponible en: http://www.paradeportes.com/la-delegacion-argentina-en-las-sordolimpiadas-de-turquia/.

Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica.* Mendoza: EDIUNC.

Séguillon, D. (2002). *The Origins and Consequences of the First World Games. International Journal of the History of Sport*, 19(1):119 -136.

Stewart, D. (1991). *Deaf Sport. The impact of Sports within the Deaf Community*. Washington: Gallaudet University Press.

Zucal, J. G y Levoratti, A. (2017). Etnografía, “deporte” y políticas públicas: ¿para qué sirve el enfoque etnográfico? *Arquivos em movimento*, 13 (1): 5-21.

MACHICOTE, MONSALVO, RODRÍGUEZ, RUBIO, STUTZ. “Los malos entendidos del cuerpo, Viñeta: ‘El hombre araña’” (RE)

“El nombre en la punta de la lengua nos recuerda que el lenguaje no es en nosotros un acto reflejo. Que no somos bestias que hablan igual que ven.
“Pascal Quignard, en “El nombre en la punta de la lengua”

En *Subversión del sujeto en el inconsciente Freudiano*, texto de 1960, Lacan introduce el término de *sujeto*, y en el comienzo nos advierte que “una estructura es constituyente de la praxis llamada psicoanálisis”

Nosotros, el equipo multidisciplinario del centro de día, en el trabajo diario, ponemos en marcha un dispositivo institucional que se sirve de la modalidad “taller” para llevar a cabo su praxis. Allí, como en todo espacio de taller, acontecen producciones a partir de transitar, vivir y habitar la experiencia creativo- productivo.

Jacques Lacan, en el seminario XI, plantea “no busco, encuentro”. Nos interesa esta referencia, ya que introduce un interrogante, “Qué es una praxis?”.

En el mismo seminario plantea, que una praxis: “...es el término más amplio para designar una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico...”, después agrega “...que se tope con algo más o algo menos de imaginario, no tiene aquí más que un valor secundario...”, valor secundario de lo imaginario: En lo creativo-productivo aparece lo imaginario. Pero para nuestra praxis, lo relevante es la producción de lo propio y singular, porque allí se muestra lo real. Por ejemplo un joven con diagnóstico de psicosis, que dibuja ojos grandes, dedos cortados, lágrimas de sangre, muestra un cuerpo no unificado…. Entonces, podemos decir que proponemos un hacer que implica el tratamiento de lo real a través de lo simbólico, utilizando herramientas que puedan ponerse a jugar acciones en nuestros talleres.

- **<u>Cómo se presenta el dispositivo</u>**

Trabajamos con la palabra y la escucha; proponemos, desde cada espacio, distintos modos de estar, de transitar y también de despedirse, de desterritorializarse, ya que la alienación-separación es una mirada que comanda, entre otras cosas, nuestro trabajo en la clínica de la discapacidad.

Entendemos estos espacios como la posibilidad de trabajar aquello que aparece

como real, es decir, lo inamovible, lo naturalizado, lo cristalizado, por otra cosa, algo del orden de lo simbólico. Ya que en los casos en los que podemos transitar, este camino ofrecerá la posibilidad de portar otras herramientas, otros roles.

Más allá de las técnicas que utilizamos, pensamos, se produce un encuentro. Un encuentro en el que pretendemos trabajar para dejar desplazar la posición de saber (modificar la posición en la que el saber se encuentra del lado del profesional, orientador y el no saber del lado del concurrente, paciente, como forma de dejarlos en un lugar pasivo). Sin dudas, correrse del lugar hegemónico del saber constituye una tarea nada fácil, que se cuestiona, desde las supervisiones, entrevistas, capacitaciones, y a la que cada vez hay que volver, ya que es la posición más difícil para lograr que algo distinto, nuevo, acontezca, posición de escuchar-se.

Recibir, escuchar y proponer una tarea posibilita incluir múltiples realidades y demandas: jóvenes que viven en hogares disfuncionales, jóvenes pegados, alienados al discurso familiar, jóvenes que han sido abusados, jóvenes con trastornos graves de conducta, jóvenes excesivamente “protegidos” o “abandonados”, jóvenes diagnosticados con retraso madurativo, con trastorno generalizado del desarrollo, autismo o psicosis.

Facilitar el impacto de “lalangue” en el cuerpo y quedar a la espera del efecto sujeto. No sabemos a priori si esto ocurrirá o no, que ocurra es del orden del acontecimiento.

Por ejemplo, en un taller de carpintería, (léase lo singular también de la actividad, ya que se puede modificar la planificación propia del espacio, para que ingrese otro tipo de labor), al que concurre E, gritando, tirando la mochila, golpeando, situación que angustia a todos. Se presenta su madre, explicitando la dificultad y enojo del joven cada vez que tiene que cambiarse la remera, dejar de utilizar esa única prenda; el orientador propone trabajar entre todos los integrantes del taller esta problemática y surge la posibilidad de realizar camisetas con serigrafías, elegir colores, diseño, logrando separarse de esta prenda – madre. Pensar las singularidades, incluso la psicosis desde el lugar de la discapacidad, del déficit, no es lo mismo que pensarla desde el lugar de una “otra forma”, de un modo diferente de hacer con lo que se tiene, con lo propio.

En este sentido, una posible pregunta es ¿Por qué el espacio creativo-productivo? A la que una posible respuesta sería: “Porque se crea sirviéndose de un vacío. Es decir, de aquello que no encaja, de lo que angustia, de lo que está trabado”.

Por un lado, la institución y el dispositivo con su cuerpo de profesionales ofrece un marco, hace posible una escena, intenta funcionar como “Abrigo”, y al mismo tiempo, la escena desenfocada, la irrupción de lo desamparado, el padecimiento, la exclusión. Probablemente, en el siguiente caso que relatamos, pueda observarse algo de esta

experiencia de desplazamiento de lo real a lo simbólico.

Es importante aclarar que cuando aparece la consulta y el pedido de ingreso para un joven, en ese pedido nos vemos convocados con lo que lo rodea. ¿Quién rodea al joven? ¿Cuál es la circulación familiar? ¿Qué contexto se corresponde con este joven?

- **Cómo se presenta S, madre de E.**

S, madre de E, se presenta a la primera entrevista con una extremada delgadez (anorexia), verborragia, refiriendo que se encontraba en tratamiento y medicada.

E, es hijo único de S, quien queda embarazada a la edad de 17 años y vive con sus padres. Ella recién detecta su embarazo en meses avanzados, refiere que sus padres le habían dicho que si estaba embarazada tendría que abortar, entonces le solicita al médico que no les diga a sus progenitores y así sucede, no comparte la noticia con nadie. Vivió ese embarazo fajada y al momento del parto, lo pare sola en el baño de su casa. Según refirió, no tuvo contracciones, no rompió bolsa, sólo deseos de ir al baño. Al momento de nacer, se agacha y sale la cabeza, ella corta el cordón.

Porta al momento de la primera entrevista un certificado de discapacidad, con diagnóstico de "T.G.D. y otros trastornos Psicológicos".

¿Podríamos pensar, entonces, que lo vivenciado por ella es un cuerpo separado del sujeto?, ¿Cómo recibió a este niño, si la madre en su decir, manifiesta: "casi se me cae"?, cuando el cuerpo se presenta a recibir la marca significante, a ser un lugar de inscripción a partir del cual podrá ser contado como tal.

Si un niño antes de nacer implica, como plantea Fainblum (2004), "De este modo un hijo antes de nacer es aquello que los padres imaginan, comentan, novelan, crean y escenifican a partir del ideal de cada uno, ideal que interviene en la constitución del aparato psíquico del niño"

O como plantea Piera Alaugnier (1982), "Antes de nacer el niño es una hipótesis, un proyecto y una promesa. Hipótesis: pues soporta la incógnita de lo que será. Proyecto: ya que los padres no solo se anticipan proyectándose en él, sino que generan sus proyectos y planes en función del nacimiento. Promesa: ideal, modo de resignificar el propio espejo de los padres y abuelos."

- **Cómo se presenta E**

Llega a la admisión un joven que se presenta mostrando sus manos / muñecas y realizando una onomatopeya ShShSh y ante la pregunta acerca de cómo se llama dice ser el hombre araña. "Mi mamá me llevó a ver el hombre araña", "el hombre araña es de

mentira" ante la pregunta que es de mentira Ezequiel refiere, "Esta hecho así". Por otro lado habla de su abuelo, de forma desafectivizada, "mi abuelo no sé si el miércoles se murió", "se lo acaban de llevar". Ante el contacto con el otro, su cuerpo se presenta endeble, pierde cierta tonicidad muscular, pero en otros momentos cuando se desplaza en la institución, lo hace con destreza y continúa realizando los sonidos de lanzatelarañas o lanzarredes, cuando ingresa a la sala se presenta como el hombre araña.

En el taller de arte, teatro y video, E. puede poner en juego otros personajes: Rey, Padre, Hermano, payaso y Michael Jackson. A partir de lo cual, el elemento único Hombre araña, puede ir siendo desplazado, para hacer lazos de otro modo. Sorprende como acto de separación también, el regalar su traje de hombre araña a un amigo.

Cualquier cosa creada es alrededor de un vacío y no en él. El vacio para la neurosis, va al lugar del síntoma; en la perversión, un objeto de goce fetiche, en la psicosis este vacío se convierte en una suplencia de la formación delirante del sujeto (Hombre araña) o surge como un punto de salida o soporte del fallo del sujeto por la dificultad de representar sus otros trajes.

Cuando trabajamos desde el arte, la creación, el dibujo, la improvisación sigue el sinsentido, que orienta a alguien sin otorgarle sentido a lo que hace, sin darle sentido a lo que tiene que hacer, permitiendo que lo que no es, sea. Es decir, rescatar la singularidad, lo propio y un saber hacer con ello.

Cómo se presentan Los malos entendidos del cuerpo:

Cuerpo del dispositivo, cuerpo del taller, cuerpo institucional, cuerpo del sujeto

En el caso que nos convoca, (formación delirante) ese traje, que lo sostuvo en un momento, lo llevó al aislamiento, a cortes en el cuerpo, al ensimismamiento, encerrado en su cuarto con posters y videos alusivos al hombre araña.

La posibilidad de incluir otros trajes, no es sin dificultad, pero creemos cumplen la función de soporte, permitiendo que los lazos con otros sean menos devastadores. Actualmente, en algunas ocasiones, puede vestirse de payaso para realizar una actuación en un jardín de infantes, o se disfraza de M. Jackson, en un evento institucional.

Damos cuenta, en el trabajo de este caso, donde los obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, fueron significativos, que el lenguaje no es un acto reflejo, sino que es una construcción de significaciones que están en el encuentro con los otros y las experiencias.

Cuerpo de taller

Las vidas de los seres humanos están comprometidas en cientos de actividades que ocupan sus horas de vigilia. Estas ocupaciones tienen un profundo impacto en cómo la persona se siente física, emocional y espiritualmente (Pellegrini, 2007). Las ocupaciones pueden proveer sentido de satisfacción y bienestar, o pueden crear niveles de estrés, desequilibrio e insatisfacción.

Desde las Ciencias de la Ocupación, Florence Clark, define ocupación "como las actividades individual y culturalmente significativas en las cuales los seres humanos se comprometen". El foco central está ubicado en "cómo el individuo elije y orquesta sus ocupaciones en el fluir de la vida y cómo, en el tiempo, las ocupaciones definen la esencia de la persona…."

El dispositivo de taller productivo-terapéutico, es una herramienta que permite dilucidar lo subjetivo, lo grupal, lo institucional, reconociendo procesos de significación-resignificación. Dicha herramienta pone en juego, el trabajo inter e intra-subjetivo, que posibilita reinventar y facilitar los procesos de simbolización. Se va configurando en relación a los intereses manifiestos por los jóvenes, con sus posibilidades, sus formas de estar y procurando alojar a cada uno, respetando sus tiempos, intereses, creencias, valores.

Gregorio Kaminsky, refiere que: "Las instituciones tienen ojos. Los ojos institucionales son los grupos. A través de ellos es posible entender a los que son objetos de ella y a los que son sujetos de la misma".

Schwartzberg y colaboradores. 2008, destacan que "los grupos proporcionan una experiencia basada en la ocupación que está orientada a la realidad y promueve la adaptación…", para Pichón Riviere, ésta es adaptación activa a la realidad, "... son un entorno natural que puede proporcionar retroalimentación y apoyo a las necesidades individuales y sociales; a través de la participación de actividades grupales que promueven el crecimiento y el cambio. Plantea que cuando a los sujetos se les proporcionan una oportunidad para lidiar con los objetos y cuestiones de la vida real, en grupo, logran mantener, mejorar o potenciar su esencia ocupacional para cumplir con la demanda social"; demanda social que podemos entender como intercambio.

Estos cuerpos grupales en donde se habilitan otros sentidos, otras formas de ser, estar, hacer-deshacer; creemos que los mismos son posibilitadores de una realidad distinta, intentan favorecer el despliegue de lo creativo, lo singular, mediante objetos mediadores, para que algo del deseo pueda surgir.

Según Mariel Pellegrini, "las ocupaciones desarrolladas dentro del taller tienen dos

dimensiones, una visible en la cual se incluye el desempeño o ejecución de la tarea, lo observable; y otra dimensión invisible, no observable ni concreta. Esta incluye el significado que esta ocupación tiene para la persona, es el modo en que el individuo caracteriza esa ocupación en términos personales relevantes".

La tarea es mediadora para poder significar las escenas que los sujetos desean, necesitan, incluyendo lo físico, mental, social, sexual, político o de naturaleza espiritual; todas las acciones que el ser humano hace o hará. "Esta práctica diaria es una medio para la autoexpresión o la fabricación de significado, la ocupación es el elemento activo de la existencia humana, que puede ser contemplativa, reflexiva y meditativa basada en la acción." (Wilcock & Townsend, 2014).

No sólo se trata de producir y elaborar objetos. La tarea que convoca intenta ir más allá de la propuesta explicita, se trata de que los jóvenes puedan construir algo propio, algo que lleve un sentido para sí, y que por medio de ello pueda implicarse.

Como terapeutas intervenimos con nuestros cuerpos, como subjetividad, es decir intervenimos con la forma de saludar, con la palabra, con el silencio; cuando estas intervenciones se ponen en juego, suponen implicar al otro como sujeto. Es éste el que determina el marco de trabajo y quien promueve el punto de partida de su tratamiento.

Cuerpo del sujeto

¿De qué cuerpo hablamos?

En primer lugar plantearemos que el cuerpo es una construcción, esto quiere decir que no se nace con un cuerpo, lo que proponemos es mirar más allá de lo biológico, sin dejar de reconocer por supuesto la importancia de ese cuerpo biológico que llega al mundo. Porque el viviente al nacer se encuentra en un estado de prematuración, de inmadurez del sistema nervioso, descoordinación motriz. La consecuencia será, una vivencia del organismo como algo fragmentado.

El niño nace unido a su madre y continuará este proceso hasta que pueda diferenciarse un ser distinto de ella. Es, según la experiencia en ese mundo, donde el viviente tomará lo que necesite para vivir y lograr así constituir un cuerpo. Operatoria que se producirá por la introducción del lenguaje.

¿Cómo se produce dicho proceso?

Dentro ***del psicoanálisis*** se definirá al cuerpo desde los tres registros de la experiencia psicoanalítica: lo real, lo simbólico y lo imaginario.

Los tres registros sirven para explicar la realidad humana y para pensar la relación del cuerpo con los registros. Es decir ubicar la relación del cuerpo con la imagen, con el significante cuerpo simbolizado y cuerpo afectado por el goce.

Lacan considera, a partir de la observación del niño frente al espejo que, para que haya un cuerpo hace falta un organismo viviente más una imagen. Afirmará que si hay registro de unidad de la imagen, habrá sentimiento de unidad del cuerpo, sentimiento que es a su vez la primera matriz del yo, de la identidad. Capturando así el sujeto la imagen unificada de su cuerpo en el espejo.

La imagen que el espejo le devuelve permitirá construir un registro de unidad del cuerpo, frente a la vivencia de fragmentación. Por ello, la contemplación en la superficie del espejo de la imagen unificada del cuerpo es fundamental para la constitución del yo.

En la experiencia del espejo al niño se le presenta un doble juego; según como se juegue podrá constituirse el yo.

Por un lado ve reflejada su imagen en el espejo con extrañeza, por el otro, la persona que lo sostiene, esperando que le asegure que esa imagen es la suya. Comienza a manifestarse lo simbólico.

Será la madre u otra figura que encarnará al Otro primordial e irá erogeneizando ese organismo a partir de determinados significantes – horarios, sabores, caricias, miradas, olores, voces, golpes, etc. – que irán marcando el cuerpo del sujeto y la identificación.

Podemos pensar que la imagen del cuerpo no puede ser aislada de las experiencias del lenguaje, de la injerencia e importancia de la mirada y la voz. Es decir: desde donde soy mirado, hablado, amado, o rechazado. Nos referimos a la importancia del orden simbólico del lenguaje (lenguaje que preexiste al viviente); la entrada en este orden depende el surgimiento del sujeto. En otras palabras madre o quien encarne esa función, será el representante del orden simbólico, que con su mirada y su voz, consentirá al infans vivirse como “Yo”.

Lacan en su texto “El estadio del espejo” plantea, esa forma primordial con la que el infante se identifica, debería designarse como yo-ideal, para hacerla entrar, dice él, en un registro conocido, el de las identificaciones secundarias, permitiendo al sujeto establecer y organizar su relación con la cultura.

Entonces, a la experiencia del espejo que Lacan llamará “estadio del espejo” es considerado un momento estructural. Lo define como “el momento genético en que el niño llega a la unificación de su cuerpo, justamente a partir de la presencia del otro”. La representación de unidad, a la vez física y mental del yo, sólo se obtiene por identificación con el otro, alienándose, señalando el rol de la imago en la relación psíquica.

También, plantea que el orden simbólico estructura el orden de lo real; el sujeto se estructura a partir del discurso, el niño recibe un "baño de lenguaje" que modelará su psiquismo. El cuerpo no es una entidad primaria. No se nace con un cuerpo, sino que este se construye gracias al otorgamiento de un cuerpo simbólico, que preexiste al sujeto. Es otro quien precede.

Hemos desarrollado anteriormente el registro de lo imaginario y lo simbólico para pensar la realidad. Por último agregaremos Lo Real.

¿Qué sería lo real?

Es todo aquello que escapa a la significación, es decir está fuera del orden simbólico, está excluido de la realidad, carece de sentido, la dimensión de lo que no encaja, de lo que no podemos situar.

Hipotetizamos, en el caso que presentamos, donde la vivencia del cuerpo ha sufrido cierta despersonalización, evidenciado no solo fragmentación corporal, sino una pérdida de la relación de propiedad que la imagen tenía para él. Ej.: "Soy el hombre araña" (simbólico-imaginario) o cortes en el cuerpo (lo real)

Nos encontramos aquí con una forma singular de estructuración subjetiva, donde una parte del cuerpo queda por fuera del significante, del discurso, expuesto a un goce específico (cortes, masturbaciones sin medida).

¿Cuál ha sido la distorsión en la función del Otro materno?

Nos referimos a la función de contener, de devolver al niño una imagen unificada, permitiendo situar el goce por fuera del cuerpo propio.

Nos preguntamos desde dónde abordar: ¿un sólo cuerpo?, ¿hay una intervención posible del cuerpo por la lengua? La tarea en los cuerpos *del dispositivo, cuerpo del taller, cuerpo institucional, cuerpo del sujeto* ¿puede ser mediadora?

Sabemos de la potencia de los cuerpos, pero no podemos dar cuenta de lo que es capaz. Será en lo singular, en cada caso, lo que posibilite la aparición de un sujeto diferente.

Lacan plantea "No retroceder ante la psicosis"; desde esos postulados e interdisciplinariamente, abordamos diferentes estrategias que han permitido intentar unir los débiles nexos entre lo simbólico y lo imaginario.

Consideramos que el trabajo interdisciplinario es el fundamento de nuestra práctica. Por otro lado si bien nos guían diferentes marcos teóricos, las conclusiones importantes para una situación o sujeto son únicas e imposibles de utilizar en otra situación o paciente.

Referencias bibliográficas

- Boyt Schell, B. Gillen G. Scaffa M. (2016) *Willard & Spackman: Terapia Ocupacional*. DF, México: Ed. Médica Panamericana.
- Chiacchio, E. (2006). *Bordearte*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Letra Viva
- Dolto, F. (1994). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós
- Freud, S. (1926) *Inhibición, Síntoma y Angustia*., Bs. Aires, Argentina, Tomo XX. Ed. Amorrortu
- Iuale L., Garcia W., Leibson L. (2017). *Hacer-se un cuerpo: en el autismo y la psicosis infantil.* Buenos Aires, Argentina. Ed. Letra Viva.
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales: Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial S.A.
- Lacan, J. (1992). *Seminario I*. Bs.As., Argentina: 8º edición. Ed. Paidos
- Lacan, J. (2006). Seminario X. Bs.As., Argentina: 1º edición. Ed. Paidos
- Lacan, J. (1995). Seminario XI: Bs. As, Argentina: 7° edición. Ed. Paidos
- Lacan, J. (1949). *Escritos 1. El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Pichón Riviere, E. (1984). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Sánchez Rodríguez, O. Polonio López, B. Pellegrini Spangenberg, M. (2013). *Terapia Ocupacional en Salud Mental: Teoría y técnicas para la autonomía personal*. Madrid, España: Ed: Medica Panamericana.
- Tendlarz, S. (1996). *¿De qué sufren los niños?.* Buenos Aires, Argentina: Lugar editorial S.A.
- Tendlarz S. (2016). *Clínica del autismo y de las psicosis en la infancia.* Buenos Aires, Argentina: Ed. Colección Diva

Publicaciones periódicas formato impreso:

- Laurent, E. (2006) *¿Qué es un órgano del cuerpo? El cuerpo en el Psicoanálisis y las neurociencias*. Conferencia dictada en Bs. As., el 30-11.
- Manzotti, M. (Marzo 2012). Autismo infantil. *E- Mariposa. Volumen 3*, 36pp-38pp.
- Slatopolsky, G. (Marzo 2012). Tratar el autismo. *E- Mariposa. Volumen 3*, 39pp-40pp.
- Valmayor, A. (Marzo 2017). El taller de los artenopios. *Diario Página 12.*

Artículo de periódico online

- Chanes, G. Cantero, G. Mariño, B. Muscolino, M. Praus, G. Trotta, V. Zampinio A. (Agosto 2014). Intervenciones psicopedagógicas con adolescentes en Hospital de Día de Salud Mental. Revista Fort-Da. Recuperado de http://www.fort-da.org/fort-da11/chanes.htm
- Colette S. (2010) *El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. Soler, C.* Recuperado de http://elpsicoanalistalector.blogspot.com.ar/2010/09/.

Mesa 14. Derechos humanos, instituciones y participación
Coordinación: Diego Gómez y María Laura Rodríguez

PANEBIANCO, GATTO – "El teatro como herramienta de comunicación y expresión".

AUTORES:
PANEBIANCO, JUAN PABLO. DNI: 29941875. Correo Electrónico: juan.pane09@gmail.com
GATTO, NATALIA. DNI: 30440242. Correo Electrónico: gattons83@yahoo.com.ar
PALABRAS CLAVE: DESARROLLO PERSONAL / INTEGRACIÓN / ARTES ESCÉNICAS
RELATO DE EXPERIENCIA. MESAS DE DIÁLOGO/DEBATE.

- **PRESENTACIÓN INSTITUCIONAL**

Ideharcelas significa "Ideas que se Hacen" y por eso procuramos poder hacer lo que pensamos...
La Asociación Civil Ideharcelas, Personería Jurídica Nº 129.307; inició sus actividades el 16 de febrero de 2004, como iniciativa de un grupo de emprendedores profesionales capacitados en las áreas de educación, salud, administración, discapacidad y formación laboral.
Ideharcelas es un Organización No Gubernamental (ONG) o también llamada Organización de la Sociedad Civil (OSC), perteneciente al Tercer Sector. Es una Entidad de Bien Público sin fines de lucro.
Desde 2007 se ha creado el Centro de Día con un perfil de inserción socio-comunitaria desarrollando aspectos artísticos, socio-culturales; deportivo-recreativos y ocupacionales destinados a jóvenes y adultos con discapacidad mental.
Se encuentra ubicado en Buen Viaje 1370, Morón. Provincia de Buenos Aires.

- **HISTORIA DEL ELENCO**

El **Elenco de Teatro Integrado** desarrolla su trabajo dentro de la Asociación Civil Ideharcelas de Morón. Se conformó en el año 2010 con el objetivo de generar mediante el teatro un espacio de comunicación y arte que posibilite la integración y una inserción socio-comunitaria.

Este espacio ha ido creciendo con el correr de los años, primero, estaba conformado en su totalidad, por personas con discapacidad intelectual. Luego, con la intención de generar un espacio de integración social y comunitaria, utilizando al teatro como una herramienta de inclusión y expresión, se sumaron al elenco y al espacio de taller, alumnas de la Escuela Secundaria N° 83 (Morón), que realizaron un recorrido de aprendizaje, de integración, que permitió la expansión del elenco y su heterogeneidad, logrando afianzar el grupo de teatro. Luego, fueron incorporados alumnos del Profesorado de la carrera de Educación Especial en Discapacidad Intelectual del "Manuel Dorrego" (Morón), quienes en el primer tiempo realizaron sus prácticas pre profesionales y luego, por propia voluntad y decisión se integraron al elenco, lo que posibilito, hoy en día, consolidar ese grupo inicial que comenzó por aquellos años. Actualmente, el elenco está integrado por 15 personas.

El Elenco ha tenido presentaciones en distintos teatros, espacios culturales y festivales de la provincia de Buenos Aires, entre ellos, caben mencionar, presentación en espacio abierto en San Antonio de Areco, Torneos Juveniles Bonaerenses (etapa regional y etapa final en Mar del Plata, en dos ediciones), I Encuentro Teatral de Villa Gesell, Casa de la Cultura de Balcarce, Teatro UOM Mar del Plata, Teatro "La Casona" (ciudad de Buenos Aires), Teatro Municipal de Morón, Centro Cultural "Leopoldo Marechal" (Villa Tesei, Hurlingham), Colegio Sagrado Corazón (Castelar), Colegio San José (Morón), Festival de Teatro Integrado de Lincoln (años 2014-2015-2016) con representaciones en distintos espacios culturales de la ciudad de Lincoln y pueblos aledaños a su Partido, Teatro UOM San Justo, Escuela Secundaria N° 83, Casa de la Memoria y la Vida (Morón), Teatro El Errante (El Palomar).

Se lograron construir diversos espectáculos, entre ellos, una performance que fusionó distintas disciplinas artísticas (teatro, circo, música), llamado *"Confusión"*; y dos obras teatrales *"Volver… Historias de un Supermercado"* (creación colectiva) y *"Entre la Noche Observabas el Verano de un Sueño Borrador"* (versión libre de "Sueño de Una Noche de Verano" de W. Shakespeare).

- **MARCO CONCEPTUAL**

Hemos abordado esta presentación en base a algunos marcos conceptuales que nos parece interesante mencionar, en el cual basamos nuestro trabajo e iremos desprendiendo.

- **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.**

Como marco general tomamos a la Convención que en sus Principios aborda ejes concretos y claros en línea con en el paradigma de los Derechos Humanos, a saber:
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.

En este sentido, tomamos dos artículos de la Convención que entendemos asientan nuestra labor diaria y nos permiten reflexionar en este presente trabajo, a saber:

Y. Artículo 5. *Igualdad y no discriminación.*

Z. Artículo 9. *Accesibilidad.* 1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

AA. Artículo 30. *Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.*

- **Educación Popular**

Nuestro trabajo, muchas veces de manera consciente y otras de manera inconsciente toma lo expuesto por Paulo Freire. En diversas ocasiones, uno en el cotidiano, pierde la noción desde dónde se para, qué ideología hay detrás del trabajo que realiza, qué pensamiento, qué filosofía. Al reflexionar, al ahondar en los contenidos abordados, uno redescubre estas nociones que nos acerca Freire, estos paradigmas desde donde uno realiza su tarea de educador, de comunicador y de trabajador de la cultura, en este caso, anclados en el arte inclusivo, en el teatro, como forma de expresión y comunicación.
La tarea que realizamos en el cotidiano está llevada adelante desde la educación popular. El arte, como herramienta transformadora, y su creación, su desenvolvimiento se dan desde las esferas de la educación popular, no formal.
Es por ello, que aquí traemos algunos conceptos que nos parecen claves del pensamiento de Freire y que en nuestra práctica son abordados:

"Para la pedagogía actual resulta necesario, además, incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral ante las demandas profesionales que exige la vida contemporánea, completamente informatizada, globalizada y capitalizada"

"El alcance mayor de los principios básicos que constituyen la propuesta de educación popular de Paulo Freire –la concientización y la pedagogía del oprimido– conforma una posibilidad acertada para construir y reconstruir la teoría pedagógica en la medida en que se relaciona con la práctica y los saberes populares. 'Es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización' (Torres, 2002: 36-37)."

Tomamos nuestro trabajo y así lo ejecutamos desde un proceso de participación, formación e instrumentación de prácticas populares, culturales y sociales. Damos lugar, en el proceso creativo a las potencialidades de cada sujeto, de cada persona que integra el elenco de teatro. Es un espacio en donde confluyen las distintas vivencias, experiencias, aprendizajes; poniendo el foco en la capacidad y la construcción colectiva, sin perder la heterogeneidad del grupo. Nuestra identidad radica en lo colectivo, sin dejar de lado, la propia identidad de cada integrante.
Así mismo, tomando algunos conceptos críticos de Freire sobre la educación formal, en *"Pedagogía del Oprimido"*, nos hace reflexionar en el acercamiento con su pensamiento, en relación a nuestro trabajo cotidiano. A saber:

"La narración cuyo sujeto es el educador conduce a los educandos a la memorización

mecánica del contenido narrado más aún, la narración los transforma en 'vasijas', en recipientes que deben ser llenados por el educador (…) cuanto más vaya llenando los recipientes con sus depósitos tanto mejor educador será; cuanto más se dejen llenar dócilmente , tanto mejores educandos serán."

Haciendo hincapié en la educación del silencio, Freire plantea: *"El educador es el sujeto del proceso y los educandos meros objetos."*

"La razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos".

Claramente, nuestra labor como educadores, como comunicadores, está desarrollada en las antípodas de convertirnos en aquellos que *"llenamos vasijas",* en aquellos que vemos a los *"educandos como meros objetos"*. Nuestro trabajo está afianzado en lo que Freire plantea con el concepto de *"superar la contradicción educador-educando"* y en ello, poder conciliar esos polos.

- **<u>Cultura y Arte</u>**

Es, otro eje fundamental, en el recorrido que venimos transitando y en nuestra experiencia, la cultura y el arte. Ambas, una englobada en la otra y ambas como herramientas transformadoras de la realidad social, de comunicación, de expresión para crear nuevas realidades, nuevos desafíos y nuevos procesos de autonomía en la persona con discapacidad, pero sobretodo, en la grupalidad en su conjunto. En el trabajo cotidiano del elenco de teatro, de alguna manera u otra, todos terminamos siendo transformados, interpelados por la construcción de los procesos que abordamos.

Por esto mismo, nos parece interesante, tomar algunos conceptos sobre 'cultura' que están abordados en la obra de Freire. Aquí dejamos algunos:

"Para Paulo Freire, cultura es actividad humana de trabajo que transforma, producida por diferentes movimientos y grupos culturales que conforman el pueblo." (OSOWSKI, 2015.)

"Hacer cultura implica aprender a expresar 'una permanente actitud crítica, única forma por la cual el hombre realizará su vocación natural de integrarse, superando la actitud del simple ajuste o acomodación, aprendiendo temas y tareas de su época'." (OSOWSKI, 2015.)

En relación a la cultura del silencio, que desde nuestra labor intentamos trabajar para ir en contraposición a ello, nos parece importante traer estas reflexiones:

"Para Paulo Freire la cultura del silencio es producida por la imposibilidad de que los hombres y mujeres digan su palabra, de que se manifiesten como sujetos de praxis y ciudadanos políticos, sin condiciones de interferir en la realidad que los cerca (…) produciendo sujetos que se encuentran silenciados, impedidos de expresar sus pensamientos y de afirmar sus verdades, en fin, negados de su derecho de actuar y de ser auténticos." (OSOWSKI, 2015.)

Sí coincidimos en lo que plantea en unos de sus conceptos, en relación a: *"Freire afirma que también hay un silencio que puede y debe ser acogido, pues él hace parte de la comunicación dialógica, donde es necesario saber escuchar para saber reflexionar, analizar, argumentar, evaluar, decidir, y para eso el silencio es fundamental y fundacional. Como él dice: 'El educador democrático, que aprendió a hablar escuchando, es cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien silencioso, y no silenciado, habla' (FREIRE, 1997, p. 132)." (OSOWSKI, 2015.)*

En relación al arte, traemos una reflexión, la que compartimos en su concepción desde el lugar de mejorar la calidad de vida de las personas, de propiciarles autonomía, desarrollo personal, integración y en donde todos tenemos la capacidad de transformar y crear.

"El Arte se ha convertido, en nuestros días, en un medio a través del cual se puede proporcionar salud a un individuo determinado, entendida ésta como la intervención con los lenguajes artísticos desde la salud emocional, una forma de terapia que a su vez, interviene sobre la salud física y mental. Este concepto se relaciona fundamentalmente con aquellas acciones que recuperan la visión del ser humano como hacedor vulnerable, como único en su hacer según las vivencias y experiencias a las que se enfrente y a las limitaciones con las que cuente. Desde esta fundamentación y a través de nuestra experiencia nos atrevemos a afirmar que el arte es un bien común del que todos podemos beneficiarnos independientemente de nuestras capacidades o conocimientos artísticos, la expresión artística permite al ser humano adentrarse en lo sensible, articular un discurso ligado a lo retórico, encontrarse describiendo un camino de reciprocidad, de descubrimiento o desvelamiento de las relaciones entre lo externo y lo interno que además ponen en marcha esquemas internos de felicidad y realización." (Ana M. Ballesta, Onil Vizcaíno, Eva Cristina Mesas. El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas.)

Por otro lado, también, como se mencionó anteriormente, ponemos foco en el proceso creativo colectivo. Las producciones que hemos realizado, han estado fuertemente ligadas a darle fuerza a ese proceso en sí mismo, más que a la resultante final. Por ello, traemos esta reflexión, que coincide con nuestra postura:

"Durante años, y aun hoy en día, nos encontramos en el Arte con iniciativas que tan sólo consideran el producto resultante. En nuestra profesión hemos podido advertir que el proceso creativo para llegar o no a ese producto, es igual o más importante. Y consideramos el proceso creativo como aspecto fundamental de la utilización del Arte, aun cuando también tenemos en cuenta el producto u obra artística resultante como parte última del proceso comunicativo que todo artista pretende." (Ana M. Ballesta, Onil Vizcaíno, Eva Cristina Mesas. El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas.)

Sí, creemos fundamental dejar un concepto sobre lo que entendemos por ***comunicación***, aquella que está vinculada a la cultura y al diálogo, tomando reflexiones de Freire.

- **Teatro y Discapacidad**

"El teatro nace cuando el ser humano descubre que puede observarse a sí mismo y, a partir de ese descubrimiento, empieza a inventar otras maneras de obrar." Augusto Boal

"Aunque inconscientemente, las relaciones humanas se estructuran de forma teatral: el uso del espacio, el lenguaje del cuerpo, la elección de las palabras y la modulación de las voces, la confrontación de ideas y pasiones, todo lo que hacemos en el escenario lo hacemos siempre en nuestras vidas: ¡Nosotros somos teatro!" Augusto Boal

Por último, en relación al marco conceptual sobre el que hemos trabajado, desde ya que no puede estar exento el teatro y en esa interrelación con la discapacidad, con lo que llamamos teatro integrado.

Por eso, nos parece interesante traer algunos conceptos de distintos trabajos sobre este eje; a sabiendas, que en el campo académico, y con ese espíritu es que proyectamos este trabajo, no existen muchos escritos.

"El teatro es terapéutico por sí mismo como apuntaba Aristóteles, un mundo en el que todo cabe, uno puede representar a cualquier persona, cualquier situación, vivir realidades que de otra forma sería imposible sentir; aprender de nuestras acciones y de las de los demás, pues en el teatro se actúa y se observa, se puede parar y volver a empezar y toda realidad es modificable." (Begoña Itzíar García-Romeu Del Romero. El teatro participativo como herramienta pedagógica de sensibilización con las personas con discapacidad intelectual.)

Y continúa, el teatro: *"permite combatir estigmas socio-culturales, que promueve cambios*

en distintos niveles socio-estructurales, 'una herramienta capaz de atender a la totalidad de la problemática llamada discapacidad intelectual en sus diferentes facetas interrelacionadas'. En el teatro, la comunicación no verbal o lo supuestamente 'irracional' tienen cabida, en definitiva todo lo tiene, un medio en el que todos y todas cabemos y cualquier acto es válido. No es un arte que produzca exclusión, más bien es un arte que incluye." (Begoña Itzíar García-Romeu Del Romero. El teatro participativo como herramienta pedagógica de sensibilización con las personas con discapacidad intelectual.)

En estos conceptos, hacemos hincapié en lo que plantea en relación a la comunicación no verbal. En nuestra tarea, está presente, ya que no todos los integrantes del elenco tienen un desarrollo de la comunicación verbal fluida, lo que nos mueve a desarrollar otros mecanismos y estrategias de comunicación y de expresión que amplían nuestro campo creativo.

Tomamos así, un concepto en relación a discapacidad y teatro, del cual, desprendemos lo que hace a nuestra labor, en base a tomar a la persona, en su integridad, viéndola y más allá de su discapacidad, viéndola en su potencialidad, en donde el teatro puede ser una gran herramienta para correr el velo de 'la persona con discapacidad' para dejarnos ver a la persona actriz7actor que está expresando, que está comunicando, que está siendo creadora en ese instante y momento.

"La discapacidad intelectual, desde una perspectiva antropológica, es más bien un estigma cultural cambiante en tiempo y espacio, que un estado natural de una persona. Ese estigma se convierte en discapacidad real mediante procesos de transmisión y adquisición de cultura. El teatro entendido como un arte social transcultural proporciona herramientas para combatir ese estigma en el plano de la persona afectada y su entorno micro y macro social". (Pfeilstetter, 2010.)

- **RELATO DE LA EXPERIENCIA**

Establecido el marco conceptual sobre el que nos posicionamos y desarrollamos nuestro trabajo, al reflexionar e idear esta presentación, en el encuadre de relatos de experiencias, se nos presentaron algunas preguntas disparadoras, sobre las que fuimos trabajando y así abordando para exponer. Algunas fueron siendo respondidas en el ítem anterior, otras, intentaremos darle causa en estas líneas.

Así mismo, traemos aquí los relatos, de quienes creemos, son los protagonistas, el mismo elenco, que con su palabra contaran su experiencia, su recorrido y su vivencia. El día de la

presentación, habrá algunos integrantes del elenco, que junto a nosotros expondrán su relato.

Empecemos, dejando las preguntas disparadoras:

- ¿Por qué creemos que el arte en general, y el teatro en particular, son necesarios para fortalecer la autonomía de las personas con discapacidad?
- ¿Cómo el teatro integra y rompe prejuicios?
- ¿Qué queda en aquellas personas a las que estamos comunicando mediante una producción artística?
- ¿Cómo establecer nuevos paradigmas en la interrelación de la comunicación con los otros? Y en este caso, ¿cómo abordarlo desde el arte?

Consideramos absolutamente importante valorar el proceso creativo, tanto o más que el hecho artístico (la obra en sí). Si bien, uno brinda herramientas, diferentes puntos de apoyo para guiar el proceso de cada uno de los integrantes que componen el grupo es sumamente importante que ellos se adueñen del espacio y se sientan con total libertad de expresar lo que sienten, lo que piensan, lo que quieren. A lo largo del tiempo la forma que nosotros tomamos para la creación de nuestras obras es, a través del trabajo colectivo. La idea es poder dar la posibilidad de que cada uno pueda crear, dar su opinión, brindar ideas y nosotros como directores y docentes del grupo de teatro reordenarlas y terminar de darles forma. A ningún proceso creativo le sirve si los actores que forman parte de él repiten los movimientos, palabras o cualquier otro tipo de acción sin sentirlas propias, orgánicas.

En todo hecho artístico siempre hay algo que se quiere contar, algo que se quiere comunicar y la comunicación es un medio indispensable para que ocurra una interacción entre dos o más personas. Se produce esa ida y vuelta, ese encuentro, primeramente, entre todos los que integramos el elenco, y luego, en cada representación teatral que realizamos entre nosotros y los espectadores.

Tomando las preguntas disparadoras, y en este sentido, pensando en algunas herramientas básicas que se le brinda a las personas que desean hacer teatro podemos nombrar algunas, por ejemplo: la importancia de relacionarme con otro, de mirar y ser observado y qué encuentro en esa mirada, el poder empezar a tener registro de cómo somos, cómo no somos y la cantidad de posibilidades creativas que uno pose y a veces no las observa a simple vista. Otro concepto es el hecho de hacerme cargo de que hay algo que quiero contar y que quiero ser escuchado, ¿cómo lo ejecuto?, ¿cómo lo llevo a cabo?, ¿qué

herramientas utilizo? Solo reflexionando sobre alguna de ellas, las herramientas, podemos decir que son básicas para todas las personas que formamos parte de una sociedad en donde es necesario reconocerme y reconocer al otro como sujeto empoderado.

- **ENTREVISTAS A LOS INTEGRANTES DEL ELENCO DE TEATRO**

. Oscar

¡Me sentía mejor, es lindo!. Porque la gente me aplaudía, sentía emoción. Me gusta cuando la gente aplaude.

Me gusta pintarme. Estar con los chicos y chicas.

P:- ¿Es un trabajo en equipo?

R:- Sí, en equipo. Y uno se siente mejor, es lindo.

P:- ¿Porque volverías hacer teatro?

R:- Porque me gusta. Porque es lindo. Teatro es para actuar. La gente actúa como Darín (Ricardo), Franchella (Guillermo), como todos los actores, Fernando Luppi, que falleció. Me siento como ellos, como actor.

. Jimena

Me acuerdo cuando hacía muchas obras de teatro. Me gusta ensayar. Me sentía feliz. Cuando hacía de Clienta (personaje de la obra *"Volver… Historias de un Supermercado")* me puse nerviosa. La gente me saludaba. Me abrazaba, muchos besos y me hacían firmar como mejor actriz, me pedían autógrafos.

Y cuando me fui a Lincoln, hice de Enamorada (personaje de la obra *"Entre la noche observabas el Verano de un Sueño Borrador…"*) y la gente me decía que estaba linda.

P:- ¿Te gusta que la gente te diga que estabas linda?

R:- Sí, me gusta. Me siento contenta.

. Facundo

Cuando empecé a formar parte del elenco de teatro integrado de Ideharcelas, a los 17 años, pensé que iba ser complejo poder interactuar, construir, generar un intercambio con los actores y actrices. Luego me acuerdo que me costaba estar a la par de ellos en las improvisaciones, perder ese miedo a la exposición que ellos tan bien tenían trabajado. Creía también que, en *'bambalinas'* iba a ser difícil poder encontrar afinidades, armar un vínculo… Pero fue lo que más fácil resultó.

Hoy siguen tomándome de sorpresa sus juegos en el escenario, es como salir a jugar y seguir una historia, pero inventar los detalles en cada presentación.

El público suele no saber cuándo reír al principio, aunque con el correr de la obra, se adentran en las ganas de sumarse al chiste, a lo gracioso y lindo que es reír así, desde adentro, sin prejuicios.

. Micaela

Entrar al elenco de teatro integrado en Ideharcelas fue todo un desafío, no sabía cómo iba a resultar interactuar con ellos desde ese espacio haciendo teatro pero la verdad es que fue más fácil de lo que esperaba, siempre termino aprendiendo algo de ellos, su predisposición a la hora de hacer alguna escena, su disponibilidad a la hora de improvisar, a la hora de actuar. Proponen cosas muy interesantes y siempre hay que estar dispuesto a recibirlas y con ello jugar. El público siempre está atento y el clima que se genera es muy lindo, se permiten seguir la historia y reírse con nosotros, disfrutar ese momento. Lo bueno es que al finalizar la obra ves a la gente saludar y felicitar a los actores y actrices, genera un gran cariño y esto a ellos le da más fuerza y confianza para continuar y volver a subir a un escenario, sin prejuicios, haciendo lo que les gusta, haciendo teatro.

- **CONCLUSIÓN**

El Elenco ha venido teniendo un recorrido de crecimiento y transformación, donde se ha ido profesionalizando año a año, donde ha crecido, donde se han sumado representaciones teatrales en distintos espacios culturales, donde la respuesta del público ha sido siempre positiva, siempre de reconocimiento hacia el trabajo, hacia el grupo y a la tarea realizada, como actores y actrices.
Este trabajo nos lleva a evaluar el camino recorrido, de un proceso, que como todos, tiene sus aristas, sus dificultades, pero en ello, también sus desafíos de crecimiento y de logros, no en el sentido de finalidad, sino de concreción, de un trabajo que genera satisfacción en lo avanzado, en lo que se consolida y en lo que crece, de manera grupal y conjunta.

- **BIBLIOGRAFÍA**

- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

- Pedagogía del Oprimido. Paulo Freire. 1968. Editorial Siglo XXI
- Diccionario. Paulo Freire. Danilo R. Streck, Euclides Redín, Jaime José Zitkoski (Orgs.). 2008. Editorial CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (2015)
- Educación Popular, Cultura e Identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. Zaylín Brito Lorenzo. 2008. CLACSO
- El teatro participativo como herramienta pedagógica de sensibilización con las personas con discapacidad intelectual. Begoña Itzíar García-Romeu Del Romero
- El Arte como un lenguaje posible en las personas con capacidades diversas. Ana M. Ballesta, Onil Vizcaíno, Eva Cristina Mesas. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 2011

MAZZA, PEREYRA. “Sé Adulto a tu medida: Vida Independiente”.

AUTORES:
PEREYRA, DORA. DNI: 12.789.634 Correo Electrónico: ideharcelas@hotmail.com
MAZZA, NICOLÁS. DNI: 25177336 Correo Electrónico: ideharcelas@hotmail.com
PALABRAS CLAVE: AUTODETERMINACION, VIDA ADULTA, AUTONOMÍA.
RELATO DE LA EXPERIENCIA: **“Sé Adulto a tu medida: Vida Independiente”**
El proyecto se desarrolla en la **Asociación Civil Ideharcelas**, de Morón. Buenos Aires. **“Sé Adulto a tu medida: Vida Independiente”,** consiste en una capacitación continua en Vida Autónoma: autonomía, autogestión y autodeterminación dentro de un espacio habitacional de convivencia grupal destinada a 8 jóvenes/adultos con discapacidad intelectual.
El espacio habitacional es utilizado semanalmente 3 días por un grupo de 4 mujeres y 4 días por el grupo de 4 varones; quienes permanecen grupalmente en forma independiente de referentes institucionales. Se realiza monitoreo externo.

Contextualizando
La Asociación Civil Ideharcelas Personería Jurídica N° 129.307; inició sus actividad el 16 de febrero de 2014 como iniciativa de un grupo de emprendedores profesionales capacitados en las áreas de educación, salud, administración, formación laboral y discapacidad.
Ideharcelas “Ideas que se hacen”, es una Organización No Gubernamental IONG) o también denominada Organización de la Sociedad Civil (OSC). Es una Entidad de Bien Público sin fines de lucro.

En el año 2007, se creó el Centro de Día con un perfil de inserción sociocomunitaria; desarrollando aspectos artísticos, socioculturales; deportivo- recreativos y ocupacionales destinado a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

El Programa de Desarrollo Personal y Autodeterminación se realiza en Ideharcelas desde el comienzo del Centro de Día cuyos objetivos tienden a:

- Desarrollar habilidades de interacción, pensamiento crítico y de acción, apostando a la promoción y motivación personal

- Fomentar la autovaloración de la persona por sobre la valoración de su discapacidad.
- Adquisición de habilidades y destrezas sociales que potencien la integración e inclusión dentro de su comunidad y de la sociedad en general

Conceptos:

Centro de Día

El Centro de Día es una prestación básica para personas con discapacidad que depende del Area de Salud.

ARTÍCULO 24.- Centro de Día: "Centro de Día es el servicio que se brinda al joven o adulto con discapacidad. . . con el objetivo de posibilitar el más adecuado desempeño en su vida cotidiana, mediante la implementación de actividades tendientes a alcanzar el máximo desarrollo posible de sus potencialidades"

Ley 24.901.- Sistema de Prestaciones Básicas de Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las personas con discapacidad

Discapacidad:

"Las personas con discapacidad, incluyen a 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 los demás" Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad

Son los entornos, las "barreras" de: infraestructura, funcionales, prejuicios, instrumentales, de accesibilidad –entre otras- las que acrecientan el déficit e instalan la discapacidad.

Inserción Socio- Comunitaria

A través de la modalidad de trabajo de inserción sociocomunitaria, proponemos la realización de actividades artísticas, deportivas y culturales dentro del barrio, privilegiando ese entorno e intentando que cada uno de los participantes se reconozca y sea reconocido como "vecino". Siendo ésta figura, entendida como el más próximo; dentro de un espacio cercano y con quien se establece un tipo de comunicación frecuente, cotidiana y en ocasiones actúa como apoyo o ayuda en situaciones a resolver.

El grupo de Vida Independiente ha podido en el transcurso de estos años actuar como vecino que pone en juego determinadas habilidades sociales interpersonales; que ayuda

a otros y en otros momentos también han sido ayudados en ese marco de confianza y contención del conocido “no familiar”, ni referente institucional, lográndose en esas acciones cotidianas la inclusión /inserción en y con la comunidad.

Programa de Desarrollo Personal y Autodeterminación

Es un Programa que implementa nuevos paradigmas y abordajes habilitando a la persona con discapacidad, considerándola sujeto de derecho, instrumentando diversos medios tendientes a mejorar la calidad de vida. Entre ellos el APOYO, definido como una actividad vincular planificada, personalizada y evaluada que permite a las personas biografiarse, historizarse, existenciarse, siendo protagonistas activos de su proyecto de vida. Dejar que ellos cuenten, protagonicen y planifiquen su propia historia. A ésta modalidad se la denomina planificación centrada en la persona.

Es la posibilidad de realizar elecciones y hacerse responsable de las mismas desde su subjetividad. Aprender y apropiarse de su propio saber resignificando sus propias experiencias.

Se evalúa el nivel de iniciativa, pertenencia, pertinencia, participación, resolución de conflictos o situaciones imprevistas, de tensión o críticas, creatividad, organización del tiempo libre, superación de limitaciones individuales o grupales, expresión de sus preferencias.

Se establecen estrategias, considerando fortalezas y debilidades de cada uno. No podemos establecer un criterio único para la resolución de problemas; se trabaja en la construcción colectiva utilizando diversas metodologías: asambleas, grupo de reflexión, dinámicas grupales, grupos de trabajo.

Principios básicos de Vida Independiente:

Derechos Humanos

Autodeterminación

Autoayuda

Inclusión en la comunidad

Derecho al riesgo

Apoyo entre las personas con discapacidad

Se realizan diversos abordajes a nivel:

- Sociocomunitario

- Familiar
- Personal/Social

PLANTEO DEL TEMA:

Los participantes, dentro de su proyecto de vida joven/adulta, han manifestado el deseo de vivir en forma independiente a su familia.

En general, la alternativa a la convivencia en el entorno familiar, para las personas con discapacidad, suele darse dentro de un espacio de "pérdida" de alguno de sus padres.

Por lo cual, queda la alternativa a una vida autónoma en el lugar de "duelo", de pérdida por sobre la concreción desde el deseo de autovalerse y gestionar su vida.

Creemos que es saludable plantearlo, desde la promoción de la persona: pensar posibles acciones para concretar sus proyectos, autogestionar, establecer metas, diseñar un plan de acción.

Creemos que es posible con abordajes adecuados, organizados en pequeños grupos convivenciales, recibiendo apoyos necesarios.

Areas de Apoyo en:

- Comunicación
- Autocuidado
- Rutinas de la Vida Diaria
- Participación comunitaria
- Autodeterminación
- Aprendizajes funcionales
- Utilización del tiempo libre: arte- cultura- recreación- deporte
- Derechos y Deberes
- Contexto vincular
- Salud y Seguridad

PREGUNTAS QUE DAN ORIGEN A LA PONENCIA:

Qué alternativas existen para las personas con discapacidad intelectual, que den respuesta a la necesidad de vivir en espacios diferentes al sistema familiar o institucional?

Usualmente se dan espacios institucionales como Hogares- Pequeños hogares y Residencias

RELATO DE EXPERIENCIA:

La experiencia consiste en fortalecer las capacidades y habilidades de los participantes del proyecto, poniendo en práctica -entre otros- el Autovalimiento en la vía pública, utilización de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación); vida en el hogar; higiene, vestimenta, imagen personal; ocio y tiempo libre; relaciones interpersonales y ejercicio de la ciudadanía.

El lugar:

Respecto del espacio físico: El inmueble cuenta con una casa y local, ubicado en Morón. En la casa, PB y 1° piso; las instalaciones están destinadas al Centro de Día: cuenta con hall de entrada, 2 salones, un SUM, cocina, 5 baños, patio.

El 2° piso está destinado al departamento de Vida Independiente. Espacio tipo loft de 4 x 16 mts con sectores para living comedor, 2 habitaciones, cocina y baño.

Al momento de inicio del proyecto ese espacio se utilizaba como depósito.

Los participantes- en ese momento-, eran 2 varones. Ellos realizaron un relevamiento del lugar para ordenar, arreglar, reparar y/o descartar. Y luego se involucraron en el trabajo de ambientación: limpiando, rasqueteando paredes, lijando y pintando. Colocaron- con ayuda-, estanterías, muebles y accesorios.

Perfil de los integrantes de Vida Independiente

El/la joven/ adulto para ingresar en la Experiencia de Vida Independiente, debe cumplimentar –entre otros- con algunos requisitos que den cuenta de su autonomía:

- Viajar solos utilizando medios de transporte público
- Circular en espacios públicos: plazas- barrio- comercios.
- Realizar gestiones simples; compras en comercios cercanos
- Utilizar la tecnología para la comunicación, entretenimiento, vida de hogar.
- Ser autónomos en su aseo personal, alimentación.
- Reconocer medidas de seguridad.
- Tener la llave del lugar, como también de su casa.
- Manejo de dinero
- Respeto por los compañeros

La Experiencia comenzó en septiembre de 2012 como un proceso de Capacitación con la presencia de Sebastián (36 años; en ese momento) y Luis (de 44 años al momento de inicio). Se realizaron reuniones con ambas familias, estableciendo objetivos, espacio

habitacional destinado al proyecto, sustentabilidad económica y se formó un equipo de apoyo con integrantes de: equipo directivo, trabajo social, agente de apoyo, psicología y terapia ocupacional.
Al tener el lugar ya acondicionado, se estableció; en principio quedarse una noche a dormir sin la presencia de ningún referente institucional: Solos!

Posterior al día que se quedaban, se realizaba una evaluación junto con ellos. Así se establecieron pautas y acuerdos en relación a medidas de seguridad, tareas, tiempo libre, salidas, avisos, horarios, comunicación.
Respecto del Tiempo libre surgieron diversas propuestas: visitar amigos, profes; ir al cine, al centro comercial, al gimnasio, a las plazas cercanas. . .
Esta realidad en vida autónoma, repercutió en el resto del grupo del Centro de Día y motivó a otros jóvenes a lograr una mayor independencia personal. Tanto Luis como Seba acompañaron algunos de esos procesos de sus compañeros; compartiendo el viaje en transporte público con recorridos acordados previamente, actuando como “guía” de la experiencia, en Proyecto Bondi que es una capacitación en autovalimiento en la vía pública.
Se les propuso a ellos -amigos desde hacía ya 15 años-, que podían proponer a algún otro compañero para quedarse.
Así convocaron a Alejandro en los primeros meses de 2013
Alejandro había egresado de Formación Laboral, realizó pasantías laborales, pero esto no era de su interés.
Ale, en ese momento con 34 años, deseaba “ser parte” pero le costaba asumir la responsabilidad y el compromiso en el “hacer”; le entusiasmaba especialmente el aspecto social de la experiencia.
Luego Marcos solicitó al grupo ingresar. El comenzó en 2014, en ese momento con 37 años.
Marcos concluyó la escolaridad en un Centro de Formación Laboral, luego asistió a Taller protegido durante varios años, pero no se mostró interesado por lo laboral. La propuesta de Ideharcelas donde se desarrollan actividades artísticas y culturales fue la motivación para él y su familia.
Su madre falleció en 2013 y posteriormente a ese suceso él comenzó a solicitar mayor autonomía, considerando que había muchas cosas que su madre hacía por él y ante su pérdida, él tenía que aprender a autovalerse.
Esto, es lo que Paulo Freire llama “fatalismo liberador”; aludiendo al destino, con la idea

que el futuro se presenta como inexorable y aquello que sucede o que vendrá, será como una especie de “regalo de la historia”. En éste caso, esa oportunidad para “liberarse”
Su padre acordó con ésta solicitud y comenzó a capacitarse para lograr mayor autonomía y poder integrar el grupo de Vida Independiente.
Estas 4 personas tuvieron que dejar de ser individualidades para conformarse como un grupo. Trabajar sus inseguridades, el manejo de liderazgo y el ejercicio de autoridad, el compartir, establecer acuerdos, tolerancia y límites.
Cada día es un nuevo desafío!

Las Chicas!!!
El grupo de las chicas –todas las concurrentes al Centro de Día-, manifestaban continuas disputas y rivalidades que se fueron abordando junto con profesoras y profesionales en un espacio de reflexión con ellas. A través de charlas, dinámicas, visitas a sus casas y compartiendo espacios sociales fue mejorando la cohesión del grupo. Algunas, querían lograr la conformación del grupo de Vida Independiente de Chicas.

Qué se tuvo en cuenta?: El Perfil
En éste caso, la conformación del grupo no se dio por la amistad, sino por el cumplimiento de ese perfil. Y allí, se enfrentaron a la posibilidad de superar alianzas establecidas y potenciar lo mejor que cada una podía aportar, para el logro del grupo convivencial.
El grupo comenzó en 2017. Ellas son: Gisela (37 años)- Luciana (30 años)- Guadalupe (26 años) y María Elena (31 años).
Gisela- Luciana y María Elena ya tenían suficiente autonomía y autovalimiento. Las 3 se trasladan en transporte público, desempeñan tareas de ayuda o responsabilidad a nivel familiar, pueden cuidar a otros: niños o adultos y realizar algún emprendimiento laboral.
Guadalupe manifestaba deseos de mayor independencia y se propuso trabajar en su proyecto personal comenzando con el traslado hacia la institución.

CONCEPTOS CLAVE

Discapacidad/ Capacidad. Apoyos
Igualdad de Derechos y de Oportunidades

Las personas con discapacidad eran de algún modo "invisibles" dentro del sistema de derechos humanos de la ONU.

A partir de la aprobación de la “Convención de los Derechos para las personas con discapacidad”, comenzó a visibilizarse a la PcD, como “sujeto de derecho” diferenciándose de posturas asistencialistas o de caridad.
La aplicación de la Convención dejó en claro que el tema de discapacidad es una cuestión de derechos humanos.
El propósito de la Convención 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. (Art. 1).
La Convención 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" (Preámbulo, inc e).
Se alude al Modelo Social de discapacidad en contraposición a la mirada médico hegemónica, como un modelo rehabilitador; donde se ve más “lo que falta”, que la capacidad de la persona.

Los principios de la Convención son, según el artículo 3:
"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."

"A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las

comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales".

Artículo 9, Accesibilidad. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

CONCLUSIONES

Tomamos la Matriz FODA; utilizada en planificación estratégica como una síntesis del análisis interno -Fortalezas y Debilidades- y externo –Oportunidades y Amenazas- en el Proyecto de Vida Independiente

Fortalezas	Oportunidades
El "saber" de cada uno Habilidades Sociales Sentir que son capaces Motivación Apoyo familiar La institución y sus recursos: edilicios, técnicos y humanos	El Barrio Los vecinos La ubicación geográfica del lugar Accesibilidad
Debilidades	**Amenazas**
Resolución de problemas Ingenuidad	No está contemplado como modalidad prestacional Inseguridad

BB. Creemos que éste, es un proceso dinámico donde cada día aprendemos todos: los concurrentes de los grupos, las familias y quienes acompañamos y sostenemos el proyecto de Vida Independiente.

CC. Creemos que la sobreprotección invalida,

DD. Que si la persona con discapacidad no es considerada "capaz" no podrá hacer ejercicio de su adultez,

EE. Que no basta ser sujeto de derecho si no se los ejercita y

FF. Que se aprende de los errores y asumiendo riesgos.

GG. Creemos, confiamos y seguimos trabajando en la autodeterminación,

la autogestión y la autonomía de las personas con discapacidad.

Aclaración: Los autores de la Ponencia-, se presentarán acompañados de los 8 participantes del Proyecto: jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, para testimoniar su experiencia e intercambiar con el público asistente. Se prevé la presentación de video de una duración aproximada a 7'.

LENTINI. “La discapacidad intelectual y su institución”.

Autor: Lentini, Ernesto
Email: ernestolentini@gmail.com
Palabras clave: discapacidad - institución - paradigmas
Título: “La discapacidad intelectual y su institución”
(Reseña de investigación)

Introducción

En este trabajo se exponen algunas vertientes de análisis acerca de los factores que dan su fisonomía actual al entramado institucional que se destina en nuestro país a la atención, tratamiento o asistencia de personas con discapacidad intelectual.

Los planteamientos que aquí se presentan articulan una serie de elaboraciones formuladas en el contexto de una investigación desarrollada a través de sucesivas programaciones UBACYT, y tienen el propósito de aportar ejes de problematización acerca de las condiciones que enmarcan los procesos de gestión institucional de la problemática de la discapacidad.

El marco conceptual que orienta estas lecturas abreva en un campo pluriteórico e interdisciplinario que se nutre de diversos aportes provenientes de la Psicología Social, el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales, y propone abordar la cuestión de la discapacidad desde una perspectiva de derechos –a distancia, por ende, de los enfoques biomédicos que han prevalecido históricamente en la descripción e intervención de dicha problemática. En esta línea, y en la medida en que la noción de discapacidad ya no queda circunscripta a la esfera del sujeto ni reducida al estatuto de avatar biográfico, queda habilitada la posibilidad de explorar las condiciones de índole social, cultural, política e histórica que inciden en su producción y reproducción. Ello permitirá, en este trabajo, abordar la cuestión de la discapacidad como un constructo cuyos perfiles son indisociables de los procesos y mecanismos de producción socio-institucional de subjetividad, y respecto de los cuales tanto el rol de los/las agentes de salud como los atravesamientos que dan forma a la operatoria institucional ocupan un lugar central.

Insumos y contextos del proceso de investigación

Las aproximaciones a la temática de la gestión institucional de la discapacidad intelectual se desarrollaron inicialmente en el marco del proyecto de investigación UBACyT (2008-

2010) “Narrativas del desamparo: conformismo, mesianismo, opciones críticas”; se prolongaron a lo largo del proyecto de investigación UBACyT (2011-2014) “Luchas por y en el territorio: fronteras en movimiento y prácticas de ciudadanía” (ambos, bajo la dirección de la Dra. Margarita Robertazzi y co-dirigidos por la Dra. Liliana Ferrari) y se enmarcan en la actualidad en el proyecto de investigación UBACyT para grupos consolidados (2014-2017) “Movimientos sociales que resisten la exclusión: alternativas y dificultades en procesos de participación y transformación ciudadanas” (dirigido por la Dra. Robertazzi). El eje axial que recorre dichas investigaciones está vinculado con la exploración de la relación existente entre configuraciones sociales y producción de subjetividad, y dentro de sus diversas líneas de indagación se han podido abordar, entre otras, las cuestiones acerca de la génesis y transformación de los recintos destinados a la gestión de la discapacidad, del papel que juegan los dispositivos institucionales en la producción social de dicha categoría y las performances que en dichos dispositivos suelen desplegar las personas con discapacidad.

En este trabajo, tales insumos son retomados con el propósito de aportar elementos de discusión y análisis que -gravitando en torno de la formación y operatoria de las instituciones destinadas a personas con discapacidad intelectual- posibiliten al mismo tiempo visualizar el carácter instituido (Castoriadis, 1989) de dicha categoría.

Marco para el abordaje

La mencionada multidimensionalidad del campo de indagación se deriva de la compleja convergencia de niveles de determinación que configuran el contexto institucional destinado a la gestión de personas con discapacidad, toda vez que constituye el escenario de precipitación de unas formas de experiencia social que -tácita o explícitamente- expresan y vehiculizan modos de hacer y pensar tributarios no sólo de cierta cosmovisión acerca de la problemática de la discapacidad intelectual, sino también de la tarea y finalidad de la operatoria institucional y del contexto social e histórico en que cobran su sentido.

Por consiguiente, una condición inicial para este análisis proviene de la puesta en cuestión de las concepciones biologicistas y organicistas que han prevalecido -y lo siguen haciendo- en la descripción de la discapacidad. En efecto, cuando la discapacidad intelectual es equiparada a la existencia de una serie de rasgos e indicadores (anormales, deficitarios, disfuncionales) que se expresan en el sujeto y que se circunscriben a él, cuando sus características son asimiladas al modelo de enfermedad propio de la medicina, cuando su intervención queda depositada en la jurisdicción de los saberes expertos, se clausura toda posibilidad de visualizar las diversas instancias involucradas en la producción social e

institucional de esta categoría. Se puede advertir entonces la relevancia de aquellos aportes que permiten tematizar la discapacidad intelectual como una construcción social (Vain y Rosato, 2005; Lentini, 2010), ligada a condiciones imaginarias (Silberkasten, 2006) e ideológicas de producción (Skliar, 2007; Rosato y Angelino, 2009): a través de su cuestionamiento a la pretendida autoevidencia de las definiciones hegemónicas sobre la discapacidad intelectual, tales argumentos invitan a reorientar la mirada de modo tal de abarcar la experiencia de vida de las personas con discapacidad, tal como se despliega cotidianamente en contextos de interacción regulados, administrados y mediatizados por dispositivos institucionales.

Otra referencia crucial para la exploración de este campo es la que se deriva de las vertientes de análisis que exigen abordar lo institucional en términos de sus atravesamientos histórico-sociales, impulsando una perspectiva de lectura de mayor amplitud y complejidad que la afincada en el plano organizacional (Lourau, 1975). En esta línea, la necesidad de dirigir la mirada hacia la configuración social e histórica que enmarca la actividad institucional permite, por una parte, relativizar las naturalizaciones en virtud de las cuales la cuestión de la discapacidad intelectual y su institucionalización aparecen subsumidas en un vínculo de implicación recíproca, e invita, por la otra, a explorar la operatoria del campo institucional como instancia de producción y reproducción de mecanismos de medicalización (Conrad, 1982; Castel, 1980; Clavreul, 1983; Gergen, 1996), exclusión (Bauman, 2006; Wacquant, 2001) y control social (Menéndez, 1979).

En su intertextualidad, tales planteamientos dan consistencia a una concepción acerca de la discapacidad intelectual que -versus su delimitación como atributo o condición individual- la sitúan como un constructo cuyos perfiles son indisociables de los procesos y mecanismos de producción socio-institucionales e históricos de subjetividad. A los fines del presente escrito, dicho enfoque permitirá explorar las formas que, en contextos epocales diversos, exhiben los espacios institucionales destinados en nuestro país a las personas con discapacidad intelectual, como así también el tipo de interpelación que dirigen a las personas con discapacidad que allí asisten.

La configuración del paisaje institucional

En Argentina, el entramado de instituciones cuya actividad tiene por destinatarios, usuarios o concurrentes a las personas con discapacidad intelectual constituye un abanico heterogéneo y variado de dispositivos, lo que da lugar en la actualidad a la coexistencia de una multiplicidad de recintos que difieren entre sí en función de diversas variables. Los factores etarios (algunas instituciones dirigen su intervención a niños/as, otras a

adolescentes y/o adultos/as, otras prescinden de tales criterios de admisión), la escala de intervención (algunas instituciones destinan su actividad a un pequeño grupo de personas, otras lo hacen a más de cien o doscientos concurrentes), la intensidad de la intervención (en algunos casos ambulatoria, en otros bajo el régimen de residencia o de internación) y su finalidad (talleres, espacios educativos, centros de rehabilitación, dispositivos asistenciales o terapéuticos), pueden identificarse como algunas de las variables que testimonian la multidimensionalidad y complejidad de este campo de actividad.

Sin embargo, puede al mismo tiempo verificarse en este campo la presencia de una condición de marcada estabilidad: en efecto, a lo largo de todo el siglo XX y hasta la actualidad, la problemática de la discapacidad intelectual en Argentina ha estado regulada por una forma predominante de intervención, como lo es la de su gestión mediante dispositivos institucionales. Ello permite comprender la coexistencia entre dos tendencias aparentemente disímiles: por una parte, la que -describiendo un derrotero sinuoso y discontinuo en el proceso de construcción de la estructura institucional destinada a este colectivo- da origen al surgimiento de un abanico heterogéneo de dispositivos; por la otra, la que permite verificar la permanencia continuada -y que se extiende hasta nuestros días- de la premisa que respalda la institucionalización de la discapacidad intelectual (Lentini, 2013). En otros términos, se trata de explorar las condiciones de mutación y permanencia que se juegan en los procesos de transformación analizados.

Muy esquemáticamente, puede señalarse que durante la primera mitad del siglo XX, los contornos del paisaje institucional aparecen trazados por los efectos de dos momentos diferenciados en la intervención de la discapacidad intelectual: el primero, tributario de las políticas de la Salud Pública y del higienismo, dando impulso a la creación de asilos y colonias que hallan en las estructuras hospitalarias y manicomiales las balizas para la gestión de los “deficientes”; el segundo, situado en el terreno de las políticas educativas, generalizando las consecuencias de la instauración de la escuela obligatoria y estableciendo una nueva escenografía, la de las Escuelas Especiales, como espacio destinado al problema de los “retrasados”. Se trata de dos momentos que, sin embargo, resultan tributarios de una lógica que les otorga una unidad de sentido, y que se visualiza a través de tres rasgos que caracterizan las versiones institucionales prevalecientes durante la primera mitad del siglo XX: el primero, su función de brindar una respuesta a escala social frente al problema que encarna la discapacidad intelectual, en base a la creación de instituciones públicas y regidas por la función tutelar del Estado; el segundo, la soldadura entre los saberes médico-psiquiátrico y pedagógico y las condiciones de su proyección como discurso hegemónico en los procedimientos de abordaje de la discapacidad

intelectual; el tercero, la ambigüedad de su operatoria apuntalada en una política de resguardo y aislamiento que deja entrever, tras las medidas de protección y cuidado en favor de los “anormales”, sobrados indicios de producción de condiciones de exclusión y desocialización de este colectivo.

Alrededor de la década del ’60 del siglo pasado, y en forma creciente durante los siguientes veinte años, se observa en nuestro país la proliferación de instituciones ligadas con el tercer sector -hoy llamadas ONGs- y privadas que imponen no sólo una nueva configuración, sino también una nueva perspectiva, respecto de la práctica institucional. Se trata, en primer lugar, de un cambio de escala de la labor institucional, dando lugar al surgimiento de pequeñas asociaciones y organizaciones que asisten a un grupo reducido de personas (habitualmente, entre quince y treinta concurrentes), en escenarios que contrastan sensiblemente con la arquitectura y la impronta hospitalaria o escolar de las grandes instituciones públicas. Se trata, también, de la generación de instancias alternativas respecto de los dispositivos existentes, toda vez que, para las personas con discapacidad intelectual, la finalización de su trayecto en el ámbito de la educación especial suele saldarse con un marcado declive en sus oportunidades de acceso a espacios de participación extrafamiliares. Se trata, por último, de una reasignación de aquella función tutelar que el Estado fue cediendo gradualmente, la que pasa a depositarse en los reducidos márgenes de la labor institucional y da fisonomía a unas prácticas (muchas veces, intuitivas y voluntaristas) cuya racionalidad última gravita alrededor de la promoción de aquellas condiciones de cuidado y protección que el andamiaje de las instituciones públicas no ha podido ofrecer o retener.

Resulta ilustrativo -y ello, por varios motivos- relevar los nombres de algunas de dichas instituciones: Asociación Amigos del Mogólico, Instituto de Custodia y Adaptación para el Disminuido Psicofísico, Asociación de Padres y Amigos de Niños Aminorados, Asociación para Ayuda y Recuperación Encefalopática, Asociación en Defensa del Infante Neurológico, Asociación para Minorados de Adaptación y Reeducación, Defensa Integral de Niños y Adolescentes Deficientes, Fundación Ayuda para el Discapacitado Mental, Asociación de Padres para la Defensa Integral de Diferenciales, entre muchas otras. De modo regular, la finalidad que se atribuyen tales dispositivos se reconduce a las funciones de cuidado, custodia, ayuda, protección, defensa –testimonio, al mismo tiempo, de una cosmovisión respecto del sentido y alcance de la propia práctica, como de las condiciones sociales en las cuales la llevan a cabo.

Aunque muchas de tales instituciones continúan su labor en la actualidad, resulta insoslayable el efecto de anacronismo de la terminología utilizada, sea para establecer los

objetivos de su tarea, sea también para designar a la población destinataria de la misma. Es que, en la década del ’90 del siglo pasado, se producen las condiciones de una nueva mutación en el entramado institucional, de modo tal que a partir de la sanción en 1997 de la Ley 24.901, se emprende una redefinición funcional y operativa de la tarea que venían desarrollando las organizaciones privadas y del tercer sector y también, aunque en menor medida, las instituciones públicas. A los fines del presente análisis, cabe señalar que esta coyuntura da origen a la puesta en vigencia de una matriz regulatoria de la actividad institucional, algunas de cuyas premisas merecen especial atención. En primer término, se produce la demarcación de un repertorio de modalidades prestacionales: Centro de Día, Centro Educativo Terapéutico, Educación Especial Inicial, Centro de Formación Laboral son algunas de tales modalidades, y expresión de una creciente especificación de los recintos destinados a la gestión de la discapacidad intelectual; de tal suerte, los fundamentos de la práctica ya no pueden entonces apoyarse en la vaguedad de nociones tales como las de protección, cuidado o ayuda, sino que deben validar la pertinencia de sus procedimientos en función del diagnóstico y la edad y situación de las personas a las que se dirige. En segundo lugar, se determinan los recursos técnicos y profesionales requeridos para el funcionamiento de cada una de las modalidades prestacionales; se trata, pues, de una mayor profesionalización de la labor institucional, a partir de la cual el rol de las distintas disciplinas vinculadas con la salud y la educación cobrará una nueva relevancia y cuya intervención, en tanto que exigencia operativa del proceso de trabajo interdisciplinario, tendrá en lo sucesivo una presencia sistemática en el abordaje de la discapacidad intelectual. Por último, se pone en marcha la gradual estandarización de los formatos institucionales: con la implementación de esta normativa (y su pretensión de minimizar la arbitrariedad y la discrecionalidad del accionar institucional), tales espacios van cediendo sus perfiles singulares, para mimetizarse al compás del cumplimiento de un conjunto de requisitos preestablecidos.

Este contexto de reconfiguración del campo institucional lleva consigo también la impronta de una época: enfatizando la promoción de crecientes niveles en la calidad de atención, habilitando instancias de monitoreo y supervisión de la actividad institucional, el alcance de esta transformación ha hecho impacto en la superficie; la premisa, profunda, que pregona la gestión institucional de la discapacidad intelectual no sólo permanece incuestionada, sino que además se ha visto legitimada a través de la reforzada medicalización de este segmento de la actividad social.

Los diferentes formatos institucionales, en su historicidad, exponen la adhesión a ciertos “paradigmas” que incluyen una definición (sea o no explícita) respecto de la discapacidad

intelectual; así, aparecen privilegiando determinados rasgos y jerarquizando determinadas significaciones que, vertidas sobre dicha problemática, no dejan de evocar los puntos de entrecruzamiento que la trama institucional mantiene con lo social-histórico. En tal sentido, la primera mitad del siglo XX parece, siguiendo a Foucault, regida por el predominio del paradigma de la "biopolítica", donde la construcción de la discapacidad intelectual en tanto categoría se plasma mediante su localización en ámbitos precisos de la cuadrícula social, y cuyos efectos masificantes y totalizantes dan consistencia a la delimitación de un colectivo caracterizado por su común exclusión respecto de la vida social convencional. Por su parte, la mutación del paisaje institucional que comienza a operarse hacia los años '60, en parte como reacción a los efectos totalizantes descriptos, podría definirse como tributaria de un paradigma de "recepción institucional" ya que, dando lugar a dispositivos cuya lógica se dirige a personalizar el alcance de su labor, concibe la integración intrainstitucional como un fin en sí mismo y produce un doble reforzamiento de las fronteras institucionales: por una parte, a través de las funciones de protección, ayuda o cuidado que fundamentan su accionar, en tanto expresión de una serie de representaciones y valoraciones de carácter dicotómico que proyectan en lo social las imágenes del abandono, el peligro, la amenaza; por la otra, mediante la creciente especialización de los recintos institucionales, los que al destinarse cada vez más a la atención de problemáticas específicas -síndrome de Down, parálisis cerebral, autismo, etc.- activan vías de homogeneización "al rasgo" que no hacen más que acentuar la heterogeneidad de estas personas respecto del resto de la sociedad. A su vez, como fuera señalado, el contexto en el que se desarrolla actualmente la práctica institucional aparece regido bajo el paradigma hegemónico de la "medicalización", tributaria de una perspectiva cuya legitimidad descansa en la aplicación de criterios estandarizados de gestión y administración racional de los sistemas de salud mental.

Sin embargo, cabe señalar que en nuestro país la sanción en 2008 de la Ley 26.378 (por la cual el Estado Nacional pone en vigencia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) impulsa una perspectiva centrada en la vertiente de la promoción y protección de derechos, afín al modelo social sobre la discapacidad, de modo tal que en el momento actual el paisaje institucional y las prácticas a las que da lugar pueden analizarse en términos del grado de cohesión o tensión que reflejan entre el enfoque emergente propuesto por la Convención y el instaurado a partir de la citada Ley 24.901.

La operatoria institucional

Los planteos precedentes exigen trascender la concepción dicotómica según la cual la discapacidad intelectual constituiría una condición exclusivamente inherente (y

circunscripta) al sujeto, mientras que los dispositivos institucionales representarían los ámbitos naturales e idóneos para su intervención –la que, a su vez, es concebida como destinada a limitar, atenuar o revertir los condicionamientos impuestos a aquél por su cuadro. A su vez, al desbaratarse esa perspectiva patologizante y medicalizante acerca de la discapacidad, queda habilitada la posibilidad de emprender una exploración y análisis acerca de los perfiles que presentan ciertos hábitats institucionales (Centros de Día, Centros de Formación Laboral, Centros Educativo-Terapéuticos, Escuelas de Educación Especial) en cuanto a la producción social de subjetividad.

Desde un enfoque microsocial y situacional, puede señalarse que los procesos y mecanismos que inciden en la asunción del propio rol y -más ampliamente- en el moldeamiento de la subjetividad se vinculan con el efecto de recursividad (Giddens, 1995) que se acredita en el ámbito institucional, toda vez que dicho espacio aporta -en condiciones rutinarias- las claves para la definición y construcción de la propia identidad; como correlato, la discapacidad intelectual se configura como una categoría performada e instituida en contextos cotidianos de interacción. Asimismo, importa consignar que dicho efecto de moldeamiento no resulta accidental, ni puede solaparse bajo las consecuencias no deseadas de la labor institucional, sino que constituye -ya lo planteaba la corriente de la Antipsiquiatría- una derivación directa del hecho de asumir acríticamente una serie de principios que condicionan y sesgan inevitablemente la actividad institucional, como lo son: la necesidad de separación del sujeto respecto de la comunidad, el supuesto de la irresponsabilidad sobre sus actos y la importancia de la contención y la supresión de las manifestaciones exteriores de la “anormalidad” (Laing y Cooper, 1971).

En tanto contextos de canalización y cauce para unos modos de desenvolvimiento insertos en la trama de las relaciones y significaciones sociales instituidas, resulta posible analizar los hábitats institucionales como escenarios de despliegue de una carrera moral (Goffman, 1970) que el sujeto transita al interior de tales espacios. Dispositivos productivos, a su vez, porque mediante el ordenamiento coextensivo del tiempo, el espacio y el movimiento, vectorizan la aplicación de una tecnología política del cuerpo (Foucault, 1979) dirigida a regular, encauzar y controlar las conductas, las actitudes y los gestos. La institución de la discapacidad se produce, así, no solamente como expresión de los modelos o paradigmas acerca de la alteridad y la diferencia, sino también en las formas triviales y rutinarias que vertebran nuestras interacciones cotidianas.

Performances institucionales de la discapacidad intelectual

En el marco de la línea investigativa centrada en la exploración de la producción

institucional de la discapacidad intelectual, han podido hallarse una serie de regularidades significativas en cuanto a los posicionamientos que algunos concurrentes o usuarios con discapacidad intelectual ocupan dentro de los dispositivos institucionales a los que asisten (Lentini, 2015), lo que reviste un especial interés por, al menos, dos motivos: el primero, porque tales posicionamientos refutan en acto las definiciones que las instituciones producen en el plano formal acerca de su actividad y de sus objetivos; el segundo, porque encarnan la plasmación de unos singulares roles adscriptos (Szasz, 1976) que han sido forjados en entramados de performatividad institucional.

Una de las figuras que recurrentemente compone el paisaje institucional es la del/de la "secretario/a": se trata de una persona con discapacidad intelectual que asiste a la institución (y lo hace debido a dicha discapacidad), pero cuya inserción en el dispositivo ha ido deslizándose desde un posicionamiento de usuario hacia otro referenciado por su participación en la división del trabajo institucional. Habitualmente la configuración de dicha performance tiene por antecedente una débil inserción grupal e institucional de dicha persona, por lo que la asignación de una función diferencial (a veces también definida como la de "ayudante", "aprendiz" o "asistente") representa una nueva instancia de sujeción al dispositivo institucional. Como punto de precipitación en el que confluyen la tendencia a la retentividad institucional y la inmensa dificultad que presenta la inclusión laboral de las personas con discapacidad intelectual, esta figura se fragua en un continuo "como si", investida de unas atribuciones que la jerarquizan y distancian respecto de los restantes concurrentes, pero a su vez desconocida como par por los trabajadores formales de la institución: sus iniciativas, sus aportes espontáneos, las variaciones en sus rutinas tienden a ser, por lo mismo, continuamente desalentadas y descalificadas.

Otra figura, la que podría caracterizarse como la del/de la "impostor/a", constituye un personaje cuya presencia en las diferentes instituciones resulta altamente frecuente: se trata de personas con discapacidad intelectual en quienes la posesión de cierto repertorio de recursos comunicativos, cognitivos y/o funcionales –en la medida en que divergen de los rasgos estereotípicos que se atribuyen a dicho cuadro- activa en los integrantes del equipo diversos trastornos en la tramitación especular del vínculo. La jerga institucional recurre a una fórmula que se reencuentra en diversos dispositivos expresada en forma casi literal, y que describe a dicho personaje como alguien que "se hace el 'boludo' para pasarla bien"; a través de dicha fórmula, quedan zanjadas las dificultades que se presentan cuando los recursos usuales de diferenciación entre el elenco del equipo y el de los concurrentes resultan insolventes.

El "residuo" constituye otro personaje cuya presencia aparece regularmente dentro de las

instituciones. En general –aunque no necesariamente- dicha figura suele portar rasgos o atributos que concitan respuestas de asco o de rechazo (mocos, babas, excrementos), a partir de las cuales se activa un proceso generalizado de desinvestimiento que va degradando el soporte libidinal de su inserción en el marco institucional hasta disolverlo. Sin embargo, ello no desemboca en la finalización de su abordaje ni en su derivación hacia dispositivos alternativos, sino en una modalidad marginal de circulación dentro de la institución caracterizada por la puesta en juego de unas formas de soporte vincular y relacional extremadamente básicas, "de mantenimiento", en las que su atención cursa exclusivamente a través de la cobertura de sus requerimientos alimenticios, fisiológicos e higiénicos. Dicha figura constituye, en tales contextos, mucho más un cuerpo que un sujeto. Como contrafigura del "residuo", la "mascota" encarna la performance que concentra el mayor grado de valoración e inversión libidinal por parte de los miembros del equipo de la institución. A través de la situación y el desempeño de la "mascota" se ponen muchas veces de manifiesto la discrecionalidad y la arbitrariedad de las pautas institucionales, toda vez que los privilegios con que cuenta esta figura y las concesiones y gratificaciones que suele obtener resultan contradictorios con los criterios sancionados explícitamente por el discurso formal de la institución. Su papel, a su vez, aparece reforzado desde los integrantes del equipo, quienes habitualmente estimulan a su portador a escenificarlo: payasadas, monerías, palabras o frases mal pronunciadas forman parte, así, de unas rutinas promovidas desde el propio dispositivo institucional, que tienden a estereotiparse y cuyo eventual abandono por parte del personaje suele activar en el elenco del equipo sentimientos y vivencias de pérdida.

Por último, cabe identificar la figura del "ejemplo", que puede definirse como la personificación del ideal institucional: se trata de una persona con discapacidad cuya situación aporta un "efecto de ilustración" acerca de los logros institucionales. Entre sus principales atributos se hallan los de conjugar la máxima adhesión y la mínima impugnación respecto de las pautas establecidas por el elenco del equipo, así como la de establecer y mantener una identificación masiva con el espacio institucional. Dicha performance resulta especialmente promovida dentro de los dispositivos institucionales, de modo tal que las personas sobre quienes recae este papel cuentan con muy escasas oportunidades de arribar a una instancia de finalización de su tratamiento o de acceso a otros ámbitos alternativos, por cuanto cumplen una doble función reguladora del vínculo institucional: hacia adentro -representando ante los restantes concurrentes la modalidad idealizada de inserción en el dispositivo- y hacia fuera -en virtud de su consistencia con las imágenes a las que la institución recurre para publicitar en la comunidad la labor que desarrolla, la que

generalmente es presentada como la “misión” institucional-.

Consideraciones finales

En función del itinerario propuesto por este trabajo, se ha explorado una de las derivaciones que pueden extraerse de los argumentos y principios contenidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, como lo es la impugnación de cualquier mirada esencialista y patologizante. En efecto, allí cuando la cuestión de la discapacidad deja de remitirse a la esfera del individuo para resituarse en el espacio relacional, se genera una inmediata desnaturalización de los entornos y contextos en los cuales se desenvuelve, lo que -para la perspectiva de este trabajo- invita a indagar el papel que juegan los espacios institucionales en la producción de la situación de discapacidad que constituye, al mismo tiempo, el foco y fundamento de su labor.

La visualización de la dimensión productiva que el marco institucional exhibe en cuanto a las posiciones y performances que promueve en las personas con discapacidad, tal como ha sido abordada en esta reseña, aspira a promover efectos de reflexividad en las prácticas que los y las agentes de salud y los equipos institucionales desarrollan en su práctica cotidiana, con la expectativa de que dichas intervenciones aparezcan cada vez más referenciadas por su consistencia con la promoción, el reconocimiento y la expansión de derechos para las personas con discapacidad.

Bibliografía

Bauman, Z. (2006). Vidas desperdiciadas. Buenos Aires: Paidós.

Castel, R. (1980). El orden psiquiátrico. Madrid: Ed. de la Piqueta.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad, Tomo 2. Barcelona: Tusquets.

Clavreul, J. (1983). El orden médico. Barcelona: Argot.

Conrad, P. (1982). Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social. En D. Ingleby (Ed.), Psiquiatría crítica. La política de la salud mental (pp. 129-154). Barcelona: Crítica.

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: Ed. de la Piqueta.

----- (2007). Nacimiento de la biopolítica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Barcelona: Paidós.

Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1970). Internados. Buenos Aires: Amorrortu.

Laing, R. D. y Cooper, D. (1971). Psiquiatría y antipsiquiatría. Buenos Aires: Paidós.

Lentini, E. (2010). La construcción social de la discapacidad mental y el discurso psiquiátrico. En González González, N. (coord.), Las “nuevas” enfermedades mentales y la salud pública. México: Miguel Ángel Porrúa.

----- (2013). “La institucionalización de la discapacidad intelectual en perspectiva histórica”. En Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación y Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA).

----- (2015). “Performatividad institucional y discapacidad intelectual”. En Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología (UBA).

Ley 24.901: Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad.

Lourau, R. (1975). El análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.

Menéndez, E. (1979). Cura y control. México: Nueva Imagen.

Rosato, A. y Angelino, M. A. (Coords.) (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires: Noveduc.

Silberkasten, M. (2006). La Construcción Imaginaria de la Discapacidad. Buenos Aires: Topía.

Skliar, C. (2007). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Buenos Aires: Miño y Dávila.

Szasz, T. (1976). Ideología y enfermedad mental. Buenos Aires: Amorrortu.

Vain, P. y Rosato, A. (Coords.) (2005). Comunidad, discapacidad y exclusión social: la construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Wacquant, L. (2001). Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio. Buenos Aires: Manantial.

LEEGSTRA, LOBATO, POLINELLI. “Participación social de los/as adolescentes con discapacidad

LOBATO LAURA, LEEGSTRA RUT CRISTINA, POLINELLI SILVIA

Lobato Laura

DNI 20766419

CORREO ELECTRÓNICO: lobato_laura@yahoo.com.ar

Leegstra Rut Cristina

DNI: 11990013

Correo electrónico: rutleeg unq.edu.ar

Polinelli, Silvia

DNI: 17479090

Correo electrónico: spolinelli unq.edu.ar

PALABRAS CLAVES: participación social, adolescencia, discapacidad

RESUMEN: El presente trabajo surge del proyecto de investigación “Estrategias familiares facilitadoras de la participación social en los adolescentes con discapacidad. Estudio cualitativo”- dirigido por la Lic. Fabiana Cacciavillani- recientemente finalizado y en el cual se propuso investigar acerca de las estrategias de las familias de jóvenes con discapacidad destinadas a favorecer la participación en actividades sociales. Se ha trabajado con un diseño exploratorio, descriptivo, con estrategia metodológica cualitativa, indagando a las familias de los/as adolescentes con discapacidad, teniendo como principales variables y ejes de análisis las estrategias familiares destinadas a favorecer la integración social, facilitadoras de la misma

A partir de los debates y de las reflexiones ha surgido la necesidad de seguir cuestionando, interpelando e investigando qué sucede con respecto al enfoque de derechos en relación a la participación social de los/as adolescentes en general , y dentro de ese grupo, con los/as adolescentes con discapacidad, en particular. *¿Qué oportunidades de participación social hay en los contextos comunitarios para los/as adolescentes con discapacidad? ¿Qué programas implementados desde el Estado sostienen el ejercicio pleno del derecho a la participación social de los/as adolescentes con discapacidad?*

Según la AOTA (2009) “La adolescencia es una etapa de profundos cambios en todas las

dimensiones de la persona... Participar en actividades sociales durante esta etapa es fundamental para los adolescentes, les ofrece la oportunidad de relacionarse con otros, con sus pares, amigos, familia y comunidad ". Afirma Krauskopf D. (2000) "El desarrollo adolescente se da en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad". Asimismo Law M.(2006) refiere que la participación de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las actividades es esencial para su desarrollo. Entre las actividades realizadas por los/as adolescentes se encuentran las de participación social, con un lugar privilegiado por el significado y el tiempo dedicado a las mismas. Según el Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia Ocupacional las actividades de participación social se definen como: *"El entretejido de ocupaciones para apoyar el vínculo deseado con la comunidad y con las actividades familiares así como aquella que involucran amigos y pares". (*Gillen y Boyt Schell, 2014, p.607)*"*

Los modelos actuales, basados en enfoques de derechos, consideran la participación social de los/as adolescentes con discapacidad como un desafío que requiere de la interacción de diversos ámbitos. Entre ellos, el entorno físico, el ámbito legal, los organismos de salud, la familia, el ámbito individual.

Las políticas públicas se manifiestan a través de diversos programas ministeriales, o que ofrecen las instituciones, en la comunidad, y que están orientados a brindar oportunidades de participación, programas que al menos en la declaración de sus objetivos, no citan al adolescente con discapacidad como algo distinto o particular diferenciado de otros/as adolescentes destinatarios de los mismos. Asi, por ejemplo, el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, tiene varios programas implementados a través de la Subsecretaría de Juventud como "Adolescentes con vos y voz" que busca "crear espacios en sus barrios para que puedan desarrollar sus propios proyectos culturales, recreativos, educativos o de formación", "Mi palabra cuenta" a fin de construir agenda de trabajo conjunto."Soy joven" "Casas del futuro" entre otros.

Por lo que se presenta una reflexión teórica acerca del derecho a la participación social de los/as adolescentes, enfocándose específicamente en los/as adolescentes con discapacidad.

Introducción

A fin de abordar esta temática compleja se considera necesario hacer una revisión de cómo es presentado y pensado en la actualidad, un abordaje basado en enfoque de derechos respecto de los/las adolescentes. Por tanto se presenta un recorrido histórico de las circunstancias y posiciones tomadas por la normativa internacional, que han sentado precedente para dicho enfoque actual y de las políticas públicas implementadas en la actualidad.

Como plantean Pautassi y Royo en su documento realizado por UNICEF/CEPAL (2012) "la entrada en vigor de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1990 rompe con un modelo de corte "tutelar" o "asistencialista" que contemplaba a los niños como un objeto que merecía protección. El nuevo paradigma que inaugura, reconoce a los niños, niñas y adolescentes como legítimos titulares —sujetos de derecho— lo que conlleva numerosas obligaciones para los Estados. La Convención de los Derechos del Niño/a ha mostrado la necesidad de garantizar protecciones jurídicas y derechos específicos para la infancia, y deja en claro que cada niño o niña no es propiedad de los padres ni del Estado, ni un simple objeto de preocupación"

Entonces, si un niño, niña o adolescente es considerado acreedor de un derecho, se plantea indefectiblemente la cuestión en cuanto a la exigibilidad de los derechos de los cuales son portadores, y en ese sentido "la CDN establece, en su artículo primero, una definición normativa del niño sustentado en un criterio etario ,menor de 18 años, y no en la adquisición de la plena capacidad jurídica que se alcanzaría, de acuerdo con gran parte de las legislaciones y códigos de derecho , con la mayoría de edad.. Los Estados Partes deberán utilizar esta edad límite como una norma y una referencia para el establecimiento de cualquier otra edad particular para propósitos o actividades específicas (…) siempre que los Estados Partes garanticen una protección especial a cada niño menor de esa edad límite...".

En cuanto a quiénes son los encargados de garantizar y responsabilizarse por el cumplimiento de esos derechos adquiridos, el documento citado manifiesta que "El respeto de la dignidad, la vida, la supervivencia, el bienestar, la salud, el desarrollo, la participación y la no discriminación del niño como portador de derechos debe afirmarse y defenderse como objetivo primordial de las políticas de protección en los Estados partes. La mejor forma de lograrlo es respetar, proteger y hacer efectivos todos los derechos consagrados en la Convención, y en sus protocolos facultativos relativos: a la participación de niños en los conflictos armados (2000) y a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de

niños en la pornografía (2000). Para ello, el Estado, la comunidad, las familias y las instituciones comparten la responsabilidad de proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes"

Este posicionamiento en relación al paradigma de derechos, entonces, implica una transformación en las formas de garantizar los mismos, que en palabras del Comité sobre los Derechos del Niño, consiste en: "…la creación, en el plano nacional, de toda una serie de nuevos órganos,estructuras y actividades orientados y adaptados a los niños: dependencias encargadas de los derechos del niño en el gobierno, ministros que se ocupan de los niños, comités interministeriales sobre los niños, comités parlamentarios, análisis de las repercusiones sobre los niños, presupuestos para los niños, informes sobre la situación de los derechos de los niños, coaliciones de organizaciones no gubernamentales (ONG) sobre los derechos de los niños, defensores de los niños, comisionados de los derechos de los niños"

"La puesta en práctica de los derechos humanos de los niños no ha de considerarse como un proceso caritativo que consista en hacer favores a los niños" (CRC, OG Nº 5, 2003) sino que surgen obligaciones concretas y definidas para los Estados. Por su parte, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, (1999: 72) ha sostenido que "para interpretar las obligaciones del Estado en relación con los menores, además de las disposiciones de la Convención Americana, la Comisión considera importante acudir, por referencia, a otros instrumentos internacionales que contienen normas más específicas con respecto a la protección de la niñez, entre las cuales cabría citar la Convención sobre los Derechos del Niño, y las diversas Declaraciones de las Naciones Unidas sobre el tema. Esta integración del sistema regional con el sistema universal de los derechos humanos, a los efectos de interpretar la Convención, encuentra su fundamento en el artículo 29 de la Convención Americana y en la práctica reiterada de la Corte y de la Comisión en esta materia.

Coincidiendo con Pautassi y Royo, autoras de este documento para UNICEF, se sostiene que "A pesar de esta importante matriz protectora, en los hechos, los derechos de los niños, niñas y adolescentes han sido históricamente y son vulnerados, por la permanencia de la concepción del niño como objeto de protección en la normativa y en la estructura estatal"

En términos coloquiales, plantean las autoras, esto implica la indivisibilidad de los derechos económicos, políticos, civiles, sociales y culturales por un lado, así como también el impedimento por parte de los Estados de plantear falta de recursos para garantizar estos

derechos.

En términos de la Corte Interamericana “los Estados partes tienen la obligación de adoptar todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional” (art. 4 CDN).

Por último, el incumplimiento de las garantías establecidas en estos derechos, otorga a los niños, niñas y adolescentes la posibilidad de exigir “la justiciabilidad” resaltando “que los derechos económicos, sociales y culturales, así como los derechos civiles y políticos, deben poder invocarse ante los tribunales. Es esencial que en la legislación nacional se establezcan derechos lo suficientemente concretos como para que los recursos por su infracción sean efectivos.” (CRC, 2003, OG Nº 5; 25)

Esta perspectiva y posicionamiento es el que ha hecho que numerosos profesionales de Terapia Ocupacional en el mundo, se planteen el lugar de esta profesión, desde una dimensión política, que promueve el mejoramiento de la calidad de vida de las personas no solo a través de las intervenciones y abordajes clásicos, sino también promoviendo el ejercicio y la satisfacción de los derechos universales consagrados en todos estos convenios.

Para Moldes y Rivas Quarnetti, “desde el punto de vista de los derechos, la terapia ocupacional ocupa otro lugar de acción y pasa a compartir un complejo escenario de transformación social. En ese lugar común, el mutuo compromiso de los actores sociales está orientado a la construcción de las oportunidades de participación reales, con el pleno reconocimiento del otro sin necesidad de etiqueta que adjetive y legitime el valor de su aportación, es decir donde se reconozcan e incluyan las múltiples voces de la ciudadanía en las diversas relaciones de poder, negociación y decisión

La participación social (un derecho), ocupación fundamental de los jóvenes, una mirada actual

La mirada y las definiciones sobre este momento de la vida, han ido cambiando permanentemente, conceptualizando inicialmente como una etapa de transición a la adultez , luego como una etapa problema caracterizada por el riesgo y la transgresión, ambas concepciones basadas en el adultocentrismo, hasta la actualidad donde se caracteriza a la adolescencia desde una mirada transversal, horizontal, pudiendo ver a los protagonistas de la misma como parte de una juventud ciudadana que hace aportes culturales y productivos, favorecedores del crecimiento y desarrollo social.

Según la AOTA (2009) "La adolescencia es una etapa de profundos cambios en todas las dimensiones de la persona... Participar en actividades sociales durante esta etapa es fundamental para los adolescentes, les ofrece la oportunidad de relacionarse con otros, con sus pares, amigos, familia y comunidad ". Afirma Krauskopf D. (2000) "El desarrollo adolescente se da en una delicada interacción con los entes sociales del entorno; tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de su sociedad"

Nuevamente afirma Krauspof D (2000) , basándose en este cambio de mirada, que " la participación juvenil en la construcción de las respuestas no es solo un avance democrático: se ha convertido en una necesidad. Sin la participación activa de los y las adolescentes en las metas de vida , no será posible el desarrollo humano de calidad ni el desarrollo efectivo de nuestras sociedades."

Law M.(2006) refiere que la participación de los/as niños, niñas, adolescentes y jóvenes en las actividades es esencial para su desarrollo. Entre las actividades realizadas por los/as adolescentes se encuentran las de participación social, con un lugar privilegiado por el significado y el tiempo dedicado a las mismas. La participación social es definida en el Marco de Trabajo para la Terapia Ocupacional, 2010 como "patrones organizados de comportamientos que son característicos y esperados de un individuo o de una posición determinada dentro de un sistema social" (Mosey 1996,p 340)

UNICEF manifiesta que "La participación se vincula al espacio social que ocupan los y las adolescentes y a la forma como está organizada la sociedad en términos de distribución de roles, tareas, responsabilidades, poder, etc. En este sentido, cabe llamar la atención sobre la importancia de hacer una distinción entre cultura de liderazgo, formar líderes, y cultura de participación, formar ciudadanos participativos (UNICEF-TACRO, 2003).

Esa participación social se hace efectiva según Moldes V y Rivas Quarnetti, Y (2013)

cuando “los protagonistas reclaman su derecho a participar en decisiones que atañen a la sociedad, con el mismo reconocimiento o valor que reciben los adultos, así como a que se reconsidere el modo en que se ejerce la protección tutelar en la adolescencia”

En coincidencia con estos autores se sostiene que para la efectiva participación social, es necesario que se efectivice el empoderamiento real de los adolescentes, lo que incluye la toma de decisiones, la visibilización positiva de sus habilidades y fortalezas, no ya sólo de sus problemas, y la expresión a través de distintos medios de sus formas de pensar y de sentir. Reconocer sus derechos es entonces liberar espacios para que afloren sus identidades en todos las dimensiones ,económicas, sociales, de géneros, culturales, etc.

Los adolescentes con discapacidad como parte de este cambio en el paradigma

“La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, y tiene como objeto promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto de los derechos humanos para las personas con discapacidad. Este instrumento internacional cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos con una dimensión de desarrollo social que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad”

Dicha Convención en su Preámbulo reafirma “la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación” (Preámbulo CdPD, inciso C)

Estos párrafos no hacen más que reiterar que en la actualidad la discapacidad es considerada como una restricción de la actividad del individuo, como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona el apoyo adecuado para reducir su deficiencia. Esta concepción responde a un enfoque ecológico y contextual, es decir al Modelo Social de la Discapacidad, que se focaliza en la defensa de los derechos humanos y la ciudadanía; en la misma se reconoce a una persona con discapacidad como agente,sujeto activo y usuario que puede participar en todo lo que le concierne

Para la sociedad actual es un desafío incluir en las políticas públicas a los adolescentes con cualquier tipo de discapacidad, pues supone generar recursos y apoyos necesarios para garantizar esa inclusión. Y es un desafío aún mayor, en los adolescentes con discapacidad intelectual, pues supone un corrimiento superior, que implica aceptar la autodeterminación como la posibilidad de ejercer control sobre sus propias vidas, y como manifestación del empoderamiento.

Políticas públicas en Argentina para la participación social de los adolescentes con discapacidad.

Las propuestas de diversos programas que ofrecen las instituciones, en la comunidad, están orientados a brindar oportunidades de participación. Así por ej. el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación tiene el programa "Adolescentes con vos y voz" que busca "crear espacios en sus barrios para que puedan desarrollar sus propios proyectos culturales, recreativos, educativos o de formación", "Mi palabra cuenta" a fin de construir agenda de trabajo conjunto."Soy joven" "Casas del futuro"

A nivel provincial, por ejemplo, a través de la Dirección General de Educación y Cultura, se implementan planes y programas entre los que se encuentran "Mi centro de estudiantes.gov", "Parlamento Juvenil del Mercosur", la formación de ''CAJ (Centros de Actividades Juveniles) '', entre otros.

Estos programas expresan en su declaración pública objetivos concordantes con el enfoque de derechos como:

"Fortalecer el quehacer de todos los actores de la comunidad educativa con fin de promover la emergencia de "organizaciones estudiantiles y de centros de estudiantes" entendiendo estas tareas como una oportunidad de enseñar y aprender"

"Lograr la inclusión educativa abriendo espacios de participación real que favorezcan la integración, la adquisición de aprendizajes significativos para que los / las jóvenes intercambien, dialoguen y discutan entre ellos/as abordando temas y cuestiones que tienen una profunda vinculación con sus vidas presentes y futuras; y con ideas acerca de la escuela media que quieren."

Ahora bien, plantea Dina Krauskopf (2000) que autores como Rodríguez-García y Macinko (1994, citado en Rodríguez-García y otros, 1998) consideran que existe una progresión en la participación social de los adolescentes, que va desde la mera información hacia la participación, el fortalecimiento con el compromiso, la culminación con el empoderamiento

que se expresa en la toma de decisiones y la iniciativa en las acciones. Refieren que la participación de los jóvenes y comunidad no se da cuando sólo son informados por grupos externos que fijan los objetivos y metas para los programas juveniles. Puede comenzar cuando son consultados, se les solicita retroalimentación, pero pueden o no influir sobre las decisiones. Hay participación y puede comenzar el compromiso cuando la participación juvenil y comunitaria provee información y retroalimentación para mejorar los objetivos y los resultados.

Reflexiona Krauskopf D.(1998)..."La convergencia entre los organismos gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil y la consolidación participativa de los derechos de niños y adolescentes, permitirá avanzar en el establecimiento de políticas del Estado que incorporen las características y potencialidades de la adolescencia y juventud con el compromiso de las comunidades nacionales, y garanticen estrategias orientadas a alcanzar el desarrollo integral."

Asimismo Rodríguez E. (2016) plantea…" Desde los Estados en América Latina lo que prima es la apertura de espacios controlados, acotados, que tratan de evitar los desbordes de parte de los jóvenes. Ejemplos de esto podrían ser los Consejos de la Juventud que se generan en varios países, tanto a nivel nacional como municipal. O los Consejos Estudiantiles, que en algunos casos se plantean como formas de participación de los estudiantes pero que, sobre todo en secundaria, a veces están muy restringidos o se transforman en mecanismos mediante los cuales las direcciones de los colegios imparten ciertas directrices. Del lado de los jóvenes, en cambio, hay una tendencia a ir más allá, a ocupar más espacios de los que los Estados les proponen. "

Se coincide con la mirada de Ernesto Rodríguez, *director del Centro Latinoamericano sobre Juventud (CELAJU) ,* al plantear la necesidad y asimismo ésta como desafío de considerar a los jóvenes como sujetos de derechos para que las políticas públicas aseguren la vigencia del conjunto de derechos, políticas públicas no apoyadas en los jóvenes como grupo de riesgo sino donde predomine el enfoque de derechos desde las acciones concretas y no solo desde el discurso.

Para concluir se observa en los programas propuestos desde las polìticas pùblicas actuales una intenciòn de puesta en marcha de programas de participación social de los/las adolescentes en general, en distintos niveles de progresión en cuanto a la participación activa y real, incluso algunos aún coordinados y dirigidos por adultos, como en el caso de los Centros de Estudiantes a nivel provincial. En ninguno de ellos, se especifica la inclusión

de adolescentes con discapacidad como tampoco la exclusión, pero no se evidencian acciones especìficas que lo favorezcan.

Nos preguntamos si se produce la participación social de adolescentes con discapacidad en contextos y entornos comunitarios de manera espontánea cuando no es efectivizada ni promovida por programas y políticas públicas Si es así, qué formas, función y significado presentan esas ocupaciones de participación?. Se abren así nuevos interrogantes para futuras investigaciones.

Bibliografìa:

Alarcón Palacio, Y (2014), "UNA MIRADA AL EL ENFOQUE DE DERECHOS EN LA PROTECCIÓN DE LAS PERSONAS CON O EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN COLOMBIA" . Vniversitas [en linea] 2014, (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 19 de abril de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82532045001> ISSN 0041-9060

Ávila Alvarez A, Martinez Piedrola R, Matilla Mora R, Máximo Bocanegra M,Méndez Méndez B, Talavera Valverde Ma, y col Marco de Trabajo para la Práctica de Terapia cupacional : Dominio y Proceso 2ª edición (2010) traducción disponible en http:www.terapia-ocupacional.com/aota2010esp.pdf

COMMITTEE ON THE RIGHTS OF THE CHILD OBSERVACION GENERAL Nº 5. Thirty-fourth session. 19 September-3 October 2003. Disponible en español en: https://resourcecentre.savethechildren.net/node/9689/pdf/opendocpdf_1_5.pdf

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad *(2006) disponible en http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf*

Dirección General de Educación y Cultura - Servicios - Planes y programas . Consultado 24 de abril de 2018. http://servicios.abc.gov.ar/servicios/

Krauskopf, D (1998) " DIMENSIONES CRÍTICAS EN LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LAS JUVENTUDES. EN PUBLICACIÓN: PARTICIPACIÓN Y DESARROLLO SOCIAL EN LA ADOLESCENCIA". San José: Fondo de Población de Naciones Unidas 1998.

Mary Law y Col. "Patterns of Participation in Recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities" Developmental Medicine Child Neurology, 2006,

48: 337-342. Ontario Canadá. Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Adolescencia, Consultado 15 de abril de 2018. Disponible en http://www.desarrollosocial.gob.ar/adolescencia/

Moldes V y Rivas Quarnetti, Y (2013) "TERAPIA OCUPACIONAL EN SALUD MENTAL - TEORÍA Y TÉCNICAS PARA LA AUTONOMÍA" .pg 231. Ed. Panamericana

Pautassi L., & Royo, L. (2012). Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición. Santiago de Chile: CEPAL-UNICEF. Disponible en:http://www.derecho.uba.ar/investigacion/investigadores/publicaciones/pautassi-enfoquedederechosenlaspoliticasdeinfancia.pdf

Rodríguez E.(2016) "LA PARTICIPACIÓN DE LOS JÓVENES EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS A ELLOS. CONVERSACIÓN ENTRE NÉSTOR LÓPEZ, ERNESTO RODRÍGUEZ Y DEISY APARICIO . abril de 2016 Evento SITEAL, Disponible en http://www.publicaciones.siteal.iipe.unesco.org/eventos-del-siteal/22/la-participacion-de-los-jovenes-en-las-politicas-publicas-dirigidas-ellos

Unicef (2003) "INFORME ANUAL DEL UNICEF 2003. Disponible en: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/2628_spa_final.pdf

GATICA. “Embajadores de la inclusión”

Gatica, Lisandro Andrés; DNI 30.065.878 liangatica@hotmail.com
Palabras clave: Discapacidad, inclusión, acompañante terapéutico
Un relato de experiencia

Introducción:

En el presente trabajo se abordarán las problemáticas entorno a garantizar la accesibilidad a los derechos de las personas con discapacidad. En la actualidad la discusión no pasa en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad sino más bien en cómo garantizar los que ya existen. Para aproximarnos a una respuesta a esta cuestión, necesitamos analizar en alguna medida la pregunta: ¿Cuál es la distancia entre la ley, el marco legal y su aplicación en lo cotidiano? ¿Qué es lo que impide garantizar los derechos de las personas con discapacidad? ¿Se puede hacer algo para modificarlo? Estas y otras preguntas son las que intentaremos responder en este trabajo.

Ojos que no ven, corazones que no sienten:

Una silla de ruedas, un bastón blanco, un andador. Resulta sencillo asociar la discapacidad con éstos y otros elementos similares. De igual manera, no es difícil ni se necesita ser un especialista en la materia para reconocer la discapacidad cuando estamos frente a la presencia de una persona que ha perdido un miembro, que no puede moverse por sus propios medios o que presenta movimientos estereotipados. Incluso hay rasgos físicos que son característicos de las personas con Síndrome de Down. Pero, ¿Es eso la discapacidad? ¿La discapacidad está en lo que se ve? ¿Qué pasa con aquellas personas cuya discapacidad no es tan notoria o reconocible a primera vista? Si el reconocimiento es un desafío, la garantía de los derechos lo es aún más.

Experiencia de un caso real:

Pablo es un joven de 20 años con diagnostico Trastorno Generalizado del Desarrollo y Retraso mental moderado. Vive con su madre y un hermano menor de 12 años de edad. Padres separados. El joven tiene escaso vínculo con el padre. Por elección propia no lo visita y limita el contacto a una breve comunicación telefónica de cuando en cuando. Vive en un barrio cerrado, donde suele deambular por las instalaciones compartidas, conversa

con el personal de seguridad y vecinos ocasionalmente.

En el último año el lazo social se ha visto afectado. Cuando no deambula por el barrio, tiende a sentarse frente a la computadora donde puede pasar horas cuando la madre está trabajando. Debido a la cantidad de horas que pasa solo se ha acentuado la pérdida de habilidades sociales y ocupacionales.

Pablo concurrió a escuela especial hasta los 14 años, ha participado en centros de formación laboral y escuela primaria de adultos con el apoyo de una maestra integradora, pero ha discontinuado su asistencia el año pasado por propia decisión aunque sin poder explicar el motivo. Su madre ha insistido en que continúe asistiendo, pero ante la demanda, el joven ha respondido de manera impulsiva, agresiva, por lo cual no se ha podido convencerlo de retomar. Por otra parte, la madre refiere a la dificultad que presenta para sostener el lazo social, conductas de higiene, alimentación y cuidado personal de sí mismo.

Es este contexto se implementa un dispositivo de acompañamiento terapéutico con varios objetivos acordes a satisfacer necesidades de Pablo y el entorno al cual pertenece. Considerando a la comunidad como un medio fundamental para potenciar la integración y facilitar la socialización como así también favorecer la incorporación de nuevas situaciones se propone trabajar para que el joven pueda contrarrestar el sedentarismo, incorporar nuevas situaciones y comenzar a salir de la casa, donde pasa horas frente a la computadora. Convocándolo a través de la realización de compras, trámites y paseos se logra al cabo de un tiempo establecer la rutina de salir a caminar solo o con su acompañante.

El 15 de enero de 2018 era una mañana normal, tras haber realizado algunas actividades en el domicilio, el joven y su acompañante salen a dar “una vuelta por Lomas”. Tras haber realizado algunas cuadras de caminata de pronto de un patrullero que estaba estacionado al cordón de una de las avenidas principales de la ciudad, un oficial de policía de la provincia desciende del vehículo y mientras se dirige hacia Pablo y su acompañante grita: “¡Hey, vos, vení, vení para acá!”. Ante la situación confusa y desconcertante, Pablo se asusta y en una reacción empieza a acelerar la marcha en la dirección en la que iba de camino. Al reiterarse el grito y la demanda del oficial, Pablo da un pequeño trote hasta alejarse a una distancia de unos 50 metros aproximadamente. Entre tanto, el acompañante se detiene en la marcha y espera a ser alcanzado por el oficial. Intentando entender el motivo de la llamada, controlar que Pablo no se aleje demasiado y pensando en cómo contener al joven todo a la vez. Al acercarse el oficial, el acompañante le explica que el joven era una persona con discapacidad y que reaccionó de esa manera por los gritos. Enceguecido por su objetivo de que el joven vuelva, el oficial no logra escuchar lo dicho por el acompañante.

Inmediatamente, en cuestión de segundos, el acompañante da un trote dejando solo al oficial que evidentemente no estaba escuchando. Logra alcanzar a Pablo y logra contenerlo a través de las palabras. Unos segundos más tarde, un segundo oficial alcanza a Pablo y a su acompañante, y tras conversar con este último entiende que se trata de una persona con discapacidad. Se disculpa y nos pide que continuemos nuestro camino de manera más amable. El resto del camino de regreso a casa, Pablo solo repetía: "la policía me quería llevar preso".

¿Qué fue lo que generó la reacción del primer oficial para que descendiera del vehículo y actuara con semejante impulsividad? ¿Acaso fue algo en el aspecto físico, la vestimenta o algo vinculado a lo motriz que se nota en la marcha no tan estable del joven? ¿Habrá sospechado que podría tratarse de una persona alcoholizada o algo similar? ¿Qué hubiera sucedido si esta situación se daba en un momento en dónde el joven saliera solo a caminar sin tener un tercero a su lado para actuar como interlocutor? Nunca lo sabremos. No hubo posibilidad de diálogo con el oficial.

Pero hay algo que sí podemos afirmar: Que aunque en La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad los Estados Parte se comprometen a *"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."* (Art. N° 1) y a trabajar por generar conciencia e igualdad y no discriminación. En la práctica, es decir, en la vida diaria aún falta un largo recorrido para garantizar los derechos, la accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad.

Marco legislativo actual: Las barreras institucionales

Un ejemplo de esto es lo siguiente: En el año 2017 el gobierno nacional dio de baja 83.000 pensiones por invalidez reflotando un decreto de 1997. El decreto 432/97 emitido por Carlos Menem establece que solamente las personas con discapacidad total (disminución del 76% de la capacidad laborativa) y permanente pueden percibir la pensión por invalidez. Con la adhesión de la Argentina a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2014, la implementación de este decreto había quedado en desuso ya que la Convención indica el compromiso de los Estados Partes para garantizar los derechos a la inclusión y accesibilidad de todas las personas con discapacidad. Desde el Gobierno se indicó que esta medida buscaba depurar el padrón, revisando irregularidades como lo fue en el caso de la localidad de Guanaco Muerto en Córdoba, donde se registraron 480 pensiones por discapacidad en tanto que es habitada por sólo

320 personas. Por otra parte, La Red de Personas con Discapacidad presentó un pedido que fue apoyado por Adriana Camaratta titular del Juzgado Federal de Seguridad Social N°8, en donde solicitaban el restablecimiento inmediato de las pensiones que habían sido canceladas ya que la medida se había tomado "sin mediar resolución fundada previa". Tras las presiones sociales, los reclamos de las organizaciones que defienden los derechos de las personas con discapacidad y la Defensoría del Pueblo, el gobierno dio marcha atrás con la medida. "Es un error que no debemos cometer" dijo Gabriela Michetti al referirse al tema a modo de disculpas.

Este mismo año también se desarticularon el CONADIS (Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad) y la Comisión Nacional de Pensiones Asistenciales. En su lugar, la Agencia Nacional de Discapacidad, un organismo creado por el Gobierno que funcionará en el ámbito de la Secretaría General de Presidencia y se ocupará de las políticas destinadas a las personas con discapacidad y del otorgamiento de pensiones por invalidez. En el decreto 698/2017 publicado en el Boletín Oficial se informa que la creación del nuevo La Agencia Nacional de Discapacidad estará bajo la órbita de la vicepresidenta, Gabriela Michetti, quien también lidera el Plan Nacional de Discapacidad. Entre los fundamentos del decreto, éste señala que "resulta necesario centralizar en un único organismo especializado todas las cuestiones vinculadas a las personas en situación de discapacidad, propiciando un conjunto de políticas públicas tendientes a la plena inclusión". Sin embargo el Plan aún no cuenta con presupuesto ni proyectos concretos.

Los derechos y los organismos están, lo que resulta un desafío es la implementación y la garantía del libre acceso e inclusión de los derechos de las personas con discapacidad.

Accesibilidad y barreras sociales

Los ejemplos expuestos son una muestra de que el impedimento para el cumplimiento y garantía de los derechos de las Personas con Discapacidad enfrentan barreras a nivel social y nivel institucional. En el primer caso se refleja la necesidad de profundizar en materia de divulgación y concientización a la sociedad toda, pero en especial a aquellas personas que trabajan en directa relación con el ejercicio de la autoridad, lo público y responsabilidad civil. ¿Qué hubiera sucedido si en lugar de actuar impulsivamente el oficial se hubiera dirigido de otra manera? Alguien podría quizá decir que se trata de un caso aislado y acusarnos de que con un dedo no se tapa el sol. Sin embargo, el planteo es más profundo que la individualidad del caso. Un agente de la fuerza pública tiene autoridad para actuar en el marco de la ley cuando entiende que una persona representa un peligro, o bien que está intentando escapar de la fuerza pública. Al parecer esa fue la interpretación por

parte del oficial, quien de no haber existido un intermediario podría haber actuado en consecuencia.

A nivel institucional también se encuentran barreras burocráticas y administrativas que condicionan la accesibilidad de las personas con discapacidad a la salud pública gratuita, a la educación en todos los niveles, a percibir un apoyo para su sustento, etc. Esto nos sugiere cuestionarnos ¿Qué se puede hacer para derribar estas barreras sociales?

El entendimiento de la discapacidad desde el modelo social, implica y apunta a eliminar las barreras que suponen una dificultad significativa a la persona con discapacidad para acceder a sus derechos. Entender a la persona con discapacidad como un sujeto de derecho nos invita a preguntarnos por mecanismos y programas que tengan como objeto facilitar y garantizar dentro del marco legal la concreción de aquello que aún hoy, en 2018, a doce años de la aprobación de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* nos resulta una tarea pendiente.

La responsabilidad individual frente a las barreras sociales

Este modelo social nos invita a implicarnos. Porque la sociedad no son solo las instituciones. Así como es cierto que estas nos atraviesan, es igualmente cierto que los actores sociales las transforman. Sería injusto y cómodo ubicarnos en el sillón de la crítica y culpabilizar al Estado y sus instituciones. Responsabilizarnos en la labor de lograr la inclusión es lo que nos proponemos. No es algo ajeno, es nuestro. Es nuestra tarea pendiente. Acertadas y aplicables son las palabras de Paulo Freire (2012:71) quien declaró: “La realidad no es así, está así. Y está así no porque ella quiera, ninguna realidad es dueña de sí misma, esta realidad está así porque de este modo sirve a determinados intereses del poder. Nuestra lucha busca cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella”.

En la obra de Franz Kafka, *Ante La Ley (1915)*, se relata la experiencia de un hombre que quería acceder a La Ley. Al acercarse a las puertas de la Ley encuentra a un guardián quien le explica que no podía concederle el acceso en ese momento. Que le era prohibido por el momento. A lo largo del tiempo el campesino insiste en varias ocasiones aun gastando todos sus esfuerzos y recursos en tratar de sobornar al guardián para que le permita acceder sin hallar éxito. Llegando a la vejez y, a punto de morir, habiendo meditado mucho a lo largo de su vida sobre este asunto el anciano se acerca una vez más al guardián y le pregunta: “Si todo el mundo quiere acceder a la Ley, ¿Cómo es que nadie más le ha solicitado en todos esos años acceder por esa puerta?”. Comprendiendo la situación el guardián le grita para que no quepan dudas: “Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré.”

A esto es a lo que nos referimos con garantizar la accesibilidad e inclusión de las personas con discapacidad. El modelo social no es sino la puerta a la Ley. Nosotros somos el campesino, está en nosotros desafiar y eludir al guardián de la accesibilidad e inclusión, que pone la mirada medico patologizante de la discapacidad, que está repleto de prejuicios, miedos, y prohibiciones. Porque cabe aclararlo una y mil veces y volver a repetirlo las que sean necesarias: el guardián somos nosotros. Hay una puerta que cada uno y solamente cada individuo puede atravesar. Romper con las barreras sociales es nuestra tarea pendiente cada día, en cada lugar y circunstancia. La inclusión la hacemos entre todos.

El acompañante terapéutico como facilitador y embajador de la inclusión

¿Cómo modificamos esa realidad? Sin duda que hay muchas cosas por hacer y mucho trabajo por delante. En este trabajo se propone debatir y concientizar entorno al papel importante que cumple como embajador de la inclusión, y no del asistencialismo, la figura del acompañante terapéutico.

Durante décadas y en particular, durante los últimos años la figura del acompañante terapéutico ha ido cobrando mayor entidad en el ámbito de la Salud Mental en nuestro país. Motivado por una creciente demanda en instituciones de salud, centros de día, instituciones educativas y en el domicilio de pacientes; e impulsado por la experiencia exitosa que ha resultado de su implementación con 'pacientes' de diversas patologías y distintas características, surgen varios intentos por describir, definir, encuadrar y conceptualizar el rol, las funciones y otras especificidades entorno a la figura del acompañante terapéutico.

Como consecuencia de esto numerosas instituciones comienzan a ofertar cursos y talleres con la idea de brindar formación, capacitación y herramientas a quienes ya trabajaban como acompañantes de manera informal o a quienes deseaban insertarse en este novedoso ámbito laboral. Basta con buscar en el explorador de internet, para encontrar información de distintas Asociaciones Civiles, Instituciones Educativas Terciarias y Universitarias donde se ofertan dichos cursos. De mayor o menor duración, con distintos enfoques y contenidos académicos, todos contribuyeron- y aún siguen haciéndolo-al camino por regular y legalizar la formación de acompañantes terapéuticos dotados y capacitados para trabajar en equipos interdisciplinarios, bajo la supervisión del profesional a cargo.

A partir de la década de los '80 la producción de textos académicos intenta responder a cuestiones del tipo ¿Qué es el acompañamiento terapéutico? ¿Cómo surge y se desarrolla su implementación en nuestro país? (PULICE-ROSSI, 1994). Así mismo, aparecen trabajos que pretenden aclarar el rol del acompañante terapéutico, sus límites y alcances, así como su trabajo en equipos interdisciplinarios y en áreas específicas (KURAS de MAUER-

RESNIZKY, 1985)

Las discusiones sobre las prácticas del acompañante terapéutico, así como la inquietud sobre el reconocimiento oficial de su figura, han sido motivo de mucha reflexión, debate y han suscitado diversas animosidades entre distintos sectores de los trabajadores de la salud. En mayo del 2005, la comunidad de enfermeros de Córdoba marchó para manifestar su descontento y rechazar el proyecto de Ley Nº 15090/L/14 que regula el ejercicio de la profesión Acompañante Terapéutico y de la actividad denominada Cuidador Domiciliario afirmando que esto atenta contra sus incumbencias laborales. Claramente esto tiene que entenderse por el desconocimiento del rol y el quehacer del acompañante terapéutico. Ahora bien, no es objeto del presente trabajo analizar ni debatir las cuestiones entorno a la formación académica de los acompañantes terapéuticos. Será suficiente con decir, que aún hay un vacío y necesidad de formalizar y reglar la formación entorno a esta figura para poder delimitar los campos de incumbencia, el trabajo y formar acompañantes más competentes y mejor preparados en la labor de ser embajadores de la inclusión.

¿Qué significa ser un embajador de la inclusión? ¿En qué manera llega el acompañante terapéutico a convertirse en un embajador de la inclusión?

Tal como se ha mencionado, entendemos que en una sociedad donde aún existen barreras que imposibilitan la garantía en materia de accesibilidad, políticas públicas e inclusión de las personas con discapacidad, tenemos la urgencia de encontrar alternativas en el camino de eludir al guardián.

En esta labor los acompañantes terapéuticos tienen un lugar de privilegio, una posibilidad única y una enorme responsabilidad de hacer visible aquello que para muchos no lo es. Esta singular característica del acompañante terapéutico lo convierte en un actor importantísimo como agente que facilita el cambio, la inclusión y la divulgación. El acompañante terapéutico trabaja no solo con la persona acompañada, muchas veces equívocamente etiquetada y reducida a nuestro entender, como paciente. También trabaja con su entorno, sus pares, la familia y con los profesionales tratantes de sus acompañados. Su campo de trabajo es la vida real, esa realidad que está ahí, que se ha construido como refería Freire entorno a la persona con discapacidad. Felizmente, el acompañante terapéutico ocupa un lugar de observación privilegiada, sin limitarse a ser un mero espectador. Es un agente de cambio. Es un embajador de la inclusión en tanto y cuanto se compromete con esa labor de trabajar para garantizar la accesibilidad, la visibilidad y la inclusión de las personas con discapacidad propiciando situaciones que habiliten el goce del ejercicio de todos los derechos hasta donde sea posible para una persona con

discapacidad.

A continuación hacemos mención de distintas consideraciones sobre el trabajo del acompañante terapéutico (A. T.):

El Acompañamiento Terapéutico como parte de un tratamiento interdisciplinario:

Como en todo caso en donde se incorpore el acompañamiento terapéutico a un tratamiento, es necesario que el acompañante forme parte de un equipo tratante. Bajo ningún concepto el acompañante debe trabajar solo. El trabajo interdisciplinario permite abordar cada caso con mayor objetividad, y sobre todo, pensar en el acompañado más allá del diagnóstico, como persona, considerando sus particularidades para brindar una mayor contención, y una más adecuada adaptación del tratamiento en beneficio de este, su familia, su entorno y aún del acompañante mismo.

La incorporación del A.T. deviene como una extensión y complemento al tratamiento que este recibe por parte del profesional tratante (psiquiatra, psicólogos, neurólogo) haciendo posible acompañar al paciente en su quehacer diario, ayudarle a seguir y cumplimentar con las instrucciones y pautas establecidas durante las entrevistas o consultas que recibe, trasladándolas a lo cotidiano, a la vida real.

El éxito del tratamiento depende en cierta medida de la comprensión y aceptación que el acompañante y que la persona tenga de su realidad. Por ello, es imprescindible que tanto el acompañado como acompañante tengan una buena comunicación con el profesional tratante responsable y entre ellos. El primero podrá comunicarse con el médico durante sus entrevistas, mientras que el acompañante, deberá mantener comunicación con el profesional a cargo, a fin de conocer el estado del tratamiento del paciente y servirle de apoyo y ayuda.

Con frecuencia el A.T. deberá mantener comunicación y reunirse con el profesional responsable y el equipo tratante, a fin de informar sobre el desarrollo de su trabajo, lo que observa del paciente, y a fin de poder elaborar y pensar estrategias de trabajo de manera conjunta para asistir al paciente y velar por sus necesidades.

Del Rol y de las funciones del A.T.:

El acompañante terapéutico debe conocer bien cuál es su rol y cual no lo es. Es imprescindible esta comprensión por parte del acompañante, ya que de otro modo no podrá asumir las funciones requeridas para un óptimo tratamiento terapéutico. El desconocimiento o la indiferencia al rol y las funciones del A.T. por parte de este o el profesional responsable influirán en detrimento del tratamiento; por lo que es importante conocerlo para implementar

una adecuada incorporación y ejecución.

Como su nombre lo indica, el rol del A.T. será *acompañar* al paciente en su tratamiento, en su vida diaria, en su desempeño durante su quehacer cotidiano y las actividades que debe realizar considerando las necesidades de éste y sus posibilidades en el ámbito personal, familiar y social. El A.T. sirve como agente de contención para el acompañado, quien padece de un Yo debilitado, alejado del mundo real; luchando contra la ruptura de la realidad. El A.T. actúa como un "yo opcional" (Kuras de Mauer-Resnizky, 1985:26), como facilitador al paciente, siendo una alternativa de apoyo ante los factores que lo enfermaron y que operan como refuerzo de su enfermedad.

Es también facilitador del paciente, en tanto lo asiste a adecuarse al manejo del tiempo y espacio.

El A.T. trabaja como agente de prevención. Realiza una labor de contención y puede proveer de información y apoyo evitando recaídas en el paciente.

El A.T. es un nexo entre el mundo externo y el paciente. Le ayuda a establecer vínculos de resocialización y de significación con la otredad: familias, amigos, etc.

El A.T. no es un amigo: Por lo tanto debe delimitar su vinculación para con el paciente y con su familia, dentro del marco terapéutico, que le será asignado por el profesional a cargo. Las actividades, las tareas que realice deben tener un carácter de coherencia con el tratamiento.

El A.T. no es el terapeuta: No es función del acompañante diagnosticar, sino actuar como una extensión del tratamiento. Si bien es cierto que participa activamente en el tratamiento, su trabajo está supeditado las direcciones y supervisión del profesional a cargo.

El A.T. no es el médico: Considerando los alcances y limitaciones de su formación, el acompañante no puede ni debe medicar, o sugerir medicamentos al paciente. Pero como parte de un equipo, su tarea en cambio, puede incluir la asistencia en la administración correcta de los medicamentos. Puede incluso ayudar al paciente o a su familia a elaborar un recordatorio de los horarios y dosis que faciliten esta tarea.

El A.T. puede actuar como un interlocutor, en situaciones donde la persona con discapacidad necesite apoyo en materia de comunicación e interpretación.

El A.T. en muchas ocasiones se convierte en embajador de la inclusión cuando actúa como mediador, frente a situaciones que requieren intervención ante terceros que desconocen sobre la situación o condición de su acompañado.

Conclusión

Frente a los hechos descriptos el acompañamiento terapéutico cumple una función

importante de muy diversos modos. Sería imposible enlistar todas las maneras, dado que puede haber tantas como personas y situaciones haya. Pero hay algo que caracteriza al embajador de la inclusión: que vive el arte de estar presente. Estar presente tal como aquí lo planteamos es un concepto que implica mucho más que la presencia física en un determinado espacio y tiempo. Tampoco se debe confundir con el apego o el hacerse responsable de la persona con discapacidad. Se trata de ser más bien responsable *para con*, en lugar *de* la persona con discapacidad. Es una actitud y una habilidad que el acompañante debe trabajar y esforzarse por desarrollar. Requiere implicarse lo suficiente para poder conocer, proponer estrategias y favorecer situaciones en beneficio de las personas con discapacidad y su entorno. Al mismo tiempo estar presente es una manera de conducirse. La presencia no es física ni emocional meramente. Se trata de estar presente en pos de un dispositivo que favorezca la autonomía, el crecimiento, la autoestima y el desarrollo de habilidades e intereses de la persona con discapacidad. Es la actitud de sostener y contener al acompañado sin privarlo de la posibilidad de desafiarlo a que se supere, aun cuando el "progreso o logro" parezca ínfimo. Caso contrario sería un mero asistencialismo. Estar presente será en ocasiones saber cuándo y cómo actuar en defensa y ejecución de los derechos de las personas con discapacidad. Estar presente será quizá en muchas ocasiones explicarle a un oficial de policía que Pablo piensa, siente y percibe el mundo de manera diferente, y que necesitamos aprender a aceptarlo en su maravillosa individualidad.

Bibliografía

FREIRE, Paulo (2012). El grito manso. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores, pág. 71.

KAFKA, Franz (1915). "Ante la Ley". (se publicó en la edición de año nuevo del semanario judío independiente Selbstwehr).

PULICE, Gabriel y ROSSI, Gustavo, (1994) "Acompañamiento terapéutico. Aproximaciones a su conceptualización", 1° edición; Buenos Aires, Polemos Ed.

KURAS de MAUER y RESNIZKY (1985) "Acompañantes terapéuticos y pacientes psicóticos: manual introductorio a una estrategia clínica", 1° edición, Buenos Aires, Editorial Trieb.

ONU (2006); "Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad": http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

http://www.cba24n.com.ar/content/enfermerosrechazanhabilitaciondeacompanantesterape

uticos (consultado el 04/03/2016)

Otras fuentes consultadas:

https://www.clarin.com/economia/junio-gobierno-empezo-dar-baja-pensiones-discapacidad_0_BJXfQsFM-.html
http://canalabierto.com.ar/2017/09/06/tras-el-escandalo-por-la-baja-de-pensiones-el-gobierno-crea-una-agencia/
http://www.ambito.com/896274-la-justicia-ordeno-restablecer-las-pensiones-por-discapacidad-en-todo-el-pais
https://www.pagina12.com.ar/43813-el-ajuste-donde-mas-duele
http://www.cba24n.com.ar/content/el-gobierno-comenzo-dar-de-baja-pensiones-por-discapacidad
http://www.mdzol.com/nota/739290-guanaco-muerto-el-pueblo-con-mas-pensiones-que-habitantes/
https://www.clarin.com/politica/marcha-gobierno-vuelven-pagar-pensiones-discapacidad_0_rk-zQcl7b.html

Mesa 15. Aportes epistemológicos para profundizar la investigación en discapacidad
Coordinación: Verónica Perelli y María Belén Pascual

ALMEIDA, DRUETTA, STRADA. "Romper con el monolingüismo del conocimiento en la universidad. La Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas (TULSA) en la Facultad de Trabajo Social (UNER)"

Autor/es: ALMEIDA, María Eugenia – DRUETTA Juan – STRADA Vilma.

Pertenencia institucional: UNVIVERSIDAD NACINAL DE ENTRE RIOS. Facultad de Trabajo Social.

E mail: tulsauner@gmail.com

Conceptos claves: Lengua – Educación superior - Accesibilidad

RELATO DE EXPERIENCIA

Resumen

El presente trabajo recupera reflexiones y emociones de una experiencia única en nuestro país y en la región en lo concerniente al derecho a la educación, en este caso, educación superior de una *comunidad minorizada,* la comunidad sorda.

La Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA) resulta una apuesta ambiciosa y desafiante construida en dialogo con la comunidad sorda y que implica una propuesta de pregrado que se dicta íntegramente en Lengua de Señas Argentina en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos., La TULSA se viene gestando desde hace muchos años en interacción con lxs sordxs y se puso en marcha en 2018 y representa una iniciativa académica que recorre una demanda histórica de la comunidad sorda argentina: recibir educación en su propia lengua. Asimismo recupera la experiencia de muchos sordos y sordas del país que se encuentran enseñando LSA en diferentes espacios, en general de educación no formal. En este sentido esta propuesta viene a responder en principio dos situaciones: educación en la propia lengua y formación para realizar una tarea para la cual se vuelve imprescindible capacitarse: enseñar una

segunda lengua.

La carrera cuenta con equipos docentes especializados en las áreas de conocimiento que se abordan y están conformados por docentes sordxs y oyentes. Tiene 25 materias y se dicta en 5 cuatrimestres a lo largo de dos años y medio.

Tiene una matrícula de 280 estudiantes provenientes de 19 provincias de nuestro país y tiene un encuentro presencial por mes de dos días de cursado intensivo.

Además cuenta con un espacio de educación virtual que complementa los encuentros presenciales. El título que otorga es Instructor Universitario en Lengua de Señas Argentina.

En este trabajo intentaremos mostrar los primeros pasos de la puesta en marcha de la carrera y las reflexiones que de ello derivan en tanto la Universidad se piensa y se hace en clave de accesibilidad.

Algunos antecedentes e ideas que sostuvieron la creación de la TULSA

La formación en la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina es una deuda pendiente por parte de las instituciones de formación universitaria y las de nivel terciario. Más aún la oferta de una formación accesible que garantice la participación como estudiante de estas propuestas a personas sordas.

Lo que existen como antecedentes son iniciativas dispersas, no formales de capacitación en la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina. En general surgidas en asociaciones de sordos, fundaciones e incluso algunas propuesta de cursos ofrecidos por algunas universidades nacionales como la Universidad de Lomas de Zamora a través de una propuesta de extensión universitaria en el año 2004, la propia UNER durante 2013 y 2014 y la Universidad Nacional del Comahue durante el 2014 como experiencias cercanas y recientes.

Desde el año 2000, la Facultad de Trabajo Social, específicamente el programa *"La Producción Social de la Discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos"*, ha sostenido como espacios de formación los cursos de Lengua de Señas Argentina para oyentes. Estas acciones sostenidas en el tiempo han generado un cambio de perspectiva respecto de la organización del trabajo que supone enseñar la lengua, principalmente el lugar de sordxs en esa tarea. Esto ha resultado en el reconocimiento de los miembros de esta comunidad lingüística como agentes educativos y no como meros auxiliares de los oyentes. En este contexto lxs docentes sordxs son lxs responsables de transmitir la lengua, con su propia visión del mundo desde la experiencia

visual, a partir de reflexionar sobre su lengua como objeto de enseñanza-aprendizaje.

Con la creación de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina – Español (TUILSA-E) en la Facultad de Trabajo Social de la UNER (Resolución CS N° 295/12 y Resolución del Ministerio de Educación de la Nación Nº 700/2013) se hizo presente la comunidad sorda en el ámbito universitario tanto como docentes de diferentes materias pero también como comunidad lingüística que encontró en la Universidad un espacio de comunicación efectiva y de calidad. Esta presencia comenzó a transformarse en demanda, reclamo de participación en diversos espacios y ámbitos de la vida universitaria.

Esta demanda se convirtió con el tiempo en un pedido explícito de formación universitaria sistemática en diversas temáticas relacionadas con la historia de la comunidad sorda, la reflexión lingüística sobre la propia lengua, etc.

Es en este marco y contexto que la Facultad de Trabajo Social de la UNER se aprueba y pone en marcha la propuesta académica TULSA.

Las dos características fundamentales, completamente innovadoras para la universidad y que le otorgan un carácter de acontecimiento académico y político son que

- forma para la enseñanza de la lengua de señas con una propuesta académica en formato carrera universitaria y
- constituye una propuesta educativa accesible, es decir se dicta y se producen materiales de estudio todo en LSA.

Formar como docentes a hablantes nativxs de LSA para sean ellxs mismxs quienes la enseñen ha sido y es la apuesta de la esta Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina.

La prioridad para sordos y sordas que esta propuesta supone se relaciona con una larga historia de exclusión que han tenido sordos y sordas argentinos para acceder a espacios formativos accesibles y en su propia lengua. Y más aún cuando el objeto de la formación es la preparación para enseñar lo que ya les resulta propio, conocido y habitada: le LSA ya que cualquier hablante nativo de una lengua se encuentra en mejores condiciones de iniciar un proceso de formación respecto de la enseñanza de ésta.

Los principales objetivos de la carrera y su organización

Formar para la enseñanza de la Lengua de Señas como segunda lengua requiere el

contacto con la lengua viva, en acción, en diferentes situaciones y en movimiento. Por lo cual este espacio de formación ofrece diferentes contenidos y herramientas que permiten a los estudiantes apropiarse de dinámicas, dispositivos, metodologías para formar a otros en este idioma, a partir de ponerlos en contacto con situaciones comunicativas concretas, interactuando con hablantes nativos de la lengua y brindando la posibilidad de incorporar registros discursivos diversos.

La puesta en marcha de esta carrera reconoce a la lengua de señas como una lengua compleja, a la altura de otras lenguas, volviéndose una oferta académica interdisciplinaria, que permite a los estudiantes una profunda reflexión epistemológica respecto de la comunidad sorda, la lengua de señas, el trabajo docente en general y particularmente en la enseñanza de segundas lenguas en la formación de formadores.

Enseñar una lengua requiere conocimiento cabal de esa lengua y formación en la transmisión de la misma. La Lengua de Señas Argentina, ha sido estigmatizada y desconocida en estatus lingüístico. Al mismo tiempo, su enseñanza hegemonizada por personas oyentes que, no siendo hablantes nativos de la lengua y sin formación en su transmisión la han devaluado y deformado. En el mismo sentido, muchas veces, las personas sordas involucradas en la enseñanza de su propia lengua no han podido superar una transmisión fragmentada en listados de palabras más cercano a un español signado que a la Lengua de Señas Argentina. Hablar una lengua no necesariamente implica poder transmitirla y/o enseñarla.

Por lo tanto los propósitos de esta carrera se vinculan con la necesidad de ofrecer una formación de calidad en el campo de la enseñanza de segundas lenguas a partir de:

- Formar a los estudiantes en una perspectiva crítica y reflexiva respecto de la enseñanza en general y la enseñanza de la LSA en particular.
- Conocer la historia de la lengua, situarla en un su contexto particular y general en relación a la lengua hegemónica y en relación a otras lenguas de señas del mundo.
- Abordar conocimientos lingüísticos comparativos de la Lengua de Señas Argentina y del Español.
- Poner en práctica estrategias pedagógico- didácticas para la enseñanza de Lengua de Señas Argentina como segunda lengua.
- Conocer y comparar aspectos básicos de las enseñanza de lenguas extranjeras en el marco de ser segundas lenguas para los destinatarios

La carrera organiza sus contenidos distribuidos en 25 materias a desarrollarse en 5

cuatrimestres. Dura dos (2) años y medio.Cada asignatura se desarrolla combinando instancias de trabajo presencial e instancias de trabajo virtual, ya que las TICS resultan un componente fundamental a la hora de pensar una propuesta de formación.

Poner a disposición las nuevas tecnologías y los recursos y entornos digitales con que cuenta la universidad, se vuelve una de las estrategias fundamentales para acompañar las trayectorias pedagógicas.

Las asignaturas se organizan en tres (3) áreas de formación.

- **Área socio - histórica**: (Historias e Historia de la Comunidad Sorda; Sociolingüística de la Comunidad Sorda)
- **Área Comunicación, Lingüística y de la Lengua de Señas Argentina** (Lectura, Experiencia y Producción en Lengua de Señas Argentina I, II , III y IV; Lingüística de la Lengua de Señas Argentina I y II; Estrategias de Enseñanza de Segundas Lenguas I, II y III;
- **Área Educativa Didáctica** (Entornos Digitales y Enseñanza de la Lengua de Señas Argentina I y II; Tutoría; Estrategias y Técnicas de Expresión Corporal; El Oficio de Educar y Pedagogía I, II y III; Taller de Narración en Lengua de Señas Argentina I, II y III; Seminario Problemática de lo Grupal e Institucional; Prácticas de la Enseñanza de la Lengua de Señas Argentina I, IIy III)

La formación académica, posibilitará que el egresado sea un profesional formado con fundamentos teóricos – epistemológicos, pedagógicos y didácticos en el campo de formación de formadores en Lengua de Señas Argentina.

Los egresados podrán desempeñarse en distintas instancias de educación formal y no formal en lo atinente a la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina con conocimiento de la cultura donde interviene, con solidez y competencia para desenvolverse con rigurosidad y reflexividad en diferentes espacios de inserción y ejercicio profesional.

Su formación incluye el desarrollo de capacidades para el abordaje pedagógico/didáctico de los contenidos atendiendo a los contextos educativos particulares en que se desempeñe, con competencia en las didácticas de enseñanza de segundas lenguas y en la reflexión lingüística y metalingüística sobre la Lengua de Señas Argentina. Asimismo estará capacitado para la coordinación de grupos y la integración en equipos de trabajo multidisciplinarios y plurilingües.

Transformaciones en las formas de habitar los espacios. Lengua, academia y demás yerbas

Hasta aquí describimos un proceso de gestación de una idea vuelta un hecho material. Hasta aquí solo marcas de un registro formal y en clave institucional.

Veamos ahora.. qué le sucedió a la institución universidad con la puesta en marcha de este proyecto? Cómo vivenció la facultad la presencia de estudiantes hablantes de una lengua diferente a la habitual, la conocida, la oficial? Qué mecanismos, estrategias y acciones tuvo que poner en movimiento para dar lugar a estas presencias no imaginadas como estudiantes universitarios? Qué movimientos singulares y subjetivos tuvieron que hacer quienes trabajan en la facultad en las diferentes áreas? ¿Cuáles fueron las reacciones y visiones de los actores institucionales frente al hecho de recibir 280 estudiantes sordxs?

Si bien la Facultad de Trabajo Social ya tenía cierta familiaridad con la temática sordera, lengua de señas por la creación de la TUILSAE[104], la cantidad de estudiantes sordxs (doscientos ochenta efectivamente inscriptos y más de cien que quedaron en el tramite de pre-inscripcion) revolucionó la cotidianeidad de la institución.

Esta realidad implicó que los trabajadores no docentes de las áreas de alumnado, académica, becas y servicios generales se vieran en la situación de interactuar para dar respuesta a demandas variadas: inscripción a la carrera, solicitud de equivalencias, inscripción a becas, demanda de utilización de espacio de estudio, utilización de elementos tecnológicos para el dictado de clases en donde la dimensión visual es central, espacios en la web donde alojar materiales videograbados de las materias de la TULSA, acceso al comedor universitario entre otras cuestiones que supone ser estudiante universitario.

Al mismo tiempo las autoridades de la Facultad también se vieron envueltos en temáticas y problemáticas vinculadas a la accesibilidad académica y comunicacional inéditas. El área de comunicación tuvo que pensar y diseñar junto a un Equipo de Producción de Materiales Audio-visuales Accesibles[105] que se creó en este marco, las estrategias de difusión e información institucionales teniendo en cuenta que gran parte de la matricula estudiantil es sordx.

[104]Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina – Español, creada en 2013 y en vigencia hasta la actualidad.

[105]Este Equipo es el responsable de la producción de materiales para las asignaturas junto a cada equipo de cátedra, ya que todo se video graba en LSA. También es responsable de accesibilizar toda información dirigida a los estudiantes, fechas de inscripción a becas, calendario académico, mesas de examen, convocatorias de extensión e investigación, jornadas institucionales y políticas en general que la Facultad comunica. Esta conformado por cuatro Interpretes de Lengua de Señas Argentina – Español, tres asesores sordos, dos editores, una estudiante de comunicación social y una diseñadora gráfica.

Todo este proceso pone en evidencia la deuda que la universidad viene teniendo con ciertas identidades, ciertas lenguas, ciertas existencia que no fueron ni siquiera pensadas como posibles de estar, aprender, estudiar, producir, pensar, en definitiva HACER la universidad.

La lengua oficial se pone en evidencia como “oficial” “reconocida” “habilitada” frente a la presencia ineludible de la otra, la lengua subalterna. Solo se vuelve objeto de reflexión dentro del ámbito académico cuando irrumpe aquella que no estaba prevista. Asimismo el español en su versión escrita también tiene en este contexto un lugar secundario, está presente , pero no es ni será la lengua en la cual estudiarán, se expresarán, será evaluados los estudiantes. El derecho a ser educado en la lengua propia cobra vida aquí, tiene cuerpo y se mueve, recoge la densidad de su validación.

Para la academia representa una enorme oportunidad de volver a pensar, diseñar, producir conocimientos nuevos, estrategias institucionales, pedagógicas, científicas fundadas en prácticas educativas no excluyentes.

Para sordos y sordas implica también una oportunidad no solo de estudiar en la universidad, sino hacerlo en un contexto en donde todxs lxs estudiantes comparten la misma lengua. Algo que le sucede a la inmensa mayoría de quienes estudiamos en la universidad, algo completamente naturalizado y sobre lo que no hay ni siquiera una reflexión por su carácter implícito, para estxs estudiantes es el punto fundante de su decisión a estudiar manifestado en un claro deseo de estar, aprender, estudiar, compartir, discutir, participar. Ser parte de un proceso educativo que lxs tuvo en cuenta desde la generación de la propuesta académica. Al mismo tiempo es una oportunidad de encuentro, de re-encuentro, de reconocerse como semejantes al hablar el mismo idioma y por lo tanto compartir una serie de experiencias, historias, sensaciones con otros que nunca ni siquiera habían visto ni imaginado que estaban alli, y alla.

Esta es solo una primera comunicación acerca de este proceso que estamos transitando como universidad pública, son apenas las primeras líneas que estamos balbuceando para ponerle palabras, para ir fijando, guardando, dejando alguna marca a la experiencia de imaginar, diseñar y echar a andar una universidad pública, gratuita, abierta, accesible y no excluyente.

ANGELINO, BENEDETTI, PRIOLO. "¿Qué cuerpos, qué biografías? Estado, políticas y producción de discapacidad" (PI)

AUTORES[106]:

ANGELINO, María Alfonsina. DNI 22.511.824. Email alfonsinaangelino@gmail.com

BENEDETTI, Liza María. DNI 35.121.248. Email: lizabenedettimochi@gmail.com

PRIOLO, Marcos, DNI 27.554.389. Email: marcospriolo@gmail.com

PERTENENCIA INSTITUCIONAL: FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL - UNER

TIPO DE COMUNICACIÓN: Comunicación Proyecto de investigación

PALABRAS CLAVE: discapacidad, ideología de la normalidad, narrativas biográficas.

- **Introducción**

Esta comunicación recupera reflexiones a partir de la consolidación de una línea de investigaciones en la Universidad Nacional de Entre Ríos, en torno a la producción social de la discapacidad, las políticas de reconocimiento y el papel del Estado. Nos proponemos con este trabajo poner en debate las relaciones entre políticas, discapacidad y Estado, específicamente mirar densa y microscópicamente las formas que asumen estas relaciones en la vida cotidiana de las personas clasificadas como *discapacitadas*.

En diversas publicaciones hemos sostenido que la discapacidad es antes que nada, una relación política de opresión (Rosato - Angelino 2009 – Angelino 2014). La discapacidad existe a propósito de los dispositivos políticos, institucionales e ideológicos que la construyen como categoría legítima de clasificación y asignación de identidad, como problema individual con fuerte anclaje en lo biológico (aun en

[106]Participan de los proyectos de investigación y colaboran en esta ponencia ALMEIDA, María Eugenia (Trabajadora Social) – STRADA Vilma (interprete de LSA y profesora de sordos)– KRATJE Paula (psicóloga)- ZUTTION Betina (terapista ocupacional) – PAUTASSO Natalia (acompañante terapéutica) y TISCHLER Annelise (Becaria. Estudiante de Trabajo Social)

contexto retorico del Modelo social de la discapacidad pos Convención). En dichos dispositivos el Estado juega un papel central en su institución por su lugar estratégico en la producción de sentidos (materiales y simbólicos) y en la legitimación de los mismos (Angelino 2009:133).

Pensar en el Estado como *agente productor de la discapacidad* nos posibilita identificar aquellos aspectos microscópicos a partir de los cuales se ponen en marcha las prácticas que dan lugar a esta producción y profundizar en el (re) conocimiento de este proceso en clave biográfico narrativa para abrir a las perspectivas que los/as discapacitados/as construyen y narran acerca de la experiencia de la discapacidad; así como también a las relaciones que las mismas establecen con el Estado en la búsqueda de reconocimiento y reparación que las políticas ofrecen a quienes *acceden* (mediante mecanismos de violencia simbólica) a *certificarse como discapacitados/as.* Esto último como un modo de religarse en la esfera social. Sobre estas tensiones podríamos reconocer una extensa bibliografía, propia y de una gran número de investigadores, activistas e intelectuales pero sin duda es aún una vacancia teórica y política y por ello fundamentalmente ética, el dejar de hablar, al menos un momento, de los discapacitadxs para escuchar lo que tienen que decir (nos) y tomar esa enunciación con la legitimidad de quien toma para sí la posición de primera persona, el yo biográfico narrativo.

En este sentido, a lo largo del proceso de investigación que da lugar a esta ponencia, buscamos dialogar con las experiencias singulares de quienes configuran su vida cotidiana en un escenario atravesado por la discapacidad como dispositivo de control y asignación de identidades devaluadas (Rosato, A - Angelino MA 2009, Angelino 2014) a fin de responder en esa dialógica ¿Qué biografías construye/configura esta modalidad patologizante de entender y atender a las subjetividades disidentes? ¿De qué maneras esta medida constituye la (re) producción y permanencia de modos medicalizados y medicalizantes de entender y atender a las singularidades y por ende de producir discapacidad? ¿Qué (des) hacen los/las discapacitados/as con los mandatos que el dispositivo de la discapacidad les impone?

Trabajamos para ello con cinco unidades de observación: una escuela pública integral orientada a personas ciegas, una escuela privada con centro de día orientada a personas con diagnóstico de discapacidad intelectual, una escuela pública orientada a personas sordas, el Hospital Escuela de Salud Mental y un espacio social de

activismo, el Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad, todas con localización en Entre Ríos.

El trabajo investigativo resultó un desafío no solo metodológico sino político, el de producir conocimientos *respetuoso de las vidas de quienes se narran* intentado que esta reconstrucción narrativa impliquen diálogos y *exploraciones no intrusivas*. No es sencillo. La ciencia, los saberes académicos suelen ser muy autocentrados y referenciales, por no decir, violentos epistémicamente hablando. Aunque no solo epistémicamente. El debate del *cómo hacer* atravesó la primera etapa del trabajo del proyecto y por ello es que sobre este punto en particular abrimos algunos puntos del debate acerca de *¿Cómo producir conocimientos con otros y no sobre otros cuando estos se configuran como subjetividades subalternizadas?*

- **Subalternidad, discapacidad y autoridad narrativa.**

Articulamos aquí dos conceptos que se anudan a un tercero: reconocimiento / discapacidad y representación. Nos ha resultado muy fértil para problematizar la discapacidad en el marco de procesos sociales más amplios -algunos de los cuales involucran el tema de la dominación del Estado- y que están inmediatamente relacionados con la discapacidad como producción social (Rosato y Angelino, 2009), como una relación social de dominación.

Basándonos en la teoría de la ideología de la normalidad sostenemos que la relación representación /reconocimiento opera como efecto de hegemonía (Rosato y Angelino, 2009) lo cual implica que constituye identidades (plausibles de ser) reconocidas como y también define quiénes (legítimamente) se constituyen como agentes del reconocimiento y de la representación. Al mismo tiempo da las pistas/pautas acerca de las prácticas sociales e institucionales de producción y sobre todo reproducción de esa identidad.

Es por efecto de hegemonía que la relación entre representación y reconocimiento no puede dejar afuera las prácticas con propósitos de negociación y/o impugnación de esas identidades otorgadas que llevan a cabo los reconocidos y sus representantes, prácticas que son al mismo tiempo condición de su reproducción.

De esta forma fue que planteamos que la relación entre reconocimiento y representación se presenta como mutuamente constituyente de la persona discapacitada y/o con discapacidad. El mutuamente significa que conceptualmente

cada término se define por el otro. Por lo tanto si por definición cada término define al otro, las preguntas que se nos impusieron fueron: ¿de qué modos lo representado se reconoce (es reconocido) y de qué modos lo reconocido se representa (es representado)?

En este caso en particular, nuestro foco de atención resultan las experiencias de sujetos sociales específicos, lxs discapacitadxs y sus modos de narrar la experiencia de habitar el mundo singularmente pero a la vez configurados por el dispositivo de la discapacidad. De algún modo buscamos conocer y analizar los modos en que lxs discapacitadxs hablan de sí mismxs, cómo se (re) presentan.

Mucho del debate que se dio en el primer año de trabajo giró en torno a cómo acceder a ese mundo habitado del dispositivo, cómo hacer hablar a quienes han sido históricamente hablados por otros: familias, políticos/políticas, asociaciones y en esa búsqueda hemos recuperado los aportes de Guayatri Spivak[107] y John Beverley que iremos mixturando a lo largo del trabajo con las notas de campo, los registros de conversaciones y las observaciones realizadas en las distintas unidades de estudio.

Para Collazo (2009) el interrogante de G. Spivak *¿puede el subalterno hablar?* tiene una respuesta clara, el subalterno "habla", o puede hacerlo físicamente lo que no quiere decir que adquiera estatus dialógico.

Si entonces, la pregunta de Spivak apunta toda su artillería para derruir el silenciamiento histórico que en el discurso (occidental europeo) supone el solapamiento de la palabra de lo subalterno, es posible advertir que intentar hacer hablar (legítimamente) al subalterno tiene sus implicancias, cuando no complicaciones metodológicas, porque es antes que nada una cuestión ideológica y política de gran envergadura. Si el ocultamiento no se da en el plano de la existencia, sino en el plano de la representación en la ilusión de que lo subalterno podría hablar por sí mismo ¿nos constituimos como interlocutores de ese discurso? ¿Desde qué lugares? ¿Entre qué contradicciones?

Entonces, ¿cuáles son las tensiones entre subalternidad, discapacidad y autoridad narrativa? Muchas veces la traducción metodológica (que siempre es político

[107]Como señala Carolina Collazo (2009:2), "Gayatri Chakravorty Spivak nace en Calcuta en 1942 y forma parte de la primera generación de intelectuales indios del período pos-independencia". Collazo recupera algunas ideas y autores que influenciaron el pensamiento de Spivak, entre ellos, el marxismo, la propuesta de deconstrucción de Derrida y el vasto campo de los Estudios Culturales. Agrega Carbonell, "su obra se distingue por un amplio abanico de intereses y de influencias de entre las cuales deben señalarse la deconstrucción, el marxismo, el feminismo, el psicoanálisis y la pedagogía, aunque es en el ámbito de los estudios postcoloniales donde su influencia se revela como más destacable" (2006:1).

epistémica) es reducir esta tensión en una suerte de desplazamiento del enunciador investigador que da lugar a que hable el discapacitadx. Podríamos ironizar (nos) y decir enfáticamente que esta idea se representa en ¡les llegó la hora! ¡Hablen pues! ¡Díganse, Ustedes discapacitadxs del mundo! ¡Lxs escuchamos, díganse en primera persona! ¡Es vuestro turno! Y sería una apelación (aparentemente) correcta y difícilmente permeable a las críticas. Cautela. En el afán de *ahora escuchar* podemos reproducir - queriendo visualizar (los)- miradas y posiciones subalternizantes. ¡Hablen que nosotros escuchamos y luego, otra vez, ustedes solo escuchen y miren lo que, diremos, solo nosotrxs, de lo que ustedes nos dijeron! Fin del dialogo o la dialógica.

Si afirmamos que nuestra mirada es fundamentalmente una mirada etnográfica donde *el/la nativo/a*, es el punto de referencia en la conversación, el testimonio no pretende ser la reconstrucción de la función antropológica del informante nativo; más bien se trata de una narración de urgencia – una narrativa de "emergencia"- que involucra un problema de represión, pobreza, marginalidad, explotación, (discapacidad)[108], o supervivencia, que está implicado en el acto de narración misma. Podría decirse que el testimonio coincide con el eslogan feminista "lo personal es político" (René Jara 1986:3 en Beverley 2013: 344)

Si quien habla testimonialmente nos pregunta algo a través de ese testimonio podría considerarse que este acto de habla determina demandas éticas y epistemológicas especiales. ¿Cuáles son las demandas éticas y epistemológicas que nos plantean los testimonios de discapacitaxs?

Las vidas que recuperamos aquí no son vidas heroicas de discapacitadxs heroicos o por contraposición, discapacitadxs avasalladxs. Son vidas, cualquiera y únicas que se narran, cuando quieren, con nosotrxs en espacio de conversación.

Si el testimonio, tal como firma Beverley, no necesita ni establece una jerarquía de autoridad narrativa implica que cualquier vida narrada de ese modo puede tener valor simbólico y cognitivo. Cada testimonio individual evoca la polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles (Beverley 2013: 346)

III. Biografías (a) normalizadas o de cómo sobrevivir al dispositivo de la discapacidad.

[108]Introducimos nosotrxs la *discapacidad* en la secuencia enumerativa del autor porque entendemos que su incorporación no modifica el sentido de dicha enumeración más bien, la amplía.

Las historias que construimos sobre nuestras vidas han sido postuladas como uno de los instrumentos esenciales para conocer las diferentes experiencias de vida. Para Ricoeur (1984) la narrativa es uno de los esquemas cognoscitivos más importantes con que cuentan los seres humanos en tanto posibilita la comprensión del mundo; de modo que las acciones humanas se entrecruzan de acuerdo a su efecto en la consecución de metas y deseos.

La ciencia ha difamado a la experiencia por ser "siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios" (Larrosa, J. 2003:03). Y es justamente allí donde encontramos la riqueza de pensar en esta clave la idea de experiencia, pensarla en términos de incertidumbre, algo jamás plausible de ser objetivado, la experiencia es siempre una construcción subjetiva, inscripta en un contexto particular, narrada y construida por el sujeto que la vive.

A partir de las conversaciones políticamente sensibles *con* diferentes personas con discapacidad en distintos escenarios y registros narrativos reconstruimos 3 narrativas biografías discapacitadas (o de cómo se vive, (sobre) vive y refunda el dispositivo) y desde allí entretejemos algunas puntas de análisis a modo de síntesis provisoria acerca las dimensiones político ideológicas de producción de discapacidad, las politicidades que las biografías contienen y despliegan y los desafíos para quienes reivindicamos nuestro activismo académico en este campos de saberes, disputas y tensiones.

Narrativa 1, *"…quiero mostrarte quién soy…" Pablo*

La fotografía, a veces, hace aparecer lo que jamás se percibe en un rostro real (o reflejado en un espejo): un rasgo genético, el pedazo de uno mismo o de un pariente que proviene de un ascendiente (...) La fotografía ofrece un poco de verdad, con la condición de trocear el cuerpo…,
"La cámara lúcida" R Barthes

Hay cosas para las que no se está nunca preparado.

A veces pienso que las tristezas de otros deberían ser más fugaces; para implicarme menos. Sin embargo se empecinan en hacerse presentes y algo hay que hacer con ellas.

Pablo bien podría ser definido como un actor de circo, al estilo glamoroso de presentador. Tiene esa magia de colonizar con la mirada; un rudo magnetismo de llevarte a su mundo. Su amor-odio por el teatro es apasionante. Vestido, peluqueado y maquillado cual vedette, rezonga hasta el hartazgo de la cantidad de años que hace teatro. Y lo ama. Extrovertido, cómico, terco, va haciendo de su vida un constante stand up.

Claro, no podría haber sido diferente en este caso. Desde hacía un tiempo su padre había enfermado de cáncer y el tiempo estaba casi contado. Pablo y su padre eran una síntesis perfecta de cuidado, uno del otro. Porque es cierto que a las personas con discapacidad hay que decirles las cosas como son y no ocultarles aquello de lo que son parte, y los convoca. Pablo también sabía que la muerte se respiraba, aunque no la esperaba. Decirles acabadamente sin la subestimación de su comprensión; usar las mismas letras que usamos con los supuestos normales, como si interpretáramos lo mismo.

Como dice Bourdieu (1985) "la paradoja de la comunicación consiste en que aunque implica un medio en común, sólo se produce –y esto puede verse claramente en el caso límite en que se trata de transmitir emociones como suele ocurrir con la poesía- suscitando y resucitando experiencias singulares, es decir, socialmente caracterizadas". Así debía ser y así fue para Pablo.

Al tiempo que la muerte hizo lo que hace con aquellos que se afectan, la realidad de Pablo era tristeza. Andaba con tristeza, caminaba con tristeza, trabajaba con tristeza y hablaba de tristeza.

Un día se acerca un compañero de trabajo y me dice que Pablo “estaba muy mal” y que si podía darme una vuelta a conversar con él porque “sólo mira una caja de fotos”. Demoré un rato en llegar.

En ese espacio hay una alfombra gigante donde hacen ejercicios de teatro. Él estaba allí, sentado en el piso. Era el punto de inicio y final de un gran círculo de fotografías sobre la alfombra. Entré y pregunté si me podía sentar. Dijo que sí. Me senté a su derecha. Hubo silencio un tiempo y luego Pablo me dice: “a vos que te gustan las fotos te estaba esperando. Mirá, quiero mostrarte quién soy”.

Durante una media hora, empezando un recorrido desde su izquierda, fue relatando y contando quién, cómo, cuándo, dónde estaba mientras iba creciendo. Recién nacido, bañándose, en fiestas de cumpleaños, primera comunión, etc, etc. En todas estaba su padre.

Toma la última fotografía, me mira con esos faroles colmados de lágrimas y dice: “y acá estamos ahora...” Creo que sonreí. Le pregunté: ¿dónde está para vos tu viejo ahora? En el cielo y en todas mis fotos, responde.

Es muy fácil recorrer un álbum de fotos donde todo está ordenado y casi no hay forma de alterar el tiempo. Difícil es reconocerse en tiempos, formas, sentires dentro de una caja repleta de fotos y darle orden, prioridad, en un círculo que tiene inicio y final, y no en una línea desencontrada de uno mismo.

Las fotografías permiten, de alguna manera, detener ese tiempo en el que suceden las cosas para hacerlo más reflexivo; habilitando interpretaciones. Barthes sostiene que el poder de dicha reflexión reside en el “poder” de pensar contra el poder de certeza que nos dan tanto las imágenes como las imágenes fotográficas.

> Si no se puede profundizar en la fotografía es a causa de su fuerza de evidencia. En la imagen, el objeto se entrega en bloque y la vista tiene la certeza de ello, al contrario del texto o de otras percepciones que me dan el objeto de manera borrosa, discutible y me incitan de este modo a desconfiar de lo que creo ver. Dicha certeza es suprema porque tengo oportunidad de observar la fotografía con intensidad; pero al mismo tiempo, por mucho que prolongue esta observación, no me enseña nada. Es precisamente en esta tensión de la interpretación donde reside la certeza de la foto: me consumo constatando que esto ha sido...” (Barthes, 2003: 34).

Sostener cada fotografía, mirarla y mirarse al contorno del círculo hizo que

recuerde este planteo, en consumirse ante nuevas interpretaciones y nuevos caminos.

"Querer mostrarse" es algo cotidiano en Pablo. La radicalidad reside, ahora, en otro punto. Justo en aquel que desplaza mi caracterización y conocimiento aflorando con su versión afirmativa; y uno se dispone, simplemente, a ver y escuchar. De esta masa de imágenes emerge imponente una escena. Una más.

Esa noche escribí lo que pasó de este modo: *Costó mucho. Costó detenerme de lo importante y callar las voces de mi cabeza alardeando sobre la pérdida de tiempo que iba a acontecer cuando ese otro se dispuso a conversar con uno y el desconocido contenido ya fue vorazmente evaluado como no importante. Es que ya nadie conversa. Ya nadie conversa ni para debatir. Me detuve a conversar, y fue consciente. Y hasta el cuerpo todo se apoderó de mi cuerpo y se desparramó en tono conversativo. El cuerpo es otro cuando se conversa. Y pude mirar a los ojos y escuchar ese tartamudeo estruendoso. Es que ya nadie parece escuchar. No se escucha ni para gritarle a otro. Y es porque ya nadie conversa. Abundaron detalles. Costó mucho soportar cuánto y cómo disfruto de los detalles, porque no son importantes. Hubo música, recuerdos, fotos, muerte y serenidad. Hubo torta de cumpleaños y deseos concisos. Y volví a creer desconociendo cuánto dure. Creer (a lo caótico) que esas miradas y ese tiempo fue creado por vos, Pablo.*

Repito y completo: Toma la última fotografía, me mira con esos faroles colmados de lágrimas y dice: "y acá estamos ahora... y (señalando con el dedo) mi mamá es esa mujer hermosa, bella que cuido ahora." Creo que sonreí. Le pregunté: ¿dónde está para vos tu viejo ahora? En el cielo y en todas mis fotos, responde.

Narrativa 2 - Marlene y de las dificultades de la autonomía

Marlene tiene unos jovenes 29 años y se define como una mujer *ambulante.* Es oriunda de San Jaime de la Frontera, provincia de Entre Ríos. Actualmente vive (los días hábiles de la semana) en Frank – una localidad de Santa Fe- con su pareja, y desempeña la mayoría de sus actividades en la ciudad de Paraná, donde se traslada todos los días en colectivo.

Llega a la escuela Helen Keller en el año 2007. *Fui a escuela común, no me hacían hacer nada, no sabían cómo trabajar conmigo*, dice. *Fui hasta tercer grado, como oyente*, agrega. Asistió hasta los 17 años de edad a una escuela especial en su ciudad natal. Cuando concurre por primera vez a la escuela Helen Keller acompañada de su

mamá y hermana, expresa: *mis expectativas son de aprender cosas nuevas*, *no estoy conforme con las cosas que estoy haciendo.*

Presenta condición visual de ceguera, pero ella dice *ceguera de nacimiento, aunque algo veo…pero mi mamá me dijo que no diga nada, para que no se aprovechen de mí.*

Siempre expone su opinión cuando se discute algún tema en relación a propuestas o a situaciones problemas. En un principio se presenta callada, pero cuando toma confianza o comienza a enojarse con lo que está escuchando, se manifiesta con un tono firme y de corrido, sin parar de hablar hasta que termina de decir lo que piensa.

Su rutina cotidiana comienza a las seis de la mañana y finaliza a las diez de la noche, cuando regresa a la casa en Frank luego de haber tomado varios colectivos durante el día. No quiere ir a una escuela en su ciudad, porque *allí discriminan mucho*. Desde el año 2016 asiste a una escuela primaria para jóvenes y adultos con cursado nocturno, enmarcada en un proceso de integración escolar. Le gusta mucho la tecnología, aunque en las clases de TICS (en la escuela común) se aburre bastante, *vamos con gente con retraso mental, y se tiene que explicar todos los días lo mismo, y nosotras* (en referencia a una compañera también ciega) *ya lo entendemos.*

Su deseo es vivir en Paraná, pero la cantidad de obstáculos que le han impuesto entre otros los propietarios de pensiones y o departamentos para poder acceder a un alquiler la deprimen. *Me piden requisitos insólitos. También, cuando voy a alquilar, le hablan a la persona que me está acompañando en ese momento y no a mí. Si les digo que voy a vivir sola y todas las actividades que hago, todos se sorprenden y me felicitan, pero después me dicen que no pueden hacerse responsables de un ciego. De nada me sirve que se impresionen, si no me van a ayudar. Estoy luchando sola, mi familia no me ayuda… me quieren ver como un potus adentro de un cuarto, así que mejor no les pido nada, ni siquiera la mutual… Si no fuera por mi novio no tendría donde ir, yo vivo allá con él pero mi objetivo es terminar mis estudios y después veré dónde me quedo.*

No se siente incómoda con el término *ciega* o *discapacitada*, pero sí afirma reiteradas veces que *lo peor es que te digan enfermita en la cara* o cuando recuerda haber escuchado alguien que le dijo que *fingía su ceguera porque caminaba bien.*

Su *asignatura pendiente*, como ella lo reconoce, es finalizar la escuela, y ese es el motivo de su viaje, aunque a veces debe cubrir algunos baches de tiempo que le quedan en la terminal para luego poder continuar con sus actividades. Así fue como

surgieron sus Pasantías Educativas Ocupacionales y luego Plan de Entrenamiento Laboral, *para aprovechar el tiempo*, dice. Le encantaría trabajar aunque reconoce la dificultad que se presenta debido a que eso representaría la pérdida de la pensión por discapacidad, sin embargo, no deja de sostener que *es lindo trabajar, porque te ganas la plata vos, te sentís bien, es mejor que la pensión*, un aspecto que es compartido con sus compañerxs.

Narrativa 3 - Lea, una vida en movimiento

Tres décadas sobreviviendo al dispositivo de discapacidad han dado a Lea un backgraund de saberes y (sin) sabores además de un conocimiento exquisito de los circuitos de (im) posibilidades que cada día hay que enfrentar para *hacer la vida.* Una chica con vida rodante que busca *mantenerse autónoma todo lo posible,* afirma.

Desde pequeña comprendió que su devenir no sería sencillo aun cuando la auto representación como *discapacitada* se fue forjando en la vida cotidiana y a partir de las interacciones de habilitación e inhabilitación que la configuraron como quien es hoy, una militante/activista por los derechos de las personas con discapacidad y una de las fundadoras del Observatorio de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Entre Ríos.

Se define a sí misma como *muy activa* y recuerda, reconstruye porciones de su vida como una *vida feliz*, con una familia que acompaño y estimuló mucho, con una figura paterna central de mucho empuje.

La idea de *lo más igual posible* recorre el relato de Lea en referencia a la educación y el trato de su familia en relación a ella y su hermana, que aclara, no *tiene ningún tipo de discapacidad.* No hubo ninguna diferencia hasta el secundario, una *vida lo más normal posible.* Actividades comunes con su hermana y pocos amigos en un pueblo pequeño del interior de la provincia en la que los obstáculos, antes y ahora, dice, *siempre han sido externos*, tanto arquitectónicos como *de los otros*, en referencia a las barreras culturales y actitudinales.

La primera vez que sintió *la diferencia* y se dolió fue ante la mirada *siempre desconfiada* de las personas, a veces, las más cercanas. Quiso estudiar medicina pero ese sueño se esfumó entre tratamientos, internaciones permanentes y muchos *no podrás* de propios y extraños. *Búscate una carrera más acorde….*

Hoy (les) demuestra que sí puede vivir sola y eso la reconforta. Torcieron su

voluntad de ser médica pero no de estudiar algo y no solo *para colgar el título.* Estudio profesorado de inglés, aunque no terminó. Varias veces estuvo a punto de flaquear. Idas y vueltas entre médicos e internaciones la *ponían entre la espada y la pared, estudiar o cuidar la salud que estaba frágil.* Y ahí *apareció alguien* dice y sonríe. La vida la llevo hacia otros lados, y no terminó la carrera aunque solo le faltan algunas materias. Por ahí dice que le gustaría terminar y así poder conseguir un trabajo, su gran anhelo, como el de muchas personas con discapacidad, relata.

Mientras charlamos Lea dice cuando se habla de discapacidad siempre se piensa (y se habla) de niñxs *y por eso es tan difícil pensarlos trabajando, ¿no?*

No le gustan los motes lastimosos pero tampoco los heroicos. *Lo más normal*, *al margen de la discapacidad.*

La tan ansiada independencia vino con el vértigo de la mudanza a un departamento, el amor, la militancia y los sinsabores de la (in) accesibilidad para todo.

Ama viajar y le gusta mucho Buenos Aires *por todo lo que allí se puede hacer*, *no te aburrís* nunca aun cuando tuvo que reconciliarse con esta ciudad que durante mucho tiempo fue sinónimo de médicos, internaciones, salud (o falta de ella).

Se reconoce a sí misma como *una disfrutadora nata*. Le gusta el cine, el teatro, ir al parque. Disfruta de salir con amigos, pero también de quedarse *acobachada.*

Reconstruir un momento *de felicidad* le resulta difícil *porque por suerte son muchos.* De todos los que se vienen a la mente, recupera el fin de la secundaria, *fue un logro, una gran remada.* Soy una chica afortunada, sonríe Lea. Vivir la vida cada instante es su lema, afirma. ¿Lo más triste? La pérdida de su papá. Y esa pérdida fue (quizás) definitoria para comenzar una nueva etapa de transformaciones. Ponerse de novio, mudarse a otra ciudad, vivir sola, comenzar a *militar* desde el observatorio. Muchas cosas, muchos planes, muchos desafíos. La sensación de que no podía terminar de acomodarse y eso le implica *gastar mucha energía en una sola cosa.* La idea de tener que elegir entre el deseo y la necesidad la agobia. No poder *cerrar ciclos* y que queden *cosas inconclusas* no es algo que la gratifique. Está aprendiendo a manejar varias variables a la vez y la organización para mantener la autonomía es ciertamente una de sus preocupaciones más latente y presente en su relato.

Valerse por sí misma es un aprendizaje que lleva tiempo dice Lea y aunque asume que aún está intentando no se arrepiente de las decisiones que ha ido tomando y que la ponen hoy en este lugar. *Cambiaría ciertas cosas* dice, pero en términos generales, *aceptemos lo que nos toca, la vida como viene!* Derechos y obligaciones van juntos,

dice. Nada de *"pobrecita Leita porque es discapacitada*". Muchas personas con discapacidad *se escudan en esto* y eso me indigna, menciona enfática.

Y por eso la militancia en el observatorio es para Lea una forma de activar discusiones y definiciones de un colectivo muy heterogéneo de experiencias. No entiende por qué *estamos todos separados, cada uno con su problema.* El observatorio es la oportunidad de nuclear en torno a *la discapacidad que es lo común.*

Piensa que esa *individualidad* está asociada a los devenires y complejidades con que *cada uno tiene que lidiar cada día.* Te enfocas en lo tuyo y no podes ver más allá, dice Lea. Encontrarse con otros (otros observatorios, otras PCD) ayuda a *ver en perspectiva* y definir agendas en común. Lo colectivo, además de aunar esfuerzos, posibilita descentrase, afirma Lea. Ver a otras en otras situaciones y dificultades amplifica las miradas y las acciones. *Muchas personas con discapacidad ni siquiera tienen CUD o no saben que podrían tenerlo y para qué sirve, y por eso entiende que el Observatorio brinda un servicio a la comunidad.*

Sin embargo para Lea sobrevivir al dispositivo tiene una gran cuota individual, *cada uno vive su discapacidad de manera distinta y depende mucho de su propio entorno.*

Ella por ejemplo, recuerda que *tuvo que hacerse a la idea de usar la silla* ya que hasta los 8 años más o menos *podía caminar con bastones.* Hasta ese momento, mamá o papá *ayudaban* hasta que crecer fue el límite. Si la rehabilitación se hubiese extendido en tiempo e intensidad quizás hubiese podido caminar, *llegue a hacerlo con andador.* Pero *no llegue,* piensa recordando. Siempre fue así en mi vida, *volver a empezar.*

Haciendo una suerte de síntesis al respecto afirma que a ella no le costó tanto (la idea de usar silla de ruedas) sí a su mamá y redobla su posición cero drama: *la uso por comodidad aunque también por obligación*. No fue mi decisión, mi elección… sí mi aceptación, afirma Lea.

Y con crecer y mudar vuelve a aparecer la referencia al trabajo como ordenador. Conseguir trabajo, trabajar es algo muy difícil para una PCD, es una de las batallas del Observatorio, dice. Pero también cree que *hay algunos que están contentos así, sin* (tener/poder) *trabajar, con la pensión* (por incapacidad laboral).

El profesorado de inglés hubiese sido una posibilidad laboral de haberlo terminado y aunque asume su *responsabilidad* en esta no conclusión, el recuerdo la vuelve a traer a la las escenas de los discursos de la *imposibilidad: d*esde *el vamos fui*

discriminada dice Lea y de parte de las personas de las que menos lo esperaba. ¿Qué tiene que ver ser profesora de inglés con caminar en dos pies!!!! El examen psicofísico le puso un límite, o mejor dicho, se transformó en *un límite ridículo!.* Toda la vida te evalúan, te preguntan si estás haciendo algo, si estas estudiando y cuando querés hacerlo te dicen que no podes. Suspira largo para despejar el fastidio.

De alguna manera, los obstáculos y los no, *te fortalecen y te forjas una coraza,* afirma Lea. Se sobrevive por la fortaleza de los desafíos que te impusieron dice con seguridad. Si no hubiese existido ese motor, *no sé si podría haber sobrevivido a la indiferencia, a que nadie espere nada de vos,* reflexiona Lea.

La haría *feliz saber que arranca mañana a trabajar* pero esa imagen de felicidad, para Lea está aún (demasiado) lejos. El trabajo (me) posibilitaría s*entirme realizada como persona* dice. Y esta afirmación retumba como narrativa de urgencia y denuncia. Ni más ni menos.

IV. Pistas para seguir pensando el diálogo

Si la discapacidad es un dispositivo históricamente configurado y no una cuestión biológico anatómica, resulta necesario relevar, describir y analizar las prácticas de producción, reproducción de este dispositivo así como también las prácticas de subversión y disputa que quienes viven en los marcos de inteligibilidad de la ideología de la normalidad generan en torno al mismo.

Nuestro propósito político académico ha sido (re) conocer en primera persona, la experiencia de habitar el dispositivo entendiendo que las narrativas de quienes transitan y configuran la experiencia vital *dentro de él,* pero también *a pesar de él,* posibilita advertir **potencialidades y politicidades** que resultan relevantes a la hora de imaginar nuevos modos de comprensión y abordaje las estas experiencias de ser y estar en el mundo con el horizonte de transformar las lógicas de comprensión y legitimidad de las experiencias potencialmente disidentes y ciertamente insumisas de la ideología de la normalidad. Conocer para transformar, transformar para conocer.

La preocupación con la cuestión de la autoridad y la agencia subalterna en el testimonio, depende de la sospecha de que los intelectuales y las prácticas de escritura son, en sí mismas, cómplices para mantener las relaciones de dominación y de subalternidad. Se trata de no estetizar el sufrimiento del otro a partir de su testimonio, sobre todo porque no es ni cerca, el deseo y la búsqueda de ese

testimonio.

Y en ese sentido, poder *escuchar* esa primera persona que se habla desafía la lección dura a la que nos empuja Spivak, la de "desaprender nuestro privilegio", reconocer que no es la intención de la práctica cultural subalterna simplemente significar su subalternidad respecto de nosotros, no se trata de "costumbrismo posmoderno" (Sklodowska 1996 en Beverley 2013: 355).

Esto relanza la pregunta hacia nuestro propio lugar en la producción de sentidos, de conocimientos, de prácticas. En fin, reconocer nuestro lugar de enunciación como un territorio en el que se disputa el poder [en términos de política y de potencialidad para] nos obliga a estar advertidos acerca del qué, para qué/quién y del cómo de nuestro trabajo cotidiano. Y en investigación, nos re-sitúa en una perspectiva desde la cual los saberes disciplinarios y, todavía más, las miradas interdisciplinarias resultan limitadas. Pues las disciplinas científicas -al menos en nuestras coordenadas de tiempo-espacio geopolíticamente situadas- responden a un modo de producir y reproducir saberes que necesitan ser permeados, perforados y discutidos por aquellos de quienes hablamos, sobre los que ejercemos -más o menos advertidos de estas acciones, de formas a veces sutiles, otras brutalmente explícitas- nuestro poder de definir quiénes son, qué les afecta, cómo deben acaso vivir o resolver sus problemas.

Pareciera que tanto en el terreno de la discapacidad como en el campo de la salud mental, que vaya si están estrechamente vinculados, cuando la razón, la inteligencia y la capacidad de discernimiento están puestas en tela de juicio [razón, inteligencia y discernimiento comprendidos desde unos parámetros culturales y socio-políticos determinados], el lugar para la voz de los sujetos subalternos pierde valor. Pierde capacidad de acción. Pierde.

Por lo tanto, resulta un desafío "analizar las tensiones existentes entre hegemonía y subalternidad" (Pié Balaguer y García-Santesmases Fernández, 2015:256) presentes en los relatos de las personas discapacitadas, subalternizadas desde múltiples y simultáneas opresiones de etnia, raza, género, clase, generación, normalidad que no pueden ser fragmentadas en el análisis que hagamos de sus biografías y testimonios. Subalternidades, otredades que responden al dispositivo de la discapacidad y la locura pero que también resisten singular y colectivamente a ser capturados por el dispositivo.

Y ahí nuestra apuesta, a escuchar estos relatos recogiendo las pistas para intentar comprender las experiencias, reconociéndonos como diferentes y, sin embargo, con

posibilidad de un diálogo y un encuentro. Se trata "de situar estas microresistencias dentro de un campo de fuerzas para poder comprender las relaciones hegemónicas. Estas relaciones de fuerza no actúan sobre sujetos ya constituidos sino que producen subjetividad" (Pié Balaguer y García-Santesmases Fernández, 2015:256).

Nos encontramos con relatos intensos, corporalidades impregnadas de discursos y voces que suelen ser acalladas[109]. La interpelación radica en cómo construir otras formas de producir discursos y conocimientos en clave colaborativa, de reciprocidad de saberes y emancipatoria. "Es entonces la renuncia al intento de escudarse en el espacio de lo fijo e inevitable e implica una apuesta -sin duda más que una apuesta conceptual una apuesta política- de reivindicar modos otros, miradas otras, lenguajes otros, es decir, de radicalizar las diferencias" (Angelino, 2009:151).

Los testimonios que aquí ponemos en juego incluyen la posibilidad de agencia política, posibilidad construida necesariamente sobre el reconocimiento de la inconmensurabilidad radical de la situación en que nos involucramos. No somos ellxs, no necesitamos serlo. Construimos e investigamos como activistas académicos en interacción de reconocimiento reciproco.

Referencias Bibliográficas

Alonso, G. y Díaz, R. (2012) Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. Dossier Pensamiento crítico y cambio. DEBATES URGENTES. Año 1 nº1.

Angelino, María Alfonsina (2014) Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad. Edit. Fundación La Hendija. Paraná.

Angelino, María Alfonsina (2009) "Ideología e Ideología de la Normalidad" en Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina (coords.) *Discapacidad e Ideología de la Normalidad* (pp. 133-154). Buenos Aires: Noveduc.

Benedetti, Liza María y Kendziur, María (2013). «Narrativas de mujeres que transitan la experiencia de la "locura". Un recorrido por los Itinerarios Terapéuticos en Salud Mental». *Tesis de Licenciatura en Trabajo Social*, Facultad de Trabajo Social-Universidad Nacional de Entre Ríos.

[109]"Encuentro en la discapacidad una zona oscura y de algún modo invisibilizada en su complejidad y potencial, materialidad de la cual la mirada hegemónica se apropia para volverla visible sólo al costo de la propia asunción narcisista especular de poseer un cuerpo uno, normal, completo, total, que precisamente no es parte de la alteridad, sino el cuerpo sujeto que nombra a través de la mirada, ese objeto, la otra corporalidad 'no normal'" (Díaz, 2012:28-29).

Beverley, John (2013). “Testimonio, subalternidad y autoridad narrativa”. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Manual de Investigación Cualitativa, Volumen III* (pp. 343-360). Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, Pierre (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.

Collazo, Carolina (2009). *Deconstrucción, ideología y política: Cuando lo subalterno no habla, habita*. Trabajo presentado en las V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Disponible en http://www.aacademica.org/000-089/125

De Souza Santos, B (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Editorial Trilce.

Díaz, Raúl (2012). “Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales”. En Angelino, María Alfonsina y Almeida, María Eugenia (comps.) (1era edición) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Pié Balaguer, Asun y García-Santesmases Fernández, Andrea (2015). “La voz de las subalternas. Cinco narrativas de mujeres resistentes”. En Freixanet Mateo, Maria (coord.). *Gènere i diversitat funcional. Una violencia invisible* (pp. 253-328). Barcelona: Institut de CiènciesPolítiques i Socials.

Ricoeur, P (2006) La Vida: Un Relato en busca de narrador. Ágora -Papeles de Filosofía-Traducido del francés por José Luis Pastoriza Rozas, 9-22. Recuperado 10/2/2013 ttp://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1066/Ricoeur.pdf?secuence=1

Rosato, Ana; Angelino, Alfonsina; Almeida, María Eugenia; Priolo, Marcos; Strada, Vilma; Benedetti, Liza María; Genrebert, Valeria y Zuttion, Betina (2015). *Proyecto de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica “Discapacidad e ideología de la normalidad en clave biográfico narrativa”*. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *OrbisTertius*, 3 (6), 175-235. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce. unlp.edu.ar/ art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf

AIELLO. “Las personas con discapacidad y el trabajo: De un Paradigma Tutelar al Paradigma de Derechos”

APELLIDO, NOMBRES: Aiello, María Cecilia

DNI 17660279

CORREO ELECTRÓNICO mariaceciliaaiello@gmail.com

TRES PALABRAS CLAVE. Discapacidad. Trabajo. Marco legislativo

SI SE TRATA DE: UN PROYECTO DE EXTENSIÓN; UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN; UN RELATO DE EXPERIENCIA Proyecto de investigación

Las personas con discapacidad y el trabajo: De un Paradigma Tutelar al Paradigma de Derechos.

En otra oportunidad no hemos preguntado si el trabajo configura un modo de establecer lazos sociales en personas con discapacidad. La compleja situación de la inclusión laboral de personas con discapacidad demanda ser interpretada desde diversas lecturas, algunas de ellas son:

- El lugar que ocupa el trabajo en la sociedad contemporánea.
- El marco legislativo que regula el ingreso al campo laboral de las personas con discapacidad.
- La relación entre los organismos de gobierno y el mundo empresarial y productivo enfocados en la promoción del trabajo de personas con discapacidad.
- La formación para el trabajo en la educación especial.
- Los avatares en la constitución subjetiva en jóvenes con discapacidad intelectual y su posibilidad de construir el ideal del trabajo como propio.

El trabajo ha sido, y es, un organizador de la vida social y las relaciones económicas y culturales de cada sociedad. En las sociedades contemporáneas post capitalistas el mundo del trabajo se ha transformado, ha caído, ya no se presenta como garante de lugares sociales estables por lo tanto considerar estos aspectos debiera ser una cuestión a tener en cuenta en el planteo del objetivo de la inserción laboral para personas con discapacidad. Xavier Orteu (2010) afirma que para poder participar en ese campo laboral hay que ser conscientes de cuál es el contexto del mundo del trabajo hoy en día: y para ello remarca las tendencias a la flexibilización y desregulación, la fragmentación de las políticas de empleo, el deterioro de las políticas de protección social y los problemas de accesibilidad para los grupos más desamparados. Entre los cuales podríamos incorporar a la población

de las personas con discapacidad.

Pero también pensamos que las posibilidades de desempeñarse en un trabajo no van a depender únicamente de la limitación o dificultad, sino que se entrecruzan con cuestiones como las oportunidades, la formación y las actitudes, al igual que cualquier otra persona convencional.

La paradoja a la que son expuestas las personas con discapacidad, es que les supone que no están en condiciones para realizar un trabajo, pero a la vez esto genera la situación que se le exige más, porque se espera que no fallen o que se adapten al trabajo, en las mismas condiciones que un trabajador convencional.

El propósito de esta presentación es analizar el campo del discurso normativo-jurídico vigente que regula y habilita la incorporación al mundo laboral de las personas con discapacidad como una de las condiciones para comprender el modo en que los jóvenes con discapacidad intelectual se incorporarían al mundo del trabajo.

Hemos comenzado por una ubicación en el marco de los derechos humanos, las convenciones y regulaciones a nivel internacional en las que se atiende en particular a las personas con discapacidad, la no discriminación y el derecho al trabajo; para pasar al análisis de las leyes y reglamentaciones a nivel nacional y luego al nivel jurisdiccional. El seguimiento de estas normativas permite observar el efecto que producen las regulaciones internacionales en el plano local.

El siglo XX ha sido el siglo en que las personas con discapacidad han logrado conquistas que los ubican como sujetos de derecho. El acceso y la permanencia en el mundo del trabajo, se encuadra en una perspectiva de derechos, y estos considerados en un marco más amplio: el de los derechos humanos. Por ello partimos de la Declaración de los derechos del Hombre en 1948, y continuamos el análisis de Convenciones y tratados internacionales, que en su gran mayoría ha sido ratificados por Argentina, habiendo dado lugar en algunos momentos histórico-políticos a normativas y políticas de estado tendientes a lograr la inclusión laboral de las personas con discapacidad.

Ahora bien, la presencia de estos cambios normativos, tal como nos lo muestran otros trabajos, y las estadísticas oficiales, no ha visto logros en la cantidad de personas con discapacidad desempeñándose en los ámbitos laborales ni del sector público ni del privado. Datos obtenidos en la estadística del Servicio Nacional de Rehabilitación, arrojan que durante 2016 entre las personas con discapacidad certificadas con Certificado Único de Discapacidad (CUD) que son mayores de 14 años, solamente cuentan con empleo, o al menos lo declaran, un 13,49%. El 86,51% restante declaró que no trabaja. Entre los varones la proporción es algo mayor al promedio, un 15,94% declara trabajar mientras que

solamente lo hacen un 10,99% de las mujeres con CUD.

En cuanto al tipo de ocupación declarada por quienes trabajan, el 64,85% dijeron ser obreros o empleados, mientras que el 29,97%, se declararon como trabajadores por cuenta propia. Existe un 3,9 % se declaró como trabajador familiar mientras que solamente el 1,33% se identificó como patrón

Las estadísticas halladas, no realizan discriminación por tipo de discapacidad en cuanto al trabajo y tampoco las legislaciones establecen diferencias entre ellas, por lo que en esta etapa inicial tomaremos como referencia las problemáticas de las personas con discapacidad sin particularizar en el caso de las personas con discapacidad intelectual.

LOS TRATADOS INTERNACIONALES

A) Tomamos como punto de partida de la gestación del paradigma de derechos a la **Declaración Universal de Derechos Humanos** por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en donde se 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 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. […] Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud […] Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación […] Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. […] Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. (Art 1, 2, 4, 7, 23 y 25)

B) Por su parte, el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,** en 1966, adherido y ratificado por Argentina por Ley N° 23.313 en 1986 plantea que "Cada uno de los Estados Partes en el presente pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales, especialmente

económicas y técnicas hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos. Los Estados Partes en el presente pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. […] Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad, […] Los Estados Partes en el presente pacto reconocen el derecho a trabajar que comprende el derecho de toda persona de tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente escogido o aceptado, y tomarán medidas adecuadas para garantizar este derecho. Entre las medidas que habrá de adoptar cada uno de los Estados Partes en el presente pacto para lograr la plena efectividad de este derecho deberá figurar orientación y formación técnico-profesional, la preparación de programas, normas y técnicas encaminadas a conseguir un desarrollo económico, social y cultural constante y la ocupación plena y productiva, en condiciones que garanticen las libertades políticas y económicas fundamentales de la persona humana. […]Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad,

Igualmente, del mismo año, y ratificado por la misma Ley argentina que el anterior, el **Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos**, postula que "Nadie estará sometido a esclavitud. La esclavitud y la trata de esclavos estarán prohibidas en todas sus formas. Nadie estará sometido a servidumbre.[…] 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." (Arts. 8 y 26.)

C) **Declaración de los Derechos de las personas con Retraso Mental**, proclamada por la Asamblea General de Naciones unidas en diciembre de 1971. Respecto al trabajo, se propone "tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades a desempeñar un trabajo productivo o alguna otra ocupación útil." (Art. 3) Esta Declaración mantiene todavía el carácter de

asistencialismo y caridad frete a las personas con discapacidad, cuestión observada en que plantea la posibilidad del cumplimiento de estos derechos de acuerdo a las características del retraso, y no a las posibilidades o habilitaciones que se ofrezcan desde el entorno.

D) Merece ser enunciada la **Declaración de Derechos de los Impedidos**, proclamada por la Asamblea General en su resolución 3447 del 9 de diciembre de 1975. Podríamos decir, que si bien esta es un avance en materia de derechos, todavía en sus principios se observa el tinte limitante, y una posición de la que no se deriva la acción concreta de los estados para el ejercicio de los derechos.
A modo de ilustración, refiere con el "termino impedido a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencias de una deficiencia, congénita o no, de sus capacidades físicas o mentales". En esta concepción vemos que el déficit se pone en el lugar de la persona sin considerar las interacciones y el lugar que ocupa el entorno en la producción de esa discapacidad. Respecto a la visión sobre los derechos, desde la perspectiva de esta declaración el impedido tiene derecho a que se respete su dignidad humana, así como derecho a trabajar, haciendo referencia a la posibilidades de las personas, y ejercer una ocupación útil, productiva y remunerativa, al mismo tiempo se le consideran derechos a la formación y readaptación profesionales. Entre otros, esta Declaración carece de responsabilizar a los estados parte de la ejecución de acciones para garantizar el ejercicio pleno de esos derechos.

E) **Convenio OIT Nº 159 sobre Readaptación Profesional y Empleo de Personas Discapacitadas**, el 20 de junio de 1983, ratificado por la República Argentina por Ley N° 23.462 en 1986. El Convenio 159 entiende por persona inválida aquella que no pueda conseguir o mantener un trabajo debido a una deficiencia física o mental. En este convenio, todavía la mirada está puesta en las deficiencias, y no en las posibilidades, y muchos menos en comprender las dificultades como una relación, sino como un déficit que porta el sujeto. Por lo tanto, la readaptación es concebida como una práctica que permita que la persona inválida obtenga y conserve un empleo, promoviendo la integración de esa persona a la sociedad. Están incluidas todas las categorías de invalidez.
F) **Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad**, año 1999, ratificada por Ley N° 25.280. En esta Convención la discapacidad es entendida como deficiencia física, mental o sensorial, permanente o transitoria que limita la capacidad de ejercer alguna actividad de

la vida diaria, y que puede ser causada o agravada por el entorno económico social. Aquí nos encontramos con la primera referencia al entorno en un sentido amplio como causante o agravante de la discapacidad. Respecto al trabajo plantea "Adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad," (Art 3), trabajando en la eliminación progresiva de discriminación, barreras y limites arquitectónicos, el tratamiento, la educación y la formación ocupacional y la sensibilización de la población.

G) Una particular mención requiere la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (CDPD)** aprobada por Ley N° 26.378, en su art. 27. Desde el 22 de diciembre de 2014, esta Convención internacional cuenta con jerarquía constitucional en Argentina mediante Ley N° 27.044.

Si bien la Convención, se suma a posicionamientos que se fueron planteando anteriormente, lo novedoso, y considerado como progresivo para la población con discapacidad, es la forma en que se concibe a ésta.

Se habla de personas con discapacidad, y además se sostiene la necesidad de generación de apoyos y de ajustes razonables para posibilitar igualdad de condiciones e igualdad de oportunidades para todas las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida, entre ellos, el del mundo del trabajo. Respecto a esto plantea el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. (Art. 27). En la CDPD nos encontramos con principios que ubican al sujeto con discapacidad como un sujeto de derecho, y toda práctica que tienda a brindar igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones, debe hacerse desde la posición del ejercicio de derechos y no de la mera acción asistencial o caritativa. En este sentido se orienta que los estados promuevan legislación tendiente a:

a) Prohibir la discriminación por motivos de discapacidad con respecto a todas las cuestiones relativas a cualquier forma de empleo, incluidas las condiciones de selección, contratación y empleo, la continuidad en el empleo, la promoción profesional y unas condiciones de trabajo seguras y saludables;

b) Proteger los derechos de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, a condiciones de trabajo justas y favorables, y en particular a igualdad de oportunidades y de remuneración por trabajo de igual valor, a condiciones de trabajo seguras y saludables, incluida la protección contra el acoso, y a la reparación por agravios sufridos;

c) Asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos laborales y sindicales, en igualdad de condiciones con las demás;

d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua;

e) Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retorno al mismo;

f) Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias;

g) Emplear a personas con discapacidad en el sector público;

h) Promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado mediante políticas y medidas pertinentes, que pueden incluir programas de acción afirmativa, incentivos y otras medidas; i) Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo;

j) Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto;

k) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.

A su vez, también plantea en un segundo punto que

“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no sean sometidas a esclavitud ni servidumbre y que estén protegidas, en igualdad de condiciones con las demás, contra el trabajo forzoso u obligatorio.

En la CDPD el acceso al trabajo es un derecho, y se prevén acciones de educación, de formación, de establecimiento de ajustes razonables y de creación de programas de promoción del trabajo cooperativo, del empleo público y privado y el libre emprendimiento de las personas con discapacidad.

Los ajustes razonables son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Art. 2).

Este concepto es muy importante, porque quita toda la carga de la posibilidad de trabajo o de inclusión a la persona con discapacidad ya que supone que se requieren hacer modificaciones por parte del entorno.

LEYES Y NORMATIVAS NACIONALES:

En la República Argentina la legislación es amplia y nos encontramos con:

1. 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).

2. La **Ley N° 25.689, modificatoria del artículo 8 de la Ley N° 22.431**, promulgada en enero de 2003, 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".

Ese mismo artículo postula que "El Estado asegurará que los sistemas de selección de personal garanticen las condiciones establecidas en el presente artículo y proveerá las ayudas técnicas y los programas de capacitación y adaptación necesarios para una efectiva integración de las personas con discapacidad a sus puestos de trabajo." Es de destacar la mención a la provisión de ayudas técnicas y otros apoyos para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, cuestión que no siempre es tenida en cuenta.

3. La **Ley 26816 sobre REGIMEN FEDERAL DE EMPLEO PROTEGIDO PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD**, promulgada en enero de 2013. Con esta Ley se crea el Régimen Federal de Empleo Protegido para Personas con Discapacidad, cuyos objetivos son: "1. Promover el desarrollo laboral de las personas con discapacidad mejorando el acceso al empleo y posibilitar la obtención, conservación y progreso en un empleo protegido y/o regular en el ámbito público y/o privado. Para ello se deberá promover la superación de las aptitudes, las competencias y actitudes de las personas con discapacidad, de acuerdo a los requerimientos de los mercados laborales locales. Y 2. Impulsar el fortalecimiento técnico y económico de los Organismos Responsables para la generación de condiciones protegidas de empleo y producción que incluyan a las personas con discapacidad. [Art. 1]. Se definen las Modalidades del Empleo Protegido y Organismos Responsables. La implementación del presente Régimen se llevará a cabo a través de las siguientes modalidades de Empleo:

1. Taller Protegido Especial para el Empleo (TPEE), aquél que tenga por objetivo brindar a sus miembros un trabajo especial que les permita adquirir y mantener las competencias para el ejercicio de un empleo de acuerdo a las demandas de los mercados laborales locales y sus posibilidades funcionales;
2. Taller Protegido de Producción (TPP) aquél que desarrolle actividades productivas, comerciales o de servicio para el mercado, debiendo brindar a sus trabajadores un empleo remunerado y la prestación de servicios de adaptación laboral y social que requieran, y
3. Grupos Laborales Protegidos (GLP), las secciones o células de empresas públicas o privadas, constituidas íntegramente por trabajadores con discapacidad.

Esta ley posibilita la creación de organismos responsables que tengan como finalidad la admisión y formación de personas con discapacidad para su inclusión en el mundo del trabajo. Se brindan apoyos técnicos y económicos, estos últimos por el período de 24 meses.

Desde el ámbito nacional, particularmente desde el Ministerio de Trabajo, desde el año 2011, se implementan los programas de preparación en inclusión laboral de personas con discapacidad, ellos son: **Programa Promover la Igualdad de Oportunidades de Empleo.**

El Programa Promover tiene por objetivo asistir a los trabajadores desocupados con discapacidad en el desarrollo de su proyecto ocupacional a través de su participación en actividades que les permitan mejorar sus competencias, habilidades y destrezas laborales, insertarse en empleos de calidad y/o desarrollar emprendimientos independientes. A través de este programa se puede acceder a: Talleres de orientación laboral o de apoyo a la búsqueda de empleo, cursos de formación profesional, procesos de certificación de estudios formales obligatorios, acciones de entrenamiento para el trabajo, acciones de inserción laboral, certificación de competencias laborales y asistencia para el desarrollo de emprendimientos independientes.

Promover asiste a sus participantes para que construyan o actualicen su proyecto de formación y ocupación, en el desarrollo de trayectorias laborales, en la finalización de estudios formales obligatorios, en experiencias de formación o de entrenamiento para el trabajo, en la generación de actividades productivas de manera independiente y/o en la inserción en empleos de calidad.

Perciben una ayuda económica a cargo del MTEySS por un plazo máximo de 24 meses.

Se implementa a través de la Red de Oficinas de Empleo en forma coordinada con la Gerencia de Empleo y Capacitación Laboral y se instrumenta a través de Esquemas locales de prestaciones de apoyo a la inserción laboral desarrollados por los municipios y acciones

de empleo y formación profesional ejecutados en el territorio por el MTEySS, para mejorar las condiciones de empleabilidad de personas afectadas por problemáticas de empleo.
Está dirigido a trabajadores desocupados mayores de 18 años con certificado de discapacidad y residencia permanente en el país, que busquen empleo.
En la actualidad, esta oferta de ministerial ha quedado reducida a la ayuda económica, solamente en la realización solamente de algunos cursos conveniados, a diferencia de cómo fue en el comienzo de su implementación cuando la ayuda se extendía a la terminalidad educativa, y cualquier otra modalidad formación o capacitación laboral.

LEYES Y NORMATIVAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES:

En el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la legislación continúa las normativas propuestas en el ámbito nacional. Encontramos las siguientes legislaciones:
a.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 su árticulo 12 plantea que "El funcionamiento de este Servicio de Colocación Laboral selectiva de personas discapacitadas consistirá en el registro de los solicitantes de empleo, la evaluación que determinará la desventaja profesional y la aptitud y capacidad para el desempeño de una tarea, la promoción en instituciones oficiales y/o privadas que responda a la demanda existente en el mercado laboral, la selección, la ubicación y el posterior seguimiento. 5 Las fases precedentes serán registradas estadísticamente para adoptar criterios del funcionamiento del proceso. Asimismo, llevará el listado de los talleres protegidos de la Provincia. También este Servicio de Colocación Laboral selectiva de personas discapacitadas brindará asesoramiento técnico tanto para la ubicación efectiva como para la orientación o reubicación laboral de las personas discapacitadas, acorde a las leyes vigentes de protección de los discapacitados.

b. La **Ley 13508, RÉGIMEN JURÍDICO BÁSICO E INTEGRAL PARA DISCAPACITADOS,** modificación del Art. 8º de la Ley 10592. Deber de Estado Provincial de ocupar personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad en el cargo, reglamentada el 23 de agosto de 2006.

La ley establece que "El Estado Provincial, sus organismos descentralizados, las empresas del Estado, las municipalidades, personas jurídicas de derecho público no estatal creadas por Ley, las empresas subsidiadas por el Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos, están obligados a ocupar personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al cuatro (4) por ciento de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser ocupados exclusivamente por ellas, de acuerdo con las modalidades que fije la reglamentación.- (Art.1)

A modo de cierre:

Encontramos que tanto desde la legislación internacional, nacional y provincial existen marcos que habilitan la posibilidad de que las personas con discapacidad participen en distintas instancias de la vida laboral.

Estas normativas, han ido modificándose y lo que ampara sus formulaciones, es un paradigma de derechos, en el que las personas con discapacidad gozan de derechos al trabajo y al empleo, ya que el trabajo es considerado un derecho humano.

Han ido tranformándose las concepciones

de sujeto: de sujeto objeto de benficiencias o benvolencia a sujeto de derecho;

de discapacidad : ya no como un déficit, impedimento o minusvalía que porta una persona, para pensarla como el producto de la relación del sujeto con su entorno; y

el modo de concebir el papel del entorno, tanto social, institucional, como familiar: que deja de ser un escenario, donde la persona con discapacidad habita, sino que pasa a ser tenido en cuenta como parte de la posición de discapacidad.

Desde la CPCD, y otras normativas, se considera que el derecho al trabajo está acompañado de la obligación de realizar ajustes razonables y establecer configuraciones de apoyo para que el acceso al trabajo sea posible. Es decir que se considera que la dificultad mayor no se encuentra en las deficiencias, sino en las barreras físicas, comunicacionales, culturales y actitudinales, que son las que pueden impedir la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Las normativas de acceso al empleo, con el respeto del cupo del 4%, atañen no solo al sector público, sino al sector privado que tercerice actividades del sector estatal. Sabemos que esto constituye aún una deuda, tato desde los organismos oficiales como los circuitos empresariales privados.

Podemos inferir que el no acceso de las personas con discapacidad al ámbito laboral, si bien está contemplado en las legislaciones, encuentra otros obstáculos, algunos de ellos serán objeto de otro trabajo de investigación.

BIBLIOGRAFIA

Anuario Estadístico Nacional, año 2016. Consultado en https://www.snr.gob.ar/wp-content/uploads/2017/08/Anuario-2016-FINALRE.pdf

Bastons, L (2014) *Aspectos legales que regulan los derechos de las personas con discapacidad* en Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

Blogna Tistuzza, Sergio Hernán (2016) *El derecho humano al empleo de las personas con discapacidad: análisis de políticas públicas en el ámbito público nacional de Argentina*. Publicado en Andrea Pérez ... [et al.] ; (comps) Actas del II Simposio del Observatorio de La Discapacidad : políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las ciencias sociales / 1a ed Bernal : Universidad Nacional de Quilmes, 2016. Libro digital, PDF

Convención Internacional de Derechos de Personas con discapacidad (2008) consultado en http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Declaración de los Derechos de los impedidos (1975) consultado en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/723_etica2/material/normativas/declaracion_derechos_impedidos.pdf

Fernandez, Maria E. (2014) “Discapacidad y trabajo” en Necchi, Silvia, Suter, Marta y Gavoglio. Andrea (comp.) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes. 119 – 156.

Orteu, Xavier (2010) El lazo social del trabajo: paradojas actuales. Clase de la

Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. Flacso. Cohorte 2010

Palacios, Agustina (2008) El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. aColección cermi.es editadas por Ediciones Cinca. Madrid

ALMEIDA-NAPUT-DRUETTA. “Investigación colaborativa y diálogos subalternos. El Proyecto de Desarrollo Técnico y Social entre UUNN y la Comunidad Sorda Argentina”

Autor/es[110]: ALMEIDA, María Eugenia (UNER) – NAPUT Laura (UNER) - DRUETTA Juan (UNER- UNVM)

Correo: pdtscaleidoscopio@gmail.com

Pertenencia institucional: UNVIVERSIDAD NACINAL DE ENTRE RIOS. Facultad de Trabajo Social.

Conceptos claves: investigación colaborativa – reconocimiento – comunidad sorda.

PROYECTO DE INVESTIGACION

Introducción

Este trabajo describe la experiencia de presentación y puesta en marcha de un Proyecto de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS) que tiene por objetivo reconstruir las historias de lxs sordxs argentinxs a partir de una experiencia de investigación colaborativa y la construcción de una cartografía interseccional de la comunidad sorda argentina. Los PDTS tenían como requisito estar relacionados con demandas sociales específicas y además incluir a los “demandantes” dentro del proceso de investigación.

Como apuesta de investigación colaborativa se sitúa en una posición ‘borderline’ (Biglia & Zavos 2005) ya que se enraíza en las difusas fronteras del activismo académico y la acción colectiva y nos sitúa a caballo entre los dos mundos (Biglia & Bonet-Martí 2009).

Uno de los propósitos políticos de la investigación es que las experiencias que aquí se gestan y significan aporten a los procesos de visibilización y reconocimiento de la comunidad sorda como comunidad lingüística y cultural minorizada y subalternizada en relaciones históricas de desigualdad y exclusión.

Caleidoscopios del reconocimiento: historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica: nominación que condensa pero no sintetiza el desafío encarado, el de

[110]Participan de este PDTS y colaboran en este trabajo ANGELINO; Alfonsina- STRADA Vilma, PAGOLA Liliana, CVEJANOV Sandra

recuperar las historias de comunidad para ser reconocidxs. El caleidoscopio como metáfora resulta indicativo de lo que buscamos: imágenes mínimas, movimientos, reconstrucción, transformación, nuevas imágenes, 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. No UNA historia sino cientos de caleidoscópicas historias

Investigación colaborativa y diálogos subalternos. El PDTS entre UUNN y la Comunidad Sorda Argentina"

Introducción o como historizar las apuestas. Del encuentro en la academia al PDTS como oportunidad.

Entre 2013 y 2015 se llevó a cabo en la Facultad de Trabajo Social (UNER) una capacitación para personas sordas interesadas en formarse en la enseñanza de la lengua de señas argentina (en adelante LSA)[111], propuesta que reunió por dos años consecutivos a 180 sordxs de todo el país en una de las primeras experiencias en el marco universitario de formación sistemática para sordos y sordas dictada en su propia lengua.

Este espacio de formación fue organizado por la Coordinación de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación de Lengua de Señas Argentina – Español de la misma facultad y por el Programa de Extensión Universitaria "La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos" también de la FTS-UNER.

Parte de la propuesta de formación implicó el trabajo genealógico y reconstructivo de unir dos historias que han sido construidas como separadas: la historia del país, no necesariamente la historia oficial pero si la historia de todxs y la historia de la comunidad sorda argentina y de la LSA. Recurrentemente los sordos y sordas buscan (re) conocerse participando de los relatos de nuestra historia "Seño, había sordxs en la Revolución de Mayo"? ¿Por qué no se habla de lxs sordxs desaparecidos en la última dictadura cívico militar? y como tantos otros colectivos advierten la invisibilización y el borramiento de esas experiencias. Así fue que el Módulo Historia e Historia de la Comunidad Sorda se hizo carne la demanda de reconstruir los hilos que unen estas historias, preguntándose acerca de su historia como comunidad, sobre la necesidad de conocer, recuperar, reconstruir y registrar las múltiples historias diseminadas en sus diferentes contextos y lugares del país de donde

[111] La capacitación se denominó Curso de Capacitación para Instructores Sordos de Lengua de Señas Argentina. Resol. 382/13"CD" - 207/14 "CD"

provenían los cursantes y buscando principalmente documentar las historias y hacerlas circular. Se configura allí la demanda hacia la universidad de un trabajo conjunto para esta recuperación.

Como decíamos en párrafos anteriores, también en 2013 se lleva a cabo el III Encuentro Latinoamericano de Sordos e Intérpretes[112] en la Facultad de Trabajo Social, encuentro que reunió a unas cuatrocientas personas de distintos puntos del país y de países cercanos de los cuales más del 50% fueron jóvenes sordxs, activistas de la comunidad sorda.

Este encuentro fue el escenario de una situación que nos alertó por la vehemencia y la pertinencia y obligó a virar nuestra mirada hacia nosotrxs mismxs, universitarixs, académicxs, investigadores y a reflexionar sobre los modos de relación con comunidades subalternizadas.

En varias de las mesas de ponencias en que se presentaron los resultados de investigaciones realizados en universidades argentinas (que podría ser cualquiera). Muchas de ellas investigaciones fundamentalmente vinculadas a la lengua de señas, lxs sordxs 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. En al menos dos de las mesas de trabajo se repitió esta escena de interpelación:

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 indias para ensayar preguntas, respuestas y elaborar teorías que desconocemos. No hablen de nuestra lengua, hablen con nosotros, produzcamos un lenguaje común que nos haga comunicarnos.

Este reclamo, sin duda político puso sobre en evidencia la persistencia de relaciones de poder, de las violencias del saber (Najmanovich 2012) que se ejercen dentro de las universidades cuando se trata de hablar de y por otrxs y no con otros. La interpelación fue directa y vehemente "dejen de vernos como bichos raros", deje de investigar la lengua de señas como un exotismo y abran las puertas a "su objeto de estudio". Produzcamos colaborativamente. Nada sobre nosotrxs sin nosotrxs[113].

---

[112]Este Encuentro fue declarado de interés académico por el Consejo Directivo de la FTS Resol 170/13 "CD"

[113]"Nada sobre nosotros/as, sin nosotros/as" fue el lema acuñado por el Caucus Internacional de la Discapacidad, la coalición que agrupó al movimiento internacional de las personas con discapacidad en este proceso, que contó con la

La apelación en tono de denuncia era a la universidad, a una forma hegemónica de producir conocimientos allí, no sólo a un equipo de investigación en particular. Era una apelación a todxs 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.

De la interpelación a la oportunidad: Caleidoscopio, una convocatoria, un proyecto, una apuesta

Reconocemos que las dos situaciones relatadas se constituyen en escenarios que marcaron las posibilidades y la oportunidad para gestar, en otras cuestiones, el PDTS, proyecto de investigación con la modalidad colaborativa que nos involucró activamente con la comunidad sorda.

Tal como mencionamos inicialmente, la convocatoria en 2015 para la presentación de Desarrollo Tecnológico y Social implicó desde la Secretaría de Políticas Universitarias y CIN la posibilidad de construir estrategias de investigación y transferencia para abordar, desde el ámbito universitario, problemas de las comunidades, "demandas efectivas generando y aplicando el conocimiento producido en pos de aportar soluciones" (Mincyt-CIN).

Esta convocatoria incorpora como un avance en la generación de conocimientos la participación de una comunidad, un grupo, una institución, algún actor social, en la identificación de los problemas a abordar y en la participación de los beneficiarios de los proyectos en el proceso de investigación.

Esto nos alentó a tomar aquella interpelación hecha por sordxs en estas dos instancias: el pedido de que los incorporáramos a investigar, de sumarse a los equipos de investigación y un interés particular por la reconstrucción de la historia de la comunidad tejida a la historia del país. Y nos presentamos a la convocatoria. Y fuimos uno de los dos proyectos PDTS seleccionados por UNER. Una apelación, una oportunidad, una apuesta.

Así surgió Caleidoscopios del reconocimiento: historias de la comunidad sorda argentina en clave cartográfica. Su nombre condensa pero no sintetiza el desafío encarado: recuperar las historias para ser reconocidxs. El caleidoscopio como metáfora de lo que nos proponemos resulta ejemplificador de lo que en algún sentido buscamos: imágenes

participación permanente y activa del movimiento de personas con discapacidad y sus familias en España a través del CERMI y de entidades como la Fundación ONCE y en Europa a través del Foro Europeo de la Discapacidad. http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10297/3-10297.pdf

mínimas, movimientos, reconstrucción, transformación, nuevas imágenes, 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. No UNA historia sino miles de caleidoscópicas historias

Por ello, la intencionalidad no es hacer una versión de la historia oficial de la comunidad sorda ni la historia de las instituciones que trabajan con lxs sordxs, ni de las asociaciones, o de las escuelas de sordxs.

Hacer que la cartografía de esas historias de sordxs diseminadas en todas las provincias de nuestro país que, además, no están registradas, documentadas en ningún lugar funcione como potencia que posibilite advertir la multiplicidad y riqueza de las historias de una comunidad minorizada entramadas interseccionalmente en las historias de nuestro país.

Es una tarea titánica, pero esa una tarea asumida colectiva y colaborativamente por equipos de tres Universidades Nacionales, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional del Comahue y la Universidad Nacional de Villa María y más de 10 organizaciones y grupos de personas sordas. El proyecto está en plena ejecución y el equipo de investigación constituido por treinta investigadores- diecinueve son investigadores sordxs - de diversas procedencias Chaco, Salta, Oran, Neuquén, Gral. Roca, La Plata, Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Villa María, Rosario, Santa Fe, Mendoza, Paraná.

El peligro de una sola historia. Caleidoscopio y cartografía: el producto que buscamos.

El espíritu de este proyecto no es el de “hacer LA historia de los sordos” sino, desde una perspectiva etnográfica y microscópica reconstruir las historias singulares que se articulan unas con otras y a su vez con relatos que reconstruyen la historia de nuestro país y que posibilitan construir una suerte de caleidoscopio en el cual, lxs sordxs se hacen presentes, visibles.

Cada comunidad va alimentando una memoria comunitaria en la transmisión de hisorias, relatos, testimonios que hacen sentido y la resignifican. En este caso, el de la comunidad sorda, el desafío consiste en quizás, acompañarnos en el rearmado de lo que estando presente, vivo, latente en las memorias individuales, familiares y colectivas de cada unx de lxs sordxs se encuentra desarticulado, no visibilizado y fundamentalmente no sistematizado, no registrado.

La LSA como lengua viso gestual no tiene escritura por lo cual su recuperación

requiere imaginar conjuntamente a la comunidad una serie de acciones específicas para el registro. Por ello, recuperar la historia, y recuperarla en LSA requiere de dispositivos específicos de sistematización para que lo producido pueda ser transmisible tanto a lxs sordxs del país – en su propia lengua- como a lxs demás miembrxs de la comunidad no sorda.

Por lo tanto, organizar estos relatos para archivo, sistematización y reconstrucción implica construir un soporte material que lo permita y además permita su socialización, difusión e intercambio ha sido un gran desafío metodológico y tecnológico.

Para la comunidad sorda historizarse colectivamente como comunidad y tener registros visuales – para circular y compartir- de esa historia resulta de una potencia difícil de mensurar cuantitativamente y sin embargo posible de cualificar por su impacto en viibilización y porque no reconocimiento.. Hablamos de la posibilidad de reconstruir identidades no devaluadas de una comunidad y obtener una material de difusión e intercambio entre sordxs y oyentes.

Lxs sordxs argentinxs se juegan en una doble pertenencia identitaria como miembrxs de una comunidad minorizada y como miembrxs de la identidad nacional también, es decir hay historia en la historia.

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 (re) conocimiento.

El producto final – el calidoscopio de testimonios y la cartografía – será el resultado de un trabajo conjunto, sin precedentes en nuestro país, que permitirá recuperando, reconstruyendo la historia de la comunidad sorda, fortalecer el proceso de reconocimiento como minoría lingüística y cultural argentina.

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 proceso de investigación en sí, los desafíos, los avances y los primeros hallazgos.

El primer año de trabajo estuvo centrado en el Objetivo I "La conformación del equipo de investigación" que implico la articulación de investigadores de tres universidades con distintas trayectorias en investigación, más lxs sordxs que sin experiencia previa se incorporaron al trabajo y por lo tanto debían formarse. Nunca mejor significada la idea de que se aprende a investigar, investigando.

La propuesta de formación consistió en tres espacios de encuentro, debate y reflexión teórico epistemológicas y metodológicas respecto de la investigación colaborativa, la perspectiva de la historia oral, sus alcances e implicancias, las estrategias y herramientas que devienen de estas decisiones metodológicas. La historia oral como modalidad de trabajo representa un recurso metodológico ineludible, en la medida que se trata de historiar a un colectivo minorizado, hablante de una lengua ágrafa, intentando eludir la tentación de reconstruir, una vez más, la historia institucional de la comunidad[114].

Por lo tanto una de las primeras tareas que iniciamos fue un proceso de formación de lxs investigadores sobre los usos de la entrevista abierta en historia oral, sus particularidades y complejidades y los modos del registro, en este caso, registro videograbado.

La apuesta de que lxs investigadores del equipo sean hablantes de dos lenguas distintas redobla la apuesta de lo colectivo. Traducción e interpretación intercultural juegan aquí un papel central.

Por ello, uno de los ejes sobre el cual trabajamos constantemente es sobre la traducción como práctica interpretativa significante. No hablamos solo de traducir de una lengua a otra, del castellano a la lengua de señas y viceversa, sino además y en simultáneo traducirnos en el lenguaje científico académico.

Formarnos como equipo implica traducirnos constantemente y confluir en un lenguaje que nos siendo común lo sea, es decir, traducir el lenguaje muchas veces encriptado de la ciencia, de la investigación científica para potenciar lo colaborativo entre quienes tienen cierto entrenamiento en dicho lenguaje y quienes no siendo académicos ni universitarios buscamos introducirse en las lógicas de la investigación científica. En este caso en particular significó revisar nociones como entrevista en profundidad como "encuentro intersubjetivo" y la propia idea de "historia oral" para conocer las historias de

[114]El artículo de Laura Naput – integrante del PDTS- en esta revista profundiza sobre este tema en su particular implicancia para nuestro trabajo con la comunidad sorda.

una comunidad con una lengua no oral sino visogestual. Este y otros ejemplos ponen en escena algunos de los desafíos de este primer año en que la formación implico – todo el tiempo - la traducción interlenguas, la traducción a y de otras experiencias en el mundo.

Este trabajo ha sido, sin duda, el más interpelante para todxs en el equipo; eludir las marcas de la colonialidad del saber (Lander, Quijano, Palermo, Castro Gómez) la violencia epistémica (Castro-Gómez, S 2000) que se ejerce en una traducción cuando es monolingüe. En este sentido, la puesta ha sido encontrar en las tensiones ineludibles de la traducción modos no excluyentes de generar conocimientos en dialogo abierto con y entre sujetxs de la investigación.

Tal como veníamos describiendo, las formas o modos de recuperar estas historias de sordxs juegan aquí un papel central. Forma y contenido se articulan ya que los testimonios derivados de las entrevistas se registran mediante la video grabación. Y esa definición encierra decisiones políticas y técnicas. Las políticas refieren a dos cuestiones al menos: la entrevista se hace en LSA y por ello son llevadas a cabo – prioritariamente - por lxs investigadorxs sordxs.

Cada entrevista implica entonces cuestiones técnicas que garanticen una buen registro y por lo tanto conocimientos y saberes acerca de cómo filmar, ángulos de foco, iluminación, es decir ajustes tecnológicos que posibiliten que de cada encuentro/entrevista podamos tener un registro videograbado que son el insumo fundamental para producir un archivo[115] y que permita luego producir un material visual de divulgación. Del mismo modo en se produce un registro escrito, o sea en que la escritura funciona como modo de fijar, documentar para la lenguas con escritura, la video grabación lo hace con la LSA[116].

Una de las primeras definiciones como equipo para iniciar el trabajo de campo fue la decisión de comenzar por lxs viejxs sordxs antes que se nos mueran. Esta fue una fuerte definición política de lxs sordxs del equipo motivada por la necesidad comunitaria de no perder más tiempo y recuperar las historias de quienes pueden morir en cualquier momento y que se llevarán con ellxs esas historias que estamos buscando rescatar. Hasta el momento hemos hecho 13 entrevistas a personas sordas viejas de cinco provincias.

Ha sido un trabajo laborioso de rastrear sordxs a lo largo de todo el país, trabajo de hormiga de buscar, contactar, generar confianza, acordar momentos y tiempos disponibles,

[115]Parte del trabajo de investigación consiste en el armado desde el punto 0 de un archivo. Si bien en este proyecto vamos a hacer foco en lo que se va diciendo, como se va diciendo, quien lo dice, con qué tonalidades, etc , también sabemos que tenemos la oportunidad de construir un archivo.

[116]Esta idea la tomamos la tesis doctoral del Dr. Leonardo Peluso "La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar, describir" donde expone de manera solvente y fundamentada la función de la video grabación de las lenguas de señas como modo de registro con características similares a la escritura en las lenguas con escritura.

consultar sobre la posibilidad de filmar, y finalmente generar el encuentro y registrarlo. Es decir su echo andar un equipo formado. Fue así que en los diferentes puntos del país donde residen lxs miembrxs de este equipo se fue armando el primer mapa, la primera cartografía de historias de personas sordas viejas, que pudieran ser entrevistadas y que estuvieran dispuestas a participar de este trabajo de investigación donando sus relatos, sus testimonios a la comunidad.

Operativamente implico además un trabajo colaborativo de acompañarse entre los investigadores sordxs para la realización de entrevistas en cada lugar, su registro, edición, traducción y puestas en común para el conjunto del equipo.

En un segundo momento el trabajo de formación está enfocado en el análisis de las entrevistas registradas con el propósito de ofrecer a lxs investigadores novatxs conocimientos, estrategias ya no de recolección de material de campo sino de análisis de datos, en este caso, algunas de las múltiples metodologías de análisis de entrevistas.

Este archivo se va constituyendo en el corpus de investigación. Por lo tanto vamos trabajando en dos sentidos, por un lado en el armado de un archivo y por otro (y por ahora el más importante para este momento del proyecto) en la recuperación de las caleidoscópicas historias de personas sordas.

Podemos decir que a un año y medio de trabajo tenemos un equipo formado, un equipo que se está entrenando en el trabajo de campo a partir del cual ya tenemos un corpus de entrevistas videograbadas con un primer nivel de análisis.

El relato de lxs investigadorxs sordxs: emoción, aprendizaje, emancipación. Tejiendo hilos comunitarios

Lo que va surgiendo de ese trabajo colaborativo de análisis son pistas que nos llevan de las historias de vida singulares a las historias de la comunidad sorda y también en algún sentido, la historia de la lengua de señas en argentina, la educación de lxs sordxs marcadas y atravesadas por los debates educativos en general y particularmente la educación especial, la educación de las personas sordas en tensiones entre bilingüismo y oralismo. Pistas sobre las huellas de la dictadura en la comunidad sorda, las historias de las mujeres sordas en los debates de género, las historias de las asociaciones y las búsquedas por la lengua. Es decir aparecen todos los atravesamientos que esta comunidad ha tenido a lo largo de su historia como comunidad lingüística minorizada, en el testimonio si se quiere, de cada uno de las personas que van contando y narrando su experiencia vital enmarcada en la experiencia visual del mundo, que constituye la sordera.

Al mismo tiempo la diversidad territorial muestra la composición de esta argentina

tan desigual expresada en la comunidad sorda en relación a una lengua minorizada y desconocida, que todavía lucha por ser reconocida como lengua oficial y con manifestaciones distintas en relación a los dispositivos de atención, educación, rehabilitación. Lxs sordxs van rememorando en sus propias historias, las potencias de una experiencia que configurada en territorios de invisibilizacion, normalización y no reconocimiento, también ha tejido redes de relaciones y ha fortalecido vínculos humanizantes, vitales.

Los testimonios son en este sentido testimonios vivos de las violencias de la traducción monolingüe pero también de la inquebrantable búsqueda de lxs sordxs por sobrevivir y vivir haciendo comunidad.

Las personas sordas como tantas otras personas consideradas en el amplio, ancho y heterogéneo espectro de la discapacidad, han sido hablados por otros, profesionales, familias, instituciones. Y esto tiene que ser puesto en contexto cuando analizamos y nos encontramos con historias de sordxs que hablan en primera persona, sin ser representadxs en ese relato singular, propio, autobiográfico. La situación de encuentro entre sordxs entrevistadorxs y sordxs entrevistadxs ha generado efectos que no habíamos imaginado ni hemo dimensionado aún.

Y en esto vamos reconstruyendo la historia de las instituciones sin haberlo pretendido en el inicio, en todas las formas en que éstas sean educativas, de salud, familiares, políticas, fueron tomando a la comunidad sorda como un objeto, como un objeto de rehabilitación como un objeto exótico en algún punto, y tibiamente todavía la comunidad sorda, constituyéndose y demando ser reconocidos como sujetos de derechos pero fundamentalmente como sujetos políticos, capaces de reconstruir esa historia individual, personal que al mismo tiempo se vuelve la historia de la comunidad.

Dice Sebastián:

¿Cómo íbamos a hacer las entrevistas? Antes tuvimos que practicar, estudiar, con otros compañeros, y preparamos distintos temas sobre los que íbamos a preguntar. A mí me gusto hacer la entrevista, me emocione mucho. El sordo que yo entreviste se llama R. y lo conozco desde que era chiquito. Primero le preguntamos junto con Edgar y Matías (con quienes hicimos la entrevista) si quería, si estaba dispuesto, fuimos varias veces a su casa antes de concretarla. El estuvo muy contento de encontrarse con nosotros y dijo que se acordaba cuando nosotros eran chicos y dijo "bueno yo también quiero conversar con ustedes". Nos encontramos, pusimos las cámaras como habíamos aprendido, también vino Vilma. El estaba contento porque también la conocía, estábamos todos muy emocionados,

fue extenso el tiempo de la entrevista porque habló de muchas cosas R.

Edgar también comenta:

Fue muy interesante para nosotros hacer la entrevista, nos acordábamos de Rubén. Sebastián es más grande que nosotros y conoce algunas señas "viejas" que Matías y yo no así que pudo entender todo lo que R. fue contando. En algunos momentos él hacía algunas señas y no le entendíamos, no nos podíamos comunicar y entonces Sebastián nos interpretaba. Sebastián iba haciendo de intérprete con nosotros. Fue un arduo trabajo. También le llevamos unas fotos en donde estaba él y alguno de nosotros. El se emocionó muchísimo, porque eran unas fotos muy viejas de la escuela y había muchos compañeros, incluso llamo a su esposa para mostrarle. Yo la verdad que me sorprendí como a partir de la foto nos fue contando cosas sobre ese momento de su vida. Me emociono muchísimo hacer la entrevista.

Los fragmentos del relato de dos investigadores sordxs reconstruye en algunas imágenes una entrevista realizada a un viejo sordo de 82 años, de Paraná que conocían de la escuela de sordos de la ciudad pero que después de tantos años, resultaba inicialmente una referencia vaga de la infancia de ambos. Retomar el contacto con R, fue en el testimonio de ambos una celebración con sentimientos encontrados. Por una lado, hacer una entrevista para el PDTS, lograrlo después de mucho trabajo previo, pero también les había dejado el sabor amargo de la soledad de R, su aislamiento de la comunidad, su vieja LSA. Esa emoción encontrada se transformó rápidamente en compromiso comunitario. Luego de la entrevista, retomaron el contacto, se organizaron y propusieron visitas y actividades para R. en la escuela de sordos de la que se había ido hace ya tantos años. Rápidamente R. acepto la propuesta porque él también había quedo muy movilizado.

Esto a su vez provocó un impacto inesperado en los niñxs sordxs que asisten a la escuela, primero porque nunca habían visto una persona sorda tan vieja, sucedió durante ese encuentro que dudaban de que fuera sordo, le decían de verdad sos sordo? Producir comunidad implica también poder proyectarse, la existencia de un sordo viejo abrió en lxs niñxs un horizonte ampliado, de futuro. Por otro lado, abrió al debate de las LSA en la LSA, los tonos, matices, la evidencia de una lengua vital y habitada en movimiento. En principio podríamos decir que produce sensación, sentimientos, necesidad de comunidad, como cualquier recuperación histórica de una comunidad que no tiene una escritura, y que además esta diseminada en el territorio. Por eso, la politicidad que vamos advirtiendo en la apuesta colaborativa es la que nos hace hablar de una investigación con efectos de

comunidad.

Resolvimos que estas emociones fueran también objetos de reflexión y del análisis, una materialización de la implicación de quienes investigamos en la trama intersubjetiva que teje la entrevista.

Haber recuperado un vínculo comunitario a partir de la investigación y que esa recuperación tenga posteriores, nos hace pensar en la investigación como modo de emancipación. R. donó su relato a nuevas generaciones de niñxs sordxs que a su vez con esa donación potencia su autoafirmación positiva como miembros de una comunidad lingüística y cultural nos hace imaginar las potencias de los intercambios en reciprocidad.

Cerrando aquí pero con las puertas abiertas de par en par

Recorremos aquí el origen de nuestro proyecto, nosotros decimos que nació porque la comunidad sorda nos empujó a que lo presentáramos. Y también mostramos brevemente los avances y los momentos del proceso de investigación.

Podríamos retomar aquí la idea del peligro de (hacer/ conocer) una sola historia, o algunos refranes como "Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador"[117] y afirmar que lo emancipatorio en esta investigación se advierte por un lado en la dimensión colaborativa de la experiencia y por otro en los efectos de comunidad y reconocimiento que desata tanto en los entrevistadxs como en lxs entrevistadores, sordxs y oyentes y en la posibilidad y politicidad que se abre al hacer que estas historias enlazadas puedan circular y compartirse comunitaria e institucionalmente.

Si miramos el proceso de génesis podríamos llamar que ha sido una mezcla entre etnografía a demanda, una historiografía y la búsqueda de construir una investigación colaborativa, pero no solamente colaborativa o con momentos colaborativos sino también emancipatoria.

Y esto que podría sonar grandilocuente lo inscribimos en el compromiso que nos implica, lo decimos para hacer agenda y horizonte de sentido de la producción, porque parte de lo que fuimos trabajando en el primer año en la constitución del equipo, tiene que ver con darle densidad a lo que implica reconstruir la historia de una comunidad.

BIBLIOGRAFIA

BIGLIA, B.; CLARK, J.; MOTZAU, J.; ZAVOS, A. (2005) Feminisms and Activisms:

[117]Proverbio africano recuperado en "La desmemoria" Eduardo Galeano (1989) El libro de los abrazos. Edit. Siglo XXi

Reflections on the politics of writing and the editorial process. Annual Review of Critical Psychology, 4: 9 – 24

BIGLIA, B. y BONÉT-MARTI , J. (2009). “La construcción de narrativas como me todo de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida”, en Forum: Qualitative Social Research, Vol. 10, N°1, Art.8 [online]. Disponible en www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/ view/1225/2665

CASTRO-GOMÉZ, S.; SCHIWY, F. y WALSH, C. (ed.) (2002). Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Abya-Yala, Quito.

NAJMANOVICH. D (2005) El saber dela violencia y la violencia del saber” Revista Campo Grupal Año 8. Nº 69. Bs As

OLIVÉR, M. (2008). “Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas”, en BARTON, L. (comp.), Superar las barreras de la discapacidad. Ediciones Morata, Madrid

Página Web Ministerio de Ciencia y Tecnología. República Argentina

RIVERA, MEDINA, BENITEZ "Una experiencia de trabajo con alumnos sordos en la Universidad"

AUTORES:
Mirta Gladis Rivera, Área de discapacidad Unidad de Asuntos Estudiantiles, Universidad Arturo Jauretche, mirtagladisrivera@gmail.com;
Patricia Medina, Docente de Taller Complementario de Lengua y Docente Integradora Àrea de Lengua en discapacidad .Universidad Arturo Jauretche
gaviotadora@gmail.com
Aníbal Ernesto Benítez. Docente de Taller Complementario de Lengua y Co-coordinador de Taller Complementario de Lengua, Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ), e_abenitez@yahoo.com.ar
Palabras clave: estrategias- intervención docente- alfabetización académica- igualdad
Tipo de ponencia: Relato de experiencia

Comenzamos este trabajo intentando definir de qué hablamos cuando hablamos de discapacidad, concepto central de nuestra área y de nuestro quehacer diario, pero que indudablemente no tiene las mismas significaciones para todos los actores involucrados en el tema.

Y en esta línea nos parece adecuado continuar con el debate iniciado por el equipo de discapacidad de la facultad de Trabajo Social de la Universidad nacional de Entre Ríos[118] en lo referido a plantear la discapacidad en torno a dos ejes: la diferencia y diversidad.

La discapacidad como diferencia rememora la noción matemática de la resta, de aquello que le falta al Otro, para ser como Uno Mismo. La diferencia del discapacitado, con respecto al no discapacitado es la expresión que refiere a aquello que podría haber tenido y no tiene; es decir, se define la discapacidad a partir de la carencia, de la falta, enfatizando los déficits, los límites.

La discapacidad como diversidad no enfatiza la falta, sino la variación en los distintos modos de ser, en la profusión de lo distinto, por lo que de algún modo " todos somos discapacitados"; sin embargo, señalamos, este enfoque sigue poniendo el eje en las propias

[118] La construcción del discapacitado como otro. Entre la diferencia de lo que falta y la diversidad de lo que abunda. Equipo docente del Seminario "Discapacidad" del Área de Extensión Universitaria, facultad de Trabajo Social, UNER, 2001.

discapacidades y no en las capacidades.

Nosotros siempre hemos entendido la discapacidad como diversidad, reconociendo las diferencias individuales de todos los seres humanos, pero apuntando a las capacidades, lo que implica necesariamente un cambio en la metodología de enseñanza y un fuerte aporte a los recursos imprescindibles para que todos nuestros alumnos alcancen el mayor grado de su capacidad posible.

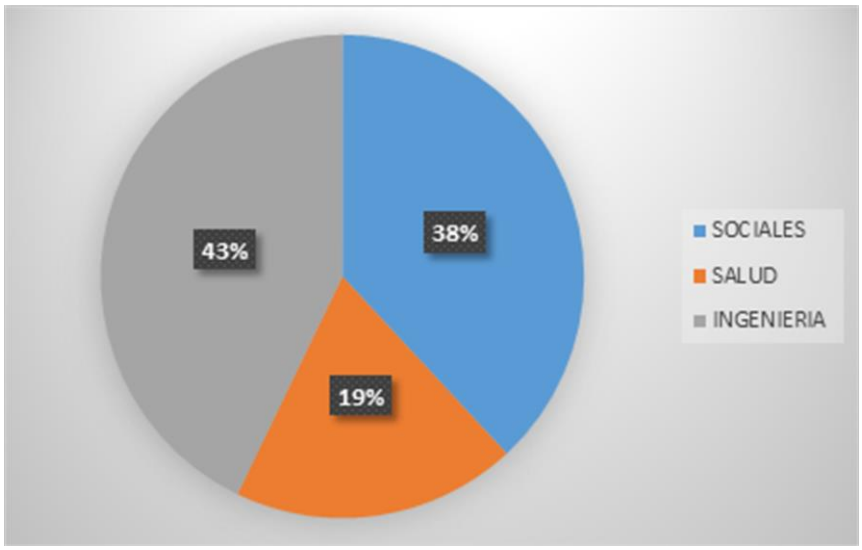
Con este marco ideológico- teórico que venimos llevando adelante desde los inicios de la universidad Nacional Arturo Jauretche, hemos registrado año a año el aumento de alumnos con distintas discapacidades lo que de alguna forma nos va marcando que en la comunidad de Florencio Varela, donde se encuentra la universidad, y en las localidades próximas, somos un lugar de referencia en lo que a inclusión se refiere.

Así :

Ingreso de estudiantes con discapacidad

(acompañamiento/adaptaciones)

.



2011: 2

2012: 4

2013: 6

2014: 6

2015: 7

2016: 3

2017: 20

TOTAL 48

Discapacidad	Visual 24 %
UNAJ	Auditiva 21 %
	Motriz 31 %
	Psico-social (mental) % 24

Es en este año 2017 que se produce el ingreso de cinco alumnos sordos y dos hipoacúsicos (teníamos anteriormente dos alumnos con esta discapacidad, que cursaban con las intérpretes en LSA en el aula), lo que nos impulsa a buscar nuevas estrategias y alternativas para lograr los objetivos de inclusión.

La sordera, sabemos, no constituye un campo fácil de abordar, fundamentalmente por las diferencias planteadas por todas las disciplinas implicadas en su tratamiento: por un lado los oralistas sostienen que el sujeto sordo debe oralizarse para alcanzar su integración; por otro, los gestualistas aseguran que debe respetarse "su" lengua y "su" cultura sin tener en cuenta que la persona sorda está inmersa en un mundo cultural con marcas donde la palabra cumple un rol central y sin ella no podría producirse el advenimiento del sujeto. La palabra (oral o gestual) adquiere un valor significante, sin la cual no podría simbolizarse ni ser parte de una cultura y una historia a la que pertenece.

La discusión teórica entre oralistas y gestualistas en la actualidad continúa con argumentos de distinto tipo, y no es objeto de este trabajo entrar en ella, si bien entendemos que los argumentos de ambas miradas son válidos.

Por muchos años, salvo contadas excepciones, los sordos no alcanzaron el nivel superior; transitaban la educación media con la disociación entre la "escuela común" y "la especial" en contraturno. Era una integración muy relativa, porque finalmente su verdadera identificación se daba en la escuela para sordos.

Cuando se abre (aunque nunca estuvo cerrada) la posibilidad del ingreso a la universidad emergen los problemas que hoy se nos plantean y que requieren de importantes replanteos en el sistema superior.

Desde el Área de Discapacidad planificamos entonces un abordaje en tres etapas cronológicas, que se fueron cumpliendo, teniendo claro que el final de una etapa no implica el cierre, sino la suma de la siguiente.

1ª Etapa

1) Capacitación docente 2) Coordinación con las intérpretes 3) Formación de un equipo de trabajo con el/los coordinadores de materia y los docentes a cargo para acompañamiento, seguimiento y evaluación .

2ª Etapa

Incorporación, por el Programa PODES de dos docentes integradores, uno en Matemática y otro en Lengua.

3ª Etapa

1) Capacitación a docentes y coordinadores de materia en LSA ya más avanzado, haciendo foco en la gramática.

2) Ampliación del equipo de seguimiento con la docente integradora, quien a su vez realiza, además del seguimiento de los alumnos, la articulación con las intérpretes en LSA.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Generalidades

La experiencia de trabajo en el marco de la Universidad Nacional Arturo Jauretche apunta a fortalecer la integración y, para ello, pretende guiar el recorrido de los estudiantes con discapacidad auditiva con el fin de que logren apropiarse de conocimientos específicos de cada disciplina. Asimismo, el acompañamiento incluye la resolución de problemáticas referentes no solo a cuestiones administrativas, sino también a formar parte de diversas actividades y recorridos de los espacios que hacen a la vida universitaria en su conjunto.

La tarea de inclusión de alumnos con discapacidad auditiva en el ámbito académico requiere de un trabajo articulado y sincronizado entre el Área de Discapacidad y la coordinación académica de las diferentes carreras, los docentes de las materias, el docente integrador y las intérpretes de señas.

Cada uno de estos actores asume una función específica cuyo objetivo es lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en la universidad desde el inicio de sus estudios hasta su finalización.

La figura del Docente Integrador, en el ámbito de la Universidad Nacional Arturo Jauretche, surge como un recurso humano destinado a articular la tarea de todos los participantes del proyecto institucional (docentes, estudiantes, tutores, entre otros) con el objetivo de posibilitar la inserción de los alumnos en el ámbito académico.

Una de las actividades de estos docentes es el acompañamiento pedagógico a los

estudiantes que lo requieran, durante sus trayectos académicos y, en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva, esta función se vincula con las necesidades específicas de cada uno de ellos. El docente integrador, por lo tanto, realiza un diagnóstico de las dificultades en términos específicos de la materia de su competencia y focaliza su trabajo en ellas.

Los docentes integradores trabajan con los alumnos en forma individual y grupal. Los resultados se observan en forma inmediata. Así, por ejemplo, en matemática los alumnos pudieron aprobar el Taller complementario, que aún no tenían aprobado y comenzar en el segundo cuatrimestre matemática nivel inicial.

La predisposición de los docentes de las cátedras para formular estrategias de enseñanza novedosas representa un aspecto central en el proceso de inclusión de alumnos sordos en el ámbito universitario. En ese sentido, la coordinación del Área de Discapacidad y la docente integradora intervienen activamente con el objetivo de disipar los temores e inseguridades que surgieran.

El profesor de la cátedra, además del dictado de la materia, informa al docente integrador y a la coordinación de la materia acerca del desempeño de los alumnos, a la vez que aporta su mirada pedagógica.

La intérprete de señas actúa como un puente comunicativo entre el docente y el estudiante. Dado que la lengua construye cultura, su actividad se entiende no solamente como un trabajo de decodificación, sino de interpretación activa, que requiere de constantes acuerdos con las cátedras acerca de aquello que se debe comunicar en una lengua cuyo sistema difiere del español, idioma en que se dictan las clases.

Por último, los alumnos deben cursar juntos en un grupo, aunque sabemos que no es lo mas adecuado porque tienden a funcionar como grupo cerrado y aislado, y a ser identificados como iguales por parte de los docentes “ el grupo de sordos”, pero no tenemos posibilidades presupuestarias para más intérpretes, por lo que no nos queda otra opción. El grupo se compone de los cinco alumnos sordos (en el segundo cuatrimestre uno de ellos deja de asistir) y por otro lado los dos alumnos hipoacúsicos que cursan en horario nocturno y que pueden funcionar sin intérprete.

TRABAJO ESPECÍFICO

En Lengua, eje principal de la problemática de la sordera, como todos sabemos, se observaron avances significativos (importancia del paratexto, uso de mayúsculas y puntos, diferenciavión entre sustantivo, adjetivo y verbo, aproximación a la jerarquización de información) aunque no suficientes para la aprobación del TCL (Taller Complementario de

Lengua) que los alumnos con discapacidad auditiva vuelven a recursar en el segundo cuatrimestre.

Dentro de este marco, el Taller Complementario de Lengua, perteneciente al Instituto de Estudios Iniciales de la Universidad, a través de la coordinación del área y los docentes de la cátedra, contribuye a la elaboración de estrategias de enseñanza de manera articulada.

Taller Complementario de Lengua es una materia que cursan los alumnos que no lograron aprobar el Curso de Preparación Universitaria, cuyo objetivo es brindar un primer acercamiento a la lectura y escritura académicas y recuperar saberes de los alumnos sobre diversos aspectos de la lengua, como normativa gráfica, coherencia y cohesión textual, y sintaxis oracional, en su aspecto práctico.

La lengua de señas, como cualquier otro sistema lingüístico, posee sus particularidades que la diferencian fuertemente del español. Entre ellas, se pueden destacar el carácter gesto-visual, la interpretación del mensaje en contexto, además de una sintaxis y una morfología específica (ubicación del verbo hacia el final de la oración, inexistencia de flexiones verbales, la no necesidad de utilización de artículos, y abundancia de sobreentendidos contextualizados en género y número).

Estas características propias de la lengua de señas se presentan, tal como se ha observado en la práctica de la materia, en las producciones escritas por los alumnos en lengua española. Así, es habitual encontrar en los escritos relevados oraciones en las que se sustituye el verbo conjugado por el infinitivo (“Los polacos usar plantas medicinales”); la ausencia del uso de artículos (“Usuario encontrar clave”) y la falta de concordancia entre sustantivo y sus modificadores (“La día es maravillosa”).

Otra de las problemáticas que han sido relevadas durante el período de diagnóstico de Taller Complementario de Lengua del segundo semestre de 2017 está relacionada con el léxico. Esta cuestión constituye un verdadero desafío, tanto para los alumnos oyentes como sordos, dado que el discurso académico requiere del conocimiento de un repertorio de palabras con usos específicos que muchas veces no forma parte de los conocimientos previos de los alumnos.

Frente a este tipo de dificultades –que no son las únicas–, la cátedra, con la supervisión del Área de Discapacidad, se dio a la tarea de elaborar una serie de guías teórico-prácticas partiendo de la base de que la adquisición de una segunda lengua requiere de una reflexión metalingüística con respecto al idioma que se aprende y, por otro lado, de una sistematización que permita al alumno apropiarse de él en el uso cotidiano.

Estas guías se insertan en la cursada regular de los alumnos de forma complementaria, como un material auxiliar que se suma a la propuesta didáctica del taller de lengua y que

los alumnos completan en su domicilio para una posterior corrección del docente.
Para la elaboración de este material de estudio se decidió partir de saberes previos que, en mayor o menor medida, los alumnos de la materia poseen con respecto a la gramática española, desde la perspectiva de la reelaboración escolar de la teoría estructuralista de la lengua.
La utilización de estos conocimientos previos con respecto a la lengua permite superar el escollo que representaría someter a los alumnos a una nueva mirada teórica en el estudio del lenguaje. Por otra parte, la extensa tradición que presenta el estructuralismo aplicado en la enseñanza de la lengua española en nuestro país promovió la producción de múltiples materiales de trabajo todavía hoy operativos.
A partir de los presupuestos enunciados anteriormente y del marco teórico adoptado, la propuesta didáctica de Taller Complementario de Lengua se plantea como objetivo central que los alumnos superen algunas dificultades en la elaboración de construcciones y oraciones, básicamente relacionadas con la concordancia, el uso de tiempos verbales y el uso de artículos y preposiciones. Para lograr este objetivo, estas guías se diseñaron a partir de algunos parámetros que buscan simplificar el proceso de aprendizaje:

-Utilización de palabras de uso cotidiano en los ejercicios.
-Utilización de mayúsculas, letras de mayor tamaño y subrayado para los sufijos y desinencias verbales.
-Utilización de oraciones breves y, por lo general, con un ordenamiento sintáctico canónico (sujeto, verbo, objeto y circunstanciales).
-Conceptos gramaticales simplificados, explicados en oraciones breves y con ejemplos simples.

Con respecto al tipo de actividades que se propone en estas guías, la cátedra ha optado por aquellas que se orientan a la reflexión sobre la lengua y a la internalización de los contenidos que se desarrollan. Por eso, en algunas de ellas se les solicita a los estudiantes, por ejemplo, que reconozcan categorías gramaticales, tales como género y número, desinencias verbales, etc.; mientras que en otras, se les ofrece una serie de palabras a las que les deben agregar modificadores, teniendo en cuenta la relación de concordancia.
Estas actividades se presentan, por lo general, como reiterativas, con el objetivo de lograr que se fijen los contenidos desarrollados. Si bien la práctica de la memorización a partir de la repetición representa una estrategia didáctica que no goza de gran prestigio, se considera que puede resultar útil, al menos en esta instancia, para desarticular algunas de las

dificultades habituales, como la ausencia de uso de artículos o de desinencias verbales en los textos escritos.

La propuesta descripta está sometida a constante revisión y reformulación. Hasta el momento se han podido observar algunos resultados alentadores y algunos aspectos que deben ser reexaminados para las guías de estudio futuras.

En relación con los resultados positivos, cabe destacar la operatividad del material de estudio para introducir a los alumnos a la reflexión metalingüística, cuestión que se materializa en sus producciones escritas. En ese sentido, las dificultades sistemáticas que presentaban los textos de los estudiantes en aspectos como la concordancia entre sustantivo y adjetivo, paulatinamente van desapareciendo o, cuanto menos, frente al señalamiento del error son capaces de reconsiderar aquello que escribieron en términos de las convenciones de la lengua española. De la misma manera ocurre con el resto de los contenidos que se desarrolla en el material.

Otra de las cuestiones que resulta rescatable es el compromiso de los alumnos en el cumplimiento de la entrega de estas guías. Desde la perspectiva de estos estudiantes, con ellas pueden acercarse a cuestiones de Lengua que antes desconocían o directamente no comprendían.

Con respecto a las desventajas, resulta claro que esta propuesta constituye un material en desarrollo, diferente al del Taller Complementario de Lengua y que no lo reemplaza. Las exigencias del TCL están orientadas a la comprensión textual y a la escritura de textos de mayor complejidad y, en ese sentido, las guías de estudio adicionales constituyen un primer paso de muchos para lograr alcanzar los objetivos del TCL. Los tiempos necesarios para el aprendizaje de estas nociones básicas del español y para realizar el pasaje de oraciones, a textos de baja complejidad y, más tarde, a los de mediana complejidad son muy diferentes a los que ofrece la materia.

Por último, esta propuesta se articula en con el trabajo de la docente integradora que realiza un monitoreo permanente que consiste en una comunicación con el docente del TCL, para saber sobre el desarrollo de los contenidos trabajados cada semana, y en función de los mismos, organiza clases de 45 minutos, en las cuales los estudiantes aplican dichos saberes.

Este trabajo conjunto ha permitido ver avances que van desde la entrega de actividades solicitadas (antes no era habitual) a entrar en la estructura sintáctica y la composición morfológica. Los estudiantes asumen la necesidad de consultar el diccionario para poder realizar breves reformulaciones o bien, comprender lo que están leyendo.

La docente integradora de Lengua ha puesto en juego diversos dispositivos:

-Preparación de material complementario y específico para el abordaje de temas imprescindibles para enfrentar la escritura de textos breves.
-Acompañamiento personalizado tanto en encuentros presenciales como vía correo electrónico.
-Armado de juegos para formar enunciados referentes a temas abordados en los textos.

Como cierre de este primer trabajo y como apertura de un trabajo futuro, queremos sintetizar algunos de los lineamientos que formulamos en nuestro trabajo con respecto a la enseñanza para alumnos sordos:

- El que coordina y dirige la clase es el docente
- Debe estar presente en el aula siempre el intérprete de LSA
- Los alumnos sordos deben integrarse a la clase en iguales condiciones que el resto de los alumnos. Cada uno de ellos (oyentes y sordos) presenta habilidades y dificultades individuales con respecto al uso de la lengua en el ámbito académico.

Y específicamente en lo referido a la lengua:
- Las dificultades en el uso de la lengua no dependen necesariamente de si el estudiante es sordo u oyente, sino de su historia educativa particular.
- La condición bilingüe de los estudiantes con discapacidad auditiva constituye un factor primordial que se tiene en cuenta para delimitar algunas estrategias de enseñanza.
- Los estudiantes utilizan la lengua de señas como medio de comunicación entre ellos.

Con respecto a la lengua de señas:
- Es de rasgos gesto-visual y se interpreta a partir de un contexto que encuadra el mensaje.
- Los gestos dependen del contexto
- No es necesario utilizar artículos.
- El verbo en infinitivo es ubicado al final de la idea transmitida.
- Se utiliza el deletreo en caso de mencionar sustantivos propios o que el receptor no comprenda la seña utilizada.
- Abundan los sobreentendidos contextualizados para género y número.

De lo que se desprende la complejidad que enfrentamos en la enseñanza de la escritura de textos académicos. Y comprendemos también el proceso que atraviesan los alumnos para

lograr un el manejo y comprensión de la lectura y especialmente de la escritura.

Y finalmente, señalamos como eje central, el armado y articulación del equipo de trabajo que permita analizar, ejecutar, evaluar y modificar toda nueva estrategia y/o emprendimiento. O lo que es lo mismo, según Ricardo Bauleo[119] (2) investigación, acción, investigación.

En este momento, con avances y retrocesos, con alegrías y tristezas nos encontramos con todos los actores involucrados comprometidos, si bien tenemos claro que falta mucho por recorrer. Sabemos que el camino es largo, la comunidad educativa y social necesita vivenciar y compartir espacios y tiempos de reflexión, pero el paso que se ha dado con el tema de la inclusión y aceptación de las diferencias físicas, ideológicas, sociales, culturales entre otras, es gigante y muy superior a muchos años de historia argentina.

Bibliografía.

Giammatteo, H. y Albano, H. (2009). *Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples.* Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Chiroleu, A. (1998). Acceso a la Universidad: sobre brújulas y turbulencias. *Revista Pensamiento Universitario*. Año 6. Núm. 7.

Carlino, Paula. (2005) Leer, escribir y aprender en la universidad. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica Disponible en: https://upc.cba.gov.ar/archivos/Escribir%20leer%20y%20aprender%20en%20la%20Universidad%20-%20Carlino%20Paula%20-.pdf. Consultado el 13 de mayo de 2015.

Díaz, Estela. (2005) El sujeto sordo en el lenguaje, consideraciones sobre el bilingüismo. Buenos Aires: Rojo Editores.

Benítez, E. y Steiervalt, A. (2014). “Comprensión y conocimiento de mundo: el léxico como clave para leer y escribir textos académicos”. *Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para el mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación en América Latina, con base en la Lectura y la Escritura: la lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI*, UNR, Rosario, 16 y 17 de octubre de 2014.

[119] Bauleo Armando: En Revista “ Lo Grupal” Nª 2, Editorial Búsqueda, mayo 1984

Mesa 16. Estrategias didácticas y fracaso escolar: reflexiones sobre la práctica docente
Coordinación: Pablo Benítez y Ana Mazzino

ALVAREZ GRANADA, GUTIERREZ HOYOS, VILLA ARROYAVE. "Sobre la transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos"

AUTORES/AS: Evelyn Carolina Álvarez Granada, CC 1037639043, evelync.alvarez@udea.edu.co; Ana Maria Gutiérrez Hoyos, CC1020453105, ana.gutierrezh@udea.edu.co; Tomas Villa Arroyave, CC 1020450779, tomas.villa@udea.edu.co

PALABRAS CLAVE: Transformación, práctica pedagógica, niños y niñas considerados diversos.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: sobre la transformación de la práctica pedagógica a partir del discurso de la experiencia docente con niñas y niños considerados diversos.

TEMA, PROBLEMA Y PREGUNTAS: ¿Cómo se transforma la práctica pedagógica de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de una institución educativa del municipio de la Estrella a partir de los discursos sobre su experiencia con los niños/as considerados diversos?

Este trabajo recoge las experiencias de tres practicantes de la universidad de Antioquia, el objetivo principal es el describir la transformación de la práctica docente a través del discurso de algunas docentes de la Institución educativa Bernardo Arango Macías sede Manuela Beltrán del municipio de la Estrella su vivencia con estudiantes considerados diversos; el discurso se muestra como una herramienta de análisis y posibilidad de

transformación del ejercicio docente para la inclusión.

El método de investigación se sitúa bajo el paradigma cualitativo con enfoque biográfico narrativo, los participantes son coautores del conocimiento y permite hacer una lectura de las continuidades y cambios en su práctica; la elección de la institución se da como forma de continuar un proceso de acompañamiento por parte de la Universidad y a la presencia de población vulnerable y diversa.

La metodología incluye la combinación de fuentes primarias y secundarias que permiten triangular la información; el trabajo incluye una fase de observación participante, seguidamente, utilización de la técnica taller y entrevista semiestructuradas, en tercer lugar, implementación y seguimiento; la población involucrada son docentes y estudiantes que bajo consentimiento informado participaron activamente de la propuesta. El análisis que aquí se presenta es el resultado de un trabajo de interpretación de datos recolectados por medio de las técnicas y herramientas que nos facilita el enfoque.

En la región se han adelantado esfuerzos institucionales para establecer mecanismos efectivos para la inclusión, a pesar ello, se identifican expresiones que van en contravía: prácticas violentas, discriminatorias, rechazo, tanto en el ejercicio docente como en las interacciones entre estudiante, debido a lo anterior, la escuela se configura como un espacio de dualidades, como un lugar de promoción, a la vez represión y contención de aquellos alumnos que por su condición diversa requieren de políticas, currículos y prácticas inclusivas.

El informe de investigación consta de diez capítulos, en el primero se realiza el planteamiento del problema de investigación; en el segundo sus objetivos y alcances; en el tercero, se expone el estado del arte y principales hallazgos de la revisión documental sobre las categorías de análisis que son definidas en el capítulo cuatro; seguidamente, se muestra el panorama general de las técnicas e instrumentos de investigación utilizados como el taller, la entrevista, la observación participante y no participante, además, la metodología que da soporte a su uso, el enfoque biográfico narrativo propio del esquema del proyecto y se describe el contexto y población; el sexto capítulo evidencia las técnicas e instrumentos para la producción conjunta de datos, su registro y los procedimientos de análisis empleados; el siguiente apartado da cuenta del método de análisis de información primaria,

el cual se realizó por medio de una codificación abierta, realizando lecturas de forma individual sobre los hechos descritos en los diarios pedagógicos que se consignaron en una matriz de información perteneciente a cada categoría para una posterior interpretación.

A continuación, en el capítulo octavo se encuentran las consideraciones éticas que fueron pilares para el desarrollo del proyecto; el capítulo nueve da cuenta de la información y la presentación de los resultados del proceso de Investigación a los cuales se llega luego de un riguroso proceso de análisis y triangulación de la información; en último término, el capítulo diez presenta las conclusiones y recomendaciones de esta investigación que dieron como resultado de la ejecución de la propuesta, además, los aportes que pueden realizarse a futuros trabajos de investigación e intervención que permitan mejorar la forma en que se puede realizar la práctica pedagógica para la inclusión y la diversidad.

Planteamiento del problema

La escuela es un espacio social en el cual se configuran aspectos característicos de la personalidad de los niños y las niñas; dada su labor socializadora, tiene como meta fortalecer valores y contribuir a la formación de ciudadanía, posibilitando la expresión de las diferentes maneras de ser y estar en el mundo, acompañando a sus estudiantes en la celebración de las diferencias que son connaturales a los seres humanos. La escuela es un escenario lleno de pensamientos, ideales, sueños, creencias, gustos, razas, aprendizajes, comportamientos, religiones, características físicas y de géneros. Porque, así como en la vida, en la escuela:

(…) la diferencia, sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc., todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias. Y no hay, de este modo, algo que no sea diferencias, algo que pueda suponerse como lo contrario de diferencias. (Skliar, 2005, p. 20).

La escuela es un espacio de construcción humana, es el lugar para aprender, pero igual y lugar de encuentro de lo social y lo personal. Las niñas y niños llegan a esa escuela ansiosos, llenos de expectativas y muy curiosos, desean ser felices, encontrar apoyo, interactuar de manera amistosa, recibir y ofrecer ayuda. Para muchos estudiantes la escuela es el único lugar tranquilo donde pueden estar.

Para que la escuela sea el espacio anteriormente descrito, se requiere que las prácticas pedagógicas tengan en cuenta las diferencias, consideren a cada estudiante un ser humano

con posibilidades diversas; se requiere que cada niña y cada niño sea visibilizado sin importar su raza, su credo, sus saberes, su estrato, contribuyendo así a generar espacios de convivencia y ambientes de aprendizaje que permitan que de una manera amistosa y acogedora las y los estudiantes se aventuran en el conocimiento. Así como lo propone Perrenoud una de las prioridades de la enseñanza es poner a los alumnos en condiciones de aprender y luchar contra la violencia, las discriminaciones y los prejuicios (Perrenoud, 1996, como se citó en Gutiérrez y Pérez, 2016. p 65).

Sin embargo, la escuela está lejos de ofrecer a sus estudiantes un ambiente acogedor y amoroso donde cada uno y cada una puedan aprender, aprender a ser y aprender a vivir con las y los demás. En la escuela se aprende a discriminar, a minimizar, a invisibilizar, a pensar que hay seres humanos que "no son como deberían ser" y que a ellos hay que maltratarlos o excluirlos. Una de las razones para que esto suceda es que la práctica pedagógica no considera las diferencias, y fomenta la discriminación.

La educación tiene como reto constituirse en un mecanismo de ruptura de las desigualdades sociales, hoy por hoy, y tal como funcionan nuestros sistemas educativos, las prácticas educativas vigentes no hacen más que reproducir y profundizar las desigualdades existentes.(...) cada vez más los mecanismos que operan en esta reproducción de las desigualdades tienen origen en prácticas discriminatorias que, lejos de tener sustento en las desigualdades de recursos económicos con los que cuentan los alumnos, se basan en el despliegue de prejuicios o estigmas en relación a su identidad que están profundamente enraizados en algunas dinámicas educativas que involucran a educadores, niños, niñas y jóvenes (López, 2011, p.19).

La discriminación, la desigualdad no está solo en la escuela, llega del mundo de la vida. múltiples investigaciones así lo demuestran, en esta dinámica, los grupos que resultan menoscabados corresponden claramente con las exclusiones del sujeto paradigmático de los derechos humanos: mujeres, personas con discapacidad, indígenas, homosexuales, la discriminación es un fenómeno real en este país y que se requiere emprender acciones urgentes para su erradicación (Torres, 2005).

También las niñas y niños tratan mal a estos grupos que ya la vida misma ha discriminado y maltratado. A quien está en condición de discapacidad, a quien pertenece a una etnia distinta a la de ellos o ellas, a quienes hacen parte de una religión diferente a la católica, insultan, gritan, se ríen de niños y niñas por su color de piel. En la escuela la discriminación se mantiene y se profundiza. Veamos un ejemplo:

En la investigación realizada en el municipio de Itagüí: "1, 2, 3 Por mí, a mí diversidad

voy a dejar salir: Docentes y estudiantes llamados a celebrar la diferencia y prevenir la violencia" Alvarado, Betancur, Gallego, Rodríguez (2013), se puede encontrar lo siguiente:

"En el descanso una niña se me acercó y me dijo "miré profe que un niño me haló del pelo y me pegó contra un árbol" yo le pregunté: ¿por qué? y ella me dijo "porque me odia" y ¿por qué te odia?, le volví a preguntar, entonces me dijo "pues por mi color, por negra". (Gallego, A., registro diario de campo. (20-02-2013).

Y en el municipio de la Estrella, a un grupo de estudiantes del grado primero entre seis y siete años se les pidió que hicieran un dibujo de sí mismos y de sí mismas. Un niño afro se pintó con el color que la marca Norma ha nombrado como color "piel", al preguntarle: ¿Por qué usó ese color? otro niño responde "es que él no tiene piel". (DP2. Gutiérrez, marzo, 2017).

Las niñas y niños que llegan a la escuela vienen cargados de historias, en muchos casos terribles, muchos de ellos y ellas han sido invisibilizados, vulnerados, discriminados, atacados, silenciados. Al respecto en noticia publicada por el Periódico El Espectador, se presenta elsiguiente caso:

(...) Sergio Urrego estudiante del colegio Gimnasio Castillo Campestre, una institución católica, en Tenjo Cundinamarca, al revelarse su identidad de género, Sergio y su familia fueron citados al colegio por parte de la psicóloga y la rectora, las cuales le prohibieron en varias oportunidades el ingreso a la misma sacando varias excusas para hacerlo. Toda esta presión ejercida por la institución llevó a Sergio a tomar la decisión de acabar con su vida y en su muro de Facebook escribió antes de los hechos "Mi sexualidad no es mi pecado, es mi propio paraíso" (Herrera Durán, El Espectador, 2014).

Así mismo:

En una actividad realizada en una institución Educativa del municipio de la Estrella donde las y los estudiantes deben dibujar la representación de sí, "X" que está entre los 8 y 10 años se representó a sí mismo como un hombre muy acuerpado, con gorra y bigote, dibujó un pene grande en su zona genital y uno más pequeño en su boca, además de su espalda salían unas cadenas; al ver esto sus otros compañeros se burlaron de él y por esto borro los genitales, al preguntarle porque estas cadenas dijo: "yo vivo en el internado y allá me siento encadenado". (DP 2, Villa, 23 de febrero de 2017) (Ver anexo 1).

Las docentes a través de sus prácticas pedagógicas mantienen las desigualdades, la discriminación que estos niños y niñas están sufriendo en la vida, desconocen las historias de estas niñas y de estos niños, son muchos los juicios de valor que van en su contra, ignorando las historias dolorosas que atraviesan su piel, su pensamiento y su corazón.

"Y", es un niño con síndrome de Down a quien le encanta jugar y la educación física, su

maestra lo deja que participe de esas actividades así sea con otros grupos porque él se cansa mucho en el salón la jornada completa. A veces lo deja afuera debido a que por sus niveles de atención no permite que se desarrolle la clase de una forma tranquila. La maestra se siente imposibilitada para utilizar estrategias adecuadas y así poder atrapar a "Y" en un espacio en el que se aventure en el conocimiento.

De esta experiencia hay algo más, Y debe salir a las 3:00 pm todos los días porque luego de ese horario "se pone insoportable" (marzo 2017, palabras de la docente). Ella intenta alternativas como poner música en el salón pues sabe que es un momento que todos y todas pueden disfrutar incluyendo a Y. Su profesora no cita al padre o a la madre a las reuniones de estudiantes con dificultades que hacen en la institución porque indica que decirles a los padres las dificultades que tiene Y sería algo que ellos ya saben.

Las docentes consideran que no se les puede ofrecer muchas cosas, casi nada, ellas se debaten entre colocarles lo mismo que a los y las demás, ofrecerles actividades de menor compromiso cognitivo, ofrecer ayuda… no ofrecer… defender a quien fue agredido, ayudar a quien agrede, ir por el chico que salió del salón, dejarlo afuera y continuar su clase. Toda la jornada las docentes están enfrentadas a estas dicotomías, a los conflictos que permanentemente aparecen en el aula de clase, además de acompañar a 43 o 45 estudiantes en su aula. Cuando analizamos estas prácticas con las docentes, ellas escriben sobre esto, se muestran angustiadas, no saben qué hacer con algunos estudiantes que están en el aula.

El siguiente escrito (marzo, 2017) de una de las docentes de la institución da cuenta de ello:

"Muchas veces al observar un niño(a) diferente me encuentro con sentimientos de apertura al observar la naturaleza humana, por otro lado, me encuentro con muchos interrogantes como ¿Qué es lo mejor que puedo darle? Atiendo su ser que siente, y preparó para el medio en que le toca vivir. Encontrar el punto de equilibrio no es fácil, lo que tengo claro es que la indiferencia no es el camino que me guiará como ser que acompañe por un tiempo a este chico(a). Me surge el deseo de potenciar su ser, estimular sus sentidos, (potenciar sus capacidades) indagar sobre sus gustos, explorar sobre lo que siente, adentrarme en su mundo y conocer cuáles son sus sueños. De otro lado reflexiono sobre lo que realmente es necesario que él o ella aprenda para tener una vida autónoma, útil, feliz".

Las docentes se encuentran solas con un grupo de niñas y niños que han sufrido tanto y que requieren de un acompañamiento que les permita ser y llegar a ser, pues se sienten angustiadas e impotentes.

Esto es grave porque las docentes a través de sus prácticas pedagógicas, movidas por sus angustias y su impotencia tienen discursos donde nombran a sus estudiantes, dan al otro y a la otra un lugar, discursos que permiten la existencia. Así los niños y niñas van construyendo los relatos sobre sí mismos y sobre sí mismas, que pueden guiar al sujeto en relación con su identidad, sus gustos, pasatiempos, deseos, sueños, metas; así como lo plantea López (2011) "no elegimos esos relatos iniciales, nos los dan, somos inmersos en ellos, y es desde ellos que vivimos la primera inserción al mundo. Nos son impuestos, pero en esa imposición nos construyen, nos dan un sentido inicial" (p.241).

Las prácticas pedagógicas están cargadas de discursos y acciones que obstaculizan o dificultan la participación de los y las estudiantes, generan una concepción de justicia, una valoración de los seres humanos donde algunas personas valen más que otras y esto es grave porque, así como sean nombrados y tratados por la docente los niños y niñas, serán nombrados por las y los estudiantes y los tratarán de la misma forma.

Con estas prácticas pedagógicas las y los estudiantes terminan creyendo que está mal ser como son, que deben ser de otra forma, lo que hace que se priven de mostrar su autenticidad, de conocer su ser y lleva a niñas y niños a "aceptar el juego de actuar un personaje que no es, ocultar su compleja identidad, reprimir la posibilidad de experimentar o desplegar nuevas narrativas sobre sí mismo" (López, 2011, p. 245).

Esto reviste gravedad porque por un lado algunas niñas y algunos niños, aprenden en la escuela que no merecen nada, que deben ser otros y otras, que no tienen derechos, que son una minoría, que son raros y que está muy mal ser como son, ser negro, tener las orejas grandes, o pequeñas o el cabello crespo, o tener TDAH, o ser testigo de jehová, o ser gay, transgénero, lo que bajará su autoestima y le impedirá ser lo que quiere ser , además del sufrimiento al que se ve sometido y del relato de sí mismo que podrá construir.

Para las/os demás niños/as de la clase considerados "normales", es construir, mantener y enriquecer sus odios y su discriminación por aquellos que ya han sido discriminados en el mundo de la vida, lo que tampoco forma ciudadanía ni humanidad. Es decir que las prácticas pedagógicas llevan a todos los niños/as a ser seres humanos que odian o que se sienten odiados, que discriminan o que se conciben discriminados, que se creen con el derecho a golpear, ofender, decir apodos, molestar y maltratar a aquellos que se han considerado diversos. La escuela por tanto no forma la ciudadanía, no genera condiciones para que las y los estudiantes puedan construir espacios para vivir juntas y juntos, más bien crea espacios para que las niñas y los niños quedan abandonados a su suerte.

O como nuevamente lo expresa López (2011): el alumno real es despreciado, su

identidad no interesa, no hay voluntad de establecer un diálogo basado en su reconocimiento. Por el contrario, tal como hace más de un siglo, frente a ese alumno real persiste la esperanza de convertirlo en el alumno deseado, y desde esa lógica es visible cómo se premian los esfuerzos que cada niño o adolescente hace por aceptar esa transformación (p. 245).

Todo esto hace que sea necesario transformar las prácticas pedagógicas para que acojan realmente a todos los seres humanos que llegan a la escuela. Es un compromiso político y un deber ético de cada docente crear ambientes en donde los y las estudiantes estén en condiciones de aprender, aprendan a relacionarse entre sí, construyan maneras de vivir juntas y juntos e identifiquen que la diversidad no es un asunto de carencia, de minorías, de incapacidad, de problemas, de enfermedades, es un asunto connatural al ser humano y que todas y todos somos diversos todas y todos tenemos diferencias. "la escuela debe ser un escenario fértil en el cual ellos puedan reescribir su historia, experimentar diferentes identidades y esbozar de este modo un nuevo relato para sí mismos" (López, 2011, p. 252).

La propuesta para lograr la transformación de la práctica, debe pasar por la piel y por el corazón de las docentes, y además debe conllevar una dosis fuerte de reflexión sobre la práctica, pues solo se aprende desde la reflexión profunda. Se requiere que las y los docentes pongan en escena su práctica pedagógica, puedan verla y pensar sobre ella, y finalmente transformarla. Y creemos que es el lenguaje, el discurso una manera de lograrlo, así como lo expresa Echeverría (2005): los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él" (p.20).

Dado que el lenguaje es generativo, recursivo y transformacional los juicios y la reflexión sobre ellos podrían llevar a los y las docentes a revisar sus prácticas y transformarlas además porque, así como lo propone la ontología del lenguaje, "no hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia" (Echeverría, 2005, p.21).

El discurso tiene un enorme potencial, como herramienta intelectual para ayudarles a las y los docentes a reconstruir su experiencia, a tomar distancia de ella para pensarla y transformarla; así, podrían generar otras formas de relación, otras metodologías, reestructurando sus prácticas pedagógicas para que se puedan reescribir también los relatos de cada estudiante. Por todo esto nos preguntamos: **¿Cuáles son las transformaciones de las prácticas pedagógicas de las docentes de los grados primero, segundo y tercero de una institución educativa del municipio de la Estrella a partir de los discursos sobre su experiencia con los niños/as considerados**

diversos?

Resultados y Conclusiones

Los resultados que se presentan en este apartado se organizan en función de la aproximación metodológica elegida para el desarrollo de este estudio: la investigación etnográfica educativa/ biográfico narrativo.
Este acercamiento, permitió la consideración de variados instrumentos y técnicas que posibilitaron, no solo la producción conjunta de la información en el lugar donde se realizó la investigación sino que además, dejaron identificar la práctica pedagógica y la aparición de transformaciones en algunos casos, al igual que la visibilización de la experiencia de las docentes con los y las estudiantes considerados diversos, se develó, se cuestionó y fueron aflorando, a partir del discurso, el inicio de una nuevas prácticas que hasta el momento eran impensables.

Asistimos pues a una puesta en escena, a través del discurso, de la experiencia que las docentes tienen con las y los estudiantes considerados diversos y a las transformaciones que ese discurso permitió.

Consideremos los resultados y su interpretación iniciando con la identificación de la práctica pedagógica.

Esta investigación se centra en la práctica pedagógica de las docentes con las/los niños considerados diversos, con el fin de identificar y evidenciar si hay o no transformaciones en su práctica, cuando esta es reflexionada y mediada a través del discurso, siendo las docentes las protagonistas al relatar, expresar y escribir su experiencia con niños y niñas que consideran diversos, permitiendo que estas sean visibilizadas y al identificar su práctica, le permite a la institución y a las docentes transformarse, sobre todo porque tienen una apuesta a nivel institucional, por los cambios y en el proceso de inclusión.
Entonces conozcamos un poco de la labor de la docente “R” y su participación en el taller, su práctica y transformación.
La docente “R”, llega en el segundo semestre del año, haciéndose cargo del grupo de “1”, pues las directivas de la institución realizaron un intercambio de grupos por petición de la docente “U”

Mientras estaban los y las estudiantes en educación física aprovecho a conocer la docente le pregunté por qué se había hecho el cambio de docentes y me responde:
La profesora “U” se fue porque ya no era capaz con el grupo y a mí me dijeron que eran difíciles pero no me imaginé que tanto y es la primer vez en mi labor docente que me voy a llorar a mi casa porque me sentí frustrada, aunque con lo poco que he hecho en 3 semanas las otras docentes me han dicho que he hecho un excelente trabajo pues el grupo ha cambiado mucho y siquiera tengo dos alfabetizadores que me ayudan mucho” (Alvarez,E,DC.1,2017)

En el aula de clase de un grupo de primero pasó la siguiente experiencia:
Cuando estábamos en la puerta para salir a la clase de Educación Física la niña “X” golpeó a la niña “M”, dándole un puño en la espalda, la docente en el momento no dice nada pero cuando íbamos saliendo del aula la docente “MCV“le dijo a “X” “las niñas no se golpean así” (Álvarez,E,2017. DC1) .

Dias despues vuelve y se presenta una situación similar en donde

El niño “K” se le cayó encima a la niña “M” y ella le pegó, entonces él le respondió con otro golpe. La docente “R” le dice a “K”: “No le pegue a las niñas” (Álvarez,E,2017. DC3)

Se visibiliza aquí una práctica pedagógica machista, en la cual se les da a entender a las niñas que ellas son débiles, que no se pueden golpear entre sí, no porque eso no esté bien para cualquier ser humano, sino que es una restricción que se le hace solo a las mujeres, son las mujeres quienes no pueden golpearse, se da a entender con las cosas que se dicen que si fueran hombres, si fueran niños, sí podrían hacerlo, tendrían el derecho de pegarle al otro o a la otra, porque como ellas son débiles y en cambio los niños son fuertes, sí pueden hacerlo. Por otro lado, se mantiene esta idea también con los niños cuando se le dice: “a las niñas no se les pega”, como si a otros seres sí se les pudiera pegar, pero a las mujeres no porque mira que ellas son débiles y no podrían defenderse, este es el mensaje que llega a las y los estudiantes. La docente evidencia esa imagen de las niñas como débiles ante los niños, poniéndolos por encima de ellas, como fuertes y los que pueden, dejándolas, como frágiles y que no pueden, que hay cosas solo de niños, normalizando situaciones de violencia física y/o psicológica.

Es claro que la docente tiene un fuerte impacto en la cultura de las niñas y niños, puede transformarla o mantener las desigualdades, así como lo propone Jiménez (2007)

> El profesorado, resulta un elemento central por su impacto en la cultura escolar a través de la puesta en práctica de saberes y discursos que han sido adquiridos en su propia trayectoria personal y que parten de su experiencia vital. Pero también, puede desarrollar la capacidad profesional de proporcionar estrategias y formas novedosas de actuación, así como de suscitar discursos que fomenten el cambio de este tipo de patrones culturales de género. (...)En este sentido, la práctica docente asume en este trabajo una doble dimensión: portadora de la carga de género y creadora de dinámicas educativas superadoras de la desigualdad.(p.60)

Lo grave de todo esto es que los niños y las niñas construyen a lo largo de sus vidas esta idea de debilidad y cuando son adultos y adultas se comportan como los fuertes, ellos, y como las débiles ellas. Esto se puede evidenciar en muchos casos de feminicidio o violencia contra la mujer. Estos tristes hechos, que con frecuencia vivimos en este país, se van gestando en la infancia con hechos tan “simples” como:

“A las mujeres no se les pega”, cuando no es por el hecho de que sea mujer sino porque es un ser humano y merece respeto sea cual sea su género. También como lo afirman Lama y Aimán (2017)

> Las actitudes machistas se manifiestan cada vez a una edad más temprana. Se corrobora que se empiezan a ver incluso en el colegio. El o la machista no nace, se va haciendo poco a poco, desde los primeros años de su vida con lo que ve y lo que oye a su alrededor. El entorno escolar y familiar influyen y condicionan el comportamiento del individuo y la violencia que presenta, (...)(p.10)

Se dieron inicio a los talleres en un primer encuentro con la docente “R” se realizó el árbol de problemas donde debía escribir en sus raíces quienes encontraba ella como dificultad, en el tallo cuales eran las dificultades, en sus ramas que hace ella ante estas dificultades que encontró La docente expresa en el tallo del árbol: 1) Manejo de la norma, 2) bajo nivel de tolerancia 3) Inmadurez para el grado. En sus raices:1) No hay normas en la casa, 2) niños carencia afecto en la casa, motivan la agresividad 3) desde la cabeza se reciben niños de 4 años en preescolar. En sus ramas:1) Reunión con psicorientadora y acudientes, premiar el buen comportamiento, mascota del aula, dialogo con los niños, normas del aula en consenso 2) Dialogo, llamadas de citación a los padres, proceso

desde el manual. 3) Para conservar las plazas no se puede cambiar, trabajo personalizado en el aula, trabajo con padres, concientizar a los papas.

Según las docentes se les generan dificultades a los niños y niñas porque se reciben muy pequeños, esto es una preocupación fuerte. En uno de los talleres con las docentes, el 28 de septiembre, una de ellas nos manifiesta que

“R” cree que La inmadurez no se puede cambiar porque se reciben los niños más pequeños de edad para garantizar las plazas de las docentes del municipio de la estrella, con esos chiquitines se habla con las mamas para que sepan que están muy pequeños y que es mejor hacer nuevamente un primero bien hecho para que no pasen a segundo con dificultades (Villa,T,2017, DC 15)

Si bien es el sistema educativo y uno de los mayores obstáculos para que sea posible ofrecer a los y las estudiantes considerados diversos una buena educación, también hay una idea de que si se estudia a temprana edad eso también genera dificultades.

Buen comportamiento que llevan a los y las estudiantes a revisarse, auto controlarse y de alguna manera a entender por qué su comportamiento genera molestias.

Se llevó al aula de clase un semáforo, que es una estrategia que permite ubicar los niños y niñas según sea su comportamiento en distintos colores: rojo cuando su disciplina está muy negativa, amarillo cuando esta regular y verde cuando su disciplina es excelente. En el semáforo hay unos “bolsillos” en donde se colocan en unas paletas los nombres de los niños y las niñas; todo esto para que sean ellos mismos los que participen en su proceso de comportamiento además permite que ellos mismos se den cuenta de que pueden cambiar de color permanentemente, que ellos y ellas no son necios ni cansones, o les gusta molestar, sino que a veces se comportan de formas inadecuadas. Al finalizar la jornada se reubicaban según su comportamiento en general y se hacían las recomendaciones para todos y todas.

Todos los días al comenzar la jornada sus nombres se colocan en el color verde, lo que significaba que cada día podían permanecer donde están por sus buenas conductas, siendo una forma para entender que cada día es una nueva oportunidad.

Esta estrategia se comenzó a usar por la maestra en formación el 23 de agosto de 2017, la llevó al aula.

La docente “R” al ver la construcción del semáforo de la disciplina sugiere “ hagámoslo al

final para que todos estén prestando atención y vean la importancia", pero cuando se nombra a los y las estudiantes que estarían en rojo dice la docente: ""A" está en… rojo pero podrido" y así con varios alumnos como "S","K","V", todos cuando ella nombraba esto se reían.(Alvarez, E,DC4)

Al inicio de su utilización la docente no aceptaba la estrategia para ella usarla, mientras desarrollaba su clase pedía a la docente en formación, que ubicará los niños y niñas en el semáforo, según lo que la docente le indicaba, pues no le gustaba inicialmente el semáforo, pero por este estar elaborado con palitos los cuales se movían y no los Reubicaba y esto le implicaba más tiempo, luego de cambiarlos por ganchos si los empezó a ubicar ella (Álvarez,E,2017.DC20)

A la fecha del 12 de octubre de 2017, La docente "R" aún continuaba pidiendo a la docente en formación que fuera quien ubicará los niños y las niñas en el semáforo, pero empezó a tenerlos en cuenta para poner su nota de hoy me comporte al finalizar la jornada y decidía entre los que estaban en verde sacaban 5.0 y con una rifa quien se llevaba a peluche, el 1 de noviembre de 2017 ya la docente R hizo uso del semáforo por iniciativa propia y no solo indicando a la docente en formación.

De la utilización del semáforo se puede destacar que genera la esperanza de que cada niño o niña puede ser otro, de que puede mejorar su comportamiento, esto les permite ser reconocidos de manera positiva puesto que así aun cuando estén en rojo se les anima a que pueden mejorar, indicándoles en que están fallando y cómo pueden mejorar y en verde por que se evidencia y se les reconoce igual su buen comportamiento y/o su mejoramiento.

Es importante destacar que en ocasiones la implementación de nuevas estrategias genera una buena disposición de las docentes en el aula, en este caso en particular, la docente identificó como a través de una estrategia como el semáforo lograba transformar su aula tanto desde su práctica como las actitudes de los niños y niñas.

Así pues, se evidencian nuevos formas de pensamiento y accionar de la docente, la utilización de esta herramienta desde su propia iniciativa hace que se generen cambios a nivel interno marcados por el reconocimiento de esa nueva práctica pedagógica que trasciende su gestión.

Referencias

Arnaiz, p. (2000): educar en y para la diversidad. En soto, f.j. Y López, j.a. (coords.): nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad. Murcia: consejería de educación y universidades

Barreto, m. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 2 (9), pp. 635 - 648. Recuperado de: http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/revista-latinoamericana/article/view/464/256

Bertely, m., bonal, x., crosso, c., González, m., López, n., mena, m. I.,. Tupín, f. (2011). *Escuela, identidad y discriminación.* Buenos aires: iipe - Unesco.

Boggino, n, (2008) diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. Revista de estudios y experiencias en educación. Volumen, (14), 5 [fecha de consulta: 10 de abril de 2017] disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117031004> issn 0717-6945

Campos, i., josé, b. M., armenia, a., centellas, s., & antelo, f. (s.f.). *Investigación biográfico-narrativa parte 2.*

Campoy, t., & Gomes, e. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos.* Eos.

Echeverría, r. (2005). *Ontología del lenguaje .* Chile: lom ediciones s.a.

Fondo de las naciones unidas para la infancia (unicef), junio de 2014. Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de argentina. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/inclusion_educativa.pdf

García, m. R., lubián, p., & moreno, a. (s.f.). *La investigación biográfico narrativa en educación.,* recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/investigacionee/presentaciones/curso_10/ibn_trabajo.pdf

Larrosa, b, j. (2006)"sobre la experiencia." *aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport blanquerna* [en línia], núm. 19, p. 87-112.

López, Néstor. (2011). Notas introductorias y conclusiones apresuradas. En n. Escuela, identidad y discriminación (p. 15- 28), buenos aires, argentina: sello editorial Unesco.

Quiroz, Velásquez, García, González, (2002) técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/570/tecnicas_interactivas1.pdf

Rengifo, c.a; cañaveral, d.c; Álvarez, m.a & Bernal, l.a. (2016) *lo bello y lo bueno en el discurso oral y escrito: implicaciones pedagógicas del Fedro de platon*.sophia 12(1):127-137

Robles, b,(2011) la entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico

Cuicuilco, vol. 18, núm. 52, septiembre-diciembre, pp. 39-49 escuela nacional de antropología e historia distrito federal, México

Runge, a, k (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga lucía Zuluaga. Revista de pedagogía vol 23(68), 361-385. Recuperado en 11 de mayo de 2017,http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0798-97922002000300002&lng=es&tlng=es.

Skliar, c. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía facultad de educación universidad de Antioquia, vol 17 (41)*, pp. 11-22. Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewfile/6024/5431%202005.

Torres, m. (2005). Discriminación y género. Revista el cotidiano universidad autónoma metropolitana México, número 134. Pp 71-77. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/325/32513410.pdf.

Van Dijk, t. (2003) la multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. Ruth wodak & Michael Meyer, métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: gedisa, 2003. Pp. 143-177. Recuperado de http://www.discursos.org/oldarticles/la%20multidisciplinariedad.pdf

Zaccagnini, Mario cesar. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista ibero

Huchim Aguilar, d., reyes Chávez Rafael. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. Revista actualidades investigativas en educación. Volumen 13, número 3, p. 1 - 27.

GUBBAY, TABAK – El modo de habitar los cuerpos en la educación especial.

Gubbay, Marina. DNI 11499744 marina.gubbay@gmail.com
Tabak, Graciela DNI 17856537 gratabak@gmail.com
Palabras clave: movimiento, educación, creatividad
Relato de experiencia

Habitar los cuerpos en la educación

Tema/problema: El modo de habitar los cuerpos en la educación especial

Preguntas:

¿Cómo abrir y habilitar espacios para la diversidad desde las prácticas corporales?

¿Qué puede decir la pedagogía sobre la relación entre los cuerpos en la educación?

Conceptos claves para abordar el tema: Formación docente para la inclusión. El cuerpo como instrumento. Hallar el común denominador en el grupo

Habitar los cuerpos en la educación

Introducción

Desde nuestro recorrido por prácticas corporales artísticas y nuestras trayectorias personales y profesionales en el mundo del movimiento y la danza, queremos aportar una mirada yuna práctica posible.

Venimos transitando experiencias, como danza en la diversidad, danzas en el ámbito comunitario, talleres con personas en situación de marginalidad en hogares transitorios, psicomotricidad en Escuela de Sordos e Hipoacúsicos y talleres con niños que aún no hablan y sus familias, en el hospital público. Estas son las huellas son los que dan fundamento a este relato.

Nos interesa ir pensando juntxs en torno a todas aquellas personas que habitan / habitamos la Educación Especial.

Específicamente, investigar y experimentar con recursos contemporáneos que se enmarcan dentro de prácticas corporales que promueven una mejor calidad de vida de todos los sujetos.

La emergencia de investigaciones que deviene en métodos como el Método DanceAbility (Danza en la Diversidad) favorece la posibilidad de incluir a todas las personas, más allá de sus capacidades o discapacidades, de sus experiencias y de sus propias culturas, para

ayudarles a encontrar su modo de decir y hacer con su cuerpo y su lenguaje de movimiento.

A la escuela van lxs docentes y lxs alumnos con sus cuerpos, ocupan determinados espacios, se mueven y se contactan. Es una obviedad que todxs dicen y hablan corporalmente. Apuntamos a que el maestro y la maestra trabaje con su cuerpo considerándolo uno de los instrumentos más importantes que posee para comunicarse con sus alumnos. Para ello es necesario que lo conozca y lo valore, que descubra su capacidad de movimiento y creatividad para orientar y potenciar la de sus alumnos. Es una tarea que debe darse lentamente, ofreciendo el respeto a los propios tiempos, sus posibilidades y sus distintos puntos de partida. En el proceso de aprendizaje, la apropiación de estos saberes servirá de nutriente no solo a la disciplina misma sino a la vida en general: el respeto por uno mismo y los demás, la posibilidad de autoobservación y observación, el desarrollo de la autocrítica y la crítica, la autonomía y la creación en libertad sostenida y acompañada por conceptos que forman el marco teórico: ni puro sensorio ni palabras abstractas.

Así el espacio escolar se redimensiona en una actividad con sentido lúdico y estético, situaciones vividas que restituyen el derecho de todas las personas a vincularse creativamente con su cuerpo, el de los demás y el contexto en particular. Se utiliza el cuerpo como instrumento, el movimiento como lenguaje y la improvisación como técnica. Se trabaja encontrando el denominador común en el grupo y el compromiso radica en desafiar a todxs a expandir sus capacidades creativas y de comunicación sin aislar a nadie. Se buscan las posibilidades de las personas y no las limitaciones. Cada ser humano es único e irrepetible y es un compromiso de toda sociedad vivir la diversidad en la cual estamos inmersos como una forma de enriquecimiento colectivo.

Desarrollo

¿Cómo diferenciar nuestra propia posibilidad o no, de realizar lo que queremos con la imposibilidad que el afuera nos devuelve en determinados momentos? ¿Cómo juega la mirada de los otros en nuestras propias decisiones y acciones? Y lo esencial, ¿Cómo juega nuestra propia mirada hacia nosotros mismos? Cierta confusión se nos presenta en ese juego de tensiones entre el afuera y el adentro, lo ajeno y lo propio.

Los lenguajes artísticos, campo donde interactúan conocimientos diversos que abren paso a experiencias estéticas y expresivas, son patrimonio de todas las personas, en

constante transformación con un final siempre abierto. Ese espacio abierto, que propicia un cambio en las actitudes, en la escucha al propio cuerpo y al de los otros, da cabida a que cada vínculo, cada persona transforme nuestro camino, encontrando así la propia voz, la de uno mismo, a través y entre todas las otras voces.

Es justamente la diferencia la que nos permite mirar. Los valores que fundamentan la educación y el arte en la diversidad son, ante todo, de carácter social y cultural. Partimos de considerar como una riqueza, o cuanto menos como una característica de la realidad humana, la diversidad de pensamientos, creencias, capacidades, procesos, intereses de las personas y de los colectivos humanos.
“Ser mujer, ser gitana, ser síndrome de Down, ser negra, ser paralítico o ser sencillamente niña o niño es un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. No hay dos amapolas iguales. La historia de la humanidad es la historia de la diversidad” nos dice López Melero (1998)
Somos seres únicos e irrepetibles y es un compromiso de toda sociedad vivir la diversidad como una forma de enriquecimiento colectivo, donde siempre es posible aprender de y con otros.
La diferencia marca el rumbo y el destino de vidas que componen la sinfonía del mundo. Por eso hablamos de pluralizar: el punto de partida es la igualdad y el punto de llegada es la singularidad. Es éste un saber que requiere de un pensar sensible, al aceptar la presencia del otro y dejarse afectar por su demanda profunda de vivir en el mundo. Los estudios del lugar del cuerpo en la educación comienzan a esbozar la idea de un cuerpo afectivo y afectado que se muestra en la interacción (Castro y Fariña, 2013). Las autoras mencionan que pensar un cuerpo de la experiencia es pensar “un cuerpo experiencial, plural y múltiple…un cuerpo a la vez mate-rial y energético, racional y emocional, sensible y extensivo, personal y vincular, real y virtual”.
Resuenan con más claridad las palabras de Skliar: ‘En el pensamiento de la diferencia no existen sujetos diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto”. (Skliar,2017)

Nuestras propias palabras dan cuenta de este proceso que se esboza en singular, pero nos afecta de modo colectivo “Pienso en lo diverso que asume la forma del desviarse, del apartarse del camino y me reconozco atravesando esos senderos. Hoy y ayer y quizás mañana también. A su vez, mi vida tuvo su punto de inflexión al encontrarme, en un momento dado, con la misma pasión de siempre en la danza, pero en un cuerpo nuevo

que imponía un punto de partida distinto. Un antes, un durante y un después y ese después que se transforma nuevamente en un antes de otra nueva experiencia y así voy andando mi camino, camino de experiencias.
El mundo de la danza me daba un espacio y con el correr de los años fui habitándolo y encontrando mi propio lugar. Dos grandes maestros me guiaron en la travesía, Patricia Stokoe (Expresión Corporal, 1950) y Alito Alessi (DanceAbility, 1987). Ambos se dieron la posibilidad de imaginar y promover una danza en sintonía con la demanda social. En sus propuestas se estructura una secuencia de continuidad artística y pedagógica guardando cada una las diferencias específicas, de acuerdo a los lugares y a las épocas en las que las mismas se fueron desarrollando. Claro está que la secuencia no es lineal, presentando los vaivenes y las contradicciones propias de los procesos que involucran dimensiones sociales de lo político y lo artístico" (Gubbay,2018).

"Salirse de los grupos por no encontrar lugar, no hay en lo homogéneo una posibilidad de estar, hacer y decir con o desde el cuerpo. Abrimos la pregunta por cómo hacer espacio a los diversos modos del cuerpo" (Tabak,2018).

Como punto de partida, comprendemos la inclusión en ese dar la bienvenida en el mutuo desconocimiento de mí y del otro en la relación. Dejar de mirar hacia lo apuntado, hacia al apuntado y comenzar a sospechar del dedo que apunta, de cada unx de nosotrxs, los llamados artistas y educadores. Una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes y pase a ser una mirada puesta en nosotrxs, en aquello que pasa - pedagógica y artísticamente -entre nosotrxs. Es así que, en el trabajo con los niños en el hospital, trabajamos partiendo siempre de lo posible, no de un lugar imaginario al que los niños debían llegar, sino favoreciendo, acompañando el despliegue de lo posible en ellos

¿Cómo hacer lugar a los cuerpos en la educación?

Una propuesta pedagógica, ética, política

El punto de partida es aquello con que los participantes cuentan – lo que hay – y se busca lo que se puede hacer con eso. El trabajo se basa en modificar la tendencia a moverse o aquietarse siempre de la misma manera, guiados por los mismos hábitos profundamente cristalizados. La alternativa de abandonar estos comportamientos reside en la posibilidad de realizar un trabajo de autoconciencia que permita que aparezcan nuevos conocimientos

para modificar aquellos patrones de conducta incorporados. (Habitus, desde la perspectiva sociológica de Bourdieu)

La noción del sí mismo y su manifestación en la imagen corporal está amarrada a los hábitos. El ser humano desea cambiar y sin embargo tiende a permanecer igual. Un factor clave en la resistencia al cambio es que el individuo se comporta como si su futuro estuviese inexorablemente condicionado por el pasado. La idea es revertir los patrones habituales de movimiento a partir de ejercicios simples que inviten a los participantes a ponerse en contacto con las propias sensaciones y paulatinamente llegar a la percepción del otro, del grupo y del entorno. El hombre es plástico y capaz de transformaciones infinitas, sin embargo, se sabe que los cambios se dan en pequeñas dosis a lo largo de la vida. Hay algo para transformar en la búsqueda por sentirse mejor. Transformar algo de como uno se piensa a uno mismo.

En estas nuevas respuestas reside la oportunidad de modificar la imagen del sí mismo. Esto es ir más allá de la imagen corporal, de los logros físicos y posturales, se trata de enriquecer los propios hábitos de lectura de la realidad para dar lugar a una mayor disponibilidad de aprender, conocer y transformar. Es reafirmar que el conocimiento se afianza cuando el cuerpo va procesando y traduciendo, en su propio lenguaje, la información que, de otra manera, quedaría estacionada en el plano exclusivamente abstracto.

“La ética no se enseña, sino que se practica”, decía el educador francés, Freinet. La ética del cuerpo se refiere al cuidado y respeto de cada persona por su cuerpo, a un entrenamiento consciente no traumático ni automático y a la búsqueda de la propia identidad corporal como así también a la actitud de escucha en el trabajo con los otros. Cuestiones que también encontramos en los lineamientos de la Educación Sexual Integral.

Nos proponemos y les proponemos ‘mirar con nuevos ojos’ la presencia del cuerpo en la Educación en general y en la Educación Especial en particular desde un abordaje práctico y teórico. El desarrollo de la sensibilidad y la toma de consciencia del instrumento cuerpo, serán el punto de partida para el encuentro con los otros en la construcción del lenguaje corporal.

El cambio de paradigma en torno a la Educación Especial, permite investigar y experimentar con recursos contemporáneos que se enmarcan dentro de prácticas corporales que promueven la mejor calidad de vida de todos los sujetos. Así el espacio escolar se redimensiona en una actividad que organiza a través del movimiento corporal

expresivo, con sentido lúdico y estético, situaciones vividas, que restituye el derecho de todas las personas a vincularse creativamente con su cuerpo, el de los demás y el contexto en general.

La propuesta consiste en una invitación a investigar los lenguajes corporales y sus formas de representación en la educación. El cuerpo a menudo expresa aquello que el sujeto prefiere callar, o no sabe cómo decir. Sin embargo, cuerpo y sujeto se complementan y se superponen en las maneras de manifestarse. Descubrir y relevar los lenguajes que portan las prácticas corporales entrenando la escucha de los cuerpos en el aula. Cultivar la disponibilidad corporal para que también la palabra "se llene de cuerpo" y se mejore así la comunicación.

Sobre la disponibilidad corporal

La disponibilidad corporal puede ser definida desde diferentes campos (psicomotricidad, psicoanálisis, expresión corporal, entre otros), y es considerada específicamente dentro del sistema de actitudes del psicomotricista (Aucouturier, 1985), en cuya formación encontramos una formación corporal orientada hacia esta actitud de "disponibilidad".

La cuestión de la disponibilidad corporal del docente aparece en las investigaciones de Soto Violante (2011), ubicada entre los pilares para el logro de una enseñanza adecuada en el nivel inicial, como parte de las actitudes del docente, junto con la palabra y el afecto.

Del cuerpo en la educación

El cuerpo en la educación había comenzado a tener un lugar en las primeras aproximaciones de la psicomotricidad en la educación especial y la reeducación, luego ingresó al nivel inicial de la mano de Costallat (1960-70) y se concretaron formaciones para el trabajo en los distintos niveles educativos (1970-80). También la expresión corporal ingresó (década del 70) en Argentina a los establecimientos de nivel inicial. Estas iniciativas, se centraban, en primer lugar, en el cuerpo del niño y su capacidad expresiva. La psicomotricidad en su enfoque educativo, ofreció espacios para que las emociones, los afectos, y la pulsionalidad, encontraran un espacio que los alojara en la escuela, de la mano de psicomotricistas que ofrecían su propia "disponibilidad corporal" al despliegue de los niños.

De la mano de autores como Calmels (2007) quien nombra la disponibilidad corporal como "la capacidad de poner el cuerpo en la relación" tomando la mirada y a la escucha como manifestaciones corporales, puesta en juego del cuerpo) el lenguaje de la psicomotricidad ha encontrado un lugar en los diseños curriculares y en la formación docente Según Valsagna (2009) esta disponibilidad" implica disponerse desde una actitud,

involucra lo corporal pero no desde una posición anátomo-fisiológica que permita determinada postura o acción corporal, sino en una actitud integrada en la persona; una disponibilidad que la habilite a estar dispuesta hacia el otro o lo otro, incluso hacia su propia participación." Mientras que Chokler(1998:50) se refiere a ésta como "… la capacidad de utilización intencional del cuerpo y a la calidad de la realización motora y gestual en cuanto a precisión, armonía, habilidad y logro del proyecto".

Conclusiones

En la cultura escolar hay una serie de supuestos que implican al cuerpo: la revisión crítica de esos supuestos pone en evidencia el lento trabajo sobre el ritmo, la atención y la gestualidad.

¿Cuáles son los lenguajes corporales del aula? ¿Cuáles son sus mensajes? ¿Es posible designar a los cuerpos como parlantes?

Disponerse corporalmente para el encuentro con los otros significa abrir puertas para que el otro transforme y se transforme.

Los modos del cuerpo como las diferentes modalidades de ser, hacer, estar y sentir, son los lugares desde los que nos abrimos, nos cerramos o exploramos el mundo.

Estos modos se asientan sobre modalidades tónicas que sustentan la postura y la actitud.

Llegar allí, donde el cuerpo trama la historia de sus experiencias, su presencia y su intención, abre destinos y caminos posibles para la relación consigo mismo, con los otros y con los objetos del mundo

Por otra parte, las investigaciones acerca de las múltiples capacidades del cuerpo habilitan nuevos códigos que dan lugar a la relación entre la emoción y la inteligencia y que adquieren valor en tanto se incluya a estas formas de la sensorialidad.

Tomamos posición en relación a considerar a la persona activa que avanza y se transforma en su hacer.

Bibliografía

Alessi, Alito **. Responde sobre DanceAbility**. Artículo inédito

Calmels,D (2007) **Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida**. Buenos Aires: Biblos.

Castro y Fariña, (2013) Hacia un cuerpo de la experiencia en la educación corporal. **Revista Brasileira de ciencias do esporte**.2015;37(2):179-184.Recuperado de www.rbceonline.org.br

Chokler,M (1988) **Los organizadores del desarrollo psicomotor**. Ediciones Cinco. Argentina

Danani, Mariana y Gubbay, Marina (2003), **DE VOCES Y MIRADAS**, la pasión de escuchar y el valor del silencio, Artículo publicado en la Revista Campo Grupal / Año 5 Nro. 46

Davis Flora (1995), **El lenguaje de los gestos,** Ed. Paidós.

Escuela de Capacitación (2005). **De sin límites a limitados.** Materiales para la Capacitación

Gubbay, Marina (2005) **'Una mirada inclusiva del movimiento'**, Nota

López Melero,M. (1998) **La infancia invisible**

Meirieu, Phillippe **'Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender'**, Artículo

Skliar, Carlos (2017). **Pedagogías de las diferencias.** Noveduc

Valsagna, A. (2009) La formación corporal del psicomotricista en **Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales** Nº33. 85-94. Disponible en http://www.psicomotricidadum.com/

INSAURRALDE. “Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del Acompañante externo como vehículo facilitador de inclusión plena en los niveles Inicial y Primario”

PROYECTO DE INVESTIGACIóN

INSAURRALDE, KARINA ALEJANDRA DNI 25826209
insaurraldekarina77@gmail.com

PALABRAS CLAVE.
Educación – inclusión – Maestra integradora – Acompañante externa - discapacidad

Inclusión de niños y niñas con discapacidad en la escolaridad común: el rol del Acompañante externo como vehículo facilitador de inclusión plena en los niveles inicial y primario

La propuesta de este proyecto se basa en el estudio de experiencias de inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)en los niveles inicial y primario, haciendo foco en la figura del acompañante externo como facilitador en el ingreso, permanencia y egreso del alumno. En las últimas décadas ha tenido lugar un cambio de paradigma en materia de discapacidad. La Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (en adelante CDPD) firmada por la ONU en 2007, planteó el “modelo social; ajustes razonables y apoyos”, que abandona el anterior modelo de rehabilitación y normalización, y establece que la persona con discapacidad debe ser tratada como sujeto de derecho y los Estados deben realizar los ajustes necesarios para el acceso a éstos brindando los apoyos necesarios (y no excesivos) para tal fin (CDPD, art. 12). Argentina fue uno de los primeros países firmantes (2007, ratificado en 2008), incorporándolo a la normativa nacional mediante la ley 26.378 del año 2008, otorgándole a la CDPD rango constitucional. La escuela, como institución de reproducción social, no está ajena a este cambio de paradigma y debió tomar medidas pertinentes para el cumplimiento de la legislación vigente, para posibilitar el acceso a la educación igualitaria del niño, la niña y el adolescente con discapacidad. La escuela especial ya no es la única responsable del cumplimiento de dicho derecho. Para propiciar esta apertura, el Estado debió generar políticas públicas mediante legislación pertinente. La ley Nacional de educación, 26.606, y las posteriores resoluciones ministeriales (de Nación y provincia) vienen a subsanar este vacío legal, sin embargo la inclusión plena aún está en proceso. En el caso de la Provincia

de buenos aires, la DGCyE ha instituido normativas para regular el ingreso del los Acompañantes externos mediante la Res. 783/13, teniendo en cuenta que la integración por medio de Escuela Especial resulta insuficiente (las maestras integradoras acuden a las escuelas una o dos veces por semana y realizan las adaptaciones curriculares pero el resto del tiempo el niño está sin apoyos). En este punto se produce una tensión entre Educación (escuela común y especial) y Salud (acompañantes externos pertenecientes a equipos terapéuticos), y entre los diferentes actores involucrados: funcionarios, docentes, padres y AE. El objeto de este trabajo es estudiar los dispositivos de inclusión escolar de niños y niñas en escuelas comunes de nivel inicial y primario del conurbano Bonaerense, en respuesta a la legislación actual y, en particular el rol del Acompañante externo como complementario al del Maestro integrador de escuelas especiales, y en su carácter de facilitador de la inclusión plena; entendiendo inclusión como el logro del ingreso, permanencia y egreso del alumno con NEE y la atención de sus necesidades particulares mediante las adaptaciones necesarias.

Para realizar este estudio, se propone realizar el trabajo de campo en escuelas de gestión estatal y privada de nivel inicial y primario de distintas localidades del conurbano bonaerense, utilizando una metodología mixta (entrevistas, observación y registro de clases, análisis de documentación que certifique la permanencia y egreso de alumnos con proyectos de integración con y sin acompañante externa).

Tiempo estimado: Un ciclo lectivo.

HIGUITA GOEZ, HIGUITA JARAMILLO, ZAPATA BETANCUR. "¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas de las docentes en las representaciones sociales sobre sí mismos y sobre los demás (pares) que tienen las y los estudiantes considerados diversos, de una institución educativa de la Estrella, Antioquia?"

AUTORES/AS: Higuita Goez Elizabeth elizabeth.higuita@udea.edu.co ; Higuita Jaramillo Diego Leon dleon.higuita@udea.edu.co ; Zapata Betancur Laura Lizeth llizeth.zapata@udea.edu.co

TRES PALABRAS CLAVE: Representaciones, prácticas, Niños y niñas considerados diversos

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN sobre representaciones sociales y prácticas pedagógicas.

TEMA/PROBLEMA Y PREGUNTAS: ¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas de las docentes en las representaciones sociales sobre sí mismos y sobre los demás (pares) que tienen las y los estudiantes considerados diversos, de una institución educativa de la Estrella, Antioquia?

El presente trabajo es el resultado de un proceso investigativo llevado a cabo durante la práctica pedagógica de tres docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Surge de la necesidad de evidenciar cómo influye las prácticas pedagógicas en la construcción de representaciones sociales sobre sí mismos y sobre los y las demás que tienen las y los estudiantes considerados diversos de primaria de una Institución Educativa del municipio de la Estrella, Antioquia, Colombia.

El informe de investigación consta de diez capítulos. En el primero se plantea el problema, en donde se pretende visualizar el cómo los y las docentes de la institución educativa enmarcan sus prácticas pedagógicas hacia los y las estudiantes, influyendo en la construcción de sus representaciones sociales y sus ideas del mundo, lo cual también interfieren en las acciones de los y las niñas de la institución educativa.

En el segundo capítulo se exponen los objetivos los cuales se orientan a describir las prácticas pedagógicas, identificar los niños y niñas considerados diversos y analizar las representaciones sociales que tienen los y las estudiantes considerados diversos sobre sí

y sobre los demás.

En el tercer capítulo se expone el estado del arte. La indagación realizada sobre la bibliografía acerca de tres grandes categorías que son prácticas pedagógicas, representaciones sociales y niños y niñas considerados diversos, las cuales se abarcaron y organizaron desde investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional, departamental y local.

El cuarto capítulo propone un marco teórico que abarca varias temáticas: entre ellas se cuenta con unas subcategorías emergentes que constan de representaciones sociales sobre sí mismo, representaciones sociales sobre los demás, representaciones entre pares, identidad, roles sociales, prácticas académicas, dificultades y estrategias de aprendizaje, la ubicación en el aula de clase, prácticas de castigo, violencia física, violencia verbal, prácticas con niños y niñas considerados diversos, invisibilizaciòn de los niños y niñas considerados diversos, niños y niñas considerados diversos por sus compañeros, niños y niñas considerados diversos por la docente y rechazo por parte de los compañeros y compañeras.

El quinto capítulo está dedicado Al diseño metodológico que dio cuenta de una investigación cualitativa, con un enfoque biográfico narrativo, La investigación es biográfico-narrativa porque nos permite otra mirada de la escuela y de sus estudiantes en particular, aportándole al trabajo desde las voces de esos y esas estudiantes considerados diversos, lo cual ayudará a identificar cuáles son las representaciones sociales que tienen, sobre sí mismos y los demás, esto permitirá analizar cómo las prácticas pedagógicas de las docentes influyen o no de manera positiva o negativa en los y las estudiantes. Este enfoque nos permite conocer no solo los relatos que los y las niñas nos proporcionan, sino también nos permite trabajar distintas técnicas de recolección de información.

El sexto capítulo evidencia las técnicas e instrumentos para la producción conjunta de datos, su registro y los procedimientos de análisis empleados. Los instrumentos utilizados fueron, diarios pedagógicos, entrevista a profundidad y la técnica gráfica.

El capítulo séptimo da cuenta de los métodos de análisis de datos, el cual se realizó por

medio de una codificación abierta, realizando lecturas de forma individual sobre los hechos descritos en los diarios Pedagógicos , luego se realizó una matriz donde se consignó la información perteneciente a cada categoría para una posterior interpretación; en este apartado se seleccionaron los datos pertenecientes a cada una de las categorías propuestas dentro de la investigación, se organizaron en subcategorías y posteriormente se realizó un análisis de cada uno.

En el capítulo final se presentan los resultados y conclusiones producto de las voces de los niños y niñas de la institución educativa.

Planteamiento del problema

A través de las prácticas pedagógicas que incluyen tanto el discurso como las acciones, las y los docentes imprimen en sus estudiantes una huella estructural, una representación social sobre sí mismos, sobre sí mismas y sobre las otras y los otros. Si bien esta representación no es solo construida a partir de las prácticas pedagógicas, éstas pueden ser importantes, pues las representaciones sociales se construyen en la cotidianidad, desde los discursos y los relatos que otros y otras tienen sobre cada uno y cada una.

La representación social sobre sí mismo y sobre las y los demás, va a determinar las formas de relación que cada niño y cada niña tienen consigo mismo y con el mundo, incluso sus posibilidades de integración social, su felicidad, sus ideales y el poder soñarlos y llegar hasta ellos, esto por cuanto:

> La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y unas actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovichi, como se citó en Mora, 2002, p. 7)

Estas representaciones sociales sobre sí mismo y sobre los y las demás, acompañarán a esa niña o ese niño durante toda su vida, ya que estas se pueden entender como tatuajes indelebles que difícilmente se borrarán, son relatos que cada uno y cada una ha construido a partir de los relatos que otros y otras, maestros y pares han construido sobre ellos y ellas, y que han sido apropiados por estos, como afirma López (2012) :“No elegimos esos relatos iniciales, nos los dan, somos inmersos en ellos, y es desde ellos que vivimos la primera inserción al mundo. Nos son impuestos, pero en esa imposición nos construyen, nos dan

un sentido inicial" (p.241).

Estas representaciones sociales se construyen con las vivencias cotidianas, con las relaciones que establecemos, con lo que escuchamos sobre nosotras y nosotros, sobre cómo somos tratados y tratadas.

Por ello, la escuela, los docentes y sus prácticas pedagógicas deben estar cargadas de elementos que lleven a los niños y las niñas, a ser y llegar a ser, construyendo ambientes de aprendizaje que generen y posibiliten relaciones amistosas, amorosas, donde cuenten los intereses de todas y todos, donde las actividades que se proponen puedan generar aprendizajes para cada estudiante, un espacio de existencia real donde sea posible la participación de todas y todos, un espacio de celebración de las diferencias, un lugar donde pueda "ser" y donde se aprenda que puede lograr el éxito.

Sin embargo en la educación, nos encontramos con relaciones verticales en las que cada uno de los actores tiene un rol al que está sujeto, se dan unas prácticas autoritarias, una relación en condiciones desiguales, una relación hegemónica en la que el estudiante es quien debe callar, se ve limitado a ser quien recibe y no existe una reciprocidad. "El docente se identifica con un modelo pedagógico, donde la relación maestro-alumno es unidireccional, la metodología que utiliza está marcada por el transmisionismo y la repetición de conocimientos, lo cual, conlleva a la producción de individuos sumisos" (Vargas, 2007, p. 133)

Las prácticas pedagógicas en muchos casos pueden atentar contra la integridad y el desarrollo emocional de los y las estudiantes. Prácticas en las que todas y todos deben hacer exactamente lo mismo, permanecer sentados, callados, con las manos en la espalda y mirando al frente, se imponen normas, se castiga cualquier tipo de indisciplina, se impone la autoridad, se juzga y se humilla constantemente a las y los aprendices. Prácticas que las y los estudiantes se apropian y que terminan naturalizadas. La comunicación docente - estudiante es casi inexistente; el docente habla y el estudiante escucha, repite y memoriza:

> La emisión se destina a varios estudiantes, se estandarizan, se suponen igualmente receptivos; se recurre a la pregunta para confirmar si se entendió o no el contenido; se exige el silencio, se sanciona el murmullo. Reina la palabra del profesor, es pura información. (González, 1999, p. 59)

Ahora bien, aunque todas y todos somos diversos, hay algunos niños y niñas a quienes la sociedad y en específico las docentes consideran diversos, niños y niñas que pertenecen al grupo de seres humanos que históricamente han sido marginados o segregados: negritudes, personas en condición de discapacidad, indígenas , mujeres, diversidad sexual, los niños y niñas que hacen parte del internado, con problemas de aprendizaje, dificultades adaptativas, los y las que se salen de la norma y de lo que ellas como docentes consideran debe ser un estudiante "normal".

Según Apablaza (2014, p.14)

> Los profesores distinguen a la diversidad en relación con el contexto, es decir, aluden que la diferencia en la composición escolar estaría dada por el contexto, centrándose en el déficit o la dificultad por sobre la heterogeneidad como un todo. En este sentido, los profesores vinculan la diversidad con énfasis en las dificultades que poseen los alumnos para enfrentar el proceso escolar de manera óptima, reconociendo en ellas dos factores amplios: vinculadas a un diagnóstico (Déficit atencional, trastornos de aprendizaje, Asperger, síndrome de Down, entre otros) o vinculadas a factores psicosociales y culturales (vulnerabilidad social como bajo capital cultural de los padres, contexto de riesgo de consumo de alcohol y drogas, delincuencia, ausencia de figuras parentales, abandono, prostitución y sus implicancias en la conducta, tanto en el comportamiento disciplinar como en las interacciones sociales).

Para estos aprendices las prácticas pedagógicas son aún más desconocedores, no consideran sus diferencias, o en palabras de las docentes, su diversidad y fomentan la discriminación, así como lo plantea López:

> Si bien se espera que la educación se constituya en un mecanismo de ruptura de las desigualdades sociales, hoy por hoy, y tal como funcionan nuestros sistemas educativos, las prácticas educativas vigentes no hacen más que reproducir y profundizar las desigualdades existentes.(...)cada vez más los mecanismos que operan en esta reproducción de las desigualdades tienen origen en prácticas discriminatorias que, lejos de tener sustento en las desigualdades de recursos económicos con los que cuentan los alumnos, se basan en el despliegue de prejuicios o estigmas en relación a su identidad que están profundamente enraizados en algunas dinámicas educativas que involucran a educadores, niños, niñas y jóvenes. (2012, p.19).

Los y las estudiantes considerados diversos crean en la docente unas bajas expectativas, que se visibilizan en sus prácticas pedagógicas. Esto es grave ya que las

bajas expectativas hacen que los y las estudiantes piensen que no pueden, que no son capaces y se mantengan en el desconocimiento, en el dolor de creer que son cómo no debe ser, que está mal ser como son o que sencillamente no intenten hacer esfuerzos porque están resignados y resignadas a que no son capaces.

Lo que se dice del niño o de la niña, lo que se escribe sobre ellos o ellas, como se define la norma, si cuentan o no sus intereses, si puede o no expresar sus sentires, va configurando una manera de ser y de estar en el mundo, incluso va configurando el estar sujetos a algo o no estarlo, es decir, puede haber o no una pérdida o una no existencia para ese ser, más aún si tenemos en cuenta que:

> Las RS constituyen una herramienta para describir el espacio social vivido, entendido como un mapa de relaciones que se traduce en la configuración de determinada identidad social. Las RS son un tipo de conocimiento del sentido común, en el que están organizados sistemas de interpretación que orientan las experiencias de la vida cotidiana. (Seidmann, Di Iorio, Azzollini y Rigueiral, 2014, p. 179).

Las bajas expectativas de las docentes con los y las estudiantes que consideran diversos implican prácticas excluyentes dentro de las aulas de clase, el desconocimiento de intereses, gustos, formas de ser y estar en el espacio. Esto a su vez implica en los y las estudiantes una representación social sobre sí mismos y sobre los y las demás que se ve reflejada en la convivencia y participación dentro del aula de clase. Prejuicios que sesgan la visión del docente frente a él o la estudiante considerada “normal” y el o la estudiante considerado diverso.

Por todo esto, nos preguntarnos ¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas de las docentes en la construcción de las representaciones sociales sobre sí mismos y sobre los demás (pares) que tienen las y los estudiantes considerados diversos, de una institución educativa de la Estrella, Antioquia?**;** es por ello que esta investigación nos permite entender cómo desde la visión social de los y las docentes y de las instituciones educativas se ven marcadas las prácticas pedagógicas que tienen hacia ciertos estudiantes, a quienes se pueden considerar como diferentes o diversos.

Resultados y conclusiones

En la institución educativa, nos encontramos con distintas representaciones sociales sobre sí mismos y sobre sí mismas. Hay representaciones sociales que hacen alusión a la imagen corporal que tienen los niños y las niñas, que se es “fea”, por no ser delgada, de pelo liso

o blanca, por tener “afro”, por ser “negro”; también representaciones sociales que tienen que ver con: “la soledad, con el abandono, que se está solo y sola en el mundo, por no ser como deberían ser, como la docente o sus compañeros quieren que sean; por ser un niño o una niña problema, que golpea, que maltrata, que no se adapta, que es negro, negra”.
Porque al igual que en el mundo de la vida en la escuela las niñas y niños considerados diversos, en palabras de Skliar (2005) “[...] la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (p. 19).
Al mismo tiempo que nos encontramos con estas representaciones sociales, nos encontramos con prácticas pedagógicas de la docente, que de acuerdo a Zaccagnini, 2008

> *S*on aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de esta relación surgen situaciones educativas complejas que encuadran y precisan de una pedagogía.

Estas prácticas pedagógicas se convierten entonces en el escenario de relaciones entre los distintos agentes educativos. Incluyen tanto los discursos de los y las docentes, su accionar dentro de la institución, la relación que sostienen con los y las estudiantes, metodología de trabajo, estrategias utilizadas, lo que hace y lo que no hace, lo que dice y los silencios, que igualmente dicen.

En la institución educativa nos encontramos con prácticas pedagógicas que evidencian el desconocimiento, omisión y muchas veces rechazo por los/as niñas/os que las docentes consideran diversos, prácticas que invisibilizan, dentro de las aulas de clase, que sancionan en los descansos y que incluso vulneran los derechos de las y los niños/as. Las prácticas de violencia verbal y físicas son comunes en la institución, estas prácticas a su vez, son reproducidas por los y las estudiantes, quienes consideran que pueden maltratar, ignorar e incluso sancionar a sus compañeros y compañeras

Esto se agrava aún más cuando las docentes utilizan el castigo público para sancionar a los y las estudiantes que ellas consideran diversos, ya que esto crea una representación social tanto de sí mismos y de sí mismas, de fracaso, de no ser capaz, no ser bueno, no ser como se debe ser, porque en las aulas está ausente el respeto, el afecto la ternura, el amor.

Esa identidad está construida por las representaciones sociales que el niño o la niña tengan

de sí mismo, de sí mismas.

En el siguiente apartado se presentan un ejemplo de una de las voces de las niñas y los niños considerados diversos para que conozcamos pues sus representaciones sociales y todo lo que está y la influencia de esas prácticas pedagógicas en ellas,

1. "Soy fea porque soy negra y gorda"

"MC" es una niña negra, con el pelo crespo y abundante, alta y de contextura gruesa, es nueva en la institución, está repitiendo el grado, tiene 11 años; es una niña callada y solitaria, le cuesta mucho entablar relaciones con sus compañeros y compañeras, en los descansos se sienta sola o con su hermana menor, es la única niña del salón que se sienta sola, en el aula; el resto trabaja en mesas de a cuatro estudiantes.

La docente la considera diversa porque es: "repitente, tiene problemas tanto en lectura como en escritura y en procesos matemáticos". La docente ignora su presencia dentro del salón de clase, no la tiene en cuenta en muchas de las actividades académicas. "MC" es una niña invisible para ella, no la escucha, no le presta atención y muestra poco interés por sus dificultades a nivel académico durante sus intervenciones.

La docente la considera diversa porque es: "repitente, tiene problemas tanto en lectura como en escritura y en procesos matemáticos". La docente ignora su presencia dentro del salón de clase, no la tiene en cuenta en muchas de las actividades académicas. "MC" es una niña invisible para ella, no la escucha, no le presta atención y muestra poco interés por sus dificultades a nivel académico durante sus intervenciones.

La niña manifiesta fuerte, intenso no se... su malestar consigo misma, con su cuerpo, su cabello, su color de piel. Para ella está mal ser como es, su ideal de belleza la lleva a querer ser otra. Esta representación social sobre sí misma se explica al preguntarle más detenidamente sobre su relación con sus compañeros y compañeras, quienes alientan en ella esa representación social de que es "fea por ser negra y gorda". Al respecto veamos:

"MC" ¿Te dicen o dices sobrenombres? ¿Cuál?

-"En este colegio no", ¿Estudiabas en la otra sede? : "No", en otro colegio, en el PE, en la ME, en el RO, mi mamá de todos me pasa"

¿Y por qué te pasa?: "Porque no les caigo bien a nadie de ellos"

¿Y en el otro colegio que te decían?: "Gorda, fea, hay veces me decían groserías; entonces mi mamá la primera queja que yo le ponía no me dejaba volver al colegio, nos pasamos de casa y para otro colegio y así manteníamos"

(Higuita, D. 2017. E. MC. 2)

Este comportamiento de la madre de “MC” nos puede indicar que la representación social que tiene la niña frente a su cuerpo enriquecida por sus pares y donde no hay mediación por parte de la docente es también mantenida desde el núcleo familiar, que da a entender que el huir, el irse de un lugar es la solución cuando se presentan este tipo de casos de acoso y discriminación. Esto que sucede en otras escuelas se repite en esta institución. Veamos:

¿Alguna vez tus compañeros y compañeras te han hecho sentir mal?
Si “SC”, responde: “me dice gorda, fea”
¿Y tú qué haces?: “Hago como si no estuviera escuchando nada”
¿Y no le dices nada a la profe?: “No, porque no me gusta”

(Higuita, D. 2017. E. MC. 2)

¿Te han hecho sentir diferente o diverso tus compañeros o tu profesora?
“Si, por ser gorda”
¿Qué te dicen?: “SC” me dice tamal, hipopótamo”

(Higuita, D. 2017. E. MC. 3)

“MC”, no solo se siente mal por su color de piel, también por su contextura física, este sentimiento es tan fuerte en ella que definitivamente quiere ser otra.

Esta representación social de ser fea viene acompañada por una representación social muy dolorosa para “MC” y es “estoy sola, no tengo a nadie, soy excluida”. Para “MC”, no hay amigos, no hay nadie que la acompañe. Pero las y los demás creen que es ella a quien no le gusta jugar con nadie. Veamos:

Durante uno de los descansos, me siento a hablar con “SC” quien al ver a “MC” me dice: “Si ve profe, a ella no le gusta jugar, no juega con nadie del salón, solo juega con los de primero y con la hermanita”.

(Higuita, D. 2017. D.C. 15)

Esto se convierte en un círculo vicioso, en el que “MC” cree que está sola, los y las demás creen que a ella le gusta estar sola, a ella la excluyen y ella se va excluyendo buscando protegerse, los y las demás mantienen esa exclusión.

La niña no logra crear lazos cercanos con sus compañeros y compañeras, y al mismo

tiempo que es excluida, excluye a otros y otras que para ella no son como deben ser. Se puede evidenciar que los y las estudiantes considerados diversos no solo son rechazados, al mismo tiempo rechazan y niegan la presencia de otros y otras que son considerados diversos para ellos y ellas.

Los niños y las niñas se encuentran sometidos a representaciones sociales de corporalidad y de deber ser, que afectan tanto su imagen como la forma en que perciben el mundo y a sus pares; sus actitudes, su comportamiento, tanto dentro como fuera del aula, pero sobre todo cómo se expresan y agreden o son agredidos verbalmente porque no cumplen con esos estándares de belleza.

Esta historia delata el resultado de la presión social a la que son sometidos tanto niños como niñas en todos los espacios de interacción desde temprana edad y que terminan marcando en este caso de manera negativa a quienes no encajan en dichos estereotipos y moldes socialmente aceptados que terminan llevando tanto a niños como a niñas al sufrimiento y al dolor de no ser como se espera que sean.

Es así, como se puede decir que los niños y niñas sufren de exclusión dentro y fuera de las aulas de clase, porque no son como se debe ser dentro de los estereotipos occidentales, lo que se considera normal; son mal tratados a tal punto que desean tener rasgos diferentes a los propios. El querer cambiar aspectos físicos desde tan corta edad muestra cómo este tipo de comportamientos, estereotipos y actitudes tanto de docentes como de familia y de iguales impactan directamente en la representación social que tienen los niños y niñas afro de sí mismos y de los y las demás. buscar esto o parte de esto de que libro es.

Como docentes estamos frente a una problemática y es como mejorar los procesos de autopercepción en niños y niñas considerado diversos y que a su vez estos cambien en la creación de vínculos con sus compañeritos y compañeritas.

Las evaluaciones que los demás hacen sobre nosotros y nuestro comportamiento nos proporciona información sobre nuestro valor (especialmente influyendo mucho en la construcción de la autoestima) lo cual es de suma importancia en la infancia y en la formación de los niños y las niñas dentro del aula, pues finalmente las apreciaciones de los demás y las nuestras nos ayuda a entender quiénes somos, como somos, porque somos y eso nos hace sentir como personas con valor, aceptándonos y queriéndonos en la diversidad y esto es lo que constituye la condición esencial para sentir plenitud y felicidad.

Las docentes tienen prácticas pedagógicas autoritarias, discriminatorias y excluyentes

donde su voz es la que prevalece y se invisibiliza la del estudiante, no se tienen en cuenta los gustos e intereses de cada uno de los y las niñas que asisten a las aulas de clase, obligándolos a pertenecer a un sistema que está desligado totalmente de un escenario que posibilite el reconocimiento y el fortalecimiento de habilidades.

Son considerados diversos aquellos niños y niñas que tienen problemas académicos y comportamentales, también llamados como niños problema; Aquellos que sus padres no podían cuidar por cuestiones de trabajo y eran internados en un hogar, estudiantes con alguna discapacidad física o cognitiva.

Las prácticas pedagógicas de las docentes de la institución deben ser más humanizadoras, pensadas para el otro, que potencien el intercambio de conocimiento, que se eduque en la diversidad y sobre todo que fomenten espacios donde se le significado a la identidad y a las características que son propias de cada niño y niña.

Es necesario que dentro del ambiente escolar se promuevan actividades por medio de estrategias que integren a los estudiantes dejando de lado una distinción, que puedan aprender a conocerse entre ellos mismos, que tengan la oportunidad de socializar su percepción de los demás y su autopercepción, comparando, explicándose entre sí que los hace tener esa características, un ambiente donde se pueda aprender en conjunto que existe un otro.

Referencias

Apablaza, S. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *40*(1), 7-24. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001

González, E. (1999). Un recorrido por los modelos pedagógicos a través de sus didácticas. Facultad de educación, Universidad de Antioquia: Medellín, Colombia.

López (2012), (escuela, identidad y discriminación)

Mora, M. (2002, otoño). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*. Recuperado de http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945

Rodriguez, D. Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Barcelona, España: Eureca

media sl.

Rodríguez, G. Gil, J & García, E (1996) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe

Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES

Seidmann, Susana, Di Iorio, Jorgelina, Azzollini, Susana, & Rigueiral, Gustavo. (2014). El uso de técnicas gráficas en investigaciones sobre representaciones sociales. *Anuario de investigaciones*, *21*(1), 177-185. Recuperado en 14 de mayo de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100017&lng=es&tlng=es.

Skliar, C (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relacion con las diferencias en educación. *Educacion y pedagogia*. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431

Vargas, L N; (2007). La práctica reflexiva del maestro. *Cuadernos de Lingüística Hispánica,* 127-136. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227484008

Vargas. I (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior,* volumen (31), 119-139

Woods, P. (1995). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.

Zaccagnini, M. C. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Revista Iberoamérica de educación.

GANDULFO, LAMBRUSCHINI, CORVALAN, RODRIGUEZ AGNER. "Análisis de dispositivos de atención al llamado 'fracaso escolar masivo' y de experiencias educativas alternativas en su abordaje"

Autoras: Corvalán Salguero Camila DNI: 39.625.543 - camilacorvalan.96@gmail.com

Gandulfo Clara DNI: 38.456.198 - gandulfoclara@gmail.com

Lambruschini Vanesa DNI: 30.789.375 – vanelambrus13@gmail.com

Rodriguez Agner Belen DNI: 36.477.166 – b.rodriguezagner@gmail.com

Palabras claves: fracaso escolar masivo- estrategias pedagógicas alternativas- aprendizaje significativo.

Relato de experiencia

Título: "Análisis de dispositivos de atención al llamado "fracaso escolar masivo" y de experiencias educativas alternativas en su abordaje"

Introducción

El presente relato de experiencia es resultado del trabajo de campo propuesto por la asignatura Psicología Educacional de la Carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, el cual se proponía revisar en contextos escolares, las percepciones de docentes, con respecto al "fracaso escolar masivo" (FEM) y sus causas. Como así también observar los mecanismos y dispositivos, formales y/o no, producidos por las escuelas en la "detección, diagnóstico y toma de decisiones" sobre los alumnos en dificultad. Atendiendo a la complejidad de los procesos de toma de decisiones producidos en los escenarios escolares concretos, el papel jugado por los discursos y prácticas psicoeducativas en su legitimación, así como las diversas estrategias producidas para atender al problema del FEM.

El "fracaso escolar masivo" no es un hecho, sino que es en cierta medida una forma de poner en palabras el desgranamiento, la repitencia, el bajo rendimiento, la dificultad de aprendizaje y la sobreedad de algunos alumnos en el sistema escolar moderno (Terigi, 2009). Actualmente, se lo tiende a asociar en general con la inmigración, el desempleo, la violencia y la periferia; atribuyéndole como causa principal el origen

social, y caracterizándolo como un problema que porta el sujeto a título individual (Charlot, 2006).

Esta presentación se propone realizar un análisis crítico de la experiencia educativa a la luz de determinadas categorías conceptuales desde una profundización teórica acerca de las perspectivas psicoeducativas que refieren al llamado Fracaso Escolar Masivo (FEM). Se abordará la discusión en torno a la categoría de "educabilidad", procurando atender a la presencia de miradas reduccionistas y naturalizadas sobre la subjetividad, procesos de desarrollo y aprendizaje. A su vez, nos interesa indagar la presencia de una estrategia pedagógica alternativa en particular que podría dar respuesta al fracaso escolar mediante la promoción de aprendizajes significativos, es decir, en términos de Ausubel, cuando la tarea del aprendizaje puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe (Baquero, 2001).

Nuestra hipótesis es: ***el trabajo didáctico-pedagógico que lleva a cabo el/la docente en el ámbito áulico, podría ser una herramienta para reducir las situaciones de fracaso escolar masivo, sí genera prácticas culturales que construyan una significatividad social de los aprendizajes a partir de la interacción entre los sujetos y los objetos que conforman la situación de enseñanza.***

Nos centraremos en el trabajo pedagógico inspirado en Luis Iglesias[120] llevado a cabo por un grupo de docentes que se desempeñan en la escuela de nivel primario Nº 15 del Distrito Escolar Nº 13 "República Argentina", ubicada en el Barrio Samoré en Villa Lugano, donde se están realizando propuestas didácticas como: el Museo del Aula, una revista digital confeccionada por los mismos alumnos, distintos juegos, festivales recreativos con las familias, dinámicas colectivas entre grados, sistemas de asambleas, obras teatrales, jornadas autogestionadas por los chicos, entre otros.

Para desarrollar el análisis del registro de las actividades mencionadas, con el objetivo de mirar más en profundidad, nos dispusimos a hacer dos entrevistas a dos docentes de la institución antes mencionada, Horacio Cárdenas y Gustavo Capialbi, integrantes

[120] **Luis Fortunato Iglesias** (Tristán Suárez, 1915- Buenos Aires, 2010) fue maestro durante muchos años de su vida, escritor y pedagogo. Combinó su trabajo de educador con la escritura de las experiencias que llevaba adelante con sus alumnos y compartió su producción pedagógica, sobre la que teorizó, con colegas del continente y de todo el mundo. Su obra se inscribe dentro de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva, cuyos representantes fueron su fuente de inspiración. La característica central de esta corriente es la extensión, la vastedad y la heterogeneidad de las experiencias y propuestas así como la diversidad de las filiaciones e inscripciones intelectuales de los propulsores de las mismas. Este movimiento recogió las novedosas aportaciones científicas y representó una reacción contra la actitud especulativa del idealismo y del positivismo pedagógico, así como un rechazo al formalismo, la memorización y la competitividad, el autoritarismo y la disciplina rígida, rasgos característicos de la educación tradicional.

del Grupo Luis Iglesias y protagonistas de la experiencia abordada.

A continuación, procederemos a hacer un recorrido reflexivo sobre algunos ejes y conceptos centrales de las entrevistas realizadas y de los distintos materiales en torno al trabajo pedagógico que desempeñan los docentes entrevistados. Se articularán los conceptos como el fracaso escolar masivo; la educabilidad; el aprendizaje significativo; la escuela moderna; los componentes duros del dispositivo escolar; y el giro constructivista y situacional. Finalmente, haremos una conclusión de lo desarrollado retomando la hipótesis de la cual partimos.

Palabras clave

Fracaso escolar masivo - educabilidad - estrategias pedagógicas alternativas - aprendizaje significativo

Desarrollo

Frente al fracaso escolar masivo y sus causas, se presentan diversas alternativas pedagógicas que intentan romper al mismo tiempo que reestructuran y re significan varios de los *componentes duros* del dispositivo escolar moderno. Nuestro trabajo se destinó a conocer y analizar la experiencia educativa y pedagógica que lleva adelante el grupo de docentes de la Escuela N°15 del Distrito 13 del barrio Samoré en Villa Lugano. La institución se encuentra ubicada en un barrio vulnerado y ha recibido a lo largo de estas últimas décadas a familias desfavorecidas y excluidas por el mercado laboral y la educación formal. En las entrevistas realizadas a docentes que trabajan en dicha institución, aparece un panorama de lo que la misma fue años atrás y en lo que se convirtió hoy en día. De esta forma, la historia de la escuela planteaba una situación desmoronada por las consecuencias de la crisis Argentina en los años 2001 y 2002[121], no solo por el desconcierto presente en los docentes sino también por los problemas en la conducción de la institución, en este sentido y en palabras de los docentes, la escuela era un verdadero “caos”. Dado el panorama desconsolador que presentaba la Argentina y que se reflejaba en todos sus rincones, la institución escolar

[121] La crisis de diciembre de 2001 en Argentina, o crisis de 2001, también referida como el Cacerolazo o el Argentinazo, fue una crisis política, económica, social e institucional, potenciada por una revuelta popular generalizada bajo el lema "¡Que se vayan todos!", que causó la renuncia del entonces presidente de Argentina Fernando de la Rúa, dando lugar a un período de inestabilidad política durante el cual cinco funcionarios ejercieron la Presidencia de la Nación. Sucedió en el marco de una crisis mayor que se extendió entre 1998 y 2002, causada por una larga recesión que disparó una crisis humanitaria, de representatividad, social, económica, financiera y política.

situó en segundo plano las actividades relacionadas con la enseñanza, lo importante era contener a los niños en situaciones de extrema vulnerabilidad. En el año 2007, los docentes entrevistados sitúan otro acontecimiento importante para la dinámica de la institución, el recambio de docentes, situando una oportunidad para los nuevos docentes que ingresaban como también una oportunidad de mejora para la situación de la escuela. Así, empezaron a desarrollar proyectos colectivos acerca de las fallas existentes en la rutina escolar o también a experimentar, crear, inventar. Un fragmento de la entrevista a uno de los docente, refleja lo siguiente, cita a continuación: *"Y hoy en día, diez años después yo puedo decir que sí, que ya tenemos actualmente, sostenemos varios proyectos de construcción colectiva que cambiaron rotundamente la dinámica de la Escuela al punto que hoy es reconocida entre las Escuelas del barrio, es reconocida a nivel distrital"* (Entrevista a Horacio Cárdenas).
Lo colectivo adquiere un lugar sumamente relevante en la propuesta educativa de dichos docentes reflejándose en su práctica y en el proceso de enseñanza destinado a sus alumnos. No es de extrañar entonces que los mismos integren un "Grupo de Maestros", el cual se reúne los sábados cada quince días, llevando a la práctica la discusión de materiales didácticos, la puesta en práctica de los mismos, el pensamiento colectivo, y donde se plantean cuestiones escolares complejas para los docentes. El grupo de maestros resignifica la pedagogía de Luis Iglesias, que se inscribe dentro de la corriente pedagógica denominada Escuela Nueva. Dicha corriente plantea una crítica contra el formalismo y normalismo escolar, la memorización y la competitividad, el autoritarismo y la disciplina rígida, rasgos característicos de la educación tradicional. Presenta un aprendizaje activo, cooperativo, personalizado y libre. En esta lógica pedagógica, la escuela N° 15 lleva a cabo proyectos colectivos tales como el *Museo del Aula*, Festivales de gran envergadura organizativa, y dinámicas de clases donde se pueden observar diversos juegos como por ejemplo, *Sobrevivientes*, enmarcados en un proyecto colectivo. Estos recursos aquí meramente mencionados, y que respectivamente iremos abordando para su mayor entendimiento, tienden a romper con la lógica de la educación tradicional, dando márgenes de libertad a los estudiantes. En palabras del docente la escuela se describe como un espacio regido por una lógica escolar que renueva: *"Es la lógica de los pibes circulando por la Escuela sin filas, sin maestros gritándole, sin vigilantes"* (Entrevista a Horacio Cárdenas).
A partir de lo expuesto, creemos necesario entablar el reconocimiento del carácter

histórico del *dispositivo escolar moderno*. Esto implica desnaturalizar concepciones y factores que existen desde el origen de la institución escolar y que aún perduran. Este carácter histórico puede reconocerse en el pensamiento de Fernández Enguita cuando afirma que *"Había que inventar algo, y se inventó la escuela: se crearon escuelas donde no las había, se reformaron las existentes, y se metió por la fuerza a toda la población infantil en ellas"* (Fernández Enguita, 1990).

Por su parte, estos factores y concepciones de lo escolar que tan fuertemente llevamos arraigados en nuestro imaginario colectivo, constituyen lo que otros autores como Jaume Trilla denominan "componentes duros del dispositivo escolar", factores de los cuales intentan escapar las propuestas alternativas pedagógicas como la que estamos analizando.

Actualmente, nuestro sistema educativo se encuentra fuertemente relacionado con la configuración de la escuela moderna, la cual tiene un carácter masivo, debido a que hoy en día la escolarización es obligatoria (Baquero, 2001).

Sintéticamente, el dispositivo escolar se caracteriza por cierta organización de tiempo, espacio, recursos y roles; sentando así condiciones específicas para el aprendizaje que allí se transmite, el cual no es natural, siendo parte de las invenciones generadas por las prácticas educativas e implicando un quiebre en la cotidianeidad de los sujetos (Baquero y Terigi, 1996). Entre los componentes duros del espacio escolar nos encontramos con que:

- *Constituye una realidad colectiva:* la escuela define uno o varios colectivos de alumnos, en quienes se destinan diversas estrategias de enseñanza con el objetivo de alcanzar un rendimiento promedio entre ellos, a pesar de que algunos de estos tengan un ritmo más lento u otras capacidades intelectuales.
- *Delimita un espacio específico:* diferenciación entre la localización escolar y extraescolar para las actividades, lo que tiene efectos disciplinares, en la libertad de movimiento tanto dentro como fuera de la escuela, y en el trabajo cognitivo.
- *Regula su actuación en unos límites temporales determinados:* se establecen calendarios escolares, horarios semanales, entre otras organizaciones de tiempo que funcionan como factores críticos para ponderar las capacidades o logros de los sujetos.
- *Define los roles de docentes y alumnos:* entre los distintos actores se

determinan diferentes posiciones subjetivas que establecen sus deberes, roles, derechos, relaciones, comportamientos, conductas y tareas.

- *Hay predeterminación y sistematización de contenidos:* selección de los mismos, su secuenciación y simultaneidad.
- *Promueve formas de aprendizaje descontextualizado:* la escuela moderna no crea conocimiento (salvo el pedagógico que no es objeto de transmisión a los alumnos) ni es el lugar para su utilización. Así el aprendizaje de la escuela está desvinculado del sitio de producción original y de su aplicación posible.

De esta forma, enmarcándonos en un análisis de perspectiva psicoeducativa, se plantea como necesario desarrollar una nueva unidad de análisis que deberá ir avanzando sobre los determinantes duros de las prácticas pedagógicas, y la naturaleza del proyecto político, que sientan de alguna forma las condiciones de comunicación y negociación posibles. Así, el concepto de ***actividad*** como unidad de análisis ha sido objeto de desarrollos diversos en los abordajes psicoeducativos. En la actividad escolar juega un rol central la apropiación de instrumentos mediadores que deben considerarse como centrales en el proceso de apropiación de saberes, ya que resultan a la vez objetos de apropiación y, luego, instrumentos de apropiación de otros saberes.

Asimismo, una nueva unidad de análisis permite visualizar las prácticas de gobierno que ejerce la escuela sobre el desarrollo, produciendo posiciones subjetivas y formas de desarrollo posible. Desde un enfoque sociocultural, dicha unidad de análisis permite poner en tela de juicio la responsabilidad que se le deposita al alumno frente al fracaso escolar, y poner en juego variables sociales, culturales, situacionales, entre otras. El énfasis en alternar la unidad de análisis está altamente relacionado con el carácter en que anteriormente fue tomado el individuo como unidad primera y última de la explicación del desarrollo y el aprendizaje. El sujeto era el portador de las claves para explicar por qué no aprendía, es decir, las explicaciones y razones del no aprender radicaban en el individuo y en la portación de alguna patología. El giro situacional abre el panorama para debatir la construcción del conocimiento teniendo en cuenta la naturaleza de las prácticas culturales, educativas y en particular las de tipo escolar ya que dentro de la tradición de origen vigotskiano los procesos de desarrollo, aun cuando conserven un nivel de sutura singular e incluso “natural”,

exigen para su comprensión, atender a la naturaleza de los procesos culturales, las prácticas sociales, etc. en los que los sujetos se encuentran implicados. En este sentido, la especificidad del desarrollo humano requiere atender, más allá del sujeto, a la actividad intersubjetiva semióticamente mediada ya que sería un precursor genético de la actividad intrasubjetiva. De esta forma, los procesos de aprendizaje son subjetivos y sociales, por lo que las unidades de análisis requieren necesariamente de la co-emergencia de procesos subjetivos y sociales.

Las lógicas y praxis pedagógicas pueden operar como prácticas de gobierno del aprendizaje y del desarrollo determinadas, es decir, pueden reproducirse como prácticas que tienden a formar posiciones subjetivas específicas, formas de desarrollo cognitivo particulares y apropiación de motivos culturalmente producidos, así como también pueden generar espacios propicios para su resistencia y desintegración. Por tal motivo, creemos que es necesario comprender los procesos de aprendizaje desde los aspectos cognitivos de las implicancias subjetivas de la experiencia escolar, de lo que produce la vivencia escolar en sí misma en las subjetividades de los individuos. Correr el eje de unidad de análisis del individuo, implica poner la mirada en las posibilidades de producir experiencias escolares significativas, apropiadas a la diversidad de historias y condiciones de los estudiantes. Vivencias que den lugar a que los estudiantes logren emanciparse, romper con etiquetamientos y la fatalidad del "no podrá".

En la propuesta pedagógica que estamos analizando, se observa fuertemente como los docentes buscan romper con el formato escolar que discrimina e individualiza, observamos cómo se concibe la enseñanza del docente desde un trabajo colectivo que integra al estudiante como así también a las familias y al propio docente en un mismo colectivo pedagógico, repartiendo por igual la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no depositando la responsabilidad únicamente en el estudiante. Nos interesa priorizar el énfasis en el trabajo colectivo porque se puede observar como subyace a toda lógica que presenta esta experiencia. Incluso la enseñanza por parte de los docentes se concibe como: "*Después como un trabajo colectivo, digamos indudablemente, aunque vos estés parado solo en el aula, no puedo pensarlo sin los otros, sin los compañeros, sin los pibes, sin las familias, y sin incluso los me precedieron"* (Entrevista a Horacio Cárdenas). Como mencionamos anteriormente, lo colectivo encuentra un rol fundamental no sólo en la indudable relación entre docentes que arman proyectos colectivos y trabajan en cooperación

sino que también observamos cómo lo colectivo se sitúa en un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concibiéndose como significante prioritario de la práctica educativa emancipatoria: *"¿Como formas vínculos cooperativos en una sociedad que es totalmente individualista? entonces ahí entra el juego, los juegos que hacemos que no son de competencia sino que se resuelven en equipo, vos tenes que ayudar a tu compañero que va contra toda la lógica social que es salvarte vos solo y pisar a todos los demás"* (Entrevista a Gustavo Capialbi). En relación a esto, creemos pertinente preguntarnos acerca del ideal de educación que lleva adelante el proyecto institucional de la escuela como respuesta a la pregunta que gira en torno a nuestro trabajo que es sobre el fracaso escolar masivo y sus diferentes abordajes. En relación al ideal de educación, uno de los docentes entrevistados argumentaba lo siguiente, *"Creo que el sistema educativo debe formar sujetos primero que puedan vivir con otros, que puedan entender su realidad, comprender su realidad, leer su realidad, y leer significa darse cuenta qué sucede, darse cuenta dónde están parados, cuáles son sus verdaderos problemas"* (Entrevista a Horacio Cárdenas). En tal sentido, cuando al mismo docente se le preguntó por fracaso escolar, alegó lo siguiente:

"Fracaso escolar lo puedo pensar desde una perspectiva bien amplia que es, como una Institución que es la escuela primaria y secundaria no logra que se produzca algo importante en los sujetos que la transitan. Puedo hablar de fracaso escolar cuando una escuela hace egresar a sus alumnos igual que como entraron, eso es para mí fracaso escolar, por más que en los papeles tengan un título, uno podría decir fracaso escolar es un pibe que deja y depende, que se yo, si el pibe dejó porque se fue a otro lado no es fracaso escolar (...) también la escuela tiene cierta responsabilidad en muchas ocasiones cuando enseña sin sentido pero también hay veces que la escuela hace todo lo que puede y más y sin embargo los chicos dejan por un sistema económico que condena a un sector de la población a empezar a trabajar a los quince años, a un sector de la población a embarazarse, porque es su único proyecto de vida, porque si no termina tirando tiros, y eso lo vi con alumnas mías, embarazarse a los quince, buscar un hijo a los quince es su única forma de tener un proyecto de vida, sino no tiene otra cosa para hacer, sin juzgar es un hecho. Entonces pensando en nuestra escuela no veo el fracaso escolar como un problema, los pibes que transitan por la escuela no salen igual que como entraron, puede estar mejor, puede estar peor, o sea puede ser mejor el proyecto de la escuela, puede haber cosas mejor hechas seguras, pero que no salen igual a como entraron seguro. Y que no hay un número

estadísticamente significativo de pibes que abandonan te lo afirmo, es más me animo a decir que hace mucho tiempo que no deserta un pibe de la escuela la primaria." (Entrevista a Horacio Cárdenas).

Al hablar de fracaso escolar, el docente trae a juego una variante, la variante económica. Un sistema económico que condena y excluye a los que menos tienen y en tal manera que pese a los esfuerzos de la escuela, los estudiantes condenados y excluidos por un sistema altamente segregador los empuja fuera del sistema escolar, reduciendo sus oportunidades y posibilidades, condenandolos a una sociedad fuertemente estratificada. Es por eso, que al hablar de fracaso escolar es menester considerar las variables económicas, sociales, culturales que inciden en el mismo. No es una responsabilidad del estudiante sino que el fracaso escolar es una responsabilidad de una sociedad que no garantiza la igualdad de oportunidades. Ricardo Baquero (2001), desarrolla el concepto de *educabilidad* definido como: *"la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre los sujetos particulares en situaciones definidas"*; esto implica reconocer que el acento está puesto en una concepción del desarrollo educativo sujeto a los contextos sociales, históricos, culturales y las relaciones interpersonales que lo producen, entre ellas las que configuran al dispositivo escolar. Desde este enfoque, por lo tanto, es posible abordar las dificultades del aprendizaje (al igual que el fracaso escolar), no como problemáticas individuales causadas por incapacidades cognitivas (déficits) o disminuida por factores externos; sino como efectos de la interacción de los sujetos, con todas sus diferencias individuales, identidades sociales o culturales, dentro de las mismas situaciones que proponen las instituciones y dispositivos escolares. Esta concepción trae como resultado la posibilidad de generar alternativas pedagógicas que, favoreciendo las mismas situaciones interpersonales semióticamente mediadas, decidan reestructurar y resignificar muchos de los componentes del dispositivo escolar moderno.

Entre las propuestas o estrategias alternativas que posibilitan estos maestros durante sus clases, pudimos reconocer ***dinámicas colectivas de aprendizaje***, por ejemplo, en el trabajo entre grados, como sucede en el programa de Lengua y Literatura donde alumnos de segundo grado le leen a los de séptimo y viceversa; favoreciendo así el ***trabajo colaborativo*** entre alumnos como también entre docentes; o, por ejemplo, en las clases de matemática del docente Horacio Cárdenas donde el conocimiento se pone en disputa y cuestionamiento colectivo a lo largo de todo el curso, los estudiantes

tienen que convencer al otro de que su solución es correcta; donde lo importante no es la respuesta correcta en sí sino el fundamento de las propias soluciones matemáticas que elaboran los alumnos ya que el desarrollo de la corrección final será acordada entre todos; la construcción de conocimiento es puramente colectiva. Por otra parte, podemos observar el marco de ***Libertad en el abordaje de conocimientos por parte de los alumnos*** en una dinámica que denominan ***Museo del aula***, donde los mismos alumnos son sujetos activos de su educación, ellos se ofrecen y eligen llevar algo para enseñarles al resto de sus compañeros de grado y luego circulan por el resto de las aulas; si bien este ofrecimiento es libre y a voluntad, se alienta a que esta posibilidad circule por la totalidad de los estudiantes aún sin perder el carácter voluntario y no obligatorio.

Más allá del programa curricular encontramos el trabajo de ***Asambleas***: momentos de reflexión colectiva sobre algún hecho sucedido en el aula y en el grupo. Los alumnos tienen la palabra, el docente media la conversación pero parece no intervenir dándole un lugar activo a los alumnos, dejando que lo resuelvan ellos solos, sin perder su lugar de acompañamiento. Esto denota como lo discursivo es utilizado como herramienta reparadora que les permite a los alumnos escucharse y ser escuchados como grupo, así lo expresa el docente, cita a continuación:

"Bueno en ese relato arrancó diciendo que hicimos asamblea porque se habían cagado a trompadas pero que en realidad no hace falta esperar a la pelea, a la piña, para hacer la asamblea, justo ahí escribía como estábamos muy (inaudible) este grupo se lleva bien, hay buen clima, entonces, a veces caes en la trampa vos mismos, de bueno si hay buen clima, se llevan bien para que vas a hacer una ronda, porque la ronda no es solo para cuando hay conflictos físicos, de violencia, también es para pensarse como grupo" (Entrevista a Horacio Cárdenas).

Estas asambleas o ***rondas de convivencia*** como también las llaman los docentes, favorecen el desarrollo de la autonomía en los alumnos, otorgándoles roles y funciones, como así también promueven la comunicación, la cooperación y la construcción de afectos en el grupo, la confianza y la cohesión. En palabras del docente:

"(...)entonces yo los dejaba hablar porque era buenísimo escuchar sus delirios, querrían juntar plata para poner un techito en el patio para poder salir aunque lloviera, digamos cosas medio impracticables pero que mostraban su espíritu colectivo y sus ganas de mejorar la escuela, de mejorar el espacio, después lo transformaron en una

juegoteca que lo armaron ellos, estuvo re bueno." (Entrevista a Horacio Cárdenas). Incluso el ***izamiento de la bandera*** es considerado para estos maestros como una oportunidad más para que los alumnos participen de manera activa en el proceso de socialización de conocimientos y en la construcción de pertenencia escolar, ya que los convocan para compartir desde músicas en vivo, el tocar un instrumento o cantar una canción, a participar de una obra de teatro que se planifica para ese momento; sin la formalidad del acto escolar curricular tradicional, sino por el mero placer de compartirla.

Desde el aspecto más lúdico se entablan los ***juegos* dentro del aula**. Como herramienta para la formación integral de los alumnos, el juego les ofrece posibilidades para lograr su desarrollo como investigar, crear, divertirse, descubrir, fantasear o ilusionarse. El juego dentro del aula desarrolla la creatividad, la curiosidad y la imaginación, favoreciendo la comunicación, la integración y la cohesión grupal. El siguiente relato de uno de los docentes describe como un juego permitió el posterior desarrollo de novelas:

"Después hay un juego que hacemos que se llama Sobrevivientes, es un proyecto también que nació así, yo les digo un dia a los chicos "Buenos chicos, nos ganamos un viaje de, no se, egresados" y simulamos que nos vamos en avión, cargamos la mochilas, nos vamos hasta el patio, subimos al avión, empezamos a jugar y crear personajes dentro del avión, el que se pone nervioso, el que se desmaya, el que va al baño, todo eso hacemos y en un momento el avión se estrella, quedamos en el medio de una isla y ahí empieza a pasar de todo, no nos pueden rescatar, chicos que se enamoran, chicos que lloran, todo preparado ¿no?, mañana vos te haces dos marquitas acá y yo voy a decir que a vos te pico una víbora entonces ahi se arma toda una escena sobre qué hacemos, todas esos disparates que se le ocurren a los pibes los jugamos y después escribimos novelas sobre eso y hace tres o cuatros años que venimos escribiendo unas novelas maravillosas, que están, físicamente están". (Entrevista a Gustavo Capialbi).

Otra propuesta extracurricular que encontramos muy enriquecedora es el armado de ***Festivales*** a lo largo del año que no son establecidos por algún propósito curricular o estacional, sino que se desarrollan en pos de integrar a la comunidad educativa. Invitar a las familias y a los vecinos a conocer y disfrutar de las propuestas en talleres y stands que planifican, preparan y organizan los estudiantes. Se ocupan de la

organización interna los estudiantes de 4to a 7mo grado. Se fija una fecha y a partir de allí se designan momentos de la jornada escolar para el preparado del festival. Los docentes son acompañantes, los motivos y contenidos de las propuestas son elegidas y llevadas adelante por los alumnos. Al finalizar, se elabora una autoevaluación sobre la experiencia; las cosas disfrutadas y aprendidas y los aspectos a mejorar. El docente Cárdenas esclarece su verdadera importancia: *"La evaluación. Porque como les decía, a los pibes les decimos haganse cargo y después evalúen'. O sea, evalúen qué pasó y miren ésta: son fragmentos de los chicos escribiendo, los chicos de 7mo escribiendo sobre el festival (...) 'Yo en ese día me sentí muy feliz como los niños chiquitos. Se divertían, reían y jugaban. Parecía como si yo fuera un niño de nuevo', lo dice un pibe que tiene 13 año (...) 'Es bueno trabajar con nenes chiquitos, me sentí maestra'. Y miren esto, 'La cara de los chicos cuando veían los juegos era de entusiasmo, eso a uno le trae felicidad. Bah, a mí me trajo esa felicidad de verlos e imaginar a mis hermanos.' Fíjense qué bueno lo que descubrió esta nena que es que la felicidad del otro, la alegría del otro es mi felicidad. Esa para mí es maravillosa. Con eso ya se justifica todo el festival."* (Entrevista a Horacio Cárdenas).

Todas estas propuestas que figuran en este proyecto escolar llevado a cabo por este grupo docente nos incitó a reflexionar sobre lo significativo que son para los y las chicos/as de esta Escuela. Cuánto de la construcción de un ambiente que propicie el aprendizaje llevó a pensar el espacio escolar de una manera tan disruptiva en relación al tradicional modelo de la normalización escolar de nuestro país. La reflexión sobre el espacio y los tiempos, de las relaciones docente-alumno de esta experiencia, nos permitió analizar desde una mirada más amplia el desarrollo del proceso educativo propuesto. Lo que nos llevó ciertamente al abordaje del concepto de **aprendizaje significativo** y la reestructuración del eje de **unidad de análisis situacional** que previamente mencionamos. Está claro que el camino que emprendió esta Escuela le permite hoy ser reconocida en el distrito y, aún más, en la jurisdicción de CABA, siendo la escuela pública de mayor matrícula. El reconocimiento no está ligado a la creatividad en la que se enmarca el proyecto escolar en sí, sino en sus claras consecuencias: el renovado, contextualizado y adecuado acompañamiento de los procesos educativos, socio-afectivos y la construcción de subjetividades de sus estudiantes. La escuela donde antes solo se iba a "estar", para no estar en la calle, hoy invita a participar de festivales, a construir pertenencia escolar y barrial; a crear

entre todos; a cuestionar el orden imperante del aula y el trabajo docente tradicional en el gran desafío que implica desenvolverse dentro del marco de nuestro sistema escolar público.

A modo de cierre

Como futuras egresadas en Ciencias de la Educación, creemos necesario trabajar desde una mirada crítica sobre la desnaturalización de ciertas concepciones generalmente arraigadas en el sentido común, como es el caso del "fracaso escolar masivo" y sus implicancias como han sido abordadas en esta experiencia.

Existe la concepción errónea de que si un estudiante fracasa dentro del sistema escolar se debe a un problema propio que porta el sujeto; una interpretación patologizante que busca explicar las dificultades para aprender en la escuela como originarias del individuo, justificando así las modalidades de intervención clínicas y la utilización de procedimientos y explicaciones meramente psicológicas para dar respuesta a este supuesto "problema individual". Dentro de este planteo, las situaciones educativas son vistas de un modo naturalizado, como contextos naturales de aprendizaje y enseñanza, por ende el fracaso en este entorno se traduce como una alteración propia de la naturaleza del alumno. En resumen, se trata de lecturas sumamente reduccionistas e individualizantes, que no tienen en cuenta la construcción socio-histórica de la escuela y las variantes sociales, económicas, políticas y culturales que entran en juego en la vida de cada uno de nosotros.

Es necesario poner en tela de juicio estas interpretaciones simplistas en torno al fracaso escolar masivo y la educabilidad, e ir más allá de ellas, considerando los componentes duros del dispositivo escolar, el giro constructivista y el situacional como las diversas variables socio-históricas, culturales, económicas y políticas insertas en estas problemáticas. Así es como llegamos al análisis de una estrategia pedagógica alternativa, como lo es el trabajo pedagógico inspirado en Luis Iglesias llevado a cabo por un grupo de docentes que se desempeñan en la escuela primaria de Villa Lugano Nº 15 del Distrito Escolar 13 "República Argentina".

La experiencia educativa de estos docentes nos invita a repensar prácticas educativas que apelan al respeto a la diversidad, al reconocimiento del valor de la heterogeneidad en el trabajo colectivo y a la construcción de nuevas maneras de abordar la alteridad, dándole al otro su lugar, reconociéndolo en tanto otro. Así, constituyendo el yo con el

otro, no como identidades excluyentes, sino que permite entrar en una verdadera relación con el otro, escuchándolo y aprendiendo juntos.

Una de las cosas que destacamos de esta propuesta educativa es el búsqueda de una construcción de aprendizajes y experiencias significativas, en tanto que el proceso de aprendizaje se vincula con lo que el alumno ya sabe de modo no arbitrario y sustancial, dando lugar a los intereses e inquietudes de cada de uno/a de los chicos/as. Esto lo encontramos en las dinámicas colectivas de aprendizaje, el trabajo entre grados, la libertad y protagonismo de los estudiantes, la autoevaluación alumno-docente, las actividades lúdicas y artísticas que se desarrollan, la vinculación con la familia y la comunidad, entre otras cuestiones que hemos desarrollado en esta presentación en base a lo narrado por los maestros entrevistados.

Es claro que la tarea educativa de estos docentes como sus relatos da cuenta de un abordaje con respecto a la educabilidad y el fracaso escolar que supera las miradas reduccionistas e individualizantes que se abstraen del contexto focalizando sólo en el sujeto. Ambos profesores hacen hincapié en las propiedades situacionales, lo que nos lleva a comprender que el proceso de aprendizaje es en suma complejo y no exclusivamente inherente al sujeto.

Pensamos que es probable que una alternativa pedagógica al formato escolar moderno de este tipo tenga implicancias y/o herramientas positivas como respuesta al fracaso escolar, o al menos haciendo más significativas las situaciones de enseñanza para los alumnos. Aunque también es importante seguir pensando y poniendo en jaque las mismas, preguntándose y cuestionándose en cuanto sus logros y posibles falencias, para no tratar de concebirlo como una respuesta acabada a la problemática y seguir avanzando así en la construcción de conocimiento.

Consideramos que la propuesta de análisis de estas experiencias educativas desde el abordaje de diferentes categorías conceptuales aportadas por la bibliografía, nos ha hecho reflexionar y poner en discusión prejuicios y naturalizaciones que habitan el imaginario social y el sentido común. Trabajamos en el análisis tomando el caso como disparador para debatir y en consecuencia poner en juego nuestras propias naturalizaciones, así como reflexionar el fracaso escolar masivo y el formato escolar moderno.

Es evidente que aún quedan cuestiones por resolver, pero un inicio es repensar el complejo entramado dentro de las situaciones de aprendizaje y enseñanza con sus múltiples ejes de abordaje. Pensar en variaciones y/o alternativas del formato escolar

que pueden quizás dar respuesta al “fracaso escolar masivo”, y por ende también en cierta medida a la eliminación de los sectores sociales más vulnerables del sistema educativo, es asimismo pensar en el derecho a la educación, en tanto derecho esencial para poder desarrollarse y crecer como persona, un derecho fin que debería ser garantizado a cada uno de nosotros.

Bibliografía

- **Ausubel, D.** et al. (1983) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2° Edición México: Trillas.
- **Baquero R. y Terigi F.** (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", En Apuntes Pedagógicos, Nº 2.
- **Baquero, R.** (2001) “Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción” en Baquero y Limón M. Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar. Bernal, Ediciones UNQ.
- **Charlot, B.** (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Bs. As.: Libros del Zorzal. Caps 1 y 2.
- **Fernández Enguita, M**. (1990) La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo ir. . Madrid, Siglo XXI.
- **Terigi, F.** (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional.” Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Mesa 17. Instituciones de educación superior
Coordinación: Ada Freytes Frey y Cintia Schwamberger

CAPEL, ARIAS, MEANA, GONZALEZ "Docentes con Herramientas Inclusivas"

Autoras:

Arias Yamila DNI 23124995 mail: yamilaarias@unq.edu.ar

Capel Gabriela DNI 23353448 mail: gcapel@unq.edu.ar

González Ma. Soledad DNI 30403281 mail: maria.gonzalez@unq.edu.ar

Meana Karina DNI 20682660 mail: kmeana@unq.edu.ar

Tres palabras claves:

Docentes

Herramientas inclusivas

Capacitación

Relato de una experiencia

Introducción

Comprender la discapacidad supone entender que en la actualidad adquieren jerarquía temas como diferencia o diversidad, compromiso y convivencia. Todos estos muy planteados y trabajados durante los últimos años a nivel internacional y nacional, sobre todo y puntualmente frente a los desafíos educativos y sociales que se presentan. Es así que la discapacidad y la inclusión forman parte recurrente en el discurso educativo de los últimos años en nuestra Universidad.

Desde nuestro lugar, interesados en la calidad educativa y teniendo en cuenta la Ley Nº 26.206 de Educación Nacional Argentina y la Ley Nº24.521 de Educación Superior y su modificatoria Ley Nº 25. 573 referida específicamente a Educación Superior de la personas con discapacidad, se nos hace imperioso abordar el tema y dar prontas respuestas a los desafíos educativos cotidianos.

Desde el año 2014, junto con el Sindicato Docente de la Universidad, y la Biblioteca se llevaron a cabo diferentes acciones en relación a las necesidades que los docentes presentaban al momento de recibir en sus aulas un estudiante con discapacidad. Estas necesidades se iban respondiendo y adecuando en la medida que surgían a modo de

poder cubrir e implementar mecanismos que aseguren igualdad de oportunidades para todos.

Durante este proceso de cuestionamientos aparecían innumerables obstáculos o barreras relacionadas con representaciones sociales en torno a las personas con discapacidad, de tipos arquitectónicos y también académicos. De todas las cuestiones que se fueron planteando, comenzaron a aparecer innumerables interrogantes tales como: ¿Que datos e información tenemos sobre el conocimiento de los docentes respecto de estudiantes con discapacidad?, ¿Que contacto han tenido los docentes con estos estudiantes?, ¿Que estrategias áulicas utilizaron?, ¿de qué tipo de discapacidad? y ¿Que motivación tiene para recibir capacitación sobre la temática tienen?

Lo hasta aquí planteado nos lleva a nuevas preocupaciones y reflexiones sobre estas temáticas. Existen cambios evidentemente necesarios para pensar en una Universidad donde los docentes, los recursos y metodologías sean flexibles acordes a cada alumno transformándose en ajustes razonables.

A partir de aquí nos planteamos la realización de un instrumento como las encuestas (virtuales y presenciales) a todos los docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, a los fines de recaudar datos de la participación y las necesidades de los mismos respecto de las estrategias áulicas al momento de dictar su materia.

El trabajo que se presentará es un proyecto perteneciente a la Secretaria de Extensión Universitaria, del Programa Institucional de Asuntos Estudiantiles, de la División de Salud y Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes. Que responde a los primeros datos obtenidos de dichas encuestas y las diferentes acciones llevadas a cabo en respuesta a los requerimientos analizados.

Por todo lo antes dicho a continuación se presentará el proceso metodológico llevado a cabo en el trabajo de campo y el análisis de los datos recaudados, los cuales dieron lugar a la concreción de una capacitación docente (presencial y virtual) y demás acciones. Más adelante se detallaran cada una de estas, con la idea de describir la experiencia lograda desde la División de Salud y Discapacidad.

Para finalizar y en consonancia con los lineamientos educativas vigentes, la Universidad Nacional de Quilmes ha desarrollado múltiples actividades tendientes a la equiparación de oportunidades para la integración de las personas con discapacidad y además es miembro de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos del Ministerio de Educación de la Nación.

Fundamentación

Partiendo de la Convención Internacional sobre los derechos de la personas con discapacidad, promulgado por Naciones Unidas, donde se establece que los estados deben facilitar "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. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad. [122]

En consonancia con las políticas educativas, la Universidad Nacional de Quilmes ha desarrollado múltiples actividades tendientes a la equiparación de oportunidades para la integración de las personas con discapacidad y es miembro de la Red Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos del Ministerio de Educación de la Nación.

A partir de lo dicho los docentes hoy se enfrentan a un nuevo desafío en sus aulas, respecto de las nuevas demandas y requerimientos de sus estudiantes. Para lo cual es necesario pensar estrategias metodológicas y didácticas que permitan brindar una inclusión real. Creemos que para ellos se debe trabajar en la construcción de esos apoyos y adecuaciones razonables a las que se refieren los diferentes documentos y tratados a nivel Nacional e Internacional.

Por otro loa expresado desde la Unq, nos planteamos este trabajo de rastreo de información y análisis de datos sobre la temática, con los actores que se encuentran en relación directa con los sujetos de discapacidad en un marco educativo.

Desarrollo

El trabajo es de tipo descriptivo ya que no solo se tuvo en cuenta los datos obtenidos del instrumento utilizado sino los relatos de la experiencia vivenciados y obtenidos por los docentes de manera personal o por mail. Asimismo los datos obtenidos a través del instrumento son cuantitativos en relación a preguntas cerradas y cualitativas desde la posibilidad de dar respuesta abierta a otras opciones.

---

[122]"Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad"; estados partes, Art. 24 Ministerio de Educación, año 2006.

Para la elaboración del trabajo se elaboró una encuesta digital con diferentes variables que contemplaron los 3 Departamentos y la Escuela de Arte, el nivel de conocimiento sobre la discapacidad, si tuvieron algún estudiante con discapacidad en sus aulas, y que tipo de discapacidad y cuáles son sus inquietudes sobre las mismas.

Cada una de estas tenía opciones cerradas y una abierta definidas como “otras”, en la cual el docente podía exponer o sugerir otras respuestas. Asimismo la muestra fue solo de los docentes de la Universidad Nacional de Quilmes, tanto de carreras presenciales como virtuales. La misma se envió por mail a través de los formularios encuestas del Google doc. Una vez finalizada dicha encuesta se obtuvieron un total de 40 respuestas y se analizaron las diferentes variables. La encuesta puede visualizarse en el anexo I.

En las mismas se recaudaron datos de la participación y las necesidades de los docentes respecto de las estrategias áulicas al momento de dictar su materia. Sugerencias y necesidades frente a las demandas de los estudiantes con discapacidad.

La primera pregunta de la encuesta es sobre determinar el departamento donde trabaja el docente, las respuestas cerradas eran: En primer lugar a que Departamento pertenece el docente. Departamento de Sociales. Departamento de CYT, Departamento de Economía y Administración, y/o Escuela de Arte. De los cuales algunos de ellos respondieron doble ya que forman parte de dos de ellas. La segunda pregunta era:¿Qué conocimiento tiene sobre la temática de la DISCAPACIDAD, en general?, la tercer dice si :¿Tuvo, o tiene actualmente, estudiantes con algún tipo de discapacidad?, cuyas respuestas son cerrada en si-no. La cuarta pregunta dice que si su respuesta fue "Si", ¿Qué tipo de discapacidad? Y da como opciones motora, visual, auditiva y visceral. Hay un ítem abierto con la posibilidad de especificar otras. En este caso también muchos docentes respondieron a más de una por lo cual el total de respuestas obtenidas no coincide con el total de encuestas.

Y finalmente la última pregunta intentó recaudar información sobre el deseo de involucrarse el docente a la temática, por eso preguntaba: ¿Le interesaría recibir capacitación y mejorar su conocimiento sobre alguno de los siguientes temas?, cuya respuestas cerradas eran Adaptación de material didáctico, Adaptación de currículas, Estrategias pedagógicas, mas de una opción u otras. En esta ultima como en los anteriores casos son respuestas abiertas que se analizaron cualitativamente.

Los datos obtenidos en relación a cada pregunta son:

De la **pregunta Nº 1** los datos obtenidos del las 39 respuestas fueron 25 docentes del Departamento de Ciencias Sociales, 11 docentes del Departamento de Ciencia y Tecnología, 2 docentes del Departamento de Economía y administración y 1 docente de la Escuela de Arte.

Pregunta 1	DEPARTAMENTO/ESCUELA			
Docentes	Dpto. de Ciencias Sociales	Dpto. de Ciencia y Tecnología	Dpto. de Economía y Administración	Escuela de Artes
Docente 1	x			
Docente 2	x			
Docente 3	x			
Docente 4	x			
Docente 5	x			
Docente 6	x			
Docente 7	x			
Docente 8	x			
Docente 9		x		
Docente 10		x		
Docente 11		x		
Docente		x		

12				
Docente 13	x			
Docente 14		x		
Docente 15		x		
Docente 16	x			
Docente 17	x			
Docente 18		x		
Docente 19	x			
Docente 20	x			
Docente 21	x			
Docente 22		x		
Docente 23	x			
Docente 24		x		
Docente 25	x			
Docente 26			x	
Docente 27	x			
Docente 28		x		
Docente	x			

29				
Docente 30	x			
Docente 31		x		
Docente 32	x			
Docente 33	x			
Docente 34	x			
Docente 35	x			
Docente 36	x			
Docente 37	x			
Docente 38			x	
Docente 39				x
Total	25	11	2	1

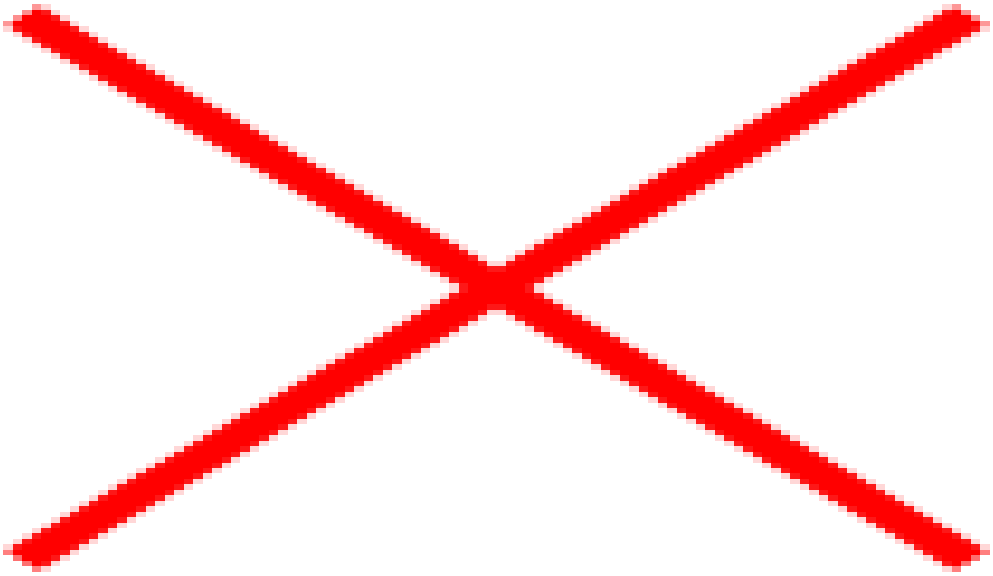
El siguiente gráfico hace referencia al cuadro de la pregunta Nº 1 detallado anteriormente.

De la **pregunta Nº 2** los datos obtenidos de las 39 respuestas manifiestan que 9 docentes tienen conocimiento sobre la temática de discapacidad, 27 docentes tienen poco conocimiento sobre la temática y 3 docentes no tienen conocimiento sobre el mismo.

Pregunta 2	¿Qué conocimiento tiene sobre la temática de la DISCAPACIDAD, en general?		
Docentes	Mucho	Poco	Ninguno
Docente 1		x	
Docente 2		x	
Docente 3		x	
Docente 4		x	
Docente 5		x	
Docente 6	x		
Docente 7		x	
Docente 8		x	
Docente 9		x	
Docente 10			x
Docente 11			x
Docente 12		x	
Docente 13		x	

Docente 14		x	
Docente 15		x	
Docente 16		x	
Docente 17	x		
Docente 18		x	
Docente 19		x	
Docente 20		x	
Docente 21		x	
Docente 22		x	
Docente 23	x		
Docente 24		x	
Docente 25	x		
Docente 26		x	
Docente 27		x	
Docente 28		x	
Docente 29	x		
Docente 30		x	
Docente 31		x	
Docente 32	x		
Docente 33		x	
Docente 34	x		
Docente 35	x		
Docente 36			x
Docente 37	x		
Docente 38		x	
Docente 39		x	
Total	9	27	3

El siguiente gráfico hace referencia al cuadro de la pregunta Nº 2 detallado anteriormente.



De la **pregunta Nº 3** los datos obtenidos de las 39 respuestas de los docentes, fueron 30 que tuvieron algún estudiante con algún tipo de discapacidad y 9 docentes manifestaron que nunca tuvieron un estudiante con algún tipo de discapacidad.

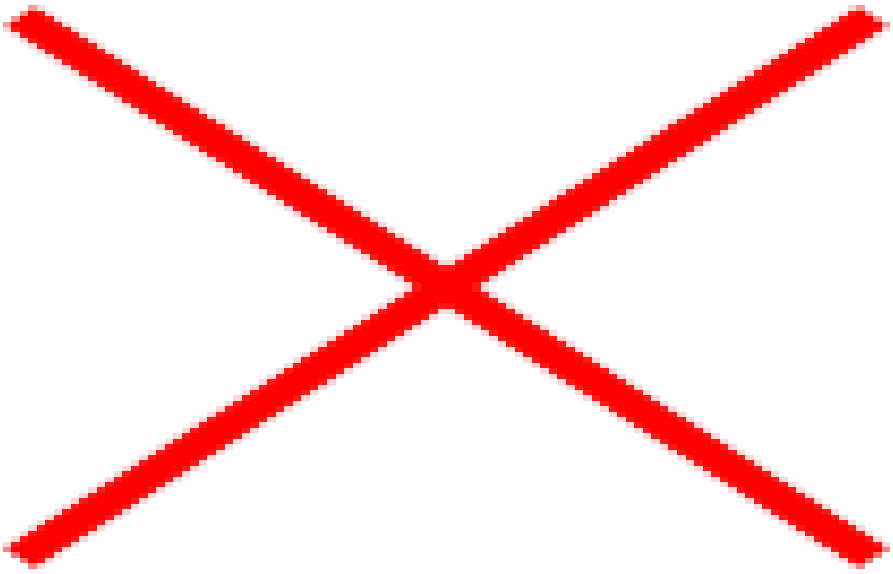
Pregunta 3	¿Tuvo, o tiene actualmente, estudiantes con algún tipo de discapacidad?	
Docentes	SI	NO
Docente 1	x	
Docente	x	

2		
Docente 3	x	
Docente 4	x	
Docente 5	x	
Docente 6	x	
Docente 7	x	
Docente 8	x	
Docente 9		x
Docente 10		x
Docente 11	x	
Docente 12	x	
Docente 13	x	
Docente 14	x	
Docente 15	x	
Docente 16		x
Docente 17	x	
Docente 18	x	
Docente	x	

19		
Docente 20	x	
Docente 21	x	
Docente 22	x	
Docente 23	x	
Docente 24	x	
Docente 25		x
Docente 26	x	
Docente 27	x	
Docente 28	x	
Docente 29	x	
Docente 30	x	
Docente 31		x
Docente 32	x	
Docente 33		x
Docente 34	x	
Docente 35	x	
Docente		x

36		
Docente 37	x	
Docente 38		x
Docente 39		x
Total	30	9

El siguiente gráfico hace referencia al cuadro de la pregunta Nº 3 detallado anteriormente.



De la **pregunta Nº 4** los datos obtenidos de las 39 respuestas de los docentes, fueron que 16 docentes tuvieron algún estudiante con discapacidad visual, 13 docentes tuvieron algún estudiante con discapacidad motora, 7 docentes tuvieron algún estudiante con discapacidad auditiva. Además 6 docentes expresaron que tuvieron algún estudiante con otro tipo de discapacidad no detallada en dicha pregunta, la cual es descripta en los datos cualitativos.

Pregunta 4	¿Qué tipo de discapacidad?					
Docentes	Visual	Motora	Motriz	Auditiva	Visceral	Otras
Docente 1	x					
Docente 2		x				
Docente 3	x					
Docente 4		x				
Docente 5	x	x		x		
Docente 6	x	x				
Docente 7	x					
Docente 8	x					
Docente 9						
Docente 10						
Docente 11				x		
Docente 12	x					

Docente 13						
Docente 14						x
Docente 15	x	x				
Docente 16						
Docente 17		x				
Docente 18	x	x				
Docente 19		x				
Docente 20	x					
Docente 21						x
Docente 22	x	x		x		
Docente 23		x				x
Docente 24	x	x		x		
Docente 25						
Docente 26				x		
Docente 27	x	x				
Docente 28						x
Docente 29	x			x		

Docente 30	x	x				
Docente 31						
Docente 32						x
Docente 33						
Docente 34						x
Docente 35	x					
Docente 36						
Docente 37				x		
Docente 38						
Docente 39						
Total	16	13		7		6

El siguiente gráfico hace referencia al cuadro de la pregunta Nº 4 detallado anteriormente.

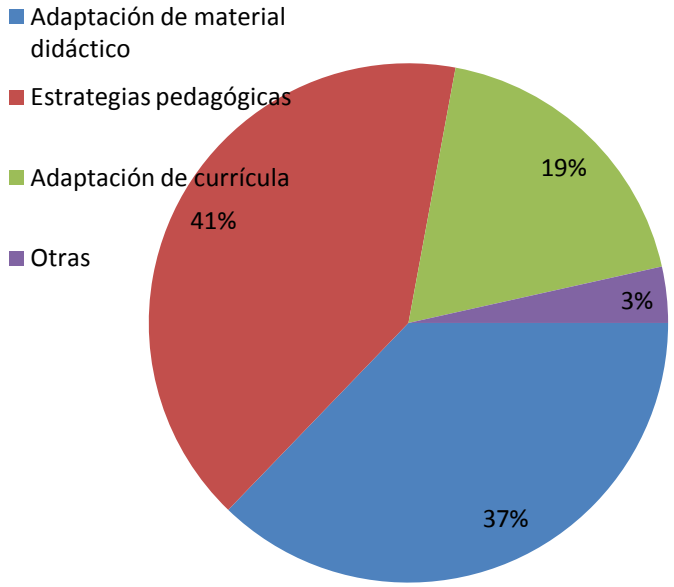
De la **pregunta Nº 5** los datos obtenidos de las 39 respuestas de los docentes, fueron que a 32 docentes les interesaría recibir capacitación para mejorar su conocimiento sobre Adaptación de material didáctico, a 35 docentes les interesaría recibir capacitación para adquirir estrategias pedagógicas y a 16 docentes les interesaría recibir capacitación sobre la adaptación de la currícula. Además 3 docentes expresaron que les interesaría recibir capacitación y mejorar su conocimiento sobre algún otro tema, el cual es descripto en los datos cualitativos.

Pregunta 5	¿Le interesaría recibir capacitación y mejorar su conocimiento sobre alguno de los siguientes temas?			
Docentes	Adaptación de material didáctico	Estrategias pedagógicas	Adaptación de currícula	Otras
Docente 1	x			
Docente 2		x		
Docente 3	x	x	x	
Docente 4	x			
Docente 5	x	x	x	
Docent	x		x	

e 6				
Docente 7		x		
Docente 8	x	x	x	
Docente 9	x	x	x	x
Docente 10	x	x	x	
Docente 11	x	x	x	
Docente 12	x	x	x	
Docente 13	x	x		
Docente 14	x	x		
Docente 15	x	x		
Docente 16	x	x		
Docente 17	x	x		
Docente 18	x	x		
Docente 19		x		
Docente 20	x	x	x	
Docente 21	x	x	x	x
Docente 22	x	x	x	
Docent		x		

e 23				
Docente 24	x	x	x	
Docente 25	x	x		
Docente 26		x		
Docente 27	x	x	x	
Docente 28	x	x		
Docente 29	x	x		
Docente 30	x	x		
Docente 31	x	x		
Docente 32	x	x	x	
Docente 33		x		
Docente 34	x	x		
Docente 35				x
Docente 36	x	x		
Docente 37	x	x		
Docente 38	x	x	x	
Docente 39	x	x	x	
Total	32	35	16	3

El siguiente gráfico hace referencia al cuadro de la pregunta Nº 5 detallado anteriormente.



En relación a los dato cualitativos obtenidos en la pregunta Nº 4 sobre ¿Qué tipo de discapacidad?, algunos docentes manifestaron haber tenido estudiantes con dislexia o déficit cognitivo e intelectual. También trastorno general del desarrollo y del Espectro Autista como Síndrome de Asperger.

A partir de los mismos no solo pudimos realizar un nuevo registro estadístico de nuestra comunidad sino agregar a nuestros trabajos y acciones buenas prácticas para los estudiantes que presenten estas características.

En relación a la pregunta Nº 5, que decía si ¿Le interesaría recibir capacitación y mejorar su conocimiento sobre alguno de los siguientes temas?, de las sugerencias de respuesta cerradas, varios docentes también marcaron opciones abiertas. Entre ellas manifestaron necesitar conocer más sobre reglamentaciones y normativas a nivel nacional e internacional dentro del sistema educativo. Otros docentes manifestaron interés en recibir formación sobre técnicas de enseñanza, adecuaciones pedagógicas o didácticas. Y

finalmente alguno de ellos el tema de la accesibilidad arquitectónica en caso de estudiantes con problemáticas motrices.
Todas estas son las que fueron tomadas en cuenta al momento de armar los contenidos y la curricular de la capacitación y en el escrito de la Guía de buenas prácticas.

Conclusión

Hemos abordado a varias conclusiones a partir de dicha encuestas. Si bien la muestra no es representativa, dado que la cantidad de docentes con los que cuenta la casa de Altos Estudios es mayor a la que participaron de dicha encuesta. No obstante si tenemos en cuenta aleatoriamente las respuestas pudimos observar un mismo denominador en casi todos los docentes, por lo que los resultados obtenidos son significativos. Por esta razón a partir de los datos obtenidos se elaboraron diferentes acciones, una de ellas fue la creación de una guía de buenas prácticas con sugerencias y orientaciones respecto de las normativas internacionales, entre otras, sobre el trato adecuado hacia las personas con discapacidad.
De esta manera, desde la División de Salud y Discapacidad junto a los diferentes claustros y en un trabajo articulado con otras áreas como la Biblioteca, Turismo Accesible y la Dirección de Materiales Didácticos de la SEV se lleva a cabo dicha "Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad" con la finalidad de garantizar la accesibilidad de la bibliografía de estudio, así como brindar estrategias y herramientas para la adecuación y adaptación a todos los estudiantes con discapacidad que lo requieran durante su recorrido académico. De manera que toda la comunidad universitaria tenga acceso a las recomendaciones sugeridas al momento de contactar con una persona con discapacidad.
La Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad se divide en varios apartados que incluyen la Ley Nacional de Educación Superior 25.573, Materiales educativos digitales accesibles, Contenidos no textuales, Contenidos multimedia, Presentación de diapositivas, Bibliografía accesible, Guía de actuación y buenas prácticas para estudiantes con discapacidad, Estrategias de apoyo académico, Producción de materiales didácticos para entornos virtuales de aprendizaje, Digitalización de bibliografía para cursos virtuales, y Accesibilidad web.
La misma fue entregada a los docentes de la casa en diferentes acciones de sensibilización, charlas abiertas y capacitaciones dadas desde la División tanto a tutores como docentes de carreras presenciales y virtuales. Cada año esta guía es analizada con quienes conformamos la misma, para sumar información y actualizar con las nuevas

normativas nacionales e internacionales, pero haciendo hincapié sobre todo en el contexto de la Universidad Nacional de Quilmes. De manera de dar respuesta a las necesidades especificas de dicha institución.

Otra de las acciones que creímos necesaria, fue seguir pensando en una oferta de capacitación que brinde a los docentes herramientas e información sobre la temática, para garantizar la inclusión educativa. Es por esto que en consonancia con las políticas educativas, la Universidad Nacional de Quilmes junto con las acciones de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), por medio del Programa de Calidad de la Educación Universitaria, se propuso generar desde la división cursos o capacitaciones sobre accesibilidad académica dirigida a los docentes, para que puedan contar con los saberes previos.

En esta capacitación se tuvo en cuenta el interés de la mayoría los docentes y se propusieron distintas temáticas para la capacitación de los mismos. De manera que sirviera y potenciara a las dinámicas de nuestra casa para favorecer el aprendizaje accesible del estudiante que así lo requiera.

A modo de conclusión final, podemos trasmitir tal cual lo expresaron los docente, que ambas acciones enriquecieron su conocimiento con respecto a algunas estrategias y herramientas para la adecuación y adaptación de algún requerimiento que pueda llegar a tener un estudiante con discapacidad. Como también la apertura de nuevas herramientas y formar de trasmitir el conocimiento. Sabemos que con esto no alcanza pero nos comprometemos y estamos abiertos a la construcción de nuevas propuestas para llevar adelante acciones que acrecienten la inclusión plena de las personas con discapacidad al ámbito educativo superior.

Bibliografía

Alcantud, F.M.; Ávila, V.; Asensi, M.C. (2000). La integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia. Universitat de València Estudi General.

A Alvarez Pérez, P.R. (2012). Tutoría Universitaria Inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Madrid: Nancea.

Bernabás Iturrioz, E., Amondarain Rodriguez, A, González Antona, K. y López Lizarralde, M. (2012). II Plan de Inclusión de la Universidad del País Vasco 2012-2017. Leioa: Universidad del Páis vasco.

Consejo Interuniversitario Nacional (2011). Acuerdos Plenarios, Nº 426/07 y 798/11.

Díaz Jimenez, G. (2004). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Las

Palmas de Gran Canaria. Las Palmas de Gran Canaria. Vicerrectorado de Planificación y Calidad de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Diez, E., Verdugo, MA., Campo, M., Sancho, I., Alonso, A., Moral, E. y Calvo, I. (2008). Protocolo de actuación para favorecer la equiparación de oportunidades de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Salamanca: INICO.

Ezcurra, A.M. (2011). Igualdad en Educación Superior. Un deafío mundial. Buenos Aires IEC-UNGS

Fontana Hernández, A. y Sánchez León, M. (2012). Apoyo de estudiantes para la atención de las necesidades educativas: Una estrategia del proyecto Una educación de calidad de la Universidad Nacional de Costa Rica. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.

Grzona, M.A., (2007). La universidad frente a los alumnos con discapacidad. Ponencia del 1º Foro Provincial Universidad, Discapacidad y Sociedad. Universidad Nacional de Tucumán.

Jiménez, R. (2002). Las Personas con Discapacidad en la Educación Superior. Una Propuesta para la Diversidad e Igualdad. San José: Costa Rica: Fundación Justicia y Género

Ley 26378 (2008). Ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Martínez Marina, M.A. (2010). Los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Burgos. España: Universidad de Burgos.

Molina Fernández, C. y Gonzalez Badía, J. (2007). Guía de recursos para la atención del alumnado con discapacidad en las universidades públicas andaluzas. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social y Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía.

Moreno, A., Grzona, M.A. y Parlanti, S. (2014). Título: La educación superior en condiciones de equidad para garantizar la accesibilidad educativa de los estudiantes con discapacidad. I Congreso Regional de Educación e Inclusión. Instituto de Educación Superior 9-009 – Tupungato. Mendoza.

Parlanti, S. y Grzona, M.A. (20013). Documento con sugerencias para profesores. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Sin publicar.

Penhos, Matías. DNI: 22884527. mpenhos@unq.edu.ar

Palabras clave (tres): Discapacidad / Derechos humanos/ Universidad

Proyecto de Investigación (PUNQ 1386/17): "La educación en derechos humanos en la universidad argentina. Políticas públicas"

Palabras clave (tres): **Discapacidad / Derechos humanos / Universidad**

LA PERSONA CON DISCAPACIDAD COMO SUJETO DEL DERECHO A LA EDUCACION SUPERIOR

Resumen:

El artículo plantea la necesidad de visualizar el sujeto de derecho que involucra a la persona con discapacidad en el medio universitario a través del carácter interdependiente y universal de los derechos humanos, en su "triple instalación": normativa, institucional y cultural. Para que este reconocimiento tenga real impacto en la comunidad académica de referencia, las personas con discapacidad, es imprescindible recuperar la experiencia que ellas han transitado en tanto estudiantes de "carne y hueso" que, con frecuencia, han sido víctimas directas de las tensiones y conflictos que deben recorrer sus demandas y violaciones a su dignidad.

En líneas generales, nuestra investigación de campo ha constatado que las políticas universitarias que han logrado impactar en el ámbito público de la vida universitaria se han construido en base a capitalizar trayectos singulares, dialécticos, con nombre y apellido, andando y desandando usos y prácticas de gestión institucionales con –y en contra de– las que han debido interactuar. En lo que refiere estrictamente a la problemática referida al derecho a la educación superior para las personas con discapacidad, se trata de de-construir el paradigma "médico-rehabilitador" desde el cual, buena parte de la relación que se plantea con estudiantes, docentes y autoridades, tiende a resolverse bajo el trato con el/la "diferente", inspirados en la dicotomía "normalidad-anormalidad". Indagar sobre estos escollos que han descubierto las políticas universitarias y cómo se sitúan, por ejemplo, en el marco del Programa de Extensión "Universidad y discapacidad" que abarca a todas las facultades de la UBA, o bajo el paradigma del "Observatorio de la Discapacidad" de la UNQ, puede ayudar a superar prácticas segregatorias silenciadas, donde la indiferencia en el mejor de los casos, se hace presente. ¿Será posible mensurar el impacto de esta

enseñanza y adecuarla al reconocimiento de una práctica educativa, sensible y responsable de los futuros profesionales?

Contacto: simposiodiscapacidadunq@gmail.com

LA PERSONA CON DISCAPACIDAD COMO SUJETO DEL DERECHO A LA EDUCACION SUPERIOR

"Pero soy consciente de que he tenido mucha suerte, de muy diversos modos. Mi éxito en la física teórica me ha asegurado el apoyo necesario para vivir una vida digna de ser vivida. Está claro que la mayoría de las personas con discapacidad tienen enormes dificultades para sobrevivir cotidianamente, no digamos ya para encontrar un empleo productivo o para realizarse personalmente" (**Profesor Stephen Hawking**)

- INTRODUCCION

El foco de interés de este trabajo se concentra en políticas educativas desplegadas sobre el derecho y el acceso para las personas con discapacidad que han logrado institucionalizar dos universidades públicas de referencia, con diferentes características, pero con el mismo énfasis en la promoción de los derechos de las personadas con discapacidad. La Universidad de Buenos Aires en los últimos años a través del Programa de Extensión "Universidad y discapacidad" que abarca a todas las Facultades de la gran familia UBA.

Me interesa problematizar el modo en que esta iniciativa de política y gestión universitarias ha logrado desafiar el paradigma "médico-rehabilitador" desde el cual, buena parte de la formación de las y los estudiantes, tiende a resolver la relación "diferente" con el otro/a –en este caso la persona con discapacidad– bajo la dicotomía "normalidad-anormalidad". Indagar, fundamentalmente, sobre los escollos que ha descubierto en este tránsito el programa interuniversitario frente a carreras y facultades cuya tradición y gestión se orienta, precisamente, a silenciar prácticas segregatorias y de indiferencia en el mejor de los casos.

Un segundo punto de interés, se nuclea en la necesidad de sondear y mensurar el impacto de esta enseñanza que adecúa los valores del reconocimiento a la práctica de los futuros profesionales. En tal sentido, recoger la experiencia y la palabra de quienes son los principales referentes institucionales del programa "Universidad y discapacidad" puede contribuir a capitalizar un proceso que expresa contradicciones y también conquistas a la

hora de consagrar derechos e igualdad de oportunidades para toda la comunidad universitaria.

- EL PARADIGMA MEDICO-REHABILITADOR COMO REFERENCIA INELUDIBLE

A lo largo del siglo XIX, y durante buena parte del siglo XX, el paradigma "médico-rehabilitador" (NECCHI) fue el dominante a la hora de regular las relaciones sociales entre las personas. Este discurso, al que Michel Foucault ha calificado como "médico-disciplinario", estaba inspirado en una sociedad disciplinaria (FOUCAULT) que establecía dispositivos de control y vigilancia en las diferentes instituciones de encierro bajo los criterios que aportaba un modelo de ciencia positivista que se consagraba por entero al orden social, a la vez que establecía fronteras para establecer todo tipo de categorizaciones: lo normal de lo patológico, lo regular de lo extraño, lo racional de lo irracional.

Prácticamente, no hubo ámbito social que escapara a esta forma reduccionista de abordar la realidad. Es harta conocida la influencia de este abordaje en las sociedades latinoamericanas que han padecido la colonización cultural del siglo XIX y las consecuencias que han dejado para el siglo XX. Precisamente, las instituciones médico-sanitarias fueron uno de los enclaves del saber desde donde se producía y reproducían estas lógicas discursivas, que incluso, alcanzaron a inspirar el diseño y la planificación de las políticas públicas.

La lectura de este proceso histórico debe incorporar la necesidad de comprenderlo de un modo holístico, en la medida en que se supera el estrecho margen de las políticas higienistas. Uno de los posibles abordajes, desde el cual tengo la deliberada intención de compartir con mis interlocutores de este trabajo, es el de hacerlo desde una perspectiva en derechos humanos. En consecuencia, una primera aproximación que puede iluminar el problema de la exclusión decimonónica, es la de incorporar la noción de "diferencia", en contraposición a la idea de "igualdad natural", que traía bajo el brazo el iusnaturalismo moderno, como una de las claves analíticas que permiten decodificar la realidad social decimonónica:

> Después de la Revolución francesa, resultó cada vez más difícil reafirmar sencillamente las diferencias basándose en la tradición, las costumbres o la historia.

> Las diferencias requerían un fundamento más sólido si se quería que los hombres mantuviesen su superioridad sobre las mujeres, los blancos sobre los negros o los cristianos sobre los judíos. En resumen, si los derechos no iban a ser universales, iguales o naturales, entonces había que dar razones para ello. Como consecuencia, en el siglo XIX se produjo una avalancha de explicaciones biológicas de la diferencia. (HUNT, 190-191)

El derrotero argentino estuvo históricamente atravesado por variables estructurales que incorporaron a nuestra estructura social y productiva bajo el paradigma de un modelo agro-exportador, bajo el cual se definía un lugar dependiente en relación a las potencias hegemónicas capitalistas que impulsaron la división internacional del trabajo. La organización del estado nacional recién pudo materializarse a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando la administración pública central inició un proceso de institucionalizar diferentes funciones que, anteriormente, quedaban relegadas por otras instituciones, bajo la égida del poder local o de organismos de la sociedad civil que lo asumían. En este contexto, surgió el Departamento Nacional de Higiene argentino en 1880, bajo el gobierno de Julio Argentino Roca. Durante la primera mitad del siglo XX, la teoría eugenésica tuvo un trascendente desarrollo cuyo impacto en la doctrina y en las instituciones atravesó buena parte de las especialidades médicas. A estas ideas de tradición anglosajona (cuyo creador fue el inglés Francis Galton) se contrapuso una corriente francesa que tenía sus antecedentes en el biólogo francés Lamarck, de ahí que fuera reconocida como el “neo-lamarckismo”. La discusión entre ambas paradigmas científicos giraba en torno a si era la “herencia” biológica o el “medio ambiente” aquello que incidía en forma determinante sobre las problemáticas sociales que planteaba la necesidad de sostener un aumento demográfico alto (sea por el aluvión migratorio, sea por el sostenimiento elevado de tasas de natalidad).

> Sus ideas penetraron en distintos campos de la ciencia, que comprendían la medicina, la biología, la criminología, la sociología o la psiquiatría. Además, la composición ideológica de sus seguidores, al menos hasta la década de 1930, fue sumamente heterogénea e incluyó a socialistas, anarquistas, liberales y conservadores. Esta diversidad ha sido explicada, por un lado, como producto de una agenda básica común de preocupación por el perfeccionamiento de la “raza” – concepto que refería en un sentido general a la población y a sus componentes geográficos, biológicos, climáticos, históricos y culturales– y por los problemas sociales en áreas como la vivienda, la salud pública, la criminalidad urbana y el conflicto obrero, resultantes de altas tasas de inmigración y urbanización y del

desarrollo de la industria moderna. Por otro lado, porque la eugenesia, además de una disciplina, formaba parte de un clima cultural general de época, que involucraba un entramado de ideas científicas, prejuicios, intereses políticos y económicos. (BIERNAT, 172-173)

La superación del paradigma "médico-rehabilitador en el siglo XX implicó un desarrolla dialecto que las características de esta presentación no nos permiten profundizar. Sí es de destacar –y me gustaría detenerme en ello, cómo el sistema de protección internacional ha ido colaborando para que nuestras legislaciones, nuestras instituciones y nuestra cultura de derechos humanos ha ido ganando terreno en la forma de construir un discurso que involucrara como sujetos de derecho a las personas con discapacidad que indefectiblemente llegó a nuestras propias universidades públicas.

- **EL PARADIGMA DE DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y SU PRESENCIA EN LA SOCIEDAD ARGENTINA**

A partir de la década de 1980, el sistema de la Organización de las Naciones Unidas, a través de sus diferentes órganos de gestión y monitoreo que integra la familia ONU, ha tomado la problemática de las personas con discapacidad con un involucramiento importante, que vino a contradecir la invisibilidad histórica y estructural con que el orden global, establecido a partir de la Segunda Post Guerra Mundial, fuera establecido. Desde el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (aprobado por Res. 37/52 de la Asamblea General) hasta llegar a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (aprobados mediante Res. 61/106 de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 61/106).

Estos instrumentos normativos logran tener un carácter vinculante en nuestro sistema, en primer lugar porque Argentina firma y ratifica la Convención en el año 2008 (Ley 26378); y en segundo lugar, porque a partir del 2014 se le otorga rango constitucional con la Ley Nacional 27044.

Pero es en el plano más institucional desde donde se puede lograr que este cúmulo de normativas realmente logre tener impacto en la vida cotidiana de este colectivo. La anterior Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS) y su actual reconfiguración como Agencia Nacional de Discapacidad, permiten desempeñar la función de elaborar y ejecutar políticas públicas en materia de discapacidad, así como la de otorgar pensiones por invalidez.

- EL PARADIGMA SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

Las incumbencias legislativas también van a concretarse en el ámbito desde el que nos interesa focalizar esta cuestión: la universidad. Si con la Ley de Educación Superior 24521 de 1995 la cuestión de la persona con discapacidad ya quedaba visibilizada, con la modificación agregada en 2002 (ley 25573), la incorporación y modificación de artículo hará posible alcanzar una noción de la persona con discapacidad en la educación superior bastante completa a la hora de atender las diferentes dimensiones en este nivel educativo. El plano más institucional, generalmente ofrece camino y fórmulas poco ortodoxas a la hora de ver alcanzar el punto de impacto que siempre se persigue en la comunidad. Por tal motivo, se hará hincapié en dos estudios de caso para abordar el paradigma "social" desde la educación superior tomando los casos de la Universidad de Buenos Aires y el de la Universidad Nacional de Quilmes. Para ello se han elaborado una serie de entrevistas en profundidad a responsables docentes y de gestión universitaria que tienen a su cargo el desarrollo de estos programas. A continuación, se dispondrá de un breve desarrollo para cada casa de altos estudios.

o El CASO DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

El trabajo de relevamiento en la UBA se concentró en el Programa de Extensión "Universidad y Discapacidad" que abarca a todas las Facultades y cuya continuidad en el tiempo permite advertir que los intercambios entre la universidad y los organismos públicos se han consolidado en tiempo y espacios institucionales. Por resolución del Rectorado (339/07), el Programa se crea en Discapacidad y Universidad, dentro del ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, asignándole las siguientes funciones: Promover estudios que favorezcan la inclusión plena de las personas con discapacidad y promover medidas para eliminar todas las formas de discriminación de las mismas.

- Trabajar para lograr la plena accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica en todos los ámbitos de la Universidad.
- Favoreces la concientización de todos los miembros de la comunidad universitaria, en relación a los derechos y necesidades de las personas con discapacidad y lograr así su plena integración en la vida académica.

Buena parte de la información fue posible acceder a través del sitio blog https://ubadiscapacidad.wordpress.com/ que difunde estos esfuerzos en forma

permanente. Los antecedentes del Programa se remontan al año 2002, cuando el Consejo Superior de la UBA resolvió crear una Comisión para la "elaboración de pautas para las personas con necesidades especiales que cursen estudios en la universidad (Res. 154/02). Desde entonces, la Comisión es integrado por representantes de cada una de las sedes universitarias. Quien fuera uno de sus máximos referentes, el Lic. Carlos Eroles, fue Subsecretario de Extensión Universitaria de la UBA, y desde su gestión institucional, ha logrado desarrollar actividades y eventos permanentes que cada año renuevan las intenciones de seguir amplificando su objetivo de inclusión para las personas con discapacidad. Actualmente, la Coordinadora General del Programa es la Mg. Susana Underwood. A partir de un rastreo bibliográfico de este espacio académico, hemos accedido a una producción académica interdisciplinaria, muy rica en sistematización de experiencias de estudiantes y docentes con discapacidad que integran la comunidad UBA. Uno de sus máximos referentes es Juan Antonio Seda, a quien hemos entrevistado en el marco de la investigación, dado que ha realizado destacados aportes pedagógicos y análisis normativos en relación a los derechos de las personas con discapacidad y las formas en que la gestión pública logra fortalecer estos procesos de protección y promoción:

> A partir de este movimiento que empieza en el año 2003, que es cuando yo empiezo a participar y trato de formar el Programa Universidad y Discapacidad y después el curso Discapacidad y Derechos; después me hago cargo del Posgrado en Discapacidad y también propongo la creación para la Facultad de la Comisión del Practico Profesional que atienda exclusivamente casos de discapacidad. Entonces acá, por ejemplo, vino una señora en silla de ruedas que vino a tramitar un amparo para una prestación que la obra social le niega. Que es común que pase eso. Entonces lo que hace la gente es ir al abogado y este hace el amparo y la obra social le da la prestación. Hasta el momento venimos ganando en todas. Venimos bien con los reclamos. Y ahí si es enorme el impacto en la función profesional porque ese abogado no solo que le decís como su formación va devenir en el cuidado de derechos fundamentales sino que o ve, en el expediente que estas llevando adelante, el atiende a la persona, de alguna manera se sensibiliza ante una situación, su formación lo orienta a estudiar el caso, presenta un escrito, lo lleva a Tribunales, lo tramita, va a ver el expediente, si hay una respuesta presenta una apelación, si hay que presentar pruebas lo hace, notifica a las partes, manda los oficios, o sea el oficio de abogado puesta en defensa de los derechos de personas con discapacidad. (Prof. Juan A. Seda)

Otra referente (ya nombrada en el párrafo anterior) ayuda a reconstruir este valioso proceso desde una perspectiva interdisciplinaria a través de otra Facultad de la familia UBA: la Facultad de Ciencias Veterinarias:

> …el Programa cuando se crea en 2007, porque como le ha pasado a mucha gente, en muchas universidades, esto se crea en el espacio que encuentra su lugar. La verdad es esa. Vas a ver que algunas están en Extensión, otras están en Académica, otras dependen del Rector y no tienen que ver con una lógica del lugar en el que esta sino del que ofreció un lugar. Hubo una persona interesada en gestionarlo, y una persona que escucho eso y le dio el espacio. Porque la verdad es que tanto nosotros, que estamos en Extensión como el resto que están en diferentes estructuras, todos tenemos una mirada que abarca todas las áreas de la Universidad. O sea, todos pensamos en la extensión, la docencia y la investigación. Esa es la verdad, está en Extensión porque Carlos estaba en Extensión y porque el Secretario de ese momento que era Oscar García le intereso lo que Carlos proponía. Entonces en ese momento, hay un primer coordinador que venía trabajando con Carlos a lo largo de unos años que es un abogado que se llama Juan Seda y cuando a fines de 2009 Carlos fallece Juan pasa a ser Subsecretario de Extensión y yo en ese momento concurrí como representante de la Facultad de Veterinaria, y paso a ser la Coordinadora del programa. (Prof. Susana Underwood)

Como lo indica el testimonio, en paralelo a esta coordinación general del Programa interinstitucional Universidad y Discapacidad, Susana Underwood atendía estas problemáticas desde la propia Facultad de Veterinaria, lo que le permitió tomar contacto con una de sus principales referentes del programa, Ximena Etchenique quien es hipoacúsica. A fuerza de exigir el derecho a avanzar en su carrera (porque descubría algunos obstáculos desde los que una parte importante de la comunidad académica de la Facultad aún se sigue inspirando en el viejo paradigma) y con el acompañamiento del programa institucional, esta actual veterinaria se ha convertido en una de las principales referentes por la lucha de los derechos de las personas con discapacidad. Así nos brindaba su valioso testimonio en conjunto con el que compartía Susana Underwood:

> Etchenique: Yo voy a la Facultad para aprender. Mi problema es adaptarme, pero mi cabeza funciona correctamente. Ahora, yo no recibo la información de la misma manera que la recibís vos. Vos escuchas y por ahí es más fácil. Entonces, si el profesor de Matemática enseña a sumar, vos necesitas que te explique cómo sumar.

A mí me llega información de manera distinta, pero yo puedo aprender a sumar. Entonces, lo que yo veo de algunos docentes es que necesitan otra manera de transmitir la información, entonces así la persona puede entender lo que es una suma o una resta. Y así pasa con un montón de discapacidades. Hay que buscar la manera de que la información llegue a esa persona según su discapacidad. Entonces si la persona cuenta con el conocimiento puede ser un profesional perfectamente.

Underwood: Una cosa muy interesante, además, es que los docentes tienen que entender, es que en un momento determinado, la persona que tiene una discapacidad, no puede… Por ejemplo cuando Ximena curso, el tema de auscultar hubo que buscarle la vuelta, pero ahora con los avances tecnológicos que hay, ya hay aplicaciones para el teléfono en los que vos ya auscultas y en el teléfono ya te sale dibujado. Entonces, la tecnología avanza tan rápido que van aparecieron, y esta aplicación no está pensada para personas que no escuchan, sino que está pensada para médicos que andan en la calle y como no pueden andar con doscientas cosas, entonces la solucionan con sus teléfonos. Por ejemplo, Ximena se recibió y, si quiere, puede utilizar esa aplicación, si le hubiese hecho caso a ese profesor que le dijo que no podía ser veterinaria, no podría en este momento estar haciendo uso de lo que la tecnología ya creo.

Etchenique: Yo estudie Veterinaria pero si no lo hubiese hecho estaría trabajando en una panadería o en una peluquería. Hay que cambiar el paradigma social entorno a la discapacidad. No hay discapacidad que diga “esta cosa no soy capaz de hacer”. Por supuesto que hay algunas actividades que teniendo una discapacidad, no las voy a poder hacer. Pero dentro de una misma profesión hay distintas ramas. Por ejemplo en Veterinaria, si tenés dificultad para moverte, quizás no puedas levantar una pata, pero podes ser una buena clínica, un buen investigador, un radiólogo, ecografista. Hay un montón de ramas. Si hay una persona que no tiene ningún tipo de dificultad tal vez es más hábil para hacer cirugías.

El testimonio impone la necesidad de criticar el modelo de profesional que se está formando en la Facultad de Ciencias Veterinarias y en qué medida ese modelo no sólo se encierra en un abordaje disciplinario que se recuesta en un dispositivo de poder, sino que muestra la impunidad de constatar que el sistema educativo universitario se desentiende de los estándares internacionales y nacionales en relación al derecho de la persona con discapacidad. La imposibilidad de incorporar una mirada holística se convierte en la excusa perfecta para que la institución y sus funcionarios no sientan la responsabilidad de

adecuarse a las exigencias de la diversidad, y entonces, la universidad reproduce y perpetúa sus dimensiones más elitistas. El caso de Ximena tiene "final feliz" por la perseverancia de la protagonista y la posibilidad de articular el programa en la propia facultad; sin embargo uno no puede dejar de preguntarse cuántos casos como el de Ximena habrán representado el abandono definitiva de la Universidad de Buenos Aires.

- **EL CASO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES**

Una de las grandes referentes de la casa en materia de personas con discapacidad, es la profesora Andrea Gaviglio, docente de la carrera de Terapia Ocupacional. En una entrevista que tuvimos la oportunidad de hacer, ella nos ayudó a reconstruir las primeras marcas del proceso histórico que dio lugar a que esta problemática lograra impactar en el ámbito académico de la UNQ:

> …en el año 2008 se me ocurrió presentar un posgrado en discapacidad. Yo me dije falta formación: de los propios docentes, de los propios estudiantes o los egresados que no tenían formación específicamente en discapacidad. Y ahí es cuando llamo a Luisa (Ripa) para ver si quería formar parte de ese posgrado, que tenía que ver un poco con visibilizar a las personas con discapacidad y especialmente los derechos de las personas con discapacidad. Vimos lo amplio que tenía que ser y comienza el primer posgrado. (…) Lo dimos dos veces, la primera vez se llenó y quedó mucha gente afuera y entonces lo volvimos a dar. Justo ese año también se ratifica la Convención, ¡vino bárbaro! Un montón de cosas que terapia ocupacional, a lo mejor, los propios alumnos no tenían en cuenta y muchas cosas que se estaban dando fuera de la universidad o que estaba pasando y que la universidad quedaba afuera de todo eso. Después del área de Bienestar Estudiantil me dijeron si no quería participar de la red que se estaba armando de diferentes universidades que iban a trabajar sobre derechos humanos y estudiantes con discapacidad. Así se arma la "Red Interuniversitaria de Derechos Humanos y Discapacidad" que participábamos varias universidades del país. Arrancamos treinta y terminamos siendo más de setenta universidades. De ahí fue empezar a meter la cuestión de los derechos de los estudiantes con discapacidad que no se los veía en la universidad. Vos, a lo mejor, veías estudiantes en la UBA o en La Plata que estudiaban abogacía, personas que tal vez tenían una ceguera, alguna persona que tenía algún problema motor pero no veías muchos más. Y en esta red, (que ahora es una red, antes era una Comisión

> interuniversitaria) lo que se viene a pensar es primero en la accesibilidad a la universidad. Accesibilidad no sólo en el ingreso, sino poder ver si la persona tenía todos los medios para el ingreso a la universidad, desde los medios físicos porque muchas veces la universidad ofrecía obstáculos en todo lo que era rampas. La Secretaría de Políticas Universitarias lo primero que pide es armar un programa, que lo arma una arquitecta de la Universidad de Mar del Plata que fue la primera que tuvimos en el posgrado. Esa arquitecta, junto con otro arquitecto del CONADIS, arman el Plan de Accesibilidad. Acá a Quilmes llega en 2010 y consistía en adecuar la universidad a las personas con discapacidad, que son las rampas, los ascensores, parte del ingreso, todas las cosas que ves acá. Difícil era en las universidades como Córdoba, La UBA, La Plata, tocar esos edificios que tienen una arquitectura que no se puede tocar, pero si poner a los costados rampas. Y así fue como por varios años el estado nacional, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, financió que cada una de las universidades pudiera tener una comisión de discapacidad, acá la creamos en 2009. Y a raíz de eso la Secretaria empieza a financiar que las universidades, a través de un representante, pudieran ir donde se hiciera la reunión interuniversitaria para tratar temas específicamente dedicados a lo que era el acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad en la universidad.

La cita es larga pero cumple un papel esencial para contextualizar una etapa en la que la documentación institucional era más escasa y estaba más invisibilizada. La creación del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (Res. del Consejo Directivo del Departamento de Ciencias Sociales) a fines del año 2012 y su puesta en funcionamiento para el año 2013, supuso un acontecimiento académico de gran envergadura para la comunidad UNQ. Según puede leerse en la página web: http://observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar/, el observatorio “se propone ofrecer un ámbito de diálogo y articulación, que permita potenciar la visibilidad de ciertos problemas, para que no queden relegados sólo a los espacios de interés de determinados ‘especialistas’, ya que si bien en la actualidad se habla del ‘modelo social’ para el abordaje de la discapacidad, aún es habitual considerar el tema desde un punto de vista focalizado, que requiere la atención de especialistas conocedores de aspectos vinculados a la rehabilitación. Esto contribuye a que la mayoría de la población siga considerando este tema con indiferencia, o como situación irrelevante como cuestión social y de derechos.” Esta plataforma programática se complementa con el planteo de los siguientes cinco objetivos, en los que puede apreciarse el carácter interdependiente del derecho para la persona con discapacidad:

HH. Generar la producción, enseñanza y transferencia de conocimientos del más alto nivel académico en relación a la discapacidad, en la región y en el mundo.

II. Contribuir a la formación de una comunidad universitaria mejor informada, responsable y crítica; promoviendo la participación activa en la discusión de asuntos relacionados con la Discapacidad.

JJ. Desarrollar investigación científica, cultural y humanista, e impulsar actividades de extensión y vinculación social.

KK. Promover la reflexión, la discusión y la responsabilidad pública en relación a la temática.

LL. Ejercer monitoreos críticos de las políticas relacionadas con la discapacidad.

MM. Establecer un diálogo con los diferentes organismos que nuclean a esta población para accionar articuladamente.

NN. Abrir un espacio social, de carácter plural, para la reflexión sobre la problemática de la Discapacidad.

Otro hito importante para la instalación institucional de esta problemática se produjo en el año 2014, con la creación de la División de Salud y Discapacidad, dependiente del Programa de Asuntos Estudiantiles y Bienestar (Res. 1281 del Consejo Superior de la UNQ). Allí es designada como Jefa del área, Gabriela Capel. Precisamente con ella, hemos obtenido otro valioso testimonio que nos permite visualizar el impacto institucional de estas nuevas demandas que la UNQ empieza a gestionar y resolver:

> …Ibamos entregando estadísticas: desde los primeros 5 estudiantes a los 220 estudiantes que tenemos hoy, y los requerimientos a medida que los estudiantes iban llegando cada uno a sus aulas. Los docentes se acercaban, pedían capacitaciones, pedían estrategias didácticas. (…) A lo que veníamos con políticas de articulación del Ministerio, ahora todavía no sabemos bien quiénes serían los que bajarían esas políticas. Como te digo, la última que se hizo fue la aprobada en el 2016, que fue la reforma de accesibilidad académica, que la terminamos haciendo el año pasado con una duración de un año. Con un presupuesto que nos dieron hicimos cursos, capacitaciones, para todos los diferentes docentes con las diferentes tipos de discapacidad: hicimos desde capacidades virtuales para profesores de informática (capacitación de cómo enseñar), hicimos capacitación para biblioteca, hicimos capacitación para personal no docente, para personal administrativo, de los tratos y los malos tratos…

> Porque muchas de estas ideas políticas, como te digo, la idea era que también quedaban absorbidas como accionar políticamente dentro de las universidades. Más allá de que se acabara el presupuesto, la capacitación de los docentes que hicimos, que trajimos especialistas, también la vamos a hacer ahora por extensión. Ya están las guías armadas, todo, para personas de la universidad será gratuita, de la comunidad se va a abrir con un costo. Bueno, obviamente, cuando empezaron a hablar de la comunidad, pidieron estos servicios. El servicio se pidió para toda la comunidad. Cuando te digo toda la comunidad te digo: tenemos alumnos con discapacidad de Virtual, de presencial, de semi-presencial, de FINES, de la escuela secundaria, de extensión, de cursos de extensión y de PUNQAM (adultos mayores), doctorado, posgrado… Así que claro, estamos desbordados, porque bueno, por otro lado el contexto social también hizo que empezáramos a aumentar la mirada de este paradigma de la discapacidad y abrirlo un poquito más a problemáticas que tenían que ver también con la salud y con el contexto social. (Gabriela Capel)

El testimonio permite constatar lo que con frecuencia termina padeciendo el sistema: un colapso de gestión para "ahogamiento" presupuestario. El estado argentino venía sosteniendo una política integrada, que permitía que cada universidad fuera haciendo las reformas institucionales necesarias para ajustar a las demandas de las personas con discapacidad. Ahora bien, por motivos que se desentienden de aquello que prescriben las normas y el sistema legal, la propia universidad ahora debe hacerse cargo de programas completos de gestión, asesoramiento y monitoreo con sus propios recursos. La calidad, en un exponencial aumento de casos, necesariamente se verá cuestionada y deberá readecuarse a las situaciones de urgencia en la medida en que el estado siga desatendiéndose no sólo del presupuesto académico, sino de que las condiciones sociales externas a la universidad continúen degradándose. El siguiente párrafo da cuenta de las "obligadas" reconversiones de funciones:

> Justamente el área que nosotros teníamos sobre la salud ahora se está articulando mucho. Pero no desde la mirada biológica, sino desde el entender esta discapacidad del contexto que está afectando la vida de ese sujeto. Entonces si tiene una enfermedad crónica o algo que está terminándole de afectar a su desempeño académico para nosotros también es un síntoma que necesita acompañamiento, adecuaciones.(…) Cuando me pidieron generar el proyecto de discapacidad (que me dijeron que también agregara salud) tenía la mirada de hacer específicamente actividades de promoción y prevención articulando con Enfermería y Terapia. Y así arrancamos. Pero hoy la verdad, lo estamos articulando permanentemente, incluso

con las carreras. De hecho, se va a crear la sala de primeros auxilios con enfermeras para trabajar eso, y donde ahí van a saltar muchas otras cuestiones, porque cuando les baja la presión o se descomponen, aparece la desnutrición, aparece la baja autoestima, el maltrato, violencia de género… Que ahí también derivamos (Gabriela Capel).

Este es el gran desafío que se debe enfrentar en estos tiempos: políticas públicas que se están destruyendo con el claro objetivo de descargar en las instituciones de base –como la universidad– todos los problemas que traen aparejado el vaciamiento presupuestario. La posibilidad de pensar en estudiantes en condición de sujetos de derechos se va amedrentando en la medida en que la competencia y la sobrevivencia se torna salvaje.

- **CONCLUSION**

Resultaría muy pretencioso de nuestra parte querer establecer un estudio comparativo de dos instituciones que si bien pueden presentar una historia en común en las últimas décadas, expresan una tradición y realidades bien contrapuestas que permiten resaltar aquellas vicisitudes particulares que impedirían alcanzar un horizonte interpretativo común. No obstante, se tratará de alcanzar una muy breve síntesis, espero equilibrada, que no profundice demasiado en las contingencias que rodean a cada ámbito académico, en vistas de “ganar” perspectiva de análisis.

En primera instancia, si se desea potenciar muchos de estos avances que ya han alcanzado una interesante instalación legislativa e institucional (seguramente percibidos como muy incompletos por las personas con discapacidad) no podemos dejar de reconocer que el “modelo social” ha logrado instalarse con inusitada fuerza en cada una de las facultades de la UBA y en la realidad de la Universidad Nacional de Quilmes en los últimos años. Tanto el Programa Interuniversitario que impulsa la UBA como el Observatorio y la División de Salud y Discapacidad de la UNQ son una muestra palpable de lo que aquí se ha afirmado. Ahora bien, justo es reconocer que desarticular las prácticas discriminatorias necesitan el complemento de trabajar con mucho énfasis en el plano cultural, tal como suele ocurrir en materia del “desarrollo progresivo” de los derechos (Art. 26 de la Convención Americano de DDHH). La fuerza que puede impregnar el desplegar una producción de sentido de forma transversal –en toda las facultades de la UBA y en cada una de las carreras así como unidades académicas de la UNQ; con todos los integrantes de ambas comunidades universitarias y desde cada caso particular de persona con discapacidad– en el sistema

educación de nivel superior puede promover una incidencia efectiva en el campo profesional y de asistencia que el cuidado del/a otro/a exige a la hora de constatar una distancia importante entre lo que se enuncia y lo que efectivamente vivencian –cuando no padecen– estos hermanos y hermanas. Si la sociedad entendiera que estos "ajustes razonables" (Punto 3 del Art. 5 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad) los debe hacer el conjunto de la población en su totalidad, en tanto sociedad y Estado, y no aquellas personas que padecen estas situaciones de vulnerabilidad, pues entonces el abordaje interdisciplinario permitiría garantizar que tanto estudiantes como profesionales, desde pedagogos a gestores de las instituciones, lográramos avanzar hacia el horizonte de una comunidad más fraterna, libre e igualitaria en sus derechos.

Una segunda instancia es mucho menos optimista. La actual coyuntura social ofrece una orientación regresiva en materia de derechos humanos, a paso firme y sin vacilaciones. Es indudable que los avances desde el "paradigma social" de la persona con discapacidad son muy ciertos, como también es cierto que esos avances empiezan a resquebrajarse. Aun cuando se contradiga el principio de progresividad que los sistemas de protección del derecho público internacional y regional consagran en todas las producciones normativas, aun cuando nuestra constitución adhiera explícitamente al carácter vinculante de los tratados firmados y ratificados. Lo cierto es que, las personas con discapacidad, como tantas otras minorías que padecen los efectos de políticas económicas que profundizan la desigualdad social, no visualizar espacios que abriguen muchas esperanzas. Las universidades son una excepción para "contener" las afectaciones de personas con discapacidad. Pero al momento actual. No se sabe cuánto más se afectará la desinversión y sub-ejecución del presupuesto educativo. Así como la desarticulación de los programas focalizados que desplegaba el estado hasta no hace mucho para complementar la asistencia de tantas y tantos demandantes.

Por tanto, lo que queda por hacer es concientizar y organizarse. Sabiendo de las dificultades que tiene este colectivo para unir fuerzas, la apuesta es muy difícil, pero esta situación sólo puede resolverse en una relación de poder que no resigne sus derechos y que exija hasta las últimas consecuencias su derecho a desplegar una vida social digna.

BIBLIOGRAFIA

Biernat, Carolina (2015): **La eugenesia como matriz ideológica de la política sanitaria** en Biernat, Carolina; Cerda, Juan Manuel; Ramacciotti, Karina (directores) *La salud pública y la enfermería en la Argentina*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Chiroleu, Adriana; Marquina, Mónica; Rinesi, Eduardo (2012): **La política universitaria de los gobierno Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades**. Editado por la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Los Polvorines (Provincia de Buenos Aires).

Foucault, Michel (2003[2]): **La sociedad disciplinaria y la exclusión** (4ª Conferencia) en *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial Gedisa; Barcelona.

Hunt, Lynn (2010): **La invención de los derechos humanos**. Tusquets editores; Sarandí (Pcia. de Buenos Aires).

Necchi, Silvia (2014): **Introducción** en Necchi, Silvia, Suter, Marta y Gaviglio, Andrea (comp.) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Rinesi, Eduardo (2015): **Filosofía (y) política de la universidad**. Editado por el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) y la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento, Buenos Aires.

Ripa, Luisa (2014a): **Filosofía sobre las personas con discapacidad** en Necchi, Silvia, Suter, Marta y Gaviglio, Andrea (comp.) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Editado por la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Ripa, Luisa (2014b): **Los derechos de las personas con discapacidad** en Necchi, Silvia, Suter, Marta y Gaviglio, Andrea (comp.) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Editado por la Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Seda, Juan Antonio (2015): **Discapacidad y experiencias pedagógicas en la Universidad de Buenos Aires**. Editorial EUDEBA, Buenos Aires.

Seda, Juan Antonio (2014): **Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional**. Editorial EUDEBA, Buenos Aires.

CAPEL, GUAGLIANO, SAFAR. “Hacia el Diseño Universal: Integración de tecnologías de Impresión 3D e Internet de las cosas para la asistencia al desplazamiento en edificios”

Autores:

Capel, Gabriela, dni 23353448, mail: gcapel@unq.edu.ar

Guagliano, Celeste, dni 30505260, mail: celeste.guagliano@unq.edu.ar

Safar, Félix., dni 12991492, mail: felix.safar@unq.edu.ar

Palabras Claves:

Mapa háptico,

Diseño Universal

Impresión 3D

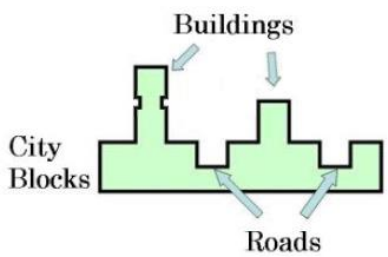
Proyecto de Investigación

Introducción

Nos vemos en la necesidad definir a que llamamos MAPAS HÁPTICOS para poder comprender de qué se trata el trabajo presentado. Ya que cumple una función fundamental para ayudar a la movilidad de las personas con discapacidad visual. La movilidad es respaldada frecuentemente mediante guías que ayudan a familiarizarlos con el entorno objetivo, o por la presencia de ayuda, como la de un perro guía o de un acompañante. Desafortunadamente, en la actualidad la provisión de respaldo mediante mapas accesibles es muy limitada o inexistente.

El desarrollo de mapas hápticos (el término háptica designa a la ciencia del tacto, por analogía con la acústica (el oído) y la óptica (la vista)) mediante tecnologías tradicionales resulta en un proceso cuasi-artesanal de costo elevado. Esto contribuye de una manera negativa el acceso a los mismos.

No obstante, en los últimos tiempos con el auge de la tecnología de fabricación digital, puntualmente la aditiva o impresión 3D, es posible obtener figuras tridimensionales personalizadas a bajo costo y en poco tiempo. De esta manera la impresión 3D se ha convertido en una excelente opción de tecnología háptica para la creación de gráficos accesibles.



Los gráficos estáticos, como los mapas, resultan ser candidatos ideales para el uso de la impresión 3D en el desarrollo de gráficos accesibles. Utilizada con mapas, la impresión 3D ayuda a construir modelos mentales del desarrollo y despliegue de un espacio. El gráfico de la figura muestra un ejemplo de representación de calles, edificios, y manzanas (en corte).

Normalmente la información adicional que no puede transmitirse de otra manera que por texto, se transmite utilizando etiquetas o placas en Braille. Estas suelen fabricarse mediante técnicas de punzonado en metal requiriendo de maquinarias especiales y materiales relativamente costosos. Nuevamente la tecnología de impresión 3D puede ofrecer una alternativa de fabricación rápida y económica, aunque deben realizarse pruebas con personas aptas para la lectura braille a fin de optimizar la calidad de terminación y asegurar una lectura eficaz sin dificultades.

Las etiquetas de Braille requieren un espacio considerable para facilitar la lectura por ende no son aptas para transmitir mucha información. Asimismo, las impresiones 3D tampoco transmiten fácilmente la información sobre los interiores de los edificios. En la Universidad de Monash, (https://sensilab.monash.edu/Phase2Site/project/accessible-graphics-for-the-vision-impaired-community/) "aumentaron" las impresiones 3D con sensores táctiles localizados y tecnología de computación embebida para permitir una retroalimentación audible activada por el contacto. Esta incorporación también puede ayudar en la orientación espacial para planear un trayecto y otras acciones. La hipótesis es que este enfoque puede ayudar significativamente a la comunidad con problemas de visión a orientarse en el espacio y obtener conocimiento e información clave basada en la ubicación espacial de las cosas. También se pueden "aumentar" las impresiones 3D con información para el público en general mediante etiquetas con códigos QR, las que leídas mediante una aplicación que utilice la cámara del smartphone pueden devolver la información pertinente tanto en forma visual como audible. Así mismo se podrían confeccionar placas con impresión en Braille y código QR para adosar en puntos significativos del espacio a navegar a los efectos de brindar confirmación de arribo y otras informaciones complementarias de ese sitio.

Los resultados de este proyecto no solo ayudarán en el desarrollo y la aplicación más amplia de los mapas accesibles, sino que también podrán incorporarse en la creación de versiones accesibles de otros tipos de gráficos importantes.

Durante la última década, el concepto de ubicación y navegación en espacios al aire libre se ha vuelto común. Un ejemplo de esto es el uso de señales del Sistema de Posicionamiento Global (GPS) para navegar por las calles de una ciudad. Con la omnipresencia de dispositivos móviles inteligentes a bajo costo, muchas personas tienen

acceso a aplicaciones móviles desarrolladas para este fin. Estas aplicaciones son generalmente gratuitas y proporcionan interfaces atractivas y fáciles de usar, dirigidas a todos, independientemente de su conocimiento técnico. Además del sistema de navegación, se implementan en la aplicación servicios diseñados para proporcionar información adicional, principalmente relacionada con lugares como tiendas y restaurantes. Una aplicación popular basada en GPS, con varios millones de descargas en el mercado de Android, es CoPilot. Asímismo se han desarrollado varias aplicaciones para asistir en la navegación en exteriores a los discapacitados visuales, mediante mensajes de audio, como por ejemplo Nearby Explorer (Android) y Blindsquare (IoS).

Por otro lado, la navegación en interiores se considera todavía en sus primeras etapas de desarrollo. Si bien se han llevado a cabo extensas investigaciones durante varios años, no se ha desarrollado y adoptado aún un método definido para tal fin.

Para encontrar la posición de un objeto o sujeto dentro de un espacio cerrado, se necesita algún tipo de referencia. Las señales satelitales GPS no se pueden recibir en interiores, lo que significa que los sistemas de posicionamiento interior deben contar con otros tipos de tecnologías para funcionar. Usualmente, las referencias que se usan para este propósito se basan en señales de radio, infrarrojos, ultrasonidos o lecturas de campo magnético. Una vez recopilados, estos datos pueden interpretarse y utilizarse en algoritmos de posicionamiento, proporcionando diferentes niveles de precisión.

Con el propósito de desarrollar un sistema de localización y orientación en interiores que sea fácil de implementar y hacerlo disponible para el público, se debe considerar el uso de tecnologías comunes y simples. Los métodos de posicionamiento, como los que utilizan lecturas de campo magnético o sistemas ultrasónicos ofrecen una gran precisión, pero su implementación es difícil, costosa, y la adopción del usuario complicada. Por otro lado, las señales de radiofrecuencia (RF), como las emitidas por puntos de acceso Wi-Fi (Access Points) y dispositivos Bluetooth Low Energy (Beacons), son hoy comunes y también pueden usarse como referencia para sistemas de navegación en interiores. Hoy en día, la mayoría de los dispositivos móviles están equipados con adaptadores Wi-Fi y Bluetooth que les permiten captar estas señales y comunicarse, si es necesario, con los dispositivos transmisores. Asi mismo estos dispositivos cuentan una variedad de sensores inerciales (brújula, acelerómetro de 3 ejes, etc.) que pueden asistir en la localización y orientación. Al aprovechar esta realidad, se pueden desarrollar aplicaciones móviles destinadas a la navegación en interiores tanto para personas con discapacidad como también para el público en general.

Del mismo modo que las aplicaciones para exteriores, las aplicaciones de navegación en

interiores pueden diseñarse para proporcionar información adicional, ya sea a pedido o de forma automática, relacionada con la ubicación y orientación espacial del usuario. Un edificio de la compañía o una universidad, por ejemplo, puede ofrecer asistencia a los visitantes sobre la ubicación de un aula o sala de conferencias, incluidos horarios, funciones, etc. Otro buen ejemplo es un aeropuerto que elige proporcionar información sobre vuelos tan pronto como los clientes caminan a través de la puerta, las formas de registrarse y encontrar su equipaje, etc.

La capacidad de proporcionar información contextual puede ser muy valiosa, no solo para el usuario, sino también para las empresas y los servicios que eligen implementar este sistema. Las tiendas, por ejemplo, pueden proporcionar información sobre ciertos productos en oferta o promociones disponibles. También pueden rastrear, no intrusivamente, a los clientes para conocer sus hábitos de compra e identificar productos populares a fin de brindar un mejor servicio. Ya sean para fines comerciales o no, las aplicaciones móviles deben pedir permiso al usuario e informarle sobre cualquier información que se recopile de su uso.

Los Objetivos del proyecto son amplios ya que incluyen otras acciones como:

- Desarrollo de productos y servicios accesibles y universales.
- Desarrollo de arquitecturas de sistemas novedosas.
- Incorporación de nuevas tecnologías aplicables en ambientes industriales/empresariales.
- Acercamiento de las disciplinas de "Automatización y Control", "Programación informática", y “Diseño Universal – Terapia Ocupacional”
- Capacitación de docentes, egresados y estudiantes.

En este caso el trabajo que presentamos en esta ocasión entraría en el objetivo primero de desarrollo de productos y servicios accesibles y universales, ya que el objetivo central es incursionar en el diseño de productos y servicios basados en tecnologías digitales, capaces de ser utilizados por virtualmente toda la comunidad. Este ambicioso objetivo conlleva la toma de conciencia y la adopción de los 7 principios para el Diseño Universal, lo cual requerirá una aceitada interacción entre profesionales de Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología, y ensayos varios de prototipos con usuarios de diferentes condiciones.

También se considera el segundo objetivo de Desarrollo de arquitecturas de sistemas novedosas ya que en la investigación se trabajara en el planteamiento de arquitecturas novedosas en varios aspectos de la propuesta, focalizados en dos ejes: a) los mapas hápticos con impresión 3D y retroalimentación sonora al tacto, b) el diseño, desarrollo y prueba de técnicas de localización y orientación bajo techo.

Estos desarrollos suponen la adopción de sistemas embebidos, sensores, conectividad inalámbrica, geolocalización, y programación avanzada. Asimismo, el uso de la programación orientada a objetos permite la configuración sencilla del sistema. Esto es de vital importancia para la aplicación en la industria moderna en la cual las decisiones del negocio afectan parámetros de proceso y la velocidad de reconfiguración toma relevancia.

Finalmente otro objetivo acorde a este trabajo que desarrollaremos es el acercamiento de las disciplinas de "Automatización y Control" y "Programación informática" y “Diseño Universal – Terapia Ocupacional”. Ya que estas disciplinas tienen focos distintos, sin embargo ambas hacen uso de la programación desde diferentes ángulos. El ingeniero en automatización y control usa la programación como una herramienta accesoria para el diseño e implementación de sistemas de producción industrial. El programador en cambio, suele tener más herramientas para generar programas de mejor calidad, pero no suele tener la capacidad de integrarlos en ambientes físicos, como en un contexto de Automatización y Control. Es por eso que un trabajo conjunto entre profesionales de ambas disciplinas supone la generación de soluciones de mejor calidad. Los resultados de este proyecto enriquecerán tanto a las carreras de Ingeniería en Automatización y Control, como a la Tecnicatura Universitaria en Programación Informática y la Licenciatura en Informática.

Por otro lado la disciplina denominada Terapia Ocupacional trabaja el uso de la tecnología para favorecer la inclusión como una herramienta para la producción de herramientas de apoyo para las personas con discapacidad. Esta propuesta guiada bajo los principios de Diseño Universal genera un acercamiento entre carreras y profesionales de Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales a través de un objetivo común y un caso de aplicación que beneficie a los estudiantes de la UNQ con discapacidad y a la comunidad educativa en su conjunto.

Finalmente el último objetivo se concreta en este proyecto sobre la Capacitación de docentes, egresados y estudiantes, en una parte desde los miembros del grupo de trabajo que adquirirán un mejor conocimiento de estas nuevas tecnologías, lo que permitirá un

mejor dictado de clases y profesionales egresados más capacitados. Divulgación de los resultados en la comunidad científica y profesional.

Metodología

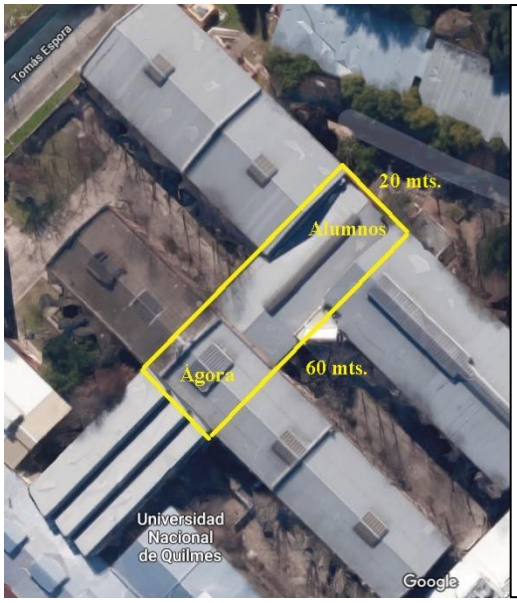
El marco metodológico general para abordar el problema de investigación y desarrollo de un sistema accesible para (casi) todas las personas se basa en la nueva metodología de Diseño Universal, en este caso aplicada preponderantemente al diseño e implementación digital de las interfaces de usuario. Diseño universal: es el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación, aunque no excluye dispositivos de facilitación para grupos particulares de personas cuando se necesiten. Se lo conoce también como diseño para todos o accesibilidad universal. El diseño universal constituye una parte esencial de la estrategia para conseguir una sociedad en la que todas las personas pueden participar. Se rige por los siguientes siete principios (Center for Universal Design, North Carolina State University, 1997):

1. Uso equitativo.
2. Flexibilidad en el uso.
3. Uso sencillo e intuitivo.
4. Información perceptible.
5. Tolerancia al error.
6. Esfuerzo físico reducido.
7. Dimensiones apropiadas.

Estos lineamientos actuarán como un faro para la interacción interdisciplinar del grupo de trabajo, y se procurará que los prototipos de diseño sean evaluados por potenciales usuarios de distintas edades y capacidades (en particular estudiantes de la UNQ con discapacidad visual para la evaluación de los mapas hápticos y del esquema de localización y orientación con retroalimentación audible). Los aspectos metodológicos para el diseño del mapa háptico serán desarrollados sobre tres ejes principales: 1) la codificación de los

espacios físicos para optimizar su representación táctil a partir del mapa, 2) la impresión en 3D de texto en Braille, y 3) la selección de materiales y acabados. Además de recabar sobre los últimos avances en materiales, técnicas, y paquetes de software libre, se plantea un esquema de trabajo con frecuentes pruebas e interacciones con potenciales usuarios. En cuanto a los esquemas de localización y orientación, se evaluará el uso de técnicas de proximidad y de triangulación a partir de datos resultantes del relevamiento del sitio y el despliegue progresivo de algunos Beacons (progresión de cobertura gruesa a fina). Mediante mediciones de intensidad de señal sobre un conjunto de puntos característicos, se espera determinar alguna relación entre la precisión/exactitud y la cantidad de Beacons desplegada a partir de simulaciones en computador y pruebas. Se evaluará el beneficio de incorporar los sensores inerciales del teléfono para complementar la estimación de posición y de orientación del usuario (se asumirá como condición de diseño que el usuario mantiene el teléfono orientado hacia adelante mientras utiliza la aplicación).

En caso del análisis de campo se propone llevar a cabo una evaluación sobre un caso de estudio concreto en el predio de la UNQ.



Caso de estudio UNQ: se propone utilizar un área central de la UNQ para despl
de este trabajo. Se trata del sector bajo techo en dos plantas abiertas de unos
se extiende desde las oficinas de Alumnos en un extremo hasta el Ágora e
encuentran instalaciones varias (salón comedor, sanitarios, oficinas, etc.)
corredores. En principio se estima una cobertura razonable para localización
Beacons. Se investigará la factibilidad de distinguir la planta (baja o alta) sin inc
número.
En cuanto al mapa háptico, a priori se considera adecuada su instalación en l
lado de la oficina de Alumnos.

Conclusión

Se esperan impactos significativos a partir de la resolución del problema propuesto:

-Es bien reconocido el potencial de la impresión 3D en el proceso de desarrollo de nuevos productos, facilitando el desarrollo rápido de prototipos y la revisión de modelos y diseños industriales. Últimamente, sin embargo, el dominio de las técnicas de impresión 3D se ha

extendido con enorme potencial socio-económico como herramienta para el desarrollo de nuevas tecnologías en los más variados escenarios de aplicación en industria, comercio, salud humana, agro, biotecnología, entre otros. Resulta estratégico expandir y multiplicar este conocimiento en el ambiente universitario. La resolución del problema propuesto abre nuevos caminos para aplicaciones de representación espacial y/o simbólica con interfaces hápticas (mapas, Braille, etc.) diseñadas y materializadas con tecnologías de impresión 3D.
- La localización y navegación bajo techo (indoor) de objetos y personas es un tema de enorme potencial para el diseño y desarrollo de nuevos productos y servicios, con gran impacto para el desarrollo socio-económico y la generación de nuevas tecnologías transferibles. Tanto desde el punto de vista de la logística de equipos y personal en un predio industrial, como también para facilitar el desplazamiento y la búsqueda de productos/servicios de consumidores/ciudadanos en complejos comerciales o del sector público, la navegación bajo techo tiene enormes beneficios. Sin embargo, no existen todavía estándares ni soluciones disponibles salvo en contextos hechos a medida, por lo cual la investigación propuesta es muy relevante.
-El uso de metodologías de diseño como la de Diseño Universal tendrá impacto sobre el diseño de nuevas tecnologías e interfaces de usuario accesibles, las cuales benefician a la sociedad como un todo. Este proyecto generará conciencia en los Ingenieros, Informáticos, y estudiantes participantes sobre el beneficio de centrar el diseño en las necesidades y deseos de los usuarios. De esta forma se amplía el mercado objetivo, al incluir no solamente a los usuarios con limitaciones o discapacidad, sino también al creciente segmento social de los adultos mayores, y en general al público que requiera la asistencia a través de herramientas móviles con información multimedia.

Bibliografía

Bandeo, P., Rossato, A., Capel, G. (2014). **Adaptabilidad y compatibilidad antropométrica del PA: “dispenser de pasta dental”**. *Asociación Prof. Española de Terapeutas Ocupacionales*, (59), 39-43. [TO]

Butler, M. (2017) **Monash Campus Maps**http://accessiblegraphics.org/research/3dprints/monash/ [3DP]

Bergier, J., Guagliano, C., Ghiringhelli, P., Bilen. M. (2017) **Desarrollo de un sistema pointofcare para la detección del dengue**, *XVII Congreso Argentino de Virología, CABA,*

Argentina [3DP]

Capel, Gabriela, et al. (2015) **Materiales para la elaboración de cabestrillos para personas con hemiplejia***Revista Chilena de Terapia Ocupacional 15.2* [TO]

Cheraghi, S. A., Namboodiri, V., & Walker, L. (2017). **GuideBeacon: Beacon-Based Indoor Wayfinding for the blind, visually impaired, and disoriented**. *Pervasive Computing and Communications (PerCom), 2017 IEEE International Conference on* (pp. 121-130). IEEE. [LOC]

Dahlgren, E., & Mahmood, H. (2014). **Evaluation of indoor positioning based on Bluetooth Smart technology**. *Master of Science Thesis, Chalmers University of Technology*, Göteborg, Sweden [LOC]

Dalponte, M. &Lliteras, A. (2005). **ALMA: un modelo OO para estrategias de ajuste de posiciones a mapas digitales** Tesis de Grado, Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata. [LOC]

Folchi, E., Guagliano, C. (2017) **Impresión 3D de un modelo óseo***, 4° Congreso Internacional Científico y Tecnológico de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina* [3DP]

Guagliano, C., Santoni, S. (2017) **Desarrollo de maniquí para grabación binaural a partir de tecnologías de impresión 3D***, 4° Congreso Internacional Científico y Tecnológico de Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina* [3DP]

Halterman, T. (2015) **A Free Braille Converter for 3D Printing From Lumi Industries and LibraryLyna***, https://3dprint.com/50250/free-braille-converter-for-3d-printing/* [3DP]

Herrera Vargas, M. (2016). **Indoor navigation using bluetooth low energy (BLE) beacons**. *Bachelor´s Degree Thesis, Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland* [LOC]

Necchi, S., Suter, M., Gaviglio, A. (2014) **Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes**. (Capítulo 9: **Accesibilidad al medio: de la eliminación de**

barreras al diseño universal – Nora Demarchi), *Publicación Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.* [TO]

Safar, F. (2017) **IoT: LocationofThings***Simposio Argentino de Sistemas Embebidos (SASE 2017), Facultad de Ingeniería-Universidad de Buenos Aires, CABA, Argentina.* [LOC]

Tao, Y., Ding, L., & Ganz, A. (2017). **Indoor Navigation Validation Framework for Visually Impaired Users**. *IEEE Access, 5, 21763-21773.* [LOC]

Torres, C., Campbell, T., Kumar, N. &Paulos, E. (2015) **HapticPrint: Designing Feel Aesthetics for 3D Printing**. *28th. ACM Symposium on User Interface Software and Technology, Charlotte, NC, USA* [3DP]

Yoshikawa, T., Satoi, T., Koeda, M. (2010). **Virtual haptic map using haptic display technology for visually impaired**. *Romansky18 Robot Design, Dynamics and Control* (375-382). Springer, Vienna. [3DP]

HEREDIA, RUSLER. “De-construir la discapacidad para transversalizar las prácticas: aportes desde la curricularización en humanidades”

AUTORAS: HEREDIA, Marina (DNI: 31674357) y RUSLER, Verónica (DNI: 20384444)

heredia.antropo@gmail.com / verorusler@gmail.com

Programa de Discapacidad, SEUBE, FFyL- UBA

PALABRAS CLAVE: curricularización- accesibilidad- inclusión- integralidad de las prácticas

Relato de experiencia

Resumen

El Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras se crea en 2012 (Res. (CD) 4783/12) con el objetivo de constituir un referente institucional involucrado en la visibilización de actividades, producción académica y la articulación de proyectos a nivel intra e interinstitucional.

A lo largo de estos años se han desarrollado y fortalecido diferentes líneas de acción que tienen como común la accesibilidad y el trabajo colaborativo con diferentes espacios institucionales y organizaciones sociales.

Esta labor se despliega a través de múltiples dimensiones de la accesibilidad conformando proyectos que responden a demandas emergentes y a la eliminación de barreras en la institución. Nos referimos así a todo lo que involucra la participación en un sentido amplio, las actividades comunitarias, el trabajo docente y no docente, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación.

En esta comunicación se analizan distintas experiencias de incorporación de contenidos sobre discapacidad y accesibilidad que van desde la participación en el dictado de temas puntuales en asignaturas correspondientes a diferentes Departamentos de Carrera, seminarios específicos en el marco de trayectos de formación vinculados con la gestión cultural y cursos y seminarios de extensión y de grado.

Al respecto la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) hace explícitas las “Obligaciones Generales” referidas a promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipos, dispositivos, múltiples formas de asistencia e información accesible para las personas con discapacidad sobre estos recursos, como así

también la formación de profesionales que trabajan con personas con discapacidad. Por su parte la Ley 25.573 de 2002 (Modificación de la Ley de Educación Superior Nº 24.521) se refiere al desarrollo de planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre discapacidad al igual que la Ley de Implementación Efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior Nº 27204 de 2015 plantea la vinculación de prácticas y saberes provenientes de distintos ámbitos sociales que potencien la construcción y apropiación del conocimiento en la resolución de problemas asociados a las necesidades de la población.

Las experiencias que se analizan en esta comunicación proponen una perspectiva de la accesibilidad como trabajo transdisciplinario, intersectorial y colaborativo.

Transversalizar es la tarea

Posiblemente los comienzos de esta diada "discapacidad- universidad" se haya iniciado con los primeros pasos de nuestra Universidad. En tanto condición inherente a los seres humanos, ya sea por la presencia o la participación de personas con discapacidad como por su estudio académico, no es posible ubicar como instancia inaugural la creación de dispositivos específicos ya sean cátedras, programas, áreas, redes o congresos y jornadas. No obstante ubicamos *un* comienzo con la Resolución del Consejo Directivo 4783/12 y de Decanato 295/13 de la Facultad de Filosofía y Letras que crean el Programa de Discapacidad en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil con el objetivo de promover, apoyar y articular las actividades, acciones e iniciativas orientadas a la educación inclusiva y que garanticen el derecho a estudiar y trabajar en la universidad. Desde un principio se propone como un *referente institucional* que identifique, visibilice, articule actividades y proyectos inherentes a la discapacidad en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras y en relación con otras facultades de la Universidad, otras universidades nacionales y organizaciones de la sociedad civil. El Programa buscaba promover la labor trabajo en docencia, investigación y extensión sobre educación inclusiva y la participación plena de las personas con discapacidad en el nivel superior.

Las primeras acciones para la concreción de estos objetivos fueron la conformación de un grupo de trabajo, que empezó por hacer visible el espacio y el establecimiento de lazos con otros programas de la Facultad como el Programa de Orientación y el Programa de Extensión en Cárceles, y áreas institucionales. Estos primeros pasos constituyen una

marca distintiva del trabajo de este espacio: la articulación, el trabajo colaborativo y el convencimiento de que no es el Programa de Discapacidad el que debe asumir las demandas, la eliminación de barreras y la provisión de apoyos sino que se trata de contribuir a la toma de conciencia y de acompañar a los espacios institucionales correspondientes a que lo hagan. Las bases disciplinarias de quienes han ido integrando este grupo de trabajo se encuentran y enraizan en las humanidades, en un trabajo que se constituye como interdisciplinario en tanto "puesta en común", "régimen de corporeidad", "bien común", en palabras de George Gusdorf y que, siguiendo a este autor, a través de un proceso de apertura recíproca, comunicación, fecundación mutua propone un "hogar de convergencia", de "trascendencia" en tanto transdisciplina para pensar y producir accesibilidad (Gusdorf, 1993). "Producción de accesibilidad" (García et. al 2015) que implica identificar, anticipar y eliminar barreras transformando entornos, propuestas y actividades de manera de garantizar el derecho a la universidad, a aprender, enseñar, trabajar y habitar Filo.

Las premisas iniciales del Programa descriptas hasta aquí se han podido establecer a partir de la comprensión del fenómeno como una cuestión social, política y fundamentalmente en términos de derechos humanos. Existen numerosos testimonios y análisis que dan cuenta de una larga historia de opresión disciplinar e institucional sobre las personas con discapacidad (Foucault 1977, Conrad 1982, Barnes 1998, Rosato et al. 2009; Ferrante 2015) lo que ha resultado en la conformación de espacios segregados, especializados y cuerpos profesionalizados que en su autolegitimación refuerzan mecanismos de dominación y exclusión de las personas con discapacidad.

Cuestionando estas perspectivas y realizando una vigilancia constante en la determinación de acciones y en la propia labor es que esta se intenta promover la autonomía y la participación plena de las personas con discapacidad. Para hacer efectiva una transformación institucional es necesario que estas bases arraiguen no en un programa específico sino en toda la comunidad académica donde participan estudiantes, docentes, nodocentes y la sociedad en general.

Es así como la necesidad de transformar las distintas dimensiones de opresión y dominación configuran el trabajo transdiciplinario que nos desafía a *deconstruir la discapacidad*, lo que implica romper con la "ideología del normalidad" instalada en las prácticas y discursos del ámbito académico, administrativo, operativo, de gestión; en definitiva revisar, repensar y transformar nuestro trabajo en clave de inclusión, accesibilidad y plena participación. Entonces, si la discapacidad se desarticulara en virtud de constituirse como concepto opresivo en sí mismo y como término confuso para la comunidad en general ¿Cómo podríamos abordar un plan de acción en relación al fenómeno de la exclusión de

las personas con discapacidad sin invisibilizar sus demandas y necesidades? La propuesta de *producción de accesibilidad* puede circunscribir una serie de tareas multidisciplinarias y multiactorales para transformar la propia universidad y la sociedad en general. Se trata de trabajar sobre múltiples dimensiones que expulsan, excluyen, recluyen y no permiten la participación plena de todos y todas en distintos esferas de la sociedad.

Para desarrollar este trabajo no basta con disponer de conocimientos disciplinares aislados sino que es necesaria su conjugación y la participación de diferentes actores que aportan saberes especializados y/o experiencias como la de las organizaciones de personas con discapacidad o de otros colectivos con largas trayectorias de lucha, implementación de estrategias, proyectos, etc.

Accesibilidad, discapacidad, universidad

La accesibilidad se fue constituyendo así en un eje del trabajo del Programa al punto de estar cambiando el nombre de "Programa de Discapacidad" por el de "Programa de Discapacidad y Accesibilidad". Este proceso que otras instituciones de nivel superior ya han transitado o bien adoptaron desde un inicio, ha sido objeto de debate al interior del equipo. En este sentido nuestro contexto institucional nos convoca a conservar la visibilización mediante la denominación "discapacidad" e incorporar la "accesibilidad" que es una de las orientaciones más relevantes que van adoptando nuestras actividades y, sobre todo, el trabajo conjunto con las organizaciones.

Silvia Coriat se rerfiere a "restricciones kafkianas" (Coriat, 2002: 41) para dar cuenta de las barreras que la complejidad de las sociedades impone a través de la estructuración de espacios públicos y privados y que inciden fuertemente en las vidas de las personas regulando su conducta. "*Cada puerta que hay que abrir, cada pasillo que hay que atravesar permite o restringe el paso. A medida que la ciudad se va complejizando e incorporando niveles de la red se suman instancias de prohibición o permiso para acceder*". Producir accesibilidad es, desde esta perspectiva, algo que trasciende hacer accesible un espacio, un material de estudio o una actividad. Significa un trabajo que involucra planificación, organización y difusión, así como también instancias de formación y reflexión pedagógica, ética y política. (Benítez et. al 2018). Este es el fundamento que estructura los proyectos que se desarrollan en esta ponencia.

Curricularizar también es la tarea

Las referencias en la normativa en relación a promover la investigación y la generación de recursos como así también la formación de profesionales que trabajen con personas con discapacidad están invocando la intervención de las universidades y otras instituciones formadoras a la incorporación de estos contenidos en la enseñanza, instancias de práctica, investigación y desarrollo. Las modalidades que adopta esta inserción es diversa y se despliega acorde con características propias de la institución y su posicionamiento en relación al tema.

Las experiencias que se presentan aquí se alojan en diferentes espacios de la Facultad e involucran diferentes destinatarios y propuestas de enseñanza. Las mismas son resultado de una amplia participación del Programa en distintos espacios y áreas, estableciendo redes, trabajo conjunto y colaborativo. Para dicho proceso, ha sido fundamental el apoyo y el encuadre institucional de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil que desde 2014 ha impulsado políticas y acciones referidas a la jerarquización de la extensión como modo de integrar sus aspectos innovadores a las otros pilares de la universidad, investigación y docencia dando lugar a una retroalimentación a partir de un posicionamiento de integralidad de las prácticas. (Petz, 2015) Desde estas experiencias extensionistas, no asistencialistas ni paternalistas que pueden derivar en una lógica lineal, mecánica, se han producido nuevos escenarios y novedosos proyectos que ponen en tensión modalidades estandarizadas. No se trata de deslegitimar los espacios áulicos tradicionales, sino de dar cuenta de una multiplicidad de modos en que la universidad produce nuevos territorios de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para los docentes e investigadores.

Este año se incorpora como propuesta de seminario de grado ofrecida a todos los Departamentos de carrera de la Facultad el *Seminario de Prácticas Socioeducativas Territorializadas La accesibilidad como derecho. Múltiples dimensiones, actores y trabajo colaborativo.* Se trata de un espacio curricular que reúne el aprendizaje y la experiencia de siete años de trabajo del equipo del Programa de Discapacidad junto a las organizaciones, otros espacios institucionales de la Facultad y la Universidad como programas, equipos, cátedras, áreas. Se trata de un enfoque fruto de reflexiones colectivas que trascienden los muros de la universidad y que la transforma en un actor dinámico, atento a los emergentes y nuevos desafíos que enfrenta como institución social en un mundo cada vez más complejo.

A su vez, retoma la perspectiva de integralidad de las prácticas que fuimos desarrollando a lo largo de estos años desde el Seminario de Extensión *La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades* que desde hace cinco años reúne y pone en diálogo diferentes objetos de estudio, marcos teóricos y enfoques que, desde las ciencias humanas,

contribuyen a la investigación, la producción de conocimiento y la concreción de políticas orientadas a la inclusión. Este seminario se ha conformado como un espacio de visibilización e incorporación de temas vinculados con la discapacidad al ámbito universitario fomentando y dando a conocer las actividades de docencia, investigación y extensión sobre estos temas.

Por otra parte, uno de los espacios que ha retroalimentado estas iniciativas, fue el centro de Producción de Accesibilidad (CPA) que funciona en el Centro Univeristario de Devoto. Aquí es de destacar que lo que inició como un Proyecto de corrección de materiales de estudio para estudiantes con discapacidad visual de la FFyL en la cárcel fue transformándose en un espacio de producción de accesibilidad y de aprendizaje colaborativo. Es decir frente a las inquietudes, demandas y la reflexión sobre el tema por parte de los estudiantes y docentes se hizo más foco en la "producción" y trabajo con las dimensiones de la accesibilidad, lo que determinó un cambio en la forma de trabajar. Esta modalidad de ir y venir entre la teoría- debate y práctica-producción-aprendizaje dio lugar a una propuesta más integral y dinámica que hoy se está incorporando como formación de grado en la Facultad.

Desde otro lugar, la propuesta de la Diplomatura *La discapacidad como categoría social y política* actividad de transferencia de modalidad virtual, pone de manifiesto, por un lado la necesidad de reunirnos como actores a pensar estos temas, a realizar una análisis de las conceptualizaciones que emergen al debatir sobre discapacidad y accesibilidad con la sociedad toda.

En tal sentido, mediante estas experiencias de curricularización es posible aportar una multiplicidad de saberes y diálogos. Es aquí que las disciplinas sociales y humanas asumen un desafío junto a otros actores involucrados para la profesionalización y la sistematización de conocimientos y demandas que dan lugar a políticas que responden a estos emergentes concretos y que es necesario que sean visibilizadas y adquieran un sentido en el marco de trayectos formativos ya existentes y otros que será necesario crear.

Bibliografía

Benítez, G; Heredia, M; Rusler, V. (2018) Producir Accesibilidad en la cárcel: trabajando juntos desde una perspectiva de derechos, VI Jornadas de Extensión del Mercosur, UNICEN, Tandil 25, 26 y 27 de abril de 2018

Barnes, C. (1998). “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”. En Barton, L. *Discapacidad y sociedad,* comp. Madrid. Ediciones Morata.

Conrad, P. (1982) “Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social”. En Ingleby, D: *Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental*, Barcelona, Crítica.

Coriat, S. (2002) Lo urbano y lo humano, Bs. As. Universidad de Palermo y Fundación Rumbos

Ferrante, C. (2015) “Política de los cuerpos, discapacidad y capitalismo. La vigencia de la tragedia médica personal”. En *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*. Vol. Especial. Julio-Septiembre 2015, pp. 33-53.

Foucault, M. (1990)(1979) “Historia de la ‘medicalización’” e “Incorporación del hospital en la tecnología moderna”. En: *La vida de los hombres infames*. *Ensayos sobre desviación y dominación.* Madrid, La Piqueta

García, C; Heredia, M; Reznik, L; Rusler, V. (2015) La accesibilidad como derecho Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad, Revista Espacios de Crítica y Producción Nº51, Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Gusdorf, G. (1983). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria, en: Bottomore, T. (Coord.), Interdisciplinariedad y ciencias humanas (pp. 32-52). Madrid: Tecnos, Unesco.

PADRÓN, PRADO, RIAL. “Apoyos universitarios para personas con TEA. Proyecto Azul”

Lic. Lurdes Padrón Abreu/Lic. Luciana Prado/Lic. Carolina Rial

Palabras Clave: Universidad –Inclusión Educativa Discapacidad - TEA

Apoyos universitarios para personas con TEA

Con mucho esfuerzo y trabajo en red, las Universidades Públicas han mejorado tanto su accesibilidad física, como comunicacional y académica. Sin embargo, todavía queda un largo camino por recorrer para lograr cambiar modelos teóricos y prácticos; debido a que se siguen presentando situaciones de exclusión y falta de reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Argentina ha logrado su adhesión a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, pero requiere de instrumentos legales que regulen y garanticen que estos derechos se cumplan.

Desde el año 2007 la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos en conjunto con el *Programa de Apoyo a Políticas de Bienestar Universitario* de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, han instalado programas y acciones que pretenden dar respuesta al paradigma de la inclusión en el ámbito de la educación superior, cooperando con el cumplimiento de su objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades de quienes concurren.

En cada uno de estos espacios creados, funciona la Comisión de Discapacidad, órgano representante ante la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos.

Entendemos que la educación es el medio por el cual cada individuo debe adquirir los preceptos básicos que le permitirán incorporarse de forma activa y funcional a la sociedad a la que pertenece. Y es aquí donde el concepto de inclusión educativa y el de educabilidad traspasan las necesidades de un grupo determinado de la población y se convierten en los retos fundamentales a los que se enfrenta la Educación de este siglo.

El desafío principal radica en una necesidad real de crear un giro en las prácticas educativas que permitan poner el acento en las fortalezas y necesidades individuales de

las personas, de forma coherente y significativa, generando modelos educativos desde una educación de calidad para todos. No obstante, los modelos y sistemas educativos de la región distan mucho de superar estos retos, y para las personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la inclusión educativa se ha convertido en una de las principales batallas.

Tanto Kanner como Asperger son considerados pioneros de la investigación del autismo, ya que fueron los primeros en definirlo como una entidad clínica distinta en el campo de la psiquiatría infantil. Ambos autores describieron a sus pacientes con síntomas similares: dificultades en la interacción social, dificultades en el lenguaje y la comunicación, acompañados de movimientos o comportamientos repetitivos o estereotipados. Además, reconocieron la deficiencia en su juego imaginativo, el interés peculiar en ciertos objetos, respuestas extrañas a estímulos sensoriales y habilidades especiales en el manejo de su memoria. Así, sus primeras manifestaciones aparecen antes de los tres años de edad y permanecen por toda la vida. Por otra parte, hay una distinción en el género que favorece el diagnóstico en varones más que en mujeres a razón de 4:1.

En lo que respecta a conceptualización del autismo, viene experimentando sustanciales cambios con motivos de la introducción del término Trastorno del Espectro Autista, el cual se verá reflejado en la quinta versión el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM), en sustitución del término vigente, Trastornos Generalizados del Desarrollo. (TGD). En su edición del año 1994, revisada en el 2000, se utilizaba la terminología TGD. En este se incluían los siguientes subtipos: Autismo, síndrome de Rett, trastorno desintegrativo infantil, síndrome de Asperger y el TGD no especificado.

La aproximación al DSM 5 permite acomodar el concepto a la idea de un continuo, considerando con la denominación de Trastorno del Espectro Autista, grados de complejidad o de severidad. Sólo el Síndrome de Rett, por tener una entidad genética reconocida, estaría excluido en esta denominación. Eliminaría las categorías descritas. Y el grado de compromiso o de severidad lo estaría delimitando, el rendimiento cognitivo y la presencia y funcionalidad del lenguaje.

Se puede concluir que nos encontramos ante un síndrome conductual de base neurobiológica (en donde intervienen factores genéticos) unida a factores psicológicos, así como también puede estar asociado a factores ambientales. Aunque hoy en día su origen aún es desconocido, queda claro que no depende de una sola causa sino de múltiples factores.

El diagnóstico lo debe hacer un profesional de la salud y/o un equipo de trabajo interdisciplinario, ambos con experiencia en el campo. Existen escalas para su detección a partir del primer año de vida y se considera fundamental la intervención temprana y los tratamientos validados empíricamente para favorecer su calidad de vida.

De todas maneras, no debemos olvidar que el diagnóstico, si bien facilita determinar el tipo de tratamiento a ser llevado a cabo, no debe ser utilizado sólo como una etiqueta que hace referencia a las dificultades de las personas. Debido a que el mismo no refleja todo lo que esa persona es. Por lo tanto, es fundamental considerar que detrás de cada diagnóstico de autismo, hay una persona y es importante valorarlas como tal por sobre todas las cosas, en todos los ámbitos de la vida.

En relación a la educación superior, concebimos que la llegada a las universidades de personas con TEA es una realidad aún minoritaria en nuestro país. Sin embargo, esta situación dejará de resultar excepcional en pocos años. En primera instancia, gracias a los avances adquiridos para lograr la detección temprana, el diagnóstico certero mediante la intervención terapéutica precoz y los tratamientos científicamente validados, que como fue mencionado, favorecerá una notable mejora en su calidad de vida.

Por otra parte, debido a que ya se conocen en detalle las necesidades derivadas de estos trastornos en los distintos ámbitos (educativo, clínico, social), y, amparándose en la legislación vigente, se han ido creando, entre otros, programas de apoyo específicos en la etapa de enseñanza obligatoria que permitirán evitar el abandono de los estudios y el fracaso escolar de estos alumnos.

Bajo dicho lineamiento, el Proyecto Lazo Azul de Apoyos Universitarios a las Personas con Trastornos del Espectro Autista, pretende construir una plataforma interuniversitaria única de colaboración, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida, mediante la investigación, la creación de apoyos directos y la formación del cuerpo docente.

Objetivo del proyecto:

Construir una Plataforma de Apoyo para personas con TEA (Trastornos del Espectro Autista), dentro de las Universidades Nacionales.

Objetivos específicos:

- Describir las necesidades de apoyo que expresan los estudiantes con TEA para poder acceder y realizar sus estudios con éxito.
- Indagar las problemáticas específicas que expresan los docentes que han tenido o tienen actualmente en su curso algún estudiante con TEA en el aula.
- Describir las inquietudes pedagógicas que expresan los docentes que no han tenido aún ningún estudiante de las características anteriormente mencionadas.
- Describir y evaluar el potencial de metodologías colaborativas (entre personal docente e investigador universitario y estudiantes de los profesorados) en la mejora de los procesos de intervención educativa con personas con TEA.
- Diseñar Manual de Buenas Prácticas para Docentes y Tutores y Personal No Docente de personas con Tea en la Educación Superior.
- Capacitar a toda la Comunidad Universitaria.

El diseño de apoyos individualizados nos permitirá garantizar el éxito académico en la etapa universitaria de las personas con TEA, como su bienestar y desarrollo personal. Este se construirá a partir de las necesidades particulares, lo cual implica tomar en consideración las dificultades y capacidades de cada estudiante, así como sus deseos, aspiraciones, metas y sueños.

Favoreciendo de esta manera la autonomía personal y la participación de estos estudiantes en todos los ámbitos de la vida universitaria, logrando que La Universidad Pública sea un campo de inclusión social, real y efectivo.

Marco normativo:

De acuerdo al último informe del Registro Nacional de Personas con Discapacidad (2013), el total de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires que han alcanzado estudios de nivel superior es el 5,2 % del total de dicha población.

"Muchos de los jóvenes con discapacidad no inician una carrera universitaria y, en consecuencia, no acceden tampoco al mercado de trabajo profesional especializado. Siendo la participación activa en el mundo laboral una de las metas a alcanzar para

proporcionar la autonomía de las personas con discapacidad en nuestra sociedad, es trascendente conocer por qué estos jóvenes no llegan a la Universidad, así como detectar las dificultades que en su seno se encuentran. Uno de los factores que tradicionalmente ha tenido una mayor influencia en la exclusión social de las personas con discapacidad, ha sido, y es, su bajo grado de acceso a la educación y a la formación, sobre todo a los niveles superiores del sistema educativo".[CITATION Fun10 \l 11274]

En el año 2001 la Organización Mundial de la Salud (OMS), expuso la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), poniendo el acento en el enfoque de la discapacidad y los derechos humanos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPCD-ONU, 2006) constituye un instrumento clave para establecer sus principios, valores y derechos. A su vez ofrece herramientas para accionar ante las autoridades competentes y obligan a los Estados partes a la creación de políticas, programas y proyectos en pos de garantizar su bienestar.

La CIDPCD promueve un cambio de paradigma haciendo hincapié en el enfoque de los Derechos Humanos. En este marco, modifica la construcción discursiva de la discapacidad, considerada actualmente como resultado de las relaciones entre sujeto y sociedad, en lugar de considerarse como atributo individual.

En línea con el paradigma de la inclusión educativa, el Artículo 24º de la Convención 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 asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida […]".[123]

Luego insta a los Estados a asegurar:

"que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad".

En Argentina se adhiere a esta convención en el año 2008, por medio de la Ley

[123]Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2006.

26.378, y en 2014 se le otorga jerarquía constitucional, a través de la sanción de la Ley 27.044.

Con referencia a la Ley 27.043 del año 2014 que declara de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA), tomando en cuenta el ART. N-º 2 inc. en donde estipula :

"Coordinar con las autoridades en materia sanitaria, educativa, laboral y de desarrollo social de las provincias que adhieran a la presente y, en su caso, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las acciones necesarias a los fines de la completa inclusión de las personas que presentan Trastornos del Espectro Autista (TEA) a los diferentes niveles educativos, laborales y sociales, de acuerdo a lo establecido por la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ley 26.378"

Más allá de los cambios en las políticas públicas y marcos legales, de los cambios de paradigmas y del uso de distintos conceptos para hacer referencia a la discapacidad, algunos autores afirman que existen hábitos y aspectos ideológicos que sustentan las prácticas profesionales en general, y las prácticas docentes en particular, que continúan atribuyendo tanto los méritos como los 'déficits' a determinadas personas a título individual (Kaplan y Llomovate, 2005; Kipen, E. y Vallejos, 2009). En este sentido, el presente proyecto pretende prestar atención a dichos aspectos, a fin de contribuir a develar algunas cuestiones que están tan arraigadas en nuestros imaginarios sociales que suelen pasar desapercibidas de manera superficial, pero dejando profundas huellas en términos de procesos subjetivos, trayectorias educativas, experiencias pedagógicas y vivenciales.

El modelo educativo actualmente vigente en la Argentina, si bien presenta avances, aún tiene gran influencia en la perspectiva que pone el énfasis en las características de los alumnos y no en su interacción con las características de la situación educativa.

Sin embargo, en el terreno estrictamente normativo, con la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, se dieron pasos muy importantes en dirección a adoptar la perspectiva de la educación inclusiva. Particularmente, en el art.11, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se postula:

- Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (inc. e).
- Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin

admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo (inc. f).

- Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley 26.061 (inc. g).
- Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades (inc. h).
- Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos (inc. n).

Apoyos para las personas con tea dentro de la Universidad

Ejes de Trabajo

Desde la Institución Universitaria

OO. Contribuir a eliminar los obstáculos sociales por los que se puedan ver afectados los estudiantes, atendiendo a situaciones especiales de discapacidad, marginación, exclusión.

PP. Garantizar la igualdad y equiparación de oportunidades para los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, estableciendo medidas de acción positiva tendientes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito académico y entorno universitario.

QQ. Que los estudiantes dispongan de los medios, apoyos y recursos necesarios para la consecución de sus estudios.

RR. En lo práctico el primer apoyo es que el alumno a su ingreso cuente con un mapa que facilite su orientación por todos los espacios de la universidad, que le permita al estudiante orientarse de forma independiente.

SS. Estudiantes voluntarios, que cumplan el rol de recibir al estudiante inicialmente, transformándose en una persona de referencia que oriente y acompañe al estudiante asperger.

Desde el Docente en el Aula

Estudios demuestran que el carácter que tome el profesor (a) hacia las necesidades del alumno, determinarán en gran medida el éxito que vaya alcanzando a lo largo de su adaptación en la educación superior. Es importante que el profesor sea consciente de la importancia que representa y esté dispuesto a ayudar en lo que esté a su alcance (Riviere, 2001).

"La misión de los docentes es apoyar a los alumnos en la construcción del conocimiento, en su crecimiento como personas y en ubicarse como actores críticos de su entorno. Los estudiantes construyen significados gracias a la interacción con los docentes y con sus compañeros. El profesor es entonces un mediador entre los alumnos y el conocimiento. El alumno, con sus reacciones, manifiesta constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación, de tal manera que ambos gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada. Para que ocurra este aprendizaje guiado por el profesor, se requiere una estructura de conjunto para la realización de la actividad o tarea; proporcionar un puente entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento, y que se traspase progresivamente el control y responsabilidad desde el profesor al alumno."

Frente a un estudiante con TEA, el docente podrá acceder e interiorizarse, así como también contar con los apoyos necesarios, acercándose a las Comisiones de Discapacidad, presentes en todas las Universidades Nacionales a lo largo del País.

Diseño curricular accesible

Que contemple:

- Instrucciones dirigidas de forma personal y explícita.
- Proporcionar información por escrito, a través de guías.
- Facilitar el uso de computador o grabadoras en clase, que permita la posibilidad de tener el estudiante toda la información de las clases.
- Proporcionar la información en un soporte informático: web de la asignatura, correo electrónico, blog, etc. De forma que el estudiante pueda contar con el material en el tiempo adecuado, para sentir la seguridad de poder estudiar con el tiempo suficiente.

Evaluación

- Proporcionar información sobre los exámenes, los requisitos y los criterios de evaluación por adelantado al estudiante con TEA, ya que requiere de anticipación.

- Generar evaluaciones alternativas, de acuerdo a la necesidad del estudiante, con predominio en lo oral o escrito, según corresponda.
- Consensuar los tiempos y espacios para el desarrollo de la misma.

Aspectos de la Interacción Social

El acompañamiento consiste en invitarlos a participar de las actividades grupales, de estudio, sociales, es decir a una plena vida universitaria. Respetando a su vez, sus propios espacios de soledad.

Apoyarlo en situaciones sociales, e interacción con pares. En la decodificación de situaciones sociales implícitas, anticiparlos para ayudarlos a identificar las bromas, dobles sentidos, y lenguaje juvenil.

Es recomendable expresar comentarios positivos hacia los estudiantes con TEA para fortalecer su autoestima y favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales que constituyen un elemento básico de la responsabilidad social, por cuanto ellas permiten a las personas relacionarse con otras.

Comunicación

Es recomendable ser claro, explícito y explicarles abiertamente lo que espera de él. Tener presente siempre que lo que es evidente para unos no lo es para otros.

Explicarles las bromas y los dobles sentidos, establecer palabras claves para modularse socialmente.

"La necesidad de ser una universidad que practique la Sociabilidad y solidaridad para la convivencia: dado que los seres humanos no pueden realizar su originalidad sino a través de su participación en la comunidad, deberán responder a las obligaciones que supone la convivencia mutua. Al mismo tiempo, dado el potencial de su libertad, la persona es capaz de realizar actos en los que se asumen gratuitamente las necesidades de los otros y, así, se practica la solidaridad como la dimensión estética y creadora de la convivencia.

La concreción de este supuesto en la vida universitaria implica el fortalecimiento de la identidad de pertenencia y de afirmación de sí mismo de quienes integran la comunidad universitaria, el reconocimiento explícito de los aportes de cada uno a su construcción y la consideración ponderada, a través del ejercicio de la crítica positiva, en un diálogo fundado en el compromiso solidario con la misión universitaria". (Universidad Construye País-Corporación Participa.)

No existe una sociedad inclusiva sin comportamientos solidarios de las personas próximas y de la comunidad en la que nos encontramos insertos.

Desde el acompañamiento de sus Pares

Las experiencias observadas en los pares que acompañan y median las interacciones sociales como agentes de inclusión dentro de los contextos naturales que se dan día a día en la convivencia, ya sea en clases o en los espacios sociales en que los jóvenes comparten, ha permitido que pierdan el miedo a enfrentar las interacción, así como el lograr incrementar sus niveles de autoestima social, desarrollar un autoconcepto positivo al ir adquiriendo estrategias que sus pares le brindan, generando un ambiente inclusivo sin precedentes.

El ingreso a la universidad de una persona con TEA, supone para muchos de ellos un nuevo comienzo, dejando atrás una enseñanza obligatoria, en la cual la mayoría han sido víctimas de burlas, discriminación y marginación en su entorno, junto a años de soledad y frustración. Sin embargo, a través de los apoyos y comprensión de sus pares puede permitirles encontrarse y sentir que son jóvenes como los demás, con sueños y esperanzas, capaces de alcanzar sus objetivos y proyectos con éxito.

A modo de conclusión:

Como reflexión, algunos resultados obtenidos por el equipo de trabajo de investigación del Proyecto Lazo Azul, advierten que el colectivo de personas con TEA ha sido objeto de exclusión y marginación durante todo el proceso de crecimiento y de formación educativa, por factores sociales, históricos y culturales.

Por este motivo, el contexto educativo debe proveer apoyos para que los estudiantes logren desarrollar sus potenciales. Es necesario contar con programas de diseño universal que les permita un igual acceso a la educación, para que logren desempeñarse con éxito y llevar a cabo este proceso desde el aprendizaje y la inclusión.

Creemos firmemente que las Universidades tienen que garantizar la capacitación docente para asegurar el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes, permitiendo una completa igualdad de oportunidades, facilitando su plena convivencia académica y social.

Está investigación será útil no solo para los propios estudiantes con TEA que se

encuentren cursando dentro de las Universidades Nacionales, sino a sus profesores, tutores, compañeros y familiares, al proporcionarles un horizonte de metas y procedimientos compartidos para eliminar las barreras no físicas, pero sí sociales, que tanto dificultan la realización de estudios universitarios por parte de las personas con esta condición.

Es necesario introducir y desarrollar una visión focalizada en la diversidad, la justicia social y la equidad, con las adaptaciones, los apoyos y facilitadores necesarios que permitan apreciar y potenciar los valores de cada individuo.

Bibliografía

DISCAPACIDAD ANUARIO ESTADÍSTICO NACIONAL SOBRE [Informe]. - 2013.

DISCAPACIDAD CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON [Conferencia]. - Argentina: [s.n.], 2008.

NACIONES UNIDAS. Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (s.f) disponible en http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf.

DURKHEIM E Naturaleza y Método de la Pedagogía. En Educación y Sociologí [Libro]. - Buenos Aires: Shapire, 1974.

RIVIERE A Autismo. Orientaciones para la intervención educativa [Libro]. - Madrid: Trotta, 2001.

SALUD ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) [Informe]. - Madrid: IMSERSO, 2001.

LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (26.206), sancionada en diciembre de 2006. Argentina.

LEY SALUD PÚBLICA: TEA n° 27043.- 2014.Argentina.

FUNDACIÓN ONCE Estudio sectorial por comunidades autónomas de la accesibilidad del entorno universitario y su percepción [En línea] // Observatorio Universidad y Discapacidad. - Universidad Politécnica de Cataluña, 2010. - http://www.uva.es/export/sites/uva/6.vidauniversitaria/6.11.accesibilidadarquitectonica/_documentos/Observatorio-Universidad-y-Discapacidad-09.pdf.

CORTESE, VETORAZZI. “El sujeto de la Educación Especial: Un sujeto de derechos”

Autores: Vettorazzi, Catalina 37.167.066. catavettorazzi@gmail.com-
Cortese, Marhild cferniot@fibertel.com

Palabras clave: sujeto, práctica educativa

Introducción

La presente ponencia tiene como objetivo comentar los avances realizados en el proyecto de investigación denominado “El quehacer profesional del educador especial desde las voces de egresados de la carrera Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto”, aprobado y subsidiado por el Consejo Interuniversitario Nacional (Resolución P.N°318/15)

El mismo, tiene como finalidad estudiar los significados y sentidos que los estudiantes que están finalizando la formación inicial poseen acerca del quehacer profesional del Profesor en Educación Especial, al mismo tiempo que conocer las configuraciones de los perfiles profesionales desde las voces de los estudiantes de los últimos años de la carrera Profesorado en Educación Especial de la UNRC, considerando la particularidad del campo profesional del educador especial.

El marco metodológico se inscribe en un paradigma de investigación interpretativo o constructivista, utilizando una metodología de investigación cualitativa para la recolección de datos. En ese sentido se realizaron entrevistas en profundidad, y grupos focales, a estudiantes del último año y graduados, de la Carrera Profesorado en Educación Especial de la UNRC.

Se presentará una de las categorías de análisis construidas, denominada “El sujeto en la Educación Especial” desde la cuál se plantea la manera de concebir al mismo desde la mirada de los futuros profesionales; y desde desde la cual es posible preguntarse ¿Se corresponde con las conceptualizaciones actuales propias del campo de la Educación Especial? Y en ese sentido ¿Cómo caracterizan a la práctica educativa?

Se cree que avanzar en la respuesta o reflexión de dichos interrogantes podría favorecer en el proceso de pensar diferentes maneras de ser y estar en el mundo, abrir la mirada de-construyendo las posturas hegemónicas y re-construyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia.

Es decir,

> "poder mirar e inventar ocasiones, que nos brinden la posibilidad de transitar caminos que nutran la alternativa de vivir experiencias, con la intencionalidad de construir otras oportunidades y condiciones, para habitar las diferencias" (Guglielmino, 2006:5)

En cuanto a los conocimientos construidos se espera que brinden aportes para conocer las construcciones teóricas presentes en los profesionales de la Educación Especial, permitiendo repensar los planes de estudio y valorar la formación inicial del profesor en Educación Especial de la UNRC, y su implicancia en el futuro campo profesional.

Breve reseña histórica

El campo de la Educación Especial a lo largo de la historia ha estado caracterizado por el surgimiento de diversos paradigmas para conceptualizar la práctica de la misma y los sujetos a los que está destinada. Comprender la evolución histórica de las concepciones nos permite delimitar el concepto de discapacidad desde una perspectiva que enlaza los desarrollos pasados con realidades presentes y tendencias futuras (Brogna, 2009).

Díaz Velázquez (2009) plantea que los cambios en las concepciones son coherentes con los cambios culturales, sociales y científicos, y conocerlos posibilita comprender cómo se significa la temática en cuestión; es con este sentido que a continuación se presentará una breve síntesis de los significados y sentidos que los ingresantes asignan a algunos de los elementos constitutivos de la práctica de la Educación Especial, con el objetivo de reflexionar sobre el quehacer del educador especial.

Históricamente es posible remontarse a períodos anteriores al greco- romano, donde las personas en situación de discapacidad eran asesinadas porque no respondían al ideal de belleza y de ciudadano esperado en ese momento. Estas concepciones se pueden incluir en lo que Díaz Velázquez (2009) define como el paradigma de la prescindencia, el cual se caracteriza por que se considera como causa de la discapacidad cuestiones religiosas siendo personas innecesarias ya que no contribuyen a resolver las necesidades de la sociedad y porque son portadoras de mensajes diabólicos.

Luego de esto surgen experiencias aisladas, como por ejemplo la del Padre Pedro Ponce de León, quién en el siglo XVI desarrolló un método de enseñanza, utilizando ciertas señas, para trabajar con personas en situación de discapacidad auditiva.

En 1800 es encontrado en los bosques de Aveyron (Francia) Víctor, un niño que aparentemente no había estado en contacto con humanos sino que se había criado entre animales. Gaspar Itard es quién se encarga de desarrollar un plan educativo para Víctor,

es, un médico psiquiátrico, y sus aportes son retomados por su discípulo Edward Seguin. Este hecho, marca un hito fundamental en la educación especial, ligando el origen de la misma a la medicina, lo que influye hasta la actualidad en las prácticas profesionales.

Lo planteado con respecto al origen de la educación tiene que ver con lo que se denomina el paradigma de la rehabilitación, y dentro del mismo el modelo médico. Este paradigma es caracterizado por Jiménez Lara, en Díaz Velázquez (2009), como un marco teórico que centra el problema en el individuo, más específicamente, en lo que le falta al individuo; planteando como campo de intervención la rehabilitación para "normalizar" a las personas en situación de discapacidad.

En cuanto al modelo médico se puede considerar, tal como plantea el autor mencionado con anterioridad, a la discapacidad como un problema personal del sujeto que es producto de una alteración, o enfermedad y que para ser revertida debe ser atendida de forma rehabilitadora, a través de profesionales específicos, y buscando la adaptación de la persona al entorno.

En ese contexto se vuelven significativos los aportes que dos médicos, Ovidio Decroly y María Montessori, realizan a la escuela común. Los mismos consideran que las dificultades de los sujetos en situación de discapacidad están más ligadas a cuestiones pedagógicas que al campo de la medicina. Los aportes prácticos de estos médicos se centran en el sensualismo, es decir, el aprendizaje a través de los sentidos lo que da origen a la pedagogía terapéutica, el campo de la educación especial.

En 1915, se consolida el modelo estadístico, también denominado modelo psicométrico, que tiene sus orígenes en los trabajos realizados por Binet y Simon, quiénes se basan en la medición de la inteligencia, para poder clasificar de acuerdo a los resultados de esa medición, en el contexto de la escuela naciente

El término que surgió en este momento histórico y marca significativamente el accionar de la Educación Especial, es el de Cociente Intelectual que sirvió de base para la pedagogía diferencial que, tal como plantea Lus (1995), buscaba una educación para los sujetos que no formaban parte de la media y por lo tanto necesitaban una educación diferencial. Este es el contexto de surgimiento de las llamadas escuelas especiales,

Otro hito fundamental en la historia de la educación especial, es la aparición del concepto de Necesidades Educativas Especiales, el cuál surge de la mano del informe Warnock en 1947 donde, tal como retoma Marchessi (2001), se plantea que no es beneficioso agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas ya que promueve la idea de que todos los niños que están en la misma categoría o con el mismo diagnóstico tienen similares necesidades educativas, sin considerar aspectos individuales y sin proporcionar recursos

específicos a sujetos que pueden necesitarlos aún sin estar diagnosticados, y fomentan la cuestión de etiquetar a los niños de forma negativa.Por otra parte en el campo científico relacionado con la discapacidad, actualmente, se está produciendo una verdadera "revolución científica" o "cambio de paradigma" (…) en el sentido de revisar las causas y la manera en que la ciencia enfoca los problemas de la discapacidad y la privación de los derechos civiles de esta población (Schalock y col., 2003).

Esto coincide con lo planteado por Días Velázquez (2009), quién argumenta que en la actualidad podemos hablar del "El paradigma de la autonomía personal". El mismo centra el problema en el entorno y no en el sujeto, pensando las intervenciones profesionales desde la necesidad de revertir la situación de dependencia que se genera en las personas en situación de discapacidad.

En consecuencia con lo planteado desde este último paradigma, Skliar (2011) refiere a la necesidad de repensar al sujeto "en" la Educación Especial desde la diferencia, lo que implica respetarlas y entender que la subjetividad se construye en la diferencia y, por ende, la misma nos enriquece a nivel individual y colectivo

Por este motivo es importante examinar las concepciones, entendiendo que la mirada sobre y hacia el otro representan una construcción histórica- cultural de orden simbólico, que se inscribe bajo mecanismos inconscientes en los cuerpos y que de acuerdo al "valor social" que se asigna al sujeto y a los grupos está estrechamente ligado con la estructura de las posiciones y oportunidades sociales (Kaplan, 2012).

Por otra parte esta revisión de concepciones, acordando con Guglielmino (2003), tiene que ver con la convicción de hablar de sujetos "en" la educación especial, comprendiendo que hablamos de sujetos singulares, en situaciones particulares que no son pre-determinadas y que deben ser exploradas para pensar y construir todas las posibilidades para el mismo.

La visión de los futuros profesionales

Freire (2004)sostiene que toda práctica educativa posee cinco elementos constitutivos, que se interrelacionan entre sí y la definen, dichos elementos son educador y educando, tiempo y espacio en el que se desenvuelve la práctica educativa y los contneidos a enseñar. Atendiendo a los objetivos propuestos en esta ponencia nos referiremos a dos de dichos elementos: el educador o educadora, que lleva adelante la tarea de educar y los educandos, destinatarios de dicha práctica educativa, y por ende segundo elemento constitutivo.

En relación con dichos elementos de la práctica educativa, entendiendo la íntima relación

entre ambos y considerando la importancia de analizar la evolución histórica de las concepciones acerca del sujeto "en" la Educación Especial, es que se ha considerado cómo los estudiantes del último año, y graduados, de la carrera Profesorado en Educación Especial de la Universidad Nacional de Río Cuarto se refieren a los Sujetos que están implicados en su futuro quehacer profesional.

Se presentarán a continuación fragmentos extraídos de las entrevistas y los grupos focales realizados, que se considera, nos permitirán analizar varias cuestiones de relevancia para pensar a los Sujetos en la Educación Especial como sujetos de derecho:

> "Las herramientas que me aportó fueron fundamentalmente cuestiones teóricas que refieren a como concebir a la persona en situación de discapacidad, sus derechos como cualquier persona, como posicionarme yo como profesional ante las adversidades e injusticias que les impiden vivir una vida plena, y sobre todo en los últimos años pude afianzar la idea que la diversidad siempre nos enriquece y nos ayuda a ser mejores personas" (…)"oriento mis prácticas pensando que son personas, personas con igual derechos que todos" (Entrevista 1)

> "…cada persona es particular y única como lo somos todos, por eso trato de ver lo que ellos prefieren y de alguna manera me quieren dar a conocer. Creo que el cómo las defino va más allá de su discapacidad. Va de la mano de como yo las veo. Considero que en una mínima descripción que uno haga queda implícito el cómo las definimos"(Entrevista 2)

> "creo que a partir de cómo tomas al otro está su práctica, porque si vos lo tomas como alguien que no puede hablar, no puede expresar, que no, tenes como tu práctica orientada a eso; en cambio si lo ves como un sujeto con necesidades, con derechos, que expresa, que tiene deseos y que eso hay que explotarlo, las prácticas son distintas" (Entrevista 3)

En primer lugar consideraremos que todos refieren al sujeto como una "persona en con/ o en situación de discapacidad" ¿Qué podría estar denotando esta denominación?

Pantano (2007) sostiene que al hablar de personas con discapacidad, supone en primera instancia hablar de personas, como todos y todas; y al hablar de personas se hace

referencia a la concepción de “sujeto de derecho” es decir, la persona con discapacidad como un sujeto que posee capacidades y necesidades; además de posibilidades para hacer y para decidir su presente y su futuro, su vocación y sus intereses.

En este sentido Cortese y Vettorazzi (2016) afirman que desde esta perspectiva se entiende por persona con discapacidad a aquella que tiene una discapacidad pero que es ante todo una persona, respetando así su condición humana, sin poner el acento (y sin dejar de considerar) la discapacidad.

Por otra parte, se observa que los otros entrevistados consideran que

> “para la sociedad presentan alguna limitación por la cual no pueden desenvolverse “normalmente” en la misma” (Entrevista 2)

¿Con qué podría relacionarse esta mirada social que se considera? Se entiende que la discapacidad parte de un estado de salud específico, pero tal como sostiene Pantano (2007) no se pasa a tener “otras capacidades”, sino que son las mismas, pero configuradas de un modo diferente. Existe una diferencia en el funcionamiento del sujeto que se define por el estado del sujeto y como el mismo interactúa con el entorno, pero no se identifica capacidad que lo diferencie de otros seres humanos.

Centrarse en la discapacidad como único rasgo del sujeto y considerarlo desde una mirada negativa, sosteniendo que no puede desenvolverse de manera “normal”, implica mirar de manera sesgada a una persona que como todas tiene intereses, deseos, necesidades, que pueden o no tener que ver con su discapacidad.

Hacer referencia a los intereses, necesidades, deseos más allá de lo comprometido o no que esté el sujeto por su condición de discapacidad, nos lleva a pensar en la definición de persona. Tal como sostiene Pantano (2007), la Real academia española afirma que el concepto de persona refiere al “individuo de la especie humana”, “sujeto de derecho”.

Es relevante en este sentido retomar los aportes de Guglielmino (2006) quien sostiene que si se reconoce al otro como portador de una voz, aceptando sus singularidades, se le ofrece un espejo en el que mirarse a partir del cual se lo habilita para la búsqueda de nuevos horizontes, pudiendo torcer su destino que de otra manera se presentaría como inmodificable.

Se cree que entender que las personas “en” la educación especial son sujetos de derecho, implica entonces orientar el quehacer profesional con ideales de igualdad de oportunidades, libertad, justicia y dignidad, lo que exige una educación en y para la diversidad. Esta última, tal como sostiene Devalle de Rendo (2006) es una educación que no espera estar exenta

de conflictos y contradicciones sociales, sino que entiende al ámbito de la diversidad como valor social y político desde el cual se plantean respuestas sociales que van a ser divergentes y contradictorias, en tanto afecta a intereses sociales contrapuestos.

En este sentido, se sostiene que son los educadores quienes deben tomar sus propias decisiones, entendidas en un marco de valores sociales amplios, en relación con los valores democráticos, y con el objetivo de generar estrategias coherentes con dicho pensamiento.

En este sentido aparece como importante la necesidad de revisar si los objetivos de los futuros profesionales se corresponden con una educación para la liberación; los mismos afirman:

> "Creo que los objetivos (de la educación especial) seria ¿darles la oportunidad de ser? O ¿ser escuchados? ¿Hacer que lleven una vida plena? Creo estar en la busca de esos objetivos". (Entrevista 2)

> "para mí el objetivo siempre es luchar para construir un mundo justo, con posibilidad de elección y disfrute para todos, potenciando así la mayor autonomía posible que puede tener una persona". (Entrevista 1)

Entendemos la relación educativa como una práctica social, dialógica y dialéctica, que se fundamenta en el diálogo y que permite una transformación de educador y educando en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Muños y col. (2016) retoman los aportes de la pedagogía crítica y analizan la relación educador- educando en torno a cuatro perspectivas. En primer lugar una perspectiva del apego, desde la cual se comprende que el apego nos impulsa a mantenernos cerca de personas que resultan especiales para nuestro desarrollo, por tanto, el educador deberá aprovechar esta condición humana para una relación educador-educando orientada hacia el acompañamiento en la construcción del conocimiento escolar.

En segundo lugar, desde la perspectiva del desarrollo de las fortalezas y talentos, se considera la necesidad de un cambio de postura, que bien se corresponde con los cambios en la concepción del sujeto en la educación especial, considerándolo desde sus potencialidades; ya que esta postura tiene que ver con el cambio de mentalidad de los educadores desde un modelo de déficit a uno de capacidades. La convicción de que cada educando tiene potencial, permitirá aportar a la definición de quién se es, a partir de sus fortalezas y no desde las dificultades o limitaciones.

Desde la perspectiva de la motivación, por su parte, aparece como fundamental que el profesor tome conciencia de que tiene la oportunidad de convertirse en quizás el único

modelo de aprendiz que tendrán muchos niños en su vida. A lo anterior se suma el desafío de una formación motivacional centrada en suscitar el deseo de aprender y en darle sentido al aprendizaje escolar.

En síntesis, comprendemos la importancia de un docente que problematice la realidad, la relación hombre-mundo con una actitud reflexiva permanente, además de una actitud comprometida con el saber científico e ideológico y con el hacer.

Es decir, es fundamental que dicho educador posea competencia desde el saber y coherencia entre su posición ideológica y su práctica como educador, lo que llevará a la liberación individual y colectiva. (Vettorazzi, Cortese; 2016)

Reflexiones finales (o más bien nuevos comienzos)

"Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana.
Y dijo que somos un mar de fueguitos.
-El mundo es eso -reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende".

(Eduardo Galeano, 2015)

A lo largo de la ponencia hemos analizado cuestiones que aparecen como fundamentales a la hora de revisar la educación especial. En primer lugar se realizó una revisión histórica de los paradigmas que han caracterizado la educación especial y la concepción de sujeto implícito en cada uno.

Luego interesó hacer hincapié en la visión de los profesionales formados en la UNRC, lo que permitió analizar en primer lugar la noción del sujeto en la educación especial, como un sujeto con/ en situación de discapacidad y como esta mirada lo convierte automáticamente en un sujeto de derechos. En segunda instancia se consideró la necesidad de una educación en y para la diversidad, aceptando y respetando la heterogeneidad y su riqueza, y por último se consideró el vínculo educador- educando para alcanzar los objetivos de la práctica educativa liberadora.

Entendemos entonces, que la discapacidad no es sólo una condición de salud propia de la

persona, sino el resultado de la interacción entre las limitaciones humanas y el medio en el que nos desenvolvemos. Esta postura teórica, pero también una postura frente a la vida, nos habilita para poder pensar en diferentes maneras de ser y estar en el mundo, abrir la mirada de-construyendo las posturas hegemónicas y re-construyendo nuevas experiencias de habitar la diferencia.

Sin embargo siempre se abren nuevos interrogantes que permiten revisar y desnaturalizar visiones socialmente construidas y que influyen en el accionar cotidiano de los sujetos implicadas en la educación especial.

Actualmente ¿cómo siguen influyendo las visiones hegemónicas del "déficit" en la práctica educativa? ¿Cómo posibilitan o dificultan el cumplimiento del derecho a la educación en los sujetos en situación de discapacidad? ¿Es necesario desterrar estas visiones?

Personalmente se considera que en cada momento histórico han surgido posturas que (en ese momento) han podido responder a las necesidades sociales del momento, por ende son posturas válidas, haciendo del campo de la Educación Especial un campo que ha aportado cuestiones valiosas a las prácticas educativas en general.

Es decir, históricamente la Educación Especial se ha encargado, desde una postura u otra, de repensar lo diferente, de reflexionar acerca de lo dado como "natural" y revisarlo. Sin embargo, es necesario seguir pensando y trabajando con el objetivo de equiparar las miradas hegemónicas con las posturas críticas y desnaturalizantes, concibiéndolas como diferentes aristas que deben ser consideradas, para responder a las necesidades del sujeto en la educación especial en su integridad como persona.

Bibliografía

DEVALLE DE RENDO, A; VEGA, V. 2006. Una escuela en y para la diversidad. Aique grupo editor. Buenos Aires.

DÍAZ VELÁZQUEZ. 2009. Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. Universidad Complutense de Madrid.

FREIRE PAULO. 1993. Cartas a quien pretende enseñar. Argentina. Siglo veintiuno editores.

GALEANO, E. 1993. El libro de los abrazos. Editorial Siglo XXI.

GUGLIELMINO, M.E.; VALENTE, G. y A. MENDES ROSA.2003. Puesta en escena: La diferencia y la educación especial. En "Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. VAIN, P. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

GUGLIELMINO, ME; GM. VALENTE y A. MENDES ROSA. 2006 Sujetos y educación especial: de la sujetación a la posibilidad de habitar las diferencias. XV Jornadas de

RUEDES. Córdoba

LUS, Ma. 1995. De la integración escolar a la escuela integradora. Editorial Paidós. Bs. Aires.

MORÍN, E. 1999. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”.

MARCHESSI, A. 2001. Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En MARCHESSI, A., C. COLL y J. PALACIOS (Comp.) “Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales”. Editorial Alianza. España.

MUÑOZ VALENZUELA, C.; CONSEJEROS SOLAR, M.; CONTRERAS, C.; VALENZUELA CARREÑO, J. 2016. La relación educador-educando: Algunas perspectivas actuales. Estudios pedagógicos vol.42 n° especial *versión On-line* ISSN 0718-0705. Valdivia.

PANTANO L. 2007. Hablemos sin eufemismos. Revista La Fuente. Año X Nº 33- Córdoba, Argentina.

VETTORAZZI, C; CORTESE M. 2016. El quehacer profesional del educador especial desde las voces de los estudiantes de la carrera. Revista Ruedes, versión digital. ISSN: 1853-5658. Institución Editora: Red Universitaria de Educación Especial

1. Assembly, U.N.G.: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. GA Res. 61, 106 (2006).
2. Katz, S.L., Danel, P.M.: Hacia una universidad accesible. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP) (2011).
3. Ley Nacional de Educación Superior No 25.573. Modificación de la Ley No 24.521, (2002).
4. GRZONA;, PACHECO;, OTROS: Una propuesta de estrategias didácticas para la formación doce (2009).
5. Scientific, F.: JAWS (Job Access with Speach), http://www.freedomscientific.com/Products/Blindness/JAWS.
6. Meana, K., Capel, G., De Angelis, B., Fernández, A.: Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad.
7. King, A., Blenkhorn, P., Crombie, D., Dijkstra, S., Evans, G., Wood, J.: Presenting UML Software Engineering Diagrams to Blind People. In: Miesenberger, K., Klaus, J., Zagler, W.L., and Burger, D. (eds.) Computers Helping People with Special Needs: 9th

International Conference, ICCHP 2004, Paris, France, July 7-9, 2004. Proceedings. pp. 522–529. Springer Berlin Heidelberg, Berlin, Heidelberg (2004).

8. Kallin, D.: Nomnoml (http://www.nomnoml.com), http://www.nomnoml.com.
9. MUSSOI, E.M., Flores, M.L.P., BULEGON, A.M., TAROUCO, L.M.R.: GeoGebra and eXe Learning: applicability in the teaching of Physics and Mathematics. J. Syst. Cybern. Informatics. 9, 61–66 (2011).
10. Hodgins, H.W.: The future of learning objects. (2002).
11. Bohl, O., Scheuhase, J., Sengler, R., Winand, U.: The sharable content object reference model (SCORM)-a critical review. In: Computers in education, 2002. proceedings. international conference on. pp. 950–951. IEEE (2002).
12. Treviranus, J., Richards, J., Jacobs, I., McCathieNevile, C.: Authoring Tool Accessibility Guidelines. latest Work. Draft these Guidel. Des. Access. authoring tools is available www. w3. org/TR/WD-WAI-AUTOOLS. (1999).
13. Sankar, L., Rhee, M., Tung, C., ZibiBailly, J., LeBalleur, J.C., Blaise, D., Rouzaud, O.: A comparative study of three methodologies for modeling dynamic stall. (2002).