



***I Simposio Internacional del
Observatorio de la Discapacidad.***

*“Perspectivas y retrospectivas en
torno a la discapacidad y las ciencias
sociales”.*

**Universidad Nacional de Quilmes
11 y 12 de septiembre de 2014**



Actas del I Simposio del Observatorio de la Discapacidad : perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales / Andrea Pérez ... [et.al.]. - 1a ed. - Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2014.

E-Book.

ISBN 978-987-558-312-2

1. Discapacidad. 2. Ciencias Sociales. I. Pérez, Andrea

CDD 362.4

INTEGRANTES DEL OBSERVATORIO DE LA DISCAPACIDAD.

Lic. ANDREA CAMÚN

Lic. ANDREA GAVIGLIO

Dra. ANDREA PÉREZ

Lic. LAURA FINAURI

Lic. MARÍA ESTHER FERNANDEZ

Lic. MARINA SOUTO

Lic. VALERIA PAGLIANO

www.observatoriodiscapacidad.web.unq.edu.ar



COMITÉ ACADÉMICO

Lic. AGUEDA FERNÁNDEZ

Lic. ANA LAURA GARCÍA

Lic. ANDREA CAMÚN

Lic. ANDREA GAVIGLIO

Dra. ANDREA PÉREZ

Lic. CAROLINA WOJTUN

Lic. CECILIA ELIZONDO

Dra. CECILIA RIBEIRO DOS SANTOS

Lic. CELESTE BIATI

Mg. CLARISA MARZIONI

Mg. DANIEL BADENES

Dr. GUILLERMO DE MARTINELLI

Mg. GRISELDA LEGUIZAMÓN

Lic. JULIA LUCAS

Lic. LAURA FINAURI

Lic. LEONARDO MORA DOLDÁN

Lic. LILIANA ARCE

Arq. LUIS GRUNEWALD

Prof. LUISA RIPA

Lic. MARÍA ESTHER FERNANDEZ

Lic. MARÍA MERCEDES LÓPEZ

Lic. MARIANA GESUALDI

Lic. MARINA SOUTO

T.O. MARTA SUTER

Lic. MIRIAM MEDINA

Mg. MONICA FERNANDEZ

Dra. PATRICIA BERROTARÁN

Lic. RICARDO BAQUERO

Prof. VALERIA MORRAS

Lic. VALERIA PAGLIANO



Entre los días 11 y 12 de septiembre de 2014 se realizó el *I Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. “Perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales”*, un evento de carácter internacional, libre y gratuito para la comunidad.

Este encuentro fue declarado de interés por el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes (Resolución Nro. 57/14).

Durante las dos jornadas hemos logrado convocar a integrantes de proyectos de investigación y de extensión, como también a la comunidad en su conjunto para reflexionar y problematizar fenómenos y categorías asociadas a la discapacidad y los derechos humanos desde diferentes perspectivas disciplinares.

De acuerdo a lo previsto, hemos generado un espacio de divulgación de trabajos de investigación y extensión ligados al tema de la discapacidad en el marco de las ciencias sociales, teniendo en cuenta la coexistencia de distintos paradigmas y los aportes de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los distintos campos de conocimiento. Asimismo, compartimos 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.

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

Equipo del Observatorio de la Discapacidad

Departamento de Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Quilmes



EJES DE TRABAJO

1. Medios y Comunicación Social

El eje 1 tiene por objeto reflexionar en torno a las construcciones existentes sobre la discapacidad, representaciones que circulan y se reproducen en y desde los medios masivos de comunicación. ¿Qué alternativas y qué posibilidades de generar un pensamiento crítico existen propiciadas por parte del Estado y las organizaciones sociales?

Este espacio instala a la vez, una invitación al relato de experiencias inclusivas que se realizaron y se realizan, pensando a la comunicación como un bien social en el marco del Artículo N° 66 de la Ley de Servicios Audiovisuales.

Abrimos el debate y el pensamiento para analizar cambios y continuidades a partir del derecho de accesibilidad en los medios de comunicación.

2. Derecho a la Educación

El eje centrado en el derecho a la educación invita a participar a quienes se encuentren formando parte de proyectos de extensión o investigación vinculados a las concepciones y abordajes de la discapacidad en contextos educativos no formales o formales (en todos sus niveles y modalidades). Interesa, en particular, reflexionar en torno de las tensiones y novedades implicadas en la complejidad advertida en las experiencias actuales, teniendo en cuenta la herencia del paradigma médico rehabilitador y normalizador que tradicionalmente ha formado parte inextricable del sistema educativo, como también de las concepciones de currículum, de sujeto/alumno y de las prácticas y vínculos pedagógicos en términos más generales. Invitamos, por tanto, a dialogar y debatir conceptos, experiencias y modalidades de trabajo, con una mirada crítica en torno a las propias prácticas y conceptualizaciones, como también a los procesos de integración e inclusión educativa.



3. Recreación, deporte y tiempo libre

Una perspectiva de análisis fundamental al momento de considerar los diferentes tópicos que atraviesan a la discapacidad y a la comunidad refiere a la temática que plantea este eje en tanto propicia una participación activa de las personas dentro de la sociedad. Este eje propone repensar el deporte, la recreación y el tiempo libre como procesos favorecedores de la independencia y la autonomía, mejorando la calidad de vida, salud física y mental de la comunidad en su conjunto.

4. Historia, Derechos Humanos y Paradigmas

Este eje propone dialogar y reflexionar en torno a los derechos humanos teniendo en cuenta aspectos históricos y cambios de paradigmas en torno a la discapacidad. ¿Qué significa asumir la discapacidad como una cuestión de derechos humanos y no como una cuestión de política asistencial? ¿Cómo se refleja en la praxis cotidiana el pasaje del abordaje médico-rehabilitador al paradigma impulsado por el modelo social de la discapacidad? ¿Cuáles han sido las acciones que desde el Estado o la sociedad civil se han gestado en distintos momentos históricos para concretar la igualdad de oportunidades? ¿Qué posibilidades de garantías poseen las personas con discapacidad para alcanzar la autonomía y la igualdad? ¿Cuáles son las deudas y desafíos aún pendientes?

5. Políticas Públicas y Marco legal

Invitamos a participar en este eje a aquellos trabajos que, mediante la indagación y el análisis de políticas públicas y marcos legales, aborden reflexivamente la temática de la discapacidad desde las ciencias sociales, considerando una mirada que permita poner en relieve distintos matices y recorridos que contribuyan a historizar ciertos fenómenos sociales tradicionalmente naturalizados. Asimismo se abordarán trabajos que evidencien diversas relaciones entre el modo en que se aborda y se investiga acerca de las políticas y normativas sobre discapacidad en



la actualidad y el modo en que se lo ha hecho en otros momentos históricos de las ciencias, teniendo en cuenta los procesos sociales vinculados a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

6. Turismo accesible

El Turismo Accesible es 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. Este conjunto de personas que involucra 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 (mujeres embarazadas, personas accidentadas o en procesos de rehabilitación, etc.) y personas con discapacidad permanentes (motrices, sensoriales, mentales y múltiples). Invitamos a reflexionar sobre las diversas experiencias, trabajos y aportes con los prestadores y destinos turísticos en relación a esta temática de gran impacto social, económico y cultural.

7. Derecho a la Salud

Este eje focaliza su atención en la producción social de la salud y el enfoque multidimensional actualmente vigentes. Aquí se consideran las políticas de salud, la justicia social y temas de equidad en salud y discapacidad. Los cambios de paradigma desde el modelo médico hacia el actual modelo social nos desafían a repensar nuestras prácticas profesionales e intervenciones cotidianas. Abrimos este espacio para compartir ideas, obstáculos e inquietudes en torno a esta temática, a la luz de las dificultades que implica la convivencia de distintos paradigmas en torno al abordaje de la discapacidad en el campo de la salud.

8. Ámbito laboral



Este eje considera el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones. Se sostiene que las personas con discapacidad pueden ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y en un entorno laboral abierto, inclusivo y accesible. Se ofrecerá un espacio de difusión y promoción sobre el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad en ámbitos laborales. Se dará lugar al debate participativo, en la construcción conjunta de este encuentro, sobre temas que actualmente inquietan a las personas con discapacidad, tales como: igualdad de condiciones justas y favorables, oportunidades de empleo en ámbito público y privado, ejercicio de derechos laborales y sindicales, promoción profesional en el mercado laboral, el empleo por cuenta propia y la constitución de cooperativas.

ORGANIZACIÓN DE LAS MESAS DE DIÁLOGO

EJE EDUCACIÓN/COMUNICACIÓN

MESA A.

Jueves 11/09. 13:30 a 15:30 HS

- **Casal, V., Roccella, L.** TEMATIZAR LA INCLUSION EDUCATIVA DESDE LA FORMACION INICIAL DE EDUCADORES Y DURANTE LA PRÁCTICA DOCENTE
- **Cortese, M., Olivero, B., Mora, M.** UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
- **Celada, B., Musci, C., Aguilar Bascopé, F.** RELATOS PEDAGÓGICOS DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA (PONENCIA NO PUBLICADA)
- **Guerrero, L., Villegas Castagnasso, M.** INCLUSIÓN A TRAVÉS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL N°502 PADRE CARLOS CAJADE

MESA B.

Jueves 11/09. 13:30 a 15:30 HS



- **García Munitis, A., Zaslasky, M. F., Di Lucca, V.** DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN DE LA NORMATIVA VIGENTE EN MATERIA DE ACCESIBILIDAD EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS (*PONENCIA NO PUBLICADA*)
- **Ferrari, F., Blasetti, F., González, M.** EDETEC: UN ESPACIO DE DESARROLLOS TECNOLÓGICOS PARA INCLUSIÓN EDUCATIVA
- **Castignani, M. L.** CONSTRUYENDO PUENTES HACIA LA INCLUSIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA.
- **Borzi, S., Castignani, M. L., Cardós, P.** INCLUSIÓN Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UNLP: PERSPECTIVA Y PROPUESTA DE LA COMISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MESA C

Jueves 11/09. 13:30 a 15:30 HS

- **Sanna, V.** EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL. EL IMPACTO DE UNA INSTITUCIÓN EN SU COMUNIDAD
- **Gorkin, E.** EVALUACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE LA COMUNIDAD SORDA EN EDUCACIÓN SEXUAL Y REPRODUCTIVA
- **Esterkind de Chein, A., Hormigo, K.** DERECHO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. CONCLUSIONES DE LAS XXIII JORNADAS DE RUEDES. EN EL CENTENARIO DE LA UNT

MESA D

Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **González, M., Ferrari, F., Cordero, M.** UNITEC: HACIA UNA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APLICADA A DESARROLLOS TECNOLÓGICOS PARA NECESIDADES ESPECIALES
- **Scalise, M. E.** LOS SUPUESTOS SUJETOS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES ESPECIALES
- **Alvarez, C., Delrio, R., López, A., Schajovitsch, J.** CERTIFICACIÓN EN OFICIOS. ¿CERTIFICAR LO APRENDIDO O LA DISCAPACIDAD?
- **Celada, B., Rosetto, M., Aguilar Bascopé, F.** INVESTIGANDO COLABORATIVAMENTE EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS; CONFIGURACIONES DE APOYO



MESA E

Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **Pereyra, C.** ACERCA DE LAS DERIVACIONES DE EDUCACIÓN COMÚN A EDUCACIÓN ESPECIAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTO DE POBREZA
- **De Luca, L., Librandi, A.** ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES QUE TIENEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN COMÚN Y ESPECIAL SOBRE EL ROL DEL MAESTRO INTEGRADOR EN NIVEL INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA EN EL DISTRITO DE LUJÁN Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR
- **Akselrad, B., Chamorro, L., Marzioni, C.** SECUNDARIO PARA JÓVENES Y ADULTOS: ADULTOS 2000. MODALIDAD A DISTANCIA: UNA OPORTUNIDAD PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD TRANSITORIA Y/O PERMANENTE

MESA F

Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **Rodríguez, P., Favero, A., Danel, P.** INTERROGANDO LOS PROCESOS DE DISEÑO Y EJECUCIÓN DE TALLERES CON JÓVENES SOBRE DDHH Y DISCAPACIDAD.
- **Spataro, A.** ¿EDUCACIÓN PARA TODOS?
- **Tobón Rendón, A.** ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

EJE RECREACIÓN, DEPORTE Y TIEMPO LIBRE

MESA G

Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **Albarellos, M. J.** LA COLONIA DE VACACIONES Y LOS NIÑOS CON TEA
- **Saenz, E., Sanchez, L., Sanhueza, P.** FÚTBOL PARA CIEGOS COMO PRÁCTICA SOCIAL QUE AMPLÍA EL CAMPO DE LOS POSIBLES *(PONENCIA NO PUBLICADA)*
- **Correa Gutiérrez, J. C.** DANZA, EXPRESIÓN Y SILLAS DE RUEDAS: UN APOORTE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD



EJE HISTORIA, DERECHOS HUMANOS Y PARADIGMAS

MESA H

Jueves 11/09. 13:30 a 15:30 HS

- **Almada, M. C., Alvarez Sanchez, A., Barrio, M.** DERRIBANDO BARRERAS AL ACCESO Y LA PARTICIPACIÓN EN EL VALLE MEDIO RIONEGRINO
- **Pagano, V.** DEL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD AL MODELO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: ASPECTOS SUPERADORES, CRÍTICAS Y DESAFÍOS
- **Peirano, S.** MITOLOGÍA DE LA SEXUALIDAD ESPECIAL. EL DEVENIR DEL DESEO EN MINUSVALIZANTES NECESIDADES

EJE POLÍTICAS PÚBLICAS Y MARCO LEGAL

MESA I

Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **Cirese, A.P.** ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS NO INTENCIONALES RELACIONADOS CON EL USO DE SILLA DE RUEDAS MANUAL Y LAS BARRERAS ARQUITECTONICAS URBANAS (BAU)
- **Schewe, L.** LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MISIONES: METAS Y OBJETIVOS
- **Martínez, A.** LA DISTANCIA ENTRE LO LEGAL Y LO REAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN RELACIÓN A LAS PRESTACIONES BÁSICAS

EJE TURISMO ACCESIBLE

MESA J

Jueves 11/09. 13:30 a 15:30 HS

- **Begueri Gomez, M. N.** ACCESIBILIDAD Y COMPETITIVIDAD DE LOS SERVICIOS TURÍSTICOS DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. CASO DEPARTAMENTO CAPITAL
- **Catalini, D., Rodriguez, C., Gallucci, G.** LA ACCESIBILIDAD TURÍSTICA EN ÁREAS PROTEGIDAS DE ARGENTINA COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN



- **Calgaro, M., Méndez, M.** SEGURIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL EN EL TURISMO SISTEMA INTEGRAL DE GESTIÓN DE TURISMO ACCESIBLE PARA DESTINOS Y EMPRESAS TURÍSTICAS
- **Taibo, A.** EN CORDOBA SE RECONOCE QUE PARA POTENCIAR SU PERFIL TURISTICO SE NECESITA AVANZAR EN CUESTIONES DE ACCESIBILIDAD

EJE DERECHO A LA SALUD

MESA K

Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **de Martinelli, G., Arce, L., Guille, L.** EL CUIDADO DE LA SALUD EN LA INFANCIA: RECONOCIMIENTO DE DERECHOS Y CIUDADANÍA
- **Angelino, F., Angelino, L., Giovannetti, F.** DOCENCIA E INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE ABORDAJE TERAPÉUTICO INTRA E INTERINSTITUCIONAL
- **Leegstra, R., Chardon, M. C.** REINSERCIÓN A LAS ACTIVIDADES DE AUTOCUIDADO DE GRANDES QUEMADOS, LUEGO DEL ALTA DE INTERNACIÓN
- **Chardon, M. C., Borakievich, S., Montenegro, R.** DERECHO A LA SALUD Y CUIDADOS: ALGUNAS PUNTUACIONES (*PONENCIA NO PUBLICADA*)

EJE AMBITO LABORAL

MESA L

Jueves 11/09. 13:30 a 15:30 HS

- **Celi, A., Selgas, F., Beriay, P., Miguela, F., Spidalieri, C.** INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (PCD) EN UN ORGANISMO PÚBLICO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
- **Arce, L., Guille, L.** UNA EXPERIENCIA DE GESTIÓN ASOCIADA: MUNICIPIO- UNIVERSIDAD-COMUNIDAD
- **Martínez, N.** QUILMES Y EL COMPROMISO SOCIAL ANTE LA TEMÁTICA DE LA INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

MESA M



Viernes 12/09. 09:30 a 11:30 HS

- **Martínez, M., Passalacqua, N., Testa, A.** APORTANDO TECNOLOGÍA ALAS EMPRESAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA QUE INTEGRA MUNDOS DIVERSOS
- **Madeo, A., Moretti, M.** LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS EN EL CENTRO DE LA ESCENA. UNA APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA DISCAPACIDAD Y TRABAJO DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA
- **Taibo, A.** ODISEA, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES



EJE 1: MEDIOS Y COMUNICACIÓN SOCIAL

INCLUSIÓN A TRAVÉS DE NUEVAS TECNOLOGÍAS. LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL N°502 PADRE CARLOS CAJADE.

Proyecto de Extensión: Cronistas Barriales. Programa: Comunicación, Participación y Ciudadanía. Universidad Nacional de Quilmes. Escuela N°502 Padre Carlos Cajade. Berisso

Autores:

Guerrero, Lautaro. Licenciado en Psicología. e-mail: guerrero_lautaro@yahoo.com.ar

Villegas Castagnasso, Milva. Licenciada en Fonoaudiología. e-mail: milvavillegas@gmail.com

Palabras claves: Inclusión, integración, discapacidad, TIC y aprendizaje.

Resumen

Uno de los principales objetivos de la modalidad de Educación Especial de la Provincia Buenos Aires es lograr la inclusión de sus alumnos en los diferentes niveles de la educación. Dentro de este objetivo se destaca la dimensión de: la participación, la interacción y los roles sociales. Desde este punto de partida se observa que se comienza a dejar de lado la inteligencia y la conducta adaptativa en la discapacidad intelectual, y se amplía la dimensión al contexto, teniendo en cuenta los ámbitos en los que el sujeto se desenvuelve. Desde esta perspectiva, la discapacidad es un hecho social en el que las características del sujeto tienen



relevancia si evidencian la incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades derivadas de su déficit. Por ello es importante destacar que el diseño de la enseñanza, hace que todos los actores que intervienen se posicionen para posibilitar que un contenido sea accesible para el alumno.

En el marco de este objetivo la Escuela de Educación Especial N° 502 “Padre Carlos Cajade” participa desde el año 2012 en el proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes “Cronistas barriales”. Dicho proyecto permite que nuestros alumnos intercambien experiencias con jóvenes de escuelas secundarias de distintos distritos. La importancia de esta integración en dicho proyecto, es la de lograr la inclusión de los alumnos de la modalidad de Escuela Especial de discapacidad intelectual, a través del uso de las nuevas tecnologías, enmarcados en el “modelo social de la discapacidad”.

El proyecto, que tiene como objetivo capacitar a jóvenes de distintos barrios en lenguaje, producción y posproducción informativa audiovisual y producir un noticiero audiovisual interbarrial.

Para la Escuela de Educación Especial N° 502 “Padre Carlos Cajade” resulta relevante que los alumnos enriquezcan sus saberes por medio de la interacción con otros jóvenes, de distintas instituciones educativas, no pertenecientes a la modalidad, a través de la participación en proyectos que le posibiliten ampliar miradas, comparar y pensar nuevos recorridos y apropiarse de prácticas sociales y educativas que los involucren con “otros”, desarrollando experiencias de intercambio, coparticipación e incorporación de nuevos saberes a través de nuevos lenguajes y usos tecnológicos.

Frente a la participación en el proyecto “Cronistas Barriales”, el interrogante que nos hacemos es si es posible lograr la integración de alumnos de la modalidad de discapacidad intelectual en proyectos que involucren interacción con alumnos de otro nivel educativo. El uso de las TIC ¿favorecen esta inclusión y la incorporación de nuevos aprendizajes?



Ponencia

Inclusión a través de nuevas tecnologías. La experiencia de la Escuela de Educación Especial N° 502 “Padre Carlos Cajade”.

Introducción

Uno de los principales objetivos de la modalidad de Educación Especial de la Provincia Buenos Aires es lograr la inclusión de sus alumnos en los diferentes niveles de la educación. En el marco de este objetivo la Escuela de Educación Especial N° 502 “Padre Carlos Cajade” participa desde el año 2012 en el proyecto de extensión universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes “Cronistas barriales”. Dicho proyecto permite que nuestros alumnos intercambien experiencias con jóvenes de escuelas secundarias de distintos distritos.

El proyecto tiene como objetivo capacitar a jóvenes de distintos barrios en lenguaje, producción y posproducción informativa audiovisual y producir un noticiero audiovisual interbarrial; logrando la apropiación e nuevos saberes por medio del uso de nuevos lenguajes y la expresión a través de nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Para la Escuela de Educación Especial N° 502 “Padre Carlos Cajade” resulta relevante que los alumnos enriquezcan sus saberes por medio de la interacción con otros jóvenes, de distintas instituciones educativas, no pertenecientes a la modalidad, a través de la participación en proyectos que le posibiliten ampliar miradas, comparar y pensar nuevos recorridos y apropiarse de prácticas sociales y educativas que los involucren con “otros”, desarrollando experiencias de intercambio, coparticipación e incorporación de nuevos saberes, de nuevos lenguajes y usos tecnológicos.



La Educación Especial en Argentina

A fines del siglo XIX en la Argentina las ideas liberales se plasmaron en la política educativa nacional, y la educación pasó a ser el medio privilegiado para lograr la unidad nacional.

La Ley 1420 del año 1884 tenía por objetivo fundamental la homogeneización del pensamiento y los saberes del pueblo. Con el transcurrir del tiempo, esa ley llevó a que el sistema educativo se dividiera en dos subsistemas:

- Educación Común
- Educación Especial

La Educación Especial tomó una orientación basada en el **modelo médico**, el cual ponía el énfasis en el déficit y favorecía la segregación. La Educación Especial se apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción de que a los niños “diferentes” les convenían ámbitos diferentes.

Las Escuelas de Educación Especial se caracterizaban por:

- Tener una menor cantidad de niños por maestro, lo cual favorecía la individualización de la enseñanza,
 - Trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de problemas de los niños,
 - Usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad.
- Además fueron creándose los profesorados de especialización en muchas categorías de dificultades, que eran en su mayoría de nivel terciario.

Integraciones escolares

Ya desde hace muchos años, se realizan integraciones escolares de niños con necesidades educativas especiales de todo tipo. En 1960 se empezó a considerar la posibilidad de integrar al niño ciego y el disminuido visual en la escuela común. En 1967 se registra una experiencia de integración de niños



ciegos y disminuidos visuales en las escuelas primarias de La Plata. En 1974 se integraron niños ciegos en los jardines de infantes de la Ciudad de Córdoba.

Algunos hechos que contribuyeron a la integración

Desde 1983 en la Universidad de Buenos Aires, desde la Cátedra de Educación Especial, se trabajaron temas fundamentales como la integración y la normalización, lo cual se basó en el gran movimiento a nivel mundial en favor de la integración. En 1987 se creó la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas dependiente de la Presidencia de la Nación, que brinda un espacio para la coordinación de distintas acciones y propuestas para lograr una mayor integración de las personas discapacitadas. En 1988 se lanzó el Plan Nacional de Integración, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación.

Durante la década del 80 muchas jurisdicciones comenzaron a realizar experiencias de integración escolar, respaldadas por las direcciones de Educación Especial. En 1991 tuvieron lugar las Primeras Jornadas Intercátedras de Educación Especial, que tienen como meta alcanzar una coherencia entre las programaciones teórico-prácticas de las distintas universidades y Profesorados de Educación Especial del país. En 1993 se formó la Red Universitaria de Educación Especial.

En la actualidad, se trabaja con una conceptualización según la cual todo alumno es parte de un único sistema educativo y no parte de un área/ nivel en particular. Desde este principio, se orienta el trabajo de la Educación Especial hacia un cambio que intenta superar el paradigma del déficit por el del respeto por las diferencias. Esta circunstancia coloca en el centro de la reflexión la función primordial de toda institución educativa, y la asunción de una responsabilidad única frente a todos y cada uno de sus alumnos: enseñar a todos y todas. Asumir esta responsabilidad significa generar espacios educativos ricos en experiencias



que apunten al despliegue de las potencialidades de cada alumno, sea éste alumno de escuela común o de escuela especial.

En la provincia de Bs As., la educación especial deja de ser una rama o nivel del sistema educativo, y pasa a convertirse en una modalidad que acompaña la trayectoria educativa de los alumnos con necesidades derivadas de la discapacidad, poniendo énfasis en el “Modelo social de la discapacidad”.

“Se ha podido reconocer que el grado de discapacidad de una persona se relaciona con sus dificultades, producto de una diversidad funcional, y con las facilidades o dificultades que le ofrezca su entorno. Entonces, las barreras que la persona encuentre en su camino, generarán en ella mayor o menor grado de discapacidad y ello dependerá de los apoyos de los que pueda disponer para alcanzar un mejor nivel de desarrollo.” (Paez, Stella 2010)

Promoviendo que las Escuelas Especiales se constituyan en lugares destinados a niños en los cuales la complejidad o especificidad de su problemática, requieran un espacio educativo específico. Dentro de este nuevo paradigma se destaca la introducción de la dimensión de: la participación, la interacción y los roles sociales. Desde este punto de partida se observa que se comienza a dejar de lado la inteligencia y la conducta adaptativa, y se amplía la dimensión al contexto, teniendo en cuenta los ámbitos en los que el sujeto se desenvuelve. Desde esta perspectiva, la discapacidad es un hecho social en el que las características del sujeto tienen relevancia si evidencian la incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades derivadas de su déficit. Por ello es importante destacar que el diseño de la enseñanza, hace que todos los actores que intervienen se posicionen para posibilitar que un contenido sea accesible para el alumno.



La experiencia de la Escuela Especial N°502 “Padre Carlos Cajade”

En el marco del nuevo paradigma de la educación especial antes mencionado, la Escuela de Educación Especial N° 502 comienza a participar desde el año 2012 en el Proyecto de Extensión de la Universidad de Quilmes: “Cronistas Barriales”.

Cronistas Barriales es un proyecto creado en el marco del proceso de transformación que atraviesan las políticas en comunicación audiovisual en Argentina, y es desencadenante de reflexiones en torno al rol de la imagen en nuestra sociedad. Es por eso, que la democratización de la información requiere, entre otras cosas, trasladar su producción a aquellos lugares donde la información es considerada un derecho humano y está al servicio de necesidades sociales.

Es por eso que este proyecto desarrolla la producción de un noticiero audiovisual de periodicidad mensual, que es producido por jóvenes de distintos barrios y escuelas con temáticas propuestas de acuerdo a las necesidades informativas del barrio. Para ello, los jóvenes son capacitados en lenguaje y estilo audiovisual, narrativas informativas audiovisuales, en estrategias de producción y postproducción. El noticiero es emitido en el canal UNQTV, perteneciente a la Licenciatura en Comunicación Social de la UNQ.

Entre los objetivos del proyecto se pueden destacar la capacitación a jóvenes de distintos barrios de la región en lenguaje, producción y posproducción informativa audiovisual, problematizar el género informativo, específicamente el noticiero, focalizando en la idea de producir una agenda propia que contenga necesidades informativas, generar una conciencia crítica en relación a la producción informativa y el papel que la información juega en la sociedad y generar redes de producción entre jóvenes de distintos barrios con el objetivo de capacitarlos y promover la producción de contenidos audiovisuales.



En este contexto la Escuela Especial N° 502 interviene con seis alumnos, los cuales se encuentran en un rango etario entre 17 y 19 años, y la mayor parte de su trayectoria escolar ha sido en sede de escuela especial, de la modalidad de discapacidad intelectual. Algunos están alfabetizados y otros no. La importancia de esta integración en dicho proyecto, es la de lograr la inclusión de los alumnos de la modalidad de Escuela Especial de discapacidad intelectual, a través del uso de las nuevas tecnologías, enmarcados en el “modelo social de la discapacidad”. Se destaca que por medio de la participación en dicho proyecto los alumnos lograron trabajar con contenidos del diseño curricular de secundaria de: Construcción de la Ciudadanía, Prácticas del lenguaje y Ciencias Sociales. Y se apropiaron del uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Y incorporaron al trabajo el uso de las netbook entregadas por el Programa “Conectar Igualdad”, ya que todos los alumnos cuentan con dicho recurso; cámaras de video, equipos de sonido y software de edición de video.

Es importante hacer hincapié que los alumnos pudieron participar del proyecto interactuando con otros jóvenes de escuelas de otro nivel educativo, de diferentes localidades y contextos. Se integraron en todas las etapas las etapas del proyecto, participando con entusiasmo.

Los alumnos lograron relatar una historia sin utilizar la escritura, aprendiendo el uso de otros lenguajes, como es el lenguaje audiovisual, el cual da la posibilidad de apropiarse de los contenidos desde otro lugar, usando otras estrategias que permiten abordar las diferentes temáticas. Asimismo, para la producción audiovisual de segmentos informativos, los alumnos realizaron investigación de las distintas temáticas abordadas, planificaron entrevistas, hicieron observaciones en los lugares en donde se hicieron las notas, y otras actividades.

En la experiencia, los alumnos pudieron profundizar las temáticas que incluyeron en sus notas, relacionadas con el contexto barrial. Las producciones realizadas fueron: biblioteca barrial “Del otro lado dl árbol”, O.N.G. “Decir basta” dedicada al acompañamiento de víctimas de violencia de género, la obra del



“Padre Carlos Cajade” abordando la temática de la identidad de la escuela (participando con la exhibición del material durante el “Encuentro de Jóvenes y Memoria” en la ciudad de Chapadmalal), por último “El lugar que nos une”, O.N.G. barrial encargada de brindar trabajo a jóvenes con discapacidad.

En relación al uso de las TIC es importante destacar que en los alumnos con discapacidad intelectual se orienta a favorecer el desarrollo de las estructuras de pensamiento, estimular habilidades y competencias que mejoren sus posibilidades de aprendizaje, comunicación y adaptación al medio social e inclusión laboral. Las TIC ofrecen oportunidades para adquirir habilidades que pueden luego transferirse a distintas situaciones, anticipar los resultados de una acción en un determinado entorno, generalizar los aprendizajes sobre el manejo de un programa a otro, recordar una secuencia de procedimientos necesaria para lograr un objetivo. En suma, aprender con las TIC y aprender de las TIC abren nuevas oportunidades para estimular habilidades del pensamiento y áreas del desarrollo y promover la construcción del conocimiento.

Por medio de la participación en este proyecto no solo hemos logrado la inclusión de alumnos con necesidades derivadas de la discapacidad a un entorno educativo diferente, sino que hemos logrado acotar las barreras que el medio ofrece a nuestros alumnos, para que ellos puedan participar como ciudadanos inmersos en una sociedad heterogénea y diversa. Hemos logrado brindar nuestro aporte a la educación para la diversidad.

Bibliografía

Circular Técnica N°5. Dirección General de Cultura y Educación. Modalidad Educación Especial.

<http://www.conectarigualdad.gob.ar/>



Pere Marqués Graells. Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. 3 Ciencias. Revista de investigación Editada por Área de Innovación y Desarrollo, S.L. 2012.

<http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

Tenti Fanfani, Emilio. La escuela vacía, deberes del Estado y responsabilidades de la Sociedad. Buenos Aires, Losada, 1993, p. 29.

Lus, M.A. De la integración escolar a la escuela integradora. Bs. As., Paidós, 1992, p. 67-77.

Resolución 4635/11 de la Modalidad de E.E., D.G.C. y E.

Ibáñez, P. (2002), Las discapacidades. Orientación e intervención educativa, Madrid, Dykinson.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2007), Educación e inclusión para los jóvenes, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2008), Educación integral de adolescentes y jóvenes, Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y PNUD (2009), Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, Buenos Aires.



EJE 2: DERECHO A LA EDUCACIÓN

CERTIFICACIÓN EN OFICIOS. ¿CERTIFICAR LO APRENDIDO O LA DISCAPACIDAD?

PROYECTO DE EXTENSION

Autores:

ALVAREZ, CELESTE Lic. En Marketing. DNI 25100773 calvarez@uocra.org

DELRIO, ROXANA Lic en Terapia Ocupacional. DNI 33746054 rdelrio@uocra.org

LÓPEZ, ALINA Lic. En Sociología. DNI 28.573.460 alopez@uocra.org

SCHAJOVITSCH, JULIANA Lic. En Psicología. DNI: 30778012 jschajovitsch@uocra.org

Palabras clave: Discapacidad – certificación –educación no formal en oficios

Planteo del tema/problema

El propósito de este escrito consiste en poner en evidencia, a través de los relatos de experiencias, las dificultades de la certificación de saberes del sistema educativo no formal que surgieron durante el desarrollo del proyecto “Construyendo Inclusión” implementado por el equipo de la Coordinación de Programas para la Promoción de la Equidad de la Fundación UOCRA.

Breve reseña de la Fundación UOCRA

La Fundación UOCRA, desde que abrió sus puertas en el año 1993 viene desarrollando diversas acciones con el objetivo de promover y brindar una educación de excelencia y actualizada que mejore la calidad de vida de los



trabajadores constructores, sus familias y la comunidad en general, permitiendo democratizar el acceso al conocimiento, logrando una verdadera inclusión social, laboral y educativa. Para tales objetivos, emprende sus actividades en forma conjunta con organismos gubernamentales, empresas y ONGs, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, que comparten la visión de que la relación entre educación y trabajo constituye un pilar fundamental que debe ser abordado a los fines de lograr mayores niveles de inclusión social.

A través de un compromiso institucional de abordar la problemática de las personas con discapacidad partiendo de la importancia que para este grupo constituye la continuidad educativa y la transición al mundo laboral, se impulsa el proyecto “Construyendo Inclusión”.

Proyecto de formación para personas con discapacidad “Construyendo Inclusión”

El objetivo del proyecto es mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad a través del desarrollo de acciones de formación profesional en la industria de la construcción.

Está destinado a personas mayores de 17 años que posean algún tipo de discapacidad.

El proyecto comienza a funcionar en Marzo del 2012 y continúa hasta la actualidad. Surge como idea desde la Coordinación de Programas para la Promoción de la Equidad, en línea con los cambios en la normativa nacional de los últimos años tras la sanción de la Ley 26.378 que aprueba la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad; y comprendiendo que no había demasiados antecedentes de acciones que tuvieran en cuenta a las Personas con Discapacidad en el sector de la construcción.

El proyecto se implementó en el marco de la Red de Instituciones Educación Trabajo de la Fundación UOCRA, de la que forman parte los Centros de



Formación Profesional (CFP), más específicamente en los centros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y de los municipios de Ensenada, Moreno, Morón y San Martín.

Los alumnos fueron convocados a participar a través de dos canales; el primero mediante un convenio con la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires quien informó a las escuelas especiales de las distintas jurisdicciones acerca del Programa; y por otro lado, mediante una convocatoria abierta dirigida a las PcD desde la Fundación UOCRA. El proyecto se desarrolla en distintas etapas que refieren a: instancias de orientación, formación y acompañamiento de las personas participantes de los cursos. Este trabajo es llevado adelante por un equipo interdisciplinario de la Fundación UOCRA que a su vez articula dependiendo la ocasión con los docentes de los cursos, maestros integradores, familiares, etc.

El modo de pensar la discapacidad y el trabajo en equipo hacen que el proyecto no funcione de modo estático, sino que implica un proceso crítico de continua reflexión y cambio de acuerdo a las necesidades reales planteadas por alumnos, docentes, y los diferentes actores involucrados. Las estrategias de inclusión generadas refieren a los distintos tipos de discapacidad y la singularidad de cada caso. Algunas de las estrategias desarrolladas consistieron en adaptación de materiales curriculares, gestión de intérpretes de LSA en los cursos, configuraciones de apoyo, articulación institucional, entre otras.

Modalidades de Certificación.

Los cursos de oficio son teórico-prácticos, forman parte de la oferta de formación profesional de cada jurisdicción y son certificados por el ente educativo correspondiente (Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires). El certificado de Educación, acredita conocimientos adquiridos y habilita para el trabajo.



A partir de algunas dificultades que fueron apareciendo a la hora de certificar lo cursado por los alumnos surgieron diversas maneras o modos de certificación que respondieran a cada uno de los casos que iban surgiendo.

Los tipos de certificaciones adoptadas fueron las siguientes:

-Certificación oficial (emitida por el CFP a través del Ministerio de Educación de la jurisdicción). Con **Opción de recurrar**: En los casos en los que el alumno no logró el total de los contenidos pero el equipo considera que lo podría lograr reforzando los mismos, se le sugiere realizar nuevamente el curso.

-Certificación intermedia: en los casos en los que el oficio contempla un nivel de “ayudante” se certificó de ese modo, ya que el alumno no acreditó el total de los contenidos y competencias necesarias. Por ejemplo: La certificación intermedia de Electricista Instalador es la de “Montador electricista”. No todos los cursos poseen esta figura.

-Acreditación de horas/certificación de participación: Las mismas fueron emitidas por la Fundación UOCRA o directamente por el CFP, en los casos en los que los alumnos finalizaron el proceso y aprendieron ciertos contenidos, pero no los suficientes como para aprobar el curso, o llegar a una certificación intermedia (también en los casos de inexistencia de certificación intermedia). Dicho certificado no tiene valor legal, y en el mismo consta el curso realizado, la institución y la cantidad de horas cursadas.

Relato de la experiencia

En el transcurso del Programa, cada CFP y, a su vez, cada alumno transitó una experiencia particular. Sin embargo, dichas experiencias poseen algunos puntos en común. Aquí relataremos dos a modo de ejemplo:

Experiencia 1: Hernán es una persona sorda de nacimiento, vive en un barrio ubicado en un área en situación de pobreza. Llega al centro de formación de



Moreno, CIFIC- CFP N° 404 por la articulación convenida entre Dirección Especial de Provincia de Buenos Aires y Fundación UOCRA. El asiste a la escuela N° x de sordos e hipoacúsicos.

Hernán eligió el curso de gas porque quería hacer reparaciones en su hogar, el cual estaba construyendo para vivir ahí con su novia.

El docente del centro no conoce la Lengua de Señas Argentinas, es así que una de las docentes de la escuela presenciaron toda cursada como intérpretes. La carga horaria del curso de gas de tercera categoría fue tres veces por semana 4 (cuatro) horas cada día, durante todo un año.

Hubo otros alumnos sordos integrados, pero la motivación, esfuerzo y capacidad de Hernan se destacaron. Además del empeño y dedicación de las docentes- interpretes y el docente de gas. El trayecto formativo iba tan bien que se empezó a pensar que reunía todas las competencias suficientes para rendir el examen que lo habilitaría para la matriculación.

El examen final consistía en contestar varias preguntas teóricas y ejercicios prácticos. Si esto era aprobado se pasaría a la instancia oral, en la cual sería necesario un intérprete. Pero había una dificultad, a Hernán por su discapacidad, le costaba poder dar cuenta de sus conocimientos teóricos de modo escrito. Es así, que se pidió que la parte teórica se plantee en múltiple choice, para facilitar las cuestiones de escritura. Pero esto no fue concedido. Hernan realizo el examen tal cual esta planteado para todos y no pudo pasar la parte teórica porque nunca se accedió a la modificación/adaptación solicitada.

Experiencia 2: Lucas es un joven con Parálisis Cerebral Motriz con afección de los cuatro miembros y compromiso del lenguaje oral, cuya causa según refiere la madre, se sitúa en una anoxia perinatal por mala praxis. Dada la cercanía y accesibilidad del Centro, sus padres deciden anotarlo en el curso de Informática básica. Lucas concurre al CFP en un andador que auto propulsa con ayuda de su



madre. Requiere asistencia para realizar la transferencia desde el andador a una silla común y viceversa, colaborando mínimamente.

Lucas asiste al curso con regularidad acompañado por alguno de sus padres, cumpliendo el horario de clase al igual que sus compañeros. No presenta alteraciones cognitivas significativas para el desempeño en el curso, por lo que comprende y resuelve las consignas dadas por el docente. Sin embargo, el alumno requiere de un ordenador adaptado a sus necesidades motrices, que le permita la interacción con el mismo en forma independiente.

El día del examen se asiste al alumno durante el mismo, habiendo diseñado conjuntamente con el docente un examen adaptado que permita evaluar los contenidos teórico-prácticos aprendidos. El mismo comprende una parte teórica con opciones múltiples y una parte práctica mediada por el asistente. El asistente realiza aquellas funciones que requiere el ordenador convencional para que la persona interactúe con él, tales como el hacer click o tipear, siguiendo las indicaciones del alumno, dado que el ordenador estándar no se adecua a las necesidades de Lucas.

El alumno logra resolver el examen adecuadamente de acuerdo a sus posibilidades, dando cuenta de los contenidos aprendidos durante el curso.

Sin embargo, Lucas no pudo ser certificado de modo oficial, por las características de la certificación; pues la misma describe al dorso las competencias que el alumno debe acreditar, entre ellas, operar la computadora; cuestión imposible si no hay una computadora adaptada.

Reflexiones

Ambas situaciones ponen de manifiesto que cuando se requiere una adaptación en un examen o recurso tecnológico no es posible llevarlo adelante. Esto genera a quienes somos parte del equipo de seguimiento un



malestar, pues conocemos las posibilidades para solucionar ciertos obstáculos pero no es posible aplicarlos. Surge el interrogante sobre si la invisibilización se debe a falta de recursos o a una resistencia a la inclusión que opera de modo inconsciente. Cabe aclarar que el espíritu del Proyecto siempre fue el de sostener la importancia de la inclusión educativa como proceso, y como medio para potenciar la autonomía de los participantes; sin hacer énfasis en la certificación.

Los alumnos transitan cada uno un trayecto educativo diferente según sus posibilidades y las posibilidades que les son brindadas: No todos los alumnos llegan al mismo lugar, y no todos pueden/deben transitar por el mismo camino. A pesar de esto, no se desestima que la certificación y sus diferentes modalidades, han sido un punto de conflicto en todos los casos, e ilustran ciertas tensiones conceptuales propias del mundo de la discapacidad que continúan reproduciéndose en la actualidad. El logro de la inclusión en el trayecto educativo constituye un salto en lo que refiere al mundo de la construcción, pero **la etapa de certificación es fundamental en el proceso pues cumple la función de conexión entre el mundo educativo y laboral.** El recurso de dar constancia de horas cursadas puede convertirse en una certificación “como si”, o un papel como recuerdo pero que no es útil a la hora de **pensarse como trabajadores.** Solucionar el obstáculo con la constancia de horas cursadas sin tener en cuenta las posibles adaptaciones de algún modo no da lugar a la singularidad y replica una mirada pedagógica totalizante y normalizadora que no permite el despliegue de las capacidades del alumno con discapacidad. Se visibiliza entonces la necesidad de que existan instancias de certificación/acreditación reales, en el contexto de la educación inclusiva; que no repliquen la evaluación del sujeto de manera “especial” o alternativa, sino que todos los alumnos puedan ser evaluados en igualdad de oportunidades según sus posibilidades. El modelo social de la discapacidad plantea dos puntos fundamentales: que las causas de la discapacidad son mayormente sociales, y que el problema no está en las limitaciones individuales de la persona sino en las limitaciones que tiene la propia sociedad



para satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad (Palacios, A 2007)

Más allá de la experiencia puntual del proyecto, la reflexión sobre la práctica pone de manifiesto el papel normalizador que cumple el sistema educativo en general y la industria de la construcción en particular pues supone trayectorias iguales para las personas, sin dar lugar a la diversidad y singularidad. Es por eso que nos preguntamos si cuando se da un en nuestro caso la certificación de horas cursadas que no es oficial, es un acto de inclusión o de afirmación de la discapacidad. Por otra parte el sistema evaluativo no nos deja otra opción.

Bibliografía

- Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo
- Palacios, A- Bariffi, F: “La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Grupo Editorial CINCA, Madrid. 2007.
- Organización Internacional del Trabajo: Convenio 159 (OIT) “Sobre la readaptación profesional y el empleo de personas inválidas”, 22 de junio de 1983.



INCLUSIÓN Y PERMANENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD DE LA UNLP: PERSPECTIVA Y PROPUESTA DE LA COMISIÓN SOBRE DISCAPACIDAD DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Autores:

Sonia Lilián Borzi, DNI 21.544.051, Calle 41 N° 722, La Plata, 1900, sborzi@satlink.com. Profesora y Licenciada en Psicología. Prof. Titular Ordinaria de la Cátedra *Psicología Genética*. Coordinadora de la *Comisión sobre Discapacidad* de la Facultad de Psicología, UNLP.

Paula Daniela Cardós, DNI 20.440.666, Calle Montevideo N° 1639, Berisso, CP 1923, pauladcardos@gmail.com . Especialista en Docencia Universitaria. Profesora y Licenciada en Psicología. Prof. Adjunta a cargo de la Cátedra *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología*. Directora del *Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia* de la Facultad de Psicología, UNLP.

María Laura Castignani, DNI 29.405.862, Calle 16 N° 896, La Plata, 1900, mlauracastignani@gmail.com. Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional. Profesora y Licenciada en Psicología. Docente de la Cátedra *Orientación Vocacional* y Prof. Adjunta del *Curso Introductorio a las Carreras de Psicología*. Becaria CONICET (Beca Interna de Posgrado Tipo II). Representante por el Claustro de Graduados en la *Comisión sobre Discapacidad* de la Facultad de Psicología, UNLP

Institución: Comisión sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Calle 51 e/ 123 y 124, Ensenada, CP 1925 (3er piso, of. PROPER). E-mail: comisión.discapacidad@psico.unlp.edu.ar



Resumen de la ponencia

El propósito de este trabajo es presentar los objetivos y líneas de acción de la Comisión sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología de la UNLP, ámbito que integramos docentes que participamos de investigaciones relativas a la inclusión educativa de personas con discapacidades; a estrategias de intervención orientadoras en jóvenes con discapacidad visual; y al rol profesional del psicólogo en instituciones educativas. Haber transitado por estas investigaciones nos llevó a profundizar en relación a los diferentes modelos sobre la discapacidad, sobre leyes y normativas referentes a derechos educativos e inclusión escolar, así como sobre el rol del psicólogo en estos procesos. Esto nos motivó a procurar implementar, desde la Comisión, estrategias tendientes a favorecer el ingreso, inclusión y permanencia de estudiantes con discapacidades en nuestra Facultad.

El accionar de nuestra Comisión se enmarca en los antecedentes legales que garantizan los derechos de las personas con discapacidades en la Educación Superior, tomando como principales referencias:

- La *Convención Preliminar sobre discapacidad* (2004), y los cuatro sentidos para la palabra “igual” que allí se establecen: iguales derechos para todas las personas; igual trato, entendiendo aquí “igualdad” como “equidad” (ajustes razonables); iguales oportunidades; e iguales resultados, en términos de logros personales, siempre y cuando se cumplan los tres sentidos mencionados antes.
- La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), incorporada a nuestra legislación en el año 2008 (Ley 26.378). Nos interesan particularmente el Artículo 9, referido a la accesibilidad física de los edificios públicos; y el Artículo 24, referido a los derechos educativos de las personas con discapacidades y a recibir enseñanza en el sistema general de educación.
- La Ley 25.573 del año 2002, modificatoria de la *Ley Nacional de Educación Superior* 24.521, del año 1995, en donde se establece la responsabilidad indelegable del Estado para la prestación del servicio de educación superior de



carácter público, reconociendo y garantizando el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Entre las acciones que venimos desarrollando, describiremos en este trabajo aquellas relativas al trabajo con los ingresantes a las Carreras de Psicología, y una intervención específica con un estudiante con disminución auditiva severa.

Al momento de su inscripción a nuestra Facultad, 53 estudiantes declararon estar en situación de discapacidad, nombrando diversos tipos: motoras, sensoriales, enfermedades cardíacas, etc. En función de ello, procedimos a identificar las comisiones de trabajos prácticos del *Curso Introductorio a las Carreras de Psicología* a las que asistían, para comentarles a sus docentes y que sean ellos quienes pudieran conversar con sus alumnos sobre la necesidad o no, de algún apoyo específico para cursar y/o para rendir los exámenes. Asimismo, durante las reuniones mantenidas con el equipo docente del *Curso Introductorio*, se presentó a la Comisión, sus objetivos y funciones, y se hizo entrega de un documento con esta información, así como días y horarios de encuentro, y vías de contacto. A su vez, se les solicitó a los docentes que informaran a sus alumnos al respecto, tanto en clases teóricas como prácticas. A partir de estas iniciativas, se mantuvo contacto con distintos alumnos y se asesoró a los docentes que solicitaron colaboración para atender a demandas específicas de los mismos.

Por su parte, desde el Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia (PROPER) se desarrollan diversas actividades orientadas a la recepción y abordaje en aquellas situaciones que afecten las trayectorias académicas de los estudiantes, especialmente ingresantes y cursantes de los primeros años. En ese marco, se ha puesto en marcha un Proyecto de Tutorías -a cargo de alumnos avanzados y supervisadas por la dirección del PROPER- cuyo propósito es acompañar el proceso de afiliación institucional de dichos estudiantes. En términos generales la labor del tutor se orienta a identificar las dificultades y necesidades de los estudiantes y brindar respuestas personalizadas a sus problemáticas.

Recientemente se ha logrado incluir en el Proyecto a un estudiante con disminución auditiva severa. Al momento la labor del tutor par está centrada en



definir junto al estudiante sus necesidades y dificultades en relación a su trayectoria en la carrera, intentando delimitar la relación de las mismas con su discapacidad y focalizando especialmente en los sentidos y significados que el propio estudiante otorga a las situaciones que vive en el contexto de la Facultad, en su relación con el conocimiento y con los otros (pares y docentes).

Estas experiencias nos permiten visualizar que aún hay mucho por hacer en pos de crear conciencia en la comunidad educativa sobre la necesidad de asumir la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y de avanzar en la eliminación de barreras no solo edilicias, sino también las psicológicas y sociales, que suelen expresarse a través de prejuicios, la discriminación, o las miradas asistencialistas hacia la problemática.

Palabras clave: discapacidad - inclusión educativa – derechos

Trabajo completo

El 4 de Julio de 2012 se creó la Comisión sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología de la UNLP, como una de las comisiones ad-hoc del Honorable Consejo Directivo de la mencionada Unidad Académica. Componemos este espacio representantes de los claustros de profesores, estudiantes, graduados y no docentes, que nos reunimos periódicamente para el tratamiento de los requerimientos de la población con discapacidades. Asimismo, todos los meses participamos de las reuniones generales de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata (CUD – UNLP), en representación de nuestra Unidad Académica, en donde se tratan diferentes situaciones y modos de abordaje y resolución de problemáticas.

El propósito de este trabajo es presentar los objetivos y líneas de acción de este ámbito integrado por docentes que participamos de investigaciones relativas a la inclusión educativa de personas con discapacidades; a estrategias de intervención orientadoras en jóvenes con discapacidad visual; y al rol profesional del psicólogo en instituciones educativas. Haber transitado por estas investigaciones nos llevó a profundizar en relación a los diferentes modelos sobre la discapacidad, sobre



leyes y normativas referentes a derechos educativos e inclusión escolar, así como sobre el rol del psicólogo en estos procesos.

Las concepciones sobre la discapacidad han variado según el tiempo, los contextos, las investigaciones y los reclamos propios de las personas con discapacidades por hacer cumplir sus derechos. En ese sentido, se pueden mencionar diferentes paradigmas o modelos sobre la discapacidad, que si bien se han ido configurando a lo largo del tiempo, ninguno se presenta de manera pura ni ha reemplazado a los anteriores (OMS, 2001; Palacios y Romañach, 2006). Así, con diferentes denominaciones, se pueden distinguir los modelos tradicionales o religiosos o de la prescindencia, surgidos en la antigüedad y en la edad media, en donde se concebía a la discapacidad como una desgracia, maleficio, castigo divino, motivo por el cual el destierro o la muerte eran las únicas posibilidades de solución para calmar la voluntad divina y purgar la pena. Más adelante, y con el avance de las investigaciones, los modelos médicos o del déficit comienzan a considerar a las personas con discapacidades como individuos enfermos, con deficiencias físicas o mentales que restringen su participación en la vida diaria; la solución allí son los tratamientos médicos, la rehabilitación y la educación especial como medios para “restaurar” la función deteriorada. A fines de la década del sesenta, se inician movimientos liderados por personas con discapacidades en Inglaterra y EEUU, con el objetivo de reivindicar y reclamar el cumplimiento de sus derechos; surgen así diversos modelos sociales, como el de los derechos civiles, o de la vida independiente, el de la opresión, etc. Desde estos modelos se enfatiza en que las dificultades no provienen del sujeto, sino de las barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, generadoras de prejuicios y exclusión social; reclaman frente a ello legislación específica que permita a las personas con discapacidades tomar decisiones sobre tratamientos médicos y diferentes aspectos de sus vidas, así como garantizar la plena concreción de sus derechos (Pfeiffer, 2002; Verdugo Alonso, 2004; Talou, Borzi, Sánchez Vázquez et al, 2009). Es así que, desde una perspectiva de Derechos Humanos, conformamos y pensamos el accionar de nuestra Comisión, tomando como marco de referencia



los antecedentes legales que garantizan los derechos de las personas con discapacidad en la Educación Superior, en especial:

- La Ley Nacional N° 24.314, *Sistema de Protección Integral de las Personas con Discapacidad*, sancionada en marzo de 1994, modificatoria de la Ley N° 22.431 y que integra el Decreto N° 914/97. Aquí se especifican las características y medidas de cada una de las partes de un edificio (escalones, rampas, baños, escaleras, puertas, ascensores, etc.) para ser considerado una construcción arquitectónica accesible. Esta normativa nos ofrece una referencia concreta al momento de tener que realizar alguna solicitud referente a las condiciones edilicias

- La *Convención Preliminar sobre discapacidad (2004)*, y los cuatro sentidos para la palabra “igual” que allí se establecen: igualdad de derechos, de trato, de oportunidades y de resultados. Iguales derechos para todas las personas no significa la creación de nuevos derechos, sino garantizar que los mismos derechos se cumplan para todos, independientemente de su condición. Igual trato, entendiendo aquí “igualdad” como “equidad”, lo que implica establecer ajustes razonables para que cada uno reciba lo que necesita. Por su parte, iguales oportunidades refiere a las mismas posibilidades de acceso para todos y todas. Finalmente, se trata de alcanzar iguales resultados, en términos de logros personales, siempre y cuando se cumplan los tres sentidos mencionados anteriormente (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez et al, 2009).

- La *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, e incorporada a nuestra legislación nacional en el año 2008 (Ley 26.378), cuyo propósito fundamental es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. El Artículo 9, referido a la accesibilidad física de los edificios públicos; y el Artículo 24, referido a los derechos educativos de las



personas con discapacidades y a recibir enseñanza en el sistema general de educación, son los que particularmente nos conciernen como Comisión.

- La *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), elaborada por la Organización Mundial de la Salud en el año 2001, se propone superar los reduccionismos de los modelos médico y social –en el primer caso, reducción de la discapacidad al déficit, y en el segundo, al contexto- integrando las dimensiones de ambos en un enfoque bio-psico-social. Para ello, se sustituye los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía –portadores de connotación negativa- por los de déficit en el funcionamiento, limitación en la actividad y restricción en la participación, proporcionando una visión integrada de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Se enfatiza así la necesidad de analizar tanto las limitaciones funcionales y estructuras corporales, como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que restringen la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno.

- La Ley 25.573 del año 2002, modificatoria de la *Ley Nacional de Educación Superior* 24.521, del año 1995, en donde se establece la responsabilidad indelegable del Estado para la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconociendo y garantizando el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Esto implica garantizar la accesibilidad al medio físico, los servicios de interpretación y los apoyos técnicos y académicos necesarios y suficientes para las personas con discapacidades.

- El *Estatuto* de la Universidad Nacional de La Plata, en cuyo Preámbulo podemos leer: “La UNLP como institución pública y gratuita de educación superior, se ofrece abierta e inclusiva para toda la sociedad y establece como sus objetivos principales los de favorecer el acceso a sus aulas al conjunto del pueblo argentino y hacer llegar a cada rincón de la Patria los frutos de su labor. (...) Asimismo, y para asegurar sus objetivos, *establecerá políticas que tiendan a facilitar el ingreso, permanencia y egreso de los sectores más vulnerables de la sociedad*” (UNLP,



2008, p. 3). Más adelante, en el Artículo 109º, expresa que la Universidad “asume como función indelegable el diseño y la ejecución de políticas de Bienestar Universitario y Asuntos Estudiantiles con el objeto principal de propender al mejoramiento constante de la calidad de vida de los integrantes de la comunidad universitaria, a la vez que garantizar la efectiva igualdad de oportunidades para el acceso a la educación superior. En particular, y sin perjuicio de otros que surjan lógicamente de los fines generales enunciados anteriormente, serán objetivos específicos de estas políticas [entre otras], 5- procurar la equiparación de las oportunidades de las personas con discapacidad (docentes, estudiantes, no docentes, graduados) en la Educación Superior” (pp. 31-32).

Por su parte, participar de estudios que focalizan en la profesionalización de los psicólogos que se insertan laboralmente en contextos educativos, constituyen antecedentes de relevancia a la hora de problematizar la formación de estos profesionales, particularmente en lo que respecta a la consideración de prácticas vinculadas al abordaje de las situaciones de discapacidad. Pudimos observar cómo, en general, la intervención psicoeducativa se configura “in situ” y en el interactuar con los otros, lo que permite muchas veces a los profesionales que allí se desempeñan visualizar una multicausalidad en las situaciones y pensar en conjunto las líneas de acción para cada caso (Compagnucci, Cardós y otros, 2010). La mayor parte de los psicólogos que se insertan laboralmente en contextos educativos son también profesores en psicología, y sus ámbitos de trabajo más frecuentes son, en la Provincia de Buenos Aires, las Modalidades de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y Educación Especial, ambos contextos de intervención en relación a la discapacidad, fundamentalmente en lo que hace a la integración escolar (Cardós, 2012).

Participar de las investigaciones mencionadas y profundizar en las normativas internacionales, nacionales y locales sobre los derechos educativos de las personas con discapacidad, nos impulsó a pensar e implementar estrategias tendientes a favorecer el ingreso, inclusión y permanencia de estudiantes con discapacidades en nuestra Facultad. Así, hemos definido como funciones de la Comisión: a) orientar, asesorar y/o propiciar condiciones equitativas para el



ingreso a la Facultad de Psicología y desempeño en ella de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidades; b) propiciar en el ámbito de la Facultad acciones tendientes a favorecer la integración plena de personas con discapacidades, contribuyendo a la eliminación de barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla; y c) acompañar a estudiantes, docentes y no docentes con discapacidades en la gestión de los recursos necesarios para la implementación de ajustes razonables tendientes al logro de iguales resultados. A partir de estas definiciones, trabajamos con el propósito de conocer y escuchar los problemas que obstaculizan la formación de grado de estudiantes con discapacidades, para iniciar en conjunto acciones al respecto. Presentaremos particularmente en este trabajo las acciones desarrolladas durante el Curso Introductorio 2014 a las Carreras de Psicología, así como las intervenciones singulares realizadas desde el programa de Tutores del PROPER, a modo de muestra de nuestras estrategias de abordaje.

A principios de este año, desde la Comisión Universitaria sobre Discapacidad (CUD – UNLP), se nos facilitó un listado con los alumnos ingresantes que, al momento de su inscripción, habían declarado estar en situación de discapacidad. Esto fue posible porque, desde el año 2012, se introdujo en el formulario de inscripción a la UNLP una pregunta sobre el tema. Del relevamiento realizado, encontramos que en nuestra Facultad se habían inscripto 53 estudiantes con diversas discapacidades (motoras, sensoriales, enfermedades cardíacas, respiratoria, etc.). Una vez obtenida esta información, se procedió a identificar las comisiones de trabajos prácticos a las que asistían los estudiantes, para comentarles a sus docentes y que sean ellos quienes pudieran conversar con sus alumnos sobre la necesidad o no, de algún apoyo específico para cursar y/o para rendir los exámenes.

Durante las reuniones mantenidas en el desarrollo del Curso de ingreso con el equipo docente, se presentó a la Comisión, sus objetivos y funciones, y se hizo entrega de un documento con esta información, así como días y horarios de encuentro y vía institucional de contacto. Asimismo, se solicitó a los docentes que informaran y conversaran con sus alumnos sobre el trabajo que realizamos, y



durante las clases teóricas se hizo mención sobre la importancia de conocer y difundir los propósitos de la Comisión. A partir de estas iniciativas, se mantuvo contacto con distintos alumnos y se asesoró a los docentes que solicitaron colaboración para atender a demandas específicas de los mismos. Hacia fines de febrero, participamos como Comisión en un espacio especialmente asignado como actividad optativa del Curso Introductorio, junto con la Pro- Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la UNLP y el Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de nuestra Facultad. Finalizado el Curso, se identificó quiénes de los estudiantes mencionados fueron incluidos en el Programa de Apoyo Académico (PAAc), destinado a aquellos ingresantes que han cumplido con los requisitos de asistencia y resolución de actividades previstos, pero que no han logrado responder a los objetivos mínimos esperados.

Como resultado de todas estas actividades, pudimos relevar que sobre un total de 53 estudiantes inscriptos con diversas discapacidades, 31 aprobaron el Curso Introductorio y comenzaron las cursadas de 1er año; 17 no cumplieron con los requisitos mínimos (porque abandonaron o porque nunca asistieron); y 5 debieron realizar el Programa de Apoyo Académico (PAAc). El mismo se inscribe en el marco del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad de Psicología (PROPER), y se desarrolla una vez finalizado el Curso Introductorio. Está destinado a aquellos alumnos que no alcanzaron los objetivos mínimos del Curso Introductorio a la carrera de Psicología por presentar, entre otras, dificultades para la lectura comprensiva de textos académicos y/o para la producción de textos correctamente formulados desde su forma y lógica interna. En este sentido, mediante este Programa se llevan adelante acciones tendientes a que los ingresantes a la carrera puedan abrirse camino en la afiliación intelectual, desarrollando estrategias para mejorar sus competencias en los procesos de lectura y escritura académicas, imprescindibles para una verdadera inclusión en el ámbito universitario. Tres de los cinco alumnos mencionados anteriormente cumplieron con los objetivos propuestos en el PAAc y se encuentran cursando actualmente las materias de primer año.



Paralelamente, desde la CUD se designó a una persona para que entrevistara a todos los ingresantes a la UNLP en situación de discapacidad, con el objetivo de ofrecerles información personalizada sobre los diferentes servicios que brinda el Área de Bienestar Estudiantil y recabar información sobre posibles requerimientos de apoyos particulares, orientándolos a dirigirse hacia las Comisiones o Áreas de cada Facultad para la gestión de los mismos.

Por su parte, desde el Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia (PROPER) se vienen desarrollando diversas actividades orientadas a la recepción y abordaje de aquellas situaciones que afecten las trayectorias académicas de los estudiantes de las carreras de Psicología (Licenciatura y Profesorado), especialmente ingresantes y cursantes de los primeros años. Entre ellas, se viene llevando a cabo en forma sistemática, desde el año 2011 y en ambos cuatrimestres, el Taller de Lectura y Comprensión de Textos Académicos. Es su propósito contribuir a mejorar las prácticas lectoras de los estudiantes logrando su progresiva inclusión en la cultura académica de la Psicología. Dicha actividad es de carácter optativo, aunque desde el Programa se focaliza en la comunicación sobre la misma a partir de cartelera, folletería, boletín informativo de la Facultad, información vía mail a los docentes de las distintas cátedras y a aquellos estudiantes que durante el Curso Introductorio y PAAc han evidenciado mayores dificultades.

Desde el año 2012 se ha puesto en marcha un Proyecto de Tutorías, bajo el supuesto de que favorecen la inclusión y permanencia de los estudiantes mencionados, y con el propósito de acompañar su proceso de afiliación institucional. Dicho proceso puede pensarse en términos de “trayectoria”, entendida como un “itinerario en situación”, un recorrido, un camino en construcción permanente y en el marco de una historia (Nicastro y Greco, 2009). Distinguimos dos tipos de afiliación, que no necesariamente se dan de manera simultánea: la institucional y la intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la Universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda, con el dominio de las formas del trabajo intelectual, que



implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la esfera de la educación universitaria (Casco, 2007).

Las tutorías están a cargo de pares (alumnos avanzados de las carreras de Licenciatura y/o Profesorado en Psicología) y son supervisadas por la dirección del PROPER. En términos generales, la labor del tutor se orienta a identificar las dificultades y necesidades de los estudiantes y brindar respuestas personalizadas a sus problemáticas, teniendo en cuenta tanto las implicancias de los procesos de afiliación –en los dos sentidos mencionados anteriormente- como las posibilidades de colaboración y comunicación entre tutor y docentes.

La noción de acompañamiento que se sostiene en el marco del Proyecto, supone un “mirar desde la misma situación y frente a ella”. Nicastro y Greco (2009) plantean algunas metáforas y rasgos sobre dicha actividad que nos resultan interesantes para pensar la función tutorial en nuestra propuesta:

- El acompañamiento como un espacio de pasaje de cómo.
- El acompañamiento como espacio de ensayo.
- El acompañamiento como espacio del pensar con otros y pensar a otros.

En el primer caso, se alude a un espacio en el cual unos (en nuestro caso los tutores pares) son pasadores de “cómo” de otros que demandan y necesitan ayuda. El “cómo” en tanto modo de hacer cobraría el status de una hipótesis de trabajo, modificable, ajustable, versátil. El espacio de acompañamiento se configuraría entonces con la transmisión de una modalidad de acción que no se puede crear en abstracto, de una vez y para siempre, sino que está inscripta en una organización que en tanto contexto de acción le da un marco y le impone regulaciones.

En el segundo, se considera que en todo ensayo predominan las prácticas, las rutinas, que más allá de ser actos repetitivos constituyen marcos que fijan variables para que otras entren en movimiento. Se hace hincapié en la idea de ensayo, por aquello que tiene de incompleto, de inacabado y por ende posible



punto de partida permanente. Así, los “secretos del oficio” (en este caso del oficio de estudiante), que se pasan de unos a otros serían del orden de la transmisión que no termina, de una apropiación que hace lugar a lo nuevo, a lo propio.

En el tercer caso, el acompañamiento como espacio del pensar con otros y a otros supone la consideración de esos otros que ya hicieron su recorrido y que posibilitan el propio pensamiento en función de formaciones colectivas que lo preceden. Pensar con otros implica tanto el encuentro, la reunión, como el pensamiento en soledad que es siempre diálogo imaginario en que el pensamiento grupal se asume como propio. El pensar a otros remite al reconocerse diferente, distanciarse para pensar al otro, y entonces comprender sus necesidades, desvelos, certezas. Como plantean Nicastro y Greco (2009) “distanciarse y discriminarse de otros, para acompañar y ser acompañado, es un trabajo indispensable”.

Recientemente se ha logrado incluir en el Proyecto a un estudiante con disminución auditiva severa, con quién se han mantenido varias entrevistas desde hace algunos años, así como conversaciones con diferentes docentes de la carrera. En años anteriores, se le ofrecieron varias sugerencias y orientaciones para encarar las cursadas y estudio de las materias, sin obtener demasiados resultados, hasta que este año decidimos incluirlo en el Programa de Tutores. Al momento, la labor del tutor par está centrada en definir junto al estudiante sus necesidades y dificultades en relación a su trayectoria en la carrera, intentando delimitar la relación de las mismas con su discapacidad y focalizando especialmente en los sentidos y significados que el propio estudiante otorga a las situaciones que vive en el contexto de la Facultad, en su relación con el conocimiento y los otros (pares y docentes).

Algunas conclusiones

Las conceptualizaciones y las experiencias que relatamos en este trabajo, nos permiten visualizar que aún hay mucho por hacer en pos de crear conciencia en la comunidad educativa sobre la necesidad de asumir la discapacidad como una



cuestión de derechos humanos. Queda mucho recorrido aún para avanzar en la eliminación de barreras no solo edilicias, sino también psicológicas y sociales, que suelen expresarse a través de prejuicios, la discriminación, o las miradas asistencialistas hacia la problemática.

Como muestra de nuestra labor en la Comisión, consideramos que el trabajo en red intra e interinstitucional posibilita un abordaje colectivo, donde se multiplican las miradas posibilitando la construcción de nuevos horizontes en relación a la temática de la discapacidad en la Universidad, y en nuestra Facultad en particular. Consideramos que más allá de los conocimientos, comprensión, creatividad y voluntad de cambio, el apoyo que se debería brindar desde las estructuras político-administrativas universitarias y que a veces no se termina de lograr –o se logra en las intenciones y declaraciones, pero no en los hechos concretos-, resulta imprescindible para la concientización de todos los actores institucionales. Encontramos allí nuestra principal misión.

Bibliografía

- Cardós, P. (2012). *La profesionalización de los profesores en psicología: seguimiento de egresados de la UNLP*. Trabajo final Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/19650>
- Casco, M. (2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. *Memorias del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*, Tandil: Universidad Nacional del Centro.
- Compagnucci, E.; Cardós, P.; Scharagrodsky, C.; Denegri, A.; Iglesias, I.; Szychowski, A.; Fabbi, M.; Lescano, M.; Palacios, A. (2010). El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: formación, contextos y práctica profesional. *Revista de Psicología. Segunda Época*. Vol. 11, p.147-166. La Plata: Facultad de Psicología.



Congreso de la Nación Argentina (1994). *Ley Nacional N° 24.314: Sistema de protección integral de las personas con discapacidad. Accesibilidad de personas con movilidad reducida* (modificatoria de Ley N° 22.431).

Recuperado de:

<http://www.me.gov.ar/spu/guia>

[tematica/infraestructura_u/doc/ley_nacional_24314.pdf](http://www.me.gov.ar/spu/guia/tematica/infraestructura_u/doc/ley_nacional_24314.pdf)

Congreso de la Nación Argentina (2002). *Ley Nacional N° 25.573 de Educación Superior* (modificatoria de la Ley N° 24.521) Recuperado de:

[http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-](http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm)

[74999/73892/norma.htm](http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm)

Nicastro, Sandra y Greco, María (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda>

Organización Mundial de la Salud (2002). *CIF. Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS.

Palacios, A.; Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Madrid: Diversitas – AIES. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>

Pfeiffer, D. (2002). The philosophical foundations of disability studies. *Disability Studies Quarterly*. Spring. Vol. 22 (2), 135-147.

Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vázquez, M.J; Iglesias, MC., Hernández Salazar, V. (2009) La educación de los niños y niñas con diversidad funcional desde la perspectiva de sus pares y docentes. *Revista de Psicología, Segunda época*, Vol. N° 10, 249-260.

Universidad Nacional de La Plata (2008). *Estatuto*. La Plata: UNLP.

Verdugo Alonso, M. (2004). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios



conceptuales. Recuperado de: www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf

..

DERECHO A LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. CONCLUSIONES DE LAS XXIII JORNADAS DE LA RED UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL (RUEDES). EN EL CENTENARIO DE LA UNT.

Autores:

Mg. Ana Esterkind de Chein. DNI: 06437.155. Magister en Psicología Educacional Prof. Adjunta Cátedra Pedagogía Especial. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán Mail: chein@arnet.com

Mg. Ana Karina Hormigo. Magister en Psicología Educacional. DNI: 22.181.009 Jefe de Trabajos Prácticos Cátedra Pedagogía Especial. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán. Mail: karinahormigo@yahoo.com.ar

Palabras clave: discapacidad; universidad; accesibilidad académica

Introducción

El derecho a la educación universitaria de las personas con discapacidad, constituye hoy un desafío a transitar y a construir, bajo el paradigma de la inclusión.

El presente trabajo, busca socializar algunas conclusiones surgidas de las XXIII Jornadas de la Red Universitaria de Educación Especial, realizadas en la ciudad de San Miguel de Tucumán, en Abril de 2014, bajo el lema *“Universidad inclusiva y accesibilidad académica. Un desafío en el centenario de la UNT”*.



La Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES) es una red conformada por carreras y cátedras de Educación Especial de universidades públicas nacionales que busca generar un espacio de reflexión, cooperación y acción interuniversitaria frente a las demandas de formación de recursos humanos, investigación y extensión en materia de Educación Especial y discapacidad.

Tiene su origen en el año 1991 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuando la Dra. Berta Braslavsky, convoca a las cátedras de Pedagogía Especial de carreras de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales a las Primeras Jornadas Intercátedras de Educación Especial. Al año siguiente esta convocatoria se amplía y se convocan a las Segundas Jornadas Intercátedras de Educación Especial y Primeras Jornadas de Carreras de Educación Especial en la Universidad Nacional de Misiones. Desde allí y hasta la fecha, RUEDES viene desarrollando una fecunda tarea en materia de educación especial, estando próxima a cumplir 25 años.

Entre las actividades que RUEDES realiza, se encuentran las Jornadas anuales, cuya temática responde a las inquietudes, cuestionamientos y demandas en torno a la Educación Especial. Las últimas jornadas organizadas por la Cátedra de Pedagogía y Didáctica de la Educación Especial, con el apoyo de la Secretaría Académica del Rectorado de la Universidad Nacional de Tucumán la Facultad de Filosofía y Letras a la cual pertenece, plantearon el debate en torno a la construcción de una universidad inclusiva y accesible.

La universidad inclusiva se sustenta en el principio de equidad, el cual propicia una oferta educativa de calidad, que garantiza la accesibilidad académica.

La *accesibilidad académica* forma parte de la accesibilidad universal, por ello sin dejar de lado la accesibilidad física y comunicacional, se ocupa específicamente de los aspectos curriculares para la formación integral del futuro profesional, a través del logro de competencias y habilidades requeridas para cada perfil profesional.

Beatriz Celada (2004), se refiere a la universidad como institución de rango superior dentro del sistema educativo y plantea que su vinculación con la



diversidad y la discapacidad nos conduce a revisar las respuestas que la propia universidad ofrece para atender la diversidad.

Es importante detenernos en los *obstáculos* que encuentra un alumno con discapacidad en Argentina para cursar la Educación Superior. Dichos obstáculos pueden ser entendidos en términos de *barreras* o resistencias a la integración. Existen *barreras físicas o arquitectónicas*, vinculadas a las características físicas de los espacios y edificaciones. Existen además *barreras culturales* asociadas a las ideas, actitudes, percepciones, valores de una comunidad. En el contexto educativo dichas barreras operarían como “*barreras pedagógica*” cuando no ofrecen al estudiante los medios necesarios para su educación y superación.

En los ámbitos de educación superior las principales barreras que encuentra un alumno con discapacidad son culturales, actitudinales, de percepción social de la discapacidad, prejuicios y representaciones sociales de la discapacidad (Celada, 2004, Chein y Hormigo, 2011, 2012).

Estas representaciones sociales, hunden sus raíces en un paradigma médico patológico, rehabilitatorio, que entiende a la discapacidad como una “patología” privativa de un individuo, sin considerar los aspectos sociales que la condicionan. En este sentido, consideramos fundamental el derecho a una universidad inclusiva y accesible.

Universidad inclusiva y accesible. Algunas conclusiones

En las XXIII Jornadas realizadas en la UNT, se planteó que si bien los alumnos con discapacidad han accedido a las universidades, las condiciones de accesibilidad están limitadas por obstáculos vinculados a barreras físicas, culturales y pedagógicas, ligadas a prejuicios respecto a la discapacidad y la posibilidad de graduarse y ejercer la profesión.

Se debatió sobre el ingreso, la permanencia de los alumnos con discapacidad en las universidades y el egreso como objetivo principal y fin último, reflexionando críticamente sobre el tema de las certificaciones. Respecto a las certificaciones, quedó expuesto un discurso ambiguo de muchas instituciones que si bien se



llaman inclusivas, ofrecen obstáculos al momento de certificar los contenidos adquiridos por los alumnos y expedir las titulaciones correspondientes. Ello llevó al debate sobre *“la evaluación, certificación, acreditación y habilitación, tanto para permitir el ingreso, como posteriormente, durante las carreras y también en la post-graduación”* (Caniza de Páez, E., 2014).

La educación sistematizada tiene un valor en sí misma: la posibilidad de acreditar los saberes y otorgar por ello una certificación final, legal que le permita al egresado ingresar al mercado laboral.

Se debatió acerca de la existencia de diferentes formas de aprender y de percibir la información. Así por ejemplo dos personas con ceguera plantearon el uso del Braille en la universidad; en un caso como obsoleto y en el otro como funcional y fundamental para el aprendizaje. De ello se desprendió que todos los alumnos, tienen modalidades y estrategias de aprendizajes diferentes pero válidos.

Se trabajó además sobre la “Formación Docente”, reflexionando sobre las dificultades y prejuicios al interior de las universidades para atender a las diferencias. Inútil sería tratar de comprender la realidad específica de estos procesos sin tomar en cuenta que los docentes somos producto de una educación organizada a partir del paradigma pedagógico de la homogeneidad y de una escuela segregada, en la que los alumnos “normales” y los “deficitarios” se distribuían en segmentos nítidamente diferenciados. Sin embargo se mostraron diversas experiencias de cátedras, tendientes a promover el paradigma de la diversidad. Así por ejemplo ante la llegada de un alumno con discapacidad, tuvieron que revisar la metodología de enseñanza, sus prácticas docentes y construir nuevos criterios innovadores para el proceso de enseñanza – aprendizaje, que incidió favorablemente en todos los actores involucrados.

Las diferentes universidades, a través de las cátedras, fueron realizando adaptaciones de acceso a medida que se presentaban los alumnos con discapacidad.

Se planteó asimismo que en muchos casos, los estudiantes con discapacidad aparecen “invisibilizados”, a veces por decisión propia y otras por barreras u obstáculos institucionales. En ambos casos se concluyó que es necesario



respetar su derecho al anonimato o a recibir apoyo si lo requirieran. Se planteó la necesidad de escuchar lo que los alumnos con discapacidad necesitan, sus demandas y construir conjuntamente las estrategias de acceso.

De allí se propuso crear un banco de datos para socializar las estrategias implementadas por las diferentes universidades.

Entre las acciones concretas podemos destacar la propuesta del El Proyecto de la Universidad Nacional de Misiones sobre actividades de integración a la vida universitaria, que prevé una facultad accesible con el objetivo de reflexionar sobre el oficio de estudiantes, aportar al ingreso, permanencia y egreso de personas portadoras de discapacidad, pueblos originarios y extranjeros, tutorías y Lengua de señas Argentina como optativa del Área de Idiomas.

Asimismo se mostraron diferentes experiencias de Voluntariado Universitario tendientes a promover acciones que garanticen la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, tal es el caso de la Universidad Nacional de Formosa, Universidad Nacional de Jujuy y la Asociación Civil Comunidad de San Miguel de Tucumán.

Se socializaron además diversas experiencias e investigaciones de diseño exploratorio en varias universidades argentinas: “Autopercepción del aprender de los alumnos con discapacidad” de la Universidad Nacional de Cuyo, “Creando Accesibilidad” que se encuentra incluido en el Programa de Extensión Universitario “Participación, Derechos Humanos y Discapacidad” de la UNPA – UACO con el objetivo de *propiciar la Accesibilidad Universal en el ámbito de la Unidad Académica Caleta Olivia e identificar necesidades específicas de integrantes de la comunidad universitaria.* Desde la UNSAM se expuso una experiencia en red con otras universidades nacionales que en la primera etapa de trabajo elaboraron una encuesta para ser aplicada a los estudiantes con discapacidad. La Universidad Nacional de San Juan se planteó el análisis cualitativo de documentos y entrevistas para describir la inclusión de la discapacidad en dicha universidad. En este marco se debatió sobre la validez de estas técnicas e instrumentos y el derecho de los alumnos a responder o no a estos instrumentos.



Desde la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Tucumán, se socializó la experiencia del Gabinete de Diseño Universal, constituido por un equipo de trabajo interdisciplinario e interinstitucional cuyo objetivo es generar espacios de formación, difusión y asesoramiento respecto a las pautas del Diseño universal que contempla la creación y adecuación de espacios para ser vivenciados por “todos”.

La Cátedra de Sociología Agraria de Facultad de Agronomía de la UNT presentó herramientas multimediales para el grado y el posgrado. Se presentaron además experiencias de cátedras y plataformas virtuales y páginas web accesibles, lo cual facilita el acceso de las personas con discapacidad, como el Proyecto Universidad Virtual de la UNT y el Proyecto “La discapacidad y la educación a distancia bajo entornos virtuales” de la Universidad Virtual de Quilmes.

En cuanto a los Paneles de especialistas el Panel de los Decanos de las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones y Filosofía y Letras de la UNT permitieron reflexionar sobre *“Universidad inclusiva y accesibilidad académica”*, desde sus respectivas bases *disciplinares*, la Psicología y la Historia respectivamente, poniendo el énfasis de la accesibilidad desde la construcción subjetiva de los actores todos y haciendo un camino histórico que diferenció integración de inclusión, en la democratización de las instituciones, en un camino de una universidad para todos.

Entra las ponencias podemos destacar los aportes de la Mesa de “Formación Docente” sobre las condiciones de preparación de los docentes “Formadores de formadores”, inicial y permanente del profesorado, para atender las diferencias y el cuestionamiento respecto a si las universidades trabajan en ese sentido. La experiencia de la cátedra de Residencia de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNT mostró su necesidad de cambiar y revisar cada día sus paradigmas, así como no dejar de lado en la formación docente el aspecto emocional, el “sentir” en la misma práctica docente.

Se destacaron los aportes de la cátedra “Teoría de la Imagen y Fotografía” de la Carrera de Comunicación Social de la UNT en una revisión casi transgresora e innovadora de sus conceptos de cómo se estructura subjetivamente la imagen,



que no es solo visual, mostrando un diseño curricular alternativo para alumnos ciegos. Asimismo la Cátedra de Radiodifusión de la misma carrera de la UNT, mostró un proyecto de radio para alumnos sordos, entre otras experiencias innovadoras.

Conclusiones

Estas jornadas nos permitió “encontrarnos”: descubrir que en muchas universidades nacionales argentinas están abriendo camino con ricas experiencias en la inclusión de los alumnos universitarios con discapacidad.

Las universidades nacionales argentinas participantes están realizando acciones de extensión, programas y proyectos de investigación tendientes a promover la accesibilidad académica y física de los alumnos con discapacidad en la universidad. Los estudiantes con discapacidad como ya se mencionó muchas veces aparecen invisibilizados, a veces por decisión propia y otras por condicionamientos sociales. En aquellos casos visibilizados, es fundamental, preguntarles qué necesitan para construir juntos las mejores estrategias de acceso.

Es la inclusión de las personas con discapacidad a la vida universitaria un derecho ineludible, un camino dinámico, que nos compromete y enriquece a todos, ya que la medida en que se atiende a los alumnos con discapacidad, mejoran las instituciones, reduciendo la segregación y aceptando la diversidad, logrando así la igualdad de oportunidades tan declamada en nuestra legislación.

Una universidad inclusiva y accesible es un derecho que nos compromete como educadores y nos exige dar respuestas contundentes desde nuestros lugares de trabajo: la propia Universidad.

Bibliografía:



Caniza de Paez, S. (2014). Conferencia: “Génesis de un desafío. La Universidad Inclusiva Siglo XXI”. XXIII Jornadas RUEDES: Universidad Inclusiva y Accesibilidad Académica. Un desafío en el Centenario de la UNT. Tucumán.

Celada, B. (2003): “*Educación Superior y alumnos universitarios con discapacidad*”. Educación Especial. Inclusión Educativa - Nuevas formas de exclusión Revista Ensayos y Experiencias N° 49. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

(2004).”Discapacidad y Educación Superior: Abordajes institucionales y apoyos necesarios” Revista Alternativas- Serie Espacio Pedagógico. Año 9. N° 34. San Luis. Argentina.

(2006).”Educación Superior y Alumnos universitarios con discapacidad” en Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión. NOVEDUC. Colección Ensayos y Experiencias. 49.Bs As. México.

(2014) Conferencia: “Accesibilidad Académica para los alumnos con discapacidad en las Universidades Argentinas” “. XXIII Jornadas RUEDES: Universidad Inclusiva y Accesibilidad Académica. Un desafío en el Centenario de la UNT. Tucumán.

Esterkind de Chein, A. Hormigo, A. (2008). “*Estrategias docentes para facilitar las habilidades sociales del alumno con retraso mental*”. XVII Jornadas Nacionales de RUEDES. Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza.

Esterkind de Chein y Hormigo A. (2009). *Los procesos integradores de alumnos con retraso mental y la importancia de las habilidades sociales*. XVIII Jornadas Nacionales de RUEDES. Santa Fe. ISBN 978-987-575-071-5

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2007). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.



Ley Nº 25.573- Modificación de la Ley 24.521. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Morris, G. Charles. “Introducción a la psicología”. 5^{da}. Edición, Prentice Hall, 1999. Págs. 321-322).

Pantano, L. (1993). *La discapacidad como problema social: un enfoque sociológico reflexiones y propuestas*. EUDEBA. Bs. As.



ESTUDIO SOBRE LAS REPRESENTACIONES QUE TIENEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN COMÚN Y ESPECIAL SOBRE EL ROL DEL MAESTRO INTEGRADOR EN NIVEL INICIAL Y EDUCACIÓN PRIMARIA BÁSICA EN EL DISTRITO DE LUJÁN Y SU RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.¹

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Autores:

De Luca, Liliana Alicia. DNI: 16730236. Licenciada en Ciencias de la Educación. Auxiliar de Primera, Departamento de Educación, Seminario de Pedagogía Especial, Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: Lilianadeluca09@gmail.com

Librandi, Ariel Eduardo. DNI: 8186580. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor Adjunto a cargo del Seminario de Pedagogía Especial, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Coordinador de la Comisión de Accesibilidad, Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: ariel@librandi.com.ar

Palabras clave:. Representaciones sociales de los docentes, integración, cambios de paradigma.

Objetivo general:

Analizar la incidencia en los procesos de integración escolar de la supervivencia de modelos educativos de matriz positivista en las representaciones de los docentes de educación común y especial sobre el rol del maestro integrador en la localidad de Lujan (provincia de Buenos Aires).

¹ Este Proyecto fue aprobado y financiado con fondos de la UNLu. por Disp. del Consejo Departamental de Educación .



Objetivos específicos:

- Explorar las representaciones de tipo esencialista que poseen los maestros acerca de la anormalidad y la discapacidad.²
- Identificar en las representaciones de los docentes elementos de modelos homogeneizadores de base biológica
- Analizar la incidencia de estas representaciones sobre los procesos de integración escolar.

Breve descripción del proyecto de investigación o de extensión y conceptos clave para abordar el tema.

CONCEPTOS CLAVES: Facilitadores y obstaculizadores de la integración- Cambios de paradigmas- representaciones sociales docentes

Este trabajo, que se inscribe en el marco de un estudio de tipo cualitativo y alcance exploratorio, Se trata de un estudio cualitativo porque el interés de esta investigación es comprender en profundidad el marco de referencia con el que se desenvuelve un grupo particular, es decir, rescatar la perspectiva de los docentes.

Es de carácter exploratorio debido a que el problema no ha sido abordado anteriormente, y que el universo a estudiar es relativamente restringido a efectos de obtener conclusiones generalizables

Se propone analizar la incidencia en los procesos de integración escolar de la supervivencia de modelos educativos de matriz positivista en las representaciones de los docentes de educación común y especial sobre el rol del maestro integrador en la localidad de Lujan (provincia de Buenos Aires) en ejercicio activo. Se presentan aquí algunos datos provisorios obtenidos en los marcos de un proceso investigativo aún inconcluso. Todos los datos que se presentan son de elaboración propia en base a las encuestas suministradas a los docentes.

En el distrito de Luján existen dos escuelas especiales (501 con especialidad en Retardo mental y deficiencias auditivas y visuales, y 502 para Retardo mental y deficiencias motoras), en las cuales trabajaban 11 maestros integradores, que llevan adelante aproximadamente 60 procesos de integración, al momento de la elaboración del proyecto de investigación

² Sobre la naturalización de esta visión esencialista dicen Kipen y Vallejos: "...la ideología de la normalidad, a través del discurso médico pedagógico, general todo un desarrollo conceptual, metodológico e instrumental tendiente a instalar una supuesta causa biomédica de la inteligencia que, por causas naturales, estaría distribuida en forma desigual entre los sujetos. Existirían entonces algunos sujetos *naturalmente* mas inteligentes que otros...". Kipen, E. y Vallejos, I. La producción de discapacidad en clave de ideología" en "Discapacidad e Ideología de la normalidad. Noveduc. , 2009.



Se programó tomar una muestra conformada por la totalidad de los maestros integradores; una parte importante de los maestros de educación común implicados a través de los procesos de integración con esos maestros integradores; y todos los maestros de educación especial que trabajan en la sede con los niños integrados. Se repartieron 60 encuestas de las que obtuvimos respuesta en 42 casos, que son los que se procesaron, distribuidos según su titulación en: 7 de Nivel Inicial, 14 de Primaria, 11 de Educación Especial,

Cuadro N° 1 Distribución de la muestra según titulación

Titulación	Recuento	%
Sin datos	3	7,7%
Nivel Inicial	7	17,9%
Primaria	14	35,9%
Educación Especial	11	28,2%
Psicología	1	2,6%
No responde	6	15,4%
Total	42	100,0%

Los instrumentos utilizados fueron: Entrevistas en profundidad a informantes claves, Encuestas de preguntas cerradas y semiabiertas a todos los docentes involucrados, y Entrevistas semiestructuradas. Se presentan datos preliminares correspondientes al procesamiento de datos de las dos primeras etapas, y de sólo algunas de las preguntas relevadas.³

Algunas características de la población encuestada

Todos los docentes encuestados son mujeres (excepto uno, que se negó a responder la mayoría de las preguntas porque consideraba que podía ser fácilmente identificado).

³ Ver Sautu Ruth (compiladora). Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. Editorial Lumiere. Buenos Aires. 2007



Cuadro Nº 2: Distribución de la muestra por edades

	Recuento	%
@1b_Edad 25 años o menos	4	9,8%
26 a 35 años	15	36,6%
36 a 45 años	14	34,1%
46 a 55 años	6	14,6%
56 y más años	1	2,4%
No responde	1	2,4%
Total	41	100,0%

Si se analiza la distribución de edades según el título docente se advierte que no hay diferencias significativas, salvo que los maestros de educación especial están más representados en el segmento de 25 a 36 años (56%) que los otros docentes (aproximadamente 36%). Solamente tres maestros, (uno de NI, uno de educación especial y una psicóloga, 8% del total) tienen menos de 25 años.

Con respecto a la antigüedad docente sólo el 20 % tiene una antigüedad inferior a cinco años, y más del 50% una antigüedad superior a los seis años. Este dato tiene importancia para considerar el momento en que recibieron su formación inicial, pues podríamos suponer que sólo los recibidos en los últimos cinco años lo han sido en los nuevos diseños curriculares.

Cuadro nº 3: Antigüedad docente

Antigüedad docente	Recuento	%
@5_c_i_2 0 a 2	4	9,8%
3 a 5	6	14,6%
6 a 15	11	26,8%
Más de 15	11	26,8%
No responde	9	22,0%
Total	41	100,0%

Con respecto a los años de experiencia en el cargo puede señalarse que los docentes se distribuyen en segmentos casi idénticos entre los intervalos de antigüedad:



Cuadro nº 4 Años de experiencia en el cargo

Años de exp. en el cargo	Recuento	%
0 a 2	9	22,0%
3 a 5	9	22,0%
6 a 15	8	19,5%
Más de 15	9	22,0%
No responde	6	14,6%
Total	41	100,0%

En cambio el análisis de los años transcurridos en el establecimiento educativo revelan que casi el 30% tiene dos años o menos en el establecimiento, y otro 27% entre tres y cinco. Estas cifras están hablando de un alto índice de rotación en el cuerpo docente dando pie a la hipótesis acerca de la dificultad para la consolidación de equipos interdisciplinarios, y la posibilidad de establecer un compromiso con la institución; temáticas que no abordaremos en este trabajo.

Cuadro nº 5: Años de experiencia en la escuela

Años de exp. en la escuela	Recuento	%
0 a 2	12	29,3%
3 a 5	11	26,8%
6 a 15	7	17,1%
Más de 15	3	7,3%
No responde	8	19,5%
Total	41	100,0%

Marco teórico

Para esta investigación hemos adoptado el concepto de Representaciones Sociales, en su versión tradicional. "Constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de



las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya Umaña, Sandra, 2002.):⁴

Las diferencias sociales y culturales, la integración a grupos (también grupos profesionales) inciden en la elaboración que cada uno, y el grupo, hace de la realidad, generando visiones compartidas, con interpretaciones similares. Las prácticas profesionales, en ámbitos institucionales donde hay numerosos intercambios formales e informales posibilitan construcciones de sentido colectivas, que responden a demandas de otros agentes sociales, y que orientan estas prácticas. El interés en las representaciones de los docentes encargados de llevar adelante los procesos de integración radica precisamente en el supuesto de que estas representaciones son las que orientan sus prácticas en el aula frente a los alumnos, condicionan los vínculos institucionales y con los otros docentes.

Según D.Jodelet, en entrevista realizada cuando su paso por Buenos Aires,⁵ “W. Doise, usa la representación social como principio de toma de posición. Este modelo fue ampliado bastante y ha dado lugar a estudios interculturales sobre los derechos humanos, porque la representación del derecho va a permitir ver que está ligada a influencias sociales o a pertenencias sociales que dan lugar a aceptación, rechazo, tolerancia, etcétera.” Esta articulación es particularmente interesante para comprender porque hemos adoptado el modelo para el estudio de la inclusión educativa como un derecho, y su relación con la actuación (en nuestro caso las prácticas pedagógicas). La teoría de las representaciones sociales hace énfasis en la importancia de los procesos inferenciales presentes en la construcción de la realidad y en la insistencia de que la realidad es “relativa” al sistema de lectura que se le aplica.

Al concebir a los sujetos como productores de sentidos, el análisis de las representaciones sociales focaliza en las producciones simbólicas, en los significados y en el lenguaje a través de los cuales las personas construyen el mundo en que viven. De ahí que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se deba partir de un abordaje hermenéutico que explica la metodología utilizada.

“Desde la teoría de las representaciones sociales, la realidad social impone a su vez las condiciones de su interpretación por los sujetos, sin que ello implique un determinismo estricto. Esto significa que las matrices socioestructurales y los entramados materiales en los que están inmersas las personas definen su lectura de la realidad social, sus claves

⁴ Araya Umaña, Sandra: Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Serie Académica. Costa Rica. FLACSO 2002

⁵ Portal Educ.ar. Denise Jodelet, entrevista sobre “Vigencia de las representaciones sociales y su incidencia en las prácticas profesionales”, 1994.



interpretativas y reinyectan en su visión de la realidad una serie de condicionantes que reflejan sus inserciones en la trama socioeconómica y en el tejido relacional “⁶

Las representaciones sociales emergen por las condiciones en las que son pensadas y constituidas, teniendo como denominador el hecho de surgir en momentos de crisis y conflicto, como por ejemplo el cambio de paradigma en educación especial.

En efecto, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada. Si el nuevo objeto que ha aparecido en el campo social es susceptible de favorecer los intereses del grupo, este se mostrará mucho más receptivo, o por el contrario, si en el grupo se genera la sensación de que se opone a sus intereses, generará mecanismos de resistencia.

Moscovisci define a las representaciones sociales como “universos de opinión” y sostiene que se las puede analizar con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

a) **La información:** es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. Conocimientos que irregulares en cuanto a cantidad y a calidad, por su carácter generalmente estereotipado o difundido sin soporte explícito, u originalidad.

b) **El campo de representación:** expresa la organización del contenido de la representación en forma de cuasi teoría, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización.

c) **La actitud:** es la dimensión que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, y como la dimensión que suele resultar más generosamente estudiada por su implicación comportamental y de motivación.

Es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (Moscovici, 1979, p.49)⁷

Cuando nos referimos a la matriz positivista, nos referimos en nuestro proyecto de investigación a un modelo que posee ciertas características:

- Base biológica, especialmente médica y psicométrica

⁶ Araya Umaña. cit. Pg. 19.

⁷ Moscovisci, S. “El psicoanálisis, su imagen y su público. Ed.Huemul, Buenos Aires, 1979.



- Rotulación de los alumnos según normas arbitrarias reveladas por el diagnóstico médico
- Propuesta curricular homogeneizadora, sin considerar a los sujetos y los contextos.
- Creación de instituciones especiales y armado de grupos homogéneos.
- Propuesta didáctica basada en la asociación repetitiva y memorística

Consideramos que en los orígenes de los sistemas educativos, y en lo que muchos autores han dado en llamar el contrato fundacional⁸, se origina en dos momentos históricos de trascendencia que se relacionan con los inicios de la escuela: la Revolución Francesa, y la Revolución Industrial, y desde el punto de vista del soporte científico en la confluencia de las teorías de la evolución y la genética.

A partir de la primera, considerando los proclamados ideales de igualdad, libertad y fraternidad se instala la idea de formar a un nuevo hombre, capaz de convertirse en ciudadano de una república. La escuela se instituye así como la encargada de transmitir valores, ideales y sentido de pertenencia que colaboren en la construcción de una nueva y homogénea identidad social y política. La homogeneización también fue producto de las concepciones del aprendizaje tributarias de las teorías del reflejo y la asociación y consecuentemente las metodologías uniformes y repetitivas.

En nuestro país la política educativa de Sarmiento, como dinámica de formación de un nuevo estado nacional se plasma en la obligatoriedad de la escuela pública establecida a partir de la Ley 1420. A través de ella se abren las puertas al carácter masivo de la escolaridad, con el objetivo de lograr altos niveles de alfabetización.

En cuanto a la segunda, y ligada al florecimiento del modo de producción capitalista, surge la necesidad de un cambio en la formación de los trabajadores. Los requerimientos de las fábricas eran muy diferentes a los de la labor artesanal o rural; era preciso el establecimiento de sujetos capaces de poseer disciplina, hábitos en cuanto a horarios y rutinas, y la adquisición de un mínimo de conocimientos.

Como puede apreciarse, el común denominador reside en que los objetivos que persigue la escuela son únicos para todos los niños. Se pretende que la población que ingresa a estas instituciones logre transformarse en este nuevo hombre, trabajador disciplinado y con identidad ciudadana, mediante explícitos proyectos de control. Puede decirse que la escuela es un excelente instrumento de **homogeneización** en

⁸ Ver por ejemplo: Cortese, M.L. y Ferrari, Marcela: Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la escuela especial. En Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. Ed. Novedades Educativas. Col. Ensayos y Experiencias. N° 49, Buenos Aires, 2003 .



el marco de un contrato entre la sociedad y el Estado, donde queda claramente establecido cuál es el mandato con el que se consolidan los sistemas educativos.

En relación con lo planteado se organizan las escuelas con modelos de graduación por edad que establecían la jornada escolar controlando grupos etéreos homogéneos. La propuesta curricular es establecida en forma uniforme sin considerar el contexto de aquellos a los que va dirigida, sus historias, particulares necesidades u otros elementos que denoten las características individuales de los que aprenden. En esta trama queda claro que se borra de la escena todo lo que se relacione con la diversidad. Se piensa en un único modelo de sujeto a alcanzar sin contemplar aspectos personales de cualquier orden.

Pero además este mandato homogeneizador conlleva otras implicancias que se relacionan con la evidente preocupación de la escuela por el tema de la anormalidad, de la desviación de la “norma”, ya desde los orígenes. Como es fácil imaginar en este contexto homogeneizador, y ante el ingreso masivo de escolares a las instituciones, pronto comienzan a evidenciarse diferencias en cuanto a niveles de rendimiento alcanzado, estilos de aprendizaje, formas de aceptar las reglas impuestas, entre muchas otras.

La **psicometría**, congruente con los modelos científicos de principios de siglo, hace imperiosa la necesidad de determinar a través de la medición de la inteligencia aquellos que se apartan de lo esperado, de lo alcanzado por la mayoría. Los instrumentos psicométricos se convierten así en la herramienta clave para determinar la permanencia del alumno en la escuela común, o bien su ingreso a otra, la escuela especial, dedicada a recibir a los que no cumplen con los mandatos establecidos.

Los enfoques psicométricos están caracterizados por cuantificar y clasificar las habilidades intelectuales de las personas, basados en concepciones biologistas e innatistas de la inteligencia. Señalan Moreno y Martínez que desde esta perspectiva los seres humanos estamos dotados de un conjunto de factores o rasgos, de los que cada individuo dispone de manera diferente. Galton (1822-1911) guiado por la idea de la evolución y el concepto de variación, se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, asegurando que dichas diferencias no son adquiridas sino innatas.

La universalización de la alfabetización quedó entonces restringida para aquellos que se encontraban dentro de parámetros establecidos por los test de inteligencia. Ya no hubo una única escuela para todos, la división entre lo normal y anormal plasmó en un subsistema paralelo con cada vez más numerosas escuelas especiales.

Al referirnos a la influencia del modelo positivista aparece como hecho emblemático la experiencia realizada por el médico G. Itard, en Francia en 1798, quien se pregunta por la educabilidad de Víctor, niño encontrado en los bosques de Aveyron en estado salvaje y la implementación de un riguroso método educativo basado en el



sensualismo. Como señala María Angélica Lus ⁹“Esta pedagogía conlleva de la medicina la idea de curación, por eso desarrolla tanto la idea de ejercitación sensorial como vía de acceso a la cura. Esta concepción se refleja en los nombres que se le asignaron a la pedagogía de esta etapa: *pedagogía terapéutica, curativa, ortopédica, etcera*” (2005). Es significativo que un cuestionamiento de tal envergadura como es el de la educabilidad de las personas surja de un representante de la medicina, y de su mano en parte el nacimiento de la educación especial. No es desatinado inferir entonces la influencia de la medicina en las prácticas pedagógicas posteriores.

Eduardo de la Vega ¹⁰explica cómo casi simultáneamente se crean las primeras escuelas para *anormales* en Bicetre, Salpêtrière, París, donde encontraremos los primeros dispositivos médico-educativos destinados a la infancia anormal. Menciona también que nació una tecnología pedagógica que convocará a los antiguos rituales de la exclusión, como el

Destacaremos también la influencia del higienismo, movimiento internacional que toma como eje central la preocupación por la salud física y mental de las personas proponiendo acciones en diferentes ámbitos, entre ellos la educación. En este sentido De la Vega plantea cómo surgieron espacios escolares segregados, escuelas para niños débiles, desnutridos y enfermos, fuertemente influidos por el darwinismo social. Durante la primera década del siglo XX aumentó la presencia de los médicos en el sistema educativo, desde la investigación de las condiciones edilicias, controlando vacunas, aconsejando instalación de sanitarios hasta la confección de fichas antropométricas de los alumnos.

En este contexto homogeneizador las prácticas docentes estarán sujetas a los diagnósticos médicos, que determinaron no sólo prescripciones sino también pronósticos educativos. Sin considerar las necesidades pedagógicas de los que aprenden se pondrá el acento en el déficit y en la patología de base biológica. Se establecieron diseños curriculares específicos para diferentes grupos establecidos según los resultados de los coeficientes intelectuales. Esto dio lugar a estrictas rotulaciones que marcarán el destino del alumno, decidiendo a priori, qué puede y qué no puede aprender.

Aspectos relevantes y aportes de la experiencia de investigación.

Hemos seleccionado para esta presentación unas pocas preguntas entre las más de cuarenta que hemos recabado, con la intención de destacar algunos componentes esenciales de las tres dimensiones propuestas por Moscovisci (información, campo representacional, actitud). Este recorte está también condicionado por el estado de avance de nuestra investigación.

⁹ Lus, María A. (1995) De la integración escolar a la escuela integradora. Paidós, Buenos Aires

¹⁰ De la Vega, Eduardo(2010) Anormales, deficiente y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Ed. Noveduc, BA.



En primer lugar algunas preguntas que nos permiten recabar acerca de la posibilidad que tienen los docentes de acceder a la información acerca de los fundamentos políticos, filosóficos y pedagógicos de las políticas de inclusión educativa. Son datos acerca del conocimiento de elementos de la educación especial, cursos recibidos sobre estas temáticas, conocimiento de la normativa que organiza los procesos de integración educativa, etc.

Para abordar el campo de la representación y el de la actitud, ya en el terreno de las opiniones, nos detendremos en dos tipos de preguntas. Las que inquieren sobre la opinión acerca de la preparación del sistema educativo para la inclusión, y los fundamentos de las respuestas, y aquellas que inquieren acerca de cuáles son los datos que los docentes consideran importantes para organizar su propuesta pedagógica. Estas respuestas obrarán como eje de la exposición y serán complementadas con datos obtenidos de otros ítems del cuestionario.

La información:

Consideramos importante para relevar el nivel de información de los docentes acerca de su tarea los datos acerca de su formación en fundamentos de la educación especial (capacitación, cursos, etc.), y para conocer acerca de sus actitudes y representaciones las respuestas que implican su predisposición a considerar posible la integración escolar y cuáles son los instrumentos que utilizan en su tarea.

Cabe entonces inquirir acerca de la información y la formación que pudieron recibir los docentes tanto en su formación inicial como en posteriores capacitaciones. Suponemos que por la edad y antigüedad de la formación inicial hay muy pocas docentes de la educación especial que se hayan formado en los nuevos paradigmas. Y por el análisis de los diseños curriculares para la formación docente de los maestros de educación común, prácticamente ninguno ha tenido acceso a esta formación. Por lo tanto inferimos que elementos de los paradigmas que han sido los tradicionales de la educación especial, de cuño positivista, médico biologicista; superviven superponiéndose a nuevas ideas que no logran modificarlos. Recordemos que en términos de representaciones no rige el principio de no contradicción en tanto la práctica, sostenida tanto por soportes institucionales como personales, las avale como eficientes.

Un tema aparte lo constituye la claridad y coherencia de las informaciones que provienen tanto de los ámbitos de formación como los de gestión, que merecerían un estudio aparte. Los formadores de formadores no siempre se han actualizado, y un análisis en profundidad de las normativas y resoluciones emanadas por la autoridad provincial seguramente revelarán



inconsistencias, especialmente entre los aspectos discursivos propios de las fundamentaciones y el articulado dispositivo.¹¹ Por otra parte los datos que informan los docentes indican que los de educación común casi no han recibido ninguna formación en educación especial y en gran proporción no conocen siquiera la normativa que regula los procesos de integración, mucho menos sus fundamentos.

En este sentido destacamos que en el año 2008 se implementaron en la Provincia de Buenos Aires los nuevos Diseños Curriculares para la educación superior para los niveles inicial y primaria. No se observan en ninguno de los dos documentos asignaturas o espacios en los que se aborden temáticas específicas referidas a la educación de alumnos con necesidades especiales y la integración. Esto señala una importante contradicción ya que desde las políticas educativas nacionales y provinciales se explicita que la educación deberá ser inclusiva, así la Ley de educación de la provincia de Bs As 13688 pauta en el Capítulo 40 “ que la Dirección General de Cultura y Educación 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 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 de su nacimiento”

La percepción de la mayoría de los maestros acerca de la falta de preparación de los directivos y docentes encuentra asidero en los datos que nos brindaron acerca de su propia capacitación mediante cursos en educación especial:

Cuadro nº6: Capacitación en fundamentos de Educación Especial. N=

33

Titulo	En servicio	Fuera de servicio	Ambos	No responde	Total
Nivel inicial	14,3%	14,3%	,0%	71,4%	100,0 %
Primaria	7,7%	30,8%	,0%	53,8%	100,0 %
Educ. Especial	45,5%	18,2%	27,3%	9,1%	100,0 %

¹¹ Ver al respecto el artículo de Pérez, Andrea V.: Educación Especial y alteridad: en búsqueda de lo común Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central, Chile – RINACE Vol 8. Número 1. (2014) <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art10.pdf>



Como puede verse en el cuadro anterior los maestros de Educación Especial han recibido formación posterior a su paso por los Institutos de FD, 45,5% de ellos en servicio, 18% fuera de servicio y 27% en ambas modalidades.

Solamente dos docentes de NI han recibido este tipo de formación, una en servicio y otras fuera de servicio. Es decir las tres cuartas partes de estos docentes no tienen formación sobre estos temas.

Entre los docentes de primaria sólo el 38% ha recibido algún tipo de formación en educación especial, la mayoría en cursos fuera de servicio.

Es decir se corrobora la afirmación mayoritaria de los docentes que no son de Educación Especial no tienen preparación para encarar estos procesos.

Cabría preguntarse entonces porque los docentes, aún sin la preparación que consideran imprescindible se hacen cargo de los procesos de integración. Esta actitud podría leerse en términos de “conformidad simulada” en donde lo más superficial es lo que se dice o se hace, mientras lo más profundo es lo que se piensa, las representaciones. Es en este sentido que le interesa instalar la distinción entre “Sumisión” (que tendría como eje central una diferencia de poder) y “Conformidad Simulada”, concepto que toma de Kelman, quien lo define de la siguiente forma: “consiste en aceptar en forma pública un comportamiento o un sistema de valores sin adherirse a ellos de forma privada” El primero de los casos se da ante el poder de la emergencia de los nuevos conceptos, especialmente desde la convalidación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad por el Parlamento Nacional, que obliga legalmente a un cambio paradigmático. La adecuación de las nuevas normativas de las autoridades políticas de la educación ha tenido la característica de promocionar los cambios sin la consiguiente capacitación y debate, y como ya se ha dicho plagada de contradicciones entre el discurso y la operatividad.

Los maestros, especialmente los de educación común parecen haber aceptado los dictados de la superioridad, “lo que baja” de la autoridad político administrativa, pero sin estar conscientes, compenetrados o convencidos del conjunto de los cambios que supone el nuevo paradigma. La conformidad simulada aparece como una actitud de resistencia, que posibilita que las ideas anteriores reaparezcan en las prácticas “privadas” del aula; y son los que detectamos en nuestra investigación a través de respuestas contradictorias o confusas, incoherentes entre sí o con otras dadas para diferentes preguntas. Sin embargo suponemos que la cuestión es más compleja, ya que hay amplias mayorías que aceptan la inclusión como un derecho, aunque contradictorio con otras apreciaciones como por ejemplo que es un derecho limitado por la patología. Se evidencia así la superposición de paradigmas, probablemente producto de procesos de construcción de nuevas representaciones que no terminan de desalojar a las viejas, donde estas últimas son reforzadas por las prácticas institucionales que permanecen con poca modificación.



Sospechamos que estas representaciones, en tanto estén sustentadas en formas tradicionales de matriz positivista de concebir la educación y el rol docente, estarían actuando como obstáculo, a través de generar contradicciones entre la propuesta teórica que supone un nuevo paradigma y los modos de su implementación

La primera pregunta que analizaremos, a los efectos de considerar la actitud, es acerca de si el docente considera que el sistema educativo está preparado para la inclusión. Debe destacarse que todos los maestros interrogados están participando en procesos de inclusión, por lo cual las respuestas negativas deben considerarse en este marco. Es decir estarían realizando una tarea que suponen que es inadecuada por la falta de condiciones del sistema. Las tres cuartas partes de los maestros encuestados consideran que el sistema educativo no está preparado para la inclusión. Es significativa esta abrumadora mayoría, lo que nos está indicando que existen déficits importantes a nivel institucional que no han podido ser removidos.

Cuadro nº 7: ¿Considera que el sistema educativo está preparado para incluir niños con necesidades educativas especiales?.

	N	%
No	31	75,6%
Si	10	24,4%

Sin embargo las respuestas no son homogéneas si consideramos la titulación de los docentes, o sea el nivel educativo o modalidad en que se desempeñan. Como puede apreciarse en el cuadro 2 los más optimistas son los docentes del NI. Aún así más de la mitad (57%) considera que el sistema no está preparado para la inclusión. Entre el resto de los docentes el nivel de consenso acerca de la falta de preparación del sistema es mucho más alto: 78,6% entre los docentes de Primaria y 72,7% entre los de Educación Especial, que incluyendo a la psicóloga se elevaría al .75%.



Cuadro nº 8: ¿Considera que el sistema está preparado para incluir niños con necesidades especiales? Respuestas según título docente.

Descripción del título		¿El sistema está preparado?		Total
		No	Si	
Sin datos	Recuento	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%
Maestros de Nivel Inicial	Recuento	4	3	7
	NI en %	57,1%	42,9%	100,0%
Maestros de Primaria	Recuento	11	3	14
	Primaria en %	78,6%	21,4%	100,0%
Maestros de Educación Especial	Recuento	8	3	11
	EE en %	72,7%	27,3%	100,0%
Lic. en Psicología	Recuento	1	0	1
	Psicología en %	100,0%	0%	100,0%
No sabe/no contesta	Recuento	3	0	3
	N/S N/C en %	100,0%	,0%	100,0%
Total	Recuento	29	10	39
	¿Esta o no preparado? %	74,4%	25,6%	100,0%

Llama la atención la elevada desconfianza de los docentes de Educación Especial en la capacidad del sistema para incluir, en tanto son ellos los principales agentes de este proceso. Algún tipo de explicación puede inferirse del cuadro 3 que tiende a las causas por las cuales los docentes suponen que el sistema está o no preparado para la inclusión.



Cuadro nº 9: Razones de Porque se considera que el sistema está o no preparado para la inclusión según título docente.

		TÍTULO													
Razones (Ver Ref)	SD		NIVEL INICIAL		PRIMARIA		EDUC. ESPECIAL		PSICOLOG.		NS/NC		TOTAL		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
0	0	0	1	14,3	1	7,1	0	0	0	0	0	0	2	5,1	
1	1	33,3	3	42,9	6	42,9	4	36,4	1	100	2	66,7	17	43,6	
2	0	0	0	0	2	14,3	2	18,2	0	0	0	0	4	10,3	
3	0	0	0	0	1	7,1	0	0	0	0	0	0	1	2,6	
4	0	0	0	0	1	7,1	0	0	0	0	0	0	1	2,6	
5	2	66,7	1	14,3	0	0	3	27,3	0	0	0	0	6	15,4	
6	0	0	2	28,6	0	0	0	0	0	0	0	0	2	5,1	
7	0	0	0	0	1	7,1	1	9,1	0	0	0	0	2	5,1	
8	0	0	0	0	1	7,1	0	0	0	0	1	33,3	2	5,1	
9	0	0	0	0	1	7,1	1	9,1	0	0	0	0	2	5,1	
TOTAL	3	100	7	100	14	100	11	100	1	100	3	100	39	100	
% del total		7,7		17,9		35,9		28,2		2,6		7,7		100	



REFERENCIAS:

0. Datos perdidos.
1. Falta de conocimiento, preparación, formación de directivos y/o docentes.
2. Ausencia o insuficiencia del apoyo del maestro integrador.
3. Escuelas superpobladas.
4. Estos niños necesitan una educación especializada
5. Falencias institucionales y del personal. (No hay trabajo interdisciplinario, no hay equipo orientación, no hay espacios adaptados, no hay material didáctico) .
6. La integración se basa en la voluntad y predisposición de los docentes.
7. Las escuelas tienen apertura.
8. No sabe, no contesta.
9. La inclusión es posible sólo si hay Maestro Integrador disponible.

Hay acuerdo entre todos los docentes que la principal falla para propiciar la inclusión es la falta de preparación de maestros y directivos. Estas respuestas adquieren diferentes dimensiones de acuerdo a que los que respondan sean maestros de la educación común, NI o Primaria, o de la Educación Especial. Para todos los maestros la causa principal es la falta de preparación de los docentes, en proporciones parecidas de acuerdo a las apreciaciones de los docentes de NI y Primaria (43%), y algo menos para Especial (36,4%).

Sin embargo los maestros de Educación Especial hacen hincapié, como segunda causa en las deficiencias institucionales y de funcionamiento. (27%),(No hay trabajo interdisciplinario, no hay equipo orientación, no hay espacios adaptados, no hay material didáctico) compartida en menor medida por los docentes de Nivel Inicial (14%), que por ejemplo no son señaladas por ninguno de los docentes de Primaria. Para éstos la segunda causa es la falta de maestros integradores (14%), compartida también por los de Educación Especial (18%).

Estas apreciaciones coinciden con la falta de capacitación de los maestros de la educación común y las insuficiencias del sistema.

Cabe señalar que entre las justificaciones a las respuestas positivas la mitad de ellas son condicionales, es decir se acepta la posibilidad siempre que haya disponibles maestros integradores. Solamente dos maestros juzgan que el sistema tiene posibilidades de atender a los niños integrados porque tiene la apertura necesaria.

La representación

Para profundizar en el tipo de representaciones que tienen los docentes consultados acerca de algunos aspectos claves del paradigma de la inclusión encontramos que la mayoría considera que la inclusión es un derecho de los alumnos, y la valora como aporte al resto del grupo escolar. Sin embargo parecería que para ellos este derecho tiene limitaciones dadas, por ejemplo por la patología o circunstancias familiares del alumno.



Podríamos preguntarnos entonces: ¿Se trata de un derecho que está limitado? Si es así, ¿cuál es ese límite? ¿Quién lo establece? ¿Lo impone la patología? ¿O el diagnóstico médico o psicológico?

Analicemos ahora el papel asignado a la patología y cómo este aparece reiteradamente en muchas preguntas. Comencemos tomando la relación con la evaluación.

Consultados sobre qué opinan acerca de algunos dichos de los docentes que sostienen que no se puede evaluar si no completaron los estudios médicos las respuestas se dividen en tercios, para los acuerdos, para los indecisos, y para los desacuerdos. Es la única respuesta de esta serie en la que se da esta distribución. Es significativo que dos de cada tres casos lo consideran imprescindible o lo duda. Si observamos que el 60% no está de acuerdo con que los profesionales médicos, psicólogos etc. determinen las posibilidades educativas de los alumnos, estaríamos ante una contradicción en las opiniones de los docentes. Además hay alto consenso en no asignar connotaciones esenciales de personalidad a una determinada discapacidad, lo ejemplificamos cuando solo un 28,6 % está de acuerdo o parcialmente de acuerdo al atribuirle a los alumnos con Síndrome de Down características de terquedad. Esta respuesta vuelve a repetirse cuando el 60% no acuerda con que los profesionales médicos o psicólogos establezcan las posibilidades educativas de los alumnos. Por otra parte el 78 % sostienen que a veces los alumnos aprenden más que lo que establece el pronóstico médico, reafirman así que los diagnósticos médicos son falibles. Todas estas respuestas reafirman la incidencia de los nuevos paradigmas.

Sin embargo, en línea con algunas características de la matriz positivista desarrollada anteriormente aparece el diagnóstico médico o psicológico considerado mayoritariamente como el factor más importante para elaborar una propuesta pedagógica.

Así ante la pregunta sobre **cuanto incide el diagnóstico médico o psicológico a la hora de elaborar una propuesta pedagógica** aparece el 88% de las respuestas ubicadas entre mucho y bastante, mientras que sólo un 4,8 % responde entre poco y nada. El porcentaje de quienes no respondieron es muy bajo: 7%. En este caso no existe diferencia significativa entre los resultados obtenidos de los docentes de educación común o especial.

Claramente se percibe cómo subsisten representaciones ligadas a la estrecha relación entre diagnóstico médico y propuesta pedagógica. No pareciera que se poseen otros elementos pedagógicos confiables a la hora de realizar evaluaciones que permitan luego diseñar estrategias de intervención.

De la indagación acerca de los **datos que consideran esenciales para conocer a su alumno y prever sus posibilidades educativas surge el siguiente análisis**. Todas las alternativas propuestas son consideradas como importantes, es decir prevalecen los acuerdos a los desacuerdos.

El grado de acuerdo más alto corresponde con un 78,6 % al diagnóstico médico. El segundo con un 76,2 % para la historia familiar, el tercero con el 73,2 % para el diagnóstico psicológico. Refleja claramente la supervivencia del



modelo médico y podríamos inferir que se coloca a la familia en un lugar de culpabilización por el eventual desempeño del alumno. Volveremos sobre el análisis de las representaciones en torno a la influencia y rol familiar más adelante.

Con respecto a los datos que toman en cuenta para organizar su propuesta pedagógica se le otorga gran importancia a las “Indicaciones de los profesionales y del equipo técnico” con más del 80 %. Nuevamente se pone de manifiesto el valor otorgado a los “expertos”, a los portadores de saberes científicos, en concordancia con aspectos de corte positivista. Los grados de acuerdo más bajos son: “El CI” (38) en donde se percibe la influencia de los nuevos paradigmas, “El contexto sociocultural del alumno” (49,5) que confirma una visión individualista centrada en la “discapacidad del alumno”, y “comentarios de otros docentes que lo conocen” (54,7). Esto último podría atribuirse a falta de confianza en los datos aportados por otros colegas, posiblemente porque no se confía en los saberes de los docentes, reafirmando lo expresado en relación con la valoración de otros profesionales. Estas apreciaciones coinciden con la baja estimación de los datos aportados por documentos como el boletín con solo el 23 %.

En cuanto a los datos más estrictamente pedagógicos como el estilo de aprendizaje aparece con el 61,9 %, evaluación pedagógica con el 68,9 %; si bien son considerados importantes, ocupan un segundo lugar respecto de los diagnósticos médicos y psicológicos. Podríamos inferir entonces la persistencia de elementos del modelo anterior al tiempo que también nos preguntamos si es otra manifestación de la devaluación del factor pedagógico.

Cuando se pregunta acerca de los datos del diagnóstico que le parecen más significativos para entender que necesita su alumno se registra un alto porcentaje de abstención, entre 30 y 40 %. Esto se debería a que se utiliza un lenguaje más técnico, ya que la mayor abstención se registra entre los maestros de educación común con el 50% y más. Asimismo se abstienen en más de la mitad de los casos, aún los que no implican un lenguaje técnico especializado, tal es el caso en el que la opción es: “Ha cursado nivel inicial integrado, se encuentra repitiendo primer grado de primaria, con integración tiempo parcial.” De aquí se podría inferir que no consideran parte de su obligación hacerse cargo de la problemática de ese alumno. Parecería que estos maestros comunes entienden que la problemática acerca de la educabilidad no es un dato que pueda ser significativo para ellos, tal vez delegando esta responsabilidad en los que poseen saberes específicos, en sintonía con análisis expuestos anteriormente.

Dentro de las respuestas con porcentaje más elevado encontramos la no utilización de medios convencionales de comunicación con un 47,6 % y niño con parálisis cerebral con 42,8 %; donde nuevamente datos de orden del diagnóstico médico o limitaciones producto de la patología cobran protagonismo.



Esto vuelve a manifestarse cuando un 70,5% atribuye como uno de los factores del fracaso de las integraciones a que “la patología no permite la integración”, o un 61% que algunos docentes solo ven en el alumno con discapacidad lo que no puede hacer, concepción propia de paradigmas pretendidamente superados.

Como ejemplo de evidencia que podríamos encontrarnos en la transición entre modelos anteriores y los propuestos actualmente señalamos que como datos con menor porcentaje se hallan: “Retardo mental moderado” con el 26 % y “Retardo pedagógico de cuatro años” con igual porcentaje; y “Ha cursado nivel inicial integrado, se encuentra repitiendo primer grado” el 28,3 %.

Retomando la línea de análisis referida al cierto desentendimiento de de su función pedagógica por parte del maestro común predomina la idea de que el alumno integrado debe ser “atendido” por el maestro integrador, aunque la división de roles entre ambos aparece confusa y con respuestas muy diversas y distribuidas entre los maestros. En la mayoría de los casos ante diferentes actividades planteadas como por ejemplo planificación, direccionar el proceso de enseñanza, participación en el proyecto de integración del alumno integrado predomina la respuesta: “ambos”. En todas las propuestas que involucren al grupo en general la respuesta es claramente “el maestro de grado”. Podemos inferir que en esta concepción de integración la función y rol del maestro integrador no contempla el trabajo cooperativo entre ambos docentes, ni la posibilidad de que con los aportes del primero puedan beneficiarse todos los alumnos, tal como propone la inclusión.

Referido a la opinión sobre el dicho de los maestros “Los leves son todos sociales” es notable el rechazo a considerarlos como portadores de problemáticas sociales con un 45%, los indecisos son un 28,6% y solo de acuerdo el 14%. Podemos deducir que vuelve a primar la idea de la inteligencia establecida genéticamente, la idea de predeterminación biológica.

Si bien desde los diferentes discursos docentes y desde la normativa vigente la familia ocupa un papel central en los procesos educativos y debería ser parte activa en la elaboración de los proyectos de integración, son interesantes las respuestas en torno a esta cuestión.

Cuando analizamos los datos que consideran esenciales para conocer al alumno y prever sus posibilidades educativas apareció como segundo factor la historia familiar con un 76,2 %. Sin embargo al ser consultados sobre los que toma en cuenta para organizar su propuesta pedagógica la opinión de los padres cuenta con solo el 40 %.

En relación con que expresen su opinión sobre dichos de otros maestros tales como: “Como son pobres los padres no los pueden ayudar”, “Como son pobres y de especial los usan para traficar” o “La única manera que tiene de enseñar la familia es pegándoles”, las respuestas reflejan rechazo por las formas más burdas de culpabilización de las familias con más de un 80 % de desacuerdo.



Sin embargo entre los factores que frecuentemente aparecen en los fracasos de las integraciones “Se excluye a las familias en la toma de decisiones “ y “La familia no colabora lo suficiente” posee un 69 % de adhesión en ambos casos, lo que delega a la familia gran responsabilidad en los resultados, pero como veremos seguidamente con particular modo de pensar su participación.

Cuando los docentes son interrogados acerca del de tipo de participación que creen debería tener la familia en las diferentes instancias del proceso de integración más de la mitad responde solo ser informados, ya sea en la instancia de la formulación del proyecto, en la determinación de la modalidad de integración, y en la marcha de la evaluación del proyecto con un 54, 56 y 58 % respectivamente.

La respuesta en que se considera que deben tomar la decisión final con mayor porcentaje es en grupos formales e informales fuera de la escuela (56 %), sigue en la elección de tratamientos extraescolares (38,1%), luego en la elección de la escuela en la que será integrado y en actividades fuera de la escuela con un 36,6%

Parecería que la familia sólo tiene decisión en situación que se producen fuera de la escuela, y que las decisiones escolares deben seguir en manos del equipo técnico o personal de la escuela. La familia queda así relegada a la socialización primaria y quedaría excluida de la participación en otra toma de decisiones. Aparecería una contradicción entonces ya que nuevamente en los discursos actuales se destaca la valoración de trayectorias educativas integrales en las que el contexto y la familia deberían ser protagonistas privilegiados.

Para abordar estas contradicciones debemos acudir a los conceptos de anclaje y objetivación descriptos por Jodelet ¹²para explicar la génesis y sobre todo el mantenimiento de las representaciones. La objetivación consiste en una representación que lo es de un aspecto particular de lo social, transformando conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas.

El proceso de anclaje, al igual que el proceso de objetivación, permite transformar lo que es extraño en familiar en una red de categorías y significaciones por medio de dos modalidades: Las nuevas concepciones acerca del rol autónomo de los sujetos, el papel de los contextos, o de las familias, se asimilan a las antiguas concepciones que las relegaban a segundos planos.

- Inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente., Así, por ejemplo, el concepto de diversidad o heterogeneidad se asume muchas veces como discapacidad, y esta como inferioridad biológica intrínseca, que debe ser clasificado y medido por profesionales (que no son docentes).

¹² Jodelet. D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós



- Instrumentalización social del objeto representado, haciéndolas instrumentos útiles de comunicación y comprensión. Por ej. El concepto de “necesidades educativas especiales se tradujo por de discapacidad”.

Nuevos problemas e interrogantes a la luz de lo planteado.

Parecería existir un estado confusional entre concepciones propias de los nuevos paradigmas y elementos que continúan vigentes de los anteriores. Se plantea el problema de la formación docente inicial y el de la capacitación en servicio para intentar resolver estas contradicciones. Este estado confusional podría además estar sustentado por el desconocimiento de las normativas y las contradicciones que surgen entre los fundamentos teóricos de estas normativas y sus propuestas de acción.

La indecisión parecería reflejar también la falta de opciones que podría brindar otro modelo, es decir se cuestiona el anterior pero no está clara cuál puede ser la respuesta alternativa, otro modo de ver las cosas.

El problema central que surge a partir de algunos de los datos recabados es como impulsar y fortalecer los procesos de cambio conceptual y cultural que requiere la aceptación y compromiso con el paradigma de la inclusión educativa.

Algunas estrategias aparecen más evidentes, por ejemplo la necesidad de incorporar la formación en fundamentos de educación inclusiva a todos los docentes, especialmente en la formación inicial y en cursos obligatorios en servicio. Sin embargo no es suficiente.

Emergen otras cuestiones que han sido largamente discutidas en relación al cambio conceptual, especialmente en qué medida las representaciones, teorías implícitas, etc. se convierten en obstáculo para la adquisición de nuevos conocimientos, y son resistentes al cambio, resistencia que se manifiesta especialmente en las prácticas cotidianas.

Las nociones de representaciones sociales, así como la de habitus, nos ponen en consideración que su arraigo o anclaje es tan profundo y efectivo, tanto en personas como instituciones, que difícilmente pueda modificarse exclusivamente a partir de acciones discursivas o de capacitación. El cambio cultural necesario está tanto en la teoría como en las prácticas sociales y pedagógicas, es un proceso eminentemente político que incluye y excede a los docentes y a la escuela. El primer paso es el reconocimiento de la necesidad de estos cambios, que desde una crítica histórica posibilite comprender y armar un espacio de transición que permita la construcción de un objeto político cultural nuevo.

¿Cómo deberíamos entender entonces las contradicciones en las respuestas de los docentes? ¿Son expresión de un proceso transicional en el que lentamente nuevas concepciones sustituyen a las anteriores?. ¿Son producto de firmes resistencias corporativas destinadas a desnaturalizar y bastardear los nuevos paradigmas?

Bahaba sostiene que “La diversidad cultural es el reconocimiento de contenidos y usos ya dados, contenida en un marco cultural de relativismo, da origen a ideas liberales de multiculturalismo, intercambio cultural o de la cultura de la



humanidad”, y propone el concepto de diferencia cultural que produce “una escisión en el presente preformativo de la identificación cultural; una escisión entre la demanda culturalista tradicional de un modelo, una tradición, una comunidad, un sistema estable de referencia, y la necesaria negación de la certidumbre en la articulación de nuevas demandas, sentidos, y estrategias culturales en el presente político, como práctica de dominación o resistencia.”¹³

Por estas razones la diferenciación binaria entre lo nuevo y lo viejo, el paradigma de la inclusión y el de la exclusión no ayuda; es volver a recrear la matriz positivista y no significa ruptura con esa forma del pensamiento. El desafío principal consiste en centrarnos en la exploración de la diferencia, admitiendo el carácter transitorio, nuevo e híbrido de sus productos, y direccionarlos según los legítimos intereses de los involucrados, mediante la incentivación de la capacidad de estos sectores en la articulación de sus demandas, construcción de sentidos y armado de nuevas estrategias culturales.¹⁴

¹³ Bahaba, Homi. El lugar de la cultura. Ed. Manantial. BA, 2013.

¹⁴ Agradecemos especialmente a la Prof. Olga Susana Filippini y su equipo de trabajo de la División Estadística del Dto. de Ciencias Básicas de la UNLu., quienes nos orientaron con gran profesionalidad en el procesamiento de los datos.



**SECUNDARIO PARA JÓVENES Y ADULTOS: ADULTOS 2000.
MODALIDAD A DISTANCIA: UNA OPORTUNIDAD PARA
PERSONAS CON DISCAPACIDAD TRANSITORIA Y/O
PERMANENTE.**

Autores: EQUIPO DE ASESORÍA DE ALUMNOS. BACHILLER A DISTANCIA
ADULTOS 2000

Lic. Akselrad, Betina. (Adultos 2000, CABA/Cepa, CABA). DNI: 16.054.890

betinaakselrad@hotmail.com

Lic. Chamorro, Laura. (Adultos 2000, CABA). DNI: 22.656.214

larach72@gmail.com

MgCS. Marzioni, Clarisa del Huerto. (Adultos 2000, CABA/UNQ). DNI: 23.808.968

clarisa.marzioni@unq.edu.ar

PLANTEO DEL TEMA:

La finalidad de este trabajo es describir el proceso de integración de estrategias socio pedagógicas diseñadas e implementadas desde el sector de Asesoría de Alumnos de Adultos 2000 para atender a alumnos con necesidades educativas especiales y restricciones para el aprendizaje.

Convencidas de la influencia que tiene este tipo de intervenciones en beneficio de la permanencia y egreso de los alumnos con capacidades diferentes, buscamos caracterizar las estrategias pedagógicas diseñadas e implementadas hasta el momento en el sector.

Palabras clave: Educación a distancia, asesoría de alumnos, inclusión educativa.



BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA:

Educación Adultos 2000 fue establecido por la Resolución N°1536/SED/98 con el objeto de constituir un dispositivo pedagógico de apoyo, acompañamiento y orientación para los alumnos que optaban por completar sus estudios secundarios en el marco del Bachillerato Libre para Adultos (BLA). R.M. 2074/88.

Cuando surge en el año 1998 Adultos 2000 era una propuesta de terminalidad. Luego, en la medida que fue aumentando la matrícula de jóvenes y adultos, se logró obtener la oferta completa del plan de Bachillerato dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente, Adultos 2000 pertenece al Área de Programas Socioeducativos creada en noviembre de 2010 por la ley N°: 3623 y que incorpora al Estatuto del Docente a 32 programas y proyectos. De esta forma, Adultos 2000 deja de ser un programa para convertirse en una oferta permanente de educación para jóvenes y adultos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El plan de estudios de Adultos 2000 adopta la modalidad de educación a distancia. Una de sus fortalezas es que favorece a aquellas personas que han tomado la decisión de completar sus estudios de nivel secundario y que por diversos motivos no pueden acceder a las propuestas presenciales.

Dicha modalidad resulta adecuada también para los alumnos con necesidades educativas especiales ya que habilita el diseño de un modelo de gestión institucional flexible para realizar adaptaciones curriculares y ofrecer tiempos más laxos para desarrollar las trayectorias escolares. La propuesta curricular de Adultos 2000 no impone tiempos de cursado sino que prioriza el respeto por los ritmos de aprendizaje de cada joven y adulto. La intervención socio pedagógica que llevamos adelante desde Asesoría, en cada caso propone una herramienta facilitadora para la permanencia del alumno en el sistema educativo, con el objetivo final de su egreso.

El área de asesoría de alumnos es parte intrínseca de Adultos 2000, funciona desde su fundación y tiene la función principal de detectar las dificultades que los alumnos jóvenes y adultos tienen para el aprendizaje de los contenidos



específicos de cada materia, la inscripción como alumnos y la permanencia en el programa.

Nuestro asesoramiento y acompañamiento a alumnos se realiza a través de las modalidades presencial y a distancia; ambas basadas en entrevistas individuales. La información obtenida se documenta en la base de datos general con la que cuenta Adultos 2000 en un registro exclusivo para el sector de asesoría. A lo largo de los años pudimos categorizar algunas de nuestras intervenciones. Así, podemos mencionar las siguientes:

- Orientaciones acerca de vista y revisión de exámenes con profesores.
- Orientación y asesoramiento, especialmente enfocados al trabajo con alumnos que no se inscriben para rendir exámenes, con los que se inscriben y no se presentan y, también con quienes llegan a la instancia de rendir dos veces o más una misma materia y no alcanzan a obtener la nota mínima para la aprobación.
- Acompañamiento a alumnos próximos a egresar.
- Orientación para el diseño de planes de trabajo y organización de las trayectorias en alumnos con diversas discapacidades o restricciones para los aprendizajes.

Recibimos alumnos que llegan al sector, también, por derivación de otro/a actor del programa. Por ejemplo, cuando los alumnos se acercan al sector de Atención a Alumnos a inscribirse a materias, el administrativo que lo recibe chequea su situación en la base de datos y si observa cierta dificultad con respecto al estudio, lo acompaña al sector de asesoría para realizar una entrevista y a partir de una evaluación de la situación particular que atraviesa el alumno, se lo inscribe a la materia, diseñando algún plan de trabajo en particular. Otro momento clave es cuando se informa sobre los resultados de los exámenes. Hemos observado que una parte del abandono era provocada por vivenciar la desaprobación como un fracaso. La/el asesor/a de alumnos, mediante la demanda del sector de



Evaluaciones o por demanda del propio alumno, acompaña y brinda una lectura de la situación mediante la vista del examen, de ese modo el alumno recibe una explicación que muchas de las veces resulta más satisfactoria en términos de estudio sobre el resultado del examen y menos sentenciadora del resultado. Como lo decíamos recientemente, esta intervención produce una reconsideración del alumno que ante una información frustrante la revierte en nuevo trabajo para realizar, ello se concreta luego en un nuevo intento a futuro.

El equipo de asesores y asesoras es interdisciplinario¹⁵, capacitado para realizar apoyo y seguimiento durante todo el tránsito escolar de los alumnos. Esa particularidad de los actores que integran el sector, constituye un valioso aporte para la comunidad educativa con necesidades educativas especiales. La complementación de miradas y perspectivas tiene fundamentalmente dos vertientes: una, las formaciones disciplinarias de los profesionales, la otra, sobre los espacios de pertenencias a distintos ámbitos, niveles y modalidades de educación. Todo lo que propicia instancias favorables a la inclusión educativa.

Las distintas estrategias de intervención que se fueron implementando, se han ido ajustando y modificando, de acuerdo con las experiencias y las reflexiones realizadas a lo largo de los 14 años de existencia del Programa. Dichas estrategias que buscan posibilitar la permanencia del alumno en el secundario y su futuro egreso, se organizan desde enfoques pedagógicos y sociales promoviendo la autonomía y siempre teniendo en cuenta la naturaleza de la demanda/situación de los alumnos.

Como asesores de alumnos tomamos registro de las manifestaciones de los alumnos en la interacción con los materiales de estudio y nos abocamos a indagar y proponer estrategias de resolución. Además de desarrollar este tipo de intervenciones con la totalidad de los alumnos del Secundario, en particular, el

15 López Rosanna y Castro Ana Psicólogas, Akselrad Betina, Crusoe Carolina y Marzioni Clarisa Lics. en Ciencias de la Educación, Chamorro Lara Lic. en Trabajo Social, Barrionuevo Adrián Profesor en Filosofía y Teología, García Valeria Profesora en Letras.



equipo de Asesoría de alumnos, lleva adelante la tarea específica de atender diversidad de problemáticas vinculadas con necesidades educativas especiales. Trabajamos para la integración de alumnos con capacidades diferentes, físico-anatómicas como las limitaciones motoras severas y leves, tanto momentáneas como permanentes, sordos, ciegos y disminuidos visuales, con trastornos emocionales (fobia social, ataques de pánicos, trastornos de ansiedad) que no presentan limitaciones de funcionamiento intelectual. Y, alumnos con problemáticas mentales diversas (esquizofrenia, esquizofrenia-paranoide, retraso mental de diversa complejidad) (Pelle, 2007).

Para cada uno de los alumnos se plantean estrategias específicas de acuerdo a sus posibilidades y las apoyaturas que tiene Adultos 2000; de este modo:

- se propician encuentros entre docentes y alumnos para generar espacio de consulta e intercambio y establecer acuerdos iniciales de estudio según sus posibilidades, bajo el marco de las leyes nacionales, disposiciones y decretos de nivel jurisdiccional¹⁶.
- se definen encuentros de acompañamiento con maestras integradoras,
- se organiza trabajo en red con otras instituciones educativas: escuelas de ciegos (San Martín y Gatty), escuelas de sordos (Escuela Magnasco), escuelas de formación laboral (Escuela N° 3 DE 17).

Es en este sentido que el sector se propone:

- Objetivo general: garantizar la inclusión de jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales a la educación secundaria (Adultos 2000) y permanencia en este nivel hasta su egreso.
- Objetivo específico: acompañar y asesorar en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje, en el uso de los diferentes recursos que ha desarrollado

¹⁶ Ley de Educación Nacional art, 42, 44 y 45, Disposición 346/11 DGEGE, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



el sector, tendiendo a facilitar al alumno su tránsito por el secundario y en la modalidad de estudio a distancia (en la práctica: bimodalidad).

ASPECTOS RELEVANTES Y APORTES DE LA EXPERIENCIA:

En virtud del seguimiento realizado a los estudiantes, la implementación de diversas estrategias de acompañamiento y la articulación con otras instituciones del área de Educación Especial, observamos avances interesantes en cuanto al desarrollo de trayectorias exitosas en este grupo de estudiantes. Por ejemplo, entre las diversas intervenciones que se hacen desde Asesoría, Ana¹⁷ recuerda el caso de David (52 años de edad), quien comenzó su recorrido en Adultos 2000 en el año 2008. Había terminado la primaria a través de OPEL (Orientación y Preparación de Exámenes Libres), programa que permite rendir el nivel educativo primario a los adultos con un régimen de alumno libre.

Desde el primer momento, David nos relató algunos hechos de su biografía, por ejemplo que es un excombatiente de Malvinas y que a causa de la guerra quedó con dificultades para hablar y escribir.¹⁸

La primera materia que comenzó a preparar fue Lengua A, por lo que desde Asesoría se contactó a la coordinadora de la materia para ponerla al tanto de la situación y desde ese momento se comenzó a ayudar concretamente a David y a organizar una propuesta de trabajo que le permitiera seguir el plan de estudios. Durante todo el recorrido fue siempre acompañado por alguna asesora. De este modo, el estudiante pudo apropiarse de los distintos recursos que brinda Adultos 2000 y recibió el acompañamiento desde los profesionales del sector, trabajando

¹⁷ Ana, integrantes del equipo de asesoría de alumnos.

¹⁸ David presenta un cuadro de ataxia, además de dificultades en la dicción, lentitud para hablar y articular oraciones e inestabilidad emocional.



conjuntamente con los profesores y la coordinadora de Lengua. Cuando –David- estuvo preparado rindió su primera materia y la aprobó¹⁹.

Fue avanzando con la misma modalidad, con el resto de las asignaturas hasta que -cuenta Ana- empezamos a notar algunas dificultades en el aprendizaje vinculadas con la complejidad que implicaba el abordaje de los contenidos de ciertas materias que corresponden a niveles más avanzados del plan de estudios. Esto lo notamos, no sólo a partir de los resultados de las evaluaciones sino por lo que David nos iba manifestando. Entendimos que era necesario más tiempo para su forma de preparar cada materia, y también necesitaba más tiempo en el momento de rendir sus exámenes. A causa de esto, desde el año 2009, David trabaja con una maestra integradora a quien ponemos en contacto con el coordinador de cada materia que transita y junto con Asesoría, decidimos el plan de trabajo a seguir.

Actualmente a David se le prepara un examen especial, parcializado, en el marco de la Disposición Nro. 346/11²⁰; que permite realizar exámenes parcializados, y/o adaptaciones en el instrumento de evaluación que se diseña. De este modo, el examen que se elabora en este caso, para este estudiante, puede abarcar una o varias unidades según acuerdos establecidos entre el/la asesora y la maestra integradora con el alumno. David viene avanzando favorablemente con un muy buen rendimiento de nivel de aprobación y cualitativamente notables progresos en su manera de elaborar textos tanto orales como en modalidad escrita.

¹⁹ El estar preparado implica tanto el aspecto sobre la comprensión y aprendizaje de los contenidos esenciales de la materia como el aspecto subjetivo del alumno. Esto es, cuando David sintió confianza de sus capacidades y comodidad en el ámbito en el que le tocaría dar el examen, decidió rendir.

²⁰ “Para acceder a las adecuaciones se tendrá en cuenta la existencia de certificado de discapacidad del alumno, otras constancias profesionales de la salud que puedan aportar sobre su diagnóstico, la evaluación de su trayectoria escolar previo a su inclusión y en el programa. En el último caso costarán los fracasos, ausentes reiterados en exámenes de la materia que se trate, y particularidades de la restricción que presenten”. Art. 6º, Disp. 346/11.



El trabajo con este estudiante da cuenta de nuestros supuestos pedagógicos que discuten con el supuesto de *cronosistema* y de *aprendizaje monocrónico* que plantea Terigi. El primero implicaría sostener “un ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar determinados ritmos de adquisición de aprendizajes, un sistema de ordenamiento del tiempo que estructura los saberes sobre la enseñanza, los contenidos, los ritmos de aprendizaje”. Justamente la organización del tiempo que propone Adultos 2000 permite organizar los ritmos de trabajo de acuerdo con las posibilidades de los propios estudiantes. El segundo supuesto pedagógico que plantea la autora, implicaría considerar “la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas” (Terigi, 2010).

En Adultos 2000 sostenemos el concepto de atención a *diversas cronologías de aprendizaje*, que el sector de asesoría de Alumnos considera clave para nuestras preocupaciones por la inclusión educativa.

Oferta educativa e integración

Si bien en esta jurisdicción existen propuestas educativas de nivel medio para Jóvenes y Adultos que integran a estudiantes con necesidades educativas especiales, la oferta se organiza de acuerdo a un tipo particular de alumnado. Por ejemplo, Cens que integran alumnos sordos o hipoacúsicos. En Adultos 2000, como expresamos más arriba, atendemos a alumnos con diversas temáticas vinculadas con necesidades educativas especiales. Lo que requiere trabajar en definir e identificar la problemática particular de cada alumno/a, establecer acuerdos con diferentes actores institucionales, articular con otras instituciones educativas del área de Educación Especial y continuar con la planificación,



implementación, evaluación, ajustando permanentemente el plan de trabajo adecuado conforme vaya avanzando cada estudiante.

Sobre el trabajo de adaptación de los materiales de estudios y organización de las intervenciones con alumnos no videntes y disminuidos visuales.

Desde el sector de Asesoría se han articulado acciones diversas para producir materiales adaptados a las diferentes posibilidades de los alumnos. Hemos tomado contacto con diversas instituciones ya que no contamos con tecnología suficiente para transformar los materiales para la accesibilidad de todos y todas. Hasta el momento tenemos algunas guías y material bibliográfico escritas en braille para aquellos alumnos que cuentan con el conocimiento del sistema y luego miembros del equipo de Asesoría realizan la traducción de lo que estos estudiantes escriben. Para aquellos estudiantes que no manejan braille, grabamos cassettes y CD pasando el archivo a Word, para que pueda leerse con el programa lectores de pantalla, para quienes manejan computación.

Como parte de algunas estrategias que desde Asesoría se vienen realizando, podemos mencionar las diversas convocatorias a lectores voluntarios (alumnos avanzados y ex alumnos), con el objetivo de obtener grabaciones de los materiales de estudios de las materias (guías, bibliografía obligatoria). De esta experiencia podemos decir que se obtuvieron resultados satisfactorios. Por ejemplo, alumnos ciegos que han egresado de Adultos 2000 acompañados inicialmente por lectores voluntarios en el cursado de algunas materias, y posteriormente fueron incorporando recursos tecnológicos (Lectores de pantalla) que les permitieron manejarse en forma autónoma²¹ con el simple intercambio vía correo electrónico con el equipo de Asesoría que le proveía de los materiales para

²¹ Terigi, F. (2010) define al trabajo autónomo como la capacidad de gestionar la actividad de aprendizaje y mirar su propio proceso, como así también requerir la ayuda por parte del docente cuando es necesaria o en nuestro caso específico hacer uso de los distintos dispositivos de acompañamiento del programa.



su lectura. Todavía, algunos estudiantes que no manejan computación ni el sistema braille, se manejan con grabaciones audibles en MP3.

Por ejemplo, podemos mencionar la experiencia de María (33 años de edad), una alumna no vidente, que hace varios años está cursando el secundario.

María llegó a Adultos 2000 para trabajar como telefonista en la línea 0800 de atención telefónica de Adultos 2000, donde se brinda información general del secundario. Durante un año realizó una pasantía laboral en el marco de un convenio entre las Escuelas de Educación Especial para Ciegos de la ciudad de Buenos Aires donde ella estaba realizando el secundario y Adultos 2000. Luego de transcurrido el año, dicha pasantía, no fue renovada porque la alumna no completó el secundario. Fue a partir de ese hecho que María decide inscribirse como alumna a Adultos 2000.

Desde el 2007 María ha empleado diferentes estrategias para el estudio y aprobación de las materias. En un comienzo, avanzó en forma más independiente de los apoyos que se le pudieran brindar desde el programa. En el año 2009 se acercó a la biblioteca parlante para ciegos con el material impreso de cada materia para lograr que se lo grabaran en cassettes y ella poder ir estudiándolo a través del audio. María, luego de cada examen donó a la biblioteca de Adultos 2000 el material para que otros alumnos tuvieran acceso. Los sectores de Asesoría y Biblioteca realizaron copias de los cassettes y se organizó un sistema de préstamo para los alumnos ciegos.

En algunas materias, cuyos contenidos incluyen diversa simbología y se presentan gráficos, fueron los mismos equipos docentes de Adultos 2000 los que realizaron las grabaciones, debido a la complejidad que ello conlleva.

En el año 2011 María logra acceder al uso cotidiano de una computadora y por medio de un lector de pantalla (programa que le ofrecimos desde el sector para



que instalara a su PC), supera la estrategia anterior pero siguió necesitando, de todos modos, lectores voluntarios para el material bibliográfico complementario.

Para acompañar a María en ese proceso, desde Asesoría, iniciamos el seguimiento como en otros casos. Se organizaron encuentros personales donde nos encontrábamos asesores y los coordinadores de las materias para evaluar las metodologías a seguir. En algunas materias, como Biología, se optó por realizar adaptaciones curriculares para su mejor aprehensión de los contenidos ya que presentan abstracciones significativas; en otras materias no fue necesario.

María, conforme fue avanzando en el recorrido por el plan de estudios, fue incorporando el uso de los diferentes recursos que le ofrece el programa, intercambios a través del correo electrónico y entrega de actividades en forma periódica para la revisión de las mismas por parte de los profesores. Al acercarse el período de mesa de examen se organiza un nuevo encuentro con el coordinador de materia donde se le propone una actividad de síntesis de lo estudiado. Los exámenes de cada materia son planificados para rendirlos de forma oral. A la fecha, María, lleva aprobado el 75% de las materias del secundario.

Desde Adultos 2000 y especialmente desde el sector de asesoría, venimos realizando esfuerzos para acompañar a los alumnos ciegos y con disminución visual y lograr condiciones de que sean semejantes a la de la mayoría de nuestros alumnos. Sin embargo, reconocemos que resulta necesario continuar trabajando sobre ese aspecto como así también en lograr la incorporación de recursos tecnológicos con mejores prestaciones para brindar a los estudiantes más y mejores recursos de modo que puedan transitar con éxito el secundario.

Sobre la organización de las intervenciones con alumnos hipoacúsicos y sordos.

En estos momentos el sector de asesoría viene trabajando con un grupo de cuatro estudiantes con hipoacúsicos y sordos. Hace varios años tomamos contacto con el



equipo de coordinación de Intérpretes de Lenguaje de Señas, para trabajar en forma conjunta cuando se incorporan al Programa alumnos con dichas características. Desde el año 2013 la Escuela Magnasco nos deriva algunos alumnos jóvenes y adultos que egresan de la escuela primaria y consideran que están en condiciones de avanzar con estudios secundarios siguiendo la modalidad a distancia. Para la incorporación de estos alumnos, se realizan encuentros entre el equipo de conducción, la maestra que los acompaña en el estudio de las materias de la Escuela Magnasco y el equipo de asesoría junto con los coordinadores de las materias de Adultos 2000. Se establecen acuerdos para el seguimiento de los alumnos y plazos para rendir los exámenes.

En caso que los alumnos participen en clases de consulta en Adultos 2000 se convoca a Intérpretes de Lenguaje de señas o los acompaña la maestra de la escuela.

Procedimiento de inscripción a examen de la materia para alumnos con algún tipo de discapacidad o restricción para el aprendizaje.

Al momento que el alumno decide rendir examen, algún integrante del equipo de Asesoría (comúnmente la persona que venía trabajando con el alumno, en casi todos los casos se establece un vínculo con alguna/o en particular) realizará la inscripción en la Base de datos indicando en un espacio que es visible para todos los perfiles, en los casos que se realizan adaptaciones curriculares o se decide parcializar el examen, “Inscrito a examen en el marco de la disposición N° 346/11”. También y una vez cerrado el período de inscripción a examen, el equipo de asesoría entrega el listado de alumnos con necesidades educativas especiales al sector de Evaluaciones indicando las particularidades de las que se trate, por ejemplo: si se trata de un examen parcializado se indica si es 1º; 2º ó 3º parcial que rinde el alumno, o si se trata de una adaptación (acortar textos, fragmentar consignas, y/o integrar contenidos). También se decide y se detalla si el examen



se rendirá en forma oral o escrita, de acuerdo con las posibilidades del alumno. En el caso de los alumnos sordos e hipoacúsicos se convoca a Intérprete de Lenguaje de Señas.

Paralelamente se trabaja con el equipo de materia y se elabora un instrumento de evaluación adaptado si fuera necesario. El diseño y la adecuación se realizan de acuerdo con las posibilidades del alumno y teniendo en cuenta las dificultades que presenta. La responsabilidad de la elaboración final está a cargo del/la coordinador/a de la materia con el asesoramiento que éste/a requiera (asesores, facilitadores, maestras integradoras, entre otros).

En el caso que se resuelva que el alumno rendirá un examen parcializado el examen puede dividirse hasta en tres partes y el alumno debe aprobar la materia dentro de un año de plazo (cuatro llamados consecutivos), desde el momento en que rinde el primer parcial. El Coordinador de la materia deberá llevar registro del rendimiento del alumno en cada instancia parcial. Cada examen parcial debe explicitar qué unidades del Programa de la materia se evalúa. Cada calificación parcial será conceptual registrándose “aprobado” o “desaprobado” según corresponda en cada uno. La categoría “aprobado” se corresponde con la aprobación del 60% de lo solicitado en cada parcial. Los exámenes parciales se tomarán dentro del período de examen establecido en el calendario académico de Adultos 2000. La calificación final de la materia será numérica.

NUEVOS PROBLEMAS, INTERROGANTES A LA LUZ DE LO PLANTEADO:

Los y las asesoras diseñamos el trabajo de seguimiento y acompañamiento en función a las dificultades detectadas para lograr la aprobación de los exámenes, durante el estudio de las materias, por déficits en los aprendizajes básicos, es decir que, las tareas que se desprenden de la definición del rol en el contexto de este secundario no tenían que ver con las incumbencias a semejanza de un gabinete psicopedagógico.



Organización de trayectorias educativas de alumnos con restricciones educativas.

A partir de las experiencias que venimos desarrollando en relación a la heterogeneidad de discapacidades que tienen algunos de los estudiantes, nuestras interacciones²² y creación de situaciones para la enseñanza y el aprendizaje no cubren las necesidades didácticopedagógicas²³ de la totalidad de los alumnos y es ahí cuando observamos la urgencia de incorporar nuevos perfiles, como el de maestras integradoras al sector²⁴. Actualmente Asesoría de Alumnos viene realizando el seguimiento de más de treinta alumnos con necesidades educativas especiales. Muchos de ellos presentan diversas problemáticas mentales –como las que mencionamos con anterioridad- que requieren un tipo de intervención particular. Además existe un porcentaje de alumnos que expresan estar en tratamiento psiquiátrico y que toman medicación pero no han entregado certificado médico, con lo cual no conocemos su diagnóstico preciso ni cuál podría ser el tipo de tratamiento específico que requiera. También tenemos alumnos internados en institutos de rehabilitación por adicciones.

Si bien observamos que se han logrado avances en aquellos estudiantes que no presentan trastornos mentales severos, en los estudiantes con trastornos más complejos que afectan la producción, el aprendizaje, si bien logramos contención y

²² Las limitaciones para el abordaje de ciertas situaciones tienen relación a la definición de la figura del rol del asesor de alumnos en el marco de Adultos 2000, ya que dentro del equipo hay especialistas que tienen formación y capacidades para poder desempeñar otro tipo de estrategias que se vinculan más a la clínica.

²³ Altet, M. (2005). Tomamos la diferenciación que realiza la autora acerca de la de los dos campos que definen la acción docente: por un lado, la gestión de la información, la estructuración del conocimiento de parte del docente y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica); por el otro, el procesamiento y la transformación de la información que se convierte en conocimiento en el alumno, mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el docente para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (el campo de la pedagogía).

²⁴ Hace años que el sector viene solicitando la posibilidad de que otros perfiles del Programa tengan acceso directo a los registros del sector no solo para enriquecer las intervenciones sino también para ampliar la información sobre el alumno. Poder comunicar sobre los circuitos a transitar por sus recorridos especiales, entre otras situaciones.



seguimiento, consideramos muy necesaria la intervención de especialistas del área de Educación Especial para realizar evaluaciones del desarrollo biológico de los estudiantes que den información para elaborar intervenciones de otro tipo que se ajusten a esas situaciones con la finalidad de mejorar el desempeño de esos estudiantes en el programa.

La trayectoria educativa integral es trazada para y con cada alumno. Así se determinan las distintas etapas del proceso escolar en función de las mejores posibilidades, necesidades y aspiraciones. La co-responsabilidad de los implicados favorece el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones y su puntual y correcta evaluación y revisión.

Nos proponemos seguir avanzando en la articulación con el área de Educación Especial y revisar las estrategias a seguir. También lograr interactuar con el equipo de Orientación Escolar con el que aún no conseguimos comunicarnos. Asimismo, resulta fundamental evaluar algunas situaciones en las que consideramos necesaria la derivación a otras instancias del sistema, cuando los alumnos no logran avanzar a pesar de haber implementado diversas estrategias de acompañamiento.

Conclusión

Si bien reconocemos que este secundario es una verdadera oportunidad para los y las estudiantes que tienen limitaciones motrices (severas y/o permanentes), discapacidades de distinto tipo, sostenemos que aún falta avanzar mucho en este camino.

Como lo fuimos expresando en la mayoría de los casos notamos grandes logros y en otros menores pero en todos observamos alguna mejoría respecto a su situación inicial. Una de las cuestiones a destacar es que luego de cierta permanencia en el programa consiguen redefinir su posicionamiento ante las



situaciones de fracaso, ante el grupo de compañeros, en la comunicación e interacción social dentro de la institución. Muchos continúan con la búsqueda de más y nuevas instancias de educación.

Todo lo expuesto hasta aquí deja entender que llevar adelante el estudio requiere poner en acción una serie de operaciones, decisiones y compromisos entre los que se ubican: los encuentro con el /la asesora, frecuencia de asistencia a consultorías presenciales²⁵ con el/la profesora de la materia, intercambios con la/el coordinador/a, la maestra integradora y otros/as actores de Adultos 2000.

El sentimiento de proyección que se construye en algunos de los estudiantes, no es previo sino que se inscribe en el acontecer mismo de la experiencia en Adultos 2000. A tal efecto se lo puede conocer una vez que los sujetos han transitado un tiempo (no medido con agujas de reloj) sino un tiempo subjetivo por el Programa, no es algo que pueda anticiparse sino algo que se va construyendo en la medida en que los sujetos (...) hacen confianza y pueden hacer de esa confianza básica una apuesta a que algo nuevo (...) se produzca²⁶.

Bibliografía

Altet, Marguerite (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En: La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier, Philippe Perrenoud (coords.) (2012) Cap I pp.5. Fondo de Cultura Económica. México.

²⁵ Modo en que se denomina, en el marco del programa Adultos 2000, a la instancia de encuentro presencial entre estudiantes y profesores/as a cargo de las materias de estudios.

²⁶ Marzioni, C. (2008). Una experiencia de construcción subjetiva. En tesis de Maestría, 2008:54.



Akselrad, Betina; Castro, Ana; Chamorro, Lara; Crusoe, Carolina; Marzioni, Clarisa (2009). *Relato de la experiencia del trabajo de seguimiento y asesoramiento desde el rol de asesora de alumnos en el marco del programa Adultos 2000*. En acta: II Encuentro de Educación Media de Adultos. Universidad Nacional de Luján.

Documentos elaborados por la coordinación del Programa Educación Adultos 2000 (ç2004 a 2005): *Documento Borrador para la Discusión Interna*. Programa Educación Adultos 2000. El documento completo consta de 41 páginas.

Chamorro, Laura; (2011). "La inclusión del Trabajador Social en Asesoría de Alumnos en el Programa Adultos 2000". Trabajo final de graduación. Universidad Nacional de Lujan.

GUBER, Rosana (2001). *La etnográfica. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Marzioni, Clarisa del H. (2008). Programa Educación Adultos 2000: "Una experiencia de construcción subjetiva" (108p.). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación. FLACSO Programa Argentina.

Pelle, Walter David (2007). *La persona con discapacidad en el derecho infraconstitucional argentino*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Editorial Dykinson, Mar del Plata.

Terigi, Flavia (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. La Pampa.

Resolución Nro.1536/SED/98. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Resolución Nro.1386/SED/03. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación (cantidad de páginas: 97).

Disposición Nro. 346/11. Dirección General de Educación de Gestión Estatal (DGEGE). Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Disposición completa contiene 2 páginas.

Resolución N° 1386/03. La Resolución completa contiene 97 páginas, en las cuales se detalla el plan de estudios.

Ley Nacional de Educación Nro. 26.206.





UNITEC: HACIA UNA PRÁCTICA INTEGRAL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA APLICADA A DESARROLLOS TECNOLÓGICOS PARA NECESIDADES ESPECIALES.

UIDET UNITEC, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata
Departamento de Electrotecnia 48 y 116

Autores:

GONZALEZ, Mónica Liliana, DNI 12410444, Ingeniero en Telecomunicaciones,
UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, dispos@ing.unlp.edu.ar

FERRARI, Flavio Atilio, DNI 17.666.399, Ingeniero en Electrónica, UNITEC
Facultad de Ingeniería UNLP, flavioferrari@gmail.com

CORDERO, María Cristina, DNI 6.695.521, Magister en Ingeniería Biomédica,
UNITEC FIUNLP, corderomc@gmail.com

Palabras clave: Extensión e Investigación en Ingeniería electrónica, Interfaces adaptativas, Sistemas aumentativos para NEE

RESUMEN

El trabajo que se presenta describe las actividades de extensión aplicadas a desarrollos tecnológicos para necesidades especiales que realiza la **UIDET UNITEC** (Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación en el uso de TIC). El mismo es un grupo de trabajo multidisciplinario que realiza sus actividades en el área de Ingeniería electrónica e informática en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Dentro de las temáticas propuestas en la UIDET UNITEC se generan aplicaciones de bajo costo con la intención de disminuir barreras tecnológicas para mejorar la accesibilidad de personas con discapacidad. En muchos casos estos proyectos son abordados por alumnos que deben realizar su



trabajo final de carrera en Ingeniería en Electrónica. De esta forma se contribuye a la formación en competencias del futuro ingeniero, por medio de la realización de proyectos de desarrollo tecnológico, y se promueve la incorporación de la Responsabilidad Social Universitaria a través de la práctica de la Extensión Universitaria. Otro punto de interés es el trabajo que se realiza en inclusión educativa generando espacios educativos especiales de capacitación técnica. Se describen algunos resultados.

Marco de referencia

El preámbulo del Estatuto 2008 de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) establece: *“La UNLP reconoce como funciones primordiales el desarrollo y fomento de la enseñanza, la investigación y la extensión... La tercera, debatida y consensuada con el conjunto de la comunidad, perseguirá contribuir a la búsqueda de respuestas a problemas sociales, fundamentalmente de aquellos sectores más vulnerables por no tener sus derechos esenciales garantizados. La Extensión Universitaria será el principal medio de la Universidad Nacional de La Plata para lograr su función social, contribuyendo al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, la reconstrucción del tejido social, el desarrollo económico sustentable y el fortalecimiento de la identidad cultural.”* [1].

Sustentados en estos principios la articulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios consustanciados con la investigación y la extensión permiten formalizar, desde un abordaje multidisciplinario, la conjunción de saberes con la intención de mejorar la calidad de vida de sectores vulnerables de la sociedad. Sobre esta base se desarrollan las actividades de la UIDET UNITEC (Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia UNITEC) que realiza sus actividades en el Departamento de Electrotecnia de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata. Uno de sus objetivos es fomentar actividades de transferencia de conocimientos y articulación con distintos sectores educativos y sociales a través de actividades de extensión vinculados con diferentes requerimientos de personas con necesidades especiales por medio del diseño y ejecución de sistemas sustentados en la electrónica y la informática.



La atención de esta temática impone una nueva visión de la práctica de la Ingeniería y en particular de la rama de la electrónica. UNITEC comenzó sus actividades formales como Unidad de Investigación y Desarrollo (UID) en formación en setiembre del año 2007 con la intención de generar un espacio multidisciplinario para mejorar la calidad de la Educación en Ingeniería. Las líneas de trabajo se centran mayormente en la Extensión Universitaria, sin dejar de lado el resto de los pilares que sustentan las políticas de la Universidad Nacional de La Plata, que son la docencia y la investigación. Actualmente se han iniciado algunas actividades de desarrollo y transferencia. Como característica a destacar es que el tipo de actividades desarrolladas se sustenta en la multidisciplinariedad, resultando un aspecto novedoso dentro de la Institución. Entre las especialidades involucradas se encuentran varias ramas de la Ingeniería (Electrónica, Electricista, Mecánica, Industrial, etc.), Informática, Ciencias de la Educación, Especialidades de la Educación Especial, Especialidades en Terapias Ocupacionales, Trabajo Social, etc. La coordinación general y gestión global de todas ellas es realizada por ingenieros docentes de la especialidad Electrónica.

Dentro de las temáticas propuestas, los desarrollos tecnológicos para necesidades especiales se orientan al estudio de sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información: sistemas multimedia interactivos, aplicaciones en telefonía móvil, tecnologías del habla, rehabilitación cognitiva, etc. Se incluyen también interfaces adaptativas según cada tipo de necesidad del usuario que permitan compensar las deficiencias, software de aplicación específico y sistemas aumentativos de la comunicación. Actualmente, se está trabajando en el estudio de factibilidad para desarrollos vinculados con sistemas de control del entorno que posibiliten derrumbar las barreras arquitectónicas y la incorporación de elementos de domótica. Se incluye también el diseño tecnológico utilizando dispositivos derivados de la microelectrónica en diversas aplicaciones de inteligencia ambiental. En este caso, la idea central es el desarrollo de objetos cotidianos con cualidades inteligentes. Para ello es necesaria la realización de las interfaces y sensores necesarios, generando un campo propicio para incluir actividades de investigación y transferencia, que permita a los alumnos de Ingeniería en



Electrónica la realización de sus trabajos finales de carrera. La realización de los diferentes tipos de ayudas tecnológicas por parte de alumnos avanzados de Ingeniería es un desafío, que permite integrar a la Universidad con la Sociedad, e involucrarse desde una perspectiva de aportar una solución real en respuesta a necesidades planteadas por la comunidad. Se cumplimenta así una de las funciones principales asignadas en el Estatuto de la UNLP que es la Extensión Universitaria, y además se contribuye a la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. Se promueve la formación de los alumnos no sólo sobre los conocimientos científicos y técnicos sino en su aplicación en diversos contextos con compromiso social. Esto implica participar en actividades que propicien el ejercicio de la Responsabilidad Social Universitaria: acciones vinculadas con colectivos sociales que incluyen necesidades especiales o socialmente desfavorecidos. De esa forma se pretende fomentar una formación más sólida del alumno universitario en un contexto de aprendizaje significativo y comprometido socialmente.

Objetivos y metodología

La UIDET UNITEC es una unidad multidisciplinaria cuyos objetivos generales son:

- Abordar cuestiones sobre la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación para mejorar la calidad de vida de la sociedad en general. En particular, resolver distintas necesidades que tienen las personas con discapacidad, adecuando sus capacidades al entorno, a través de proyectos de investigación y aplicación de tecnologías derivadas de la electrónica y la informática en dispositivos (rampas tecnológicas) de bajo costo.
- Posibilitar desarrollos de tecnologías adaptativas que permitan mejorar e incrementar la autonomía y calidad de vida de las personas con necesidades especiales.
- Profundizar la formación en competencias de los alumnos de Ingeniería Electrónica por medio de la realización de proyectos de desarrollo tecnológico, fortaleciendo la formación de recursos humanos en este campo disciplinar.



- Promover la incorporación de la práctica de extensión en el currículum universitario para contribuir a la formación de graduados creativos, innovadores, emprendedores, y competentes con alto sentido de la solidaridad y compromiso social.
- Impulsar la aplicación de Normas de Calidad en la Educación en áreas tecnológicas y promover la Gestión de la Calidad Educativa.

Para el logro de estos fines se cuenta con un plantel de profesionales de diferentes disciplinas, tal como se ha mencionado anteriormente, coordinado por los profesionales ingenieros y docentes del Departamento de Electrotecnia.

Para cumplir con los objetivos propuestos se tiene en cuenta la siguiente metodología:

- Realizar tareas de extensión e investigación en el área de innovación y mejoramiento de la Calidad en la Educación y entrenamiento en Ingeniería (Educación basada en competencias, evaluación de aprendizajes, barreras al aprendizaje, etc.), incorporando las herramientas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Promover desarrollos tecnológicos y asesoramientos a requerimiento de terceros e impulsar tareas de extensión, investigación y capacitación, basados en los objetivos propuestos.
- Estudiar la aplicación de distintos tipos de tecnologías que permitan la disminución de las barreras tecnológicas, mejorando la accesibilidad a la sociedad de las personas con discapacidad y alumnos con necesidades educativas especiales para que desarrollen sus capacidades y se desenvuelvan en la comunidad de manera más cómoda mejorando su calidad de vida.
- Promover y realizar estudios sobre indicadores para el mejoramiento continuo de la Educación en Ingeniería.
- Fomentar actividades de transferencia de conocimientos y articulación con distintos sectores educativos a través de diferentes propuestas de actividades de extensión.



En la Figura 1 se muestra el organigrama de los diferentes espacios de trabajo que constituyen UIDET UNITEC.

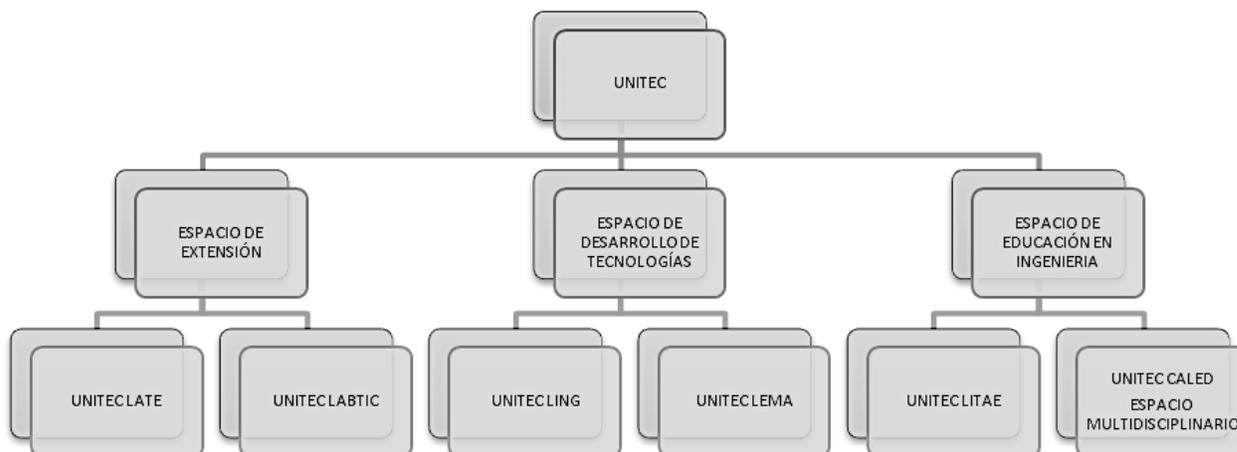


Figura 1: estructura de UNITEC

En el **ESPACIO DE EXTENSIÓN** se desarrollan tareas de Asistencia Técnica a Establecimientos de Educación Especial y aplicaciones TICs para cubrir un requerimiento específico no atendido específicamente por otros sectores de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

En el **ESPACIO DE DESARROLLO DE TECNOLOGÍAS** se llevan a cabo tareas de desarrollo e investigación. Dentro de este espacio se diferencian dos líneas marcadas por su finalidad específica: UNITEC LING y UNITEC LEMA.

En el UNITEC LING, con objetivos específicos en la extensión e investigación, se desarrollan y adaptan dispositivos con diferentes grados de complejidad para el mejoramiento de la calidad de vida de personas con discapacidades.

En el UNITEC LEMA, cuyos objetivos se centran en actividades de transferencia e investigación, se trabaja sobre temas relacionados con el impacto que tiene la tecnología sobre el medio ambiente, realizándose estudios sobre emisiones sonoras, contaminación electromagnética, contaminación visual, etc.

En el **ESPACIO DE EDUCACIÓN EN INGENIERÍA** se continúan con las actividades del UNITEC LITAE referidas a las transformaciones en las prácticas



pedagógicas orientadas a mejorar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje con el uso de TIC en educación, la organización y gestión de procesos educativos mediados por tecnologías, la formación en competencias, habilidades y desempeños, especialmente en el campo de la Ingeniería en Electrónica.

El UNITEC CALED reúne las actividades en materia de educación de tipo multidisciplinario, tareas de investigación para el mejoramiento de la Calidad en la enseñanza universitaria de la Ingeniería y áreas de conocimientos transversales a los ejes temáticos propios de las Ingenierías.

Líneas de trabajo: Electrónica aplicada a Necesidades Especiales

La Electrónica aplicada a las Necesidades Educativas Especiales es un área aún poco desarrollada. Si bien existen desde hace tiempo dispositivos que favorecen el desenvolvimiento de personas con diferentes discapacidades, éstos no son accesibles por su alto costo y dificultad para su obtención, puesto que la mayoría son de origen extranjero. Estos dispositivos han evolucionado, sustentados por el desarrollo de las tecnologías y, en particular, por el avance permanente de la electrónica y microelectrónica. Es necesario experimentar con las tecnologías a los fines de determinar su rango de aplicación, a partir del diseño de productos experimentales de bajo costo o gratuitos que permitan comprender los fundamentos conceptuales de estas tecnologías.

Por ello, dentro de las actividades propuestas se encuentra el diseño de las estrategias para la capacitación de los recursos humanos desarrollando módulos de enseñanza para diferentes niveles tanto de la educación formal como de la capacitación no formal.

En cuanto a la adaptación de tecnologías para las personas con discapacidad se pretende aportar a los docentes de los Establecimientos de Educación Especial elementos didácticos a requerimiento para resolver necesidades educativas especiales (NEE) que permitan la inclusión de niños y jóvenes con diferentes discapacidades, haciendo uso de la Electrónica y la Informática aplicada al desarrollo de dispositivos específicos. También se estudia la promoción de las



tecnologías de accesibilidad y de herramientas y soluciones que faciliten la accesibilidad a la tecnología dentro de un marco dirigido a la mejora de la Calidad Educativa.

El desarrollo y construcción de los dispositivos adaptados para NEE se realiza dentro del marco del Aseguramiento de la Calidad y los estándares de calidad educativos nacionales e internacionales. Se propone realizar un seguimiento de la aplicación de los dispositivos a través de convenios específicos, de modo de poder aplicar criterios de mejora continua y evaluar críticamente sus beneficios educativos.

Las líneas de trabajo propuestas pretenden consolidar la formación de todos docentes-investigadores y alumnos que realizan actividades dentro del grupo, fortaleciendo las especialidades de Electrónica en áreas de Calidad Educativa, Educación basada en Competencias, Aprendizaje por Proyectos, Aplicación de Herramientas TICs en la Educación Especial, Media y Superior. Los trabajos realizados son puestos a consideración del sistema científico mediante su publicación y/o divulgación en congresos organizados por asociaciones profesionales, industriales y universidades.

Dado que gran número de las acciones propuestas se vinculan a la formación de los docentes de Educación Especial se fomenta el contacto fluido Universidad - Establecimientos de Educación Especial, permitiendo que la UNLP se convierta en referente académico en el área.

Se describen algunos ejes de trabajo y dispositivos desarrollados o en desarrollo.

Dispositivos desarrollados para asistencia en diferentes tipos de discapacidad: ejemplos

El objetivo principal es la adaptación de tecnologías para las personas con discapacidad y aportar a los docentes de los Establecimientos de Educación Especial elementos didácticos a requerimiento para resolver necesidades educativas especiales que permitan la inclusión de niños y jóvenes con diferentes



discapacidades. Promoción de las tecnologías de accesibilidad y la promoción de herramientas y soluciones que faciliten la accesibilidad a la tecnología.

Bajo estas premisas se han desarrollado una serie de dispositivos realizados de acuerdo a las especificaciones consensuadas con los docentes, de forma de dar respuesta a la necesidad de contar con elementos innovadores, simples y de bajo costo para la realización de actividades de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo con personas que tienen necesidades educativas especiales debido a diferentes formas de discapacidad física o mental. En el caso de adaptaciones se han realizado varias adaptaciones de juguetes comunes para que puedan ser utilizados por niños con necesidades especiales. Las modificaciones fueron hechas teniendo en cuenta las capacidades de manipulación, movimiento y comprensión del niño en particular, [2].

En el caso de desarrollos específicos un ejemplo es el *Localizador sónico para realización de actividades de Educación Física*: El uso del mismo permite la ubicación del aro de básquet, arco de fútbol y zonas de gol o tanto para su utilización en niños ciegos o disminuidos visuales. Otros ejemplos constituyen el desarrollo de dos tipos diferentes de switch: a soplido y a varilla. El switch es un dispositivo que posee dos estados de funcionamiento, ON/OFF, los cuales deberán cambiar únicamente de manera voluntaria y controlada al interactuar sobre el mismo. El cambio de estado, puede producir la activación o desactivación de artefactos, como luces, o como en el caso de una computadora, un click de mouse. El uso del switch en personas con dificultades motrices presenta el beneficio de la simplicidad de manejo junto con la posibilidad de poder ser adaptado a otros dispositivos para realizar infinidad de tareas, que de otra forma serían prácticamente imposibles de llevar a cabo por estas personas. El *switch por soplido o succión* es un dispositivo que se activa por medio de la presión de aire ejercida por un soplido o aspiración. La característica más importante de este tipo de switch es la sensibilidad, que debe poder ser ajustada de acuerdo a las necesidades del usuario. Es ideal para personas con severas dificultades físicas. Tiene la ventaja que al ser una boquilla flexible, presenta la posibilidad de ser movido y ubicado donde la persona requiera para ser accesible. El contacto del



usuario con el switch se realiza a través de una boquilla lavable o descartable, para que sea más higiénico y pueda ser utilizado por más de una persona, en caso de ser necesario. La alimentación del switch cuenta con baterías para poder ser transportado y usado en distintos lugares, sin depender de la necesidad de conectar a un tomacorriente. Otro tipo de desarrollo es el switch a varilla que consiste en una varilla acolchada que se activa con el desplazamiento de la misma en cualquier dirección. Puede ser activado con diferentes partes del cuerpo y en diferentes posiciones. En el Trabajo Final *Switch a varilla con adaptador USB* se ha desarrollado un switch a varilla que permite, a través de un movimiento en cualquier dirección, cambiar su estado y una interfaz a PC (USB), adaptable para ésta y otras aplicaciones. Se destaca que un dispositivo de este tipo no se fabrica en el país, [3].

Otro tipo de desarrollos tecnológicos para necesidades especiales se orientan al estudio de sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información: sistemas multimedia interactivos, aplicaciones en telefonía móvil, tecnologías del habla, rehabilitación cognitiva, etc. Se incluyen también interfaces adaptativas según cada tipo de necesidad del usuario que permitan compensar las deficiencias, software de aplicación específico y sistemas aumentativos de la comunicación. Como ejemplos se describen un Comunicador pictográfico y un Comunicador visual y de habla artificial de bajo costo, desarrollado como trabajos finales de carrera de Ingeniería en electrónica.

En el primer caso se diseñó un prototipo de tablero pictográfico para comunicación alternativa y aumentativa. La función principal de esta herramienta es permitir comunicarse a un usuario que no utilice el lenguaje oral ni escrito. Para ello, dispone de espacios para indicar hasta doce tarjetas pictográficas, con imágenes que representan conceptos. Cuando está en funcionamiento luces ubicadas junto a cada tarjeta se encienden cíclicamente, constituyendo un proceso de barrido, de manera que el usuario pueda elegir la tarjeta cuyo concepto desee comunicar a través de la activación de un switch conectado al aparato. El tablero cuenta con ocho modos de operación y la posibilidad de habilitar/deshabilitar sonido. Se alimenta por medio de la red eléctrica o con batería recargable, [4]. Actualmente,



se está trabajando en la adaptación de las funciones del comunicador pictográfico para uso en telefonía celular.

El Comunicador visual y de habla artificial digital es otro desarrollo como trabajo final de la carrera de Ingeniería en Electrónica. Se diseñó a requerimiento de un alumno de la Facultad de Humanidades de la UNLP que padece Parálisis Cerebral y sólo logra mover y controlar, con dificultad, su brazo derecho con la ayuda de un asistente. Si bien más del 95% de su cuerpo se encuentra paralizado posee audición y cognición normales. Desde temprana edad se encuentra entrenado en el uso de switches y de un sistema de comunicación que utiliza un código alfabético basado en un conjunto ordenado de letras desarrollado especialmente para él. En función de estas características se diseñó una interfaz gráfica implementada en un dispositivo de pantalla táctil (notebook), utilizando el código antes mencionado, visualizando las palabras en pantalla y con sintetizador de voz para escuchar oralmente lo escrito. El dispositivo desarrollado ha permitido mejorar la calidad de vida del usuario, facilitando la comunicación con su entorno social permitiendo interpretar mejor lo que quiere expresar. En este caso se ha realizado el registro de la propiedad intelectual del software desarrollado, bajo la denominación de Intercom 1.3 – Comunicador Digital para casos de Parálisis Cerebral en octubre de 2012, [5], [6].

Por último, se describe un desarrollo de control de entorno (domótica) por medio del cual se realizó un prototipo de centro de mando desde el cual se pretende controlar en forma remota distintos artefactos del hogar. Para ello se pensó en una consola iconográfica que los represente, programada bajo un Software que corra bajo las diversas plataformas existentes en los distintos dispositivos de comunicación. Tanto la comunicación entre la consola y los actuadores como entre los actuadores y los artefactos se realiza en forma inalámbrica.

Actividades de articulación Universidad- Escuela Media

A partir del año 2009 una de las líneas de trabajo adoptadas por la UIDET UNITEC consistió en la implementación de un laboratorio para la reparación y



puesta a punto de computadoras donadas por la comunidad para ser utilizadas en escuelas de enseñanza especial, de modo de adaptar su uso a las reales necesidades de las mismas, en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria, en conjunto con los docentes especializados y bajo la guía y dirección de profesionales de la Ingeniería. La tarea consistió en recuperar las PCs donadas obsoletas o en desuso y reacondicionarlas para volverlas operativas. Luego del reacondicionamiento y con el asesoramiento de los docentes dedicados a las Necesidades Educativas Especiales se les instalaron programas específicos para cubrir necesidades de Enseñanza-Aprendizaje.

En este proyecto de laboratorio se integra la experiencia de tutores guía a un grupo de alumnos que promedian la carrera de Ingeniería y actúan como interface y supervisores de los alumnos de las escuelas secundarias. Se pretende fomentar el desarrollo de un trabajo creativo y en equipo de los alumnos, capacitándolos en la solución de problemas concretos, incorporando conocimientos y métodos que aplicarán ellos mismos en su inserción laboral posterior.

Se aplica aquí el enfoque docente basado en el desarrollo de competencias, que implica la comprensión y transferencia de los conocimientos a situaciones propias de la vida real. siendo una vía idónea para la formación de jóvenes profesionales que den respuesta a las necesidades y problemas del entorno laboral y social, en el marco de proyectos de extensión de esta naturaleza. Durante el desarrollo de este proyecto se han entregado computadoras reacondionadas y adaptadas a establecimientos educativos ubicados en las ciudades de La Plata, Berisso, Ensenada, Gonnet, Villa Elisa y City Bell, Brandsen, Magdalena, Verónica, Lobos, Necochea (provincia de Buenos Aires), Añatuya y Villa Atamisqui (Santiago del Estero), Puerto Piray (Misiones), Humaya (Catamarca), Centro Educativo San Francisco Javier ubicado en Clorinda (Formosa, Argentina) y Bajo Chaco (Paraguay).

Actualmente, y a través de un acuerdo de cooperación alumnos de 7mo. año de la Tecnicatura “Técnico en Electrónica” de la E.E.T. N° 6 Albert Thomas de la ciudad de La Plata realizan sus prácticas profesionalizantes. Estas prácticas son de fundamental importancia para los procesos de articulación entre la Universidad y



la enseñanza Técnica Secundaria, donde se desarrollan estrategias cooperativas de trabajo entre Universidad y Escuelas de nivel medio como forma de futura inserción laboral y apoyo a los últimos años de estudios secundarios como bisagra para el ingreso y captación de alumnos para realizar estudios universitarios con orientación tecnológica.

Inclusión educativa

Otro aspecto a destacar es el trabajo de integración realizado sobre jóvenes con algunas patologías particulares que les permite un aprendizaje guiado en un ambiente socializado, con el objetivo que puedan desarrollar sus habilidades. Tal es el caso de Fausto Celave quien padece un Trastorno Generalizado de Desarrollo (autismo) que se manifiesta por dificultades en la comunicación verbal y en la interacción social. Fausto realizó sus estudios secundarios en una escuela técnica común (Escuela de Enseñanza Técnica Albert Thomas) y en su último año de secundaria fue integrado en las actividades de UNITEC para reparar las computadoras que se donan a las escuelas especiales. En el entorno de trabajo de UNITEC Fausto se integró al grupo de trabajo como un alumno más en un ambiente ameno de inclusión capacitándose en conocimientos que puede aplicar en un contexto laboral, [7].

Conclusiones

En los últimos años, en el sector que involucra las necesidades educativas especiales (NEE), se ha incrementado la brecha entre la utilización de herramientas tecnológicas y la inclusión de alumnos necesitados de contextos de aprendizaje diferentes. Para contribuir a disminuir ese proceso de exclusión social, la UIDET UNITEC se ha constituido en una respuesta a dicho requerimiento, mediante todos y cada uno de sus proyectos de extensión y actividades conexas propuestas ya realizadas o en desarrollo. Para que ello sea posible se han creado los espacios de trabajo necesarios para realizar las actividades mencionadas,



cuya trascendencia se ve reafirmada por la gran cantidad de actividades derivadas de los requerimientos de la sociedad y de los usuarios de concretar proyectos que respondan a sus necesidades y que representan hoy una importante área de vacancia. Es de destacar que las actividades de los docentes ingenieros integrantes de la UIDET UNITEC se realizan ad-honorem.

Bibliografía

- 1- www.unlp.edu.ar/el_estatuto
- 2- Desarrollos tecnológicos para chicos con capacidades diferentes, FIng, Revista de la Facultad de Ingeniería, Año 2 Nro. 2, Agosto 2011, pp. 22-24, disponible en:
http://www.ing.unlp.edu.ar/institucional/difusion/publicaciones/archivos/revista_ingenieria02.pdf
- 3- Nicola L., Switch a varilla y adaptador Plug-USB, Trabajo Final de Ingeniería Electrónica, 2012
- 4- Tenti M., Santillán J., Comunicador pictográfico, Trabajo Final de Ingeniería Electrónica, 2011
- 5- **Ingeniar, Revista de Ingeniería, Año 3, Nro. 7, Una voz para Juan**, pp. 10-12, publicación de la FI UNLP, disponible en:
<http://www.ing.unlp.edu.ar/institucional/difusion/publicaciones/archivos/ingeniar07.pdf>
- 6- Czerwien J. C., Intercomunicador Digital para casos de Parálisis Cerebral, Trabajo Final de Ingeniería Electrónica, 2012
- 7- Ingeniar, Revista de Ingeniería, Año 3, Nro. 5, pp. 15-17, publicación de la FI UNLP, disponible en:
<http://www.ing.unlp.edu.ar/institucional/difusion/publicaciones/archivos/ingeniar05.pdf>



INVESTIGANDO COLABORATIVAMENTE EN PRÁCTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS; CONFIGURACIONES DE APOYO.

Proyecto de Investigación

AUTOR/ES:

Celada, Beatriz Margarita. DNI 12979271 © Doctoranda en Educación

bmcelada@hotmail.com

Rossetto, Mariela Fernanda

Aguilar Bascopé, Fernando

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa. Estudiantes con discapacidad.

Configuraciones de apoyo.

PONENCIA:

El proyecto de investigación que presentamos se desprende del trabajo colaborativo, los resultados obtenidos y las preguntas/líneas emergentes en el proyecto "*Experiencias alternativas en educación: Investigando colaborativamente para la transformación de prácticas educativas inclusivas*" (2010-2013). A partir de lo cual se plantea continuar trabajando sobre los ejes: prácticas inclusivas, experiencia escolar, estudiantes con discapacidad de nivel medio/ posprimario, transformación de prácticas educativas, configuraciones de apoyo. El mismo continúa vinculado al grupo de investigación con sede en la Universidad de Málaga (España) HUM 619 dirigido por Dr. Rivas Flores, debido a que compartimos intereses y abrevamos en las mismas estrategias de investigación: la Colaborativa y la Narrativa (Rivas Flores et al., 2005).



En este caso la finalidad esencial que nos planteamos continúa siendo desarrollar estrategias de investigación colaborativa y de reflexión compartida con la intencionalidad de indagar prácticas escolares orientadas a prácticas inclusivas que promueven un cambio educativo y social. Asimismo, acompañar la creación de dispositivos de trabajo/configuraciones de apoyo para favorecer la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad en el nivel medio/posprimario.

Entendemos que la experiencia escolar se construye en la comunidad constituía en torno a la escuela– alumnos, docentes, familia - y conlleva unos modos particulares de construir la identidad y el hacer de los distintos participantes que implica una serie compleja de componentes. Es en este marco que nos proponemos investigar, recuperar y acompañar en la construcción de dispositivos pedagógicos-educativos de inclusión en la institución escolar con la que venimos trabajando²⁷.

Centraremos nuestro foco en las voces de los estudiantes que constituirían los sujetos de la investigación, entendidos tanto colectiva como individualmente; por ende consideraremos la interacción de éstos con los otros actores visto tanto desde un sentido micro (el entorno inmediato), como en un sentido macro (el sistema social y cultural actual) (Bauman, 2003)

Sostenemos que a través de la experiencia escolar es como se produce la vinculación con la comunidad, mirada ésta desde una perspectiva política. En tanto espacio público y social para la participación y el desarrollo de proyectos de sociedad, en ella se implican todos los colectivos anteriormente mencionados, así como el contexto que se encuentra la institución educativa.

En serie con esto acordamos con Teresa Sirvent (1999) que el rol central de las instancias participativas es lo que permite la construcción del conocimiento científico y social, en el sentido de que investigación y participación son dos momentos de un mismo proceso de producción de conocimiento, entendido como una práctica educativa. Así, investigadores y participantes son al mismo tiempo actores como productores del conocimiento. Sólo así podemos sostener la posibilidad de investigar la realidad para transformarla.

Estos planteos se entrecruzan con la metodología narrativa, la cual propone un proceso de investigación en la línea participativa, tanto por el papel activo que otorga a los participantes en el estudio (que se convierten en protagonistas de su

²⁷ San José Obrero. Proyecto Educativo Pastoral Saleciano de Enseñanza Media Técnica, Neuquén Capital.



propia historia), como por las relaciones de investigación a que da lugar en el transcurso del estudio. Dicha metodología supone reconocer la subjetividad como fuente de conocimiento social y sitúa a los enfoques narrativos en el centro del debate ya que permiten entender fenómenos sociales como textos cuyo valor radica precisamente en que las personas relatan y paralelamente autointerpretan y reconstruyen (Bolívar, 2002).

Esencialmente este modelo metodológico se basa en la idea de que los seres humanos leen e interpretan su propia experiencia y la de los otros en forma de relato y que las estructuras narrativas permiten dar sentido a su propio mundo y les permite construir su propio yo (Bolívar et al. 2001; Britton y Baxter, 1999).

“El interés de la investigación narrativa no es por principio la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que - no obstante- pueden aportarnos comprensión de otros similares y - en esa medida- tener el poder de ser generalizado en algún grado” (Bolívar, et. al., 2001:131)

Entendemos como Narrativa por un lado, la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro, (como enfoque de investigación) las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, actuación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000). Narrativizar la vida en un autorrelato es, como dicen Bruner o Ricoeur, un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999).

La narrativa no es sólo una metodología; como lo señaló Bruner (1988), es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología. La subjetividad es una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, prioriza un proceso dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social.



En tanto y en cuanto se trata de una producción compartida y de un desarrollo espiralado del saber, este tipo de investigación que planteamos pondera los procesos más que los resultados en sí mismos.

En este punto nos sumamos a la propuesta de Walmsey (2004) quien establece una clara diferencia entre investigación sobre inclusión e investigación inclusiva. La investigación inclusiva, considera esta autora, se centra en tomar a los participantes como sujetos activos implicados en el estudio por constituir una fuente activa de conocimiento social. Así como sostiene Ángeles Parrilla para que exista una Educación Inclusiva, la investigación debe ser inclusiva en sí misma (Parrilla Latas, 2009).

Como expresáramos en trabajos anteriores, poca investigación se ha hecho en torno a uno de los actores de la experiencia escolar: los estudiantes. Por un lado, han sido estudiados fundamentalmente como depositario de las prácticas de los docentes y objetivo esencial de su tarea, pero poco se ha hecho en torno a su rol activo en la construcción de su aprendizaje o de la comunidad escolar. Resaltamos aquí los últimos trabajos de Hargreaves (2003), hablando de las comunidades de aprendizaje en las que alumnos y docentes comparten responsabilidad y actividad. O bien el trabajo de Rogoff et al (2001), donde claramente se plantea, en esta misma línea, el trabajo conjunto entre profesores y alumnos. Existen algunas investigaciones planteadas en torno a los modos de participación de los alumnos y la formación de su identidad política, que toman su perspectiva, y no sólo su rol como parte de una estructura formal de gestión, como ha sido el punto de vista más generalizado. Hay que destacar, en cualquier caso, que buena parte de esta línea de investigación tiene un matiz étnico importante, por tanto juega un papel político relevante (Bensen, 2001, Choi, 2002).

Recuperando el concepto vertido al inicio del marco teórico acerca de la experiencia escolar, consideramos necesario otorgarle el mismo valor a las familias que generalmente han sido tratadas como “colaboradores” más o menos ocasionales de la actividad docente, o como “amenazas” a la profesionalidad de los profesores. Poco se ha trabajado en torno al modo en que pueden formar parte del proceso educativo y de las prácticas escolares, más allá de estos roles subsidiarios. De nuevo Hargreaves (2000) nos ofrece elementos de reflexión sobre este aspecto. Si bien, afortunadamente parece que empieza a considerarse este problema en algunas investigaciones de los últimos años, como es el caso de Broker (2003), donde desde un planteamiento etnográfico afronta el estudio de cómo las familias representan un papel activo en la formación de una propuesta educativa para sus hijos e hijas centrada en la escuela. Si bien no se plantea



directamente su participación en la escuela, sí se convierten en este caso en objeto de estudio en cuanto a sus creencias y teorías en torno a la educación de sus hijos.

Como grupo proponemos sostener el trabajo que venimos realizando en torno a implicar los tres grupos en la construcción de la experiencia escolar, comprendiendo que la inclusión como participación implica, por un lado, remediar la vieja noción de integración, por otro, un compromiso de toda la comunidad educativa: familia, docentes y estudiantes. En este sentido es fundamental el desarrollo de estrategias metodológicas colaborativas que promuevan la participación.

La inclusión es un proceso que se centra en la identificación y eliminación de barreras, es asistencia, participación, y rendimiento de todos los alumnos y alumnas (Ainscow, 2003) y promueve la elaboración de preguntas y reflexiones como parte de este proceso. Podemos decir que los logros de los estudiantes no dependen sólo de sus condiciones personales, sino también de experiencias y apoyos que se le ofrecen para enfrentar o para transitar el aprendizaje. Esa oferta incluye recursos humanos y materiales de apoyo donde todos participan desde su rol con el objetivo de impactar no sólo en el aprendizaje; sino también en el desarrollo personal, profesional e institucional.

En esta idea de inclusión predomina el trabajo colaborativo, las relaciones personales basadas en el compartir, en la apertura y en la permeabilidad de los actores, que permitan y favorezcan el establecimiento de procesos de cambio institucionales e individuales. Se pierden las fronteras entre el que apoya y el que es apoyado, ya que todos participan de este proceso como actores y como receptores de ayuda simultáneamente. En la escuela de la diversidad no hay cabida para escenarios, procedimientos o técnicas especiales, sino sólo programas educativos adaptados al nuevo escenario de la diversidad (Parrilla, 2001).

El trabajo colaborativo como estrategia de inclusión plantea 6 dimensiones entre distintos actores e instituciones presentes en las escuelas y en la comunidad:

- ✓ la colaboración entre el profesorado
- ✓ la colaboración en el aula
- ✓ la colaboración entre comunidades escolares
- ✓ la colaboración entre comunidad escolar y servicios educativos del entorno
- ✓ la colaboración entre escuela y comunidad
- ✓ la colaboración entre escuela e investigación.



La educación inclusiva es la más adecuada para prestar asistencia a la mayoría de los niños y niñas con discapacidad y evita que queden aislados de sus familias y comunidades. A fin de garantizar que este colectivo en particular tenga igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, se requiere un cambio tanto a nivel sistémico como escolar para eliminar las barreras físicas y actitudinales y proporcionar servicios de apoyo y ajustes razonables.

La inclusión en educación implica relaciones entre cultura, política y práctica que no son lineales, ni jerárquicas, sino sistémicas y posibilitan una visión multidimensional de la inteligencia, el conocimiento y la experiencia de todos los actores.

Consideramos que para explicar cómo se pone en marcha la Inclusión educativa es interesante acudir a la noción de configuraciones de apoyo que recuperamos desde los documentos del Ministerio de Educación (2011) entendida como: “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. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible.” Nuestra posición como grupo de investigación apostando a la inclusión, nos obliga a discurrir en relación a lo expresado en el documento de referencia que “las configuraciones de apoyo” no se restringen a la actuación exclusiva por parte de la Educación Especial.

Es importante destacar que un recurso por sí solo no constituye un apoyo. Sólo se constituye en tal, cuando éste es activado por un agente (persona, grupo) con una intencionalidad o propósito educativo. Los mismos se desarrollan a través de configuraciones prácticas como pueden ser la atención, asesoramiento, orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación.

Puntualmente con respecto a la investigación: las configuraciones prácticas requieren este ejercicio en general y especialmente para el estudio de casos. Los procesos de investigación facilitan la construcción de lo público y la acción educativa en tal sentido; nos habilitan para preguntar, formular hipótesis, contrastar con bibliografía, construir casos, sistematizar y realizar ajustes y



mejoras. Se trata de enseñantes que investigan en espacios planificados y mediante procesos de reflexión.

Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Como intervenciones, las configuraciones de apoyo afectan innegablemente la dimensión personal; por lo tanto es deseable comprender la relación de apoyo como una forma de vínculo educativo para y con la persona con discapacidad.

Dentro de los marcos teóricos vigentes, retomaremos los principios sostenidos en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad la que siendo una norma de carácter supraconstitucional regula las prácticas sociales y las políticas públicas, obliga a la transformación de las instituciones educativas desde modelos más tradicionales a un modelo más participativo y democrático.

Asimismo, se basarán en el estudio sobre el *Índice de Inclusión*, (Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva de la Universidad de Bristol, UK) y traducido por la UNESCO (2000). La utilización de este Índice en diversos países ha dado lugar a experiencias transformadoras en el camino a la educación inclusiva.

Queremos señalar también que como grupo de investigación y trabajo hemos realizado un camino en el estudio de la problemática de la discapacidad y su vinculación estrecha con el tránsito educativo. En primer lugar indagando sobre **"Barreras Culturales, Currículum e Integración Educativa" (04-C020)**, investigación contraparte de la Universidad Nacional de Jujuy, retomando la perspectiva mencionada en el Nivel Medio.

Posteriormente, indagamos sobre las representaciones de la discapacidad en el entramado social y su impacto en la disposición a la integración de Personas con Discapacidad a través de los desarrollos en el Proyecto **"Las representaciones sobre la discapacidad en alumnos universitarios en carreras de formación docente" (04-C032)**. Paralelamente realizamos un recorrido por el proyecto: **"Aprendizaje e Integración de personas con deficiencia mental a la escolaridad común. Una Búsqueda de fundamentos a la Pedagogía de la Diversidad en nuestra realidad" (04/B095)**.

Continuando con esta mirada desde los espacios de formación profesional, se plantea un enfoque hacia la Universidad como institución educativa privilegiada, **"Diagnóstico de las Condiciones Socio-Institucionales Universidad Nacional**



del Comahue para la Integración de Alumnos con Discapacidad” (04-C047), líneas de investigación que se profundizan en el proyecto de tesis de Doctorado de una de las integrantes del equipo sobre **“Trayectorias educativas de personas con discapacidad en espacios universitarios. Relatos biográficos”** (Universidad de Málaga), **“Experiencias alternativas en educación: investigando colaborativamente para la transformación de las prácticas educativas inclusivas” (04-C086).**

El grupo de investigación con sede en la Universidad de Málaga, el que integra como investigadora la Directora del presente proyecto, viene trabajando en esta línea desde el año 1995, primero preocupados por la cultura profesional del colectivo docente y posteriormente incluyendo también al alumnado. Algunos de los resultados que justifican el foco actual, vienen expresados en las publicaciones reseñadas, concordantes con las de otros grupos y trabajos mencionados.

Para refrendar lo anteriormente citado se enumeran algunos resultados alcanzados:

- En su mayoría, las prácticas de los y las docentes se caracterizan por el trabajo individual y por la poca implicación colectiva en las tareas profesionales, lo cual supone una experiencia solitaria para los diversos implicados.
- La experiencia del alumnado en la institución educativa suele caracterizarse por una actitud poco participativa y alejada de modelos democráticos. En buena parte esto es debido al modo en que se organiza y estructura la práctica educativa y la implicación de los diferentes sujetos.
- En esta implicación, las familias aparecen como alejadas, sin participación en el proceso escolar real. Lo cual suele provocar conflictos de diverso orden.
- La mayoría de los procesos de aprendizaje de los educadores y de socialización de sus prácticas se producen en situaciones fuera del aula, o lo que se llama contextos informales, por oposición a los formales que tendrían lugar en el interior del aula.
- Los procesos de formación de educadores basados en la transmisión de destrezas en contextos formales no resultan relevantes para el cambio de las prácticas. Cuando los grupos de docentes (y de otros colectivos) discuten juntos sus prácticas abren la posibilidad de encontrar soluciones creativas y eluden las incertidumbres de la práctica cotidiana.



- Las oportunidades para aprender y participar (construir democracia) son enmarcadas, co-construidas y distribuidas colectivamente.
- Como grupo de investigación y mediante las diversas experiencias transitadas -relatorias de experiencias con narrativas, encuentro de relatos pedagógicos de inclusión educativa en Nivel Medio y jornadas compartidas entre grupos de investigación y de extensión- podemos dar cuenta de que éstas son posibilitadoras de la construcción colaborativa de conocimientos acerca de las prácticas, la identidad y la experiencia escolar.

Para continuar, como grupo de trabajo no hemos propuesto lo siguientes objetivos:

Objetivos Generales

- + Indagar sobre el concepto de experiencia escolar desde un punto de vista más global, que tenga en cuenta tanto la construcción individual como el marco colectivo.
- + Comprender los modos en que se construye una comunidad inclusiva para profundizar en el valor democrático, participativo y colaborativo que deberían ser los ejes sobre los cuales se articule la actividad en la escuela.
- + Generar un trabajo colaborativo entre los distintos colectivos de cara a un proceso de reflexión compartido que propicie la construcción de prácticas educativas inclusivas.
- + Indagar acerca de cómo las instituciones educativas construye sus proyectos institucionales que brindan respuestas educativas para la atención de todos los alumnos, incluyendo a estudiantes con discapacidad.

Objetivos Específicos

1. Identificar los componentes y procesos de las experiencias escolares de los estudiantes que den cuenta de su trayectoria escolar.
 - 1.1. Favorecer la construcción compartida del conocimiento acerca de las experiencias escolares a través de los relatos de los alumnos.
 - 1.2. Indagar el impacto de las experiencias escolares en la construcción de la identidad de los sujetos como estudiantes.
 - 1.3. Investigar los modos de participación de los estudiantes en el contexto inmediato (aula, escuela) y mediato (comunidad, culturas particulares, actividades extraescolares).
2. Reconocer las dimensiones presentes en la vida de la institución educativa, desde el punto de vista organizativo y estructural que actúan en la construcción de la identidad escolar y social de los sujetos implicados.
3. Identificar y describir la participación de los docentes y familias en la vida escolar y social como manifestación de su propia identidad en relación a los procesos escolares.



- 3.1. Reconocer el papel de mediación de los docentes en la trayectoria escolar de los estudiantes.
- 3.2. Identificar los componentes que las familias ponen en juego mediante la experiencia escolar de sus hijos e hijas, en cuanto mediadores en la construcción de su identidad.
4. Analizar y describir los modos de integración y participación comunitaria que tienen lugar en la institución escolar.
5. Reconocer los elementos presentes en el Sistema Educativo, desde el punto de vista legal y administrativo, que orientan la actuación de las instituciones a partir de las políticas públicas.
6. Rescatar los componentes del sistema sociocultural que actúan en la institución educativa a través de otros actores integrantes de la comunidad implicados en las distintas experiencias escolares.
7. Valorar las condiciones de cambio y de transformación de las prácticas educativas, de acuerdo a los datos que afloran en la investigación y la forma en que las afrontan los diversos implicados en las distintas experiencias escolares.
8. Promover la participación de los protagonistas involucrados a través de la reflexión conjunta y la colaboración en la construcción de modelos de comunidad democráticos y participativos.
9. Desarrollar y valorar las estrategias metodológicas adecuadas para los objetivos planteados, dentro de las corrientes de investigación con las que se van a trabajar.
10. Recuperar estrategias de investigación inclusivas en las que el conocimiento es producido desde el debate abierto con las personas implicadas en los propios datos.
11. Valorar estrategias de investigación de diferente orientación que nos permitan elaborar una visión más global y amplia del foco de investigación, complementando diferentes procedimientos de investigación.

Retomando la cuestión metodológica, el proyecto se inscribe en una línea de trabajo y de investigación relevante en el panorama científico educativo que se está abriendo e intenta establecer otras vías de análisis de los procesos escolares.

Siguiendo a Rivas Flores (2005) podemos hablar de tres niveles distintos, cada uno de ellos con sus propias implicaciones metodológicas:

En primer lugar, la investigación incluye los tres tipos distintos de *colectivos: docente, alumnado y familias*. Si bien los objetivos del estudio son semejantes en los tres, tal como presentamos en los objetivos, cada uno porta sus propias peculiaridades que hace necesario pensar en estrategias propias. En general nuestro planteamiento pretende acceder a estos sujetos desde las *estrategias narrativo biográficas*, como modo más relevante de tratar con las individualidades y sus identidades.



En segundo lugar, la investigación también atiende a los *contextos* en que actúan y se construyen estos sujetos, entendiendo como tales, tanto los contextos más inmediatos (el medio escolar o el sociocultural cercano) como los más globales, como son el propio sistema social y el escolar; considerados como modos de estructurar la experiencia de los sujetos desde planteamientos ideológicos, políticos y culturales particulares. De este modo, las estrategias metodológicas básicas en este nivel serán: el *enfoque etnográfico*, ya que consideramos que es la estrategia adecuada para estudiar los contextos, y el *análisis de contenido* de las propuestas legales, administrativas y sociales, así como documentos de la propia institución.

Por último, estos dos niveles, mutuamente implicados en todas sus dimensiones, son puestos en relación a través de estrategias de investigación acción participativa en forma de *grupos de reflexión* conformados de modo diverso, de acuerdo a las condiciones de cada caso a estudiar. Podrán ser grupos de reflexión por colectivos, o en la medida de lo posible, integrados. Lo cual daría una mayor riqueza y posibilidad de cambio en el sentido de transformación de la realidad que se pretende, en particular de las prácticas educativas.

Propondremos también grupos más amplios de debate en forma de “*grupos de discusión*”, con el objetivo de difundir los datos en otros contextos y a otros colectivos y de propiciar otras miradas distintas sobre los datos obtenidos, que resignifiquen los significados que se vayan construyendo.

El trabajo de investigación se realiza inicialmente, previo acuerdo a través de reuniones de negociación con la comunidad educativa. En la institución se plantearía trabajar con un número aproximado de entre 10 y 15 alumnos y alumnas; pensamos que los sujetos de cualquier edad tienen la capacidad de expresar y narrar su visión de la escuela, aun considerando otros abordajes metodológicos en torno a la recogida de datos por medio de otras estrategias. Con estos alumnos/as se buscaría la reconstrucción de sus relatos sobre la escuela, bien en forma de historias de vida, bien en forma de narraciones sobre su trayectoria escolar o, incluso, su autobiografía escolar.

Se buscará que entre estos alumnos haya siempre algunos con Discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Nos proponemos también afrontar, con el alumnado en general, la posibilidad de acceder a los relatos de pares para triangular la información con los contextos afectivo –sociales de los sujetos.

En cuanto a los docentes, nos planteamos trabajar con integrantes de diferentes áreas y especialidades, que muestren un interés particular por comprometerse en



el proceso de transformación de su realidad mediante su implicación en los grupos de reflexión. La realidad de cada caso nos irá dando la pauta a seguir. Se buscaría, en cualquier caso, que entre el total de los profesores podamos contar con algún miembro de equipo directivo y con algún profesional no docente, como sería el caso de los asesores pedagógicos.

En relación a las familias, se buscaría implicarlas en comprender su vinculación y experiencia con la institución escolar, intentando establecer los componentes ideológicos, sociales, culturales de sus expectativas educativas. Además se intenta visualizar el impacto en la trayectoria escolar de sus hijos.

La tarea a realizar en la institución educativa, en tanto escenario social, cultural y político, será de tipo etnográfica con presencias significativas a lo largo de periodos establecidos que propicien una participación significativa en la vida de la institución, utilizando otras estrategias como los registros fotográficos para el análisis de las dimensiones.

Nos interesa aproximarnos al contexto socio-cultural para poder trabajar con más elementos de juicio sobre la construcción de comunidad en torno a la escuela. En su caso, el cuestionario cualitativo de carácter etnográfico se podría convertir en una herramienta adecuada.

Por otro lado, nos planteamos el estudio de las normativas legales, de cara a determinar el contenido ideológico, cultural y político de la propuesta del sistema educativo. Para ello se establece el análisis de contenido como la estrategia metodológica adecuada para llevar adelante esta tarea.

En resumen, metodológicamente la investigación se plantea como una *investigación narrativa – biográfica*, como eje principal, acompañado de un planteamiento etnográfico y de análisis de contenido de documentos administrativos – legales como estrategia complementaria para el contraste y la ampliación de datos, y los grupos de reflexión y de discusión como estrategia encaminada a la transformación de la realidad educativa desde el punto de vista de los participantes. En todo el proceso, se sostendrán espacios de devolución continua, como modo de retroalimentación a la comunidad educativa.

Desde lo específico del Proyecto de Investigación, y en relación a los cambios y procesos que llevaron al reconocimiento del derecho a la educación en igualdad de oportunidades, se pretende aportar a las nuevas construcciones teóricas en relación a la educación y la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidad.



Por todo lo dicho consideramos además, que podemos generar aportes diversos referidos por un lado, a la institución educativa en la que se investiga; en cuanto que se propone una tarea colaborativa en la transformación de las prácticas educativas. Se espera conseguir cambios significativos en el trabajo del colectivo docente; así como en las relaciones entre éstos, las familias y los contextos en la trayectoria escolar de alumnos con discapacidad. Por otro, al sistema educativo general, en cuanto a que participaría en los grupos de discusión a través de diversos representantes de los distintos colectivos implicados, contará con datos prácticos para proponer cambios relevantes.

También en el ámbito científico-pedagógico, ya que se busca generar conocimiento para la comprensión de las trayectorias escolares de alumnos con discapacidad en Nivel Medio/Posprimario para cubrir un vacío teórico, produciendo así una comprensión de la realidad de la institución educativa y de la tarea de los docentes centrado en las prácticas inclusivas. Finalmente se aportarán casos para enriquecer el pensamiento educativo y acompañar en la comprensión de dichas prácticas.

Por último consideramos también que esta labor impactará directamente en la formación y trayectoria de los integrantes del equipo en diferentes cuestiones. Por una parte, en relación a la metodología de investigación propuesta, debido a que la misma es innovadora y participa de las tradiciones más novedosas en la investigación educativa internacional.

Por otra parte, dicha formación de los recursos humanos producirá innumerables aportes en los distintos ámbitos institucionales donde los integrantes del equipo desarrollan sus respectivas prácticas profesionales: docentes, clínicas, educacionales.

En serie con lo anterior las instituciones que resultarían beneficiadas serán: escuelas de Nivel Primario y Nivel Medio, escuelas de Educación Especial de Río Negro y Neuquén y RUEDES. En función de que los miembros de la investigación formamos parte del plantel docente de la Universidad Nacional del Comahue, se verán impactadas diferentes cátedras correspondientes a carreras de educación como: Profesorado de Educación Especial, Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, Profesorado en Nivel Inicial y Profesorado en Enseñanza Primaria. Así como también la carrera de Psicología y los Profesorados de Matemáticas, Física, Química e Ingeniería Química.

BIBLIOGRAFIA



- Bauman, Z. (2003), *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1998) "Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia". Gedisa editorial.
- Bruner, J. (1990). "Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva". Madrid: alianza.
- Bruner, J. (2003). "La fábrica de historias". Bs. As. Fondo de cultura económica.
- Bazán Campos, D. (2008). "El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela". Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Brooker, L. (2003), "Learning how to Learn: Parental Ethnotheories and Young Children's Preparation for School". *International Journal of Early Years Education*, 11(2): 117-128
- Cochram-Smith, M. & Little, S. (2002), *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Elichiry, N.M. (2009) "Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional". Buenos Aires: Manantial.
- Freire, P. (1976), *La pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo XXI.
- Gergen, K. J. (1996), *Realidades y Relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I.F. & Hargreaves, A. (eds.) (1994), *Teachers' Professional Lives*. New York: Falmer.
- Goodson, I.F. (1996), *Representing Teachers*. New York: Teachers College Press
- Hargreaves, A. (1996a), *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996b), "A vueltas con la voz". *Kikiriki*. Pp. 28-34.
- Hargreaves, A. (2000), "Professional and Parents: Adversaries or Public Allies. Prospects in Education". *The journal of UNESCO*, XXX(2): 201-213.
- Hargreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Leite, A. (2003), "Metas y estrategias de logro y aprendizaje en estudiantes futuros profesionales". *Revista Nordeste*, 19: 113-123



- Little, J.W. (2003), "Incidencia Teacher Community: Representations of Classroom Practice". *Teachers College Record*, 105 (6): 913-945.
- MacLure, M. (1993), "Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teachers' Job and Lives" *British Educational Research Journal*. 19(4): 311-322.
- Martínez Bonafé, J. (1998), *Trabajar en la escuela*. Madrid: Miño y Dávila.
- Nicastro, S. y Greco, M.B (2009). "Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación". Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Rivas, J.I. & Calderón, I (2002), "La Escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar". X Simposio Interamericano de etnografía educativa. Albuquerque, N.M., USA
- Rivas, J.I.; Sepúlveda, M.P. y Rodrigo, P. (2000), "El trabajo de los docentes de secundaria. Estudio biográfico de su cultura". *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*. 39: 133-146.
- Rivas, J.I.; Sepúlveda, M.P. y Rodrigo, P. (2005), "La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(47)
- Rivas, J.I. y Herrera, D. (eds.) (2009): *Voz y Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Rocha, M. (2013) "Discapacidad, Orientación Vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía". Rosario: Laborde Editor.
- Rockwell, E. & Ezpeleta, J. (1983), *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Documento DIE, 1. México: Departamento de Investigaciones educativas.
- Rockwell, E. (coord.) (1995), *La Escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. Y Mercado, R. (1986), *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. México: Departamento de investigaciones educativas.
- Romero, C. (coord.), (2010). "La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores". Buenos Aires: Noveduc.
- Salguero, A.M. (1998): *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.



- Santamaría Santigosa, A y Martínez Rodríguez, M (2005). “La construcción de los significados en el marco de la Psicología Cultural: el Pensamiento Narrativo”. En Cubero, M. y Ramírez Garrido, J. (comp) *Vigotsky en la Psicología Contemporánea. Cultura, mente y contexto*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Sepúlveda, M.P. & Calderón, I. (2002), “La Construcción de la identidad en contextos de exclusión y violencia escolar como respuesta a una situación violenta”. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*. 5(1): 1-6.
- Sirvent, M.T. (1999). “Cultura popular y participación social: una investigación en el barrio de Mataderos, Buenos Aires”. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tiramonti, G. (dir.), (2011). “Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media”. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Vigotski, L.S. (1998). “El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos”. Buenos Aires: Almagesto.
- Wenger, E. (2001), *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

EXPERIENCIAS DE ATENCIÓN TEMPRANA DEL DESARROLLO INFANTIL. EL IMPACTO DE UNA INSTITUCIÓN EN SU COMUNIDAD

Autor:

Sanna, Verónica – DNI: 14.974.063 – Domicilio: Sarmiento 1059. (6070) Lincoln – Bs. As. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades (UNQ). Centro de Estimulación y Aprendizajes Tempranos N°1 (CE) – Arenaza – Escuela de Adultos 701(Directora) - ISFDyTN°134 (PF). Correo electrónico: veronicamsanna@gmail.com



Palabras claves: Atención – Infantil – Temprana

Atención Temprana del Desarrollo Infantil:

La concepción del mundo y de nosotros mismos se encuentra en pleno cambio y transformación. Es imperiosa la necesidad de encontrar nuevas respuestas, nuevos significados y sentidos que nos permitan posicionarnos en lo contemporáneo. Aquellas verdades universales que logran definir al sujeto y ocultar su diversidad a modo de falacia se diluyen. Se gestan nuevas configuraciones y temporalidades desde donde emergen múltiples formas de estar, sentir y pensar, nuevos paradigmas...

“La adopción de un nuevo paradigma, requiere a menudo una redefinición de la ciencia correspondiente. Algunos problemas antiguos pueden ser relegados a otra ciencia o declarados “no científicos” por completo. Otros que previamente eran inexistentes o triviales pueden, con un nuevo paradigma, convertirse en arquetipos reales de significativos logros científicos.” (Edgar Morín)²⁸

¿Qué es la Atención Temprana del Desarrollo Infantil?

A lo largo de los últimos treinta años, se han escuchado palabras como: Estimulación Temprana, Intervención Temprana, Estimulación Precoz, Intervención Oportuna, Atención Temprana, Educación Temprana. Estos modos de nombrar, corresponden a ciertas acciones, técnicas terapéuticas o educativas, que se realizan con niñas/os de 0 a 3 años y sus familias. Que presentan ciertos riesgos por diversas causas, en su desarrollo.

El recorrido que lleva esta disciplina desde su constitución, tiene diversos aportes multidisciplinarios. Pero como todas las disciplinas, tiene diferentes enfoques. Que a su vez cuentan con el sustento teórico-ideológico, con pertenencia a ciertos paradigmas.

Algunos son los siguientes:

“Estimulación Temprana, es un proceso natural de desarrollo manejado en forma de juego, que proporciona al niño herramientas para resaltar las habilidades

²⁸ Morín, Edgar: (París, 1921) Sociólogo y antropólogo francés. Estudiante de la crisis interna del individuo, ha abordado la comprensión del «individuo sociológico» a través de lo que él llama una «investigación multidimensional», es decir, utilizando los recursos de la sociología empírica y de la observación comprensiva.



motoras, sensoriales, cognoscitivas, del lenguaje y comunicación, socialización, a la vez que brinda placer y satisfacción.” (Programa Nacional de Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana – Argentina)

“Consideramos a la estimulación temprana una disciplina terapéutica, cuyo objeto de trabajo son los bebés que presentan dificultades en su desarrollo. El especialista en estimulación temprana debe tener una formación específica en relación con los bebés, y no con un aspecto parcializado de los mismos, tomando como eje en su trabajo clínico, al posibilitar que aparezca ahí, alguien que desee y desde ahí produzca acciones que le pertenezcan, significativas para él y los otros.” (Haydee Coriat)

No existe una definición única de Estimulación Temprana, ni se refiere a técnicas uniformes. Más bien recoge una serie de procedimientos usados para estimular el desarrollo de las niñas/os en edad pre escolar (generalmente antes de los seis años de edad), en aspectos tan variados como su motricidad, lectura, desenvolvimiento social, desarrollo afectivo. Tampoco hay uniformidad en cuanto a los principios en que se basa esta variada gama de procedimientos.

En tal sentido se toma el enfoque de Cecilia Rozental²⁹, define a la Estimulación Temprana, como: “Un proceso educativo y/o terapéutico dirigido como información a toda la sociedad para hacer conocer que a través de recursos humanos idóneos, en esta especialidad en Estimulación Temprana se puede prevenir, intervenir, asistir, apoyar, educar y/o rehabilitar desde las disciplinas de la salud y educación al neonato y al infante con necesidades especiales, así como a su familia y comunidad en que vive”.

Desde este abordaje, se considera la ATDI como: “El conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 3 años, a la familia y al entorno que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes, que presenten los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño han de ser planificadas por un equipo de profesionales de

²⁹ **La Lic. María Cecilia Lien de Rozental funda en el año 1992 el C.E.I.A.C. “Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Aprendizaje y la Comunicación”**, Institución Educativa pionera en su especialidad, con una clara orientación Neuropsicológica, y una de las pocas en el país que se ocupa de una disciplina en crecimiento a nivel mundial; la cual recibe la demanda permanente de aspirantes a la especialización de la Ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires, del resto del país y de otros países que necesitan especializarse en Estimulación Temprana y Psicomotricidad.



orientación interdisciplinaria o transdisciplinaria.” (Grupo de Atención Temprana-2000).

En estas concepciones, se observan diferencias en los enfoques, en relación a la concepción que se tenga de niña/o, del desarrollo, de la intervención.

Hay profesionales dentro de esta disciplina que se ubican dentro de la acción correctiva, centrada en el déficit y desde ese lugar se habla de rehabilitación terapéutica. Proponen tratamientos para rehabilitar funciones deficitarias ya sea por la patología que presentan o por las circunstancias que rodean al niño. Estos tratamientos, trabajan sobre los síntomas, están centrados en las características de lo que se espera de la niña/o en cada una de las etapas evolutivas del desarrollo.

Al hablar de niña/o, se consideran aspectos familiares, culturales o sociales, pero desde estos enfoques, que marcan las acciones que deben llevarse a cabo, le dan la palabra sólo a los profesionales que saben, lo que hay que rehabilitar en la niña/o, de manera homogénea.

Otros autores coinciden, en el concepto de que el bebé o niño pequeño, es un sujeto histórico y que el énfasis de la acción terapéutica se centra en la relación vincular madre-hijo. Esto significa que no hay un desarrollo idéntico, que no hay posibilidad de concebir a un infante como algo separado (desde un concepto cartesiano), entre cuerpo – mente – afectividad y socialización. Desde estas concepciones se aborda la historia particular de cada una de las niñas/os y sus familias y se considera al desarrollo como potencialidad.

Por lo tanto, la forma particular de cada niña/o con una historia familiar y social, va atravesando los hitos madurativos y construyendo así, desde sus posibilidades su propio desarrollo. Lo cual no significa, que no haya alteraciones, lo que no es posible, es pensar el desarrollo infantil de modo de no rescatar la singularidad y la complejidad de este proceso.

Puede hacerse una clasificación entonces de los enfoques de ATDI: Enfoque desde la rehabilitación, desde la clínica y desde la prevención del riesgo social.

Cabe aclarar desde donde abordamos a un protoinfante³⁰ con discapacidad y con riesgo psicosocial.

³⁰ “El protoinfante es un ser que se desarrolla como sujeto a partir de otros, con otros y en oposición a otros. Mientras va otorgando sentido y significación a su entorno con el que establece intercambios recíprocos. Pequeño fuertemente dependiente, pero persona entera siempre, más allá de la normalidad



Hablar de riesgo, es tomarlo desde la contingencia o posibilidad de un daño. (Diccionario de la lengua española. Kapeluz, 2000). Herman San Martín³¹, define los factores de riesgo “como toda circunstancia o característica determinable vinculada a una persona, un grupo de personas o una población de la cual sabemos que está asociada a un riesgo de enfermar o a la posibilidad de evolución de un proceso”. Este concepto está relacionado con el de vulnerabilidad, entendiendo este último como la acentuación de aquellas características propias de una persona o grupo de personas con una probabilidad mayor de padecer un daño al ser expuestos a determinados factores de riesgo.

La ATDI, se dirige a niñas/os y familias que presentan diferentes tipos de *riesgo*: bio – psico – social y ambiental.

Dentro del biológico y psíquico, se atiende a las niñas/os que presentan una patología orgánica, ya sea desde el momento del nacimiento, como en el período perinatal o posnatal. En este grupo, están los que llegan al servicio a través de derivaciones y fueron los casos, que dieron inicio a la ATDI.

Los cuales incluyen: enfermedades metabólicas, infecciones congénitas, anomalías cromosómicas, que se describirán brevemente, en este capítulo.

El *riesgo social*, refiere a las condiciones socio – culturales y económicas desfavorables del entorno del niño. Estos son: la marginalidad, el analfabetismo, la extrema pobreza, las condiciones de crianza alteradas, también algunas condiciones psicopatológicas de los progenitores (edad materna, droga dependencia, depresión grave, estrés, entre otras), que generan una desigualdad de oportunidades en el acceso a estímulos suficientes para desarrollarse. Pueden ser también de riesgo: embarazo múltiple, niños prematuros y de término de bajo peso al momento del nacimiento, hipoxia neonatal, malnutrición. Esto trae como consecuencia dificultades en su integración educativa, ya que la escuela está estructurada en base a códigos y demandas de sectores sociales dominantes.

Por lo tanto la concepción del desarrollo humano, resulta fundamental para entender los factores de riesgo, dentro de los procesos de adaptación de las

o de la patología, más allá de lo que tenga o de lo que le falte. Inevitablemente en interacción con el medio que lo anida, éste facilita u obstaculiza “modela” las “matrices de aprendizaje” para que produzca en sí mismo la serie de transformaciones sucesivas que constituyen su proceso singular, original de crecimiento y de desarrollo en tanto individuo, ser y devenir sujeto histórico y cultural, en el pasaje progresivo del predominio de la dependencia al predominio de la autonomía.”(Myrtha Chokler, 1998).

³¹ Citado por: Nikodem, María Raquel (2009): Niños de Alto Riesgo. Intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil.



personas a su entorno. En consecuencia, los cambios significarán modificaciones en la relación con los otros y dependerá de qué tipo de factores de riesgo se trate. Cuando mencionamos prematuros, tenemos en cuenta la necesidad de cuidados especiales que ellos requieren. Un *neonato de alto riesgo* es aquel que por circunstancias prenatales: síndromes genéticos o patología materna; perinatales: asfixia, patología posparto y/o posnatales: dificultades respiratorias o requerimientos de cuidados intensivos. Evaluar los procesos involucrados en el desarrollo motor, cognitivo, emocional y social de estos niños constituye una fase compleja que requiere el análisis de diferentes variables.

Dentro de las *variables ambientales de riesgo*, se encuentran: la irradiación, la contaminación ambiental, la intoxicación por plomo, la deficiencia de hierro; entre las más frecuentes.

Desde la ATDI, a partir de estos conceptos de riesgo, es importante preguntar, cuáles son los fundamentos de las intervenciones. Es decir por qué las intervenciones tempranas podrían mejorar las condiciones de desarrollo de estas niñas/os. ¿A partir de la ATDI, es posible producir cambios favorables dentro de estas poblaciones en riesgo? ¿Hay herramientas suficientes que sustentan estas prácticas? ¿Desde qué marcos teóricos puede fundamentarse? ¿Hubo y hay resultados, visibles, medibles? ¿Podemos hablar de pilares? ¿De qué tratan?

Los pilares en los que se fundamentan son tres: plasticidad neuronal, plasticidad simbólica y resiliencia. Estos funcionan como un continuo.

La plasticidad neuronal, se refiere a la plasticidad del sistema nervioso y del cerebro en particular. La experiencia deja una huella en la red y los circuitos neuronales produciendo modificaciones a nivel de las sinapsis y las neuronas. Estas poseen la capacidad de transformarse como efecto del medio ambiente. El cerebro, entonces deja de ser un órgano estático y determinado por la genética para transformarse en un órgano dinámico y plástico, dependiente en gran medida de la interacción del medio. (E. Levin)³²

³² Levin, Esteban (2008): *Plasticidad simbólica. La experiencia de ser niño. Nueva Visión. Buenos Aires. Cap.II.*



La plasticidad simbólica de la singular experiencia que deja una marca significativa, privilegiada y subjetiva. Es una herencia simbólica que recrea lo que se transmite y lo hace germinar en la realización infantil. (E. Levin)³³

La resiliencia, consiste en la capacidad que tiene un ser humano de salir fortalecido de una situación adversa. Es un proceso dinámico que tiene como resultado la adaptación positiva en contextos de gran adversidad. (Melillo y Ojeda)³⁴

Comencemos, ahora por el infante: Sujeto de la ATDI

Este sujeto lo situamos en un plano singular y complejo. ¿Por qué?

Singular: porque cada uno de los niños presenta características que le son propias y una estructura de desarrollo que se conforma históricamente de acuerdo a las experiencias vividas, en su entorno. No hay dos niños iguales. Esta concepción fundamenta la intervención.

Complejo: porque el sujeto es producto de un continuo de causalidad. Múltiples factores se relacionan entre sí para que el niño se construya como tal.

Es necesario por lo tanto profundizar, en como el protoinfante: sujeto de intervención, se va conformando como tal.

Hay tres conceptos que a veces se utilizan como sinónimos, pero que si bien guardan estrecha relación, suponen procesos diferenciados. Estos son:

Crecimiento – Maduración – Desarrollo.

Crecimiento: El crecimiento físico, es un proceso altamente organizado. Las cosas ocurren de acuerdo con cierta secuencia y siguiendo un calendario madurativo. Se da de manera continua y paulatina.

El crecimiento humano tiene controles genéticos que hacen que cuando ocurre alguna desviación de su trayectoria haya una tendencia hacia su recuperación. Es medible y cuantificable y está influenciado por factores de dos tipos:

Exógenos: provenientes del entorno: alimentación, forma de crianza, prevención.

Endógenos: ligados a las características genéticas.

³³ Ibidem

³⁴ Melillo, Aldo y Suarez Ojeda, Elbio Néstor (comps.) (2008): Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas. Paidós. Buenos Aires.



Maduración: La maduración es un proceso biológico determinado por el código genético que cumple el papel de la estructura mientras que el aprendizaje desempeña el rol de la evolución de dichas estructuras bajo la influencia del ambiente. Se rige por las leyes Céfalocaudal (toda maduración procede desde arriba hacia abajo) y próximo distal (del centro a la periferia).

Desarrollo: Es la forma singular en la que cada niña/o despliega sus potencialidades hasta alcanzar un estado óptimo, atravesando los procesos madurativos en relación al medio y los otros.

El *proceso de desarrollo incluye al crecimiento y a la maduración*, pero se estructura de modo particular, de acuerdo con las características históricas, afectivas y culturales. Desarrollo no es la suma de crecimiento y maduración. No es un proceso lineal, tiene picos y mesetas. Es un proceso continuo, salvo que se produzca algún trastorno. Tiene momentos silenciosos, aquellos en los que parece que nada está ocurriendo. Estos momentos son muy importantes porque constituyen la preparación para un nuevo hito, para un nuevo punto de llegada.

El desarrollo presenta variaciones intra y extra individuales que constituyen la característica singular del mismo. Cada niña/o tiene un tiempo y un ritmo particular de desarrollo que debe ser respetado y aceptado.

Si se desconoce la función de la ATDI, si no cuidamos la infancia, si no sabemos las variables de riesgos psicológicas, biológicas, sociales y ambientales; a los que están expuestos, difícilmente podremos intervenir en el momento oportuno, con la intención de mejorar la calidad de vida del niño/a y su entorno familiar y social, ofreciéndole las herramientas necesarias, para un desarrollo saludable. También considerándolos como ciudadanos con plenos derechos, dentro una sociedad democrática e inclusiva.

Centro de Atención y Aprendizajes Tempranos N°1- Arenaza – Lincoln – Buenos Aires

Sabemos que las instituciones son espacios que tienen un funcionamiento social y, que procuran normalizar el comportamiento de un grupo de individuos (que puede ser reducido o coincidir con una sociedad entera). Pero para poder pensar



una institución de existencia, es importante tomar los conceptos vertidos por el Máster Roberto Montenegro:³⁵

“La palabra institución (...) ha sido usada para designar todos los modos de pensar, de sentir y de actuar que nos son "dados-ahí, preestablecidos y que son transmitidos por medio de la educación (Fauconnet y Mauss). Así, son denominadas instituciones: las ideas, costumbres, usos, creencias, símbolos, prácticas tradicionales, y asimismo las instituciones jurídicas, religiosas, políticas, etc. Todos los actos o ideas instituidos, que presentan la cualidad de enfrentarse a los individuos o imponérseles con mayor o menor fuerza coercitiva, en esta perspectiva se denominan instituciones”

Esto puede verse en el recorrido que hace la historia institucional durante 25 años de trabajo intenso, de construcción permanente, de consensos y disensos, por dentro y por fuera de los actores institucionales.

De acuerdo a lo definido como institución y a sus características, es que nos detenemos en inscribir la temática del CeAT N°1, de la localidad de Arenaza³⁶,

³⁵ Montenegro, Roberto (1993): “CONTEXTOS DE REFERENCIA Y SENTIDOS DEL TERMINO INSTITUCIÓN” en “*Tiempo histórico y campo grupal*” de Fernández, Ana María y Brasi, Juan Carlos (comp.). Nueva Visión. Buenos Aires.

36 Arenaza es una localidad del Partido de Lincoln, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Se encuentra a 35 km de la ciudad de Lincoln por Ruta Nacional 188 y Ruta Provincial 68.

En enero del año 1903 fue habilitada la "Estación ferroviaria *Los Altos*", en cuyos alrededores se conformó la localidad. Hasta 1906 el pueblo se llamó Los Altos y el 26 de septiembre de ese año la estación se denominó Arenaza y por ende el pueblo también adoptó el nuevo nombre.

En el año 1880, los vascos José María y Carmelo Arenaza, adquieren en el reciente partido de Lincoln, tres leguas y media de campo en sociedad con el señor Manuel Solana. En el año 1892, don Manuel Solana vende su parte a los hermanos Arenaza, y en 1897 Carmelo Arenaza, vende su parte a su hermano José María, constituyéndose este como único propietario de estas tierras. Arenaza se instala en esta zona para desarrollar su actividad agropecuaria. Los avances técnicos del siglo XIX, reclamaban una mayor comunicación entre las regiones y las ciudades, lenta por lo general, condicionada en un país como el nuestro, por el tiempo y la distancia, la elección era clara, el ferrocarril un medio de transporte que se imponía aceleradamente en todo el mundo. El ferrocarril empieza a expandirse en Argentina, a mediados de 1893 llega a la ciudad de Lincoln, su avance hacia esta zona se produce a partir de 1902, y es allí cuando José María Arenaza, le otorga al Ferrocarril Oeste de Buenos Aires Limitada, la cantidad de 239.152 metros cuadrados de terreno destinado a la creación de una estación, el 5 de enero de 1903, la compañía ferroviaria inaugura oficialmente la estación LOS ALTOS, nombre tomado porque esta fue ubicada en una zona elevada con respecto a las estaciones anteriores. Este camino de hierro trajo consigo el progreso, las fuentes de consumo, y la colonización, entonces el señor Arenaza decidió encargarle al Ingeniero Carlos Rodríguez de La Torre, trazar un plano de mensura de de una colonia compuesta por 36 manzanas aledañas a la estación, y además hace lotear el resto de sus campo. En los primeros meses de 1904 se efectúan las ventas de los terrenos y lotes, los primeros fueron inscriptos en el Registro de



Distrito de Lincoln, Provincia de Buenos Aires; desde lo objetivo, lo simbólico y lo imaginario, tomando los hechos acontecidos a la luz de los actores institucionales, que construyen lo real.

Por lo tanto este trabajo se investiga sobre el surgimiento, o sea la demanda que dio origen al CeAT N° 1, sus primeros pasos, sus proyectos, sus ideas y su trayectoria a lo largo de 25 años de funcionamiento.

¿Cuáles son los Objetivos de la A.T.D.I. en el CeATN°1?

Los objetivos se basaron en los descriptos en El Libro Blanco de Atención Temprana, dado que las bases donde se sustenta el trabajo que viene desarrollando la institución educativa y que menciona como prioritarios, son:³⁷

1. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
2. Optimizar, el curso del desarrollo del niño.
3. Introducir los mecanismos necesarios de la compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
4. Evitar reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
6. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención.”

En este sentido, el Documento de Apoyo N°4/2011, establece: “Desde al Marco General de la Política Curricular (...). El desafío es desarrollar propuestas curriculares inclusivas que consideren las necesidades y los aportes de diferentes grupos sociales y contextos garantizando la interculturalidad³⁸ y el aprendizaje

Catastro, con fecha del 23 de abril de 1904. José María Arenaza y esposa Eugenia Sota donaron la manzana correspondiente para la plaza y otra para todos los edificios públicos. El nombre se debe a José María Arenaza, quien fue que remató las tierras que dieron origen al pueblo.

Cuenta con 1.328 habitantes (INDEC, 2010), lo que representa un leve incremento del 1,3% frente a los 1.311 habitantes (INDEC, 2001) del censo anterior.

³⁷ Libro Blanco de A.T. Real Patronato sobre Discapacidad; pág. 16/17. Madrid (2000)

³⁸ La interculturalidad se incluye en los diseños curriculares como enfoque, estrategia y contenido. Incorporando la heterogeneidad en las prácticas educativas.



desde los primeros años para continuar abordando los factores que generan exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos”.

Teniendo en cuenta el trabajo Transdisciplinario que se lleva a cabo en este tipo de Servicios: ATDI, es muy enriquecedor el aporte de profesionales con distintas formaciones, porque pueden integrar las particularidades de cada niño, con estrategias y tácticas de intervención, más acordes. Si bien la interacción directa está a cargo del Co Estimulador, dado que es importante el sostén, la confianza y estabilidad de los vínculos que en ese espacio de establecen, con los niños y las familias.³⁹

Surge la pregunta acerca de los Marcos Legales que determinan la función de estos servicios, dado que son parte del Sistema Educativo, pero no revisten carácter de obligatoriedad. La Directora del Centro; durante la entrevista, hace referencia a la Ley Provincial N° 13.298 que habla sobre la Promoción y Protección de los Derechos del Niño, que busca orientar la protección desde una política integral de la infancia construida en conjunto, con una visión de “Estado”, que plantea:⁴⁰

“...una labor en tres grandes campos:

- Intersectorial e interministerial: que implica trabajar para la prevención y asistencia del niño desde edades tempranas, gestando redes comunitarias que garanticen el desenvolvimiento de sus potencialidades, el despliegue integral y armónico de su personalidad, preparándolo para las mejores condiciones de una integración social activa. Así, el campo de intervención partirá de la prevención/asistencia de la embarazada y continuará con la del niño y su grupo familiar, articulando acciones con distintos sectores/ministerios (Salud, Justicia, Seguridad, Trabajo, etc.) y con instituciones diversas a nivel local y regional.
- Intersectorial por dentro del sistema educativo. En una articulación intrasistema, con las distintas Direcciones Docentes y entre los servicios dependientes de la propia Dirección de Educación Especial.

³⁹ Aquí podemos pensar en las palabras de Lidia M. Fernández, cuando plantea: “Los espacios institucionales (...) deben convertirse en espacios transicionales y en ellos la tarea central es facilitar la capacidad de organización colectiva y la recuperación del pensamiento crítico.”

⁴⁰ La cita es tomada de las conclusiones surgidas del Encuentro Provincial de Atención Temprana del Desarrollo Infantil 2007.



- Específico del área, dentro de los Equipos Transdisciplinarios: en compartido con el área de Salud, planteada al momento de la creación de los C.e.A.T y S.A. (Servicios Agregados de Escuelas Especiales).”

Sin embargo es importante pensar y analizar en los términos de Najmanovich, Denise: *“Todavía hoy tenemos grandes dificultades para incorporar el punto de vista implicado en la metáfora de la red, tanto a nivel de las organizaciones propiamente dichas como de la sociedad en su conjunto. La mayoría de las personas siguen pensándose como individuos aislados (partículas elementales) y no como parte de múltiples redes de interacciones: familiares, de amistad, laborales, recreativas (ser miembro de un club), políticas (formales: ser miembros de un club), políticas (formales: ser miembro de un partido; informales: ser votantes, simpatizantes de una organización), culturales (haber permanecido o participar de una institución cultural o educativa), informativas (ser lectores, escritores o productores en un medio de comunicación), etc. Las disciplinas científicas siguen en muchos casos pensando en términos de compartimentos estancos y territorios exclusivos, creyéndose independientes de la cultura y la sociedad que las nutre. Sin embargo son cada vez más los que adoptan otros paradigmas, otros sistemas de enfoque, y generan nuevas narraciones y escenarios donde transcurre la vida social del hombre de fines de la Modernidad.”*⁴¹

Palabras que dan cuenta y amplían el abordaje introducido en el concepto de institución, y en su propia historia; con todos sus componentes, objetivos, imaginarios y simbólicos; que enlazan y anudan, la construcción de las instituciones de existencia, que habitamos, que a veces repudiamos y también, por qué no amamos...⁴²

Entonces... *“¿Cómo construir un diálogo fecundo entre distintas racionalidades?”*

Desarrollo autónomo

Ver la llegada de una niña/o al mundo, es una experiencia intensa, muy representativa del desarrollo humano. El adulto que lo recibe, constituye su apoyo y es esa criatura, la que requiere y orienta sus necesidades al cuidador. Tarea entramada en la urdimbre social, en las transformaciones culturales, en los modos de crianza, que constituyen a una persona.

⁴¹ Najmanovich, Denise (2002): El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. Capítulo 1; en Redes. El lenguaje de los vínculos. Buenos Aires. Paidós.

⁴² ibidem



Desarrollo Psicomotor y Desarrollo Neuromotor

Estos conceptos a veces son utilizados como sinónimos, en la bibliografía y en la práctica, pero no son lo mismo. Dado que, cuando se habla de desarrollo psicomotor o de desarrollo del niño a una determinada edad, se hace mención a los aspectos madurativos; es decir, lo que se espera que haga un bebé o niño, en un momento determinado. Pero se piensa en una serie de conductas o pautas organizadas a partir de los aspectos neurológicos.

Cuando se aborda el desarrollo psicomotor se hace referencia a la forma particular en la que cada niño construye su cuerpo en relación con otro que es co-formador (madre, adulto cuidador, estimulador), con el medio y los objetos que se le ofrezcan.

El desarrollo integral y autónomo, incorpora a este análisis, aspectos relativos a los procesos de constitución subjetiva, de desarrollo psicomotor, social y del lenguaje.

Una de las pioneras de la ATDI, en Argentina: Myrtha Chokler⁴³, sostiene que el “desarrollo autónomo” se inicia, a partir de ciertos factores organizadores, que son: Vínculo de Apego. Comunicación. Equilibrio Postural. Orden de Simbolización.

Este complejo proceso se produce por la interrelación dialéctica de factores estructurantes que facilitan, ordenan u obstaculizan las interrelaciones del sujeto (en este caso el recién nacido y la niña/o pequeño) con su medio esencialmente humano, pero también material y cultural, que operan como organizadores del desarrollo.

De la calidad con la que se imbrican y operan estos factores organizadores, a partir de su estructuración biológica originaria, depende el curso del desarrollo.

Chokler, define al *Organizador*, como un: “ordenador, promotor, planificador. Que tiene especial aptitud para instituir, estructurar, constituir, instaurar, establecer o reformar una cosa, sujetando a reglas el número, orden, armonía y dependencia de las partes que la componen.”

Desde estas concepciones, se define entonces el desarrollo: “como la serie de sucesivas transformaciones que le permiten al hombre satisfacer progresivamente sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, en un proceso de adaptación activa la medio”.⁴⁴ Quien además agrega que el protoinfante: “Desde la extrema indefensión en la que nace, va construyendo lenta y paulatinamente su autonomía relativa, a medida que la maduración de su sistema nervioso y sus contactos con el medio le van permitiendo el dominio de su propio cuerpo y del espacio circundante. Autonomía que será siempre relativa ya que aún adulto, el sujeto sólo puede subsistir dentro de grupos humanos con los cuales construye una compleja

⁴³ Chokler, Myrtha (1997): Los organizadores del desarrollo Psicomotor. Editorial Paidós. Buenos Aires.

⁴⁴ Chokler, Myrtha (1997): Teoría de los organizadores del desarrollo psicomotor infantil.



red de relaciones sociales. Estas lo determinan y modelan como un producto emergente y a su vez productor de sus condiciones concretas de existencia, en las cuales satisface sus necesidades biológicas, afectivas culturales, espirituales y materiales.”

En este sentido Myrtha Chokler, sostiene que: “Estos comportamientos objetivos, producto de las necesidades básicas del niño sólo van a poder concretarse en la medida en que encuentre otros sujetos en el mundo externo que generen también ciertas conductas complementarias, tendientes a satisfacerlas, construyendo entre el niño y el adulto sistemas que operan recíprocamente, en feed-back, al que damos el carácter de “organizadores”.

Es importante saber cuáles son los Organizadores del Desarrollo, para poder sostener la propuesta de la ATDI en el CeAT N°1.⁴⁵

Estas bases fundantes del desarrollo humano son:

Organizador: el Orden Simbólico

El conjunto de valores, creencias, saberes sociales y culturales del entorno, adquiridos en la interacción cotidiana, se expresan y operan eficazmente en los sujetos -y determinan su conducta- desde representaciones mentales de un orden simbólico.

Las estructuras de filiación, de pertenencia, de raigambre, los mitos, las leyendas, los relatos que hacen a la historia familiar y comunitaria, la ley, la norma, el lugar, el posicionamiento como objeto o como sujeto, los mandatos explícitos e implícitos, forman parte de representaciones sociales que se interiorizan con una fuerte carga en la subjetividad.

Las diferencias individuales del desarrollo de los niños están sin duda ligadas a la interrelación de todos estos cinco factores organizadores con el ritmo madurativo de cada uno, con el tiempo que cada uno se toma para el descubrimiento, la ejercitación y la utilización instrumental de múltiples aprendizajes. Estas diferencias constituyen justamente parte de la originalidad del proceso personal y por ello son particularmente estructurantes.

El hecho de que en todo momento el bebé pueda mantenerse activo, libre, con iniciativa, le permite resolver con pertinencia las tareas que a su nivel se plantea, experimentando sus competencias en la continuidad de su experiencia. Esto le ayuda a construir activa y sólidamente su imagen corporal, base fundamental de la elaboración de la imagen de sí y del sentimiento de unidad y consistencia de su yo. Existe evidencia que los cuidados extrauterinos no sólo afectan el número de células cerebrales y las conexiones neuronales, sino todo el proceso de maduración cerebral.

Los procesos de maduración se construyen por interacción entre las complejas potencialidades neurobiológicas y las condiciones del ambiente, creemos que no

⁴⁵ Nota: tomado de: Los organizadores del desarrollo.(1997): Myrtha Chokler.



están en uno u otro lado sino justamente en la interrelación entre ambos. Tiene que ver con la concepción de “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky, de “competencias” de Bruner y de “medio” de H. Wallon.

Por otro lado, como bien sostiene H. Wallon, la maduración precede al aprendizaje. Nada puede aprenderse si el equipamiento neurobiológico, emocional, cognitivo y social no está maduro.

Como sostiene también Wallon, estimular una función aislada de la conducta global en la que debería integrarse adaptativamente en un estadio del desarrollo, en lugar de facilitar lo bloquea, confunde e interfiere en la autorregulación. Un ejemplo evidente es la torpeza en la marcha de un niño que aun no tiene suficiente maduración biológica, emocional, afectiva y/o cognitiva, para ello pero al cual se lo ha “estimulado” para hacerlo, debiendo mantener precariamente un equilibrio dinámico que no domina, con las consecuentes dificultades para regular la conducta, las caídas, los golpes y los riesgos ante los que se enfrenta sin medios para controlarlos, lo cual provoca inseguridad en sí mismo, falta de confianza en los propios recursos, una imagen de sí como ineficiente y torpe y con la exigencia de responder a un entorno que le demanda performances más allá de sus posibilidades. En definitiva toda estimulación tenaz de una función para la que el sujeto todavía no está maduro implica una sobre exigencia que determina la necesaria utilización de otros sistemas ya maduros pero no pertinentes para la acción que se quiere provocar, y por lo tanto la distorsiona.

Organizador: el Vínculo de apego

El niño está preparado genéticamente y es ampliamente competente desde el nacimiento para establecer relaciones afectivas con el entorno. Los lazos primordiales con los adultos que lo cuidan, constituyen el vínculo de apego (J. Bowlby, 1976). La función esencial del vínculo de apego es proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su contacto con el mundo, que, por ser nuevo y renovado permanentemente, le despierta curiosidad, interés pero también inquietud, alarma y ansiedad.

La calidad de las relaciones afectivas con el entorno, los lazos que constituyen el vínculo primordial con los adultos que lo cuidan, denominado por J. Bowlby: “vínculo de apego”, cuya función es proteger, acoger, sostener y tranquilizar al niño en su contacto con el mundo, que, por ser nuevo y renovado permanentemente, le despierta curiosidad, interés y también inquietud, alarma y ansiedad.

Aunque el niño tiene una tendencia genética a promover la proximidad o el contacto con una persona y apegarse a ella también hay un aprendizaje de la función y es evidente que ésta se va desarrollando hacia aquellas con las que tiene más interacción o que le brinden las respuestas específicas más cálidas y adecuadas⁴⁶. Los avatares de dicha interacción con las personas significativas, la

⁴⁶Dra. Myrtha H. Chokler (1997): Los Organizadores del Desarrollo



calidad predominante de gratificación o de frustración que le aporten, el sostén, seguridad, apaciguamiento filtrando los estímulos invasores, o por el contrario el temor o ansiedad que le provean están en la base de la construcción de las matrices afectivas, relacionales y sociales que permiten al sujeto sentirse más o menos acompañado y confiado en su entorno y seguro de sí mismo.

En la constitución, firmeza, estabilidad y solidez del vínculo de apego además del placer de satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas, tienen un lugar primordial el tacto, el contacto físico, los olores, la tibieza, la suavidad, el movimiento lento y rítmico del cuerpo, los mecimientos, la mirada, los arrullos, la sonrisa y la voz. La presencia indispensable del otro unifica la sensualidad dispersa y el espejo expresivo que el rostro y el cuerpo todo del adulto le devuelve, va otorgando sentido y significación a la sensorialidad y a la motricidad desordenada.

Este sufrimiento que provoca una desestabilización Neuropsicológica del sistema general de adaptación y que se actualiza más adelante en trastornos del sueño, de la alimentación, de la conexión y en somatizaciones va consolidando una estructura a veces extremadamente vulnerable que pone en riesgo el desarrollo del niño.

Al principio de la vida el protoinfante necesita por ello mucha proximidad con los adultos significativos, calma y comprensión. A partir de la sensación de seguridad y confianza que le brinden los adultos, al sentirse acogido y sostenido por que ellos, va a poder abrirse y volcarse hacia el mundo circundante.

Pero para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño hay que cuidar fundamentalmente a los adultos que se ocupan de ese niño, porque finalmente nadie puede dar lo que no tiene. No se puede brindar sostén, respeto, continencia, afecto, si uno no ha vivido el ser querido, sostenido, contenido, reconocido y respetado.

Organizador: la *Comunicación*

La comunicación con los demás se inicia con el “contacto fático” y la conexión que promueven un “diálogo corporal” de miradas, gestos, mímica, voces, movimientos, distancias, vividos con mayor o menor placer o displacer con las figuras primordiales de apego.

Organizador: la *Exploración*

El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para “ser” y para “aprender a pensar”.

El contacto, la exploración y la experimentación del entorno humano y de los objetos, le permiten en cada momento, a su nivel, vivenciar, conocer y apropiarse progresivamente del entorno, es decir, organizar “voluntariamente” su motricidad para acceder a él.

El motor de este proceso espiralado, que va desde la vivencia al conocimiento.

Organizador: la *Seguridad Postural*



La sensación de equilibrio tónico-postural, de desequilibrio o de equilibrio precario es absolutamente íntima. Está fuertemente ligada a las emociones, a los afectos, a la seguridad en sí mismo y a la continuidad del yo. Su base está en el tono muscular y su funcionamiento tiene una enorme incidencia en la estructuración del psiquismo. El niño utiliza su motricidad no sólo para moverse, para desplazarse o para tomar los objetos, sino, fundamentalmente para “ser” y para “aprender a pensar”.

La evolución del equilibrio, de las posturas y de los desplazamientos, la apropiación y dominio progresivos del propio cuerpo le permiten en cada momento de la vida, a su nivel, organizar los movimientos y construir y mantener un íntimo sentimiento de seguridad postural, esencial para la constitución de la imagen del cuerpo, de la armonía del gesto y de la eficacia de las acciones, lo cual tiene repercusiones en la constitución de la personalidad en su conjunto y en la organización y representación del espacio. Esta concepción ha permitido integrar una mirada científica neurofisiológica y psicológica del proceso de construcción del equilibrio postural reconociendo la continuidad genética del desarrollo motor.

Progresivamente, a través de distintas modalidades, pasan por posturas intermedias: a la posición semi_sentada acodada, a semi sentada apoyándose en una mano para luego llegar a la posición sentada. La postura de las piernas flexionadas hacia atrás, permite una verticalidad estable sobre una amplia base de sustentación con el centro de gravedad muy bajo, lo cual garantiza la disponibilidad de la cintura escapular, las posibles rotaciones o cambios de frente, sin peligro de pérdida de equilibrio. Luego se arrodillan sosteniéndose luego sin sostén, se desplazan de rodillas, se ponen de pie sosteniéndose; se mantienen de pie sin sostén, aprendiendo más tarde a ponerse de pie con soltura desde el suelo, sin sostenerse. Así llegan a realizar los primeros pasos por su propia iniciativa para adquirir luego una marcha segura.

La edad de adquisición de cada una de las etapas el tiempo de experimentación de cada movimiento y el momento de su abandono o integración en pos de una próxima etapa, varía dentro de límites muy amplios entre un niño y otro. Estas posturas intermedias aseguran los pasajes armónicos de una a otra, percibiendo el niño todas las partes activas de su cuerpo y su propia capacidad para hacerlas funcionar en el momento más adecuado con una permanente autorregulación.

Esta percepción y autorregulación son esenciales en la construcción del esquema corporal y en la eficacia de sus actos. En conjunto, no hay correlación entre la calidad del movimiento y la precocidad de adquisición de una postura, ni entre esta precocidad y la maduración cognitiva. Esta última está mucho_más ligada al desarrollo de la manipulación y de la coordinación óculo manual que a la maduración tónica del eje corporal.

Libre de realizarlos a su propio ritmo, los aprendizajes motores están en función de su maduración neurológica y de sus capacidades de integración psíquica. El niño seguro afectivamente va abordando los cambios, afrontando pequeños riesgos sin colocarse realmente en peligro. El gesto autónomo y la soltura del



movimiento son indicadores importantes a la vez de su maduración neurológica y psíquica.

Inspirados en estos principios, para la elaboración de estrategias que aseguren las mejores condiciones para el desarrollo de los niños, tenemos en cuenta que, como dice Agnès Szanto, el tiempo de los bebés es infinito, el instante de malestar o de sufrimiento es infinito, como así también el de bienestar y el de alegría. Son las vivencias que dejan huellas, que abren o cierran al mundo. Esto implica para los adultos, la familia, los profesionales y la sociedad una gran responsabilidad y un extraordinario desafío porque es en los más pequeños detalles de la vida cotidiana que se concretan o naufragan las más bellas teorías.

Propuesta pedagógica:

*¿Por qué a través del juego? ¿Qué es **el juego**? ¿Por qué jugamos?* El juego es una actividad inherente al ser humano. Todos nosotros hemos aprendido a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social y cultural a través del juego. Se trata de un concepto muy rico, amplio, versátil y ambivalente que implica una difícil categorización. Etimológicamente, los investigadores refieren que la palabra juego procede de dos vocablos en latín: "iocum y ludus-ludere" ambos hacen referencia a broma, diversión, chiste, y se suelen usar indistintamente junto con la expresión actividad lúdica.

Se han enunciado innumerables definiciones sobre el juego, así, el diccionario de la Real Academia lo contempla como un ejercicio recreativo sometido a reglas en el cual se gana o se pierde. Sin embargo la propia polisemia de éste y la subjetividad de los diferentes autores implican que cualquier definición no sea más que un acercamiento parcial al fenómeno lúdico. Se puede afirmar que el juego, como cualquier realidad sociocultural, es imposible de definir en términos absoluto.

En ATDI, el Equipo Transdisciplinario atiende las etapas de desarrollo de los niños, estimulando sus potencialidades. En términos de Winnicott: "Es bueno recordar que el juego es por sí mismo una terapia. Conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto del juego. (...) Cuando los niños juegan tiene que haber personas responsables cerca; pero no significa que deban intervenir en el juego. Si hace falta un organizador en un puesto de director, se infiere que el o los niños no saben jugar en el sentido creador de mi acepción de esta comunicación. El rasgo esencial de mi comunicación es el siguiente: el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. (...)"

Podríamos preguntarnos, a esta altura de la lectura, acerca de la importancia del juego, para lo cual Winnicott, realiza una importante síntesis, que como



profesionales de ATDI, no puede desconocerse, siendo el juego, el lugar desde donde se sitúa la mirada del Equipo, para realizar las observaciones e intervenciones necesarias y oportunas:

- a) “Para entender la idea del juego resulta útil pensar en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones.
- b) Esa zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.
- c) En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.
- d) Al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños, e invierte a algunos de ellos de significación y sentimientos oníricos.
- e) Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de este juego compartido, y de él a las experiencias culturales.
- f) El juego implica confianza, y pertenece al espacio potencial que existe entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de adaptación a la figura materna.
- g) El juego compromete al cuerpo: debido a la manipulación de objetos y porque ciertos tipos de interés intenso se vinculan con algunos aspectos de la excitación corporal.
- h) La excitación corporal en las zonas erógenas amenaza a cada rato el juego, y por lo tanto el sentimiento del niño, de que existe como persona. Los instintos son el principal peligro, tanto para el juego como para el yo; en la seducción, algún agente exterior explota los instintos del niño y ayuda a aniquilar su sentimiento de que existe como unidad autónoma, con lo cual el juego resulta imposible.



- i) En esencia el juego es satisfactorio. Ello es así cuando conduce a un alto grado de ansiedad. Existe determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y que destruye el juego.
- j) El elemento placentero del juego contiene la inferencia de que el despertar de los instintos no es excesivo; el que va más allá de cierto punto lleva a: la culminación; a una culminación frustrada y un sentimiento de confusión mental e incomodidad física que solo el tiempo puede curar; una culminación alternativa (como en la provocación de la reacción de los padres o de la sociedad, de su ira). Se puede decir que el juego llega a su propio punto de saturación, que corresponde a la capacidad para contener experiencias.
- k) El juego es intrínsecamente excitante y precario. Esta característica no deriva del despertar de los instintos, sino de la precariedad de la acción recíproca, en la mente del niño, entre lo que es subjetivo (casi alucinación) y lo que se percibe de manera objetiva (realidad verdadera o compartida).⁴⁷

¿De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad?

A lo largo del tiempo, la discapacidad ha sido percibida y valorada de diferentes maneras, de acuerdo a los períodos históricos. Se pueden caracterizar tres modelos que dan cuenta del lugar que ocupa la discapacidad en cada caso. Estos modelos o paradigmas reciben diferentes nombres. Se toma la propuesta realizada por DeJong (1979-1981) y, recogida por Puig de la Bellacasa (1990), en España; quien realiza un planteo histórico-crítico de las ideas, actitudes y concepciones, abordando:

Un ***Modelo Tradicional***: el cual asigna un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad, porque las ubica en un lugar de dependencia y sometimiento. Considerados seres anormales, que despiertan actitudes opuestas: el rechazo y la protección. A partir del siglo XV y XVI, las personas con discapacidad se consideran “sujetos de asistencia”, más tarde en el siglo XIX, como “objeto de estudio psico-médico-pedagógico”, y posteriormente como “sujetos de protección o tutela” y de “prevención socio-sanitaria”.

El ***paradigma de la Rehabilitación***: centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades, por lo tanto es necesaria la rehabilitación (física,

⁴⁷ Winnicott, D. W. (1985): Realidad y juego. Buenos Aires. Editorial Celta S.A.C.I.F. de M. y R.



psíquica o sensorial), mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que mantienen el control del proceso de rehabilitación.

Los resultados de este proceso se miden por el grado de destrezas funcionales logradas o recuperadas. En este modelo están inmersos tanto los profesionales, como la sociedad occidental. Pero a pesar de este modelo coexisten, muchas actitudes identificadas con el modelo tradicional.

La rehabilitación supone, la superación del modelo tradicional basado en las actitudes de rechazo y protección, pero sigue teniendo algunos problemas relativos a la omnipotencia que tiene el profesional, quien es el que controla el proceso de rehabilitación y relega a la persona con discapacidad a un rol de cliente o paciente, además de no incluir la “habilitación” de la persona.

Esta situación ha sido reclamada por las personas directamente involucradas, dando lugar al movimiento denominado “independent living” que ha sido traducido al castellano, como “vida independiente” o “autonomía personal”.

El paradigma de la **Autonomía Personal**: este paradigma nace con la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales en Norteamérica. Uno de los aspectos fundamentales del Movimiento por la Vida Independiente, consiste en la Autodeterminación de las personas para decidir su propio proceso de rehabilitación, y se persigue como meta prioritaria la Supresión de las Barreras Físicas y Sociales del entorno que los rodea. Desde la perspectiva de la autonomía personal, el núcleo del problema ya no reside en el individuo, sino en el entorno, no es la deficiencia y la falta de destreza (la discapacidad del sujeto) el núcleo del problema, ni el objetivo final que hay que tomar; sino la situación de dependencia ante los demás. Incluyendo en el concepto de entorno también al proceso de rehabilitación, pues es desde ahí donde se genera dependencia. Frente a esta concepción psicológica y médica, se han planteado algunas perspectivas sociológicas, proponiendo una teoría social de la misma.

Desde esta mirada Oliver (1990), plantea que el significado de discapacidad más que comprendido está distorsionado por las definiciones oficiales derivadas del paradigma de la rehabilitación como son las utilizadas por la Organización Mundial de la Salud hasta el año 2001. Estas concepciones consideran a las personas con discapacidad como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación, generando consecuencias opresivas para las personas al reducir la discapacidad a un estado estático e ignorar sus experiencias personales.



Por lo tanto plantea como importante centrarse en las causas y dimensiones sociales de la discapacidad, “una teoría social de la discapacidad debe estar localizada dentro de la experiencia de las propias personas con discapacidad y sus intentos, no sólo para redefinir la discapacidad sino también para construir un movimiento político entre ellos mismos y desarrollar servicios proporcionados con sus propias necesidades autodefinidas” (Oliver, 1990).

La “autonomía personal” parte de la perspectiva de que, las personas son personas con derechos que consumen unos servicios y que deben tener un papel importante en la planificación y desarrollo de los mismos, indudablemente esta perspectiva ha ayudado a muchas personas con discapacidad a independizarse de las instituciones y manejarse como “ciudadanos de derecho” en la sociedad.

Conclusión:

La situación actual en nuestro país respecto de la oferta educativa de ATDI, para niñas/os de 0 a 3 años de edad presenta vacíos, dificultades, propuestas inconclusas; pero también algunas experiencias muy interesantes, que concretan verdaderamente el derecho a recibir atención temprana, desde los primeros meses de vida.

Desde esas experiencias compartidas, quizás sea posible construir entre muchos una verdadera práctica de atención temprana, colaborando para el intercambio de ideas, que nos nutra en nuestros modos de ser y entender las realidades por las que transitamos diariamente. Favoreciendo la igualdad de oportunidades a nuestros bebés y niños pequeños en diferentes situaciones de vulnerabilidad o riesgo biopsicosocial, para que puedan acceder al universo simbólico propio y de las diversas comunidades en las que habitan; avanzando en pos de una sociedad más justa, menos violenta y democrática.

Esto puede ser posible desde una búsqueda incesante y enriquecida por los aportes de las distintas disciplinas, que conforman al campo de la ATDI, como eje potente para la construcción de teorizaciones que den cuenta de las formas particulares de estimular y atender a la primera infancia.

Es necesario reunir pensamientos, preocupaciones, ideas, propuestas acerca de la atención temprana de los niños y sistematizarlas, haciéndolas comunicables, orientadoras de las acciones e intervenciones, implica además ampliar la construcción de conocimientos, y a través de ellos extender una práctica pedagógica que favorezca el desarrollo integral de todas las niñas y los niños.



Desde estos posicionamientos y miradas: *¿Qué es lo que da cuenta entonces, de que la ATDI, es favorable para el desarrollo de la primera infancia?*

En primer lugar podemos decir, que las niñas/os puedan lograr un desarrollo autónomo en un ambiente vincular seguro y afectivo. Aunque sabemos que, en las áreas de estimulación y prácticas en la primera infancia, quede mucho por aprender. Podemos decir que, de lo investigado en este último cuarto de siglo, sabemos que las experiencias realizadas han sido valiosas y que muchos principios de la atención temprana son hoy universales. ¿Desde dónde se analizan?

Al seleccionar una institución como el CeAT N° 1, y haber conocido su inicio, su crecimiento y logros, atravesados por dificultades, propias del trabajo en Red, de la prevención y promoción de esta disciplina nueva, podemos decir como lo demuestran los análisis cuantitativos y cualitativos, que ha producido un impacto en la comunidad y en sus servicios de extensión; que se ha marcado un camino transitado a favor de la primera infancia. Pero podemos pensar aún:

¿Por qué hablamos entonces de impacto?

Dado que estamos transitando un mundo de grandes transformaciones, donde caen las certezas y las estabildades y cada vez se hace más necesario pensar los problemas desde el paradigma de la complejidad, pero no sólo del mundo, sino de nosotros mismos. Esto conlleva a pensar en lo que hemos aprendido: los conocimientos son parte también de nuestra transformación, donde somos contruidos y a la vez contruimos. Contruidos desde los cambios socioculturales y educativos. Porque como sujetos somos participantes activos, de un universo vincular en el cual vivimos y contruimos. Sabiendo que, en una misma persona se dan diversos modos de pensamiento en distintas situaciones y cambios epocales. La diversidad, el reconocimiento de la diferencia y de la alteridad, la interacción hace posible el encuentro, para pensar otras formas posibles de abordar la ATDI, que permitan gestar nuevos espacios, de interjuego del encuentro y la diferencia. No estamos atados a un destino inapelable, regido por leyes deterministas. No se trata de adaptarse pasivamente a un ambiente fijo, dado que el cambio no es sólo externo, sino que también es propio de cada ser humano e interno en cada institución educativa; desde la ética del diálogo y la convivencia. Por este motivo es que, cobran sentido las palabras de: Denis Najmanovich: *“El punto de partida no es ya nuestra extrañeza en el mundo, sino un sentimiento de profunda pertenencia, de legitimidad del otro, de su racionalidad, de su accionar y de la apertura a un diálogo emocionado en una*



interacción que no niegue el conflicto sino que reconozca la diferencia como la única vía hacia la evolución.”

Desde este punto de partida, se sitúa una Institución: el CeAT N°1, que ha modificado sus estrategias, instalando miradas diferentes, pensadas desde la atención temprana del niño sano, como así también la discapacidad, desde el paradigma de la complejidad.

También construyendo una conciencia, de desarrollo evolutivo, de autonomía personal, de convivir socialmente, en el respeto a las diversas culturas. Sosteniendo un desarrollo profesional, en un trabajo en red; una red social que se entrama con la red comunitaria y distrital, en un diálogo incesante y productivo.

Los Centros de Atención Temprana, requieren de un trabajo preventivo y de una atención cada vez más comprometida, con la primera infancia. Es el único modo posible de re – construir, un país sobre las bases de una convivencia pacífica, de una inteligencia emocional, que pueda desarrollar todo su potencial. Que transforme el riesgo y vulnerabilidad en potencialidad futura, para nuestros niños, adolescentes y adultos; que se caen ante el desamparo, en la era del desamor, la indiferencia. Porque transitamos tiempos de consumismo, de competencia salvaje, de corrupción sin límites.

Por lo tanto, surge la necesidad de re – pensar la ATDI, como el derecho a la estimulación temprana, requiere la defensa y la garantía del **derecho a la educación**, a una vida digna, derecho a la salud, a la igualdad de oportunidades. Este modo de analizar la ATDI, requiere de un pensamiento, que vaya desde el reconocimiento de la discapacidad y riesgo bio – psico – social al de las diferencias como diversidades enmarcadas en plurales desigualdades y discapacidades. Desde donde se pueda construir un cambio en lo ideológico-político-pedagógico: cómo se concibe a la primera infancia, a la discapacidad, al riesgo, a la familia, a la atención temprana y al lugar del Estado frente a estas concepciones.

Al recorrer la experiencia del CeAT N°1, sus concepciones teóricas, conocer los relatos de los actores involucrados, al bucear en los sentidos y expectativas que ellos le otorgan al servicio, al visualizar las vulnerabilidades que se presentan ante el riesgo bio – psico - social y la discapacidad; también se advierten nuevas posibilidades y territorios en donde iniciar en tiempo presente y urgente la ATDI, porque hoy nos convocan las niñas/os nacidos y por nacer; requiriendo de un mayor compromiso, responsabilidad y profesionalismo, en busca de una



oportunidad para re – construir sentidos y futuro, en un mundo que pueda ser menos hostil y más habitable.

Bibliografía:

- Aberasturi, Arminda (1971): *El niño y sus juegos*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Castoriadis, Cornelius (1994): “Los dominios del hombre” en *Las encrucijadas del laberinto*. España. Gedisa.
- Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Ley 26.378/08.
- Chokler, Myrtha (1988): *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor*. Buenos Aires. Ediciones Cinco.
- Chokler, Myrtha (1998): “Neuropsicosociología del Desarrollo – Marco conceptual para la práctica de la Atención Temprana”. En revista: *La Hamaca*, Nº 9. Buenos Aires
- Chokler, M.; Beneito, N. (1992): “El bebé Hipotónico que estimulación y para qué?” en Revista: *La Hamaca*, Nº 2. Buenos Aires, FUNDARI. Pág. 16-22.
- Coriat, Haydee (1997): “*Estimulación Temprana: la construcción de una disciplina*” en *Escritos de la Infancia* Nº8. Buenos Aires.
- Documentos de la Dirección General de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.
- Fernández, Ana María (1999): “La Escuela. Grupos e Instituciones en la producción de la subjetividad.” En *Instituciones estalladas*. Buenos Aires. EUDEBA
- Hoffman, J .Miguel (2009): *Los árboles no crecen tirando de las hojas*. Buenos Aires. Editorial del Nuevo Extremo.
- Ley Nacional de Educación 26.206/05. Ley Provincial de Educación 13.688/07.
- Najmanovich, Denise (2002): *El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa*. Capítulo 1; en *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires. Paidós.
- Nikodem, María Raquel (2009): *Niños de Alto Riesgo: Intervenciones Tempranas en el Desarrollo y la Salud Infantil*. Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales 52.
- Pikler, E. (1985): *Moverse en libertad*. (Trad. G. Solanas). Madrid, Narcea.
- Resolución 155/11. Consejo Federal de Educación.
- Skliar, Carlos (2007): *¿Y si el otro no estuviera ahí?* .Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires. Ediciones Miño y Dávila.
- Szanto, A. (1992): “Afectos y manifestaciones tónico-motrices”. Revista: *La Hamaca* Nº 2. Buenos Aires



Torres, María Viviana (2008): *Intervenciones Tempranas*. El futuro de los bebés en el terreno de las decisiones clínicas y las acciones clínicas. Buenos Aires. Editorial LUMEN.

Veccia, Teresa (comp.) (2009): *Problemáticas actuales en niños y adolescentes*. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención. Buenos Aires. Editorial Pontón.

LOS SUPUESTOS SUJETOS DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES ESPECIALES

Trabajo de Investigación. UNLP

Autor: SCALISE, MARÍA EUGENIA. DNI 26.469.961. Prof. Educación Física.
Correo electrónico: marieuscalise@hotmail.com

Palabras clave: Prácticas corporales – Discapacidad – Sujeto(s)

“...La crítica, es, ciertamente, el análisis de los límites y la reflexión sobre ellos. (...) la cuestión crítica debe ser convertida en cuestión positiva: lo que nos es dado como universal, necesario, obligatorio, ¿en qué medida es singular, contingente y debido a constricciones arbitrarias? En suma, se trata de transformar la crítica práctica bajo la forma del franqueamiento posible.

Lo cual, obviamente, tiene como consecuencia que la crítica va a ejercerse no ya en la búsqueda de estructuras formales que tiene valor universal, sino como investigación histórica a través de los acontecimientos que nos han llevado a



constituírnos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos...”⁴⁸

En este sentido está siendo posible esta pequeña investigación, que ha permitido, no un distanciamiento, sino un nuevo acercamiento con mis propias prácticas como Profesora de Educación Física y es allí justamente en donde la encuentro significativa.

Durante el recorrido que ha supuesto comenzar a indagar las prácticas corporales⁴⁹ que aparecen en el trabajo los profesores de Educación Física con personas designadas como discapacitadas, han surgido las categorías que pretendo compartir en estas líneas. Así como se titula esta comunicación, los *supuestos* ha sido la categoría mediante la cual he agrupado aquello que se dice, desde una perspectiva que difícilmente da lugar a la crítica, a la revisión, a ser pensados. Justamente los supuestos llevan la idea de principios, esencias, axiomas, todo aquello que no se discute, que se sabe y desde lo cual se parte; a Conocimiento establecido. Con lo cual lo que siga de ellos estará en consonancia, será consecuencia de suponer aquello que se supone y ahí mismo cerrará toda posibilidad de duda.

Intentando ser coherente en mis afirmaciones, totalmente provisorias por cierto, quiero dejar expresado que los que hoy consigo identificar de este modo (como supuestos) y que deja lugar a que plantee un posicionamiento crítico a su respecto, no lo habían sido antes. Conceptos centrales y estructuradores de mis prácticas están pudiendo ser revisados mediante esta investigación a partir de miradas críticas también sobre la disciplina, en este caso propuestas por los autores que suscriben a la Educación Corporal. Dice Crisorio *“Pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de otro modo el problema de la educación, tanto en sus puntos centrales como en sus detalles...”⁵⁰*

⁴⁸ Foucault, M (1993). ¿Qué es la Ilustración? Daimon, Revista de Filosofía. Nro. 7. Pág. 5 – 18. Disponible en <http://revistas.um.es/daimon/article/view/13201/12741>

⁴⁹ Refiere al término técnico definido por la Educación Corporal *“...no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo...”* En Crisorio, R. 2012. Educación Corporal. Inédito.

⁵⁰ Crisorio, R. 2012. Educación Corporal. Inédito.



1. En este contexto identifico conceptos, agrupados bajo el título de *supuestos* y que posiblemente acabarán siendo uno sólo, pero de los que propongo ocuparme inicialmente por separado.

Las diferencias. La diversidad

Al leer el título, inicialmente no puedo dejar de pensar en el entretenimiento clásico de revistas en el cual se presentan dos imágenes muy parecidas y uno debe esforzarse en notar en ellas un número de *diferencias*. Justamente esta acción, este esfuerzo por hacer visible lo diferente es lo que me hace seguir pensando y perderme en si lo trascendente es la diferencia en sí, el encontrarla, o simplemente la posibilidad de reconocerse por dentro o fuera de alguna generalidad mediante esta identificación forzada.

La Filosofía ha discutido en este mismo sentido, para Aristóteles “...*La diferencia entre dos cosas implica determinación de aquello en que difieren (...)* La noción de *diferencia ha desempeñado un papel importante en metafísica y en lógica. Desde el punto de vista metafísico, el problema de la diferencia ha sido tratado en estrecha relación con el problema de la división (...). La diferencia se opone a la unidad, pero a la vez no se puede entender sin una cierta unidad (cuando menos, la unidad numérica de las cosas distintas por un lado, y la unidad del género del cual son diferencias las cosas distintas por otro lado). La diferencia — lo mismo que la alteridad— puede ser considerada como uno de los "géneros del ser" o una de las "categorías".*

Algunos escolásticos distinguieron entre diferencia y diversidad; así en Santo Tomás (...) lo diferente se dice relacionamente, pues todo lo que es diferente es diferente en virtud de algo; lo que es diverso, en cambio, lo es por el hecho de no ser lo mismo que otra cosa dada (...)

*Hegel define la diferencia (Unterscheid) como diferencia de esencia.(...) La diferencia se distingue de la diversidad (Verschiedenheit), en la que se hace explícita la pluralidad de la diferencia...”⁵¹. En todo caso aunque opuestas no se apartan de un supuesto de interioridad, y de esencia a partir de o en la cual se *diferencia**

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, para los Profesorados de Educación Física incluye una materia que pretende abordar el tema de *las diferencias* y que justamente ha sido objeto de relevamiento en este trabajo: Pedagogía Crítica de las Diferencias, en su marco orientador, expresa:

⁵¹ Ferrater Mora, J. Tomo I (A-K) Ed. Sudamericana. Bs. As. Argentina. Pág. 456



“...Como es obvio, status social y cultura no son términos separados, sino que su imbricación es profunda. Una pedagogía crítica debe asumir la necesidad de comprensión de y entre las diferentes culturas, lo que implica de-construir el proceso histórico de construcción de las identidades diferentes. Esto también obliga a intercambios respetuosos y pactos políticos y educativos y al reconocimiento de las hibridaciones que posibiliten el acceso mutuo a los bienes de la sociedad. La Ley Provincial de Educación especifica la responsabilidad de brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una educación que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos promoviendo en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación, declarándose a favor de la diversidad y la integración de las distintas diferencias: culturales, de género, de capacidades, entre otras...”⁵²

Inicialmente plantea el concepto de diferencia en términos de identidad construida, que funda incluso un *status social*. Para referirse en el párrafo inmediato posterior a las personas con discapacidades y a la eliminación de las formas de discriminación. Entiendo yo poniendo en la situación de discapacidad un ejemplo de *diferencia*, entendida como división y en el sentido que atribuía más arriba a Sto. Tomás tanto a diferencia como a diversidad; y a la discriminación como el medio por el cual toman cuerpo estas diferencias en las sociedades. Es curioso notar que luego de intentar promover desde la mirada crítica la “*de-construcción histórica*” de formaciones que han resaltado las diferencias, justamente se deje claro, quiénes son los *portadores* de esas diferencias.

Esta amplitud en el concepto se ve reflejada en las presentaciones de los Programas de Estudios que hacen los profesores a sus alumnos en la Formación de Profesores.

Así es que encontramos algunos en los cuales el concepto de diferencia, da la idea de desventaja:

“... se analiza e investiga sobre la Educación Física aplicada a diferentes grupos de la sociedad en desventaja que actualmente están utilizando actividades del movimiento para su recuperación, e integración a la sociedad.”

⁵² Dirección General de Cultura y Educación. 2009. Diseño Curricular Prov. de Buenos Aires. Anexo único Formación Docente Profesorado de Educación Física. Corresponde al Exp. N° 5812-3.876.983/08 y su agregado 5801-4.046.621/09. (Subrayados míos).



"Diferentes sectores que acuden a una sala de Fitness"

Al interpretar de esta manera a la diferencia, se lleva por consecuencia también a una interpretación de la Educación Física como instrumento, si no bien para la superación de ellas, de compensación o minimización de dichas diferencias. Dando por supuesto entonces que lo deseable es justamente la ausencia de las diferencias, o al menos su máxima disminución, o quizás podría pensarse su máximo *disimulo*, en el sentido de agrupar todo aquello más o menos *parecido*, consiguiendo de algún modo hacerlo coincidir con un sujeto universal que está caracterizado a priori.

Desde esta óptica se visibiliza la diferencia como particularidad, se la identifica y se busca entonces un abordaje especial a partir de ella, atender a las diferencias, especializar a los profesores en algunas de ellas para que su abordaje sea más específico.

Otros planteos, en Programas pertenecientes a la misma materia, dan lugar a interpretaciones del currículum en otro sentido, la presentación de discursos que circulan como válidos y la reflexión a partir de ellos. Proponiendo abrir la problematización del tema de las diferencias.

"...su exacerbación ha resultado frecuentemente funcional al modelo neoliberal, que tiende a diversificar los perfiles de ciudadanos, transformados en clientes, para ofrecer a ellos sus productos diferenciadamente..."

"La construcción social de la normalidad. La preocupación por la igualdad (...) El carácter político de las desigualdades (...) El discurso de las capacidades diferentes..."

"Promover una actitud abierta, reflexiva y crítica sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de las diferencias y su relación con las prácticas corporales y motrices."

"Elaboración y puesta en cuestión de los propios preconceptos y visiones con relación a las diferencias, analizando los estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etc., de los estudiantes."

"Los estudios culturales: entre la exacerbación neoliberal de las diferencias y las políticas socioculturales de igualdad"

Por lo que se esperaría que los Profesores consigan un saber que les permita adoptar una postura crítica frente a este concepto que implique redefinir sus prácticas, tomándolas constitutivas, pertenecientes, parte de ellas.



"...se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término "diferentes" como una indicación de "anormalidad". Es curioso que hasta no hace mucho tiempo, cuando alguien señalaba con el dedo para identificar a alguien diferente, lo que hacíamos todos era evaluar al diferente, porque creíamos en ese señalamiento que nos parecía especializado, formado e intachable. Sin embargo lo que actualmente está en tela de juicio no es el diferente, sino más bien el dedo que apunta..."⁵³

Problematizar acerca de la diversidad es cerrarse sobre los propios análisis, la diversidad es un concepto que usamos para *amontonar todo lo distinto* uno de otro, pero es absolutamente inevitable que exista lo distinto uno de otro, ya con sólo designarlo.

Dice Foucault, retomando una clasificación de un cuento de Borges en el prefacio de *Las Palabras y las Cosas* *"...No son los animales "fabulosos" los que son imposibles, ya que están designados como tales, sino la escasa distancia en que están yuxtapuestos a los perros sueltos o a aquellos que de lejos parecen moscas..."⁵⁴*

Tampoco sería lógico, desde esta perspectiva tener que enseñarle a nadie a tratar "la diversidad", sin embargo aparecen enunciados en los programas de las materias de la formación de profesores que remiten a algo parecido.

"Desmitificación de las personas con discapacidad y otras diversidades."

"La Educación Física adaptada para alumnos con capacidades diferentes o con diferentes tipo de discapacidad (...) le proporcionan un saber más completo y real de la persona que tiene algún tipo de discapacidad y al que eventualmente puede tener como alumno."

"...encontrando personas pertenecientes a diversos grupos de la sociedad que tienen serios problemas de ser incluidos o integrados, aceptando que merecen sentir las mismas posibilidades de superación, de reconocimiento y aprobación..."

"...que tiende a diversificar los perfiles de ciudadanos, transformados en clientes..."

⁵³ Skliar, C. 2008 ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad. Vol.8

⁵⁴Foucault, M. 1968. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas. Ed siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.



"... Conocimiento y valoración de las características del alumno con déficit motor, sensorial, mental, y trastornos de la personalidad a efectos de la evaluación de las NE..."

Hemos dicho y construido mucho alrededor de lo que por *diferente*, nos llama a llamarlo, no en el sentido de suponer un objeto por fuera del sujeto, sino en aquel que el humanismo⁵⁵, presente en nuestros pensamientos, flotante, como invisible pero terriblemente estructurador ha hecho posible, es más diría necesario, dar lugar a esta problematización como si eso fuera portador de tranquilidad, anulara la tensión que nos provoca. Preferiría preguntar aquí, ¿Dónde asentar la línea que divide la diversidad de la "no diversidad"? Porque si la entendiéramos como una condición de posibilidad de los grupos de personas no habría necesidad de designarla con otro nombre; los grupos de personas, cualesquiera sean, designan a la diversidad que los componen. Las definiciones suelen hacerse por oposición, entonces si hay que definirla ¿Qué sería la "no diversidad"? ¿Cuál sería un ejemplo de los grupos con los que trabajamos en la Educación Física, en cualquier contexto que pudiera pensarse por fuera de la diversidad?

La normalidad

Pareciera una respuesta al párrafo anterior, esta categoría se construye a partir de la presencia significativa en los documentos analizados de conceptos como normalización y normalidad. A primera vista resulta esperable entender esta presencia a partir de la extensión que ha tenido en los ámbitos educativos, fundamentalmente, el denominado Principio de Normalización.⁵⁶

De hecho el Principio de Normalización es nombrado como tal en algunas de las propuestas pedagógicas que hemos analizado: *"Fortalecer la Integración y Normalización"* *"La Educación Física como medio de Integración y Normalización"*. En otras aparece como "conceptos generales" dentro de una unidad en la propuesta.

También encontramos otras referencias a normalidad, como las referidas al individuo de manera directa y a su manifestación física: *"inhibir patrones anormales de movimiento"*, en una clara referencia a la interpretación de

⁵⁵...el humanismo designaría el trasfondo ético-político común a todo el pensamiento y los saberes modernos, sería la forma que adoptó la necesidad de pensar prescriptivamente al hombre, el deber de postular una tarea humana en la historia a partir de definir lo impensado, lo ausente, lo Otro, a la vez como lo propio y lo ajeno del hombre. (...) Creemos que, de acuerdo a este análisis, el humanismo ha funcionado como un modo de justificación de la normalización y a la vez ha sido un instrumento de su ejercicio..."En Castro, E. Michel Foucault: La cuestión del Humanismo. Inédito.

⁵⁶ Aparece hacia fines de los años '60 y principios de los '70, propuesto desde profesionales en la atención de la deficiencia mental, instando a que estos sujetos tuvieran las mismas posibilidades de vida, tan ordinarias como lo concibiera su comunidad o su cultura y no de modo diferente. Postulado que ha permitido revisar muchas estrategias, incluso fundamentar la integración escolar, pero que de todos modos mantiene una concepción de discapacidad centrada en el individuo como portador de discapacidad.



normalidad que pudiera dar el modelo de rehabilitación de explicación de la discapacidad⁵⁷.

Así como lo pudimos advertir en los análisis propuestos para los conceptos tratados más arriba, identifico una línea que propone el uso de este concepto como fundamentación y también otra (sólo en uno de los documentos analizados) que propone desde sus contenidos un análisis diferente, se lee textualmente “*construcción social de la normalidad*”. Lo cual me lleva a pensar que claramente no está *normalizado* el concepto.

No en todos los documentos pude verificar la aparición del término, pero sí se puede identificar que existe en esos enunciados una idea de normalidad, e incluso de la valoración acerca de esa idea. Una idea de normalidad que define también una anormalidad por fuera de sus bordes. No es difícil suponer entonces que esta idea no será unívoca, está explicado por diferentes autores como en las distintas culturas y a lo largo de la historia este concepto ha encerrado variadas connotaciones o no siempre ha hecho referencia a lo mismo. Me pregunto ¿cómo definiría la normalidad que *está siendo*, que está aconteciendo en estos contextos institucionales?, o incluso por fuera de ellos, en la cultura en que se inscriben.

Tomando algunos elementos de los mismos documentos configuro una normalidad principalmente en alguien no enfermo, con ausencia de patología, que trabaja, tiene relaciones sociales, se comporta de modo esperado en ella, realiza deportes, juega, estudia, consume, necesita; y a su vez, la relación de estos elementos, le permite estar conforme o calificar de buena calidad su vida. A su vez, la normalidad no incluye a las mujeres embarazadas, a los ex combatientes, adultos y adultos mayores, personas con distintos “tipos” de discapacidad, sino que son designados como “sujetos de las gimnasias especiales”.

¿Por qué nos interesa hacer esta distinción entre normal y anormal como educadores? Está claro por qué le interesaría a la medicina, a la estadística, a la física, pero ¿A los profesores? ¿Es una preocupación que hemos heredado?, ¿Es una preocupación que tuviéramos que atender al momento de planificar nuestras clases, de seleccionar nuestros contenidos? Sostengo que como los conceptos que anteriormente mencioné como *los supuestos*, la normalidad es una construcción que no podría hacerse nunca a priori, desde el punto de vista

⁵⁷ En este modelo el concepto de discapacidad adquiere sentido en el marco de la productividad. Se define a la discapacidad, desde la deficiencia, desde el déficit que el individuo posee y que se propone reducir al máximo a través de un proceso de rehabilitación. Este proceso posee base científica y es llevado adelante por profesionales de la rehabilitación generalmente en instituciones especializadas. Se formaliza así la idea de recuperación traída de la medicina y el consecuente cambio en la mirada de la sociedad de la discapacidad como recuperable, en términos principalmente productivos.



educativo, en nuestro caso de la educación del cuerpo. En todo caso la normalización, lo 'normalizable' desde la educación del cuerpo podría estar conformado por los contenidos que vamos a enseñar, los saberes con el cuerpo que tenemos que enseñar y no por las particularidades de los organismos que portan nuestros alumnos.

*"...Invirtiendo la ecuación corriente en la pedagogía actual, que tiende a universalizar el sujeto, en tanto hombre, persona, individuo, niño, adolescente, viejo, y a particularizar el contenido, con el impracticable propósito de hacerlo significativo para cada uno, la Educación Corporal propone que el contenido es universal y el sujeto particular. El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones inter pares que ellos autorizan..."*⁵⁸

Foucault establece un *doble juego* para la norma, (aunque habla de la psiquiatría, vale su razonamiento) *"...dos usos, dos realidades de la norma: la norma como regla de conducta y como regularidad funcional; la norma que se opone a la irregularidad y el desorden y la norma que se opone a lo patológico y lo mórbido..."*⁵⁹ y posterior al establecimiento de lo normal y lo anormal, hablará de normalización como forma de gubernamentalidad, como forma de ejercicio de poder sobre la población, en el análisis de la biopolítica⁶⁰. Retomaré estos conceptos unas líneas más adelante, para intentar problematizar el concepto de salud.

Par Inclusión/exclusión

Esta es una categoría teórica que apareció al intentar analizar las anteriores recogidas en el trabajo de campo. En un razonamiento que podría seguirse de la manera siguiente: ante *las diferencias*, que nos ocupan, llaman nuestra atención, y pareciera que tenemos que atenderlas y reconocerlas en conjuntos que por ello constituyen una *diversidad*; que finalmente estarán por fuera o por dentro de alguna *normalidad*. Entonces, aquellos que ocupen los espacios por fuera serán los excluidos, a quienes habrá que incluir, y será entonces nuestra tarea, nuevamente, escoger los métodos para hacer que ello resulte posible.

⁵⁸ Crisorio, R. 2012. Educación Corporal. Inédito.

⁵⁹ Foucault, M. 2007. Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). 4ta. Edición. Fondo de la Cultura Económica. Argentina. Clase del 12 de febrero de 1975, pág. 155

⁶⁰ c/f Castro, E. 2008. Biopolítica: de la Soberanía al Gobierno. Revista Latinoamericana de Filosofía, Vol. XXXIV N° 2 pág. 205



Ha sido mediante la reflexión de estos conceptos que he pensado en que la fundamentación de nuestras prácticas en los supuestos que se mencionaron aquí hace lugar al par asociado inclusión y exclusión, lo construye, y casi sin pensarlo uno toma claramente partido por el primero y entonces sin saber exactamente cómo acaba pensando que ahí está parte de nuestro rol, en incluir.

Quiero aclarar aquí que en este trabajo no se analizaron prácticas escolares con personas con discapacidad, entonces no voy a problematizar este término en tanto su significado técnico en la Educación Especial, (aunque pueda pensarse en el mismo sentido) sino como intentaba definir más arriba en función simplemente de dentro o fuera, en una mirada si se quiere social y política de lo que sería la inclusión.

Entonces sostenemos enseguida que es *misión* de la sociedad toda incluir a las personas que se encuentran en situación de discapacidad, cuando no hay una realidad más evidente que la de que están tan absolutamente incluidos en ella, que la preocupación de los gobiernos en sus políticas de salud es contrarrestar el impacto económico que tienen para la sociedad y para la producción, por ejemplo asegurando el acceso a los servicios de rehabilitación. Es asegurar al mismo tiempo que accedan a los servicios de educación y explicitar que se le reconocen derechos.

Políticas todas necesarias y esperables, pero las pongo como ejemplo para intentar hacer visible que el problema de las personas en situación de discapacidad no es el no estar incluidos, sino posiblemente el modo en que la sociedad conoce y ofrece esa inclusión; Luis Behares lo explica de este modo, “somos incluidos porque hay otro que tiene planes para nosotros, somos incluidos en esos planes”, y tal vez sea necesario revisar cuáles son esos planes, que en nuestro caso los profesores, tenemos para nuestros alumnos en los distintos escenarios que puedan pensarse.

Inclusión y exclusión significan y funcionan uno en tanto la existencia del otro. ¿Por qué entonces seguir pensando en solucionar incluyendo y no definitivamente dejar de excluir? ¿Cuál sería la diferencia entre entender la *inclusión total* como horizonte y el fin de la exclusión como concepto? O quizás aceptar este razonamiento como parte de una utopía teórica e interpretar que estos fenómenos se hacen presentes cada vez que tomemos como eje de análisis al individuo, a la persona, y que entonces lo que se podría revisar es esa lógica, al menos desde el punto de vista de la educación.



En los mismos proyectos que los profesores de Educación Física hacemos para trabajar con personas con discapacidad, aparecen criterios que podrían decirse de inclusión/exclusión cuando se enuncia y determina el *perfil* de alumno o paciente según el caso con quien se pretende trabajar.

“Perfil general

Al centro de día podrán ingresar personas desde los 16 años hasta 65 años, que posean diagnóstico de discapacidad motor, leve, moderada o severa, con o sin compromiso intelectual asociado o de multiafectados (asociación de problemáticas viscerales, sensoriales, motrices e intelectuales).

Perfil específico

Se evaluarán a las personas menores de 16 años que quieran ingresar a realizar actividades específicas deportivas, educativas, y/o socializadoras, con la modalidad de media jornada y respetando los diagnósticos especificados en el perfil general y específico.

No podrán ingresar personas con diagnóstico de discapacidad con componente psiquiátrico, o enfermedades psiquiátricas asociadas a alguna de las patologías mencionadas en el perfil.”

Ingreso a tratamiento.

Se realiza a través de una evaluación que se concreta con frecuencia semanal donde se determina el tipo de actividad a desarrollar y los horarios de atención.

A esta evaluación se llega con una derivación médica del Servicio de Rehabilitación y previo pedido de turno.

Entonces aparece la paradoja a la que quería referirme, en la realidad así planteada, se incluye a algunos, con un cierto perfil en determinadas actividades, instituciones, programas, y se excluye a otros; bajo las lógicas de las diferencias y la diversidad que he analizado más arriba como categorías surgidas dentro de éstos mismos programas y de la que no podremos salir, si bien no victoriosos, al menos críticos; mientras mantengamos la mirada de la educación del cuerpo centrada en el individuo, portador de un organismo como ejemplo singular de algún grupo de ellos que consigamos nombrar.

“...La persona es la captura de la especie y su anclaje a una sustancia para hacer posible la identificación. (...)

La transformación de la especie en un principio de identidad y de clasificación es el pecado original de nuestra cultura, su dispositivo más implacable. Se personaliza algo se lo refiere a una identidad sólo para sacrificar su especialidad. Especial es, de hecho, -un ser, una cara, un gesto, un acontecimiento- que, sin parecerse a alguno, se parece a todos los otros. El ser especial es delicioso



porque se ofrece por excelencia al uso común, pero no puede ser objeto de propiedad personal...”⁶¹

Salud (Poder – Política – Cultura)

Como dije en un principio, elegí este modo de comunicación bajo la sospecha de que los supuestos acabarían en uno solo, y es posible que en estas líneas consiga argumentar que el supuesto de salud pueda tomar ese lugar.

He agrupado en el título, entre paréntesis, referencias recogidas en el trabajo de campo que asumí correspondientes también a este término. Las ideas que tenemos acerca de la salud no son independientes del contexto social y cultural en el cual vivimos, trabajamos, aprendemos. Ese saber acerca del concepto de salud está marcado ya sea, de modo muy explícito, a través de Instituciones normalizadoras, como pueden ser la OMS, la OPS⁶², o menos explícitamente pero asentado en las mismas bases.

Dice la OMS en el inicio de su Constitución:

“LOS ESTADOS partes en esta Constitución declaran, en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas, que los siguientes principios son básicos para la felicidad, las relaciones armoniosas y la seguridad de todos los pueblos:

La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades.

El goce del grado máximo de salud que se pueda lograr es uno de los derechos fundamentales de todo ser humano sin distinción de raza, religión, ideología política o condición económica o social.

La salud de todos los pueblos es una condición fundamental para lograr la paz y la seguridad, y depende de la más amplia cooperación de las personas y de los Estados.

Los resultados alcanzados por cada Estado en el fomento y protección de la salud son valiosos para todos.

La desigualdad de los diversos países en lo relativo al fomento de la salud y el control de las enfermedades, sobre todo las transmisibles, constituye un peligro común.

El desarrollo saludable del niño es de importancia fundamental; la capacidad de vivir en armonía en un mundo que cambia constantemente es indispensable para este desarrollo.

La extensión a todos los pueblos de los beneficios de los conocimientos médicos, psicológicos y afines es esencial para alcanzar el más alto grado de salud.

⁶¹ Agamben, G 2005. Profanaciones. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Argentina. (El ser especial. Pág. 76.)

⁶² OMS (Organización Mundial de la Salud), conceptualiza a la salud como el “estado completo de bienestar físico y social que tiene una persona” OPS (Organización Panamericana de la Salud) agrega también “en equilibrio con el medio ambiente que lo rodea”.



Una opinión pública bien informada y una cooperación activa por parte del público son de importancia capital para el mejoramiento de la salud del pueblo.

Los gobiernos tienen responsabilidad en la salud de sus pueblos, la cual sólo puede ser cumplida mediante la adopción de medidas sanitarias y sociales adecuadas.”⁶³

Merecería un capítulo aparte el análisis y la discusión de este *decálogo*, pero sin él podemos igualmente identificar algunas conceptualizaciones que no por constantes estén menos cargadas ideológicamente. Por eso aquí también he incluido la palabra política, estos anclajes conceptuales están sin duda inscriptos en un marco de relaciones de poder, que se llevan adelante de modo histórico, no lineal, sino histórico político de esas mismas relaciones.

No voy a hacer un análisis profundo de la implantación de estos conceptos dentro de la Educación Física como disciplina de saber, ni como práctica profesional, excede ampliamente mi conocimiento plantearlo, pero sí quisiera establecer que la historia de la Educación Física, posiblemente no haya podido ser otra. Su surgimiento es justamente una cuestión de salud pública y de salud entendida en términos de medicina. Así que es esperable que los conceptos de la salud hayan sostenido a los de Educación Física y no al revés.

“...los conceptos y las prácticas referentes a la educación física, han marchado siempre paralelas con las ciencias biológicas, porque en ellas han debido apoyarse, con preferencia, para justificar sus procedimientos ante los educadores...”⁶⁴

El concepto de salud ha aparecido en todos los documentos analizados, enunciado de una forma central, tangencial, como identificación de lo normal, como deseable; ninguna de las propuestas han obviado su referencia. La palabra *salud*, explícitamente, está presente al menos una y hasta diez veces en siete de los diez textos analizados. En los tres en que no se lo nombra como tal, igualmente se pueden rastrear notas en torno al concepto de salud, aunque no se propone algún tipo de crítica a su respecto en ninguno de todos ellos.

⁶³ Constitución de Organización Mundial de la Salud. 2006. Documentos Básicos edición 45 (de acuerdo a la 51 Asamblea Mundial de la Salud.

⁶⁴ Romero Brest, E 1939. Bases de la educación Física en la Argentina. Ed. Librería del Colegio. Buenos Aires. Argentina Cap. 1 pág. 5.



Podría pensar aquí que el concepto de salud actúa en nosotros de algún modo como dispositivo en el sentido que le da Agamben⁶⁵ de modo que no lo cuestionamos y tampoco podemos dejar de reproducirlo en muchas de nuestras afirmaciones dentro de la disciplina.

Posiblemente esta sea la *fantasía de realización* de toda biopolítica, de todas las acciones orientadas por el biopoder, al cuidado de la vida en su sentido biológico y estadístico, por eso me pareció muy oportuna la cita que pone a la Educación Física como brazo armado del este biopoder.⁶⁶

*“...Contrario a lo que se ha creído, el análisis de los discursos modernos, nos lleva a afirmar que el nacimiento de la Educación Física moderna, no formó parte de una estrategia disciplinaria, sino más bien biopolítica. Reconocemos en ella el brazo armado del biopoder que a partir del Siglo XIX, hace entrar al cuerpo en la serie población - procesos biológicos, mecanismos regularizadores - Estado, no ya como cuerpo individual, sino como cuerpo colectivo y especializante...”*⁶⁷ y será posible entender así como política de Estado la institución de saberes acerca del cuerpo fisiológico, vinculados a su cuidado en términos higiénicos, sumado a la ponderación del cuidado de la salud de los niños como razón suficiente de la aparición de la Educación Física y de su fundamentación en éstos conceptos hasta el presente.

Para ser consecuente con el desarrollo propuesto por Giorgio Agamben, realizar una mirada crítica sobre estos documentos supondría una práctica *profanatoria*,

⁶⁵ “Generalizando ulteriormente la ya amplísima clase de los dispositivos foucaultianos, llamaré literalmente dispositivo cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y por qué no el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían tuvo la inconciencia de dejarse capturar.” Agamben, G. 2011. Qué es un Dispositivo?. Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

⁶⁶ “...la cuestión de la biopolítica encuentra en Foucault cuatro desarrollos no completamente integrados entre los años 1976-1979. En primer lugar, la cuestión de la biopolítica aparece planteada como consecuencia del surgimiento de una medicina social. En segundo lugar, en “Il faut défendre la société”, se presenta como una transformación de la “guerra de razas”. En tercer lugar, en un texto que es completamente paralelo al anterior, La volonté de savoir, la cuestión de la biopolítica es introducida, a diferencia de cuanto ocurre en “Il faut défendre la société”, no en oposición, sino a partir de la noción de soberanía, como una de las transformaciones y complementaciones posibles del derecho soberano de hacer morir o dejar vivir. Aquí, en su genealogía de la biopolítica, Foucault no recurre ni a la “hipótesis Nietzsche” ni a las nociones de guerra o lucha. Por último, en cuarto lugar, la formación de la biopolítica no aparece fundamentalmente relacionada con el racismo moderno, como en “Il faut défendre la société” y La volonté de savoir, sino con lo que llamará la gubernamentalidad liberal”

Castro, E. 2008. Biopolítica: de la Soberanía al Gobierno. Revista Latinoamericana de Filosofía, Vol. XXXIV N° 2. Pág.190.

⁶⁷ Mamonde, M.V. – Rocha Bidegain, L. 2012. La Educación Física Argentina en el siglo XIX en “Sport, Educação Physica e Modernidade: um panorama da América do Sul”, en prensa, Brasil.



una posibilidad de alteración del *estado natural* de las cosas, en este caso de los conceptos y los discursos que permita su restitución al uso y no su mera contemplación como objeto que ha sido sacralizado y apartado de la esfera de lo público.

En este sentido supongo que entender críticamente el concepto de salud que actúa como dispositivo en las sociedades normalizadoras, o en la gubernamentalidad liberal⁶⁸ hará posible la discusión de las categorías que se plantearon anteriormente, que llevan a la determinación de perfiles, tipos de individuos fijados por esta norma, que están ahí, dados, formando grupos que comparten estas características y además son los destinatarios *naturales* de una serie de prácticas *especiales*, que fundamentan la aparición de estos enunciados como contenidos y por lo tanto definen estas prácticas.

“...La didáctica de las prácticas gimnásticas en sujetos con. Enfermedades Cardiovasculares...”
“... Conocimiento y valoración de las características del alumno con déficit motor, sensorial, mental, y trastornos de la personalidad a efectos de la evaluación de las NE...”
“...El alumno con retardo mental
El alumno con discapacidad motora
El alumno con sordera – hipoacusia
El alumno con ceguera - disminución visual
El alumno con trastornos emocionales severos...”
“...Teniendo en cuenta la singularidad de quien aprende...”
“Perfil motriz y posibilidades de ejercicios para cada discapacidad”
“Educación Física y Deportes para diferentes grupos de la Diversidad: Severos trastornos de la alimentación, Cardiacos, ex combatientes, Tercera Edad, Alto Riesgo Social. Perfil motriz y posibilidades de ejercicios para cada grupo”
“Actividades Terapéuticas: En Gimnasio (G.) y/o Pileta (P.).
Grupo de Hemipléjicos. Grupo de pacientes con síndrome post-polio.
Grupo de pacientes con Parálisis cerebral...”

Enuncio las precedentes a modo de ejemplo y de mostrar también la coherencia que encuentro entre las propuestas de la formación de profesores y las encontradas en las prácticas que los profesores hacen con sus alumnos en situación de discapacidad, la coherencia que justamente le da sentido y fortaleza

⁶⁸ Ibidem ant. (en pie de página) *“Foucault entiende por gubernamentalidad el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, los análisis y las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer el poder sobre la población. La forma general y mayor de esta forma de ejercicio del poder es la economía política y sus instrumentos son los dispositivos de seguridad. Acerca del concepto de gubernamentalidad, cf. el artículo “Gobierno” en Edgardo Castro, El vocabulario de Michel Foucault, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes – Prometeo, 2004.”*



al dispositivo de la salud y su relación con el ejercicio físico definidos en términos de medicina y a partir de la generalización de definiciones de individuos, aun habiendo identificado que figuran en el currículum contenidos que proponen interrogarse acerca de las diferencias y la diversidad.⁶⁹

2. Esta equiparación o equivalencia sujeto – individuo – persona, plenamente vigente en los discursos de nuestro campo, como se pudo dar cuenta en las líneas anteriores, conlleva en el momento del análisis una imposibilidad para pretender alguna modificación, del orden de lo conceptual, que habilite otra manera de entender nuestras prácticas y permita una fuga que evite seguir reproduciendo en ellas los significados que intentamos tensionar.

“...El conocimiento como construcción alcanza al cuerpo y al movimiento, construyéndolos y dotándolos de significación, lo que hace que todo estudio del cuerpo y del movimiento deba incluir el estudio de las significaciones que lo marcan aún desde antes de constituirse en cuerpo y en movimiento, significaciones que, a su vez, forman parte de la red de significaciones que constituye la cultura de una sociedad dada en un momento dado. Es obvio que esta problemática toca de cerca a la educación física y a toda la educación corporal.”⁷⁰

Toca a nuestras prácticas, que son educativas sobre el cuerpo, al que, distraídamente, por omisión o convencimiento estuvimos definiendo a través de determinismos biológicos y naturales solamente. Poniéndonos como educadores en una especie de “lista de espera”, como observadores de fenómenos tamaño real, manifestaciones directas de otros a escala microscópica, que estas ciencias nos explicaron extensamente. Fundamentando nuestra acción con su anulación misma; si finalmente o inicialmente, la biología va a permitir que el cuerpo sea o no, haga o no, disponga o no, entonces no encuentro más trabajo que el de sentarme a esperar que ello suceda o no; y quizás entonces mi rol comience a definirse mucho más por los métodos que utilizo para alcanzar antes o después aquello deseado y predeterminado, que por llevar adelante un proceso de educación del cuerpo mediante el cual se consiga un saber real que posibilite su uso.

⁶⁹ Ver en pág. 4 de este documento.

⁷⁰ Crisorio, R. La Teoría de las prácticas. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. FaHCE. UNLP. Argentina.



La Educación Corporal ha propuesto esta mirada extrañada sobre este problema, el concepto de cuerpo ha sido resignificado⁷¹ desde este marco teórico, se busca saber un cuerpo que sea el de nuestras prácticas y en torno a ello se habilita también una nueva mirada (o vieja) en torno al sujeto. Proponiendo entenderlo en principio como no coincidente con ningún cuerpo biológico, ningún territorio corporal como personaje, o persona, sino como un espacio, entidad inconsistente, que está *entre* y por lo tanto no pertenece al orden de lo individual, menos aún de lo natural, sino justamente al orden simbólico, creado y compartido entre al menos dos.

Esta aproximación teórica de sujeto, es justamente interesante en términos de educación, ya se ha dicho que por omisión, negación o convencimientos hemos intentado defender y hemos aprendido muy bien a hacerlo, el hecho de que lo que la educación *hace mejorar* aquello que la naturaleza nos ha puesto por delante (alumnos) con unas capacidades, acordes a edades, maduración, etc. Y que entonces educar se entiende como sacar de esa naturaleza aquello que deseemos (educere) o como introducir o alimentar en ese ser natural con saberes, con cultura (educare). En este contexto la *educabilidad* se hace medible y anticipable, y (simplificando quizás) el rol del educador se tecnifica, se prescribe como una suerte de receta con pasos a seguir establecidos previamente de acuerdo también a criterios fijado con anterioridad.

Como dije antes estas concepciones, son coherente en su lógica interna, pero escapan a la posibilidad de tensionar sus conceptos, o al menos seriamente, buscado realmente aquella manera de desarticularlos en los puntos en que se revelan incapaces (de conseguir educar en este caso).

Si la educación del cuerpo es nuestra ocupación, nuestro interés, nuestras interrogaciones no pueden olvidarse de ello. La naturaleza no es educable, es natural. Entonces para pensar en la posibilidad de que el hecho educativo ocurra, suceda, encontramos necesario repensar la categoría de sujeto ya no como individuo sino como aquello de lo que se trata, el tema, el asunto que convoca y hace posible no sólo el encuentro sino que además es su producto, de algún modo el sujeto se hace presente en un tiempo y un espacio concretos y a expensas (en el caso de la educación) de que un saber en falta sea puesto en juego, y en nuestro caso ese saber sea del cuerpo.

⁷¹ Creo conveniente retomar palabras recientes de Agustín Lescano "El cuerpo pertenece y se constituye en la cultura, por lo tanto, dice Crisorio, cito: "Nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo (...) fragmentos y acciones en devenir, cambiantes, inestables, resistentes a toda percepción unitaria e interior"...". Hago esta referencia a fin de puntualizar que las investigaciones en el campo de las prácticas corporales ya establecen diferenciaciones entre movimiento y práctica, que no eran tan evidentes en las conceptualizaciones anteriores. En Lescano, A. 2012. 10 Congreso Argentino y 5 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Panel de cierre El cuerpo, sus prácticas, perspectivas de análisis en clave disciplinar. "Un análisis para pensar las prácticas 'con el cuerpo', no 'por el cuerpo'. La Plata. Argentina. Inédito.



BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G. 2005. Profanaciones. Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires. Argentina.

Agamben, G. 2011. Desnudez. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora. 2011

Agamben, G. 2011. Qué es un Dispositivo? Revista Sociológica, año 26, número 73, pp. 249-264. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>

Castro, E. 2004. El vocabulario de Michel Foucault. Prometeo. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina

Castro, E. 2005. La formación filosófica de la noción de sujeto. Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXVII - N° 3

Castro, E. 2008. Biopolítica: de la Soberanía al Gobierno. Revista Latinoamericana de Filosofía, Vol. XXXIV N° 2

Castro, E. Michel Foucault: La cuestión del Humanismo. Inédito

Constitución de Organización Mundial de la Salud. 2006. Documentos Básicos edición 45 (de acuerdo a la 51 Asamblea Mundial de la Salud).

Crisorio, R. 1998. Constructivismo, cuerpo y lenguaje. Revista Educación Física y Ciencia N.4 [En línea] Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.117/pr.117.pdf

Crisorio, R. 2010. Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal. Inédito.

Crisorio, R. La Teoría de las prácticas. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. FaHCE. UNLP. Argentina. Inédito.

Díaz Barriga, A. 1988. Didáctica y currículum. Nuevomar. México

Dirección General de Cultura y Educación. 2009. Diseño Curricular Prov. de Buenos Aires. Anexo único Formación Docente Profesorado de Educación Física

Escudero, M. C. ¿Cómo saber algo del cuerpo? CONICET/UNLP –IdIHCS-CIMeCS. Inédito

Ferrater Mora, J. Tomo I (A-K) Tomo II (L-Z). Ed. Sudamericana. Bs. As. Argentina.

Foucault, M. 2010. Defender la Sociedad. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.



Foucault, M. 1968. Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas. Ed siglo XXI. Buenos Aires. Argentina

Foucault, M. 1991 ¿Qué es la Ilustración? Ed. de la Piqueta. Madrid. España.

Foucault, M. 2007. Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). 4ta. Edición. Fondo de la Cultura Económica. Argentina. Clase del 12 de febrero de 1975

Foucault, M. 2010. El Cuerpo Utópico. Las heterotopías. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Giles, M. (2008) Educación corporal: Algunos problemas [En línea]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Disponible en Memoria Académica:
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691/ev.691.pdf

Lacan J. 1966. Breve Discurso en la ORTF (1). Entrevista realizada por Georges Charbonier.

Lescano, A. 2012. 10 Congreso Argentino y 5 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Panel de cierre El cuerpo, sus prácticas, perspectivas de análisis en clave disciplinar. “Un análisis para pensar las prácticas ‘con el cuerpo’, no ‘por el cuerpo’”. La Plata. Argentina. Inédito.

Mamonde, M.V. – Rocha Bidegain, L. 2012. La Educación Física Argentina en el siglo XIX en “Sport, EducaçãoPhysica e Modernidade: um panorama da América do Sul”, en prensa, Brasil.

Marradi, A.; Archentti, N.; Piovani, J. I. 2007. Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé Editores. Buenos Aires. Argentina.

Palacios, A. 2008. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA. Madrid. España.

Rocha Bidegain, L. Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva. FaHCE UNLP. Inédito. Disponible en:
http://www.academia.edu/1306741/Educacion_Fisica_y_curriculum._para_una_biopolitica_positiva

Romero Brest, E 1939. Bases de la educación Física en la Argentina. Ed. Librería del Colegio. Buenos Aires. Argentina



Skliar, C.2008 ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad. Vol.8

Sosa, L. M. 2009. Reflexiones sobre dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. Ágora para la EF y el Deporte, N° 9

Sosa, L. M. 2010.La formación profesional en Educación Física sobre discapacidad. Gabriel Cachorro y Ciria Salazar (coordinadores). Educación Física Argenmex: temas y posiciones. FaHCE, UNLP. ISBN 978-950-34-0672-4 en <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>

¿EDUCACIÓN PARA TODOS?

Proyecto de Investigación

Autor: Spataro Anabela. DNI : 29101273. Profesora de Inglés para la Educación General Básica. Estudiante de las carreras de Profesorado en Educación y Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Email: anne.saga@gmail.com

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

El trabajo de investigación realizado puede separarse en tres grandes partes:

- El planteo de un problema específico
- La elaboración de un Instrumento para obtener información clave
- Los Trabajos de Campo:

Se realizó una primera aproximación exploratoria a la realidad de las escuelas especiales. En esta etapa se entrevistó a dos docentes en ejercicio y una docente en formación.

PROBLEMA.

Explorar y describir el efectivo cumplimiento de la legislación en educación vigente (LEY N° 26.206) y las problemáticas que afectan el pleno derecho a la educación en el caso de los niños con discapacidad en los partidos de Quilmes y La Plata, entrevistando para ello a un docente de educación física que trabaja tanto en un centro de formación laboral como en instituto de formación docente, a una docente que trabaja en un centro de formación laboral, y a una docente en formación que trabajó en escuelas especiales del partido de Quilmes.

⁷² De <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/> consultado el 15/05/14



OBJETIVOS.

Explorar la situación actual en casos puntuales en centros de formación laboral y escuelas especiales, y la articulación con escuelas comunes. Se buscará identificar las principales problemáticas, las dificultades y los puntos en los que la implementación de la ley de educación presenta inconvenientes en la práctica.

MARCO CONCEPTUAL.

Para poder abordar desde lo conceptual el tema de investigación, primeramente comenzaré por hacer referencia a los dos grandes temas que brindan un marco teórico a saber: un breve recorrido histórico de la Educación Especial y el cambio de paradigma que se ha dado en las últimas décadas, especialmente luego de la **Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)**

En su libro "**De la integración escolar a la escuela integradora**", María Angélica Lus explica que en un principio la Educación Especial surge de la medicina, o de incapacidad de esta última para solucionar las patologías tales como la sordera, la ceguera, y los retrasos mentales entre otras. La autora explica que en el siglo XIX *"Tanto en Europa como en Estados Unidos, los asilos mantenían a estas personas 'indeseables' y físicamente no atractivas fuera de la vista y, por lo tanto, de la conciencia pública. Era frecuente que las instituciones albergaran toda clase de personas con dificultades: sordos, ciegos, enfermos mentales, seniles, retardados mentales, etcétera. Se suponía que debían permanecer internadas hasta su curación, lo que en muchos casos era decir hasta su muerte, porque la curación no se producía. Estos asilos, de propósito múltiple, estaban bajo atención médica, por eso es que la educación especial surge de la medicina o, mejor dicho, de la frustración de la medicina en el intento por curar estas patologías."*⁷³

Hacia fines del siglo XVIII se abre en París una escuela para ciegos, y lentamente comienzan a vincularse la medicina y la educación ya que a finales del siglo XIX

⁷³ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 PP 17, 18.



surge lo que se conoce como “*Pedagogía del Retardo Mental*”, cuyo enfoque principal era la rehabilitación de los niños con retrasos a través de determinados estímulos y ejercicios y la distinción de lo normal y lo anormal. “*En el libro de Séguin de 1877, La educación de los niños normales y anormales, apareció el primer intento por concretar una transferencia hacia la pedagogía de los niños sin problemas. [...] Alfred Binet pasó a la historia como el creador de la prueba de inteligencia que lleva su nombre. En ese sentido, sería el primer representante del llamado modelo psicométrico o estadístico; pero Binet también hizo pedagogía. El interpretaba que el desarrollo de los niños se daba como en cámara lenta [ralentí]. Si ese desarrollo se desenvolvía a un ritmo que podía considerarse la mitad del correspondiente a su edad, había que acelerarlo hasta que llegara al ritmo normal. [...] Las figuras más representativas de esta etapa han sido médicos, transformados en pedagogos por la necesidad de dar una respuesta más efectiva a las personas discapacitadas*” (Lus⁷⁴, 1995)

Entrado el siglo XX, con la obligatoriedad de la educación primaria, y la inclusión de las masas en la escuela, la obra de Binet toma una relevancia adicional: se utiliza la escala que él había diseñado para medir la inteligencia en “*nivel mental*” que determinaba el “*grado de deficiencia*” o “*normalidad*” de una persona. De esta manera se explicaba la discordancia entre lo que se exigía en la escuela y lo que de hecho se lograba.

En 1915, surge el Cociente Intelectual, creado por W. Stern. Esta escala de medición del rendimiento intelectual lleva a la clasificación en *custodiables, entrenables y educables*⁷⁵ según fuera el grado de retardo. Además de las notables diferencias con los enfoques multidisciplinarios que se utilizan hoy en día, lo más impactante de estas evaluaciones es que se decidía en base a ellas que

⁷⁴ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 PP 19, 20.

⁷⁵ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 Pp. 24



niños iban a recibir educación común, especial, o solo se los iba a dejar en las aulas de escuelas especiales, sin recibir estímulo alguno.

En las décadas del 60 y 70 se avanzó en reemplazar las mediciones de CI como instrumento determinante de la escolarización que recibiría un niño y se buscó atender a las consecuencias negativas que el etiquetado en una determinada categoría podría llegar a producir a futuro en la educación de los niños. Es aquí cuando surge el concepto de *normalización*⁷⁶, y se toma a la escuela como un elemento normalizador: debido a la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela, resulta de vital importancia la integración escolar de los niños con necesidades especiales para “[...] *cumplir con la normalización de las personas con necesidades educativas especiales durante su edad de desarrollo*”⁷⁷

Durante la década del 70 se difunde la expresión “*alumnos con necesidades educativas especiales*” (Marchesi y Martín, 1990) en referencia a los alumnos que tienen una dificultad para referirse a aquellos “*que tienen una dificultad para aprender significativamente mayor que la mayoría de los alumnos de su edad o que tienen una limitación que les dificulta el uso de los recursos más generales y ordinarios de los que disponen las escuelas de su zona.*”⁷⁸ Esto implicó que la mirada hacia la discapacidad no sea desde la medicina, sino desde la educación, y puso de manifiesto el origen interactivo de las dificultades de aprendizaje. También puso el foco en el currículum escolar y el avance de los niños respecto del mismo y no en el niño y su discapacidad.

En la década del 80, con la declaración de 1981 como **Año Nacional de los Impedidos**, se acentúa el cambio de foco en cuanto a la discapacidad, ya que se considera a los Impedidos en relación a los obstáculos que la sociedad tiene para

⁷⁶ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 Pp. 31

⁷⁷ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 Pp. 31.

⁷⁸ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 Pp. 31.



con ellos. Se propician cambios de actitudes y las condiciones sociales que agravan las dificultades de aquellos que tienen necesidades educativas diferentes.

Desde entonces, se ha avanzado en el reconocimiento de los derechos y modificaciones a las reglamentaciones vigentes en pos de garantizar la inclusión social y educativa de los niños con necesidades educativas especiales. En 1994, 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 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."*⁷⁹

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*

⁷⁹ 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.



*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."*⁸⁰

En cuanto al efectivo cumplimiento del derecho a la educación en caso de las personas con discapacidad, la ley dicta 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 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."*⁸¹

⁸⁰ 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 22/07/14.

⁸¹ 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 22/07/14.



REVISIÓN DE LITERATURA.

Luego de haber profundizado sobre la literatura referente al tema y analizado la legislación vigente, queda claro que en estas últimas décadas se han hecho grandes avances hacia la garantización de los derechos de las personas con discapacidad, y esto se ha traducido en 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 dicta la ley y lo que sucede en el trabajo a diario.

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 el no puede hacer nada, pero su papá y su mamá lo vamos a proteger.*

La negación y el sobreproteccionismo, son caminos equivocados. En el primer caso privo a mi hijo de recibir a tiempo estímulos que hubieran mejorado sus posibilidades presentes y futuras. En el segundo caso, en cambio, también lo privo de posibilidades para su desarrollo humano en base a una sobreprotección. No le permito expresarse, crecer y ser libre. El otro escuché en un curso que uno de los significados etimológicos de "protección" es sepultura."⁸²

⁸² 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 teoría- 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%.*"⁸³

REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Se realizó una guía de pautas para indagar acerca de la realidad de las escuelas especiales. Se apuntó en las pautas a la búsqueda de datos que permitieran establecer un contexto social de las comunidades y las familias. También se les preguntó a los entrevistados si habían notado algún cambio luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación y el cambio en las políticas educativas en sus trabajos como docentes. En el caso de una de las docentes, quien aún se encuentra en formación, se indagó acerca de su propio conocimiento de la legislación vigente y en qué notaba cumplimientos o falencias.

Una vez obtenido un panorama general, se indagó acerca de las problemáticas más frecuentes en los grupos con los que trabajaban y si entre ellas existía la discontinuidad o la no terminalidad.

⁸³ Carlos H. Acuña y Luis Bulit Goñi. Políticas sobre la discapacidad en la argentina el desafío de hacer realidad los derechos., Buenos Aires: Siglo xxi editores. Noviembre de 2010. Pp. 103



DISEÑO DE MUESTRA.

Al seleccionar la muestra para la investigación decidí entrevistar a un docente que trabajara en varias escuelas especiales y en un centro de formación docente ya que su aporte brindaría una mirada más amplia. La segunda entrevistada fue una docente que también trabaja en varias escuelas especiales y tiene amplia experiencia. Finalmente, la tercera entrevistada es una docente en formación con reciente incorporación al sistema para aportar una mirada a problemáticas que se generaron luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, siendo una de ellas la falta de personal docente calificado y la sobrecarga de horas como maestros integradores que los mismos padecen y se reflejan en la falta del acompañamiento necesario para los alumnos.

En todos los casos, los entrevistados tuvieron una actitud muy amable y una excelente predisposición. Todos ellos fueron contactados por medio de contactos que teníamos en común.

REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS.

Las entrevistas fueron realizadas por separado, dándose algunas interacciones fuera de las pautas establecidas. Todas las entrevistas fueron de profundidad semi-estructurada y duraron aproximadamente una hora cada una.

GUIA DE PAUTAS PARA LOS PROFESORES ENTREVISTADOS.

Pauta 1: El derecho a la educación de las personas con discapacidad y las políticas educativas.

1.1-En su experiencia, ¿considera Ud. que las familias de niños y adolescentes con discapacidad conocen cuáles son sus derechos?

1.2-¿Las reformas educativas han afectado su trabajo? ¿Cómo?

1.3-Desde el Estado Nacional se han impulsado políticas educativas de inclusión ¿Considera Ud. que han tenido efectos visibles en la comunidad de niños /as y adolescentes con discapacidad? ¿Cuáles?



Pauta 2- El contexto social y familiar de los niños/as y adolescentes que asisten a las escuelas especiales. La influencia del contexto en el cumplimiento de los derechos.

2.1-¿ A qué grupos socio- económicos pertenecen los niños/as y adolescentes con los que trabaja? ¿Nota Ud. alguna diferencia en cuanto al conocimiento de sus derechos entre los distintos grupos?

2.2-¿Qué grado de interacción e intervención tienen las familias?

Pauta 3- El rol del docente como vínculo con otras posibilidades.

3.1-¿Articula su trabajo con alguna otra persona/entidad/ organización?

3.2- ¿Cuáles?

Pauta 1 <i>El derecho a la educación de las personas con discapacidad y las políticas educativas.</i>	Oscar	Laura	Yésica
1.1 En su experiencia, ¿considera Ud. que las familias de niños y adolescentes con discapacidad conocen cuáles son sus derechos?	Mira...en realidad lo que yo pienso es que eso está bastante relacionado con lo que es el grupo social donde pertenece el chico. Hay un gran desconocimiento de los derechos, básicamente la familia. Yo he	No. Yo te digo que no. Depende mucho el contexto socio económico tienen. Pero inclusive en los niveles más altos, tampoco conocen sus derechos. Como nosotros tampoco los conocemos. Me hago cargo de que hay muchas cosas que no conozco de la nueva ley de educación. Te diría que el 95% no tiene casi nada de conocimientos de todos los trámites que pueden llegar a hacer, los beneficios que	En general sí. Y depende...bueno en los casos que no conocían eran padres que tenían discapacidad intelectual o digamos de educación precaria. Los padres podían estar también trabajando y no le prestaban



	<p>invitado a las escuelas donde trabajo a abogados que son de la comisión de discapacidad del colegio de abogados a dar charlas sobre derecho, hay mucho desconocimiento, pero muchísimo, a veces las escuelas no dan abasto para informar acerca de los derechos.</p>	<p>pueden llegar a tener. No. El gabinete, en ese sentido, el del anexo, tiene mucho trabajo con los padres. Muchos de esos padres también tienen alguna discapacidad mental. Lo vemos en el accionar y en la charla cotidiana.</p>	<p>atención porque tenían a veces muchos otros hijos mas como para dedicarse solo a uno.</p>
<p>¿Las reformas educativas han afectado su trabajo? ¿Cómo?</p>	<p>En realidad hay una transición que es lo que marca la ley y otra que va por debajo, subyacente que también forma parte de la oralidad y que marca...por ejemplo el cambiar de modalidad a nivel significa que el título terminalidad, o sea que el título de terminalidad lo entrega la escuela de nivel que es la escuela primaria y secundaria, no</p>	<p>Mirá el anexo comenzó con esta nueva ley, eso es lo más visible. No tenemos mucha experiencia de como hubiera sido antes porque el anexo comenzó con esta nueva ley. Pero también se abrió porque hace 10 años la veníamos pidiendo, cada equipo directivo que paso , pasaron 3 en ese tiempo, todos pidieron un anexo para los egresados. En definitiva, no es tanto por la ley sino que coincidió con el cumplimiento a un reclamo que veníamos haciendo hace muchos años.</p>	<p>Sí, se ofrecieron un montón de cargos de integración nuevos con la legislación nueva. Pero hay tan pocas maestras y tantos cargos que las maestras integradoras tienen 4 o 5 cargos en distintas escuelas, viajan todo el día y pasan solo una hora por semana con los chicos, ¿cuánto puedes hacer en una</p>



	<p>la escuela especial. Pero yo conozco muchísimos casos, yo trabajo hace muchos años en la escuela laboral, se articula con centros de formación laboral pero la realidad dice que muchos chicos salen de ahí y después por sus propios medios van a escuelas primarias vespertinas y terminan el nivel en la escuela vespertina, entendés? Entonces ahí lo que está fallando...la escuela especial no le da terminalidad de nivel</p>		<p>hora? O sea, no le encuentro sentido a la integración en ese punto, si hubiera mas docentes tendría más sentido, porque habría 3 chicos por cada maestra y se podrían concentrar en ellas. Yo no hice integración porque me van a ofrecer 6 cargos y que me voy a sentir que no puedo hacer nada, que no es una verdadera integración</p>
<p>Desde el Estado Nacional se han impulsado políticas educativas de inclusión ¿Considera Ud. que han tenido efectos visibles en la comunidad de niños /as y adolescentes con discapacidad?</p>	<p>Sí, sí. Esto que hablábamos por ejemplo en la escuela de chicos visuales hay mayor matrícula de docentes integradores, esto facilita el proceso de integración.</p>	<p>Si, por ejemplo en la escuela que está dentro del hospital se tiene una política de externación, casi forzosamente, no lo piden ellos. En los 10 años que llevo trabajando en la escuela, se han cerrado salas. Se los pasa a casas de Pre-alta. Son casas donde viven pacientes, con sus</p>	<p>yo creo que en algunos casos debe funcionar. Es depende también el tema de la cantidad de chicos que tenga la maestra, para poder enfocarse bien.</p>



<p>¿Cuáles?</p>	<p>Claro. En la escuela laboral hay 2 maestras integradoras laborales con la posibilidad de integración laboral. Hay la posibilidad de la modificación de la ley que permite que un chico que tenga una integración laboral pueda tener su maestra integradora que sea independiente mente de la escuela a la que pertenece, la obra social se haga cargo, es un avance importante, hay avances. Lo que si seguimos pensando es que son insuficientes, pero sí, hay avances.</p>	<p>acompañantes terapéuticos, con un equipo de médicos que los acompañan. La primera diferencia es que es una casa, no un hospital, y pueden salir a trabajar, están en el centro de La Plata. Obviamente que es un proceso, empiezan por la escuela laboral, después de a poco van teniendo contacto con la sociedad, empiezan a tener un oficio, tienen a los acompañantes terapéuticos que los ayudan a viajar, a valerse por sí mismos, a preguntarle cosas a la gente en la calle. Quizás ese proceso dura 5 o 6 años. Igualmente todavía no conocí a nadie que haya pasado de eso a vivir solo, que tenga el alta total y que haya completado todas las etapas. Es un proceso largo y sobre todo si vienen de estar internados muchos años porque ya llega un punto en que no quieren salir. Están seguros ahí adentro, por más mal que estén ahí adentro, porque las condiciones son muy malas, pero es lo que conocen y se sienten cómodos ahí adentro. Si no tienen ataques de violencia, no son maltratados, no sufren la violencia de los guardias, de los enfermeros. Entonces sienten que</p>	<p>Yo tengo una amiga que tiene 6 chicos de distinta escuelas y quizás no llega a conocerlos nunca, ella es integradora de ciegos y me dice "es muy difícil la integración".</p>
-----------------	--	--	--



		<p>están bien.</p> <p>En el hospital se les da lo básico que necesitan, pero nosotros también recibimos muchas donaciones. Recibimos ropa, que por ejemplo en los talleres de costura se mejora, se arregla lo que no se puede arreglar se usa para rellenar almohadones y venderlos. Todo se usa. Los pacientes una vez a la semana, hacemos como si fuera una feria americana pero sin dinero, ponemos todo en mesas con prendas y ellos se van eligiendo. Después en el resto de la semana les vamos preguntando "donde están las zapatillas que te elegiste?" y me dicen "me las robaron" o por ahí te dicen las perdí, pero en realidad las vendieron para comprar yerba. Pensá que ellos van a la escuela laboral y el resto del tiempo viven en el hospital. Y la mayor parte del tiempo es una jungla. Algunos pueden salir, y por ahí piden en la calle. Y se compran yerba, azúcar o cigarrillos. El cigarrillo es el sedante, tranquilizante y que los baja. Todo el mundo fuma, todos.</p> <p>Dentro de la escuela no se permite fumar, pero nos piden permiso "me puedo retirar 5 minutos al patio?" y a veces es preferible, a</p>	
--	--	--	--



		<p>que por ahí este muy alterado, muy nervioso o se ponga agresivo, que fumen. No es lo que yo aconsejo, lo que yo hago. Si yo estoy trato de llevarlos a caminar si hay alguien se puede quedar con los demás. Pero muchas veces se que nadie los lleva a caminar. O sea fumar.</p> <p>La verdad es que los primeros tiempos que trabaje ahí salía llorando y lloraba los 45 minutos de regreso a casa. Es muy difícil entender que haya gente que viva así. Y que vivan así porque no conocen nada mejor y están alimentados, con techo y con la medicación que tienen que tener.</p> <p>Con respecto a la política que vos me preguntabas antes. La política ahora es la externación. Se están cerrando salas. No se sabe que se va a hacer con los terrenos del hospital, se habla de un barrio privado, pero no sabemos.</p> <p>Aunque siga habiendo casos de gente que necesite ser internada, se busca que no se los interne. Lo que si hay mucho más son presos, hay muchos que tienen problemas que justifican su internación pero otros que no. Y nosotros no los podemos denunciar porque están allí por orden</p>	
--	--	---	--



		de un juez. Algunos hasta tienen autoridad sobre las otras personas, pero no mucho más que eso. La realidad es que están mejor que en la cárcel, pero no mucho mejor. Si, quizás se aprovechan de los demás pacientes, pero muchas veces los pacientes no se dan cuenta. Es complicado.	
--	--	---	--

Conclusión:

Entre los tres entrevistados hay un consenso en que el nivel de injerencia de la clase social y el nivel de educación de las familias influye en el grado de conocimiento sobre sus derechos y que en muchos casos es en la escuela donde se les informa acerca de las prestaciones a las que tienen derecho por discapacidad. En cuanto a los cambios que efectivamente han tenido lugar luego de las políticas de inclusión educativa y la sanción de la nueva Ley Nacional de Educación, se notan algunos cambios como la apertura de cargos para nuevos maestros integradores y maestros integradores laborales, pero a la vez se nota que hay muchas falencias, como por ejemplo la cantidad de colegios que un solo docente puede cubrir considerando que son distantes unos de otros. La política de externación que se utiliza en el hospital en el que trabaja una de las entrevistadas y su conexión con la escuela de formación laboral es evidente, y se trata de un cambio significativo porque implica que a los pacientes psiquiátricos del hospital Alejandro Korn de La Plata se les brinda la posibilidad (aunque no sea el deseo de muchos pacientes, aclara Laura) de comenzar una vida fuera de la institución y reinsertarse en la sociedad.

En todos los casos, queda claro que las políticas educativas y la Ley de Educación Nacional han generado algunos cambios en la práctica pero de acuerdo a la literatura analizada y las muestras de las entrevistas, es evidente que aún falta un camino por recorrer para que la inclusión educativa pueda ser plena, ya que



depende de muchos factores, entre ellos el factor socioeconómico parece ser el determinante.

<p>Pauta 2- El contexto social y familiar de los niños/as y adolescentes que asisten a las escuelas especiales. La influencia del contexto en el cumplimiento de los derechos.</p>	<p>Oscar</p>	<p>Laura</p>	<p>Yésica</p>
<p>2.1-¿ A qué grupos socio-económicos pertenecen los niños/as y adolescentes con los que trabaja? ¿Nota Ud. alguna diferencia en cuanto al conocimiento de sus derechos entre los distintos grupos?</p>	<p>Sí, en realidad sí, lo que pasa es que por ejemplo la experiencia a mi me dice que cuando son patologías muy definidas y con un nivel social más o menos acomodado, si hay claridad. Cuando son patologías no muy claras, yo he conocido casos de chicos que han deambulado por escuelas de distinta modalidad. Por ejemplo conozco chicos con secuelas de parálisis cerebral con componentes auditivos y visuales</p>	<p>En realidad hay 60 alumnos de los cuales 1 sola nena tiene un nivel medio, socio-económico medio, el resto bajo, y carenciados. Te diría que el 95% no tiene casi nada de conocimientos de todos los trámites que pueden llegar a hacer, los beneficios que pueden llegar a tener. No. El gabinete, en ese sentido, el del anexo, tiene mucho trabajo con los padres. Muchos de esos padres también</p>	<p>Mirá en la de Berazategui no era muy cara la cuota así que iban chicos de condición precaria también. Hay diferencia entre las escuelas, pero como la cuota no era tan cara podían acceder chicos de distintas clases sociales. Sí, en algunos casos yo creo que sí, pero en otros casos también se abusaban los padres, digamos. A: ¿Por ejemplo? Y: usaban la discapacidad como para tener algún privilegio,</p>



	<p>que estuvieron por la escuela de auditivos, por la escuela de motores como tienen componentes mental, por la escuela de mentales. A veces los padres van donde les dicen, o sea no tienen por qué tener un conocimiento profesional del tema y eso a la larga repercute en que el chico pierde el tiempo en la escolaridad, está mal escolarizado, no está en la modalidad donde corresponde y lo que pasa es que también eso va asociado a la pobreza, porque cuando son comunidades de muy bajos recursos a lo mejor van a escuelas porque están dentro de su escolaridad común y repiten, repiten y repiten. En especial los irregulares mentales. Y cuando no hay más alternativa los derivan a la escuela especial, pero los padres</p>	<p>tienen alguna discapacidad mental. Lo vemos en el accionar y en la charla cotidiana.</p>	<p>ponele a mi me contaba una de las chicas que una mamá ya sabía que el nene podía viajar solo ya que tenía una discapacidad mental no muy elevada, pero lo acompañaba todos los días porque el acompañante de la persona con discapacidad no paga, entonces hacía que el chico la acompañara al trabajo y que él la esperara y volvieran juntos para así no pagar el pasaje.</p>
--	---	---	--



	<p>desconocen totalmente porque la formación que tienen ellos educativa a veces también es tan escasa que no llegan a darse cuenta de que repiten por tener determinado problema. Esto generalmente va asociado con la pobreza, cuando son de nivel medio o medio alto están más orientados, porque inclusive como tienen obra social les habilitan a acompañantes terapéuticos, especialmente ahora que el año pasado los acompañantes terapéuticos pueden ingresar a las instituciones educativas como parte de su terapia o de su proceso de integración, que antes no pasaba y eso es una cosa buenísima.</p>		
<p>2.2-¿Qué grado de interacción e intervención tienen las familias?</p>	<p>A mi criterio hay que agregar una variable que es lo social, porque una cosa muy distinta es cuando la familia sigue, acompaña el proceso de</p>	<p>En esta escuela no tenemos chicos con discapacidad motriz, en el anexo. Son adolescentes. Tenemos un solo caso de una disminución visual.</p>	<p>Variaba de acuerdo a cada chico. Había generalmente según me contaba el equipo técnico que hacen una reunión y le comentan el</p>



	<p>terminalidad y la otra es cuando la familia, porque sus características socioeducativas le dicen “el chico tiene que estar acá, tiene que estar acá” y lo colocan desconociendo totalmente el tema. Yo creo que esa variable es re importante tenerla como dato de la terminalidad, porque ya te digo, el acompañamiento para mi es fundamental y por qué? Yo creo que si es en el caso de que están en la escuela especial y no integrados, terminan, pero por la modalidad, y la terminan porque no hay exigencias pedagógicas, o sea no hay grandes exigencias pedagógicas, entonces la terminan. Cuando no terminan en la integración hay que investigar otras variables, como si la integración está bien hecha, si la institución contiene, si el</p>	<p>El resto son todos intelectuales. Y la mayor cuestión es social, a partir de conductas. De conductas inadecuadas. De brotes de violencia constante. Y ahí los padres no tienen mucha injerencia. Los dejan en la escuela y tratan de que la escuela pongan un poco de autoridad y resuelvan. La mayor dificultad es esa. El poco acompañamiento que tiene la escuela después en la casa de todo lo que se va logrando. Los chicos se enganchan con las actividades que tienen en la escuela, porque ahí también tienen talleres, que son los mismo que tienen en la sede. Los chicos se enganchan con las actividades, con las muestras y con las ferias de ciencias pero después los padres en la casa, los chicos tienen libre albedrío. Donde más se</p>	<p>progreso o no progreso de cada uno de los chicos. Había padres que se interesaban más y algunos ni siquiera iban a las reuniones. La asistente social iba a las casas a pedirle que fueran a las reuniones y no iban...</p>
--	--	--	--



	<p>chico está bien derivado, etc. Yo te cuento que además de estar en la escuela laboral estoy en la 507 que es de chicos ciegos, la realidad es que cuando hablo con las compañeras integradoras es que para ir tienen tanta cantidad de chicos que integrar cada una que a veces no dan abasto. Porque a veces ven un chico por semana, si eventualmente esa semana sacaron licencia, eventualmente el chico se enfermo o hay paro docente o transporte, lo que fuera, por ahí pasan 15 días que no lo van a ver, entonces ¿qué acompañamiento?, ¿qué seguimiento puede tener ese chico en ese proceso de integración?, entonces hay muchas variables. Se da también la variable que el chico va en un turno a la escuela y en otro turno a la otra, eso requiere todo un día de</p>	<p>nota es que los chicos en sus casas les quitan autoridad a sus padres, y los padres se quejan de que los chicos no les hacen caso, pero en la escuela trabajan, hacen caso, se portan bien.</p>	
--	--	--	--



	<p>escolaridad, todo un movimiento familiar, que las prestaciones de transporte de la escuela especial lo vayan a buscar y lo dejen en otra escuela, que funcionen además, que el chico tenga el pase...o sea hay muchas variables que no son parte de la discapacidad en sí del chico, sino del contexto social que a lo mejor a veces no es favorecedor. Entonces hay muchas cuestiones que influyen.</p>		
--	---	--	--

Conclusión:

En estas pautas se buscaba información acerca del contexto social de las familias y su grado de interacción e intervención con la escuela y la educación de sus hijos. De acuerdo a lo recabado en las entrevistas, se nota que en este caso la situación puede ser muy particular de cada familia, pero que en general el éxito efectivo de la educación de un niño va a depender en alguna medida del acompañamiento y la iniciativa que tenga cada familia. En general, y de acuerdo a las preguntas relacionadas a las que se transcriben que están en el anexo, se nota que en sectores marginados existe vergüenza en los padres que tienen hijos con discapacidad (en el caso de los mentales es más notorio) ya que muchas veces no quieren admitir la discapacidad de sus hijos o se encuentran desbordados por sus problemáticas, esto es más frecuente en los adolescentes. Al respecto, Laura contaba que las familias muchas veces se acercan a la escuela (Anexo del



Hospital Neuropsiquiátrico) para pedirle consejo a las psicopedagogas y equipo de gabinete sobre cómo manejar a sus hijos, ya que no los podían controlar.

En los sectores medios, si bien no se mencionó la vergüenza, sí existía como patrón el ánimo de cada familia en el estímulo, que era independiente de los tratamientos o estímulos extra que pudieran brindarles a los niños y jóvenes.

Pauta 3- El rol del docente como vínculo con otras posibilidades.	Oscar	Laura	Yésica
<p>3.1-¿Articula su trabajo con alguna otra persona/entidad/ organización?</p> <p>3.2- ¿Cuáles?</p>	<p>Sí, no como algo orgánico, pero a veces pasa que hacemos un contacto. Por ejemplo, yo tengo un amigo que es abogado con discapacidad que puede venir y dar una charla sobre derechos o a veces por ejemplo en el club de leones se presenta como un ayudante externo para ciertas carencias que no cubre el estado, por ejemplo viene a ofrecer pintura para la escuela, dona maquinas de escribir, computadoras, máquinas Perkins, pero no como algo que este orgánicamente</p>	<p>Si, por ser pacientes del neuropsiquiátrico que pertenecen a salud, hay cierta interacción pero no hay demasiada. En realidad vienen muchas estudiantes de enfermería, de trabajo social, a hacer por ahí alguna observación, no hacen prácticas ni nada. Solo observaciones. Y quizás en alguna jornada recreativa así, por ahí estamos nosotros incluidos. Podría ser mas la interacción. En esta institución, no tenemos contactos con las familias. Son todos pacientes</p>	<p>Cuando hice la suplencia el año pasado estaba la feria de ciencias y justo se daba la gran feria de Solano y ahí hacen toda una muestra de ciencias y la escuela participa e invita para invitar a vecinos y a quien quisiera ir.</p>



	<p>articulado. Depende de lo que cada institución organiza o de los contactos de los profesores. Yo por ejemplo con 25 años en la Municipalidad de Quilmes articulo con los chico o con algunos padres y por ahí se les ofrece fuera del ámbito escolar que vengan a ser alguna practica o deporte al municipio, pero no como algo convenido institucionalmente. O por ejemplo con las inspectoras nos sentamos y nos fijamos si desarrollamos un evento en común pero nada orgánicamente articulado. Yo no conozco nada orgánico.</p>	<p>internados en su mayoría son internados sin familia.</p>	
--	--	---	--

Conclusión:

En la última pauta, se apuntaba a la conexión entre la escuela y la sociedad y si existía algo orgánico que permitiera que las escuelas, especialmente las de formación laboral.

En todos los casos, queda claro que la articulación de las escuelas, aún en el caso de las escuelas que tienen docentes integradores, depende más de los contactos que pueda tener cada docente y de la voluntad de abrir las puertas para



exposiciones y ferias de ciencias (por ejemplo) de cada directivo que de algo previamente establecido. Por ejemplo en el caso de Laura, que sí o sí tiene que articular el trabajo con el hospital porque la escuela está dentro del mismo y sus alumnos son los pacientes del hospital, el trabajo de las escuelas laborales sale a la calle a través de los contactos de la maestra integradora laboral.

En este caso, como se vio en las otras pautas, lo que determina la articulación de la escuela o los contactos que se puedan tener los alumnos con otras instituciones depende en cada caso de la voluntad y los contactos de los docentes y directivos que cada una tenga.

CONCLUSIÓN FINAL.

Luego de haber realizado una investigación cualitativa sobre el tema, seleccionando como muestra a docentes con distintos niveles de experiencia y habiendo hecho una revisión de literatura referente al tema de los derechos y la discapacidad, especialmente el derecho a la educación, puedo concluir que afortunadamente la mirada general desde la sociedad hacia la discapacidad ha cambiado para favorecer el mirar a una persona discapacidad como a cualquier otra persona. El cambio más significativo en la mirada ha sido el impulsado con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006, que pasa a considerar que la persona no tiene la discapacidad, sino que la discapacidad surge por los obstáculos que la sociedad le presenta para poder acceder a todos los elementos que la componen. Esto, que parece simple, implica un giro de 180° en la manera de pensar a la sociedad: el problema no es que haya una persona que tiene que usar silla de ruedas, por ejemplo, sino que la sociedad no le provee acceso a esa persona en silla de ruedas, por lo cual se necesitan rampas.

En el campo de la educación, suceden muchos de estos cambios en la mirada general, y la legislación vigente es prueba de ello. Lo que también sucede en paralelo, son los huecos que existen entre lo que plantea la legislación y lo que sucede en la realidad. En la bibliografía leída, pude detectar un denominador



común: el desafío que se plantea al intentar garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Un ejemplo concreto de ello surgió durante todas las entrevistas: las escuelas especiales son insuficientes en el distrito. En el partido de Quilmes son sólo siete las escuelas especiales, y cada una atiende a necesidades distintas. En La Plata son dieciocho, y algunas de ellas están en instituciones hospitalarias. Sumado a esto, los servicios de combi, o micros escolares especiales tienen por cada colegio un radio limitado de acceso, por lo cual en muchos casos los padres deben llevar a los chicos al colegio desde zonas muy alejadas, ya que el área de cobertura no los alcanza. La misma situación sucede con las maestras integradoras, quienes pueden tomar módulos en las escuelas para integrar a los distintos niños y adolescentes y en algunos casos interactuar con las escuelas comunes, pero al encontrarse todos ellos en escuelas diferentes, y no recibir pago por jornada sino por las horas que pasan con los alumnos, muchas veces se ven obligadas a tomar muchas horas, que luego tienen que pasar viajando para poder cubrir y ver a sus alumnos una vez a la semana una hora. Muchas veces sucede también que la integración en escuelas comunes de los niños con algún tipo de discapacidad, tanto en colegios del estado como colegios privados se da en grupos numerosos. Es decir, el niño integrado entra en una escuela común donde los grupos rondan los treinta y cinco alumnos promedio. Si sumamos esto al hecho de que solo pueden acceder a un acompañante terapéutico aquellos niños cuyos padres trabajan porque esta prestación la cubren las obras sociales y las maestras integradoras sólo ven una hora por semana a los alumnos, se nota que hay una gran falencia para concretar la efectiva inclusión en las escuelas de los niños con discapacidad. Más aún, considerando las dificultades que agrega el factor económico a quienes no poseen recursos, o quienes no pueden salir a trabajar porque tienen que cuidar de sus hijos con discapacidad y en algunas ocasiones dependen de la pensión por discapacidad o de un plan asistencial ya que de otro modo no pueden insertarse en el mercado laboral, se aprecia una notoria reproducción de la desigualdad social.

El último aspecto sobre el cual quisiera hacer foco es el hecho de que si bien, como decía al principio, en el marco social general se apunta a la inclusión, en lo



particular es evidente que falta un camino largo por recorrer. Al recorrer la bibliografía, encontré una frase que hablaba de los prejuicios que la gente tiene sobre quienes tienen discapacidad (citada en la revisión de literatura), y como mismo dentro de las familias, existe esa creencia del tipo "para qué lo voy a mandar a una escuela especial si igual mucho no va a aprender", y realmente no esperaba que lo que se citaba fuera a tener ejemplos concretos. Desafortunadamente, en las entrevistas realizadas, los tres entrevistados coincidían en que ya sea por desconocimiento o por prejuicio, todavía existen conductas que ponen en ojo en la discapacidad y no en la persona. Eso se refleja en que a veces "depositen" a los chicos en los colegios y esperen que la escuela especial les resuelva el problema, o los manden en forma esporádica a la escuela (Yesica contaba que de 200 alumnos solo 150 iban a la escuela regularmente) o que no se interesen en los temas de las reuniones que solicitan desde la escuela, o no concurren a ellas.

Si bien se han realizado avances en lo concreto, por ejemplo la figura de la maestra integradora laboral, para que aquellos adolescentes y adultos que concurren a centros de formación laboral puedan conseguir algún tipo de inserción en el mercado del trabajo, queda claro que aún hacen falta muchos cambios no solo desde lo escolar sino desde lo social y económico para acompañar y fortalecer la inclusión.

A modo de cierre, quisiera citar a Carlos Skliar, quien en una conferencia que brindó en la Universidad de Quilmes, en el marco de un Ciclo de Conferencias sobre la Discapacidad que tuvo lugar en el 2013, hablaba de lo que hoy parece una utopía: "mirar a todos como a cualquiera", siendo cualquiera un ser humano, sin importar si es hombre, mujer, bajo, alto o discapacitado. Solo debe importar lo que somos como personas. Todos somos personas. Todos somos como cualquiera. Una vez que eso se logre a nivel social, la transferencia a nivel educativo será inmediata.

Bibliografía



- ✓ Acuña, Carlos H. y Bulit Goñi, Luis . Políticas sobre la discapacidad en la Argentina el desafío de hacer realidad los derechos., Buenos Aires: Siglo XXI editores. Noviembre de 2010
- ✓ 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.
- ✓ 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
- ✓ LEY N° 26.206 , LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. Descargado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf el 22/07/14.
- ✓ Lus, María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora 1ª ed. Buenos Aires : Paidós, 1995 PP 17, 18.

CONSTRUYENDO PUENTES HACIA LA INCLUSIÓN: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA.

Proyecto de investigación: La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo.

Autor: Castignani María Laura. DNI 29.405.862. Especialista en Orientación Educativa y Ocupacional. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Facultad de Psicología (UNLP). E- mail: mlauracastignani@gmail.com

Palabras claves: orientación- discapacidad- inclusión

El siguiente trabajo forma parte del proyecto de investigación "La Orientación



Vocacional - Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo” (CONICET) (1). Se propone indagar los factores asociados a las elecciones que realizan los sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición entre la escolaridad secundaria y las posibilidades de proseguir estudios superiores. Surge de la insuficiente producción de información a este respecto, así como de la correspondiente a los enfoques, programas y estrategias de intervenciones de este tipo con sujetos con esta discapacidad. El objetivo principal, es que estos jóvenes puedan lograr las herramientas necesarias para su incorporación activa al mundo de la producción y/ o para la continuación de estudios superiores; posibilitando la elaboración de proyectos personales, evitando situaciones de exclusión social. Con esta investigación se propone transferir los conocimientos que brinde la misma, proponiendo estrategias integrales de prevención para la más adecuada inserción de los alumnos en sus proyectos educativos, laborales, personales y sociales. En este sentido, la cátedra de Orientación Vocacional perteneciente al último año de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, persigue como objetivo, introducir al estudiante en un área de especialidad, como es la Orientación Vocacional. Lo hace a través de un conjunto de propuestas pedagógicas, entre las cuales cobra especial relevancia la práctica institucional que desarrollaremos en esta presentación; denominada “Construyendo puentes hacia la inclusión”. La misma se implementó en una Escuela de Educación Especial. El tomar a las instituciones educativas como campo de práctica, supone beneficios ligados a los aprendizajes específicos para los alumnos de la cátedra, y beneficios para las propias instituciones participantes, en particular a las que atienden poblaciones de jóvenes con discapacidad, al poder generar un espacio de trabajo que aporte reflexiones, herramientas y estrategias para seguir pensándose en una vida con proyectos.

Siendo la educación de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo formal, un instrumento para lograr la vigencia del derecho a la educación para todos, también la Orientación puede de esta manera contribuir a la



equiparación de oportunidades para estas poblaciones que habitualmente no son destinatarias de propuestas de intervención.

En esta presentación analizaremos la evaluación y devolución que hicieron los alumnos de la mencionada asignatura, sobre la propuesta de intervención implementada. Consideramos que la misma constituyó un aporte desde la Universidad a los alumnos con discapacidad visual que, en general, han realizado sus trayectos formativos con menos posibilidades de acceder a espacios de reflexión frente al egreso como el que se implementó. Fue una oportunidad para hacer real un principio de equidad “Orientación para todos” y una concepción de “Orientación a lo largo de la vida”, como la conceptualización más moderna de la especialidad.

Con este tipo de iniciativas, intentamos también vehiculizar lo que propone la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, (ONU, 2006) en su Art. 27:

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.

k) Promover la creación de programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad. (ONU, 2006).

En este sentido, el principal desafío será generar aquellas estrategias que permitan que toda la comunidad educativa pueda comprometerse e involucrarse con una actividad que exceda la sola transmisión de contenidos. Para ello será necesario que puedan incorporar las distintas lógicas de los sectores con los que la misma se compromete, dando muestras de una cierta posicionalidad y construyendo lazos de sentido en los procesos de formación de nuestros alumnos.



- (1) Beca Interna de Posgrado Tipo II. Resolución N° 4079 de fecha 23 de noviembre de 2012. Directora: Dra. Gavilán Mirta, Co- directora: Psic. Talou Carmen.

Introducción

La Educación Superior, y en particular, la Universidad Nacional de La Plata transita un proceso de expansión iniciado hace varios años, que amplía las expectativas de acceder a los estudios superiores a las personas con discapacidad, población, que tradicionalmente ha sido excluida. En el marco de esa intención democratizadora, la masificación y diversificación del alumnado universitario constituyen logros indiscutibles y altamente valorados y presentan, al mismo tiempo, una nueva complejidad que desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas. Así, es necesario re pensar las condiciones políticas, institucionales, académicas y pedagógicas en las que sería posible no solamente extender el alcance de la universidad y asegurar el ingreso cada vez a más personas con discapacidad , sino también favorecer su permanencia y graduación en carreras de alta calidad en la formación científica y profesional.

Desde el Modelo Teórico Operativo en Orientación (Gavilán, 2006) y desde una concepción que atiende la diversidad, la Orientación a partir del paradigma de la complejidad, nos exige dar respuesta a las nuevas demandas, diseñando intervenciones que acompañen el sostenimiento de los proyectos de vida de las personas con discapacidad. En este sentido, las estrategias orientadoras deben propiciar que los estudiantes con discapacidad no solamente accedan a la universidad sino que puedan sostener y finalizar sus estudios en la carrera elegida.

“Desde el campo de la Orientación resulta imprescindible elaborar nuevas formas de encarar los procesos de intervención y contar con una escuela (*y una Universidad*) capaz de armar tramas horizontales, con pluralidad de instituciones y actores sociales para el análisis y revisión de diferentes e importantes aspectos



tales como las adaptaciones, la elaboración de proyectos específicos y, sobre todo, con la primacía de la acción permanente y comprometida del orientador”. (Castignani, 2012, p. 143).

A partir del trabajo realizado mediante el proyecto de investigación “La Orientación Vocacional - Ocupacional en sujetos con Discapacidad Visual en la etapa de transición Escuela- Educación Superior- Trabajo” (CONICET) (1), se realizó una experiencia piloto que permitió articular los resultados encontrados hasta el momento en el mencionado proyecto, con una propuesta de intervención realizada por los alumnos de la Cátedra de Orientación Vocacional de la Carrera de Psicología de la UNLP. En esta exposición presentaremos la propuesta implementada bajo la modalidad de taller y analizaremos la evaluación - devolución que realizaron los alumnos de la mencionada asignatura sobre las estrategias de intervención desarrolladas en una escuela de educación especial de la ciudad de La Plata.

Desarrollo

La Cátedra de Orientación Vocacional, perteneciente al último año de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, tiene como propósito general, introducir al estudiante de Psicología en un área de especialidad, como es la Orientación Vocacional. Lo hace a través de un conjunto de propuestas pedagógicas, entre las cuales cobra especial relevancia la práctica institucional que desarrollaremos en esta ponencia, denominada “Construyendo puentes hacia la inclusión”. La misma fue implementada en una Escuela de Educación Especial de gestión estatal de la zona y se desprendió de la propuesta general de la materia, cuya población destinataria fueron los Bachilleratos de Adultos de Escuelas Medias.

El sistema educativo, siempre ha sido para esta cátedra, un ámbito de intervención priorizado y prioritario, por las múltiples relaciones que la orientación tiene con la educación y la posibilidad de llegar a una gran cantidad poblacional. Resulta particularmente importante desde el punto de vista de la formación de los



psicólogos, realizar un acercamiento a través de prácticas de carácter preventivo con jóvenes alumnos en condición de discapacidad. Asimismo y en tanto el sistema educativo es un ámbito de inserción laboral posible para los futuros profesionales, como docentes de esta alta casa de estudios, sentimos la responsabilidad social de ofrecerles marcos conceptuales para su comprensión y herramientas de trabajo para su desempeño, en la especialidad que nos compete.

El tomar a las instituciones educativas como campo de práctica, supone beneficios ligados a los aprendizajes específicos para los alumnos de la cátedra, y beneficios para las propias instituciones participantes, en particular con las que atienden poblaciones de jóvenes con discapacidad, al poder generar un espacio de trabajo que aporte reflexiones, herramientas y estrategias para seguir pensándose en una vida con proyectos.

Consideramos que esta propuesta constituyó un aporte desde la Universidad a estos alumnos que realizaron sus trayectos formativos con menos posibilidades de acceder a espacios de reflexión frente al egreso. Fue una oportunidad para hacer real un principio de equidad “Orientación para todos” y una concepción de “Orientación a lo largo de la vida”, como la conceptualización más moderna de la especialidad.

Siendo la educación de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo formal, un instrumento para lograr la vigencia del derecho a la educación para todos, también la Orientación puede de esta manera contribuir a la equiparación de oportunidades para estas poblaciones que habitualmente no son destinatarias de propuestas de intervención.

Durante el año 2013 el establecimiento educativo seleccionado para esta propuesta, fue una Escuela de Educación Especial destinada a discapacidad visual, perteneciente a la ciudad de La Plata. Los destinatarios, fueron los alumnos que se encontraban cursando el 5° o 6° año del ciclo superior del nivel secundario del establecimiento educativo mencionado.



Objetivos de la propuesta

a) En relación a la cátedra

- Poder contribuir a través de la cátedra y de las prácticas pre-profesionales de los alumnos, a la proyección de la universidad en la comunidad colaborando con sus necesidades.
- Producir e implementar nuevas estrategias de intervención en orientación vocacional ocupacional apropiadas para el trabajo con personas con discapacidad.

b) En relación a los alumnos cursantes de la cátedra

- Elaborar un proyecto de intervención institucional en orientación vocacional con especial referencia al contexto de realización.
- Acceder a una práctica concreta de coordinación de Talleres, relatorías y trabajo en equipo.
- Producir un informe escrito de la experiencia realizada para acreditar su cursada y para ser presentado a la institución participante.
- Acercarlos a la temática de la investigación, la extensión y el voluntariado vinculados a la discapacidad.

c) En relación a los alumnos de la escuela

- Asistir a un espacio de escucha activa y de reflexión acerca del trayecto educativo que concluyen.
- Participar de talleres de información educativa y laboral.
- Contribuir con algunas herramientas para darle continuidad al proyecto vital.
- Estimular su autoestima.
- Reconocer destrezas, resiliencias y saberes para gestionar proyectos educativos y/o laborales.
- Acercar-les el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional⁸⁴

⁸⁴ Dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología. UNLP



d) *En relación a los padres de los alumnos de la escuela*

- Asistir a un espacio de escucha activa, de reflexión y de intercambio con otros padres acerca del trayecto educativo que concluyen sus hijos.
- Participar de un taller para problematizar la situación de egreso de sus hijos.
- Reconocer destrezas, resiliencias y saberes de sus hijos para gestionar proyectos educativos y/o laborales.
- Acercar-les el Centro de Orientación Vocacional Ocupacional.

e) *En relación a la institución participante:*

Contar con una información acerca de la población que asiste a la Escuela de Educación Especial seleccionada, en relación a su vínculo con la escuela y sus posibilidades de continuar elaborando otros proyectos de vida.

Esta propuesta se realizó en el marco de las Prácticas Pre – profesionales Supervisadas, de la materia de 6° año Orientación Vocacional, de la Facultad de Psicología de la U.N.L.P, en articulación con el proyecto de investigación mencionado. Consistió en la realización de una serie de talleres con padres y alumnos de la institución educativa, para poder problematizar, entre otras cosas, sobre las expectativas y temores en relación a la finalización de la escuela secundaria y sus proyectos a futuro. Las actividades realizadas se enmarcaron en el nivel de intervención conocido como *microproceso* (Gavilán, 2006), utilizando como metodología de trabajo, el taller. Se eligió esta metodología, ya que el mismo es un espacio o lugar de producción grupal, en el marco educativo y comunitario, donde existe una producción grupal dentro de un marco creativo y participativo. Se considera al taller como forma alternativa de enseñanza – aprendizaje, fundamentado en una concepción de educación para el cambio, donde se establecen relaciones horizontales y democráticas, reemplazando la relación docente – alumno por la de grupo participantes, existiendo un coordinador



y donde las responsabilidades son compartidas. Tiene como punto de partida las posibilidades y necesidades del grupo. Los aprendizajes anteriores, las experiencias, las vivencias previas son valorizadas y tomadas como punto de partida del conocimiento de la realidad. Es decir, se parte de la práctica, de la que el grupo sabe, siente y vive sobre una problemática. Uno de sus objetivos es facilitar la detección de problemáticas, analizando sus causas y buscando soluciones que apuntan a la transformación.

Para la implementación de esta propuesta, se diseñaron tres talleres. El primero con los padres de los alumnos de la institución seleccionada y los dos restantes, con los destinatarios directos, los alumnos.

A continuación, presentaremos los objetivos de cada uno de los talleres:

Taller con los padres de los alumnos

Objetivos generales

- problematizar el egreso de sus hijos y generar un espacio que les permita pensar la finalización de la escuela secundaria.

Objetivos específicos

- generar condiciones de trabajo grupal
- abrir visibilidad sobre los atravesamientos que se ponen en juego en el posicionamiento de los padres a la hora de pensar el egreso y el futuro de sus hijos



- informar sobre las posibilidades con que cuentan algunos dispositivos institucionales de la Universidad, para la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad visual

La necesidad de implementar un taller con los padres, se debe a los resultados encontrados hasta el momento en la investigación mencionada, dónde la bibliografía especializada da cuenta de la importancia de trabajar con la familia antes de realizar cualquier intervención con los jóvenes. La familia es el primer eslabón de la integración social y como tal debe posibilitar la instancia de realización de una vida independiente. La vida independiente es un derecho fundamental para todas las personas con discapacidad, revela la intención fundamental de que cada sujeto mantenga el control sobre su propia vida, eligiendo opciones estables que minimicen la dependencia de los demás en la realización de las actividades de la vida diaria. En este sentido, propiciar un encuentro de dialogo compartido entre padres, permite tomar conocimiento sobre sus expectativas, inquietudes y temores acerca de las posibilidades a futuro de sus hijos, e intervenir desde una praxis preventiva, generando un espacio donde puedan conocerse e intercambiar experiencias e inquietudes al respecto.

1° taller con los alumnos de la escuela

Objetivos generales

- Problematizar el egreso, promoviendo la apertura de un espacio que les permita a los jóvenes pensar este momento de finalización de sus estudios secundarios.



Objetivos específicos

- Conocer inquietudes e interrogantes con respecto al futuro.
- Indagar expectativas e intereses.
- Conocer la información que poseen los jóvenes acerca de las posibilidades laborales y educativas.
- Promover condiciones de grupalidad y la puesta en común de inquietudes e ideas con respecto al futuro.

2 ° taller con los alumnos

Objetivos generales

- Brindar información educativa y/o laboral y promover la búsqueda activa de la misma.

Objetivos específicos

- Indagar sobre la información que disponen acerca de las carreras y oficios de nivel superior y corregir las distorsiones que posean sobre las mismas.
- Dar cuenta de las posibilidades con que cuentan algunos dispositivos institucionales, tales como la universidad, para la inclusión educativa de alumnos con discapacidad visual.
- Promover la puesta en común, tanto de inquietudes generadas, como de ideas surgidas.



Luego de la implementación de esta propuesta, los alumnos de la asignatura Orientación Vocacional, encontraron los siguientes resultados⁸⁵, los cuales fueron informados a los directivos de la institución destinataria:

“Nuestro quehacer dentro de la institución fue un trabajo enmarcado dentro de las prácticas pre-profesionales de la materia antes citada. Dicha actividad estuvo destinada a los alumnos que están culminando sus estudios secundarios. El objetivo que perseguimos fue, trabajar, problematizar y reflexionar sobre el futuro egreso, habilitando un espacio para los alumnos participantes de los talleres.

Las actividades con los alumnos fueron muy productivas, los jóvenes estuvieron dispuestos a hablar, trabajar y reflexionar sobre su egreso. Hubo espacio para el trabajo en grupo y también para la reflexión personal. Los alumnos mencionaron proyectos futuros relacionados con el mundo laboral directamente, otros proyectos estuvieron relacionados con oficios y muchos otros con estudios a nivel terciario o universitario.

Las producciones de los dos talleres fueron muy buenas en cuanto a la interacción de los jóvenes con las talleristas, generándose en las dos oportunidades un clima propicio para el trabajo. Creemos que este dispositivo de trabajo que hemos utilizado puede ser una herramienta muy útil para la interacción tanto de los jóvenes con los docentes como de los jóvenes entre sí”.

Como evaluación personal de la experiencia, algunos alumnos de la asignatura destacaron lo siguiente:

“En relación a la experiencia práctica, me resultó muy agradable y sumamente rica. Es de destacar que el equipo profesional se brindó a nosotros, fueron muy

⁸⁵ Los mismos se refieren a los dos talleres con los alumnos. El taller con los padres se diseñó, pero no pudo llevarse a cabo, ya que por diferentes motivos, sólo asistió la madre de una alumna, pese a la convocatoria realizada a todos los padres.



amables y flexibles, nos dejaron trabajar abiertamente con los alumnos y no manifestaron ningún impedimento que es común encontrar en el trabajo con instituciones. Los alumnos nos permitieron trabajar y compartir un clima sumamente agradable, permitieron dar lugar a la producción y a una participaron muy comprometida. Teníamos muchas dudas acerca de cómo trabajar con ellos, que técnicas utilizar, nos preguntábamos acerca de cómo se representan ellos temas abstractos, como por ejemplo los colores, y temíamos decir y/o hacer algo erróneo por nuestro desconocimiento o ignorancia sobre el tema. Lo que poco a poco, se fue diluyendo gracias a las entrevistas con los profesores, al material teórico que nos brindaban desde la cátedra y a las dudas que evacuábamos con nuestra supervisora de práctica (...) Desde ya que para mí, fue un gusto y un placer haber pasado por dicha experiencia, muy contenta y conforme con la calidad humana de cada integrante del grupo (...).”

“Sobre el trabajo con los chicos, considero que la realización de los talleres fue una buena opción, y que el acercamiento de la Universidad Nacional (subrayando el costado de público que la misma tiene) a la comunidad (a la manera de “proyecto de extensión”) resulta muy rica para ambas partes, tanto para los destinatarios, como para nosotros que pusimos a jugar nuestros conocimientos previos, nuestras implicaciones (en todas sus dimensiones, tal y como lo plantea Rene Lourau), nuestra capacidad creativa y obtuvimos resultados valiosos tanto para nuestra formación académica como para nuestra formación como sujetos.”

“El trabajo realizado en la Escuela Especial ha sido una experiencia muy interesante por varias razones. La primera por el hecho de mostrarnos un campo de trabajo muy fecundo como lo es la Orientación Vocacional. La segunda como experiencia pre profesional, nos permitió acercarnos a un posible campo de trabajo realizando una intervención real. Y la tercera y más trascendental, como sujetos, nos aproximó a una realidad desconocida y desafiante en cuanto a



pensar en nuestra formación desde una perspectiva más inclusiva, no sólo haciéndonos reflexionar sobre los dispositivos que habitamos, sino también sobre aquellas herramientas que construimos para nuestro futuro trabajo como psicólogos”.

Conclusiones

Este enfoque amplio e integrador de intervención posibilitó el desarrollo y aplicación de estrategias de acompañamiento en la elaboración de proyectos personales en jóvenes en condición de discapacidad visual. Como orientadores y docentes debemos alentar el desarrollo de intervenciones realizadas desde un enfoque interdisciplinario, integrador y enfocado desde la prevención, y transferir los conocimientos que nos brinden las mismas, para pensar la viabilidad de las futuras estrategias de intervención en un contexto psicosocial que se presenta cada día más complejo. Generar e implementar nuevas propuestas de intervención en Orientación, nos permite resituar la mirada del orientador y, especialmente, del docente orientador. Este tipo de actividades generó en los alumnos de la cátedra un aprendizaje vivencial, que los convoco a querer proyectar la universidad en la comunidad. “Construyendo puentes hacia la inclusión”, propició el encuentro y el intercambio, sustentado sobre la base de considerar a la inclusión educativa como un pilar fundamental para la inclusión social.

La implementación de estos talleres desde un enfoque preventivo, les permitió a los alumnos destinatarios, reconocer las diferentes situaciones de aprendizaje vivenciadas hasta el momento, pudiendo resignificar estas experiencias subjetivas, apropiándose de ellas para reflexionar sobre sus reales posibilidades tanto personales, como cognitivas y sociales.

“No todos los alumnos son iguales, ni todos los padres, ni todas las comunidades, ni, por lo tanto, tampoco lo son todas las escuelas. Ya no es posible dejar afuera las diferencias y borrar las marcas propias de las personas y de las instituciones. Mucho del malestar, de la imposibilidad de pensar situaciones en su complejidad,



tiene que ver con la pérdida de la eficacia simbólica que trajo la mirada hegemónica de la escuela. (...)

La escuela –como la adolescencia– en tanto construcción histórico social, ha ido cambiando, aunque encierre las mismas cuestiones esenciales.

Por lo tanto, su tarea más difícil es la de dotar de sentido histórico y significado a todos los saberes para sí y para sus destinatarios y pensar su proyecto en estos tiempos que se viven.

La Orientación desde una intervención institucional deberá convertirse en una práctica que facilite la pregunta sobre el por qué, el para qué, el cuándo, el dónde, el cómo, el para quién, el con qué, el qué hago como institución, para que luego redunde y resuene en preguntas para los docentes que lleguen a los alumnos, padres, comunidad que la incluye, y así sucesivamente.

Concebida como intervención a nivel institucional, con la institución, para la institución y por la institución, perfila un campo de trabajo novedoso e innovador para los orientadores.

Quizá hacia esto deban encaminarse ahora los esfuerzos de las prácticas orientadoras, para dotarlas de un sentido estratégico y abarcativo, acompañando la gestión educativa”. (Gavilán, M., Chá, T. & Quiles, C., 2012, p. 84).

De este modo, como docentes de una Universidad pública, debemos ir incorporando las distintas lógicas de los sectores con los que la misma se compromete, dando muestras de una cierta posicionalidad y construyendo lazos de sentido en los procesos de formación de nuestros alumnos. La articulación y transversalización de la docencia, con la investigación y la extensión universitaria, es un claro ejemplo de ello



- (1) Beca Interna de Posgrado Tipo II. Resolución N° 4079 de fecha 23 de noviembre de 2012. Directora: Dra. Gavilán Mirta, Co- directora: Psic. Talou Carmen.

Bibliografía

Castignani María Laura (2012) Transición Escuela- Trabajo en jóvenes con necesidades educativas en poblaciones vulnerables. Cap. 8 en M. Gavilán (Ed) *Equidad y Orientación. El desafío de una propuesta.* (p. 143). Buenos Aires: Lugar.

Gavilán M. (2006). La Transformación de la Orientación Vocacional. Hacia un nuevo paradigma. Rosario: Homo Sapiens.

Gavilán, M., Chá, T. & Quiles, C. (2012). Inequidades Psicosociales. Inequidades Educativas: acerca de un planteo desde la Orientación Educativa Ocupacional. Cap. 4 en M. Gavilán (Ed) *Equidad y Orientación. El desafío de una propuesta.* (p. 84). Buenos Aires: Lugar

Lomagno, C. (2004) Consideraciones sobre la metodología de taller en el trabajo con jóvenes y adultos. *Documento de trabajo. Dirección provincial de Capacitación para la Salud.* Buenos Aires: Ministerio de Salud.



Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible on line. Recuperado el 11 de mayo de 2008 de <http://www.un.org/spanish/disabilities-convention.htm>.

Pantano, L (2011) *La palabra discapacidad como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso*. En pág Web. UCA. http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo12/files/c9_total.pdf

UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL⁸⁶

Proyecto de Investigación: Escuela Especial: construcción de sus significados y sentidos desde el aporte de los actores institucionales. Estudio en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y de la Región.

Autores:

Marhild Cortese – DNI 16.169.589. Profesora en Enseñanza Especial para Deficientes Mentales. Licenciada en Psicopedagogía. Profesora Adjunta Universidad Nacional de Río Cuarto. cferniot@fibertel.com

⁸⁶ El presente escrito se enmarca en el Proyecto de investigación titulado *Escuela Especial: construcción de sus significados y sentidos desde el aporte de los actores institucionales. Estudio en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y de la Región*. Directora: Marhild Cortese. Aprobada por Res. Rectoral Nro.852/2011



Betiana Olivero – DNI 32.208.269. Licenciada en Educación Especial. Profesora Ayudante de Primera, Universidad Nacional de Río Cuarto. betianaolivero28@hotmail.com

Manuela Mora – DNI 31.956.970. Profesora en Educación Especial. Profesora Adscripta, Universidad Nacional de Río Cuarto. manuelamora16@yahoo.com.ar

Palabras claves: Escuela Especial – Enseñanza – Aprendizaje - Experiencia educativa-

Algunas ideas para contextualizar el escrito

La presente comunicación pretende compartir algunas reflexiones sobre la práctica docente en las escuelas especiales, se enmarca en el proyecto de investigación titulado *Escuela Especial: construcción de sus significados y sentidos desde el aporte de los actores institucionales. Estudio en escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y de la Región*, que se encuentra actualmente en desarrollo. Este proyecto surge en continuidad con investigaciones anteriores, que se enfocaron en profundizar el conocimiento sobre la realidad educativa en el contexto de la escuela especial, centrando el estudio en algunas escuelas de la ciudad de Río Cuarto y la región^{87, 88, 89}.

Si bien en el actual proyecto se amplía la unidad de observación en relación con los trabajos anteriores, considerando además de los docentes a otros actores institucionales como a estudiantes y padres, en esta oportunidad enfocamos el análisis y la reflexión sobre la práctica docente retomando específicamente las

⁸⁷ Proyecto de investigación: “La práctica docente en la Escuela Especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en Escuelas de Río Cuarto y la Región”. Proyecto aprobado y subsidiado por la Secyt de la UNRC. Directora: Marhild Cortese. Años 2009-2011.

⁸⁸ “Formación del sujeto en la educación especial. Estudio de Proyectos pedagógico-didáctico a nivel institucional y áulico”. Proyecto aprobado y subsidiado por la Secyt de la UNRC. Directora: Marhild Cortese. Años 2007-2008.

⁸⁹ “Enfoques pedagógicos presente en las escuelas especiales. Estudio de Proyectos Educativos Insitucionales”. Proyecto aprobado y subsidiado por la Secyt de la UNRC. Directora: Marhild Cortese. Años 2005-2006.



voces de los docentes cuando refieren a algunos aspectos de su quehacer educativo.

Consideramos de acuerdo con Guyot (1999) que la práctica docente se concreta a través de la enseñanza, que no puede haber práctica docente si no hay enseñanza ya que ella es la que organiza la escena en la que se *vinculan los sujetos a través del conocimiento*, en este sentido la autora considera

... a la práctica docente como una relación vincular de sujeto a sujeto (...) los sujetos que se interrelacionan son algo más que sujetos epistémicos (...) son seres concretos con historias personales, con emociones, nacidos en diferentes medios socioculturales. Estos aspectos biográficos, emocionales, socioculturales, determinan qué formas, posibilidades y límites puede tomar para sí el vínculo educativo.

(Guyot, 1999:19)

Interesa compartir algunos aspectos del quehacer educativo en el contexto de la escuela especial desde las voces de los docentes que cotidianamente lo recrean y lo resignifican. Al respecto Guyot (1999) argumenta que:

...los saberes que el docente instrumenta como soportes de su “saber hacer” constituyen una red solidaria de conceptos, representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la experiencia de su práctica y los modos existenciales de plantear su proyecto docente a sus opciones teórico-pedagógicas

(Ob. Cit., 1999:25)

Los escritos académicos sobre la práctica docente en la escuela especial son escasos, lo que nos permite pensar que es un tema poco estudiado y al que consideramos importante conocer. Incluso la bibliografía existente muestra que la escuela especial fue en pocas ocasiones objeto de estudio, creemos que es necesario volver a ella nuestra mirada con el propósito de reflexionar acerca de *qué escuela queremos, qué escuela necesitamos* en el momento actual.

Pretendemos que esta reflexión sobre un aspecto del trabajo desarrollado a través de nuestro proyecto de investigación permita realizar aportes que favorezcan la construcción y resignificación de distintos espacios educativos, propiciando la construcción de una sociedad que favorezca la inclusión.



El marco de nuestra experiencia de investigación

Los propósitos planteados en el proyecto de investigación del que se desprende este escrito son estudiar el significado y sentido que le otorgan a la escuela especial los actores institucionales y analizar las experiencias educativas en el ámbito de la escuela especial que los actores institucionales recuperan como significativas en sus relatos.

Para el desarrollo del proyecto se retomó el enfoque cualitativo que de acuerdo con Vasilachis (1992) coincide en parte con el interaccionismo simbólico y se vincula a una concepción interpretativa, lo que significa que el modo de abordar el objeto de estudio está orientado hacia la interpretación a través del análisis y la comprensión.

Como escenario del estudio se seleccionaron tres instituciones educativas que ya habían sido objeto de estudio en investigaciones anteriores, mientras que se sumó una cuarta institución cuyos miembros se habían acercado tiempo atrás a la universidad informando su interés por compartir algún espacio de trabajo que les permitiera reflexionar sobre su tarea cotidiana. De estas cuatro escuelas seleccionadas, una está situada en la ciudad de Río Cuarto y tres en la región, todas ellas de modalidad especial, a las que concurren alumnos con discapacidad mental.

En los estudios anteriores la relación mantenida con las escuela consistió en que las mismas nos brindaban los datos que nosotros considerábamos necesarios para desarrollar la tarea de investigación y al finalizar cada proyecto desde el equipo de investigación se redactaba un informe escrito sintetizando lo estudiado en cada institución y se les presentaba, posteriormente manteníamos una reunión con el equipo de gestión y el equipo docente de cada escuela donde lo presentábamos de forma oral. Encuentro que tenía como propósito interactuar, intercambiar opiniones, dudas, posiciones teóricas, dificultades, etc. entre el equipo de trabajo y los actores institucionales de cada escuela. Además, en esos



encuentros, habitualmente presentabamos el nuevo proyecto de investigación y lo que requeríamos de cada institución para llevarlo a cabo.

A lo largo de estos años de trabajo, surgió en los integrantes del equipo de investigación el interés por buscar nuevas modalidades de vinculo con las instituciones. Fue valorado por los integrantes del grupo de trabajo el conocimiento que proporcionaba la experiencia de estudiar la escuela, de cuestionarla, de desnaturalizar lo que transcurría en su interior. Experiencia que consideramos que sería importante que pudieran vivenciarla de algún modo los docentes, cuyas prácticas educativas son uno de los pilares constructores de la cotidianidad escolar.

Con esas inquietudes es que en el momento de elaborar el actual proyecto de investigación acordamos invitar a los Directores de las escuelas especiales a participar. El propósito que guió tal acción fue que los participantes (investigadores y docentes) puedan asumir un mayor compromiso con la tarea a desarrollar y que la misma se convierta en una verdadera experiencia de trabajo colaborativo, que posibilite cambios profundos en la manera de investigar y, al mismo tiempo, educar. Invitación que fue aceptada y por lo tanto figuran como colaboradoras en el Proyecto de Investigación.

Una vez aprobado el proyecto, se realizó la entrada al campo en cada una de las escuelas y se invito a docentes y personal del equipo técnico a participar en el nuevo proyecto. Actualmente participan como integrantes colaboradores del proyecto de investigación los directores de las escuelas y un total de 15 docentes.

Para desarrollar la tarea se acordaron actividades a compartir con los docentes involucrados en cada uno de las instituciones escolares y se firmó un protocolo de trabajo entre cada escuela que participa y la Facultad de Ciencias Humanas. Estas actividades se particularizan en cada institución.

En cuanto a la información que interesa recolectar en este estudio se relaciona fundamentalmente con la experiencia educativa de los actores institucionales de las escuelas especiales, interesa indagar cómo inscriben esas prácticas cotidianas dentro de sus historias de vida, otorgándoles significados y sentidos.



Las estrategias para la recolección de la información que se utilizaron fueron: entrevistas en profundidad, análisis de documentos y observación participante

El análisis de los datos en el contexto de la investigación cualitativa es un trabajo en continuo progreso. Para este estudio se acudió al proceso de inducción analítica ya que nos permitió crear categorías a partir de los datos y al método de comparación constante para analizar y codificar simultáneamente los datos para desarrollar conceptos.

El estudio en relación a la categoría práctica docente en las escuelas especiales nos ha permitido desarrollar las siguientes dimensiones de análisis: Saberes y conocimientos profesionales, Propuestas pedagógicas y didácticas, Sujetos pedagógicos (Sujetos de aprendizaje, Sujetos de enseñanza), Vínculo educativo, Problemas pedagógicos. Interesa en este escrito presentar y reflexionar sobre el conocimiento construido en relación a la dimensión *Propuestas pedagógicas y didácticas*.

Propuesta Pedagógico-Didáctica

Retomando de las narrativas docentes aquellas expresiones referidas a las experiencias escolares que permiten otorgar significado al quehacer docente cotidiano, se identificaron las referencias relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilitan evidenciar elementos constitutivos del mismo, como son los **objetivos, contenidos, estrategias, tiempo y evaluación**.

Gvirtz (2008) sostiene que los **objetivos** refieren a la intención con que se realizan las acciones. Son una guía que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, son *aspiraciones que se proponen* (Gvirtz, 2008: 188). Toda acción de enseñanza supone la fijación de objetivos para una clase, un ciclo lectivo o una unidad de aprendizaje. Sin embargo, muchas veces el desarrollo de las actividades promueve metas que no se pretendían. De acuerdo con la autora mencionada,



esto forma parte de la imprevisibilidad y complejidad de las situaciones de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Tradicionalmente los objetivos se han centrado en el ámbito cognoscitivo y se han propuesto iguales objetivos para todos los alumnos, de acuerdo al nivel educativo y a los contenidos considerados. Las nuevas tendencias en educación refieren a que es necesario una diversificación de los mismos, promoviendo la selección de objetivos particulares para cada alumno, según sus necesidades y posibilidades, contemplando todas las áreas de desarrollo (afectivas, cognitivas y sociales) e incluyendo objetivos relacionados a procedimientos, valores, normas o actitudes (Marchesi, Coll y Palacios, 1999).

Las narrativas analizadas ponen en evidencia la preocupación de los docentes de las escuelas estudiadas por la *diversificación de los objetivos* según las necesidades y posibilidades de los alumnos, proponiendo al mismo tiempo objetivos para la totalidad del grupo de clase como también para cada alumno en particular. Al respecto algunos docentes relatan:

Objetivos y expectativas planteados para cada grupo de alumnos y para cada alumno en particular (Relato 11)

Lo mejor, la ¿"excelencia"? que a veces uno como docente se propone lograr junto a ellos, no es más que un ir y venir en cada uno (Relato 1)

Los objetivos (para cada alumno o para todo el grupo) definen además el grado y tipo de aprendizaje que se pretende alcanzar en la puesta en práctica de los procesos didácticos de enseñanza (Bassedas, Huguet y Solé, 2006). Respecto a ello podemos observar algunas evidencias donde los docentes consideran el tipo de aprendizaje:

Por lo tanto, la práctica especial debe ser flexible en cuanto a tiempo y lugar, con el propósito de brindar al alumno las herramientas necesarias para potenciar su atención, su percepción, su motivación, su autoestima e interés (Relato 5)

El objetivo es trabajar comprensión lectora (Relato 3)



En el primer fragmento los objetivos refieren a la posibilidad de potenciar capacidades cognitivas, afectivas y de equilibrio personal. Mientras que en la segunda referencia, el objetivo señala el aprendizaje de un concepto como conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen ciertas características comunes (Bassedas, Huguet y Solé, 2006).

Si se plantean los objetivos como aquellos aspectos que se espera que aprendan o construyan los estudiantes, es importante considerar a la familia compartiendo, de algún modo, la acción educativa. Ésta participación de la familia posibilita conocer al alumno, establecer criterios educativos comunes, ofrecer modelos de intervención y de relación con los alumnos (Bassedas, Huguet y Solé, 2006). También es importante conocer las expectativas que tienen las familias para con sus hijos y para con la escuela, para poder trabajarlas según las posibilidades de los alumnos y del contexto educativo. Al respecto algunos de los docentes expresan:

El acuerdo con la familia sobre los objetivos a realizar para el año con ese alumno (Relato 10)

...los objetivos de la misma (la práctica docente) a través de un largo camino recorrido en forma conjunta con la familia, los alumnos, los docentes y demás profesionales (Relato 5)

Estos ejemplos evidencian que las instituciones estudiadas plantean objetivos para sus alumnos que trascienden la apropiación de contenidos conceptuales, ya que en muchos casos se consideran objetivos vinculados a la construcción de procesos y actitudes, normas y valores. En las narrativas docentes los objetivos que menos se evidenciaron fueron los relacionados a los contenidos curriculares.

Por otra parte, se plantean objetivos que respetan la individualidad de los procesos de construcción del aprendizaje, lo que permite pensar a la escuela como mediadora y facilitadora del aprendizaje considerando las posibilidades y los conocimientos ya logrados por parte de cada estudiante, al mismo tiempo que considera a la familia como otro actor involucrado en el proceso educativo.



El **contenido** es un objeto simbólico, es una construcción social y cultural que se materializa a través de la enseñanza y cuyas características dependen del modo en que es organizado y transmitido. Es a partir de las construcciones de las culturas en que se enmarcan las prácticas educativas (respecto de sus lenguajes, costumbres, creencias e ideas) que se definen los contenidos a enseñar. Gvirtz sostiene que los contenidos constituyen parte de estas construcciones culturales, ya que *la transmisión cultural escolar exige una operación de selección porque la totalidad social-cultural es inabordable* (2008: 24).

El contenido *a enseñar* es aquello que las autoridades legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas, mientras que el contenido *de la enseñanza* es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes. No todos los contenidos de enseñanza son explicitados como contenidos a enseñar, hay contenidos ocultos que se enseñan o se aprenden y que no son explicitados.

La selección del contenido a enseñar es algo necesario, no es conveniente presentar a los alumnos todos los contenidos tal y como están delineados en el currículo. Pero para ello es necesario un conocimiento profundo de los alumnos. Definir un contenido a enseñar implica construir un objeto, organizar lo que se transmitirá a los alumnos, *es la indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos* (Gvirtz, 2008: 18).

Seleccionar y organizar los contenidos es un proceso de producción de objetos que la escuela debe realizar. La selección de los contenidos depende de la disciplina, de los recursos disponibles, los intereses y capacidades del docente y del alumno, la amplitud de los textos y materiales con los que se cuenta, la posición de los directivos, la tradición de la escuela, entre otros.

Dicha selección puede organizarse en función de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos conceptuales comprenden los hechos, ideas y conceptos; mientras que los contenidos procedimentales hacen referencia a la interpretación de los datos, la aplicación de hechos y conceptos, habilidades, etc. Por otra parte, los contenidos actitudinales son aquellos que



implican los valores, actitudes y sentimientos. Así, en las escuelas se transmiten técnicas y contenidos conceptuales, al mismo tiempo que se enseñan contenidos que se relacionan con la moral, la autoridad, la relación con los otros, la identidad de las personas, la política. De un modo u otro, en las escuelas se promueven conductas de obediencia, de colaboración, relaciones más jerárquicas u horizontales, se estimula la discusión o se enseña el valor moral del silencio. La escuela se propone modelar a las personas de acuerdo con ciertos valores, procedimientos y pautas.

Una de las docentes en su relato expresa:

Podría decir que durante todo el tiempo estamos enseñando diferentes cosas (no solo contenidos académicos) (Relato 11)

Según Marchesi, Coll y Palacios (1999) muchas veces los contenidos conceptuales se han convertido en los fines de la educación, generándose una sobrevaloración de ellos y desdibujándose aquellos contenidos vinculados al desarrollo de todas las demás capacidades del sujeto. Ante estas situaciones, los autores sostienen la importancia de pensar en la posibilidad de ampliar los contenidos a trabajar, tendiendo a lograr el desarrollo global de los alumnos.

En las narrativas docentes estudiadas se identificaron evidencias que refieren principalmente a contenidos conceptuales y actitudinales. Cabe mencionar que el hecho de que no se identificaran referencias a contenidos procedimentales no implica que éste tipo de contenidos no se trabajen: hemos observado que son considerados en las descripciones que realizan en relación a los objetivos.

Como hemos dicho, los contenidos conceptuales se refieren a un conjunto de objetos, hechos o símbolos que tienen determinadas características comunes entre sí. En los relatos docentes identificamos los siguientes pasajes referidos a estos contenidos conceptuales:

...me propuse ya hace algunos años como objetivo, “revalorizar el acto particular de la Lectura” (...) El objetivo es trabajar Comprensión lectora (Relato 3)



...esta manera de trabajar esta relacionado, con la selección de lecturas acorde al nivel intelectual de los alumnos (Relato 3)

Los contenidos actitudinales son aquellos que refieren a las propuestas que se realizan a los alumnos tendientes a generar determinados modos de comportamientos ante diversas situaciones sociales. Al respecto los docentes expresan:

Otras, por poder saludar a su maestra o dejarse saludar o recibir un beso (...) Otras veces es porque “el puede” contar lo que le está pasando o se animó a proponer un juego, una actividad (Relato 1)

... trabajamos anualmente como tema central: LA AUTOESTIMA. (Relato 2)

Para analizar las evidencias presentes en las narraciones docentes respecto a **estrategias**, consideramos necesario definir cómo se concibe a las mismas en el contexto del aula. El término estrategias nos permite entender las prácticas de enseñanza no ya como un conjunto de pautas o pasos fijos o predeterminados sino como un conjunto de procedimientos, *la idea de estrategias permite salir del universo de las soluciones universalmente válidas para entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto* (Gvirtz, 2008: 147), que cada docente construye según los contenidos, el tiempo y los recursos de los que dispone.

Stenhouse (1998) refiriéndose a las estrategias, plantea su postura al respecto, expresando:

Yo prefiero el término “estrategia de enseñanza” al de “métodos de enseñanza”, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. “Estrategias de enseñanza” parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.

(Ob cit: 1998:53)

La presentación del contenido a los alumnos requiere de soportes sobre los que los alumnos realizarán las actividades. Éstos constituyen las estrategias de los



docentes, inscriptas en la metodología de enseñanza, y son las herramientas materiales y simbólicas que permiten la expresión y el desarrollo de las habilidades cognitivas, prácticas y afectivas.

En el análisis de los relatos docentes es posible distinguir dos perspectivas desde las cuales se hace referencia a las estrategias didácticas. Una en la cual se significa a las estrategias desde una mirada más descontextualizada respecto de los procesos de aprendizaje de los alumnos, dado que el docente se centra en la perspectiva de la enseñanza sin mencionar la mirada de los alumnos. La otra, en la cual el docente puede poner en evidencia una mayor interacción entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje para el planteo de las estrategias a utilizar.

Con respecto a la primera perspectiva un docente en su narrativa expresa:

...alumnos con quienes han funcionado las estrategias y esa búsqueda continua de acceso al aprendizaje ha llegado a buen puerto (Relato 4)

En cambio, en otras narrativas se evidencia una mirada en la cual se concibe a las estrategias desde la contribución que las mismas realizan a los procesos de apropiación del conocimiento de cada alumno, teniendo en cuenta sus particularidades:

Las “otras ellas” son aquellas alumnas que constantemente me hacen reflexionar sobre mi práctica docente, sobre lo planificado, sobre las estrategias usadas y me hace buscar constantemente la manera de enseñar, el momento, el espacio, el lugar, los materiales, etc. (Relato 8)

Es una práctica contextuada, la misma tiene en cuenta las características, intereses, habilidades, estado de ánimo, competencias de los alumnos (Relato 11)

Retomando el planteamiento de Gvartz y Palamidessi (2008) al referirse a las estrategias se puede pensar en herramientas materiales y en herramientas simbólicas que contribuyen o no en la construcción de conocimientos por parte de los alumnos.



Como herramientas materiales en las narrativas docentes se menciona el uso de material concreto:

La cara de sorpresa de los alumnos ante una reacción de los elementos usados en una experiencia (Relato 10)

A su vez en un aula especial está siempre el uso de MATERIALES CONCRETOS, las situaciones experimentadas, las vivencias (Relato 3)

Los docentes refieren a las estrategias simbólicas cuando deben tomar decisiones para resolver diferentes conflictos que se plantean con los alumnos. También las mencionan en situaciones en las que se proponen la enseñanza de contenidos curriculares. En las narrativas docentes se identificaron entre otras, las siguientes referencias:

Por supuesto no subió a ese colectivo, ordenó el aula y nos fuimos juntas en el próximo. Fuimos entrañables desde ese día (Relato 6)

He comprobado, sentido, mucho respeto, escucha entre los jóvenes mientras hacen los relatos, donde suele haber risas, diversas opiniones y también silencios... (Relato 2)

El **tiempo** es una dimensión significativa de la organización escolar, el modo de concebirlo va a estar relacionado con la manera de significarla y entenderla. Según Vázquez Recio (2007), el tiempo en relación a la organización escolar se puede comprender desde dos perspectivas: la *organización del tiempo escolar* y el *tiempo en la organización escolar*.

La primera hace referencia a la distribución y organización de la jornada escolar con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos y asegurar el buen funcionamiento de la institución. Aquí el tiempo es considerado como una variable objetiva, heredera de una mirada técnico-instrumental. En palabras de la autora:

En esta línea, la organización escolar que es posible y compatible con el tiempo objetivo, es aquella organización que se constituye como entidad real, que existe objetivamente al margen de los individuos que forman parte integrante de ella”

(Vázquez Recio, 2007:2)



El tiempo concebido como recurso de la organización escolar es limitado, es necesario racionalizar su uso a través de una planificación precisa, con el propósito de garantizar el logro de los objetivos institucionales. De ese modo los actores institucionales organizan sus prácticas en función del tiempo, convirtiéndose en sus prisioneros.

Cuando se habla del tiempo en la organización escolar, por otro lado, se entiende que el tiempo no es solo una variable objetiva que se debe usar racionalmente, sino que se contempla también una variable subjetiva, reconociéndose que cada actor institucional significa al tiempo de un modo diferente. Vázquez Recio menciona que *el tiempo vivido, tiempo de experiencia individual no es tiempo del reloj, ni el tiempo asignado a una materia; es el tiempo subjetivo, de la vivencia consciente (Ob cit. 2007:7).*

Es interesante comprender como se organiza y vivencia el tiempo desde la organización escolar. Se puede identificar una vivencia rutinaria, monótona del tiempo escolar, donde la clase se transforma en una experiencia eterna; ésta es la vivencia que tienen muchos sujetos que son clasificados como alumnos que no pueden aprender, molestan, son inquietos, etc., condenándolos al fracaso escolar. Al mismo tiempo es posible evidenciar otros tipos de vivencias en las que la tarea diaria es reorganizada a través de propuestas nuevas, comprometedoras, novedosas; en las que el tiempo transcurre de otro modo a partir de la experiencia subjetiva de cada uno de los actores.

El currículo flexible permite reconocer las diferencias de cada sujeto, respetando el tiempo de aprendizaje de cada integrante del espacio áulico, lo que conduce a pensar la educación como tendiente al mejoramiento integral de la persona al favorecer sus posibilidades de elegir, razonar y comunicarse. Al respecto Varela (1992, en Vázquez Recio 2007) expresa:

El tiempo no es ajeno al contexto organizativo sino que necesita de él para tener sentido educativo; es sensible a las circunstancias, a las personas y a sus relaciones; es un tiempo íntimo donde se expresan las interacciones, las reacciones y las interferencias

(Ob cit. 2007:7).



A continuación se retoman algunas expresiones de los docentes referidas al tiempo en la organización escolar.

Tiempo personal e institucional... que no siempre se articulan al mismo tiempo pero que transcurre en un mismo lugar (escuela) y que a lo largo del recorrido transitado se unifican en un solo camino, si han estado en claro los objetivos y metas a las que queríamos llegar... es decir a la imagen-objetivo deseada. (Relato 2)

En esta expresión vemos que el docente analiza el tiempo desde una mirada institucional pero también considera el tiempo personal, o sea cómo cada actor del quehacer educativo significa el tiempo en la propuesta institucional.

Muchas veces el tiempo no es el suficiente para programar actividades que respondan a los intereses de cada alumno y poder explorar al máximo las posibilidades de cada niño o joven (Relato 3)

En este fragmento la docente analiza el tiempo desde una mirada objetiva, refiere a cómo el tiempo institucional es insuficiente para la concreción de propuestas educativas innovadoras, donde se consideren las particularidades de cada sujeto de aprendizaje.

El tiempo es valioso tanto en consideración al otorgado para que piense, realice, corrija y vuelva a intentarlo, como en relación a sus tiempos con esa actividad, que es la planificada pero no la aceptada y se hace necesario proponer otros materiales, otra tarea (Relato 3)

Aquí se evidencia tanto el tiempo objetivo como el subjetivo: la docente refiere al tiempo que desde la planificación se considera para el desarrollo de las actividades pero, al mismo tiempo, refiere a cómo la presencia del sujeto que aprende conduce muchas veces a replantear no sólo el tiempo propuesto, sino también los materiales e, incluso, la necesidad de plantear otra tarea. También se evidencia la preocupación por parte del docente para que la tarea sea significativa y el alumno pueda apropiarse de los contenidos a partir de sus modos particulares de aprender.



Por lo tanto, la práctica especial debe ser flexible en cuanto a tiempo y lugar, con el propósito de brindar al alumno las herramientas necesarias para potenciar su atención, su percepción, su motivación, su autoestima e interés. (Relato 6)

Esta expresión evidencia la importancia de un currículo flexible a partir del cual puedan aprender la diversidad de los sujetos en el contexto escolar y más específicamente en la escuela especial. Este currículo flexible exige una concepción del tiempo no sólo referido a los horarios y calendarios, sino y fundamentalmente referido a los tiempos necesarios para desarrollar propuestas didácticas que respondan al sentido de la escuela especial.

Para cerrar esta breve reflexión sobre el tiempo escolar, retomaremos las palabras de Vázquez Recio (2007), quien considerando a diversos autores (Stainback y Stainback, 1999; Porras Vallejo, 1998) menciona:

...aceptar la heterogeneidad del alumnado, diversificar las prácticas pedagógicas, fomentar la participación, la creatividad, la libertad y el respeto supone apostar por un tiempo en la organización escolar que sea flexible y móvil (Ob cit. 2007: 9).

Al hablar de **evaluación** se hace referencia no solo a los instrumentos de acreditación, sino a todas las producciones exigidas a través de las cuales el alumno puede manifestar o expresar lo que sabe, lo que ha aprendido. Puede definirse como una instancia que parte de un examen, de una indagación que produce cierta información y permite establecer el valor social de una cosa o persona. Es una práctica pedagógica muy vieja, pero actualmente muy difundida y de uso diario en los sistemas escolares. Los instrumentos de evaluación son muchos y variados como así también los sujetos que pueden ser evaluados (Gvirtz, 2008).

La autora refiere a que la evaluación en educación se relaciona con la producción de un juicio en función de cuatro tipos de decisiones: *respecto de los individuos, respecto del mejoramiento de la enseñanza, respecto de la institución escolar, respecto de política y administración del sistema escolar.*



Por su parte, Marchesi, Coll y Palacios (1999) mencionan que la evaluación brinda la posibilidad de orientar y replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que no debe reducirse a medir los resultados de aprendizaje de los alumnos, sino que debe orientarse a entender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo.

En los relatos de nuestro estudio, sólo se ha identificado una referencia de una docente respecto de los procesos de evaluación. Refiere a la evaluación como el reconocimiento de algunos logros alcanzados por los sujetos de aprendizaje, reflexionando acerca de lo que considera “mejor alumno”, al respecto menciona:

Un día es el mejor por poder empezar y terminar la tarea propuesta, con poca guía del docente. Otras, por poder saludar a su maestra o dejarse saludar y recibir un beso. Otras veces es porque “él puede” contar lo que le está pasando o se animó a proponer un juego, una actividad. Otros puede ser el “mejor” por participar de un acto y animarse a actuar. Otras veces puede ser “el niño” que me miró y dijo “agua”, “masita”, “tobobán”. O cuando dice “Seño ya se leer”, con orgullo y alegre y puede mostrarlo. Otras veces aquél que ves en el recreo, que ves que ayuda a otro compañero (...) Los logros alcanzados, los aprendizajes de todos los días (Relato 1)

Esta expresión evidencia que la docente al valorar o evaluar a sus alumnos considera las particularidades y posibilidades de cada uno de ellos. Incluso en algunos pasajes del relato refiere a contenidos conceptuales, mientras que en otros considera los contenidos actitudinales y procesuales. Se evidencia que concibe los aprendizajes como un proceso, puede valorar la construcción de los mismos por parte del alumno y no ve al aprendizaje como un producto final.

Este modo de evaluar quizás sea el más apropiado en el contexto de las escuelas especiales. Sería necesario avanzar en la construcción de criterios y modalidades que permitan sistematizar estas instancias considerando las particularidades y posibilidades de cada uno de los sujetos de aprendizaje.



Para terminar...

Los cambios que en nuestro país tuvieron lugar en las últimas décadas en el contexto de la normativa escolar referida a la educación de la persona con discapacidad favorecieron la integración escolar, como también la integración en el contexto social. Al mismo tiempo dieron lugar a algunos cambios al interior de la escuela especial, entre ellos se puede mencionar la población que concurre ya que muchos de los alumnos que asistían pasaron a formar parte de la escuela común y comenzaron a ser escolarizados algunos sujetos que hasta el momento habían quedado excluidos del sistema educativo.

El análisis de los datos que conformaron esta categoría nos permitió realizar algunas aproximaciones sobre el modo en que los docentes significan distintos aspectos referidos a la práctica docente.

Los relatos de los docentes nos conducen a reflexionar sobre la complejidad del acto de *enseñar*, y el modo como el mismo se configura y concreta en el interactuar de los actores que intervienen en ese proceso dando lugar a una variabilidad de situaciones que fluctúan entre prácticas con una marcada tendencia a la innovación y prácticas conservadoras.

Es necesario seguir buscando, reflexionando en forma conjunta con los docentes que cotidianamente habitan las aulas de nuestras escuelas sobre ese quehacer educativo que se recrea constantemente ante la complejidad y variedad de las situaciones educativas que se presentan, no sólo en el ámbito de la escuela especial, sino en el de la educación en general.

Contreras (2002: 64) menciona que

...hay que buscar y reconocer los caminos por los que los seres humanos muestran nuevas posibilidades en sus trayectorias. De lo que se trata es de que cada uno y cada una pueda ser quien es con una completa dignidad: para que pueda desarrollar una vida digna y sentir como digno su vivir.

Es en este camino que nos hemos propuesto nuevos objetivos de trabajo en conjunto con los directivos y docentes de escuelas especiales de la ciudad de Río Cuarto y la región, incluyendo además la participación activa de nuevos actores institucionales, como son los estudiantes y los padres. Interesa trabajar



conjuntamente con los docentes para profundizar el conocimiento de las realidades de las escuelas, reflexionando sobre las particularidades y generalidades de la educación especial en diferentes contextos; con el objetivo de realizar contribuciones útiles para el mejoramiento de la calidad educativa y de la calidad de vida de los sujetos de la educación especial.

Pérez Gómez (en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2000) plantea que los profesores deben jugar un nuevo papel dentro de sus propias prácticas educativas como profesionales enfrentados a situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas; con el deseo de “*superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula*” (2000: 412).

Por ello la investigación juega un papel importante en las instituciones educativas, en el caso de este estudio permite dar a conocer los propósitos a los que sirve la escuela y la forma en que logra los mismos, y en ese quehacer educativo los docentes son actores fundamentales porque son los que construyen la educación día a día, los que posibilitan el cambio educativo (Reimers, 2004 en Boggino y Rosenkrans, 2004).

Consideramos que favorecemos la construcción de docentes críticos al incluir en los procesos de investigación que llevamos a cabo desde las universidades a los docentes que con su accionar crean y recrean las escuelas del medio, son ellos quienes posibilitan y habilitan los cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cambios en las instituciones en su conjunto.

A su vez se propicia una retroalimentación para la formación universitaria y para los profesores responsables de la formación docente, de los que serán protagonistas en la construcción de la escuela inclusiva que tanto anhelamos.

Referencias bibliográficas

Bassedas E., T. Huguet E I. Solé. 2006. *Aprender y enseñar en la educación infantil*. GRAÓ. España.



- Boggino, N. Rosekrans, K. 2004. *Investigación Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. Homo sapiens. Santa Fé. Argentina.
- Contreras J. 2002. *Educación la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades*. Cuadernos de Pedagogía N° 311. España.
- Gimeno Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez. 2000. *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. España.
- Guyot, V. 1999. *La enseñanza de las Ciencias*. Revista Alternativas. N° 17. LAE. UNSL.
- Guyot, V. 2008. *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Ediciones LAE. Universidad Nacional de San Luis.
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi. 2008. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique. Buenos Aires Argentina.
- Marchessi, A., C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Editorial Alianza. España.
- Stenhouse L. 1998. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid, España.
- Vasilachis De Gialdino, I. 1992. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Vázquez Recio, R. 2007. *Reflexiones sobre el tiempo escolar*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n° 42/6 – 10 de mayo de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad de Cádiz, España.



EDETEC: UN ESPACIO DE DESARROLLOS TECNOLOGICOS PARA INCLUSIÓN EDUCATIVA

UIDET UNITEC, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de La Plata.

Departamento de Electrotecnia 48 y 116

PROYECTO DE EXTENSIÓN de la Universidad Nacional de La Plata

Autores:

FERRARI, Flavio Atilio, DNI 17666399, Ingeniero en Electrónica, UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, flavioaferrari@gmail.com

BLASETTI, Fabián Héctor. DNI 16733517, Ingeniero en Electrónica, UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, fabihecbas@gmail.com

GONZALEZ, Mónica Liliana, DNI 12410444, Ingeniero en Telecomunicaciones, UNITEC Facultad de Ingeniería UNLP, dispos@ing.unlp.edu.ar

Palabras clave: Inclusión educativa, Juguetes adaptados, Comunicación alternativa

RESUMEN

Cada persona con una limitación funcional o discapacidad dará lugar a una rampa tecnológica. La aplicación de tecnologías basadas en la Microelectrónica y la Informática permiten generar ayudas tecnológicas de bajo costo destinadas a aumentar las capacidades disminuidas, ayudando a mejorar la calidad de vida. En particular, los niños y jóvenes que concurren a Escuelas Especiales, para superar los obstáculos que se les presentan debido a su condición, necesitan herramientas innovadoras específicas para poder desenvolverse y lograr su inclusión en el medio. En este trabajo se presentan algunas aplicaciones tecnológicas de bajo costo realizadas dentro del Proyecto de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata denominado *EDETEC: Espacio de Desarrollo de Rampas Tecnológicas para la mejora de la accesibilidad e inclusión*, desarrollado en la UIDET UNITEC en el Departamento de Electrotecnia de la Facultad de Ingeniería.



El proyecto cubre un área de vacancia a nivel de un emprendimiento universitario al proporcionar a la comunidad educativa con necesidades especiales dispositivos de bajo costo diseñados y/o adaptados según los requerimientos específicos del usuario. Por ello, resulta de interés comunitario cumpliendo con objetivos planteados desde la Responsabilidad Social Universitaria.

Se describen tres desarrollos tecnológicos: Comunicador Pictográfico para comunicación aumentativa y alternativa, Adaptación de juguetes para niños con Necesidades Educativas Especiales pertenecientes a Escuelas Especiales de la ciudad de La Plata y el Comunicador digital: Aplicación para casos de parálisis cerebral.

Marco de referencia

El avance tecnológico actual produce gran cantidad de artefactos para uso y consumo humano con distintos grados de sofisticación; un problema inherente es el costo asociado que se profundiza cuando las tecnologías se aplican a casos de discapacidad, ahondando la brecha entre las personas afectadas por algún tipo de discapacidad respecto de aquellas que no la tienen. En general, dado que el tipo y grado de discapacidad son únicos en cada persona, las aplicaciones tecnológicas deben tener en cuenta estas características en su diseño, por lo que se dificulta el desarrollo a gran escala que permite disminuir los costos, ya que muchas veces resultan dispositivos ineficaces debido a las diferencias individuales de los usuarios. Sin embargo, la posibilidad de contar con una tecnología accesible facilita la elaboración de productos específicos como lo son aquellos que permiten mejorar la calidad de vida del sector social correspondiente a las personas con algún tipo de discapacidad. En este aspecto, los elementos tecnológicos denominados *ayudas técnicas* permiten facilitar actividades, compensar deficiencias o minusvalías y mejorar la accesibilidad para estos sectores sociales vulnerables.

Se entiende por ayuda técnica a aquellos productos, instrumentos, equipamientos o sistemas técnicos, derivados del desarrollo de cualquier tipo de tecnología y accesibles por personas con discapacidad y/o mayores, ya sean éstos producidos



especialmente para ellas o con carácter general, para evitar, compensar, mitigar o neutralizar la deficiencia, discapacidad o minusvalía y mejorar la autonomía personal y la calidad de vida, [1].

Las modificaciones realizadas en equipos de cómputo que permiten el acceso de uso a personas con discapacidad, tanto en hardware (sistema físico) o software (programación específica) se consideran también como ayudas técnicas que en la bibliografía se suelen encontrar bajo la denominación de Tecnologías de acceso y adaptación (Access and Adaptative Technology), [2]

Dentro de las tecnologías de ayuda puede hacerse una distinción de acuerdo a niveles de ejecución como la resumida en la Tabla I.

Tabla I

Sistemas de habilitación, aprendizaje y entrenamiento	Aprendizaje o entrenamiento de habilidades concretas. Uso de TIC para incrementar habilidades de personas con discapacidad.
Sistemas alternativos y aumentativos de acceso a la información del entorno	Ayudas para discapacidad visual y/o auditiva que permite incrementar la señal percibida o sustituir por un código reconocido por ellos.
Tecnologías de acceso a la computadora	Sistemas de hardware y software que permiten a personas con discapacidad utilizar cualquier sistema informático
Sistema alternativos y aumentativos de la comunicación	Sistemas generados para personas que por su patología no pueden utilizar el código oral-verbal-lingüístico de la comunicación
Tecnologías para la movilidad personal	Sistemas diseñados para movilidad personal, adaptaciones de vehículos



Tecnologías para la manipulación y control del entorno	Sistemas electromecánicos para manipular objetos utilizados para discapacidades físicas o sensoriales
Tecnologías de la rehabilitación	Elementos tecnológicos diseñados para el proceso de rehabilitación
Tecnologías asistenciales	Elementos tecnológicos y ayudas para mantener las constantes vitales o impedir deterioro físico
Tecnologías para el deporte, ocio y tiempo libre	Sistemas que permiten realizar una actividad deportiva o entretenimiento
Tecnologías para la vida diaria	Otros sistemas que permiten incrementar la independencia de las personas con discapacidad

En la República Argentina la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI) señala que, aproximadamente, existen más de 2.000.000 de personas con discapacidad, siendo el 39,5% discapacidades motoras, 22% discapacidades visuales, 18% auditivas y 15% mentales. Un niño con Necesidades Educativas Especiales es aquel que en comparación con sus compañeros se encuentra muy por debajo o muy por encima en cuanto a habilidades cognitivas, y por ello requiere que se incorporen a su proceso de aprendizaje apoyos especiales o extraordinarios para que la currícula básica se adapte a ellos.

La UIDET UNITEC (Unidad de Investigación, Desarrollo, Extensión y Transferencia para la Calidad de la Educación en Ingeniería con orientación al uso de TIC) dentro de su espacio dedicado a la Extensión Universitaria realiza actividades de extensión e investigación relacionadas con el uso de TICs y el desarrollo e implementación de dispositivos electrónicos y software específicos para resolver necesidades especiales nacidas a partir de diferentes tipos de discapacidades. Dentro de la UIDET se desarrolla el Proyecto de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata denominado *EDETEC: Espacio de Desarrollo de Rampas Tecnológicas para la mejora de la accesibilidad e inclusión* que tiene su origen en la inquietud presentada por docentes de Educación Especial que observaron la necesidad de contar con elementos



didácticos y de ayuda técnica para las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de sus alumnos con diferentes discapacidades, siendo necesario cubrir este requerimiento para brindar apoyo a su tarea educativa, como así también desarrollar dispositivos para facilitar la comunicación con los alumnos con mayor grado de discapacidad en el habla y la motricidad. El uso temprano de estos dispositivos otorgará mayores posibilidades de éxito para la inclusión en la comunidad de estos alumnos, niños y adolescentes con NEE, mejorando su calidad de vida. Los niños y jóvenes que concurren a Escuelas Especiales, para superar los obstáculos que se les presentan debido a su condición, necesitan herramientas innovadoras específicas para poder desenvolverse y lograr su inclusión en el medio.

El cumplimiento del proyecto permite actuar en un área de vacancia a nivel de un emprendimiento universitario, al proporcionar a la comunidad educativa con necesidades especiales dispositivos de bajo costo diseñados de acuerdo a necesidades específicas tanto de apoyo terapéutico como de soporte de la enseñanza y el aprendizaje.

En este aspecto se realiza un trabajo multidisciplinario entre ingenieros y distintos tipos de terapeutas y educadores especializados. En el trabajo conjunto se determina el reconocimiento de las necesidades a cubrir con el fin de desarrollar los recursos con las tecnologías apropiadas o la adaptación de dispositivos ya diseñados según necesidades específicas. A partir de allí se trabaja en el entrenamiento de los terapeutas y personas con discapacidad persiguiendo el máximo de eficiencia en cada aplicación.

Aplicaciones

Se describen a continuación tres dispositivos de ayuda tecnológica: Comunicador Pictográfico para comunicación aumentativa y alternativa, Adaptación de juguetes para niños con NEE pertenecientes a Escuelas Especiales de la ciudad de La Plata y el Comunicador digital: Aplicación para casos de parálisis cerebral.

1. Comunicador Pictográfico para comunicación aumentativa y alternativa



El término comunicación aumentativa describe la forma que usan las personas para comunicarse cuando no pueden hablar suficientemente claro, para que les entiendan aquellos que les rodean; mientras que comunicación alternativa se refiere a métodos de comunicación usados para reemplazar completamente el habla. Hoy en día los términos comunicación aumentativa y Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) se usan para abarcar una amplia gama de métodos adaptados de comunicación, [3].

“La comunicación aumentativa y alternativa, así como los sistemas de acceso a la escritura para personas con problemas de habla y/o de motricidad se sitúan plenamente en el contexto de un enfoque habilitador. Incluyen un extenso conjunto de sistemas de signos, ayudas técnicas para la comunicación y la escritura, elaboraciones teóricas y procedimientos de intervención que participan del doble objetivo propio de todo enfoque normalizador. Por una parte, se orientan a fomentar el mayor nivel de desarrollo de la comunicación y el lenguaje posible, así como el máximo grado de alfabetización que pueda alcanzar cada persona, incluyendo el acceso al habla y a la escritura natural cuando ello es factible. Por otra parte, se dirigen a compensar el déficit, proporcionando la capacidad de cubrir objetivos equivalentes a los de la mayoría de las personas aunque de una manera distinta”, [4].

Dentro de este tipo de tecnologías el Pictograma constituye una herramienta de mucha utilidad para cierto tipo de patologías que afectan la comunicación. En forma general, los pictogramas son signos que representan figuras o símbolos para ejemplificar objetos o ideas, y han sido utilizados desde tiempo remoto por los hombres. El uso de diferentes figuras en lugar de palabras permite expresar ideas, conceptos, emociones, etc. Es un medio relativamente simple para expresar y transmitir el pensamiento a un interlocutor. Pueden utilizarse como sistemas alternativos de la comunicación para personas que presentan dificultades en la comunicación oral y escrita. También pueden ser adaptados como recursos educativos para niños con necesidades especiales. Actualmente, existe una amplia variedad de dispositivos electrónicos mediante los cuales una persona puede comunicarse por medio de mensajes que crea o selecciona. Pueden ser



muy simples o sofisticados; en este último caso constituyen ayudas o dispositivos de “alta tecnología”.

Se presenta en este trabajo el desarrollo de un Comunicador Pictográfico de bajo costo para comunicación alternativa y aumentativa. El mismo fue realizado como trabajo final de la carrera de Ingeniería en Electrónica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, [5]. El objetivo principal de esta herramienta es facilitar la comunicación a un usuario que no utilice el lenguaje oral ni escrito. Para ello, dispone de espacios para colocar tarjetas pictográficas, con imágenes que representan conceptos. El usuario puede elegir la tarjeta cuyo concepto desee comunicar, a través de la activación de un switch (conmutador) conectado al aparato, y la imagen queda identificada por un indicador luminoso. De acuerdo a las posibilidades del usuario y la evaluación del equipo de profesionales que trabaje con él, el comunicador se puede configurar para operar con distintas modalidades de selección (la forma y secuencia de encendido de las luces), a distintas velocidades, y con o sin una señal sonora de aviso. El comunicador se montó en una estructura de acrílico en un tablero de fibra. Como característica de diseño se optó por una forma rectangular con las dimensiones de una hoja A4. Debido al costo que supone su desarrollo utilizando matricería, se eligió una combinación entre acrílico y un tablero de fibra de densidad media buscando un balance entre costo y calidad. Como diseño piloto se decidió proporcionar espacio para 12 tarjetas de 5,5 cm. de lado.

El comunicador cuenta con 8 modos de operación, según las especificaciones iniciales, así como con la posibilidad deshabilitar/deshabilitar una señal de aviso sonoro. El equipo cuenta con dos modos de alimentación: con batería recargable o conexión a la red eléctrica. En la Figura 1 se muestra una foto del equipo construido.



Figura 1: Comunicador pictográfico de bajo costo

El dispositivo diseñado posee como ventajas:

- *Puede ser reproducido con materiales comerciales disponibles en el país.*
- *El costo de fabricación es muy inferior a la media de los productos comerciales.*
- *Es versátil porque presenta una amplia variedad de modos de barrido y distintas velocidades.*
- *La iluminación a base de diodos leds garantiza gran vida útil.*
- *Sus dimensiones y peso lo hacen portable.*
- *Puede funcionar con baterías recargables o mediante la red eléctrica pública.*
- *El diseño de los porta-tarjetas facilita el intercambio de los pictogramas.*
- *La presencia de la alarma sonora y lumínica facilita su uso en diferentes ambientes y condiciones.*
- *El panel de configuración posee un acceso muy intuitivo para el usuario.*



- *Se cuenta con la posibilidad de habilitar o deshabilitar el sonido de la alarma.*
- *Admite la conexión de cualquier tipo de switch con conector estándar plug de 3,5 mm.*
- *Cuenta con la posibilidad de hibernar, lo cual evita que esté constantemente funcionando si el usuario no lo requiere.*
- *Posee luz de indicación de batería baja.*

Sin embargo, es posible realizar en una segunda versión algunas mejoras. Por ejemplo, la posibilidad de contar con la grabación y reproducción de mensajes permitiría una interacción mucho más fluida con el entorno al posibilitar que, cuando se elija una tarjeta, el dispositivo reproduzca un mensaje pregrabado relacionado con el concepto del pictograma correspondiente. El uso de un display de tipo LCD permitiría mostrar velocidad, modo de barrido, estadísticas de alarmas, configuración de opciones avanzadas, etc. Con la incorporación de un control del entorno (domótica) el sistema podría ser utilizado no sólo para comunicar conceptos sino para el control de dispositivos eléctricos del medio que rodea al usuario. Por ejemplo, comando de luces, equipos de calefacción, TV, audio, etc. El agregado de un módulo de comunicación por radiofrecuencias (RF) posibilitaría avisar a la persona que asiste al usuario sin necesidad de que se encuentre próxima a él las necesidades del mismo. Esto puede realizarse mediante un transmisor colocado en el prototipo y un receptor que el asistente lleve consigo.

2. Adaptación de juguetes para niños con NEE

El juego en el niño es de vital importancia porque constituye un medio con el cual se relaciona con el entorno y con los demás poniendo en juego distintas habilidades y creatividad. Para aquellos niños que presentan algún tipo de discapacidad (motora, cognitiva, sensorial, etc.) se obstaculiza el acceso y uso de los juguetes de tipo comerciales o estándar afectando las posibilidades de



desarrollo a través del juego. Por ello es necesario que puedan tener acceso a juguetes desarrollados específicamente para cada niño según sus intereses y necesidades específicas. Una solución es utilizar juguetes adaptados. Los juguetes adaptados son aquellos juguetes de tipo estándar o comercial que se modifican de modo de facilitar su uso por niños con discapacidad. Las adaptaciones son de diversos tipos y grados, desde las más sencillas hasta complejas teniendo en cuenta las necesidades y características del niño en particular, por ejemplo la motricidad, la comprensión, la coordinación de movimientos, etc. Además, deberá tenerse en cuenta las condiciones de seguridad. Dentro de las adaptaciones sencillas están los pulsadores o interruptores que reemplazan pequeñas teclas de encendido del juguete estándar. En general las modificaciones realizadas a cualquier juguete estarán en consonancia con las capacidades de manipulación, movimiento, comprensión del niño en particular. En las Figuras 2 y 3 se muestran algunos juguetes que han sido adaptados en el espacio EDETEC. En la Figura 2 se muestra el juguete denominado CABALLITO V. 2.0 para desarrollo de habilidades motoras, actividades de enseñanza aprendizaje causa-efecto, acción y reacción. Diseñado para realizar aprendizaje para el uso del mouse. Se complementa con un software en desarrollo con un caballito que se mueve usando los botones del mouse en la pantalla de la PC.

En la Figura 3 se muestra un Autito para diseñado para cumplir los mismos objetivos con otro tipo de juguete. En estos casos se ha tenido en cuenta que el juguete una vez adaptado sea atractivo para el niño y cumpla con condiciones de seguridad.



Figura 2



Figura 3

En la Figura 4 se muestra un Juego de encastre luminoso para desarrollo de habilidades motoras utilizado en atención temprana. En la Figura 5 se muestra una adaptación de pianito electrónico para el del Centro de Rehabilitación Infantil Ambulatoria (CRIA). Se coloca un switch especial fácilmente operable por el usuario que habilita los distintos sonidos del piano.

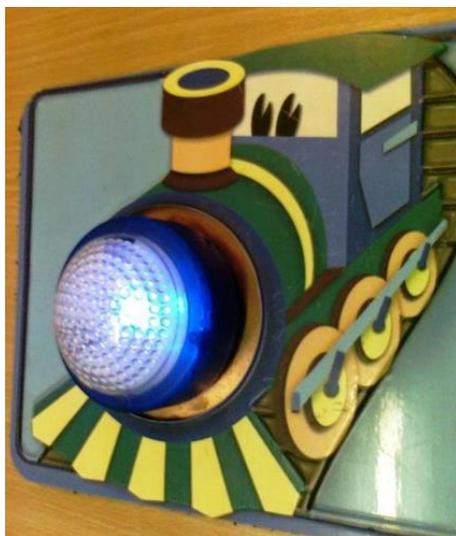


Figura 5



Figura 4

3. Comunicador digital: Aplicación para casos de parálisis cerebral

Según la definición propuesta por Rosembaum et al., [6] *“la parálisis cerebral describe un grupo de trastornos del desarrollo psicomotor, permanente y no progresivo, causada por una lesión en el cerebro producida durante la gestación, el parto o durante los tres primeros años de vida del niño. Los desórdenes psicomotrices de la parálisis cerebral están, a menudo, acompañados de problemas sensitivos, cognitivos, de comunicación y percepción, y en algunas ocasiones, de trastornos del comportamiento.*



La parálisis cerebral es un desorden permanente lo que implica que la lesión neurológica es irreversible y persiste a lo largo de toda la vida. Dicha lesión no cambia, es inmutable. El daño neurológico no aumenta ni disminuye aunque las consecuencias pueden cambiar hacia la mejora o el empeoramiento. La alteración del sistema neuromotor incide en aspectos físicos como la postura o el movimiento. La lesión no es degenerativa, esto es, no aumenta ni disminuye. La lesión se produce antes de que el desarrollo y crecimiento del cerebro hayan concluido. Puede ocurrir durante la gestación, el parto o los tres primeros años de vida del niño. Un período de tiempo en el que el sistema nervioso central está en plena maduración. La lesión también puede afectar a otras funciones como la atención, la percepción, la memoria, el lenguaje y el razonamiento. El número de funciones dañadas depende, por un lado, del lugar, tipo, localización, amplitud y disfunción de la lesión neurológica, y por el otro, por el momento en que se produce el daño (nivel de maduración del encéfalo). Además, la lesión interfiere en el desarrollo del Sistema Nervioso Central. Una vez producido el daño éste repercute en el proceso madurativo del cerebro y, por tanto, en el desarrollo del niño.

El grado en el que esta discapacidad afecta a cada persona es diferente, y viene determinado por el momento concreto en que se produce el daño; así podemos encontrarnos con personas que conviven con una parálisis cerebral que resulta apenas perceptible, desarrollando una vida totalmente normal, frente a otras que necesitan del apoyo de terceras personas para realizar las tareas más básicas de su vida diaria”.

Es este último caso el presentado por Juan Cobeñas, alumno de la Facultad de Humanidades de la UNLP, diagnosticado con Parálisis Cerebral desde temprana edad y quien sólo logra mover y controlar, con dificultad, su brazo derecho con la ayuda de un asistente, considerándose que más del 95% de su cuerpo se encuentra paralizado. Si bien sus dificultades motoras son muy severas, posee audición e inteligencia normal. Desde temprana edad se encuentra entrenado en el uso de switches y el uso de un alfabeto codificado. Por requerimiento de Juan se diseñó un Comunicador digital con sintetizador de voz, trabajo realizado como



proyecto final de carrera por un alumno de Ingeniería en Electrónica [7]. Para el diseño se decidió tomar como base un método de comunicación ya conocido por el usuario y en el que se encontraba muy bien entrenado, implementándolo sobre un dispositivo de pantalla táctil (notebook, ipad, tablet, etc). El software desarrollado que reemplaza la metodología conocida por el usuario, posee un visualizador de palabras en pantalla, un sintetizador de texto a voz audible, teclas para salir de la aplicación y otras definidas por el usuario. Posee una interfaz gráfica, que permite seleccionar letras para formar palabras y/o frases, las cuales pueden ser reproducidas por voz, permitiendo la comunicación del usuario con su entorno. En la Figura 6 se muestra el aspecto de la pantalla táctil. Como se observa en la Figura 6 consiste en el aspecto similar a una hoja donde se identifican cinco grupos de letras con diferentes colores; de izquierda a derecha: Azul, Rojo, Verde, Negro y Naranja. Por ejemplo, para seleccionar la letra A, el usuario indica (con ayuda del asistente) el grupo Azul, luego del cual, el asistente le muestra dicho grupo de letras y el usuario (con ayuda del asistente) señala la letra A. Del mismo modo se realiza con los diferentes grupos de letras formando las palabras. Entre las funciones adicionales podemos mencionar: las teclas rápidas de SI y NO. En la parte superior la función espacio por medio de la cual se sintetiza a voz la última palabra escrita. La función punto permite escuchar la frase completa y el indicador de la parte inferior que permite leer la frase completa.

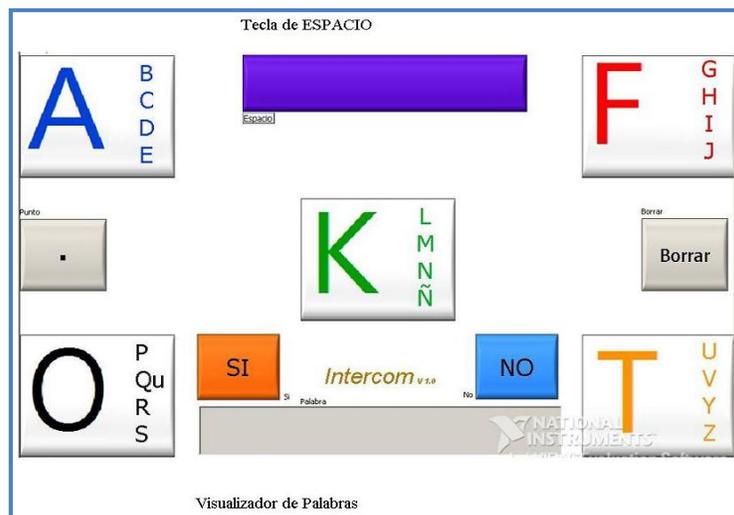


Figura 6



La Figura 7 es una fotografía de Juan Cobeñas utilizando el comunicador con el primer prototipo realizado sobre una netbook con pantalla táctil.



Figura 6

Conclusiones

Se destaca la importancia de la propuesta generada desde esta UIDET UNITEC en su espacio de extensión EDETEC, donde se fomenta la aplicación de recursos técnicos y humanos al servicio de las personas con discapacidad, y que los proyectos estén a disposición de los mismos. Se pone énfasis en la riqueza del trabajo interdisciplinario, ya que directa o indirectamente se aúnan esfuerzos desde diferentes campos profesionales, en beneficio de las personas con Necesidades Especiales. El trabajo realizado a través de este proyecto es un



ejemplo de cómo la Universidad se conecta con las necesidades de los miembros de la comunidad generando un espacio inclusivo no asistencialista.

Bibliografía

1. Cook, R & Hussey, S.M. (1995), *Assistive Technologies: Principles and practice*. St. Louis: Mosby
2. Cunningham C. & Coombs N. (1997), Information access and adaptive technology
3. Warrick A., 1998, Comunicación sin habla, ISAAC
4. Basil C. (1998), Introducción. En C. Basil, E. Soro-Camats y C. Rosell. *Sistemas de signos y ayudas técnicas para la comunicación aumentativa y la escritura* (pp. 1-5). Barcelona: Masson. Disponible en la colección OMADO del Dispositivo Digital de la UB.
5. Tenti M. y Santillán J., Proyecto Final de Ingeniería Electrónica: Comunicador pictográfico para comunicación aumentativa y alternativa, Dto. Electrotecnia. FIUNLP
6. Rosenbaum P. et al. (2005), *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47: 571–576 disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.2005.tb01195.x/pdf>
7. Czerwien J. C., Proyecto Final de Ingeniería Electrónica: Intercomunicador Digital para casos de Parálisis Cerebral, Dto. Electrotecnia. FIUNLP



ACERCA DE LAS DERIVACIONES DE EDUCACIÓN COMÚN A EDUCACIÓN ESPECIAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN CONTEXTO DE POBREZA

Investigación desarrollada en el marco de la tesis de Maestría en Psicología Educativa UBA, directora Lic. Liliana Sinisi.

Autor: Cristina Pereyra. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. D.N.I 30.008.158. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco- Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Auxiliar de primera cátedra Educación Especial Carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Becaria Doctoral CONICET

Palabras Claves: educación especial – pobreza - circuitos escolares diferenciados.

Resumen

Introducción:

En esta ponencia se presentan algunos avances de una investigación del campo de la educación especial, que aborda los procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contexto de pobrezaⁱ. La investigación se desarrolló entre los años 2011 y 2013 en la localidad de Sarmiento, provincia Chubut.

En esta provincia la dirección de Trayectorias Educativas Integrales - ex Educación Especial- no sólo cuenta con escuelas de educación especial sino también con los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (C.S.A.Y.C.)ⁱⁱ, que a modo de servicios de apoyos dependientes de educación especial, acompañan los procesos de inclusión escolar de niños/as y jóvenes que presentan dificultades en su escolaridad y aquellos en situación de discapacidad.



La creación de los C.S.A.Y.C. en la provincia del Chubut durante la década de los 90' y principios del 2000, fue una de las formas de adherir a las políticas de integración primero y de inclusión escolar después, definidas a nivel Nacional, configurando nuevas prácticas entre las relaciones educación especial y educación común. En particular, aquellas referidas a los procesos de derivación de educación común a educación especial de niños/as en contextos de pobreza.

Durante el trabajo de campo se pudo conocer que las derivaciones a educación especial estarían identificadas por dos procesos diferentes. El primero de ellos, vinculado al pase de un alumno/a de una escuela de educación común a una escuela de educación especial. El segundo, estaría representado en la incorporación de alumnos/as a los denominados proyectos "inclusión escolar" dependientes de educación especial, y que forman parte del servicio de apoyo que prestan los C.S.A.Y.C.

Desde la creación de los C.S.A.Y.C. los ingresos a las escuelas de educación especial han descendido, sobretodo de aquellos niños/as y jóvenes que no necesariamente presentan una situación de discapacidad. Pero el número de alumno/as identificados como matricula de educación especial se ha incrementado, debido al ingreso de niños/as a los proyectos de "inclusión escolar", siendo necesario nombrar que la mayoría de ellos presentan supuestas dificultades en sus aprendizajes debido a su situación social, económica y cultural. Esta investigación se orienta desde la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 1987) que se centra en la construcción social de la escuela, la experiencia y la historicidad del sujeto y los procesos sociales, atendiendo a la dinámica de los procesos heterogéneos en los que se constituye permanentemente la experiencia escolar, donde sobreviven las huellas del pasado y se producen cambios. Se interesa por el conocimiento de la cotidianidad escolar, la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; y desde lo metodológico se caracteriza por la dialéctica entre trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2013).

El aporte del enfoque etnográfico al estudio de las derivaciones de educación común a educación especial de niños/as que habitan en contextos de pobreza,



resultó fundamental dado que permitió “documentar y visibilizar las tramas altamente naturalizadas de la cotidianeidad escolar” (Sinisi, 2013). Actualmente bajo los denominados *proyectos de inclusión escolar* están siendo derivados a circuitos escolares diferenciados (Sinisi, 2012) de educación especial, niños/as cuyas problemáticas principales estarían vinculadas con su situación social, económica, de pobreza. Situación ésta que termina naturalizando procesos de desigualdad social y económica al interior del sistema educativo, como así también desde un lugar de “déficit” y “carencia” se vincula pobreza con educación especial.

El interés por “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987:7) permitió conocer el lugar que viene a ocupar el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios respecto a las relaciones entre educación especial y educación común, legitimando procesos históricos de exclusión escolar y generando diferentes experiencias escolares caracterizadas por procesos de “rotulación” y “estigmatización” de aquellos alumnos/as identificados como “incluidos” en las escuelas de educación común.

La importancia de relacionar estos procesos que se dan a nivel de la cotidianeidad escolar con procesos más amplios en los que se configuran las tramas socioeducativas, a través de fenómenos heterogéneos y contradictorios, permitió comprender que las políticas socio-educativas de integración y de inclusión terminan configurando procesos de exclusión y discriminación escolar, generando el efecto contrario con el que fueron fundamentadas dichas políticas educativas.

Relaciones entre educación común y educación especial

El origen de la escuela pública remite a considerar una serie de principios basados en la creación de un colectivo de educandos bajo un mismo régimen de trabajo, con regulación de tiempos y espacios relativamente homogéneos, con un método único de enseñanza y una educación graduada y simultánea. De esta manera, se comienza a configurar una propuesta escolar, donde lo mismo es significado como lo “común” y el alumno “normal” como aquel que cumple con las expectativas de



desarrollo y de aprendizaje institucionalmente reguladas por las condiciones de la escolarización definidas social y políticamente (Baquero, 2001).

Mientras que la escuela pública se expande y afianza sus mecanismos de intervención, incluyendo a una gran cantidad de alumnos/as que se integran con mayor o menor éxito al funcionamiento escolar; excluye a quienes “no entran” en los moldes establecidos.

Por ello la institucionalización de la educación pública fue condición de posibilidad para la emergencia de la educación especial (Álvarez-Uria, 1996), con la delimitación de instrumentos, clasificaciones, profesiones, instituciones, métodos de enseñanza y funciones sociales que dan atención a aquellos alumnos/as que “no entran” en el modelo común. Surge así el significante “especial” para nombrar lo “diferente”, lo que se aparta de lo establecido como “normal”, y que va a requerir de un abordaje o tratamiento específico. Configura una forma de relación entre educación común y educación especial, que tiene vigencia hasta el presente y convive con otras.

A continuación se intentará recuperar en el análisis el devenir histórico de las relaciones entre educación especial y educación común, centrándonos particularmente en las formas y en las prácticas que se fueron generando y que fueron otorgando sentido a las tramas particulares que encontramos en el presente.

Durante mi permanencia en la escuela especial pude hacer lecturas de algunos legajos de alumnos/as de la escuela registrando que la mayoría de ellos habían ingresado debido a “problemas de conducta”, repitencias reiteradas, abandono, vinculadas a situaciones de pobreza, problemáticas sociales y familiares. Siendo los menos, los que presentaban una situación de discapacidad.

En las entrevistas realizadas a las docentes más antiguas de la escuela, aparecían algunas de estas cuestiones cuando se referían a sus primeros alumnos/as:

“Maes. Esp. 1: Muchos chicos con problemas de conducta que venían de escuela común y algunos con discapacidades severas....Habían algunos que sí



presentaban diagnóstico, parálisis cerebral, etc., el resto ingresaron por problemas de aprendizaje relacionados a factores ambientales, de contextos desfavorables, poco estímulo, violencia familiar...”.

“Maes. Esp.2: en el comienzo de la escuela los chicos que ingresaban eran la mayoría fracaso escolar, problemas de conducta, el que se portaba mal se decía este es para la escuela especial, era muy bajo el número de chicos con discapacidad propiamente dicha...eran chicos producto del fracaso de la escuela común, pero no importaba si no aprendía por problemas emocionales o familiares, o porque el riesgo social y económico era tan alto que no les permitía aprender, todos venían y todo eso se mezclaba, era una gran mezcla de todo, hoy si te pones a pensar todos esos chicos nunca tendrían que haber venido a la escuela especial, todos hoy estarían en la escuela común...”

Estas citas muestran como la escuela especial comenzó a constituirse en la receptora de todo lo “diverso” y “heterogéneo” que la escuela común no admitía, “haciéndose cargo” de un circuito segregacionista al interior del sistema educativo, sobre todo para aquellos alumno/as que no necesariamente presentaban una situación de discapacidad. En este sentido, Eduardo de la Vega (2010) en relación a los orígenes de la educación especial en la Argentina, plantea que los primeros rostros de la anormalidad en la escuela fueron los hijos de los inmigrantes o los trabajadores rurales, los niños huérfanos o abandonados, los marginales, los débiles. Problemáticas tan diferentes como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico-psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar (De la Vega, 2010).

Durante las décadas de los 80 y 90 en relación al origen social y económico de los que se suponía que eran los sujetos de la Educación Especial, Berta Braslavsky y María Angélica Lus, advertían los riesgos de procesos de estigmatización y discriminación respecto a determinados grupos sociales pobres.

Berta Braslavsky y Librandi, A. (1974)ⁱⁱⁱ, planteaban que el origen social de los alumnos con “Retardo Mental Leve” que concurrían a las escuelas diferenciales de Buenos Aires generaban ciertas dudas en cuanto al posible proceso de



segregación y al temor de la creación de un sistema paralelo de sub-educación para estos niños cuyo principal problema consistía en su condición social (Braslavsky, B., 1984).

Por su parte, María Angélica Lus (1995) en relación a la categoría de “Retardo Mental Leve” afirmaba que en nuestro país, el uso de dicha categoría generó muchas dificultades y errores de apreciación, así como consecuencias negativas en la práctica escolar, especialmente para alumnos provenientes de sectores sociales económicamente desfavorecidos, grupos marginados, poblaciones migratorias o con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas, dado que son los que frecuentemente han sido incluidos dentro de esta clasificación con un rótulo de “leves”, para justificar los fracasos escolares y las derivaciones a ofertas educativas especiales(paralelas).

Otra de las cuestiones que pude registrar en la escuela especial fue la ausencia de ingresos a la escuela de alumnos/as “derivados” de la escuela común. Cuestión que me llevo a consultar entre el grupo de docente y equipo directivo, las razones por las cuales no habrían ingresos durante estos últimos años.

Algunas de las respuestas que fui obteniendo coincidían en que una de las primeras principales razones tenía que ver con la creación del C.S.A.Y.C., que de alguna manera a través de sus intervenciones en las escuelas de educación común “frenaba” el ingreso a la escuela especial de aquellos niños que presentaban “problemas de conducta”, “déficit de atención” y sobre todo aquellos que presentaban repitencias reiteradas.

“Con la creación del Centro se pudo frenar el ingreso de esos alumnos que por problemas de conducta, repitencias y fracaso escolar ingresaban a la escuela... algunos venían después de la cuarta repitencia, alumnos con un desfasaje importante en lo curricular... alumnos que nunca deberían haber ingresado a la escuela y que hoy están en escuela común bajo el proyecto de inclusión escolar”.
(Entrevista a directora de la escuela especial).



Los docentes de la escuela especial y el equipo directivo, acuerdan en plantear como un importante avance que determinados alumno/as no sean “derivados” de la escuela común a la escuela especial. Pero esta situación se pone en tensión cuando se abre la pregunta respecto al lugar que viene a ocupar el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, en estas relaciones entre la educación especial y educación común. Más precisamente, cabría la pregunta respecto a qué alumno/as está “asistiendo”^{iv} actualmente el C.S.A.Y.C. y cuáles serían las fundamentaciones que se utilizan para justificar la incorporación de determinados niños/as a los “proyectos de inclusión escolar”.

En este sentido, resulta necesario señalar que los registros obtenidos durante el trabajo de campo muestran que la matrícula de educación especial se ha incrementado notablemente dado que el Centros de Servicios Alternativos y Complementarios depende del área del educación especial, situación que coloca a los niños/as destinatarios de sus intervenciones en la encrucijada de doble matrícula: de educación común y de educación especial.

En las visitas realizadas al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios mantuve encuentros de tipo informales y algunas entrevistas en profundidad con el equipo directivo y docentes de apoyo a la inclusión, quiénes concurren a las escuelas de educación común a realizar la “asistencia” a determinados alumnos/as que presentan dificultades en sus aprendizajes.

Tanto el equipo directivo como las docentes acuerdan en señalar que la mayor demanda que recibe el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios por parte de las escuelas de educación común, está vinculada a niños y niñas con “problemas de aprendizaje” relacionados a problemáticas sociales, culturales, económicas, etc. A su vez, identifican a la escuela “carenciada” de la localidad como la que más demanda realiza y donde existe la mayor cantidad de alumnos/as “incluidos” (alumno/as que están en el proyecto de inclusión escolar).

“La escuela que mas demanda es la (X), por la particularidad misma de esa escuela, es de un barrio que quizás sea el carenciado de la localidad, chicos con poco estímulos, con problemas sociales, chicos que casi no concurren al jardín



y bueno... donde lo importante para muchas familias no es que vayan a las escuelas y si vas a la escuela y bue... vas a la escuela, es una escuela que queda en la periferia...". (Directora del C.S.A.Y.C)

Una de las docentes de apoyo a la inclusión que concurre a esa escuela, ante la pregunta acerca de por qué cree que algunos de sus alumnos/as están en el proyecto de "inclusión escolar" plantea:

"Algunos eran más por problemas sociales (...)C era también por cuestiones familiares, sociales, cuando vos leías el informe no tienen un diagnóstico (...) se ponía en juego esto de la alimentación, el chico que no tiene una alimentación no puede pensar, no le puedes exigir más de lo que él puede llegar a ver en ese momento y que si él va a estar pensando todo el tiempo que necesita algo para comer, o que tiene que comer algo(...)".

"Esto incide directamente en el aprendizaje, chicos que vienen con conflictos familiares de violencia, de maltrato y les afecta el aprendizaje (...) Tenés varias cuestiones, la desnutrición es una más, pero tenés maltrato físico, maltrato social (...) Y eso con el tiempo ha traído deterioro... (...)"

Resulta recurrente la vinculación de los problemas en el aprendizaje de los alumnos/as con las condiciones sociales, culturales, los modos de crianza, la situación familiar, de pobreza, para explicar las posibilidades de aprender en términos de "capacidades" y "disposición". Estas concepciones, muchas veces presente en el sentido común de los agentes escolares remite a la tesis que sostiene la existencia de una "cultura de la pobreza" (Lewis, 1959), en relación a una concepción de cultura etnocéntrica, donde el "déficit o privación cultural" de las familias pobres se define en contraposición al conjunto de hábitos, normas, valores y creencias propias de los sectores dominantes de la consagrada "cultura" (Montesinos, 2002). De este modo, el problema se encontraría en los sujetos en su situación de pobreza y no en la estructura económica y política de la sociedad.



En este sentido, Paula Montesinos y Liliana Sinisi en el marco de una investigación realizada entre los años 2000-2002, analizan las relaciones entre las representaciones sobre la niñez que viven en contextos de pobreza, las prácticas institucionales con ella relacionadas y su vinculación con los circuitos de inclusión –exclusión social y educativa. Estas investigadoras realizan un aporte un interesante respecto a cómo la infancia en contextos de pobreza es objeto de una educación diferente/desigual que reciben de las escuelas donde los niños/as transitan su escolaridad y cómo esta dimensión también contribuye a un presente y un futuro de frustración y exclusión (Sinisi, L. y Montesinos, M.P. 2003:64). También afirman que determinadas concepciones respecto a la pobreza vinculadas a definiciones teóricas de pobreza “digna” e “indigna” (Montreal, 1996)^v continúan persistiendo a pesar de que muchos ya reconocen que no es un “estado” que se elige.

En concordancia con el análisis anterior, se podría plantear que los proyectos de “inclusión escolar” legitiman procesos de *derivación a educación especial* de muchos niños/as que por sus supuestas dificultades vinculadas a contextos de pobreza, terminan transitando su escolaridad en las escuelas de educación común como *sujetos de la educación especial*, justificado en la necesidad de que deben recibir una educación “diferenciada”.

En relación a ello, las investigaciones etnográficas realizadas por Liliana Sinisi (1999) dan cuenta del uso del concepto integración, el cual sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: para explicar las diferencias en el aprender, en los modos de actuar de aquellos que no responden a las expectativas de la escuela, ya sean migrantes, con experiencia de pobreza, con discapacidad u otros, como así también para justificar las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial en las escuelas comunes. Situación que la autora denomina “homologización paradójica” que se realiza entre los procesos de integración de la diversidad y aquellos otros referidos a la incorporación de la escuela común de los niños con discapacidades físicas o necesidades educativas especiales” (Sinisi, L. 1999: 212).



Problematizando procesos contradictorios de exclusión/inclusión escolar

A partir de encuentros y charlas informales con algunas docentes de apoyo a la inclusión del C.S.A.Y.C, pude registrar e interpretar algunas prácticas de tipo “diferenciadas” que realizaban con sus alumnos/as las cuales se caracterizan por el predominio de lo “asistencial” por sobre lo pedagógico. Cuestión ésta que nos remite por un lado, a la histórica discusión al interior del campo de la educación especial vinculada a la fuerte influencia que tuvo y que tiene el saber médico en el campo de la educación especial dejando como herencia prácticas escolares basadas en la “asistencia”, la “cura”, lo “correctivo”, la “tutela” y el “cuidado”, como lo único posible que se puede hacer por los sujetos “de” la educación especial.

Por otro lado, estas prácticas generan procesos de exclusión, estigmatización y patologización al interior de las escuelas de educación común en relación a aquellos niños/as que a partir de su “necesidad” y patología “dependen” en su escolaridad de las intervenciones de las docentes de apoyo a la inclusión, es decir de la educación especial.

“Inv: y en esa aula cuantos alumnos tenés?”

Doc. de apoyo a la inclusión1: ahí tengo 4 alumnos

Inv. Y qué dificultades presentan?

Doc. de apoyo a la inclusión1: con J para lo único que entro es para explicarle la consigna, porque por ahí la maestra del aula la explica en general y se olvida que hay que explicársela a él en forma individual...

Inv.: por qué, que problemática tiene?

Doc. de apoyo a la inclusión1: en realidad no tiene diagnostico, pero sí es muy olvidadizo y lento para hacer las actividades... en realidad nunca termina las tareas a tiempo, ni siquiera puede terminar de copiar del pizarrón...

Inv.: y por qué está en e l proyecto de inclusión?



Doc. de apoyo a la inclusión1: porque repitió dos veces primero y ahora está en segundo con adecuaciones...

Inv.: cuáles serían esas adecuaciones?

Doc. de apoyo a la inclusión1: y... un poco lo que te venia contando... entro al aula me siento al lado de él, le repito la consigna, le copio la actividad en una hoja y se la dejo al lado para que la siga copiando, lo ayudo a que termine la tarea...

Inv.: y con los contenidos escolares, él puede hacer lo que hace el resto de sus compañeros?

Doc. de apoyo a la inclusión1: si él puede, hace lo mismo que el resto, la maestra no le prepara ningún contenido ni actividad en especial... sólo tiene esto que te contaba... es un poco lento...

Inv.: y por qué crees que tiene este problema?

Doc. de apoyo a la inclusión1: y... él es el menor de unos hermanos que todos tienen estas características y todos tuvieron el apoyo del Centro, son de esas familias muy carenciadas que parece que la escuela no les interesa mucho y creo que los padres no terminaron la primaria... igual es una familia muy conocida en el barrio por tener siempre problemas de violencia con los vecinos..."

"Inv.: cuantas veces lo ves a M durante la semana?

Doc. de apoyo a la inclusión2: Todos los días... igual antes entro a otra aula porque M entra más tarde..

Inv: por?

Doc. de apoyo a la inclusión2: porque tiene horario reducido

Inv.: y quién decidió esa reducción horaria?

Doc. de apoyo a la inclusión2: en realidad fuimos en una reunión, la docente de aula y nosotros desde el Centro... en realidad no tiene diagnostico todavía, pero tiene problemas de conducta muy reiterados, parece que en la casa no tiene muchos limites porque lo cuida una tía y la mamá no está en todo el día porque trabajo y la tía es muy joven y como que ella hace su vida cuando está con él...

Inv.: y puede hacer las actividades que el resto hace, tiene los mismos contenidos?



Doc. de apoyo a la inclusión2: si porque en realidad es más de conducta lo que él tiene... que si le afecta al aprendizaje porque en el aula no para de pegarle a sus compañeros pero él puede hacer lo que él resto hace, lee y escribe bien...”

Algunos agentes escolares que intervienen en los procesos de derivación de educación común a educación especial, advierten posibles efectos a modo de consecuencias respecto a los niños/as y jóvenes con los que está interviniendo el C.S.A.Y.C. que por su condición de “pobreza” están bajo el proyecto de “inclusión escolar”.

“Super. educ. esp.: es una realidad que pasa en toda la provincia y que pasa en todos los centros de servicios alternativos y complementarios... tenés más del 60% de matrícula asistida que son chicos que vienen de contextos desfavorecidos (...)El chico que fue incluido por el CSAYC, sufre este estigma por el resto. Con qué necesidad? Si no es un chico que las dificultades son derivadas de una discapacidad? Porque a raíz de otras situaciones, sociales, familiares y otras (...) lamentablemente es mucha la matrícula que sufre estas cosas (...) si vos empezás a ver el patrón de demanda que hay, se condice con el imaginario social de la comunidad. En la escuela (X), para el imaginario colectivo es la escuela de los pobres y para el director y muchos de sus docentes la pobreza es sinónimo de discapacidad... (...)

Qué se debe hacer con esta matrícula? Eso es lo que no se termina de definir. En la escuela tienen 4 repitencias. 4 repitencias! Entonces, uno para no sentirse cómplice de que va a repetir, qué hace?... que los tome el Centro y bueno... muchas veces yo sinceramente digo, mirá, no es para el centro, pero sabés que? Si no los toma el centro va a repetir, con muchos chicos me pasa”. (Entrevista realizada a la Supervisora de educación especial)

Estas formas de derivación de educación común a educación especial que se producen a partir de las intervenciones de los Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, dan cuenta de procesos complejos y contradictorios de



inclusión/exclusión escolar. Por un lado, se parte de concepciones que consideran que los contextos de pobreza significan un “déficit” en relación a las posibilidades educativas de niños/as, inscribiéndolo como una carencia, deficiencia, incapacidad, retraso, inferioridad no sólo social y económica, sino también cultural y simbólica, y ante ello la necesidad de pensar en una oferta educativa “diferenciada”.

Por otro lado, esta oferta educativa es identificada con la educación especial a través de las intervenciones de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, configurándose así circuitos escolares diferenciados (Sinisi, 2010)^{vi} que vincularían a la pobreza con la educación especial.

De esta manera, el C.S.A.Y.C. en el marco de las actuales políticas de “inclusión escolar” y a través de procesos invisibilizados y naturalizados de exclusión escolar, termina ocupando el lugar que históricamente tuvo la educación especial al interior del sistema educativo, receptora de determinados alumnos/as que “no cumplían” con los requerimientos de la escuela común.

Para finalizar, se podría plantear que las intervenciones del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la Provincia de Chubut, en situaciones donde las escuelas de educación común ponen en duda las posibilidades de aprender de los niños y niñas debido a su situación social y económica se pone en tensión con las políticas socio-educativas de integración y de inclusión escolar que le dieron origen. De tal manera, que los “efectos” (en términos de Trouillot, 2001) tal vez no buscados, terminan configurando *circuitos escolares diferenciados*, generando contextos de exclusión y discriminación escolar.

Palabras Finales

A pesar de las sucesivas reconceptualizaciones al interior del campo de la Educación Especial a través de los denominados paradigmas de “integración” y de “inclusión” escolar, podríamos decir que los procesos de segregación y exclusión continúan existiendo en la cotidianeidad escolar.



La mayoría de la matrícula que transita su escolaridad como alumno/a “incluido”, no necesariamente presentan una situación de discapacidad, sino como se planteó anteriormente son niños/as que la única “necesidad” es su situación de pobreza. Situación que profundiza los procesos estigmatización y discriminación para estos niños/as “pobres” y que desde un lugar de “déficit” y “patología” naturalizan las desigualdades sociales y económicas.

En este sentido, se espera contribuir con esta investigación a la inauguración de procesos de discusión y reflexión en las escuelas de educación común y especial, en los ámbitos académicos y de producción de las políticas educativas, en torno a la problemática que generan las *derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza*, y cómo ello supone *circuitos escolares diferenciados*, siendo necesario e inevitable discutir si debería ser la educación especial quien realice una oferta escolar para estos niños y niñas, y si realmente necesitarían una propuesta educativa diferenciada y como ello se vuelve tan recurrente en los actuales contextos de desigualdad económica y social.

INTERROGANDO LOS PROCESOS DE DISEÑO Y EJECUCIÓN DE TALLERES CON JÓVENES SOBRE DDHH Y DISCAPACIDAD.

Autores:

Rodríguez Pablo. Lic. en Antropología (UNLP) Docente de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, Extensionista del proyecto de Voluntariado Aprendiendo con otros sentidos e integrante del proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Identidades Colectivas: la relación nosotros –otros en los procesos de intervención” pompobebe@yahoo.com.ar,

Favero Avico Agustina. Lic. en Trabajo Social. Docente de la Facultad de Trabajo Social de la UNLP, Extensionista del proyecto de Voluntariado Aprendiendo con otros sentidos e integrante del Proyecto de Investigación “La intervención actual



del trabajo social y las políticas sociales: nuevas dimensiones en relación con el enfoque de derechos en los campos jurídico, discapacidad, acción comunitaria y gestión de políticas sociales en la ciudad de La Plata”.

agustinafavero@yahoo.com.ar

Danel Paula. Lic. y Mgter. En Trabajo Social. Docente de la facultad de Trabajo Social de la UNLP, Directora del proyecto de Voluntariado Aprendiendo con otros sentidos y Directora del proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo “Identidades Colectivas: la relación nosotros –otros en los procesos de intervención”. danelpaula@hotmail.com

Palabras Claves: experiencia educativa, discapacidad, DDHH

En el presente trabajo compartiremos algunos interrogantes que surgen de la implementación del proyecto de Voluntariado Universitario “Aprendiendo con otros sentidos” radicado en la Facultad de Trabajo Social de la UNLP. El mismo busca generar prácticas de socialización, discusión política y aprehensión del mundo desde otros sentidos con jóvenes que sostienen su escolaridad en nivel secundario y con los que participan en organizaciones de la sociedad civil y/o políticas de La Plata y gran La Plata. La propuesta surge de un grupo de estudiantes universitarios ciegos que analizan la dificultad de integración / inclusión social y accesibilidad en la que se encuentra el colectivo de personas con discapacidad. Estos jóvenes participan en el equipo de fútbol para ciegos⁹⁰ del Centro Basko ó centro Euzko Etxea.

Tanto en el proceso de implementación de los talleres, como en las reuniones de reflexión y planificación que el equipo tiene periódicamente, se intentan desandar caminos construidos con las ideas del sentido común. Un sentido común abonado en concepciones hegemónicas respecto del cuerpo, de los vínculos, de los otros, del nosotros, del pertenecer, de lo sano, de lo enfermo, de

⁹⁰ Para ampliar sobre el equipo, se sugiere consultar:
<https://www.facebook.com/groups/417428074987973/?fref=ts>



los derechos, de lo normal de lo anormal. Estas ideas se consuman en la discriminación, en los prejuicios, en los diversos mecanismos de exclusión y cercenamiento de derechos y se expresan en los diferentes niveles del tejido social, en la infinitud de prácticas y representaciones de nuestra vida cotidiana. Nos configura tanto una forma de pensar como de sentir.

En relación a la mirada desde los DDHH

En el marco del Proyecto, tanto en el proceso de implementación de los talleres, como en las reuniones de reflexión y planificación del equipo, se analizan las dificultades de integración / inclusión social y accesibilidad en la que se encuentra el colectivo de personas con discapacidad, que se traducen en los diversos mecanismos de exclusión y cercenamiento de derechos.

En esta tarea, procuramos posicionarnos desde paradigmas que promueven la autonomía, la inclusión y los derechos humanos, por lo que resulta de fundamental importancia abordar el marco normativo internacional.

En primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) establece que los seres humanos nacen libres e iguales reconociendo en cada persona su titularidad de derechos y proclama el principio de no discriminación. Especial mención debe hacerse al principio de igualdad reconocido en todos los Pactos, Tratados y otros instrumentos internacionales, porque constituye el primer plafón sobre el cual deben asentarse el conjunto de medidas y políticas que integren una estrategia de desarrollo, tanto lo referido al diseño de políticas públicas, como también en la promoción de instancias de cambio cultural para consolidar la igualdad en todos los niveles.



Complementando a estos principios rectores, la Declaración mencionada (ONU, 1948) en su artículo 26 proclama que “...toda persona tiene derecho a la educación...” y que “...la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”, preceptos muy similares a los presentados en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966/76)

En estos últimos años se han incrementado los movimientos tendientes a favorecer el reconocimiento y el respeto por las diferencias individuales lo que está generando cambios que obligan a reflexionar sobre la inclusión educativa. Así, nos encontramos con un marco legal internacional como la Convención de Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que establece en su artículo 24 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...”. Brindar las mismas oportunidades a todas las personas, trabajar con las capacidades y no con las deficiencias, son la base sobre la que se funda la concepción de la inclusión. Este marco, resulta necesario generar políticas educativas que tengan como objetivos promover la inclusión y la participación, en base a la premisa que establece que cada persona, posee características individuales, intereses, capacidades y necesidades.

Por su parte, hay que destacar que la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación (OEA, 1999) contra las personas con discapacidad establece en su artículo 2 que “el término "discriminación contra las personas con discapacidad significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de



sus derechos humanos y libertades fundamentales”. Asimismo, el artículo 3 establece que los Estados parte se comprometen a adoptar medidas de carácter educativo, entre otras, para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena inclusión en la sociedad.

En este marco, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la participación plena nos conduce a un enfoque que va mucho más allá de ver la capacidad funcional de las personas y su potencial desarrollo, pasando a considerar el entorno en el que se desenvuelve la persona con discapacidad. En este contexto la diversidad surge como característica de una sociedad pluralista, lo que permite una convivencia pacífica y equitativa. En tal sentido, problematizaremos la idea de convivencia / tolerancia y conflictividad / pacificación.

Hablar de la inclusión en la sociedad de las personas con discapacidad, es reconocer el respeto a sus Derechos Humanos y dignidad. Entendemos a la inclusión como aquella que:

tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. B En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En ese sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos. (Oficina Internacional de Educación, 2008:6)

Estos idearios jurídicos proponen que hay que aprender a convivir con las diferencias y que esto implica aceptar la diversidad. En esa misma línea plantean que la aceptación facilita comprender que existe un grupo de personas, que por



diferentes razones o causas presentan una característica funcional distinta y que, tradicionalmente, han sido vistas más por su deficiencia que limita su capacidad de participar de la vida en sociedad y personal que por su desempeño y sus potenciales logros.

Nuestra búsqueda ha sido la de generar rupturas con las miradas de *aceptación a la diversidad*, en tanto lugar hegemonizado de la normalidad. En el marco del proyecto trabajamos en la configuración de propuestas tendientes a generar interrogantes en torno a las presencias / ausencias de las diferencias en los espacios sociales en los que los jóvenes transitan. ¿Quiénes están en la escuela? ¿A quiénes les es negado el acceso y permanencia? ¿Por qué se cree que algunas formas corporales son las deseadas/ aceptadas?

En esa línea, la identificación de la red de representaciones y sentidos que se producen sobre las diferencias e interpelarlas desde matrices enraizadas en los marcos jurídicos de Derechos Humanos ha sido una buena apuesta.

Abordaje pedagógico: en busca de experiencias educativas

La realización de talleres con jóvenes de la región⁹¹ en los que se abordaron temas relacionados a los derechos de las personas con discapacidad y otros tópicos de relevancia político – ideológica, fue posible gracias a un pormenorizado abordaje pedagógico – didáctico previo.

Sumado al trabajo colaborativo para el diseño de la propuesta pedagógica, se generaron prácticas de socialización e intercambio con organizaciones para aumentar el nivel de impacto. En el marco de intercambio se articuló con Municipios de la región para generar actividades de sensibilización que se

⁹¹ La región a la que hacemos referencias es la comprendida por: Ciudad de La Plata, Berisso, Magdalena, Coronel Baviero, Chascomús.



fundamentan en los derechos para promover el modelo de derechos humanos de las personas con discapacidad fomentando una cultura de respeto a los mismos.

Además participamos de eventos universitarios de extensión e investigación que nos permitieron dar visibilidad al tema, en el ámbito académico.

Los talleres fueron diseñados para generar rupturas, por lo que la dinámica preveía un trabajo de puesta en juego de narrativas de todos los participantes y de “poner el cuerpo”

“cuerpo, percepción, emoción, son nodos que traman una perspectiva para interrogar los estados del sentir que manifiestan los sujetos, con relación a sus vivencias sobre lo colectivo” (Boito, Giannone y Michelazzo, 2013:16)

Los talleres perseguían una dinámica de discusión sobre la discapacidad, una recuperación de los saberes previos y una actividad fáctica en la que se interactuaba desde la práctica deportiva (fútbol para ciegos).

La experiencia educativa es siempre experiencia de la relación y extrañeza del otro. Como educadores, la pregunta es quien es, qué me provoca, qué me dice, qué hace en mí su presencia, qué es lo que tengo para ofrecer y qué significa ese encuentro. (Contreras y Perez de Lara, 2010:18)

Nuestro objetivo, ha sido que los talleres se constituyan en *experiencia educativa*, es decir que acontezcan de tal modo que se instituyan en lo plano de lo vivido / vivenciado.



Situar a la educación como experiencia, significa centrarse en las cualidades de lo que se vive, acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones. Lo que se vive, además siempre sucede en un cuerpo sexuado. Situar desde la experiencia supone también la posición subjetiva, la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular. (Contreras y Perez de Lara, 2010:23)

En esa línea, el segundo momento de los talleres propone:

- El armado de grupos / equipos que compartirán el desarrollo de un partido de fútbol para ciegos ó la ejecución de penales
- La colocación de “antifaces” ó vendas que cubren los ojos y evitan el uso de la visión en el juego.
- Un trabajo inicial en duplas que permita el reconocimiento del espacio físico y al mismo tiempo el inicio de un trabajo colaborativo en el que queda evidenciada la necesidad de confiar en quien tiene encomendada la tarea de guiar.
- En el desarrollo del “partido de fútbol” vuelve a poner en escena a los cuerpos con funcionamientos corporales distintos en los que se homogenizan a partir del *no ver*.

Los agentes sociales conocen el mundo a través de sus cuerpos por lo que el diseño de los talleres tensa esta idea con la experiencia concreta, real, corporizada. Cuando recuperamos las narrativas de quienes han puesto el cuerpo en la tarea, entendemos que.

- Las percepciones del mundo se constituyen en base a las emociones.



- La emotividad está presente en las formas en las que conocemos el mundo
- Los talleres generan rupturas, tanto a quienes participan como “usuarios” como a quienes los diseñamos.
- Existen modos diversos de significar las formas de percepción del mundo, y las mismas interactúan entre los jóvenes.
- Los discursos escolares tienden a normatizar los modos de percepción y emotividad, a partir de la sanción de ciertos modos de nombrar, enunciar, decir (Ej: ¡no le digas ciego! – ¡ojo con lo que preguntás!)
- Cuando las personas con discapacidad hablan en primera persona (en nombre propio) sobre la experiencia deportiva, las formas de percepción, son re – colocados / situados en el espacio social.

Una sociología de los cuerpos y las emociones implica que si se pretenden conocer los patrones de dominación vigentes en una sociedad determinada, hay que analizar cuáles son las distancias que esa misma sociedad impone sobre los cuerpos, de qué manera los marca, y de qué modo se hallan disponibles sus energías sociales. En la misma dirección, es posible afirmar que los sistemas de dominación existentes, tejidas entre las distancias establecidas, dan lugar a: a) los patrones de inercia de los cuerpos, b) su potencial desplazamiento, c) los modos sociales de valoración y d) los tipos de usos sociales aceptados. (Scribano, 2013:30)

Cuerpos de jóvenes ciegos en movimiento interpelan los modos hegemonizados. La actividad deportiva, en este caso fútbol sala para ciegos, se ha instituido en un modo particular de interpelar al mundo social.



Interpelamos los usos sociales del cuerpo, y los modos de valoración. Quienes participan de los talleres han aportado narrativas que ponen en evidencia modos diferenciados de poner en valor los cuerpos del / los otros/s.

Nuestro aporte desde el Proyecto de Voluntariado, entendemos que ha permitido:

- Instalar a los jóvenes con discapacidad como protagonistas de las actividades socio – culturales y deportivas.
- Sostener una perspectiva de DDHH en el diseño de las actividades.
- Colocar a la universidad pública como referente en el tema, frente a Municipios y organizaciones con asiento territorial.
- Generar inquietudes sobre la discapacidad, la diversidad y el deporte entre los niños, niñas y adolescentes de las escuelas en las que se desarrollaron talleres.

Diversidades / desigualdades / diferencias

Como venimos afirmando en los párrafos anteriores, el proyecto de voluntariado intenta recorrer nuevos trayectos contra hegemónicos, en los que la diversidad se configure en relaciones de igualdad, de derechos y de oportunidades. Nos posicionamos desde paradigmas que promueven la autonomía, la inclusión y los derechos humanos. Deconstruir los lugares configurados por el sentido común, andar nuevos caminos y al decir de Machado hacer caminos al andar.

En la realización de los talleres surgen respecto del tema de la discapacidad y de los derechos, tanto explícita como implícitamente cuestiones como:

¿Son “discapacitados”?

¿Tienen “capacidades diferentes”?



¿Qué es lo correcto, cómo se dice?

¿No hay que decir así? ¿Queda mal?

¿Cómo los podemos ayudar?

¿Cómo le hablo?

¿No duele ser ciego?

¿Y si se golpean jugando?

¿Pueden estudiar?

La manera de nombrar implica un contenido, una forma de relación. No es una cuestión de sólo formas, de modos para no ofender. Sino que se ponen en juego concepciones, representaciones y prácticas respecto de la alteridad.

El proyecto no es sólo en una serie de talleres que hacemos con jóvenes, sino un proceso más amplio que nos involucra y nos interpela como miembros de una sociedad en la que tantas veces reproducimos sus desigualdades. Los modos en como procuramos transformarla, con tropiezos, con la duda de los caminos posibles serán desplegados en esta producción.

¿Porqué hablar de diversidad? ¿Qué procesos sociales se despliegan en las escuelas y otras organizaciones para que las personas con discapacidad sean alterizadas? ¿Por qué la diferencia es colocada en un lugar desigual?

“Entiendo por proceso de racialización / alterización como aquel por el cual la diferencia se clasifica y se valúa de forma negativa y etnocéntrica a partir de atribuir comportamiento, actitudes, valores a determinados rasgos fenotípicos” (Sinisi, 1999:205/6)



La misma autora retoma los debates sobre la integración y los diferentes “usos” que ha tenido. Y lo más interesante a destacar es que la integración siempre se da ligada a conflictos, fuertemente enraizados en los modos en que son pensados los otros. La relación nosotros – otros supone relaciones socio – políticas corporizadas,

La alteridad como presencia insoslayable de la diferencia, no debe ser negativizada en tanto práctica social.

Encaramos los atravesamientos de sentires y pensares, desarmando/nos y armando/nos al mismo tiempo. Este proyecto es a la vez que una certeza, una búsqueda que compartimos desde la noción de experiencia educativa.

La idea de experiencia, nos quitó del lugar de identificación de concepciones para permitirnos vivirlas, transitarlas, que nos atraviesen. ¿Son los educadores los que producen líneas demarcatorias entre lo normal y lo patológico? ¿O somos los educadores lo que aportamos a esas demarcaciones? Implicaciones varias tenemos con el objeto de investigación, lo que nos hace surgir una inminente necesidad de re – pensarnos con otros/otras.

Buscábamos una revisión epistemológica de la construcción de los diferentes discursos para compararlos y establecer qué concepciones del cuerpo y educación subyacen, qué criterios de enseñanza en las prácticas de inclusión se presentan como “especiales” en discapacidad.

La perplejidad propia de una experiencia que se instituye como tal podría ser analizada desde las propias “prácticas”. Los autores consultados nos invitan a estar implicados vitalmente en nuestro hacer, por lo que ha sido un desafío pertinente y enriquecedor para este equipo.



BIBLIOGRAFÍA

- Conrad, P. (1982) “Sobre la medicalización de la anomalía y el control social”. En Feo Istúriz O., Feo Acevedo C., Jiménez P. Pensamiento contra hegemónico en salud (2012). Revista Cubana Salud Pública vol.38 no.4 Ciudad de La Habana oct. dic. 2012
- Contreras Domingo y Pérez de Lara Nuria (2010) “La experiencia y la investigación educativa”. En Contreras y Pérez de Lara (Comp.) *Investigar la experiencia educativa. Madrid, Editorial Morata.*
- Convención de Personas con Discapacidad (ONU, 2006)
- Declaración Universal de los derechos Humanos
- Diaz, Evelina y Favero Avico, Agustina M (2012) “Adecuaciones Académicas: pensando en términos de inclusión educativa”. *Actas digitales de las VIII Jornadas de Investigación, Docencia y Extensión Universitaria – FTS – UNLP.*
- Figari Carlos y Scribano Adrián (comp.) (2009) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica. Colección CLACSO COEDICIONES / CICCUS.*
[\(http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/\)](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/scribano/)
consultado feb 2014
- Foucault, M. (1993) “Historia de la ‘medicalización’”. En *La vida de los hombres infames. Buenos Aires/Montevideo: Editorial Altamira/Nordan Comunidad*
- Oficina Internacional de Educación, 2008
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966/76)
- Scribano, Adrián (2013) *Encuentros Creativos Expresivos: Unametodología para estudiar sensibilidades. Estudios Sociológicos Editora. E book 978-987-28861-3-4*



- Sinisi, L. (1999) “La relación nosotros - otros en espacios escolares ‘multiculturales’. Estigma, estereotipo, racialización”. En: Neufeld, M. R. y Thisted, J. A. (Comps.) De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: EUDEBA

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL NIVEL DE SECUNDARIA.

Proyecto de Investigación

Autor: Tobón Rendón Angélica María Pas 3235424. Licenciada en Educación Especial. Estudiante de Maestría . Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Fundación por la Igualdad de Oportunidades. Correo: pierela@gmail.com

Palabras Clave: Inclusión, Secundaria, Discapacidad

Los procesos de universalización de las oportunidades de acceso a la educación en tanto derecho y en tanto obligación, garantizados por normas nacionales e internacionales, han imprimido cambios en la cobertura y en la expansión con el fin de garantizar desde la visión de la “educación para todos”, la incorporación a la escuela de poblaciones antes excluidas tales como las personas con discapacidad; promoviendo para estas, una trayectoria educativa que asegure su ingreso, permanencia y promoción.

Estas normas oficiales difícilmente se incorporan de forma tácita y explícita en la escuela; son apropiadas y reinterpretadas desde sus propias reglas y recursos, desde su orden institucional preexistente, desde la cultura escolar; y es justo allí



entre las normas oficiales y esta realidad cotidiana escolar, donde surge tanto la experiencia de ser estudiante como las diversas y particulares formas de construir la trayectoria educativa en el que se afirma este rol.

Al garantizar el derecho a la educación para las personas con discapacidad, inherentemente se hace efectivo su derecho a ser estudiante y a ser parte de la escuela; lo que implica aprender a estar en ella, aprender su arbitrario cultural y apropiarse de los códigos de un espacio situado históricamente como construcción de la modernidad, como forma educativa hegemónica en todo el globo; con características estructurales particulares, que hace un uso específico del espacio y el tiempo, que dispone de dispositivos específicos de disciplinamiento, evaluación, currículos, prácticas universales y uniformes, entre otros (Pineau, 2002).

Este paso por la escuela impregna a cada uno de huellas permanentes y hasta cierto punto determinantes de los recorridos formativos futuros; el hecho de permanecer en este espacio durante cinco o más horas diarias en el transcurso de tantos años, de participar de su cotidianidad en el tránsito de la infancia, la adolescencia y el inicio de la adultez, necesariamente establece una experiencia escolar, que a su vez la trasciende y se hace extensiva a la experiencia de vida en general.

En el reconocimiento de esta escuela como promotora de experiencias y de los jóvenes con discapacidad, como estudiantes insertos en un espacio en el que participan como protagonistas y a su vez, hacedores de sus propias experiencias y sentidos diversos; nos proponemos escuchar sus voces, atender a sus narraciones y reconocer a partir de estas en el interior de los procesos inclusivos, aquello que va más allá de los parámetros normativos, los documentos oficiales y las variables estadísticas.



Esto último es promovido por el hecho de que en la actualidad, la inclusión se plantea como el culmen educativo y la mejor opción para dar una respuesta educativa acertada a las personas con discapacidad. Ya sea como filosofía, política o estrategia educativa, la inclusión está cargada de significantes que aluden al respeto, al derecho y al acceso. Consignas como atención a la diversidad, respeto por las diferencias, igualdad de oportunidades y educación para todos, hacen de la inclusión una novedosa y compleja propuesta de la que es difícil no dejarse tentar y apartarse para ver sus conflictos, contradicciones e incluso sus posibilidades.

Este tema tiene gran relevancia en el discurso social y educativo actual, por lo que se han abocado para su discusión y análisis, estudios académicos desde diversas disciplinas y desde todas las latitudes, además de constituirse en categoría notable de los discursos de organismos internacionales entre los que se destaca UNESCO y UNICEF y de los programas de políticas sociales y focalizadas de los países de Latinoamérica, dirigidas con mayor énfasis a sectores de escasos recursos y de forma ampliada hacia otros sectores socialmente vulnerables entre los que se ubican las personas con discapacidad.

La inclusión social, tiene sus raíces en el intento de contrarrestar el efecto acentuado de los procesos de desigualdad de las políticas neoliberales; por tanto, la inclusión hace su aparición en la esfera pública, en un contexto donde cada vez más personas son excluidas de las ventajas y responsabilidades de la ciudadanía política, donde se presenta una exaltación de la responsabilidad individual y se resaltan los valores de la competencia y el mérito individual para enfrentar el mundo del mercado.



Ahora bien, el acceso a la educación es uno de los mecanismos principales de la inclusión social y es en esta proliferación de discursos y más específicamente desde el debate educativo, que se presenta la pretendidamente novedosa *inclusión escolar*, la cual, al formar parte de la agenda global en contextos locales e internacionales, legitima toda práctica educativa que desde ella se ampara. Sus principios se van a concretar a través del movimiento *Educación para Todos* que vela por el derecho a la educación básica de niños, jóvenes y adultos, impactando principalmente en los grupos sociales que se han visto sometidos a procesos de desigualdad, discriminación y exclusión, tales como los pobres, los grupos étnicos minoritarios, poblaciones que habitan en lugares remotos, personas desplazadas, personas afectadas por trastornos civiles o situaciones de emergencia, niños que trabajan y las personas con discapacidad (Jomtiem, 1990; Dakar, 2000).

Desde el marco de este mismo movimiento y, particularmente, para el último grupo en mención en el cual se centra nuestro interés, se presenta la Declaración de Salamanca (1994) con gran impacto en los sistemas educativos de Latinoamérica y desde la cual se convoca a los países a defender el principio de integración escolar. De esta forma, la educación de las personas con discapacidad adquiere fuerte visibilidad y comienza a ser una preocupación de la educación formal o común; claro que al llegar a este complejo panorama social y educativo, previamente trasegaron su propia historia.

Al desentrañar este recorrido histórico, se puede observar cómo las personas con discapacidad han sido entendidas, atendidas, tratadas, ajustadas, de acuerdo al momento histórico y a las características de la sociedad instalada. Han sido objeto de estudios de diversas disciplinas, inicialmente la medicina, la psiquiatría, la psicología y la pedagogía y más recientemente, la política y las ciencias sociales; las cuales se han vinculado para hacer aportes al campo educativo. Así pues en la medida en que los discursos se han transformado, han dado vida a diferentes



prácticas sociales y con estas, a diferentes formas educativas que han pasado por el aislamiento, el encierro, la marginación, el control, la institucionalización; para finalmente dar origen en los últimos tramos de este recorrido a tres propuestas que aún permanecen vigentes y que hacen parte del debate pedagógico, teórico y conceptual actual: la educación especial, la integración educativa y, por último, la inclusión educativa.

Hacia la década del sesenta, se produjo la expansión de los sistemas de *educación especial* para aquellos a quienes el sistema educativo ordinario no podía dar respuesta, brindándoles asistencia médica, psicológica y terapéutica, por parte de personal especializado con propósitos rehabilitadores y una atención educativa acorde a sus necesidades.

A partir de la década del sesenta se impulsa desde los países nórdicos la integración educativa, que más tarde retomarían otros países de Europa y en los Estados Unidos, como respuesta a indicadores de inviabilidad de la educación especial, bajo el principio de educar a las personas con discapacidad dentro del sistema educativo común. Para el caso de Latinoamérica, esta transformación se presenta retomando el modelo Español que se basa a su vez en los fundamentos del informe Warnock publicado en 1978, el cual introduce el término de Necesidades Educativas especiales que hace énfasis en la descripción de las necesidades de la persona en oposición a los diagnósticos y etiquetas peyorativas que antes se presentaban. Las características de estas necesidades van a determinar los apoyos, recursos humanos y materiales necesarios a fin de potenciar las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los recién llegados al sistema educativo común.

La inclusión educativa será la evolución del paradigma de la integración con el que se pretende ir más allá de la sola incorporación a las escuelas comunes sin cambios institucionales, curriculares y pedagógicos, hacia el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en



contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as. (UNESCO, 2005).

En el trazado de este mapa complejo, es necesario advertir que la educación especial, la integración escolar y la inclusión educativa, en tanto categorías conceptuales y enfoques que se relacionan con determinadas políticas, prácticas sociales y educativas y de legitimidad cambiante de acuerdo al sistema educativo que las incorpora, no implican partir de definiciones acabadas; por el contrario, lo que determina su significación depende del contexto que las produce o las reproduce y los usos que se les ha de dar. Por ello, la apuesta por la integración académica/educativa que comienza con la inserción de los estudiantes con discapacidad a la educación formal, al igual que el surgimiento de la educación inclusiva y las reformas de la educación especial, siguen su propio recorrido en cada país, de acuerdo a las características cambiantes del contexto y a la puesta en escena de las normativas internacionales en conjunción con las nacionales. Esto se puede observar en el recorrido seguido por Argentina que será el contexto a retomar en esta investigación. (De la Vega, 2010).

El primer país de la región que contó con un organismo centralizado de educación especial fue Colombia, creando en 1968 la División Nacional de Educación Especial. Por su parte Argentina crea en 1972 La Dirección Nacional De Enseñanza Diferenciada que más tarde recibiría el nombre de Dirección Nacional De Educación Especial y, de esta misma forma, se difunde en la mayoría de los países de Latinoamérica (Yarza, 2005, 2007; De la Vega, 2010-a, 2010-b).

Argentina inicia la transformación de la educación especial y la introducción del discurso de la integración en 1983 tras el retorno de la democracia, el cual será retomado más tarde por la Ley Federal de Educación de 1993. Desde el año 2003, la Educación Especial se replantea como parte de los regímenes especiales de la Ley Federal de Educación y asume responsabilidad en la construcción de políticas de inclusión educativa. En el año 2006, la Ley Nacional de Educación (Ley



26.206), establece la Modalidad de Educación Especial (reglamentada por la Resolución CFE 155/11) en conjunto con otras siete modalidades transversales al sistema educativo⁹², la cual desde el principio de inclusión educativa busca “asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo según las posibilidades de cada persona” (Art. 42).

En este sentido, la creación de la Modalidad establece un marco normativo e inclusivo que conjuga la educación común y la educación especial para ser parte de un sistema único, que valida los procesos educativos llevados a cabo tanto en instituciones de educación especial como en instituciones de educación común. (Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, 2009)

De acuerdo con lo expuesto, en Argentina como en la mayoría de países de la región, se ha dado un significativo avance en el reconocimiento jurídico de las personas con discapacidad y una visión de la inclusión al sistema educativo general, como el recurso principal para garantizar una educación de calidad; no obstante, **no necesariamente** porque se haga uso de designaciones políticamente correctas y se llame a la inclusión desde el discurso escolar estatal, se están transformando las prácticas educativas o generando una experiencia escolar como derecho; y **no necesariamente** en palabras de Skliar (2005: 17), “se están inaugurando nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia y qué tipo de relaciones construimos en torno a la alteridad”. Por otro lado, los cambios que se han producido en el sistema

⁹² En Argentina cada jurisdicción puede decidir entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común: puede ser una estructura de 6 años para el nivel de Educación Primaria y 6 años para el nivel de Educación Secundaria o 7 años para Primaria y 5 años para Secundaria. La estructura del Sistema Educativo Nacional argentino comprende 4 niveles y 8 modalidades. Los niveles son: la Educación Inicial en el que es obligatorio mínimo un grado, la Educación Primaria, la Educación Secundaria que se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo y por último la Educación Superior. Las 8 modalidades son: 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. (Ley 26.206).



educativo del país, han dependido casi estrictamente de estos regímenes formales jurídicos y no de una responsabilidad ética en la que la escuela abre sus puertas incondicionalmente a la experiencia del otro y permite a su vez que este tenga una experiencia enriquecedora de lo escolar. Siguiendo al autor (2005: 18), “cuando el cambio ocurre en virtud de una *obediencia debida al texto* ingresamos en aquello que puede ser llamado la *burocratización* del otro y de lo otro

En esta misma línea, El Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz, (2006), expone por un lado los avances a nivel normativo, el reconocimiento en la agenda mundial y la existencia de algunas experiencias exitosas; no obstante también señala como se han incumplido los compromisos pactados por los países, la presencia de restricciones en materia de recursos, inaccesibilidad, estereotipos negativos y la incapacidad para medir los progresos realizados desde lo cuantitativo y cualitativo por la falta de supervisión pública. Estos resultados en común van a suponer de entrada, un contexto educativo que en el marco de la inclusión, denota falencias y vacíos que se reflejarán en la experiencia educativa de los estudiantes.

Los estudiantes con discapacidad han ingresado a la escuela común por la fuerza del texto Ley, subordinando el lenguaje de la ética al lenguaje del derecho y en consecuencia, como lo he podido observar desde mi experiencia profesional, los resultados de este avance normativo, discursivo y teórico, no reflejan en las prácticas educativas escolares en general y en el estudiante con discapacidad, su existencia y su experiencia en particular, los objetivos que los motivan.

Como sujeto de aprendizaje y docente, las experiencias del encuentro con estudiantes con discapacidad han sido diversas, cambiantes, sensibilizadoras y siempre generadoras de inquietudes. Estos roles y la posibilidad de vivir en dos



contextos, dos países (Argentina y Colombia), me han permitido recuperar cada encuentro como un nuevo acontecimiento con diferentes aproximaciones, siempre enmarcados desde la escuela como espacio de educación formal y desde la integración académica/educativa o la educación inclusiva aceptada por estas como normativa. Desde mi experiencia me he encontrado con niños, niñas y jóvenes con discapacidad como estudiantes inmersos en una comunidad educativa; la pregunta por su trayectoria e historia, por su voz pocas veces escuchada y sus permanentes silencios, su presencia en la lista de los docentes y su ausencia como participantes activos dentro del sistema educativo y en especial en el nivel de secundaria, han sido motivación para dar surgimiento a esta investigación.

Igualmente en la búsqueda del trasfondo de estos cuestionamientos desde el rol de estudiante en FLACSO así como partícipe del Grupo de Estudios e Investigaciones Sobre Educación Especial (GRESEE), de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, he logrado significar la educación como espacio para la reconstrucción de la memoria, para leernos, escribirnos y escucharnos conjuntamente; me he encontrado con la investigación narrativa y con esta a la posibilidad que tengo en tanto investigadora, de dar paso a la conversación y al relato comprensivo que el otro me permite. Desde esta convicción retomó como antecedentes, otras investigaciones con las que se viene construyendo un Programa de investigación biográfico narrativo en discapacidad y educación, liderado por este grupo; el cual que desde diversos temas y preguntas se encuentra en la búsqueda de visibilizar las voces de las personas con discapacidad y de aquellos que hacen parte de su vida cotidiana como son los docentes y sus familias (Yarza, Ramírez, Vásquez y Franco, 2011; Arango, 2012

En esta escena se instala el punto inicial de esta investigación *sobre ellos y ellas* pero *desde y con ellos y ellas*, reconstruyendo sus experiencias en tanto



protagonistas de estas y reconociendo sus sentidos, expectativas y trasegares frente a la escuela y en la escuela. En este sentido, busco poner como centro la voz de los y las estudiantes con discapacidad desde su experiencia en la escuela inclusiva, validar su participación y conversar sobre sus perspectivas y reflexiones; ya no desde afuera, desde lo externo a la escuela o desde la mirada y la voz del otro, sino más bien desde adentro y en primera persona.

En el entramado del panorama hasta el momento planteado, se incorpora un elemento más que tiene por su parte gran centralidad en el discurso social y en el debate educativo actual, esto es la educación secundaria. Este nivel educativo pone en crisis su contrato fundacional de formación de las élites, ante el requerimiento de abrirse a la educación para todos; es decir, supone la escolarización de estudiantes que no se corresponden con aquellos grupos para quienes en su génesis estaba dirigida y el paso de una escuela que formaba unos pocos, que era selectiva y excluyente, a brindar cobertura masiva y formación incluyente para toda la población. (Braslavsky, 1995; Terigi, 2008; Tiramonti, 2009).

Estas características hacen de la secundaria un nivel que supone de entrada fuertes tensiones para el ingreso y permanencia de estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta en palabras de Southwell (2009), que en los países occidentales la escolarización masiva de los jóvenes se dio recién avanzado el siglo XX y que desde entonces diversas dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades escolares aún permanecen; mucho más habrá que decir para estos jóvenes con discapacidad, estos “nuevos estudiantes” para quienes esta masividad solo los alcanzó hace poco más de una década.

Siguiendo a la autora, “la matriz que sostiene este nivel ha persistido con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX, destacándose la organización curricular enciclopédica y fragmentaria y una estructura institucional que parece poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver” (2009: 147). La



permanencia de este formato escolar en la secundaria a pesar de la incorporación de nuevas poblaciones, y la existencia de otras características que la diferencian de la primaria (docentes itinerantes, disciplina escolar, contenidos con mayor grado de complejidad, incursión de otros modelos pedagógicos y estilos de enseñanza); constituye un gran reto para la inclusión de estudiantes con discapacidad; para su acceso, permanencia, promoción y un impacto en su experiencia escolar y social.

Además de estas características particulares del nivel, un elemento más complejiza la inclusión en la escuela secundaria, esto es la edad evolutiva en la que se encuentran los estudiantes. Con la adolescencia llegan transformaciones no solo corporales sino subjetivas y no solo en relación a sí mismos sino con los otros; imprimiendo la necesidad de una reacomodación tanto del joven como de su entorno familiar y escolar. Esto plantea nuevos conflictos en la construcción de su identidad, en las relaciones sociales y en su experiencia escolar, lo cual marca un punto de inflexión en su trayectoria educativa.

Estos hechos son mencionados en el documento Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina (2009:46), “se han desarrollado satisfactoriamente experiencias de trabajo compartido con el nivel primario y con el nivel inicial pero en el nivel secundario, la experiencia es menor y se plantean varios desafíos vinculados a su obligatoriedad y a la educación integral de jóvenes y adultos”. Por su parte la Resolución CFE 155/11, plantea que hasta el presente, la estrategia predominante para la atención educativa de adolescentes y jóvenes con discapacidad ha estado abocada casi exclusivamente a la formación laboral, sin brindar propuestas pedagógicas acordes a su franja etárea.

Centrándonos en el contexto educativo argentino y específicamente en la Ciudad de Buenos Aires, nos preguntamos por la educación inclusiva desde sus políticas y su puesta en acción en las instituciones de educación secundaria común, esperando impactar en el conocimiento del estudiante con discapacidad en tanto



joven y del joven con discapacidad en tanto estudiante. Nos interesa conversar con estos “nuevos estudiantes” sobre sus formas de sentir, vivenciar y experimentar la escuela, lo cual escapa a variables sistémicas, indicadores estadísticos y a las determinaciones de los discursos prescriptivos y normativos sobre la inclusión educativa o aquellos discursos homogenizantes y normalizadores sobre la discapacidad.

Bibliografía

Arango, Paola. (2012). *¿Aprender juntos o aprender separados?: Experiencias de aprender de personas con discapacidad a partir de relatos de vida de maestros, padres, madres y aprendices en Medellín*. Tesis de grado, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Braslavsky, Cecilia. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI*.

De la Vega, Eduardo. (2010-a). Psiquiatría, Escuela Nueva y Psicoanálisis en la fundación de la Educación Especial en América Latina. *Revista Educación y Pedagogía*. (57), 73-91.

De la Vega, Eduardo. (2010-b). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: Noveduc.

Ley de Educación Nacional de Argentina. Ley 26.206



Ministerio de Educación de la Nación. (2009). Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I. Buenos Aires.

Pineau, Pablo. (2002). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' En: Pineau, Dussel y Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Resolución 155 de 2011. Consejo Federal de Educación de Argentina.

Skliar, Carlos. (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*. XVII (41). 11-22.

Southwell, Myriam. (2009). Escuela media y formación para el mundo político. Diálogos entre generaciones y tradiciones. *Revista Espacios en Blanco*. (19). 121-155.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem, Tailandia.

UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca.

UNESCO (2000). Marco de Acción Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal.

UNESCO. (2005). Pautas para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos. París: UNESCO.



Organización de Naciones Unidas. Aplicación de la Resolución 60/251 de la Asamblea General de del 15 de marzo de 2006. Titulada “Consejo de Derechos Humanos”: El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación Vernor Muñoz.

Terigi, Flavia. (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*. (29), FLACSO. Buenos Aires.

Tiramonti, Guillermina. (2009). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En: Ubal Camacho, M. (comp.) Educación Media Básica. Aportes para la formulación de políticas. Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay/UNESCO, Montevideo. Yarza, Alexander. (2005). Travesías: notas para una pedagogía y una epistemología de la educación especial en Colombia. Revista de Pedagogía. 26 (76), 281–306.

Yarza, Alexander. (2007). Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 13 (2), 173-188.

Yarza, Alexander; Ramírez, Myriam; Vásquez, Nancy y Franco, Lina. (2011). *Reformas educativas, educación especial e historias de vida: narraciones y experiencias de educadores y educadoras especiales de Medellín (Antioquia), 1980-2008*. Proyecto de Investigación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Warnock Report. (1978). *Report of de Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youn People*.



TEMATIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES Y DURANTE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Proyecto de extensión y de investigación

Autores: Casal Vanesa del Carmen , DNI: 20370946. Maestranda en Psicología Educativa Fac de Psicología UBA. Correo electrónico: vanesainclusion@gmail.com

Roccella Lidia Beatriz DNI: 12601799. Maestranda en Pedagogías Críticas, Fac de Filosofía y Letras- UBA. lidiaroccella@gmail.com

Ambas Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación- Fac de Filosofía y Letras (UBA). Profesorado de Nivel Inicial Normal N° 6 - CABA

Palabras clave: inclusión educativa, formación docente, primera infancia

INTRODUCCIÓN

Resulta necesario incluir en la formación inicial de los educadores la temática de la inclusión educativa desde una concepción centrada en los niños como sujetos de derecho al cuidado y a la educación. La educación de la infancia y en particular de la primera infancia, es una práctica estratégica para garantizar la inclusión educativa como un aspecto de la inclusión social en su doble sentido: por un lado a favor de los niños pequeños con discapacidad o barreras para aprender y participar, y por el otro, a favor de toda la comunidad educativa. Esta práctica requiere de un trabajo profesional colaborativo (escuela común - escuela especial, profesionales de la salud - profesionales de la educación, comunidades - gobierno-tercer sector) que haga posible la interrupción de modelos homogeneizantes perpetuadores de la desigualdad. Si bien los discursos acerca de la inclusión educativa aparecen en el plano de las normativas o como “documentos de apoyo” a los diseños curriculares^{vii} en la mayoría de las jurisdicciones de nuestro país a la luz de la adopción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), resulta sumamente esclarecedor focalizar sobre los



discursos y prácticas de los docentes y profesionales que se implican en las educación escolar de los niños pequeños para comprender por qué las transformaciones resultan complejas y dispares en relación a los discursos teóricos y normativos.

Es por ello que nuestra propuesta propone subrayar “el concernimiento” y la comprensión de la práctica educativa como praxis política para permitir una real tematización de la inclusión educativa desde la formación inicial de los docentes.

Tal como expresáramos en un trabajo anterior en el cual presentamos nuestro modelo de trabajo con las jóvenes en la formación inicial de docentes de nivel inicial^{viii}, conviene acudir al concepto de “concernimiento” que nos aporta la autora mexicana Zardel Jacobo Cúpich para designar al proceso “...no de “integrar” al otro, sino de entrar en relación con el otro, en un intercambio de miradas, de sentidos, de acciones que posibiliten un encuentro. Un concernimiento que implica retomar la dimensión de la subjetividad, como el ocuparse con y del otro, una relación entre los actores que permite enfrentar el rostro de la diferencia inherente a la condición humana...” (Jacobó Cupich, Z, 2008, p. 5). Este concepto nos permite pensar en la formación de los docentes vinculada a la producción de una sensibilidad que se acerque a la noción de la inclusión educativa como causa urgente que debe hacerse posible como derecho humano y no simplemente como desafío de la escuela y sus equipos docentes.

El problema de la inclusión educativa pensada sobre la matriz moderna pareciera que no tiene lugar como experiencia simplemente pedagógica asociada a la dimensión didáctica, requiere de ser investida como praxis política, colectiva y dinámica.

Descripción del proyecto y su puesta en marcha: Tematizar la inclusión dinámicamente

Como ya lo expresáramos al comienzo, las políticas públicas de inclusión educativa constituyen mucho más que las normativas que la propician, a sabiendas que los cambios sustanciales que requiere pensar en escuelas inclusivas, dependen de decisiones en torno al sentido del propio dispositivo



escolar y sus efectos. Este desafío puede y debe asumirse desde las políticas de enseñanza de formación de los maestros y maestras.

Este proyecto comenzado en el 2009 con la inclusión de los espacios institucionales a partir de la reforma de los planes de estudio de formación docente -que también presentáramos en el trabajo ya mencionado-, tiene dos etapas más. La segunda fue el diseño e implementación de una especialización en inclusión educativa y la tercera, cuya planificación ya está en marcha, la extensión de la temática, a los docentes de escuelas y jardines de la Ciudad de Buenos Aires, a través de la apertura de un subproyecto de cine itinerante.

Tres ideas centrales organizaron nuestro trabajo, que consistió en “armar tramas” ofreciendo condiciones para que nuestros estudiantes- maestros de nivel inicial en formación- puedan afrontar el desafío de la inclusión educativa, para que los jardines donde desarrollamos los talleres de prácticas puedan ser espacios de definición de culturas posibles de inclusión y para que los maestros en actividad puedan revisar sus propias prácticas.

En el proceso de construcción de los nuevos espacios curriculares de definición institucional, las preguntas que nos formulamos en ese momento, fueron ¿Cómo pensar una educación inclusiva? ¿Cómo formar docentes para el Nivel Inicial con apertura para la inclusión? ¿Cómo pensar este eje para que atravesase los dos niveles, el inicial y el terciario?

El equipo docente a cargo de esta tarea, docentes del Nivel a la vez que de los talleres de prácticas, estaba al tanto de las inquietudes y sobre todo, de las preocupaciones de las estudiantes cuando empiezan a “caminar el terreno” y de las mismas docentes de inicial donde nuestros estudiantes llevan a cabo los talleres de prácticas. ¿Qué significa incluir y qué significa incluir en los jardines, entendiendo que incluir no es borrar las diferencias, sino por el contrario, es permitir que todos los niños formen parte de una comunidad educativa donde se valoren sus particularidades y sus individualidades, entendiendo que incluir implica desterrar toda postura que centre la atención en el déficit, entendiendo que incluir implica adoptar un posicionamiento político.



El diseño de los talleres quedó conformado por cinco espacios. Uno, de alfabetización académica (EDI 1), vinculado con la inclusión educativa de nuestros propios estudiantes. Como es de público conocimiento, el problema del abandono escolar, no sólo se manifiesta en los otros niveles, sino que desde hace unos años atraviesa la Educación Superior. Sin desconocer los problemas estructurales, se advierte que el abordaje de los textos académicos y la escritura, son problemas cruciales a la hora de aprobar parciales y finales. En este sentido se orientaron los contenidos que forman parte de este taller, a la vez que los textos sobre los que se trabajan, implican un primer acercamiento a la temática de la inclusión.

El segundo espacio -EDI 2: “Diversidad e inclusión en el Jardín de Infantes”, aborda el tratamiento de la diversidad, permitiendo reflexionar acerca de los efectos de entender la diversidad en general como parte del enriquecimiento y no como problema a resolver; una mirada desde la sociología de la educación, para cómo pensar el jardín y sus actores en el marco de la diversidad y la igualdad, valorando la diversidad de experiencias y situaciones pero también comprendiendo el potencial que posee para el logro de la igualdad como derecho social y político de los niños y las niñas que transitan el nivel.

A partir del tercer taller, la idea conductora fue centrarse en los procesos de integración escolar -EDI 3: “La inclusión de niños con discapacidad en el Nivel Inicial”. De esta manera, en el tercer taller se trabaja en torno a la deconstrucción del concepto de discapacidad centrado en el modelo médico para acercarse al mismo desde el modelo social que la concibe como la interacción entre el déficit y las barreras, y la necesaria remoción de éstas para hacer posible la inclusión educativa.

El cuarto espacio -EDI 4: “Prácticas docentes e inclusión educativa”, aborda la tarea propia que se realiza desde los equipos docentes que se implican en la inclusión educativa en las salas, las formas posibles, las formas habituales, los efectos de dichas prácticas y el sentido de la planificación de las configuraciones de apoyo para el desarrollo de los proyectos de integración escolar en el jardín. En



todos los talleres se estudian transversalmente no sólo la inclusión a nivel “micro”, sino a nivel de las políticas y acuerdos sancionados al presente.

El último EDI -EDI 5: Análisis y diseño de proyectos de inclusión educativa, situado en el campo de las prácticas- un campo particular dentro de la formación docente-, hace pie en los procesos de integración, mediante observaciones y entrevistas en los jardines para culminar en la elaboración de un proyecto. Se pone especial atención en las trayectorias escolar de los niños y en el impacto de los apoyos y las configuraciones construidas entre las modalidad educativas que intervienen.

Un aspecto que consideramos central en el desarrollo curricular de los EDIs es y ha sido la propuesta metodológica en la transmisión de contenidos, que se basa en la articulación teórico práctica, el estudio de casos, el análisis de las representaciones sociales en torno en torno al sentido y al formato de lo escolar, la configuración histórica de dichas representaciones, la propia biografía escolar y el lugar de la diferencia en estas.

A partir del último EDI y siguiendo con nuestras primeras tres ideas centrales, nuestra pregunta por la formación docente se extendió hacia la necesidad de fortalecer redes, armando tramas en diversos sentidos: la educación común y la educación especial, la educación inicial y la educación superior, la formación de los docentes y la escuela, las estudiantes y las docentes del nivel, los profesionales de la educación, de la salud y del trabajo comunitario. .

Es así que organizamos una jornada de educación inclusiva en el Nivel Inicial en la cual generamos nuevos espacios de encuentro y reflexión, cuyos resultados y producción están presentes en una publicación virtual <http://armandotramas.blogspot.com>

Del encuentro con los y las docentes surgió la necesidad de pensar en una carrera de posgrado para docentes que se encuentran en actividad, que despliega el enfoque con el que venimos desarrollando nuestros EDIs en el Normal. Surgió la propuesta de un postítulo de especialización docente en inclusión educativa cuyo objetivo es ofrecer herramientas para la discusión, la sensibilización y el diseño de proyectos que hagan posible políticas culturas y prácticas inclusivas que fue aprobado por dos cohortes las cuales están en marcha: el mismo contempla la



formación permanente de los y las maestras, los y las profesionales vinculadas al apoyo en actividad para la inclusión poniendo el eje en la comprensión acerca de ciertas concepciones teóricas que dan sentido a la inclusión educativa; las normativas que le dan sustento y la reflexión acerca de las prácticas, las propias y las de otros, las de gestión, planificación y puesta en acción; así como el diseño de proyectos que permitan pensar en una escuela más inclusiva. En todos los casos los cursantes refieren los contenidos a sus propias prácticas contando su plan de estudios con tres trayectos: uno de Actualización Conceptual, otro de Herramientas para la Intervención y otro de Prácticas Inclusivas sobre terreno. La última de estas prácticas incluye la participación en un evento colectivo en el cual cada cursante seleccionará una temática de su preocupación y la expondrá frente a otros colegas. Entendemos que pensar en prácticas inclusivas requiere de entrar en contacto con otros y no tanto emprender la acción de la lucha individual, puesto que la remoción de barreras requiere de la actividad conjunta e investigativa.

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

El proyecto en sus primeras etapas, el de formación docente y el de formación docente continua, nos permitió - junto a las estudiantes y cursantes-, relevar información acerca de las representaciones de los docentes y profesionales de apoyo sobre la inclusión educativa y su impacto sobre la utilización de *apoyos profesionales y recursos* para remover las *barreras* más frecuentes que obstaculizan el aprendizaje y la participación de niños y niñas del nivel inicial. La investigación sobre el campo se llevó a cabo en los jardines de infantes de la Ciudad de Buenos Aires. Los aportes de esta experiencia nos permitieron seguir “armando tramas” y extender nuestro trabajo a partir del subproyecto de cine itinerante –propuesta cuyo diseño se está poniendo en marcha como actividad de extensión con graduados, con el fin de “invitar” a los maestros en actividad a revisar sus propias prácticas, atravesando la mirada por temáticas de inclusión educativa.



En un momento de análisis parcial y a los efectos de dar cuenta del objeto de interés se analizan concepciones planteadas por las entrevistadas (todas mujeres de entre 22 y 42 años) y por los/as autores/as de algunos de los trabajos presentados en las Jornadas “Armando Tramas”, a las cuales ya hicimos referencia. En las citas que traemos a modo de ejemplo aclaramos de qué tipo de actor se trata: Maestra de sección (MS- a cargo de la sala) Directora de nivel inicial, maestra de apoyo a la integración (MAI del área de educación especial) APND (acompañante personal no docente, profesional proveniente del área de salud)^{ix}, ACDM (asistente celador/a para alumnos con discapacidad motriz)

Tomaremos las categorías de: comprensión del problema, tipo de intervenciones, función otorgada al contexto, destinatarios de la intervención y herramientas. Esta categorización se basa en la lectura teórica de los datos obtenidos a través de las entrevistas semidirigidas y registros de experiencias pedagógicas relatadas por docentes. Tomamos de la Psicología Socio cultural y del Modelo Social de la Discapacidad las nociones de situación problema, intervención educativa como determinante al momento de definir el aprender-no aprender (la inclusión-exclusión), el contexto como productor de la capacidad-discapacidad y la centralidad de las herramientas y signo.

En este sentido, Daniels (2009), tomando a Vigotsky introduce la diferencia entre discapacidad primaria y secundaria para enfatizar el valor del contexto y las herramientas en las producción de la capacidad y la discapacidad: *“...Vygotsky (1993) estableció una distinción entre una discapacidad “primaria” [“primary” disability], que hace referencia a la insuficiencia orgánica debido a factores biológicos, y una discapacidad “secundaria” que se refiere a las distorsiones de las funciones psicológicas superiores debido a factores sociales. Para Vygotsky la forma en que el niño con una discapacidad primaria es posicionado en el mundo social puede a su vez dar lugar a discapacidades «secundarias». Así un nivel de intervención es el nivel social: “El cambio de actitudes sociales negativas hacia las personas con discapacidades debe ser uno de los objetivos de los educadores especiales...”* (Daniels, 2009).



A continuación se presentarán ciertas tendencias analizadas y algunos fragmentos de discursos y relatos que se recabaron a través de entrevistas con docentes a cargo de salas de nivel inicial y otros profesionales de apoyo a la integración. Resulta pertinente aclarar que en los últimos años se ha utilizado la denominación “maestra/o integrador/a” para nombrar al profesional que se incluye en la sala/grado/curso para acompañar el proceso de integración de un niño/a en la modalidad común. Esta denominación no contribuye al cambio de paradigma que se condice con lo propuesto en la “Convención de los derechos de la personas con discapacidad” ni con la mirada que apunta a pensar estas prácticas de manera expansiva, por lo que adoptaremos la denominación “maestra/o de apoyo a la integración” (MAI). Este profesional concurre con cierta regularidad a la escuela pero no todos los días como sí lo hace el niño/a entendiendo que este proceso debe realizarse institucionalmente y con todos los actores, desde una lógica inclusiva se deben promover contextos que levanten las barreras al aprendizaje y participación. Otros actores que aparecen -en los casos abordados- apoyando la integración de un niño/a en particular es el acompañante personal no docente (APND), un profesional externo al sistema educativo (perteneciente al ámbito de la salud-generalmente psicoeducativo que acompaña con mayor asiduidad al niño/a (habitualmente todos los días) y el asistente celador para niños con discapacidad motriz (ACDM) que asiste en cuestiones de higiene, traslado y alimentación acorde a la patología de base diagnóstica en el niño.

En cuanto a la **comprensión del problema**; en su mayoría en los discursos de maestras y profesionales de apoyo, éste queda situado en el niño con especial ponderación de su entorno familiar. Esta concepción da cuenta en términos de Baquero de una comprensión débil de la diversidad, en la cual se entiende la alteridad como desviación de la normalidad (Baquero, 2000), a diferencia de la versión fuerte que apuntaría a pensar la diversidad/alteridad como definición política de la normalidad/anormalidad. Esta concepción (la versión débil que está centrada en el niño) ha sido la base de los discursos “integracionistas” de los años 80 e “inclusivos” del 90 que reforzaron la idea de la integración escolar bajo el discurso de la tolerancia más que del derecho (la versión fuerte). Otra particularidad es que la integración escolar, si bien se entiende discursivamente desde el derecho aparece asociada al



esfuerzo de las instituciones para su logro. Esta conceptualización se asocia al propio surgimiento del paradigma de la inclusión educativa, un proceso surgido del plano más social, producido por las propias personas con discapacidad y sus familias e impuesto a la escuela, a contramano de los determinantes duros del dispositivo escolar clásico:

“...Creo que la integración favorece el desarrollo del niño que presenta alguna patología, ya que favorece su relación social, con sus pares, su integración debe ser acorde a las necesidades específicas del niño y tener en cuenta su maduración y no forzar al niño a que realice lo mismo que el resto de sus compañeros, así podrán verse cambios positivos en estos niños...”(APND)

(la Inclusión) “...Me parece muy positiva siempre y cuando el trabajo sea "realmente integrar e incluir" al niño, deben vincularse y repensarse la integración y la inclusión en nuestras prácticas educativas, para hacer posible la inclusión de muchos niños como Lautaro en la escuela común. La inclusión es un derecho, pero la realidad es que muchas veces termina siendo un esfuerzo por parte de las instituciones...” (MAI)

“...Pienso que la integración escolar ante todo es un derecho, está buena siempre y cuando sea acompañada y se lo ayude al docente de la sala, porque incluir por incluir a un niño en la sala sin acompañamiento, no le sirve al nene y obstruye el trabajo de la docente de la sala...” (Maestra de sección nivel inicial-MS)

En cuanto al **tipo de intervenciones**; se subraya la necesidad de reforzar el trabajo en colaboración, a pesar de poner especial énfasis en la tarea del profesional o los profesionales que hacen el apoyo a la integración, lo cual da cuenta de la necesidad de pensar en unidades de análisis más complejas que la del niño “a incluir/integrar” o la clásica tríada sujeto-objeto/contenido a aprender/enseñar-docente propuesta por Chevallard (1997) como se observa y prevalece en los discursos estudiados:

“...El miércoles es mucho mejor, es el día que mejor se porta, la seño me cuenta que los otros días cuesta, es un nene que lo que observamos que a las 11 de la mañana ya se cansa, ...”(MAI)



“...Con el grupo se vincula bien, la seño lo leva bastante bien, sabe que ella es su autoridad y le hace bastante caso, a veces sí, les pega a los compañeros pero, Sandra (la maestra) lo maneja y maneja esas situaciones, si se genera un conflicto Sandra lo soluciona. Los chicos sí saben que yo vengo por él y por eso todas las quejas vienen a mí, tratamos que no sea así...”(MAI)

“...Sí, se trabaja con la maestra integradora. Yo planifico y a veces me ayuda para hacer algunos ajustes. Y también con el E.O.E. que viene con constancia, la asistente social que viene cada tanto y tiene entrevistas con los padres del niño. Docente, maestra integradora, la asistente de discapacitado motor, la trabajadora social y la familia...” (MS)

“...Todo el personal docente se involucra colectivamente en estos procesos y participa brindando su apoyo, ya sea a los niños, o a las docentes que con ellos trabajan, en las diversas situaciones que surgen desde lo cotidiano, generando un clima colaborativo que incide en el desenvolvimiento de la institución...” (En el relato de una Directora de Nivel Inicial-DNI)

“...Al jardín llegó una maestra de apoyo a la integración pero en la escuela especial quedó un equipo interdisciplinario formado por la conducción de la escuela, psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, otras maestras integradoras, todos al servicio de pensar para el niño las mejores estrategias de intervención...”(MAI)

En cuanto al **contexto escolar**, en general aparece el nivel inicial como institución que aloja, siendo la preocupación central el paso al nivel primario. De allí que surja la figura de la “permanencia”^x como herramienta institucional de “demora” en la inscripción en la escuela primaria. Esta estrategia impacta sobre la trayectoria escolar de los niños desde muy temprana edad como ya hemos definido en líneas anteriores.

“...Durante este ciclo lectivo, se continúan realizando dos de los procesos de integración que se iniciaron en 2011, mediante las modalidades denominadas “permanencia” e “inscripción fuera de edad cronológica”, dos niños transitan aún este recorrido. Estas instancias, han sido decididas en forma conjunta por los profesionales del EOE interviniente, los que atienden a los niños de manera



particular, sus familias, las docentes de sala y las integradoras que acompañan a los niños en este proceso. Esta determinación nos generó dudas e incertezas, además de la idea de una enorme responsabilidad al pensar en una decisión que influye tan hondo en las trayectorias escolares...” (DNI)

“...¿Qué pensás que va a pasar con Marcos cuando vaya a la primaria? Va a necesitar seguramente un acompañamiento, y ahí vamos a ir viendo, en su momento se verá. Lo van a volver a evaluar para ver si va a escuela común, a recuperación o a especial. Yo en Marcos no creo que termine en una escuela especial pero seguramente va a necesitar una maestra integradora...” (MAI)

“...Mateo es uno más del grupo, yo lo evalué de la misma manera que al resto. Considero que su rendimiento ha sido excelente. Creo que no va a tener ninguna dificultad en su escolaridad siguiente para ingresar a primer grado...”(MS)

En cuanto a los **destinatarios**, sujetos de la intervención en general se entiende que es el niño con discapacidad aunque también se incluye a los demás niños en algunos casos y a la relación del niño y su familia con el jardín. No se observa reconocimiento explícito de los docentes como destinatarios indirectos afectados por este proceso. Tampoco se identifica a la familia con capacidad de brindar información acerca del niño o la niñas, más bien la familia debe recibir la información y los requerimientos del jardín aceptando las indicaciones de acompañamiento de los “especialistas”.

“...Realizamos un gran trabajo en equipo con todos los actores institucionales y su familia. Mateo a principios del año tenía un lenguaje corporal, o sea que para establecer vínculos con sus pares, pegaba y esto ponía mal al grupo. Se le explicó a sus compañeros qué le pasaba a Mateo, fue un largo trabajo que hoy ha dado sus frutos, Mateo se relaciona sin inconvenientes con sus pares. Ahora se comunica perfecto con el grupo. .. yo veo muy bien la integración de Mateo. A la mañana va al Instituto Provolo de sordos y a la tarde concurre a la escuela común...” (MS)



“...La familia influye mucho, si no hay una familia que acompañe, por más que nosotras trabajemos, tengamos la mejor voluntad, si no hay una familia que ayude no sirve de nada el trabajo. Me ha pasado, tengo un nene que tiene toda una situación familiar que ya escapa de nuestras manos, le hemos ofrecido que vaya a mi escuela en el horario que tengo horas libres como un maestra de apoyo para apuntalarlo y hacerlo ejercitar, y no fue nunca y vive a cinco cuadras del colegio, y ahí fracasa todo lo que se hizo en el año, porque ese nene va a repetir por segunda vez, va a pasar a una escuela de recuperación, pero ya escapa de las manos de la maestra de grado y la integradora. La familia es muy importante no sólo que colaboren, también que los lleven al tratamiento...” (MAI)

“...Es el que más necesita de la ayuda escolar para poder conducirse a futuro de un modo independiente en la sociedad. La diferencia está en que Alejandro tiene un retraso en el habla y tendrá un tiempo de adaptación distinto y requerirá de más ayuda para poder seguir los contenidos del grupo. Nuestra tarea es acompañarlo en ese camino, de ese modo nosotros entendemos la integración...” (MAI)

En cuanto a las **herramientas**, se destacan como principales las “adaptaciones curriculares” que en la mayoría de los casos son realizadas por los profesionales de apoyo. Se entienden como adaptaciones curriculares a aquellas que modifican el desarrollo del currículum y se destinan a un alumno con discapacidad. En el plano normativo y teórico se diseñan conjuntamente entre los docentes a cargo de la sala y los profesionales de apoyo, no constituyen la única forma de pensar los apoyos en el nivel, sin embargo son los aspectos más reconocidos dado el tiempo transcurrido desde su surgimiento (asociado al paradigma de la integración escolar) resultan ser los artefactos más comprensibles para quienes se encuentran frente a la inclusión de un niño con discapacidad o restricciones para aprender.

“...Yo planifico para todos iguales, por unidades didácticas, y en el momento de dar la clase uso estrategias metodológicas para que Mateo entienda “yo le hablo de cerca, bien claro y él me lee perfectamente los labios...” (MS)



“...Las adaptaciones las realizo en función de las posibilidades de Lautaro y de lo que decidimos con mi coordinadora, qué es lo más relevante para que lo incorpore...” (MAI)

“...Norberto realiza todos los trabajos sin problemas, yo planifico directamente en base a las capacidades del grupo. En caso de que alguno no pueda realizar alguna consigna gradúo el grado de dificultad...” (MS)

“...Dentro del proyecto de la docente aplico actividades extra programáticas haciéndole hincapié en la repetición con ayuda del tacto, olfato, juegos con rimas y canciones con sonidos onomatopéyicos y otras veces indicándole dónde fijar su atención mirándolo a los ojos y acompañándolo con disponibilidad corporal. Llevo material extra para complementar las propuestas, aunque las actividades se planifican de acuerdo al Diseño Curricular. Las propuestas son las mismas para todo el grupo pero respetando los tiempos y posibilidades de Alejandro...” (MAI)

Tal como fue señalado en un trabajo anterior (Casal, Beraldo, Ali 2012) puede comprenderse que estas intervenciones tienen un potencial expansivo que hace que las mismas tengan efectos no sólo sobre los propios procesos de integración escolar que hacen a la inclusión educativa, sino que también sobre los determinantes duros de la escolarización; que si bien en el nivel inicial se flexibilizan, existen y son precursores de la escolarización primaria posterior.

Nuevos problemas interrogantes a la luz de lo planteado.

¿Puede ser pensada la inclusión de niños con discapacidad como una oportunidad para hacer que estos nuevos modos de enseñar y aprender se aprovechen para que otros niños con y sin discapacidad aprendan y participen en la escuela? ¿Puede la propia incomodidad producir nuevos sentidos para instalar “otra práctica educativa” en el jardín que tienda más hacia el despliegue de la diversidad que hacia la “innecesaria homogeneidad”? Se trata de pensar en oportunidades para otorgar nuevos sentidos a la escolarización de niños pequeños y con ello posibilidades para hacer posible otra mirada acerca de la/s diversidad/es de las infancias en el jardín



Nuestra preocupación inicial por la formación docente se extendió hacia la necesidad de fortalecer redes, en diversos sentidos: la educación común y la educación especial, la educación inicial y la educación superior, la formación de los docentes y la escuela, las estudiantes y las docentes del nivel, los profesionales de la educación, de la salud y del trabajo socioeducativo. El encuentro con las prácticas nos puso frente a la necesidad de organizar esta propuesta cuyo objetivo es ofrecer herramientas para la discusión, la sensibilización y el diseño de proyectos que hagan posibles culturas y prácticas inclusivas con estudiantes y docentes en ejercicio. En el marco de estas coordinadas, el desafío pendiente, será cómo poner en diálogo propuestas inclusivas con políticas educativas capaces de circular nuevos sentidos y de renovar escenarios más igualitarios y justos.

“Estos niños que transitan una experiencia infantil especial nos señalan la importancia de considerar en lo cotidiano, la pluralidad de infancias ” de familias a las que atendemos. La complejidad y variedad de este escenario nos interpela como docentes y nos lleva a preguntarnos ¿qué y cómo podemos brindarles a estos ni/os y sus familias un proyecto de integración que sea una buena oportunidad? ¿Qué estamos aprendiendo como docentes en el marco de esta experiencia? ¿Qué más necesitamos saber?” (Directora de nivel inicial)

Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996) "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en Apuntes Pedagógicos, N° 2
- Baquero R. (2000) "La educabilidad bajo sospecha". Cuadernos de Pedagogía de Rosario N° 9
- Casal, V. (2014) : Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad" Avances de un estudio en el nivel inicial, trabajo presentado en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
- Casal, V. y Roccella, L. (2013) Inclusión educativa: modelo para armar. Trabajo presentado en el Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación, área temática: formación de docentes de infancia. Disponible en: http://www.academia.edu/3169254/Inclusion_educativa_modelo_para_armar



- Casal, V., Beraldo, Ali (2012) "Agentes Psicoeducativos e inclusión en el Nivel Inicial". Trabajo Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología.
- Daniels, H. Vygotsky and inclusion. (Chapter 3, pp. 24-37) En Hick P, Kershner R, and Farrell, P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna para Psicología Educacional CAI II FAc. de Psicología UBA
- Dubrovsky, S. (2007) "Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario". Disponible el 3 de junio de 2014 en: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf
- Eroles, C. y Fiamberti, H. (2009) "Los Derechos de las Personas con Discapacidad". Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. Fundación Par.Cap. 1
- Engestrom, Y. (2001) "El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad". *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad". Mimeo para la revista Ciudadanos
- López comp (2009): Documento Ministerio de Educación de la Nación: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo de Argentina.
- Martinis, P. y Redondo, P. (comps.) (2006) "Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas". Buenos Aires, del Estante Editorial
- Pineau, P. (1998): "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo [reescritura del artículo "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización" presentado en el Seminario "Historia de la Educación en Debate" noviembre de 1993, y publicado en Héctor Rubén Cucuzza, M. (comp.): *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996
- Terigi, F. (2009) "Las trayectorias escolares". Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Trilla, J. (1985): "Características de la escuela" en *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes (Cap. 1).
- Wertsch, J. (1999) "La mente en acción", Ed. Aique. Buenos Aires.

Normativa:

- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (2000) *Diseño Curricular para la Educación Inicial*
- Ley Nacional de Educación 26206- República Argentina (2006)
- Convención de los Derechos de las Personas con discapacidad (aprobada por Ley 26379 en la República Argentina-2008)



EVALUACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE LA COMUNIDAD SORDA EN EDUCACIÓN SEXUAL Y REPRODUCTIVA.

Proyecto de Investigación

Autor: Gorkin, Etelvina Graciela. DNI 21.951.108. Licenciada en Educación Integrante Equipo Investigación - Universidad Nacional de Quilmes
etelvinagorkin@gmail.com

TEMA: Educación Sexual y Reproductiva en torno a la comunidad Sorda.

PALABRAS CLAVE: Sordo/a⁹³; Educación y Sexualidad

FORMULACION DE PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

A partir de la implementación de la Ley 26.150 la Educación Sexual y Reproductiva es un tema prioritario en la agenda de políticas educativas, a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La inquietud central que motiva la investigación aquí propuesta se relaciona con la singularidad que adquiere la Educación Sexual y Reproductiva en la comunidad Sorda, comunidad que se autodefine como minoría cultural (en tanto tiene su propia lengua y ciertas pautas de identificación cultural que les son propias) y que, en el marco del sistema educativo ha sido históricamente relegada por los discursos hegemónicos, precisamente por no responder a las normas por ellos establecidas.

Entre las preguntas que orientan los primeros pasos de la investigación se destacan las siguientes:

⁹³ Se denominará Sordo con mayúscula tomando el término de la literatura especializada como grupo de personas que ha desarrollado una identidad sorda e integrante de una cultura que les da identidad, utilizándola para diferenciar la cultura Sorda como grupo de personas diferentes y no deficientes.



¿Hay Programas de Educación Sexual Integral para la comunidad Sorda?
¿Con que herramienta cuenta la comunidad Sorda para empoderarse y elegir para sus vidas conductas saludables, igualitarias y responsables? ¿Qué características deben tener dicha herramienta para lograr igualdad de derechos en Educación Sexual y Reproductiva? ¿Cuales son las adecuaciones necesarias para facilitar el acceso a la información a personas que padecen de sordera en Educación Sexual y Reproductiva? ¿El Estado provee asistencia y acompañamiento a mujeres sordas víctimas de violencia? ¿Se encuentran personas sordas capacitadas por el Estado que multipliquen Educación Sexual y Reproductiva dentro de dicha comunidad?

OBJETIVO GENERAL

Analizar las políticas y estrategias de implementación destinadas a la promoción de Educación Sexual y Reproductiva en la comunidad Sorda.

FUNDAMENTACIÓN

A partir de un vínculo ocasional con una docente sorda de Lengua de Señas Argentina (LSA), ésta me conectó con su comunidad. Allí se observó las dificultades que existen dentro de la dicha comunidad para acceder a la información y conocimientos referidos a Educación Sexual.

En primera instancia para ayudarlos en sus necesidades, se abocó al estudio de una “Especialización Superior en Educación Sexual y Reproductiva. Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual ITS y VIH/sida”. A dicho efecto se presentó una tesina cuyo tema era “Educación Sexual a la comunidad sorda”. Para sensibilizar y divulgar sobre la temática, se hicieron presentaciones junto a la docente de la comunidad citada, (quien ayudó con la investigación), en Congresos, Coloquios, Charlas para visibilizar los problemas que tienen los Sordos en Salud y en Educación como: embarazos no planificados, noviazgos violentos, enfermedades de transmisión sexual y VIH/sida, violencia de género, etc.



Se toma conocimiento de la desprotección y el aislamiento social que sienten los sordos con respecto a Educación Sexual. Al equiparar la investigación con la soledad que sienten, al no ser escuchadas sus necesidades en la sociedad, y la soledad que siente una persona víctima de violencia de género, se observa que ambas temáticas vulneran los “Derechos Humanos”.

Al existir la presunción que todas las discapacidades afectan de algún modo la capacidad y el deseo de tener sexo, debido a la creencia generalizada que son asexuados se los excluye de programas de planificación familiar. Estas consideraciones son las que han dado lugar la investigación.

Los sordos/as al carecer de un sentido o estar disminuido encuentran afectada su vida social, perturbándolos en su socialización que los lleva a generar una red vincular acotada a su familia o a sus pares.

Al permanecer siempre en su mismo entorno de pertenencia limitan el conocimiento al de otros sordos/as, el cual es escaso o deficiente, tienen pocos amigos oyentes y no todos saben lengua de señas. En el curso de la historia, los temas vinculados a la sexualidad y a la discapacidad han sido manipulados y ocultados, llevando a la creación de mitos, prejuicios y tabúes difíciles de revertir.

Cuando nos referimos a una discapacidad en general, ésta debe lidiar con dos obstáculos, uno respecto al sujeto, lo que no tiene, lo que le falta, desde cualquiera de los aspectos biológico, intelectual, social. (modelo medico-patológico, deficitario) y el otro obstáculo al cual nos referimos es la sociedad, lo que “no” les brinda a esos individuos con características diferentes, para facilitarles el desarrollo de todas sus potencialidades.⁹⁴

Una gran parte de la comunidad sorda no saben leer ni escribir, los docentes ocupan la mayor parte del recorrido escolar en enseñarles a hablar, a oralizándolos planificando por debajo de sus límites. Muchos se sienten frustrados y abandonan la escolaridad. Las instituciones escolares justifican ese fracaso al

⁹⁴ Skliar, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* Mendoza. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. 1997; p. 21.



hecho de que los niños/as Sordos/as no pueden vencer ni modificar su propia naturaleza, no tomando en cuenta la exigencia sobrehumana que una minoría tolera permaneciendo escolarizado/a. A determinarse la elección de estrategias metodológicas que se basan sólo en el déficit, se obtiene un consecuente fracaso en algunas oportunidades y con altos índices de repetición, aún en el sistema educativo especial.⁹⁵

Al referirnos al significado literal de la palabra, cuando se habla de discapacidad se hace referencia a aquello de lo que la persona no es capaz o no puede. Mónica Castilla se pregunta: “el sordo/a no puede ¿por qué no es capaz? o ¿no puede porque el medio con que interactúa no le facilita los recursos para que pueda ser capaz? En este punto adquiere mayor relevancia el rol que la sociedad desempeña en este “no puede” de la persona”.⁹⁶

La exclusión social se ha convertido en tema prioritario y de preocupación social por la inequidad en la satisfacción de las Necesidades Básicas dentro del contexto económico en el mundo en que vivimos. Los pobres no solo son los que carecen de lo necesario sino también los que no son tomados en cuenta a la hora de organizar la sociedad. Debido a la exclusión social, se expone a los individuos excluidos a determinados riesgos que son evitables. Esto se evidencia en el caso de los Sordos/as, porque pobres no son solamente los que carecen sino los que no pueden decidir sobre su futuro.⁹⁷

Dichos riesgos se intensifican en los Sordos/as al incorporar conocimientos con las imágenes que percibe, por ejemplo la “Pornografía”, el sordo/a capta el acto en sí, tonándolo generalmente como modelo para su vida sexual sin plantearse la violencia que muchas veces se ejerce hacia la mujer. Por otro lado, al indagar sobre la existencia de señas (LSA) que abarque conceptos

⁹⁵ Castilla, Mónica Elisabeth. *Habilidades Sociales y Educación, Estudio sobre una comunidad Sorda* Cátedra Educación Especial N° 3. Mendoza: E.F.E., 2004. p. 22.

⁹⁶ op cit; p. 42

⁹⁷ Restrepo, Helena - Málaga, Hernán; Promoción de la Salud “*Como construir vida saludable*” Editorial Médica Panamericana S.A. 2ª Edición, 2001. P. 121.



tales como sexualidad y género, se presenta la dificultad para separarlos de la seña “sexo”.

Los Sordos/as en general se casan con otros sordos/as, permaneciendo en un mismo entorno, produciéndose una “socialización” con el grupo de pertenencia, con el cual se identifican y que los contiene. Diferenciándose la comunicación sorda de acuerdo a su familia si ésta es sorda u oyente, en la primera no se tocan temas de sexualidad como consecuencia del aislamiento, la sordera. Por otra parte, las familias constituidas por todos sus integrantes sordos, generan mayor comunicación, diálogos más abiertos, donde los temas relacionados con la sexualidad son abordados con mayor naturalidad, ya que tratan que sus hijos no vivan las mismas situaciones traumáticas que ellos vivieron: la desinformación sexual. *“No oír no significa no entender, no sentir, no querer cuidarse”*.

Carlos Skliar en 1999 escribe sobre los procesos históricos donde refiere que *“la sordera no era considerada un fenómeno separado del mutismo y, en consecuencia, no se creía que los sordos pudieran recibir algún tipo de instrucción”*...*“Desde este punto de vista, el ámbito escolar se reduce a un contexto estrictamente clínico, donde los programas se orientan sólo a la reparación del déficit y a la enseñanza de la lengua oral: los niños sordos quedan excluidos – entre otras exclusiones – de un proceso natural de conocimiento de la lengua, de procesos positivos de identificación cultural y de aprendizaje real de los contenidos escolares.”*⁹⁸

Bianco, Mabel y Re, María Inés escriben sobre la importancia de acceder a la información sobre relaciones sexuales en la adolescencia, a través de fuentes confiables completas y claramente explicitadas, debiendo las personas adultas

⁹⁸ Skliar, Carlos, op. cit. p. 82



*“realizar esfuerzos para ellos/verbalicen sus dudas y las trasladen al terreno de lo no hablado, sacándolas del silencio, y pasando al del discurso cotidiano”.*⁹⁹

Forler se refiere *“En la implementación de la Educación Sexual, la distinción entre el sexo y el género resulta imprescindible porque brinda un marco claro de reflexión acerca de como las personas se relacionan con el poder, en la familia, la escuela y las demás instituciones de la sociedad. Esta reflexión constituye un paso fundamental para promover una equidad real de derechos y obligaciones en la sociedad (...)”*¹⁰⁰

Restrepo y Málaga coinciden que *“hay que tener en cuenta que de la escuela sola no puede esperarse que resuelvan los problemas de salud aislados de otras formas de acciones en Salud Pública; son conexiones fuertes con los servicios de salud y con las organizaciones de la sociedad civil, de modo de establecer una continuidad de acciones (multidisciplinarias) programadas entre las instituciones escolares y sanitarias, que permita la interconexión de saberes y la participación de ambas instancias de objetivos comunes”.*¹⁰¹

El conocimiento se convierten en la nueva fuente de poder, la posibilidad de establecer relaciones y de ser parte de una cultura y de una sociedad.

Según Analía Kornblit (2008) a través del Empoderamiento se intenta alentar la capacidad de las personas para actuar sobre sus circunstancias, a través de técnicas de aprendizajes participativas, para ayudarlas a identificar las elecciones que puedan hacer para promover su calidad de vida, su salud y de su inserción en la sociedad.

⁹⁹ Bianco, Mabel; Re, María Inés- Cartilla educativa para DOCENTES *La prevención del VIH/sida y la equidad de género van a la escuela*, Fundación para estudio e Investigación de la mujer, 2007.

¹⁰⁰ Forler, L. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. UNICEF/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina 1993.

¹⁰¹ Restrepo, Helena – Málaga, Hernán. Promoción de la Salud. *“Como construir vida saludable”*. Editorial Médica Panamericana S.A. 2ª Edición. 2001. p.121.



Cuando se refieren a *“Empoderamiento en el campo de la salud se considera que es un proceso de acción social que promueve la participación de la gente, de las organizaciones y de las comunidades para ganar el control respecto a sus vidas, tanto sea en su comunidad como en el conjunto de la sociedad. En este sentido, no es ganar poder para dominar a otros sino para actuar con otros intentando lograr un cambio”*, o sea un cambio favorable de paradigmas de costumbres y de actitudes positivas.

Se coincide con Swin y Levin, 1987 y con los conceptos de Paulo Freire sobre *“Educación para la libertad”* enfatizando que para que una persona se empodere tiene que tener primero una conciencia crítica de su falta de poder, segundo sentir la inequidad y por último, a través de la interacción social conseguir camaradería con personas similares a ella en su pensamiento. Este grupo de personas participará en acciones deliberadas con el propósito de cambiar las condiciones sociales creadas por esa falta de poder.

Según Restrepo y Málaga, determina que el proceso de empoderamiento se da mediante *“el reconocimiento de una autonomía que promueva la autogestión para la solución de los problemas comunitarios dentro de ciertos límites, y la generación del trabajo en equipo permiten la interacción social que lograra la decisiones óptimas para el bienestar comunitario”*.¹⁰²

Normativas legales:

1.- Según la Ley 26.206 sancionada en el 2006 donde refiere en su artículo 2: *“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”*, y en su artículo 11, incisos e) en donde se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas y estrategias pedagógicas otorgándoles prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y puntualmente en el inciso n) refiere a la obligación por parte del Estado a” brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una prouesta pedagógica que les permita el

¹⁰². Restrepo, Helena – Málaga, Hernán; Ibidem; p. 120.



máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”.

2- Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, art.2: “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos ...”, las disposiciones Específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.-)¹⁰³, abarcan a mujeres, niñas/os, adolescentes y discapacitados, es decir, involucran a todos/as y la Ley 2110 en sus artículos Primero y Cuarto.

3.- La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en su Artículo 2 define: “La "comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso, por "lenguaje" se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal; por "discriminación por motivos de discapacidad" se entenderá 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...”¹⁰⁴

¹⁰³ Pierini, Alicia; Defensoría del Pueblo de CABA, Compilado, *Con las Mujeres por su Derechos*. Editorial Defensoría del Pueblo de CABA, 2010. p 135.

¹⁰⁴ Internet: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm> 02/11/2013



METODOLOGIA

La investigación prevé el desarrollo de una metodología de carácter cualitativo, en función de los objetivos propuestos.

Primeramente se completará un proceso de recopilación, sistematización y análisis (ya iniciado en trabajos anteriores) focalizado en la normativa (marco legal y curricular) en torno a la educación sexual y reproductiva, teniendo en cuenta lo específicamente relacionado con la comunidad sorda.

En segundo lugar, se prevé la realización de entrevistas semi estructuradas a referentes sordos y oyentes de la comunidad sorda, como también a referentes de distintas instancias ministeriales, instituciones educativas y organizaciones ¹⁰⁵ no gubernamentales que tengan o hayan tenido una aproximación a cómo se implementan las políticas de promoción de la educación sexual y reproductiva en el marco de la comunidad sorda; en este contexto se indagarán las dificultades y propuestas que surjan desde las perspectivas de las personas sordas.

Se prevé la sistematización de la información obtenida mediante el uso de un programa informático basado en la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967; Glasser, 1978) que facilita la codificación de las unidades textuales (Atlas Ti) para su posterior análisis.

¹⁰⁵ Asociación de Sordos de Ayuda Mutua, Fundación Canales, Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial, Colegio Airolo, Colegio Próvolo, entre otras.



BIBLIOGRAFIA

- Aller Atucha, Luis María; *Pedagogía de la Sexualidad Humana*; Buenos Aires. Editorial Galerna, 1991.
- Bianco, Mabel; Re, María Inés- *Cartilla educativa para DOCENTES La prevención del VIH/sida y la equidad de género van a la escuela*, Fundación para estudio e Investigación de la mujer, 2007.
- Castilla, Mónica Elisabeth, *Habilidades Sociales y Educación, Estudio sobre una comunidad Sorda*. Cátedra Educación Especial N°3. Mendoza: E.F.E. 2004.
- Ferreira, Graciela B.; *Hombres Violentos Mujeres Maltratadas*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1992. Capítulos: 2, Mitos prejuicios y estereotipos; Síndrome del poder y la obediencia lo monstruoso de lo normal.
- Forler, L. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. UNICEF/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina 1993.
- Glasser, Barney & Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- Glasser, Barney (1978) *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, California: The Sociology Press.



- Kornblit, Analía, Equipo Técnico del Proyecto –MECyT “Hablemos de Sida en la escuela”, *Promoción de la salud*. Ministerio de Educación ciencia y tecnología, 2008.
- Martí, Eduard y Perelló, Enrique.” El lenguaje del silencio”, en *Medicina y calidad de vida* – Barcelona: marzo de 1993, vol N° 112 p. 5-6-7.
- Pierini, Alicia; Defensoría del Pueblo de CABA, Compilado, *Con las Mujeres por su Derechos*. Editorial Defensoría del Pueblo de CABA, 2010.
- Pompei, Marcelo J., “Un placer sin nombre”, en Revista de la Universidad de Buenos Aires, *Encrucijadas-UBA*, Año dos Número dieciocho, abril de 2002.
- Restrepo, Helena - Málaga, Hernán; Promoción de la Salud “*Como construir vida saludable*” Editorial Médica Panamericana S.A. 2ª Edición, 2001.
- Rigat - Pflaum, María; *Gender Mainstreaming*. Un enfoque para la igualdad de los sexos, Fundación F. Ebert, Argentina, Agosto 2008.
- Skliar, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* – Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.
- Verdeguer, Silvia, “Capacidad de amar”, en Revista de la Universidad de Buenos Aires, *Encrucijadas-UBA*,– Año dos Número dieciocho, abril de 2002.



EJE 3: RECREACIÓN, DEPORTE Y TIEMPO LIBRE.

LA COLONIA DE VACACIONES Y LOS NIÑOS CON TEA

Proyecto de Investigación

Autor: ALBARELLOS, María Julia. D.N.I.: 14 850 645. Licenciatura en Educación (UVQ). Licenciatura en Educación Física (Universidad de Flores; en estudio).

E mail: larosadarural@gmail.com.ar

Palabras clave: Integración, Actividad Física, Socialización, Comunicación.

INTRODUCCION

AYER Y HOY DE LA EDUCACION ESPECIAL

La mirada de las personas con discapacidad en estos últimos tiempos ha cambiado en muchos ámbitos de la sociedad. Pero donde más innovaciones se han producido es en el campo de la educación. Si hacemos una breve reseña histórica en lo relativo a este espacio, encontramos que los alumnos que asistían a establecimientos educativos especiales, eran eso, “alumnos”, “educandos” presentándose un férreo posicionamiento pedagógico desde lo “entrenable”, lo “educable”, paradigma netamente organicista, patológico con fuerte ascendencia en síndromes clínicos, tomando intervención solo en la falta, donde lo que prevalecía era el reparar un cuerpo con “dificultades”, “no normal”, “a re-educar” imprimiendo toda clase de operaciones y maniobras alejadas de su interés; formatos pedagógicos como saber leer y escribir a la perfección o copiar textos áridos y sin sentido, desplegar todo tipo de operaciones lógicas –matemáticas en forma obligada, como “Dios Manda”, además aprender habilidades sociales a la perfección y de relaciones de la vida diaria en forma taxativa, como un mandato social, exigido, dotando a estos “discapacitados” con una batería de “enseñanzas” con un pobre sentido de pertenencia, pero eso sí, que le sirvieran para defenderse y desarrollarse, ya que ellos “no pueden” ni elegir ni decidir, son disminuidos y por eso los “adultos salvadores” son los que tienen que cuidar de ellos, atenderlos, repararlos, homogeneizando la discapacidad. El objetivo del modelo era la medición de variables psicológicas, físicas, mentales y sensoriales en los discapacitados cuyos resultados permitirían describir las características



psicológicas del sujeto y de esta manera clasificarlo y predecir su comportamiento para dictaminar un “pronóstico de educabilidad”, estanco y crónico, condicionado por un modelo médico y psicométrico que gobernaba las disposiciones educativas. Esta óptica consideraba que la sociedad es culturalmente homogénea y que para interpretar las puntuaciones de CI, coeficiente intelectual, se debe aplicar un único conjunto de normativas y percepciones únicas y totalizadoras para todos los grupos sociales. En el ámbito escolar esta consideración ha ocasionado que un alto número de alumnos sin tener ningún trastorno hayan sido diagnosticados como discapacitados intelectuales, mentales o psíquicos, produciéndose fracasos escolares y lo que es peor, personalidades abúlicas, pasivos o indiferentes ante la escuela, los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su vida de relación.

En la actualidad, las cosas han cambiado. La ley de Transformación Educativa trajo aparejado grandes cambios en relación a esta cuestión. La educación especial paso a integrar un “... continuo de prestaciones educativas, constituidas por un conjunto de servicios, técnicas, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales o derivadas de su discapacidad, con apoyos diversificados, promoviendo en los alumnos las adecuaciones y adaptaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículum...” (Circular Técnica General N° 5, Pcia. Bs. As.) Reflexionando sobre esta mención, afortunadamente se ha desplegado otro paradigma en lo referente a la educación especial: el desarrollo de un modelo pedagógico procurando las mejores y renovadas intervenciones educativas, más interactivas, más personales, más flexibles, abordando respetuosamente la particularidad de la persona con discapacidad, su singularidad, con prácticas docentes profesionales que garanticen aprendizajes igualitarios, articulados en la institución y con otras instituciones, integrando sujetos a contextos educativos comunes, y con posibilidad para todos, rechazando todo tipo de discriminación y rescatando un sujeto deseante, único, con potencialidades, que tal vez no son las clásicas y conocidas, necesitando configuraciones de apoyo que estén acordes a su modalidad, derivadas de su discapacidad, preservando lo que puede realizar en su accionar, dentro de sus posibilidades y no en lo que no puede hacer o llevar a cabo, desde la falta.

La escuela de hoy, tanto especial como convencional, la plural, la de la heterogeneidad, la de los distintos e iguales, la de la multiculturalidad, sin dudas, no sostiene los principios fundacionales de las primeras escuelas



homogeneizadoras. Desde los aspectos educativos no se contemplaba la idea de que muchos de “nuestros discapacitados” fueran personas que pudieran desempeñarse en la vida diaria con mayor participación, intervención, siendo visualizados e identificados, existentes. Que con entornos escolares estables y adaptados, construyendo estrategias intra-muros, o sea, en el interior de la institución educativa, para luego salir al mundo, podían alcanzar aprendizajes en el aula, en el patio, en la sala de música o de arte y que hasta, transitando trayectos pre-profesionales o talleres podrían alcanzar prácticas profesionalizantes, un oficio o técnicas para desarrollar en su vida adulta, para ser extrapolados y desarrollados en diversos ámbitos y espacios. Los docentes necesaria e imperiosamente tenemos que llevar a cabo un ejercicio de introspección e interpelarnos en nuestro diario accionar. Con disponibilidad y actitud de escucha, con intercambios cooperativos y democráticos de todos los actores que integran el dispositivo escolar, estas personas constituirían una realidad diferente, una matriz diversa, que lleva a re pensar nuestras prácticas, nuestros saberes y nuestros posicionamientos. Para ello esta mirada paradigmática nos exige abandonar viejas secuencias didácticas, debiendo ser creativos, originales, flexibles, racionales y pertinentes en relación a las personas que tienen discapacidad.

LA EDUCACIÓN FÍSICA TAMBIEN CAMBIA

Dentro del universo educativo, la educación física atraviesa varios niveles y modalidades: nivel inicial, primario, secundario, terciario y especial. Al ser de carácter transversal, toma posicionamiento en varios campos y por lo tanto sus prácticas varían según las caracterizaciones de la población que deberá atender. Los lineamientos y las funciones de la educación física a nivel escolar, según la Dirección de Educación Física de la Pcia. de Buenos Aires, se podrían resumir en:

- Fortalecer a la Educación Física como modalidad para garantizar el derecho a la formación corporal y motriz de todos los bonaerenses, promoviendo la democratización en el acceso a las prácticas corporales, ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de relación con el ambiente en los distintos niveles y modalidades

La educación física en su historia también ha tenido una mirada muy diferente a la actual; por lo tanto los viejos paradigmas duros, milicianos, rígidos, deportivos consolidando solamente rendimientos y resultados corporales y físicos,



dan paso a experiencias más renovadas, integrativas, democráticas y cooperativas. Estos nuevos postulados han llevado a los profesores a replantearse sus acciones didácticas, en un marco de aprendizajes y enseñanzas significativas, un trabajo muy arduo, profesional y altamente sustancial. Interrogando y replanteándose su ejercicio profesional, a través de investigaciones, dinámicas permanentes de innovación pedagógica, producción y transferencia de saberes, experiencias profesionales para favorecer su desempeño como maestro educador en la libertad y en el respeto a la diversidad, ha logrado transformarse en un docente protagonista de cambios, valorizando las capacidades de las personas con discapacidad.

Si el profesor de educación física se desempeña en la modalidad especial, la mirada pedagógica también se ha modificado ostensiblemente; la forma y manera de impartir conocimientos y contenidos en el patio a esta población, ha debido ajustarse a las idiosincrasias de la matrícula atendida, pero sin perder la calidad y magnitud de los saberes y conocimientos.

Función pedagógica que no solo se encuadra de la escuela especial, sino en las escuelas donde la integración de niños, niñas y jóvenes con discapacidad puedan transitar sus propuestas pedagógicas por medio de proyectos de integración configurados de acuerdo a su discapacidad, siendo un instrumento facilitador durante el tránsito escolar para alcanzar aprendizajes de relevancia. El profesor no queda exento de esta realidad, logrando experiencias de aprendizaje en los sujetos con discapacidad integrados en establecimientos educativos públicos como privados, permitiendo el acceso, afianzamiento y progreso de su corporeidad, motricidad y subjetividad. Pero a la vez, el marco de acción de estos profesionales no solo está circunscrito a la educación formal como la escuela, sino también a la educación no formal, como el accionar en los clubes, en organismos privados y públicos, estatales y municipales.

Los organismos educativos, pueden concertar tareas intersectoriales; una red de instituciones públicas, privadas, estatales, entes municipales y provinciales, comprendiendo una variedad de organismos, profesionales y actores de la comunidad que apuntalen y ayuden a este sector integrado por sujetos con discapacidad. Convenios con salud pública, desarrollo social y humano del municipio, con el sector de justicia para el resguardo de los derechos de la población matriculada en el establecimiento, con comisiones provinciales de discapacidad a los efectos de la coordinación de programas, relaciones con ONGs vinculadas a las problemáticas laborales, de contención y atención son articulaciones más que significativas.



Muchos docentes pueden desarrollar actividades en estos campos, pero el profesor de educación física tiene un área a desarrollar: el tiempo libre, el ocio y la práctica de deportes en forma integrada, articulada y mancomunada en categorías especiales, con esta red interinstitucional es factible, siendo una experiencia de aprendizaje, donde sujetos con discapacidad pueden desde sus posibilidades y con sus limitaciones, construir relaciones sociales, y experiencias socio-lúdico-motrices, teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la aceptación, la independencia y autodeterminación.

LA EDUCACION FISICA ESPECIAL EN AMBITOS NO FORMALES

Al referenciar, en el apartado anterior, las redes que los establecimientos escolares pueden desarrollar con diversos organismos, servicios y su vinculación para romper el aislamiento, se da lugar para intentar sustentar un proyecto y vincularlo con el proyecto de vida del sujeto, que incluya fundamentalmente su desarrollo social, familiar, de vida en relación con pares, del uso de su tiempo libre y sobre todo utilización del ocio en íntima relación con prácticas deportivas, jugadas y campamentales.

En muchas oportunidades, los docentes de educación física se ven en la necesidad de pensar estrategias singulares ante la difícil tarea de enfrentar la enseñanza a sujetos con estas características en espacios que no son claramente visualizados, como es el de la educación no formal. Quiero hacer una aclaración cuando cito a la educación no formal. La educación ha sido limitada históricamente a la escolaridad y desgraciadamente se descarta y se resta importancia a otras prácticas, espacios y escenarios sociales que son tanto o más importantes para la formación de personas. Entiendo que la educación no formal, es aquella que tiene lugar en entornos que se apartan de formas convencionales educativas como son la escuela, los institutos o universidades, ya que éstas, poseen sus propias leyes, normativas y procedimientos supervisados por una instancia superior, en este caso, el nivel central, nacional o provincial. Esta “enseñanza no convencional” o “educación abierta” incluye una variedad de conocimientos, valores, destrezas, habilidades, para satisfacer necesidades desarrollando capacidades, aptitudes y heterogeneidades en relación al ocio, aspectos de la formación política, cívica y social, ambiental y ecológica, física y sanitaria, deportiva, etc. Este tipo de educación está inserta en la tripartición del universo educativo dividido en educación formal, informal y no formal. Algunas de las características de ésta es que suele ser más flexible y dinámica, no está restringida a un espacio o tiempo específicos por lo que permite la inclusión de una gran diversidad de personas a la formación educativa, no lleva una



secuencia didáctica necesariamente pero permite exponer a las personas a un constante aprendizaje, es decir, no se limita el aprendizaje a una edad determinada como lo hace el sistema formal de educación; aquí es donde se empieza a comprender otra dimensión de nuestra área, la educación física, una la intervención pedagógico- didáctica en el proceso de construcción de la identidad del niño, del adolescente y porque no del adulto.

Hecha esta aclaración, dentro de la educación no formal y retomando la importancia de las redes interinstitucionales, menciono a las Colonias de Vacaciones como un punto de partida para reflexionar seriamente sobre el tema, analizarlo, plantearlo, con mirada crítica, con un trabajo honesto y planificado en esta específica población. Nos empuja y nos obliga a ser críticos y a proponer cambios que suponen una consecuente transformación. La educación física cuenta con la posibilidad de crear un ámbito donde el sujeto, tanto para jugar como para aprender, disfrute, goce y acepte su realidad. Podemos lograr que nuestra área sea aquel lugar donde la persona con discapacidad, niño, adolescente o adulto, pasen a ser el sujeto, la individualidad que tanto se difunde, valorando y respetando sus tiempos, sus competencias, su idiosincrasia. La educación física aquí debe actuar desde el abordaje diverso de la corporeidad, la heterogeneidad, lo multiplural y no desde un "cuerpo-estándar", con un modelo orgánico, siguiendo pautas homogéneas para lograr evolucionar desde lo motor, en lo perfecto o lo "normal"; un antiguo paradigma biologicista ya descrito, donde la diferencia es sinónimo de anormalidad o de desvío; dejar viejos paradigmas de cuerpos bellos, musculosos y fuertes para dar paso a cuerpos distintos, diferentes que comunican, que desean, que sienten.

COLONIA DE VACACIONES Y DISCAPACIDAD

Breve reseña de la discapacidad

Antiguamente, la discapacidad se interpretaba desde la problemática, desde "la falta" en contraposición al "tener", reduciéndose la persona a lo anormal, a la mínima expresión, a lo discapacitante. En el marco de este paradigma lo que no está lo que no existe, siempre se pone en primer plano: no puede, no tiene, no sabe, nunca lo hará.... Se hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento común de la persona, significativamente inferior a la media asociado a limitaciones en habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales y en la



comunidad, autogobierno, salud, seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio, tiempo libre, actividades deportivas, recreativas y trabajo.

Cuando se menciona el término discapacidad, se redimensiona su significado tomando anclaje en nuevas perspectivas sociales, educativas, históricas, médicas, psicológicas, un sin fin de áreas que la integran. Así todo, la persona tiene una discapacidad y no es discapacitada totalmente, ya que puede llevar una vida de relación adaptada a su caracterización. Es una condición que hace que una persona sea considerada con una discapacidad, una dificultad, un impedimento pero no discapacitante a tal punto de quedar relegado de su entorno. Esto quiere decir que el sujeto en cuestión tendrá obstáculos para desarrollar tareas cotidianas y corrientes en relación al resto de los individuos, pero que con ayudas o herramientas derivadas de su problemática puede integrarse a la sociedad. En estos los últimos años, la discapacidad comenzó a ser considerada a partir de una perspectiva de derechos humanos. El objetivo pasó a ser la integración de las personas con discapacidad en la comunidad, facilitando esto a partir de la idea de accesibilidad, una aproximación a la verdadera integración social y comunitaria.

Así todo, encontramos diferenciaciones en lo referente a ellas. Son caracterizaciones que a los efectos de tener una mayor comprensión de la problemática, se citaran para un abordaje efectivo:

- Discapacidad física: esta es la clasificación que cuenta con las alteraciones más frecuentes, las cuales son secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico), amputaciones, mal formaciones (espina bífida), parálisis cerebral, entre algunas.
- Discapacidad sensorial: comprende a las personas con disminución visual y auditiva y quienes presentan problemas en la comunicación relacionados con el lenguaje.
- Discapacidad intelectual: se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros). Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos de la intelectualidad y genéticos.
- Discapacidad psíquica: las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.
- Deficiencias viscerales: este segmento esta compuesto por personas que sufren algún tipo de alteración a nivel gastrointestinal o visceral.



- Trastornos de personalidad: llamados de diversas maneras trastornos generalizados del desarrollo, severos trastornos de personalidad, trastornos emocionales severos, pero el más mencionado es el Trastorno del Espectro Autista, el cual desarrollaremos.

¿Qué es un TEA?

Cuando hablamos de personas con trastornos del espectro autista, abrimos un campo de sentimientos encontrados de todo tipo: miedo, angustia, confusión, culpa, pena, tristeza, desazón, “algo raro esta pasando”, no saber como abordar a estos seres “raros”, “extraños”, “locos”, “dementes” o “retrasados mentales”. Las personas que cursan con este trastorno, requieren necesariamente una atención propia y profesional, un abordaje interactivo y cultural para promover su desarrollo, aumentar su bienestar y permitir la adquisición de distintas destrezas y habilidades para que transite su vida minimizando momentos desestabilizantes, amenazadores y disruptivos que son vividos con gran malestar

Para poder entender este síndrome, citaremos a un psiquiatra austríaco que en el Servicio de Psiquiatría Infantil del Hospital Johns Hopkins de Baltimore, EEUU, observo a 11 niños en el año 1943, con características peculiares y los definió como “ensimismados y con severos problemas sociales, de comportamiento y en la comunicación, falta de contacto con personas y gran soledad social”. Este médico fue Leo Kanner, diferenciando a estos sujetos de la esquizofrenia y sembrando fundamentos juntos con el Doctor Hans Asperger, que también había detectado niños con problemas de relación pero con un alto nivel intelectual.

Leo Kanner, aplicando este término, autismo infantil, designa el cuadro presentado por esta muestra de niños “...cuyas tendencias al retraimiento fueron observadas en el primer año de vida”(Kanner, 1943). El factor común en todos estos pacientes es una incapacidad para relacionarse de manera habitual con las personas y las situaciones. También agrega, “ ...sus padres acostumbran a describirlos como autosuficientes, cerrados en sí mismos, más felices cuando se quedan solos, actuando como si la gente no existiese y dando la impresión de poseer una silenciosa sabiduría”.

Kanner destaca las siguientes características, que parecían ser comunes a todos los niños que observó:



- Extrema soledad autista: los niños no se relacionaban con las personas, especialmente con otros niños y parecían felices cuando se los dejaba solos. Él sospechaba que esta ausencia de respuesta social empezaba muy pronto en la vida del niño.
- Deseo obsesivo de invarianza ambiental: los niños se molestaban enormemente con los cambios en sus rutinas o en los objetos que los rodeaban y molestaban con una especial insistencia en mantener preservado lo más idéntico, sin cambios en el ambiente.
- Memoria excelente: los niños que Kanner vio mostraban una capacidad sorprendente para memorizar grandes cantidades de material sin sentido a efectos prácticos, por ejemplo, una página de índice de una enciclopedia, que de nada servía saber. Esta buena memoria no se correspondía con las dificultades de aprendizaje que presentaban en otras áreas o incluso con el retraso en otros aspectos.
- Expresión inteligente: observo un buen potencial cognitivo; la memoria y las destrezas sobresalientes de algunos casos eran el reflejo de una inteligencia fuera de lo común, a pesar de que consideró que muchos niños tenían dificultades de aprendizaje. Por otro lado, la ausencia de estigmas físicos conduce también a una impresión de inteligencia. Kanner remarcó la “fisonomía inteligente” de sus casos u otros autores han descrito a niños con autismo habitualmente muy lindos y bonitos.
- Hipersensibilidad a los estímulos: Kanner observó que muchos de los niños que él vio reaccionaban intensamente a ciertos ruidos y a algunos objetos. Algunos también manifestaban problemas con la alimentación. La cuestión de si la hipersensibilidad es una de las características centrales del autismo o si más bien era consecuencia de una dificultad para analizar y percibir la información con sentido está abierta y es objeto de debate entre algunas de las teorías psicológicas del autismo.
- Mutismo o lenguaje sin intención comunicativa real: se incluyen aquí no solo los niños sin habla, sino también los niños que solo usaban ecolalia. A Kanner le llamó especialmente la atención el fenómeno de la ecolalia. Los niños repetían fragmentos lingüísticos que habían oído pero que eran incapaces de utilizar el lenguaje para dar a entender algo más que sus necesidades inmediatas. La ecolalia explica, en gran parte, la inversión de pronombres que Kanner destacó en sus escritos.
- Limitaciones en la variedad de la actividad espontánea: Kanner observó el contraste entre la buena manipulación de objetos que demostraban



los niños y el uso que hacían de ellos. Las acciones que aplicaban a los objetos informaban una buena destreza manual, aunque las actividades se caracterizaban por la realización de conductas de giros o de un conjunto de rutinas, pero no un uso social.

- Otras características: Kanner también observó que los padres de todos los casos que trató eran intelectuales. Esto se debía a un simple sesgo de remisión. Debemos tener en cuenta el momento histórico del que estamos hablando. Aunque Kanner describió a los padres como fríos, en su primer artículo afirmó: "...estos niños han venido al mundo con una incapacidad innata para desarrollar el contacto afectivo normal, biológicamente dado con las personas".

En la descripción de éste trabajo inicial, están configuradas las características esenciales que definen al autismo. Estas observaciones sentaron precedentes para posteriores teorías, desarrollando prácticas de tratamiento, revisando estrategias de intervención poniendo en práctica otras formas de mediación, de cuidados y de marcos conceptuales adaptados a sus potencialidades y singularidad pugnando por aquellos más inclusivos y efectivos para no trabajar atomizadamente sino con perfiles de inclusión e integración.

Al respecto, Angel Riviere (2001), postulaba la importancia de la educación como puerta de acceso al mundo de las relaciones. Pero la complejidad e inmensidad del perfil de los TEA debido a la alteración de las áreas anteriormente descritas, determina que el funcionamiento social de los sujetos adquieran adaptaciones y es por ello que se debe incorporar intervenciones propias con objetivos específicos.

Se deben dar prioridad a estructuras comportamentales de las cuales nosotros no tenemos registro, descartamos o simplemente no nos damos cuenta. El prestar atención a las diferentes funciones comunicativas que pueden ser superfluas, triviales y hasta insignificantes para nosotros, para estos niños pueden llegar a ser canales de comunicación, desarrollando interacciones con el medio y el adulto, como por ejemplo, peticiones, señalamientos, acciones, comentarios, respuestas, o estar atentos a reacciones primarias, llantos o risa, miradas, conducta de señalar, gestos naturales, sonidos no referenciales y hasta incluso un lenguaje poco "normal y no convencional". Estas vías se deben estimular ya que es la modalidad propia del niño para expresar algo, asegurando la comunicación y la relación con los otros, apropiándose del espacio y accionando sobre él.



Se hace mas que imprescindible la intervención de nuevas funciones comunicativas con los recursos que el niño ya posee, planteándose objetivos que aborden la adquisición de de nuevas funciones de relación a través de nuevos recursos, para facilitar que no solo los niños puedan exteriorizar sino también compartir información contextual, indaguen mediante preguntas y respondan a las iniciativas con los demás.

¿Y que hace un profesor de Educación Física en la Colonia con estos niños?

Un niño con estas características puede ir a la Colonia? Será Factible? A quien se le ocurre semejante cosa? No puede ser? Que hago?

Este ámbito es innovador para el desarrollo de estos niños, impensado hasta hace unos años por muchos de los profesores. Pero si mencionamos la Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes del año 2005, encontramos los siguientes artículos:

TÍTULO II:

Principios, Derechos y Garantías

- **Artículo 20.- Derecho al deporte y juego recreativo.** Los organismos del Estado con la activa participación de la sociedad, deben establecer programas que garanticen el derecho de todas las niñas, niños y adolescentes a la recreación, esparcimiento, juegos recreativos y deportes, debiendo asegurar programas específicos para aquellos con capacidades especiales.
- **Artículo 21.- Necesidades especiales.** Las niñas, niños y adolescentes con necesidades especiales de cualquier índole tienen derecho a disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad e integración igualitaria.
- **Artículo 28.- Principio de igualdad y no discriminación.** Las disposiciones de esta ley se aplicarán por igual a todos las niñas, niños y adolescentes, sin discriminación alguna fundada en motivos raciales, de sexo, color, edad, idioma, religión, creencias, opinión política, cultura, posición económica, origen social o étnico, capacidades especiales, salud, apariencia física o impedimento físico, de salud, el nacimiento o cualquier



otra condición del niño o de sus padres o de sus representantes legales.

- **Artículo 30.- Derecho a la recreación, juego, deporte y descanso.** Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a la recreación, al juego, al deporte y al descanso.

Ante esta realidad y tomando anclaje en lo anterior, se puede mencionar que la Colonia de Vacaciones es un recurso privilegiado para desarrollar actividades de tiempo libre, tanto para personas convencionales como para aquellas que cursan con alguna discapacidad, con características deportivas, motoras y lúdicas, llevándose a cabo en temporada de receso, ya sea invernal o estival. Es un programa organizado cuya finalidad consiste en desarrollar tareas relacionadas con la recreación y ocio, con un marco institucional, en jornadas de tiempo libre creador, estimulando a seguir aprendiendo con nuevas modalidades, en espacios no tradicionales como al aire libre y espacios naturales, fomentando actividades socio, culturales, formativas, deportivas, variadas y divertidas. Despliega un sin fin de actividades en relación con la convivencia social, pluralista y participativa, de integración social, con valores de solidaridad y cooperación, desarrollando aspectos psicofísico valiéndose de experiencias planificadas que colaboren con la formación integral en lo que respecta al mejoramiento de la salud, normas de convivencia, adquisición de conocimientos, hábitos saludables, habilidades para resolver problemas en contexto y favorecedor de la integración familiar durante el proceso de evolución de la propuesta. Es un lugar distinto, diferente, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra presente, activo, expresándose con experiencias directas y actividades no formales, prácticas de construcción de saberes por parte de los niños, desarrollando su identidad y conciencia de su propia capacidad tanto lúdica como intelectual, logrando un equilibrio emocional, compartiendo trabajos grupales y comunicando sentimientos, gustos, ya sean estos individual y colectivamente. Su acervo motor, se incrementa por medio del despliegue de capacidades motrices locomotivas básicas, conociendo nuevas técnicas y fortaleciendo las ya conocidas: caminar, correr, saltar, trepar; habilidades motoras elementales como picar, arrojar, recibir, pasar, lanzamientos, puntería, todo esto en un marco de grandes juegos motores integrando nociones espacio-temporales. También están presentes las actividades estéticas, expresivas y como realización de actividades plásticas con elementos simples, pintura, dibujo y bricolage, técnicas de expresión manual en un entorno de



estimulación, convivencia armoniosa, estimulando el uso del lenguaje en aprendizajes de canciones, cuentos y leyendas.

Todos estos principios pedagógicos fundamentales apuntan a una formación educativa y de aprendizaje, con un fuerte arraigo social, fomentando la integración, la inclusión y actividad comunitaria como eje de la actividad.

Teniendo en cuenta algunos recaudos cuando participan niños TEA, estos espacios son ricas oportunidades recreativas, afectivas, de vida en común y colectiva, con un ambiente segurizante y de confianza para desplegar intervenciones adaptadas y configuradas de acuerdo a sus potencialidades y dificultad.

Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación

Toda persona puede progresar si se le ofrecen los apoyos adecuados. El problema del no progresar, no es de la persona y de sus deficiencias; es un reto del entorno que debe proporcionar diferentes sistemas de apoyo que hagan que avance hacia una mayor calidad de vida.

Pero, que es un apoyo?. En la edición de 2002, la FEAPS, Confederación española de organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual cuya misión es “mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual y la de sus familias”, define a los apoyos como: “recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de una persona y que mejoran el funcionamiento individual. Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y organizaciones”

Si bien este concepto, el de apoyos, no es nuevo, ha tomado relevancia en la actualidad, gracias a una mirada ecológica de la discapacidad, más integral y subjetiva. Estos recursos y estrategias que promueven el bienestar social y mejoran el funcionamiento individual, independiente y autónomo, pretenden promover el desarrollo de los sujetos con TEA tanto en lo personal como social y colectivo. Daremos una breve descripción de ellos:

- Intermitente: apoyo cuando sea necesario; se caracteriza por su naturaleza episódica. Así, la persona no siempre necesita el o los apoyos, o tan solo lo requiere en una versión de corta duración, durante transiciones en el ciclo vital como la pérdida de trabajo o agudización de una enfermedad. Los apoyos intermitentes pueden proporcionarse con una elevada o baja intensidad.



- Limitado : la intensidad de los apoyos es caracterizada por su persistencia temporal por tiempo limitado pero continuo. Puede requerir un menor número de profesionales y menos costo económico que otros niveles de apoyo más intensivos, por ejemplo, la enseñanza laboral por tiempo limitado o apoyos transitorios durante la transición de la escuela a la vida adulta.
- Extenso: estos apoyos caracterizados por su regularidad, por ejemplo, en forma diaria, en al menos algunos ambientes como el hogar o el trabajo y sin limitación temporal, apoyo en el empleo a largo plazo y apoyo en el hogar a largo plazo.
- Generalizado: son apoyos caracterizados por su estabilidad y elevada intensidad que es proporcionado en distintos entornos, con posibilidad de mantenerse toda la vida. Estos suelen requerir más personal y si éstos son apropiados, la conducta adaptativa mejorará.

Teniendo en claro este concepto, podemos implementar criterios comunes con apoyos precisos, que permitan la inclusión socio-educativa en diferentes entornos, respetando las diferencias de estos niños y su funcionalidad. El reconocimiento del otro como tal, debe desplegar una cultura inclusiva y diseñar configuraciones de apoyo para modificar las barreras al aprendizaje, participación y articulación con el aspecto recreativo, el tiempo libre y plantear alternativas innovadoras como sostuvo el propio Álvaro Marchesi al ser indagado sobre las características de una educación inclusiva durante la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación realizada en la ciudad de México en noviembre de 2010:

”Supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos, entre otros, crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos, se sientan reconocidos, capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo, así como también favorecer la participación familiar. Por otra parte, el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños, conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias, la convivencia de todos los niños –con o sin discapacidad aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la solidaridad.”

Como la Colonia de Vacaciones es un ámbito donde asisten niños, niñas y jóvenes con y sin discapacidad, integrador y favorecedor de experiencias



inclusivas, se deben instrumentar y arbitrar los medios necesarios para que este postulado se exprese.

Se debe implementar sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, estrategia mas que importante para lograr acertadas intervenciones y de amplia utilización para todos los de la comunidad colona. Estos programas comunicativos consisten en soportes desde gestos naturales y señas hasta la utilización de objetos de miniatura, fotos, dibujos o pictogramas. Son un conjunto organizado de elementos gestuales, no verbales y plasmados en dibujos, tableros o fotografías que relatan los sucesos que se desarrollan, en este caso, en la vida cotidiana de la colonia. No surgen espontáneamente sino que se van construyendo en conjunto, atravesando fases y etapas de formación de acuerdo a las necesidades y competencias de los niños; un trabajo individualizado y sostenido por parte de profesores de educación física y profesionales que integran el equipo de trabajo para posibilitar la comunicación y en la medida de las posibilidades del colono, favorecer el lenguaje verbal.

Javier Tamarit (1993: 25), en el capitulo 1 brinda una definición muy completa de esta estrategia:

“ Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación son instrumentos de intervención logopédica-educativa destinados a personas con alteraciones diversas de la comunicación y del lenguaje, y cuyo objetivo es la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, de un conjunto estructurado de códigos no verbales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante esos mismos u otros procedimientos específicos de instrucción, permiten funciones de representación y sirven para llevar a cabo actos de comunicación funcional, espontáneo y generalizable, por si solos, o en conjunción con códigos verbales y vocales o como apoyo parcial a los mismos o en conjunción con otros códigos no vocales”

En este caso, nos centramos en los niños con TEA, Asperger o con otro trastorno del desarrollo, o sea, donde este presente el acto de comunicación obturado o ausente. La construcción de este sistema, esta atravesada por mundos alternativos, modelos culturales remitiendo a la mediación histórica del sujeto en relación con los otros y su contexto diario , con consecuencias multidireccionales, produciendo continuas modificaciones en el armado de estos signos.

Estos sistemas de comunicación deben ser enseñados ex profeso, con intención, con objetivos precisos, evaluando su utilización en forma continua. Estos signos no se deben enseñar en forma aislada del contexto ni de los demás



aprendizajes funcionales. Son necesarios e imperiosos para mantener una comunicación fluida, de expresión continua siendo transversal a todas las actividades del sujeto. Siempre deben ser los correspondientes a cada cosa que quieran significar, e intentar que se acompañen con lenguaje verbal. Por medio de ellos, piden, eligen, se puede anticipar acciones, disminuyen las conductas disruptivas, enojos y berrinches, promueven el bienestar emocional y social. Deben ser utilizados no mecánicamente, no teniendo una mirada reduccionista, sino que deben ser usados con naturalidad, interactuando, interviniendo, apropiándose del elemento para darle significancia. Se pueden construir en forma casera, con fotos o recortes de revistas o diarios, con dibujos hechos a mano o de cualquier otro material. Lo importante es que tengan un concepto declarativo y comunicativo a la hora de intervenir socialmente y que comprenda el valor de su utilización.

Cuáles son los pictogramas mas adecuados? Los que se necesiten y se construyan con el niño y que favorezcan las actividades de la colonia: fotos para pedir agua, ir al baño, comer, jugar a la pelota, jugar con otros niños, ir a la pileta, cambiarse después, guardar la ropa o avisar que nos vamos en el transporte, son los mas relevantes.

Párrafo aparte merecen las TIC, tecnologías de información y comunicación, ya que aportan gran utilidad como soporte de intercambio. Estos apoyos visuales, mediante netbook o notebook hacen mas interesantes y motivadores en hecho de relacionarse con el mundo circundante, constituyendo un dispositivo privilegiado para la comunicación.

Conclusiones

El trabajo con niños con esta caracterización es complejo pero no imposible. Tal vez lo desconocido y lo poco investigado de miedo y angustia, pero con intentar estas adaptaciones, que no son de gran dificultad, estaríamos ayudando a que los trastornos del espectro autista pudieran llevar una vida mas interesante.



Se ayudaría a que cada día se derribe una gran barrera para realizar avances significativos en su desarrollo y cada vez mas importantes.

Para terminar solo citaré una frase, que a mi modo de pensar, Lev Vigotsky acuño con sabiduría:

“De la misma manera que no podemos aprender a nadar quedándonos a orillas del mar para aprender a nadar necesariamente nos debemos meter en el agua aunque no sepamos nadar, por lo que la única manera de aprender algo como, por ejemplo, adquirir conocimiento, es haciéndolo: en otras palabras, adquiriendo conocimiento...” (Psicología Pedagógica, 1997)

Bibliografía

- Circular Técnica General N° 5, Pcia. Bs. As
- .Misión y Función de la Educación Física, Dirección de Educación Física, Dirección de Cultura y Educación Pcia. Bs. As.
- “Trastornos Autísticos del Contexto Afectivo”, (Leo Kanner, 1943). Trascrición de Angel Riviere en “ El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas, 1998). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria General de Asuntos Sociales en conjunto con Asociación de Padres de Niños Autistas. España.
- FEAPS, 2002, Confederación española de organizaciones a favor de las personas con discapacidad intelectual, Javier Tamarit, España.
- “ Psicoanálisis del autismo” 2011, Alfredo Jerusalinsky, Nueva Visión.
- “Necesidades Educativas Especiales en el trastorno del desarrollo”, 2009, Daniel Valdez, Aique Educación.
- “Ayudas para aprender, trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas”, 2010, Editorial Paidós
- “Actividades recreativas para el receso escolar. Colonia de Vacaciones un verdadero servicio social”, 2010, Oscar Incarbone, Editorial Stadium
- “Colonia de Vacaciones”, 1993, Jorge Saraví Riviere, Marcelo Di Lorenzo, Editorial Nueva Librería.
- Curso “Necesidades educativas y prácticas inclusivas en trastornos del espectro autista”, 2014 en curso. FLACSO Virtual.



- “Cumbre de Líderes en Acción por la Educación”, 2010, Álvaro Marchesi México
- Javier Tamarit (1993: 25), en “ El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas, 1998). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaria General de Asuntos Sociales en conjunto con Asociación de Padres de Niños Autistas. España.
- Psicología Pedagógica, 1997, Lev Vigostky

DANZA, EXPRESIÓN Y SILLAS DE RUEDAS: UN APORTE PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LAS PERSONAS EN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD.

Autor: Correa Gutiérrez Juan Carlos. Cedula de ciudadanía nº 80 214 310 de Bogotá, nacionalidad colombiano, DNI extranjero nº 95 017 998 . Lic. En Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional De Colombia, aspirante a la maestría en educación corporal de la UNLP. Correo electrónico: condejuaka@outlook.com

Palabras Clave: Danza, discapacidad, exclusión/inclusión social.

INTRODUCCIÓN

Todo proyecto educativo que busque contribuir en la formación de un sujeto o grupo social debe estar guiado y sustentado por una propuesta curricular, partiendo de la disciplina con la cual se sustente. En el caso del presente proyecto el hilo conductor es la Educación Física manejada desde las tendencias u objetos de estudio de la EXPRESIÓN CORPORAL y la SOCIOMOTRICIDAD; dicha sustentación debe estar enfocada a contribuir a mejorar las necesidades del contexto socio-cultural en donde se busque su implementación.



En esta medida los principios del siguiente proyecto curricular tienen como principal objetivo brindar un espacio de integración e inclusión para las personas en condición de discapacidad física que se encuentren en silla de ruedas. Por ello, para llevar a cabo este objetivo es indispensable tener una construcción y apropiación de diferentes conceptos como lo son educación, educación física, educación física adaptada, pedagogía, currículo, entre otros, teniendo la posibilidad de basarse en diferentes autores conocedores de los temas mencionados.

Entretanto, se considera sumamente importante adquirir un acercamiento a lo que la danza se refiere, puesto que, a través de la misma se irá desarrollando este proyecto teniendo en cuenta los propósitos anteriormente expuestos sin dejar de lado el hecho de que la danza ha sido siempre parte del legado humano igual que la capacidad de hablar, caminar o correr; ésta podría definirse como una serie de movimientos corporales rítmicos que siguen un patrón, acompañados generalmente con música y que sirven como forma de comunicación o expresión.

Los seres humanos se manifiestan a través del movimiento al igual que la mayoría de los animales, por ello, la danza resultaría siendo entonces, la transformación de funciones normales y expresiones comunes en desplazamientos fuera de lo habitual con propósitos extraordinarios o simplemente para la satisfacción personal. Incluso una acción tan normal como el caminar se realiza en la danza de una forma constituida, en círculos o en un ritmo concreto y dentro de un contexto especial. Así mismo, la danza puede incluir un vocabulario preestablecido de movimientos, como en el ballet y la danza moderna o afro.

Teniendo claro que la danza es uno de los medios de expresión de tanto animales como seres humanos, será utilizada como medio para la implementación y



direccionamiento del presente proyecto, a sabiendas que igualmente parte de una tendencia de este campo de estudio profesional: la educación física.

No es casualidad o capricho el haber direccionado el proyecto hacia estos objetos de estudio, ya que, la razón se encuentra en que la expresión corporal y la sociomotricidad constituyen la base del método que desarrolla las actitudes de los individuos y su capacidad de comunicación, utilizando el cuerpo como la principal herramienta. Así mismo, la danza también ha representado un papel importante para el crecimiento personal y profesional, desde hace mucho tiempo.

Por otro lado, al comenzar a hablar de danza hay que tener en cuenta que de ella se desprenden gran cantidad de matices, por ello, a fin de delimitar este proyecto, se encaminará hacia la danza para personas en condición de discapacidad física que se encuentren en silla de ruedas, involucrando de ésta manera un gran reto que incluye no sólo el saber de qué manera se expresan y se sienten los sujetos en estas condiciones, sino también qué utilidad tiene éste tipo de proyectos en su vida. Entretanto por objeto del P.C.P y su organización es interesante llegar a conocer cómo y para qué enseñar la danza. Por ello, en el camino de éste proceso tan complejo, se han venido realizando diversas visitas a fundaciones y compañías de baile que manejan poblaciones con discapacidad de todo tipo, pero sólo tres de ellas trabajan con la población a la cual va dirigido el proyecto: La **“Fundación cero limitaciones”** a cargo de la directora Marlene Bejarano Rodríguez y en la cual se lograron realizar una serie de visitas de observación, la **“Fundación san Felipe Nery”** a cargo de los misioneros de la divina redención, en la que se consiguió un trabajo más directo con la población y finalmente la **“Asociación Fusión Fantasía”** la cual se encuentra integrada por un grupo de personas (caminantes y personas en condición de discapacidad física) con el fin de generar cambios en cuanto a lo que la visión hacia las personas en ésta



condición se refiere y las posibilidades de brindar oportunidades de progreso e inclusión de las mismas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde hace décadas los conceptos de inclusión y exclusión social han estado presentes en la cotidianidad de los sujetos y por consiguiente todos han tenido que vivir bajo estas situaciones; al estar el presente proyecto relacionado con el trabajo hacia personas en condición de discapacidad, es necesario llegar a definir los conceptos anteriores, pues al ser ésta una población marginada tienden a dejarse de lado en los procesos sociales que atañen a toda la comunidad.

En la misma medida, la exclusión puede estar ligada con las problemáticas sociales, culturales y económicas que caracterizan a la sociedad, de la misma manera, éste término surgió con más fuerza cuando empezaron a hacerse evidentes los efectos de la globalización, desde allí comenzó a determinarse quién servía y era productivo, quién beneficiaba o no el rendimiento y calidad del país, es así como “La Globalización se ha constreñido a lo económico y ha concentrado el poder, mucho poder en pocas manos” (Bel Adell, 2002: p. 4). Aquel que es excluido es aquel que está fuera (no sólo individuos sino también colectividades), no se tiene en cuenta su participación en la sociedad y mucho menos en la toma de decisiones para la misma.

Las personas con discapacidad de cualquier tipo son un grupo de sujetos que por su condición están siendo dejados de lado, se considera a su situación como un impedimento no sólo para sí mismos sino también para el desarrollo de la sociedad, se “Invisibiliza a las personas discapacitadas, podemos decir entonces que fuera de este sistema, el sujeto no es sujeto. Esto es posible reafirmarlo con lo



que señalan las personas con discapacidad cuando se refieren al modo en que los otros (personas sin discapacidad) los observan, los otros los conciben como seres que no tienen control de sí mismos” (Avaria, 2001: p.25) y a pesar de que se han creado diferentes decretos y normas para su beneficio, lo cierto es que las transformaciones no han sido significativas, pues no se trata de solamente adquirir un sustento económico sino de alcanzar un lugar en la sociedad, puesto que, “Los efectos discriminatorios que suponen las barreras de todo tipo, la existencia de normas y políticas que fomentan la dependencia y la marcada dificultad para introducir cambios en hábitos e instituciones sociales determinan de hecho que el grupo de las personas con discapacidad se vea relegado, por lo general, a servicios, actividades, prestaciones y puestos de trabajo de inferior nivel o calidad que el resto de los ciudadanos”. (Estrada, s.f: p. 4).

La exclusión social ha estado determinada por tres características principales que la precisan, así en primera medida se encuentra la falta de acceso a servicios y bienes básicos; más adelante la falta de participación en el mercado laboral y protección social y finalmente la desigualdad en cuanto a lo que los derechos humanos, políticos y civiles se refieren.

Por el contrario, se encuentra la inclusión cuyo objetivo principal es re-incluir a la población marginada a las diferentes dinámicas sociales, a través de herramientas sociales, administrativas y culturales que les permitan la libre y total participación como ciudadanos que contribuyen al desarrollo de la comunidad, “Es un proceso que asegura que todos los miembros de la sociedad participen de forma igualitaria en los diferentes ámbitos que conforman esa sociedad: económico, legal, político, cultural” (*Sotomayor. S.f.*). Sin embargo, a pesar de que “todos los sectores de la sociedad han aprendido a contemplar a la discapacidad y a reconocer el estado de exclusión a la que fue relegada durante décadas, si no siglos. (...) aún existen



millones de barreras físicas, sociales, comunicacionales, políticas y económicas que deben ser superadas para alcanzar la plena inclusión” (Estrada, s.f: p. 1).

Entretanto la inclusión social es un proceso que se ha estado dando poco a poco en las dinámicas de la comunidad, aunque cabe resaltar que esto no ha sido suficiente “A la luz de los últimos acontecimientos, podría parecer que las personas con discapacidad física caminan actualmente hacia la plena inclusión. Pero lo cierto es que, a pesar de los importantes avances registrados, aún permanecen excluidas, principalmente en los ámbitos de la accesibilidad, la integración laboral, educativa y social” (Estrada, s.f: p. 1). Es por lo anterior, que el presente proyecto busca de alguna forma incluir a este tipo de población a las actividades de la comunidad a fin de por lo menos comenzar a ser reconocidos como sujetos capaces de participar y desde allí abrir las puertas a nuevas intervenciones en las cuales ellos sean protagonistas.

La exclusión social rompe los lazos existentes entre el individuo y la sociedad, de ésta manera dichos vínculos “permitirían a los individuos pertenecer a una sociedad o tener una identidad dentro de ésta, a partir de la cual se podría establecer una diferenciación marcada por el que los sujetos estén dentro o fuera. Estos lazos podrían ser de tres tipos, los funcionales, aquellos que permitirían la integración de los individuos al funcionamiento del sistema. Los sociales que incorporan a los individuos en grupos sociales, y los de tipo cultural que permiten que los individuos se integren a pautas de comportamiento de las sociedades”. (Avaria, 2001, p.4) es por lo anterior, que resulta ser de vital importancia generar herramientas que permitan a los sujetos (en este caso en condición de discapacidad) incorporarse y ser parte de la sociedad; y teniendo en cuenta lo anterior podría decirse que se pretende incluir a los individuos en la categoría de los lazos sociales y culturales, por el contenido de la propuesta a realizar y en



donde se encuentran relacionadas la danza y la educación física para personas en condición de discapacidad.

En otro orden de ideas, se hacen evidentes los esfuerzos llevados a cabo por el Estado al incorporar de alguna manera a la comunidad marginada planteando propuestas para el trabajo y remuneraciones económicas, que sin lugar a dudas contribuye a la inclusión social, sin embargo es necesario tener en cuenta que la educación como campo esencial para la inclusión, cumple un papel primordial, pues ningún otro espacio, puede contribuir más a que lo anterior se dé satisfactoriamente. Entretanto “Se requiere, por un lado, un enfoque en el que la educación especial se aleje de esa perspectiva de enseñanza dirigida a alumnos con limitaciones o problemas y pase a entenderse y practicarse como un conjunto de acciones dirigidas a niños con necesidades educativas especiales y destinadas a ponerse en práctica dentro de la misma aula, y con un mismo currículum común, aunque adaptado. Por otro, el éxito de la integración también depende del apoyo de la Administración, de la adecuación de material y recursos personales, de una adecuada cualificación del profesorado, de una buena coordinación entre los distintos estamentos educativos, etc. Estos requisitos constituyen condiciones y planteamientos generales para que la integración sea educativamente positiva” (Estrada, s.f: p. 4).

En conclusión, la exclusión social es un proceso que actualmente se está presentando en la cotidianidad de las personas, sin embargo es uno de los propósitos de éste proyecto empezar a transformar ésta realidad, considerando que la inclusión propicia una participación igualitaria en todos los campos que competen a la sociedad; el desarrollo de éste proyecto se aproxima en varios aspectos a aquello que la inclusión representa ya que, al estar trabajando con personas en condición de discapacidad se generan relaciones sociales que



conlleven a que la población se vincule en un espacio que probablemente consideraba ajeno.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.2. MICROCONTEXTO

Éste se encuentra especificado en razón de la característica principal de las personas con las cuales se pretende llevar a cabo el proyecto, por tanto a continuación se presenta el concepto y reflexión acerca de la discapacidad ya que ésta es entendida como:

“toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad dentro de lo que se considera "normal" para el ser humano. La discapacidad puede venir tanto por el exceso como por la insuficiencia de la realización de una actividad rutinaria y puede tener un carácter temporal o permanente. La discapacidad puede surgir como consecuencia de la deficiencia o como respuesta del individuo a nivel psicológico ante deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo” (Muñoz y Antón, s.f: p. 3).

1.3. CLASIFICACIÓN SOBRE LA DISCAPACIDAD

El concepto de discapacidad ha sido esquematizado y en general es atribuido a las personas que sufren alguna anomalía, personas que “no son normales” y por lo anterior éstas personas han sufrido las consecuencias de ser catalogadas de ésta manera, se excluyen de la sociedad y de determinadas dinámicas en ellas presentes, el sujeto es considerado como una persona incapaz de realizar



diferentes actividades y por ellos se dejan de lado, teniendo en cuenta factores importantes presentes en esta población en general a causa de la situación por la que atraviesan: La pobreza, la vivienda, desempleo, problemas en cuanto a la educación y al transporte, entre otros, que impiden de cierta manera que las personas en condición de discapacidad prosperen satisfactoriamente.

Es por esto que la OMS (Organización Mundial de la Salud) ha decidido plantear una resignificación de este concepto desde dos campos principales: el médico y el social, el primero de ellos está relacionado con las consecuencias que trae consigo una enfermedad o problema en la salud que en algún momento llegó a sufrir alguna persona, éste campo está dirigido a ayudar a que el individuo se rehabilite y en consecuencia pueda llegar a adaptarse a esta nueva situación.

Por otro lado, el segundo campo que está relacionado con la importancia de la integración social de la persona desde la relación que la misma establece con su entorno teniendo en cuenta que “En Colombia, las cifras de la población en situación de discapacidad proceden de diferentes fuentes entre ellas el censo 1.993, la prueba piloto de Yopal realizada en el 2.001, la prueba piloto de Soacha realizada en el 2.003, el censo general de población de 2.005, el registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad, y de estudios realizados como el de la Universidad Javeriana, el estudio de prevalencia de discapacidad del Valle del Cauca entre otros; sin embargo, existen diferencias metodológicas importantes que en muchos casos no permiten la comparación entre ellos” (Ibídem).

La discapacidad entonces será entendida como una problemática social y personalmente presente, que no sólo exige atención médica adecuada sino también apoyo personal por parte de todos los agentes sociales presentes en la comunidad.



A continuación se presenta una secuencia de manifestación de las consecuencias de la enfermedad realizado por la CIDDM1 (Clasificación de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) en 1980:

“Alteraciones de la salud: algo normal ocurre en la persona (cambios patológicos, síntomas).

Deficiencias: alguien se da cuenta de lo que ocurre (se exteriorizan los síntomas).

Discapacidades: alteraciones de las actividades realizadas por la persona (limitación de la actividad, alteraciones de la conducta).

Minusvalías: situación de desventaja de la persona frente a los demás (restricción de la participación)”.

Aunque ésta secuencia presenta algunas falencias, pues no incluye la importancia del sujeto y su relación con el entorno social, por ello en 1997 se expone un nuevo esquema para interpretar las interrelaciones entre las dimensiones de las consecuencias de la enfermedad. Dejando claro que las consecuencias de una enfermedad, se hallan estrechamente relacionadas con la interacción existente entre los factores presentes en la salud y los factores del contexto de una forma bidireccional.

Más adelante se presenta una clasificación del Funcionamiento y la Discapacidad por parte del CIDDM-2 (Clasificación de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías) y en el cual se clasifica cualquier estado relacionado con la salud (ej. enfermedades, trastornos, lesiones, traumas en relación con los campos: corporal, individual y social) buscando brindar un lenguaje único para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos constitutivos de la comunidad.



Las anteriores dimensiones están relacionadas con las funciones y estructuras corporales, la realización de actividades, y la participación en situaciones de la vida.

A continuación se resume en el siguiente cuadro las diferencias entre ambas clasificaciones:

CUADRO N° 1. Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías (OMS)

DEFINICIONES BÁSICAS

CIDDM 1 (1980)	CIDDM2 (1997)
<p>Deficiencia. Se entiende por deficiencia, dentro del área de la salud, toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.</p>	<p>Deficiencia. Toda pérdida o anomalía de una estructura anatómica o de una función psicológica o fisiológica.</p>
<p>Discapacidad. Se entiende por discapacidad toda restricción o ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.</p>	<p>Actividad. Es la naturaleza y el nivel de rendimiento funcional de una persona. Las actividades pueden verse limitadas en naturaleza, duración y calidad. La limitación de actividad (antes discapacidad) es la dificultad que tiene una persona para realizar, lograr o terminar una actividad.</p>
<p>Minusvalía. Se entiende toda situación desventajosa para un individuo, a consecuencia de una deficiencia o de</p>	<p>Participación. Es la naturaleza y el grado de intervención de una persona</p>



<p>una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol normal en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales concurrentes.</p>	<p>en situaciones de la vida con relación a deficiencias, actividades, alteraciones de la salud y factores de contexto. La participación puede verse restringida en naturaleza, duración y calidad. La restricción de la participación es una desventaja para la persona con deficiencia o discapacidad, que se crea o agrava por las características de los factores de contexto (ambientales y personales)</p>
---	--

A partir de lo anteriormente expuesto, se mostraran las características específicas de la discapacidad física con relación a las que están presentes en la asociación fusión fantasía. (La siguiente información fue extraída del texto *“La silla de ruedas y la actividad física”* (Campagnolle, 2000: p. 19), a fin de dar a conocer los conceptos relacionados con algunas de las causas por las cuales las personas podrían encontrarse en silla de ruedas):

❖ **Amputaciones. Lesiones medulares. Poliomielitis**

1. PERSPECTIVA EDUCATIVA

A continuación, se pretende evidenciar el contexto académico con el que se direccionará el presente proyecto curricular particular. Aquí se mencionan diversos autores en cuanto a las diferentes categorías tales como: educación, educación física, educación física adaptada, discapacidad, expresión corporal, danza, cuerpo, currículo, sociomotricidad, pedagogía y didáctica, teniendo en cuenta que todas ellas están direccionadas tanto por los objetivos planteados con anterioridad



como también las características de la población y las pretensiones del Proyecto Curricular Particular.

1.1. EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA

En primera medida, la educación cumple un papel vital, puesto que es uno de los ejes principales en la guía de tanto los planteamientos propuestos como las acciones pedagógicas a realizar, en éste sentido, la educación en cualquiera de sus manifestaciones está presente en la vida de todos los sujetos y por ello para esta categoría, se han tomado dos referentes diferentes ya que se pretende dar a conocer una idea acerca de cuál es el horizonte teórico que guiará al proyecto; en primera medida se toma como referencia a **Francisco Sierra André** *maestro de la Universidad del Valle de México, quien considera que la educación es* “entendida como el proceso por el cual el hombre puede alcanzar su pleno desarrollo en los ámbitos físico, biológico, emocional, intelectual y espiritual al irse socializando, lo que incluye el conocimiento de los valores en los que se sustenta la vida diaria y que se traducen en actitudes, conductas y comportamientos que regulan cualquier actividad personal, familiar o social” (Sierra André, s.f.).

De esta manera, al comprender la educación, ha de tenerse en cuenta la globalidad de los sujetos en vías al progreso de la totalidad del ser humano. Teniendo en cuenta que al educar a personas con discapacidad a través de la danza, por ejemplo, se está posibilitando la generación de nuevas dinámicas en cuanto a la inclusión y a los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la educación, percibiéndola como un medio para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas; aunque muchas de ellas conciben a los individuos en condición de discapacidad como imposibilitados para realizar diversas actividades,



dejando de lado que, tal y como lo aclara el autor: *“una de las características esenciales de la educación integral: que parte del convencimiento de que el ser humano mientras está vivo puede y quiere crecer y aprender más”* (Sierra André, s.f.).

De igual forma no hay que dejar de lado que al trabajar con este tipo de población, la educación ha de fomentarse de manera diferente, es por ello que al consultar la Ley General de Educación se encuentra que a esta se le considera como: Educación para Personas con Limitaciones o Capacidades Excepcionales donde “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” y “Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Ley 115 de 1994. Artículo 46). Teniendo esto en cuenta se puede notar que es así como se enfatiza en la importancia de concebir la educación en un ámbito más humanístico, olvidando lo que en siglos pasados era lo primordial, la mera instrucción. Considerando así que “para lograr un auténtico e integral desarrollo de la persona es necesario que la educación, en cualquiera de sus niveles y formas de impartirse en el sistema educativo nacional lo sea de manera integral, es decir, incluyendo aspectos humanistas que propicien el desarrollo de actitudes de solidaridad, responsabilidad y lealtad, respondiendo así a las necesidades de los propios estudiantes, sus familias, los empleadores y la sociedad” (Sierra André, s.f.).

Así pues, la educación física es entendida como una disciplina que está inmersa en la acción educativa, que toma parte de las ciencias naturales y de las sociales para buscar y direccionar su objeto de estudio, cuya implementación está dada en ambientes formales, no formales e informales la cual busca contribuir no sólo en el aspecto físico y motor del hombre sino en todas sus dimensiones. Por tal motivo la educación física dentro de este proyecto será claramente evidenciada desde la tendencia de la expresión corporal y la sociomotricidad, aspectos por los cuales se busca que las personas en situación de discapacidad desarrollen su expresión,



buscando que puedan comunicar lo que sienten y piensan con respecto a su entorno social y cultural.

1.4. LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA

El papel de los futuros docentes de educación física es el de comprometerse con las exigencias de la sociedad actual y tratar por todos los medios de eliminar toda aquella discriminación, proporcionando igualdad de oportunidades a todas las personas que la integran. Es así que, desde éste campo de estudio se deben adaptar las prácticas para proponer experiencias que tengan como objetivo principal el aumento de la capacidad funcional y así poder desarrollar con mayor eficiencia las actividades de la vida diaria, disfrutar plenamente de los momentos de recreación al poder practicar la danza o el deporte para contribuir en no solo la inclusión educativa sino también social.

Entendiendo lo anterior es posible afirmar que la educación física adaptada, es el tipo de educación que trabaja con las personas en condición de discapacidad en los diferentes ámbitos de la sociedad tales como: el laboral, educativo y social, el cual debe contribuir en el desarrollo de las personas. Trabajando con sus capacidades potenciales tal y como es mencionado por Campagnolle quien afirma que “la educación física adaptada es una rama de la educación física, si se tiene en cuenta que esta última tiene por objeto de estudio al hombre en situación de movimiento, adquiriendo aspectos de otras ciencias. La educación física abarca de forma integral la conducta psicomotora del hombre integrando las áreas socioafectiva y cognitiva.” (Campagnolle, 2000: p. 19)

Por ello, teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, la educación cumple un papel fundamental como generador de transformaciones que vinculen a la población en condición de discapacidad en las dinámicas educativas, prestando especial atención a la integración social como proceso de generación de conocimientos significativos, dando paso a la constante



participación y dejando de lado los juicios de valor en relación con las capacidades de los alumnos.

De esta manera el presente proyecto curricular particular (P.C.P) tiene como objeto vincular de manera activa a las personas en condición de discapacidad, a fin de poder modificar tanto las metodologías de trabajo, como los conocimientos impartidos y compartidos teniendo en cuenta las características presentes en la población y abriendo de la misma manera una nueva visión acerca del campo que abarca la educación física y la danza. En éste sentido, la educación física se reforma partiendo de las necesidades y características de los alumnos para así mismo llegar a realizar los cambios o adaptaciones pertinentes al currículo establecido, puesto que se está tratando de una educación física para personas con discapacidad y éste término sin lugar a dudas va mucho más allá de lo que en general se piensa: en una condición desfavorable que “imposibilita” el desarrollo de las capacidades y destrezas de los individuos. Es por lo anterior que se pretende mostrar desde qué mirada se está percibiendo esta condición para el progreso del proyecto pedagógico.

1.5. EXPRESIÓN CORPORAL

Ésta se contempla desde dos inclinaciones o formas de verla, la primera es desde lo corporal, donde es considerada como “una disciplina que partiendo de lo físico conecta los procesos internos de cada persona, canalizando sus posibilidades expresivas” (Schinca, 2002: p. 9) la segunda es desde lo artístico, donde se considera como “La capacidad que tiene el ser humano para crear, imitar, comunicar y expresar, aquellas cosas que siente y piensa de manera intencional y artificial” (Camacho, 2002: p. 48).

Por lo tanto se establece una relación estrecha entre las tendencias anteriores para la evolución de las practicas pedagógicas llevadas a cabo para el proyecto, ya que, por un lado se considera que es preciso dejar de lado las palabras, y



preocuparse por las expresiones del cuerpo humano, “la palabra se maneja con tanta facilidad que ocupa todo el lugar en las relaciones” (Le Du, 1892: p. 14). De allí que hay que recuperar el lenguaje esencial del hombre, (el lenguaje del cuerpo).

Las personas se liberan de toda culpa para poder expresarse con facilidad, adquirir la capacidad para transmitir conocimiento, así fuese en ejercicios de simulación donde la espontaneidad sea fluida y de forma natural. El cuerpo tiene un vocabulario muy restringido, se ha perdido la espontaneidad, el interés por los demás y por sí mismos, el espíritu del niño al cual no le importa nada más que su cuerpo y sus necesidades, es aquí donde la educación física cumple un papel primordial, siempre y cuando vaya más allá del ejercicio físico solo por hacerlo y se realice con una intencionalidad, la de expresarse, comunicarse, fortalecerse y relacionarse.

Todas las manifestaciones expresivas del cuerpo, el cómo y el qué se expresa con éste en la vida cotidiana, en la danza, el teatro, en la escuela, se ve y se maneja de diferente manera y no solo percibiéndolo como una herramienta de trabajo el cual requiere y adquiere algo para la vida entendiendo ese algo como fuerza, equilibrio, salud, habilidad o conocimiento alguno necesario para un buen vivir o un buen rendimiento. “un espacio posible de intervención educativa, donde los aprendizajes se centran en torno a elementos del cuerpo y sus capacidades de expresión y comunicación, entrando en contacto con el mundo exterior, facilitando el dialogo corporal que es la riqueza expresiva y comunicativa” Mosquera, Ortega, Robado y Torres (2004: p. 104).

Así pues a manera de conclusión se puede decir que la tendencia o enfoque de la educación física que se manejará, apunta hacia un tipo de hombre que se



construye y afirma en sus fundamentos tanto pedagógicos como epistemológicos, tal y como lo afirma Pórtela en su texto, exponiendo que desde un punto de vista pedagógico, la educación física es parte importante de la formación del hombre, cuyo dispositivo fundamental es el ejercicio físico. Sin embargo hay que tener presente que la educación física no es simple adiestramiento corporal, sino que atañe a toda la condición humana. Aún así el cuerpo es el medio por el cual es posible llegar a manifestar sentimientos, emociones y pensamientos, logrando así, establecer una comunicación a través del mismo ya que la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio, además partiendo de lo físico conecta con los procesos internos de la persona, canalizando sus posibilidades expresivas hacia un lenguaje gestual creativo. Busca la subjetividad.

El cuerpo es el sustento de cualquier conducta motriz; pero lo definimos como instrumento expresivo por una doble razón: 1ª, el cuerpo aun en ausencia de movimiento, es una fuente de información para el observador externo e incluso para el propio sujeto, que da idea de estados de ánimo, actitudes, procedencia, etc. Estamos hablando aquí de la posibilidad comunicativa tan enorme que tiene el cuerpo incluso involuntariamente. 2ª, es un instrumento para el alumno puesto que puede ser utilizado y estudiado como tal, para tareas de finalidad expresivo-comunicativa. Es por tanto un **recurso** para el alumno y para el propio profesor en su misión docente” (Romero Martín Mª Rosario):

En este apartado es posible estudiar todas las posibilidades que ofrece el cuerpo a nivel expresivo-comunicativo y estético en ausencia de movimiento, "en parado", desde la doble vertiente de la intencionalidad (hacer estatuas estéticas) y la no intencionalidad (lectura de una actitud postural).



El cuerpo en expresión, se estudia como mínimo, desde tres enfoques:

❖ **Anatómico, Actitud postural, Iconografía**

1.6. SOCIOMOTRICIDAD

El movimiento del cuerpo está referido a aquella acción que le permite al ser humano no solamente desplazarse y realizar determinadas acciones sino también relacionarse con el medio social del cual hace parte, de ésta manera “Todas las formas de locomoción que aparecen durante el primer año de vida, no se entrenan, no se enseñan, no son producto del aprendizaje, sino que aparece por un deseo o necesidad de comunicarse con el entorno y explorarlo” (Vöjta Václav. S.F.), el movimiento en ésta medida se concibe como algo vital que le permite a las personas sobrevivir, funcionar y conectar con su medio, teniendo en cuenta que el ser humano debe valerse de diferentes características presentes en su organismo para poderlos realizar, así, cumplen un papel importante el sistema nervioso, los órganos de los sentidos, el sistema muscular, entre otros.

Es por lo anterior que surge el término de sociomotricidad, en el cual se encuentran relacionados no solo los movimientos percibidos como algo mecánico e individual, sino la relación social que es posible establecer a partir de los mismos. Éste término fue adoptado en primera medida por Parlebás (Profesor de educación física, sociólogo, psicólogo y lingüista) quien la concibe como “una interacción en la que participa más de una persona, especialmente en los juegos y deportes colectivos en donde los resultados son mucho más enriquecedores” (sánchez, s.f. p. 1).

Entretanto, al concebir la sociomotricidad en el campo de desarrollo del presente proyecto, se hace evidente una estrecha relación puesto que se pretende observar



al cuerpo y sus capacidades más allá del desarrollo de las cualidades físicas, entrando a reconocer el papel que cumplen las relaciones sociales en el progreso de las mismas, percibiendo al cuerpo más allá de una herramienta para realizar movimientos y entrando a concebirlo como medio de expresión y comunicación colectiva. Es por lo anterior que “el término “psicomotricidad”, tiene el mérito de haber dirigido la atención hacia “la persona” como ser susceptible de desarrollar sus capacidades físicas e intelectuales a través del movimiento; sostiene que se habla de una acción psicomotriz cuando no hay interacción con otros seres, pero cuando sí se da una relación interactiva, se está hablando de una acción sociomotriz” (Parlebás. S.F.).

En conclusión, los aspectos anteriormente mencionados resultan ser muy importantes para el proyecto puesto que en ellos se evidencian las pretensiones del mismo en cuanto a lo que el desarrollo integral del sujeto a partir de la educación física, la danza y la motricidad se refiere; sin embargo, hay que tener en cuenta que en un grupo como con el que se está desarrollando el proyecto, que tiene por sus rangos de edad una personalidad establecida, la sociomotricidad no entraría a ayudarles a definirla sino que les permitirá de cierta manera dar a conocer los rasgos que la caracterizan, desarrollando aspectos sociales y afectivos.

Como en este proyecto el medio de implementación es la danza se hablará de ella de forma general dando una pequeña caracterización desde diferentes fuentes consultadas, puesto que ésta se establece como uno de los medios o enfoques característicos de la expresión corporal vinculado al mismo tiempo con la sociomotricidad por las características anteriormente mencionadas.



1.7. DANZA

Desde una mirada histórica La Real Academia define danza como "baile, acción de bailar y sus mudanzas". Y bailar por "hacer mudanzas con los pies, el cuerpo y los brazos en orden y a compás".

La danza aparece unida al hombre, prácticamente desde sus orígenes. Incluso hay autores que consideran esta actividad natural e instintiva, por tanto, anterior al hombre y que, a su vez, es observable en todos los planos de la vida animal. La danza puede ser recreativa, ritual o artística y va más allá del propósito funcional de los movimientos utilizados en el trabajo y los deportes para expresar emociones, estados de ánimo o ideas. Puede contar una historia, servir a propósitos religiosos, políticos, económicos o sociales; o puede ser una experiencia agradable y excitante con un valor únicamente estético.

Por otro lado, el cuerpo puede realizar acciones como rotar, doblarse, estirarse, saltar y girar. Variando estas acciones físicas y utilizando una dinámica distinta, los seres humanos pueden crear un número ilimitado de movimientos corporales. Dentro del extenso campo de movimientos que el cuerpo puede realizar, cada cultura acentúa algunos caracteres dentro de sus estilos dancísticos. El potencial normal del movimiento del cuerpo puede ser aumentado en la danza, casi siempre a través de largos periodos de entrenamiento especializado.

La danza además de proporcionar placer físico, posee efectos psicológicos, ya que a través de ella los sentimientos y las ideas se pueden expresar y comunicar. El compartir el ritmo y los movimientos puede conseguir que un grupo se sienta unido. En algunas sociedades, la danza puede llevar a estados de trance u otro tipo de alteración de la conciencia. Estos estados pueden ser interpretados como muestras de posesiones de espíritus, o buscados como un medio para liberar emociones. El estado de trance permite a veces realizar hazañas de fuerza extraordinaria o de resistencia al peligro, como el bailar sobre brasas. En algunas tribus, los chamanes bailan en estado de trance para poder curar a otros tanto



física como emocionalmente. Se ha desarrollado un nuevo tipo de terapia utilizando la danza para ayudar a las personas a expresarse y a relacionarse con los demás.

De ésta manera existen dos tipos principales de danza: las danzas de participación, que no necesitan espectadores, y danzas que se representan, que están diseñadas para un público. Las danzas participativas incluyen danzas de trabajo, algunas formas de danzas religiosas y danzas recreativas como las danzas campesinas y los bailes populares y sociales. Para tener la seguridad de que todos en la comunidad participan, estas danzas consisten casi siempre en esquemas de pasos muy repetitivos y fáciles de aprender.

Las danzas que se representan, se suelen ejecutar en templos, teatros o antiguamente delante de la corte real; los bailarines, en este caso, son profesionales y su danza puede ser considerada como un arte. Los movimientos tienden a ser relativamente difíciles y requieren un entrenamiento especializado.

Actualmente los efectos tanto físicos como psicológicos de la danza le permiten ser útil para muchas funciones. Puede ser una forma de adorar a los dioses, un medio de honrar ancestros o un método para crear magia. La danza puede también formar parte de los ritos de transición que se realizan cuando una persona pasa de un estado a otro. Así, el nacimiento, la iniciación, la graduación, el matrimonio, el acceso a un puesto oficial y la muerte pueden ser enmarcados por la danza. También forma parte a veces del galanteo.

En algunas sociedades, los bailes son los únicos eventos a los que acuden y donde se conocen los jóvenes de distinto sexo. En la sociedad contemporánea, los bailes proporcionan a los jóvenes ocasiones importantes para reunirse. También es factible trabajar ayudado por la danza. Los movimientos rítmicos son capaces de lograr que el trabajo sea más rápido y eficiente, como en las danzas japonesas que se realizan en las plantaciones de arroz. En algunas culturas, la



danza es una forma de arte, y en el siglo XX algunas danzas que originalmente eran ritos religiosos o entretenimientos de la corte se han adaptado al teatro.

Para concluir en cuanto a la educación física, la expresión corporal y la danza se hace necesario entretejer vínculos entre éstos y la educación y entre ellos mismos; para que todo lo anteriormente mencionado logre conformarse y aplicarse, es necesario tener en cuenta el modelo pedagógico a seguir, puesto que es a partir de él, que se constituyen las acciones pedagógicas y educativas llevadas a cabo dentro del proyecto.

1.8. MODELO PEDAGÓGICO

Es preciso concretar todo lo anteriormente mencionado en un modelo pedagógico puesto que “la Pedagogía se la tiene en la actualidad como una ciencia particular, social o del hombre, que tiene por objeto el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Se ocupa, en su esencia, del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones, imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten a la postre eficiente y eficaces, tanto para el educando como para el educador” (Algunas consideraciones sobre las tendencias pedagógicas...) Es por ello que a continuación se presentan los modelos pedagógicos bajo los cuales se desarrollará el proyecto propuesto, pues es necesario tener presente la línea de trabajo que guiará al mismo, basándose en el concepto de modelo pedagógico abordado en páginas anteriores y cuyo propósito según Rafael Flórez Ochoa “no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar y normativizar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quienes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos” (Flórez, citado en Oñoro, 1998).



Por ello, teniendo en cuenta las características presentes en la población con la cual se pretende intervenir (personas en condición de discapacidad física en sillas de ruedas), sus necesidades e intereses, se considera que es propicio trabajar con dos modelos pedagógicos diferentes, entre los cuales se pueden encontrar componentes del *modelo pedagógico conductista* en la medida en que “entre sus metas se halla moldear la conducta técnico productiva, la acumulación y asociación de aprendizajes, el conocimiento técnico inductivo con destrezas y competencias observables y con metodologías que permitan la fijación a través del refuerzo” (Tendencias pedagógicas contemporáneas...) En el proceso formativo de este modelo, sus estrategias de enseñanza parten de objetivos, en éste caso aquellos que se han propuesto a desarrollar con cada sesión y la evaluación se realiza a lo largo del proceso de enseñanza y se controla permanentemente en función del cumplimiento de los mismos de manera que estos se puedan medir, apoyado en un proceso de revisión y seguimiento continuo a fin de poder mejorar partiendo de aquellas mediciones; los modelos pedagógicos basados en el conductismo, están relacionados con las manifestaciones externas de la conducta de los sujetos frente a determinada situación, entretanto se plantea en el *Módulo de Tendencias Pedagógicas I* Skinner expone que “la persona se hace consciente interactuando con la comunidad por lo tanto la conciencia es un producto social”

De ésta manera “el conductismo (también llamado la *teoría tradicional del aprendizajes*) sostiene que el aprendizaje es lo que cambia la conducta y así causa el desarrollo” (Papaila & Wendkos. S.F. P. 19). En el caso del presente proyecto la población en condición de discapacidad ha establecido en sus vivencias y experiencias una concepción determinada de lo que puede y no puede hacer y al comenzar a interactuar con el campo de la danza empieza a modificar sus pensamientos y por ende sus formas de actuar. Entretanto la relación establecida entre el maestro y el alumno se considera autoritaria y vertical, el método en sí se fundamenta en el transmisionismo de los valores de una cultura por medio del ejemplo y el aprendizaje es adquirido con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación.



Por otro lado se habla del *modelo pedagógico desarrollista* dentro del cual el sujeto ocupa el primer lugar dentro del fenómeno educativo y de los procesos pedagógicos. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas, “procura intervenir al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencias en la escuela, mediante experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. En este plano el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de éstos con la vida o con las ciencias” (Hoyos, 2004: p. 49).

Desde esta concepción “el sujeto se auto educa mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza-aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible” (Rodríguez, S.F: p. 5.)

Así mismo, se encuentra como precursor principal de éste modelo a John Dewey quien para su método “se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas” (timonear) la educación en éste sentido debe estar orientada a la conciencia de los intereses de los alumnos, teniendo en cuenta que ellos son partícipes directos de dicho proceso, sin dejar de lado, el papel que cumplen las interacciones que se establezcan a fin de generar conocimientos colectivos.



Cabe preguntarse en este momento el por qué fueron elegidos dos modelos pedagógicos diferentes, esto se debe a que, en ambos se visualizan factores constituyentes importantes a tener en cuenta dentro de la realización del proyecto, de esta forma se encuentra que a pesar de que se busca conducir los aprendizajes, el maestro actúa más como un intermediario entre los mismos y los alumnos; los sujetos son considerados muy importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es a partir de sus necesidades, motivaciones y conocimientos que se generan los espacios adecuados para intervenciones significativas, en las cuales se vean favorecidos tanto el maestro como los alumnos.

En conclusión, se habla de un modelo pedagógico conductista porque por ejemplo, al estar inmersos en una disciplina como la danza, no es posible dar cabida a modificaciones de los pasos como tal dentro de los diferentes géneros musicales, pero con el modelo pedagógico desarrollista es posible determinar de qué forma utilizarlos, en qué orden, con qué frecuencia, etc. Y en cuanto a la evaluación “La Evaluación se desarrolla por procesos: el profesor observa y analiza para comprobar, constatar, comparar, determinar, identificar, diferenciar, valorar, presentar alternativas y tomar decisiones” (Renovación Curricular- Modelos pedagógicos).

Se evidencia entonces la importancia que juega el papel del maestro en el proceso pues no solo ha de ser un intermediario como ya se mencionó anteriormente sino que debe verse más como un guía propositivo capaz de designar actividades y orientarlas de forma que se logre la experiencia pero sin dejar de lado la creación de ambientes y de prácticas de afianzamiento según el desarrollo de los alumnos, teniendo en cuenta que lo que ellos buscan es la felicidad y la posibilidad de vivencias personales positivas.

CONCLUSIONES



Con ésta experiencia se logro también, incidir en el espacio de manera positiva dándole un sentido nuevo, donde tanto las personas de la asociación como la comunidad en general se interesaron por participar conjuntamente en las actividades, lo que para el autor de este proyecto constituye una resignificación del papel que cumple la sociedad en los procesos de exclusión/inclusión como componente integrador de las relaciones entre los sujetos de la comunidad.

Es por lo anterior que se realizaron diferentes actividades, las cuales ayudaron a que los participantes en silla de ruedas de la asociación logran un mejor dominio de la misma, teniendo en cuenta que se esperaba potencializar las habilidades ya interiorizadas a partir de las practicas cotidianas vivenciadas, sin tratar de comenzar de cero un trabajo desde la educación física, sino por el contrario de encauzar el esquema de conocimiento ya adquirido, así por ejemplo, en las actividades de las planeaciones uno y dos (Ver anexo F. Planeación de clase No 1 y 2) el maestro se encargó de demostrar las formas más adecuadas para llevar a cabo diversos movimientos con las sillas de ruedas y los participantes al imitarlos, tenían la posibilidad de corregir errores que quizá se presentaban y no habían llamado su atención con anterioridad, tal vez por practicarlos a diario. En consecuencia, en los primeros talleres, la potenciación de las habilidades motrices básicas y el manejo de la silla se convirtieron en una de las bases principales para la intervención de este proyecto.

En el momento inicial de la intervención y para desarrollar adecuadamente las intervenciones de clase, fue conveniente realizar un trabajo de diagnostico general de la asociación llevando a cabo un sondeo de los tipos de limitaciones y necesidades especiales que se presentaban en la asociación, esto fue registrado a manera de ficha médica (ver anexo B) ya que fue una herramienta que sirvió para conocer, no sólo qué limitaciones se encontraban en la población sino también ayudar a llevar un control y seguimiento de todos y cada uno de los



participantes, identificando así, la intensidad del trabajo que era posible realizar y los cuidados y necesidades fisiológicas y medicas de cada uno.

Cabe resaltar que en el transcurso del proyecto no existieron restricciones de ningún tipo, ya que se lograron realizar diversas actividades sin importar si las mismas no estaban planeadas desde la estructura académica del proyecto, todo en aras de alcanzar conjuntamente los objetivos de la Asociación Fusión Fantasía y del proyecto curricular (PCP) respectivamente, interactuando de formas más cercanas con todos los actores del contexto. Esto lleva a reflexionar acerca de los medios de enseñanza que la educación física puede considerar utilizar para el desarrollo integral de los sujetos, como la danza, que resulta ser algo de y para todos, tal y como se evidenció en las entrevistas realizadas a los integrantes de la asociación (ver anexo D). En las cuales las personas comentaron cómo el trabajo de expresión corporal y la danza contribuyeron de manera positiva en su vida ya que a partir de estas empezaron a apropiarse más de su rol en la sociedad y de la importancia de hacerse reconocer por la comunidad.

REFERENCIAS

Avaria Saavedra Andrea. (2001). *Discapacidad: Exclusión / Inclusión*. Chile: Revista Mad. No.5.

Avendaño, Alexander (1993). *Propuesta de una programa de educación física para lesionados medulares en la fase clínica en el hospital militar central*. Tesis de grado, Bogotá Colombia.

Bel Adell, Carmen. (2002). *Exclusión social: origen y características*. Universidad de Murcia.

Caballero, López Wilson (1991). *Una propuesta metodológica del trabajo de la educación física con lesiones medulares en el hospital militar central*. Tesis de grado. Bogotá Colombia.

Calle, Ramiro. *Guía practica de la salud emocional*.



Camacho. (2002). *Didáctica de la educación*. España.

Campagnolle, Sergio H. (2000). *Educación física adaptada: la silla de ruedas y la actividad física*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Ellen, Jacob. (2000). *Danzando*. Editorial cuatro vientos, Santiago de Chile. Pp. 13-40.

Espinosa, Quirós Darío Timoteo D. (2008). *Corrientes pedagógicas: su influencia en la educación física*. Correo del Maestro Núm. 142.

Estrada Cortés Jesús. *La discapacidad física: Tan lejos y tan cerca de la plena inclusión*. Departamento de Imagen y Comunicación de COCEMFE. P.p. 1- 4

Flores, Ochoa Rafael (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá. CO: McGraw-Hill.

Hoyos Regino, Santander; Hoyos Regino, Paulina Esther & Cabas Valle, Horacio Alfredo. (2004). *Currículo y Planeación Educativa*. Bogotá. D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Jean Le Du. (1892). *El cuerpo hablado*. Paris.

Lafrancesco V. Giovanni M (2004) *currículo y plan de estudios, estructura y planteamiento*. Bogotá Colombia: Editorial Escuela transformadora Magisterio.

LEY 115 de 1994. Artículos 5, 46.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

Manifiesto Mundial de Educación Física. FIEP-2000.

Maturana, Humberto (2004). *Transformación en la convivencia*. Chile: Editorial Comunicaciones Noreste LTDA..

Módulo de Tendencias Pedagógicas I, Universidad Libre de Colombia.

Molina, Béjar Rocío (2002). *La discapacidad y su inclusión social: un asunto de justicia*. Bogotá Colombia: FUNLIBRE.



Mosquera, Ortega, Robado & Torres. (2004). pág. 104.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz Díaz, Juan Carlos y Antón Herrera María Ángeles. *Las discapacidades físicas. Integración en educación física*. Pág. 3.

Núñez, Eduardo Alfonso (1992). *Terapia grupal: manejo de silla de ruedas para pacientes de terapia física del centro nacional de rehabilitación*. tesis de grado, Bogotá Colombia.

Oñoro Martínez, Roberto Carlos (1998). *Las reformas de la educación superior y las implicaciones de la formación de educadores*. Facultades de educación infantil de la ciudad de Cartagena. Decreto 272/98.

Papalia, Diane & Wendkos Sally. *Desarrollo Humano*.

Perspectiva psicológica de Gimeno, 1992 o Perspectiva cognitiva de Clark y Peterson (1998) pág.63.

Perspectiva fenomenológica y perspectiva práctica, de Gimeno, (1992).

Portela Guarín, Henry (2006). *Los conceptos en la educación física. conjeturas, reduccionismos y posibilidades*. Colombia. ed: Editorial Kinesis.

Proyecto curricular de la licenciatura en educación física de la Universidad pedagógica Nacional. PCLEF.

Restrepo G, Paula Andrea (2009). *Inclusión y participación de personas en situación de discapacidad intelectual. Una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. Universidad de Manizales-CINDE.

Revista Iberoamericana de Educación. Número 4. Descentralización Educativa (y 2). Enero - Abril 1994. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Artículo 5: fines de la educación; Artículo 46: Integración con el Servicio Educativo.



Rodríguez, Domínguez Eva. *Modelos pedagógicos*. Profesora auxiliar adjunta universidad pedagógica La Habana, Cuba. Pág. 5.

Rodríguez Gómez, Gregorio & Doderó Beardo, Juan Manuel (Coord). (2009). *Evaluación de Competencias con Herramientas de Interacción Dialógica Asíncronas*. Proyecto EvalHIDA.

Rodríguez Trujillo, Nelson. *¿Qué son las competencias?*. Elección Efectiva de Personal Basada en Competencias. Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela Psico Consult C.A. Pág. 1.

Sánchez Franyuti, Ma. De Lourdes. *“La concepción pedagógica de Pierre Parlebás”*. México.

SCHINICA, Martha (2002). *“expresión corporal. Edición. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A”*.

Vaz Leal, Francisco J & Cano Carrasco M^a Ángeles. *Clasificación de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Área de Psiquiatría. Facultad de Medicina de Badajoz. C.P. Progreso, Badajoz.

Viciano, Ramírez Jesús (2002). *PLANIFICAR EN EDUCACIÓN FÍSICA*. Barcelona, España: Editorial INDE PUBLICACIONES.

FUENTES DE INTERNET:



Algunas consideraciones sobre las Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos14/mocom/mocom.shtml> [consultado el 21 de septiembre de 2010].

Competencia laboral: ¿qué es un criterio de desempeño? Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/xvi.htm> [consultado el 21 de septiembre de 2010].

Competencias laborales: base para mejorar la empleabilidad de las personas. Recuperado de

<http://dali.artes.uaem.mx:8080/documentos/download/competencias/Competencias.pdf> [consultado el 21 de septiembre de 2010] SENA.

Dewey John. Recuperado de <http://html.rincondelvago.com/john-dewey.html> [consultado el 20 de septiembre de 2002].

El concepto de educación física... Recuperado de <http://www.todonatacion.com/deporte/concepto-de-educacion-fisica.php> [consultado el 3 de septiembre de 2009].

Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica. Tomado de <http://www.monografias.com/trabajos14/enfoq-didactica/enfoq-didactica.shtml> [consultado el 12 de agosto de 2010].

Fimunevar. Acercamiento a la epistemología del núcleo del saber pedagógico en la normal superior de Manizales: enfoques y modelos pedagógicos. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/3079631/saber-pedagogico-enfoques-y-modelos> [consultado el 20 de septiembre de 2010].

Lecturas; EF y deportes revista digital. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd36/lobo2.htm> [consultado el 3 de septiembre de 2010].

Marco legal de la discapacidad (Recopilación efectuada por la Vicepresidencia de la República). Recuperado de www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/marco_legal.pdf [consultado el 15 de agosto de 2010].

Parlebas Pierre. *Sociomotricidad.* Recuperado de <http://pierreparlebas.blogspot.com/2009/12/sociomotricidad.html> [consultado el 21 de septiembre de 2010].



Recuperado de
<http://www.scribd.com/doc/3495343/competencias> [consultado el 28 de febrero de 2009].

Recuperado de
www.promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%2012_5.pdf [consultado el 15 de agosto de 2010].

Recuperado de
<http://www.monografias.com/trabajos48/enfoquespedagogicos/enfoquespedagogicos.shtml&usg=> [consultado el 15 de febrero de 2009].

Recuperado de
www.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/DiplomadoDidactica/PedagogiaConocimiento/ModelosPedagogicos.pdf [consultado el 15 de septiembre de 2010].

Renovación curricular-modelos pedagógicos. Recuperado de
www.udem.edu.co/RenovacionCurricular/Descargas/DiplomadoDidactica/PedagogiaConocimiento/ModelosPedagogicos.pdf [consultado el 15 de septiembre de 2010].

Romero Martín M^a Rosario. Ponencia: los contenidos de la expresión corporal.
Recuperado de <http://www.fortunecity.es/imaginapoder/cyberia/344/los.htm>
[consultado el 15 de noviembre de 2009].

Sierra André, Francisco. *Educación integral; plenitud necesaria.* Recuperado de
http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/enfoque/a_educacion.asp [consultado el 20 de marzo de 2010].

Sotomayor Lorena. *¿Qué es la inclusión social?* Recuperado de
<http://integractua.org/2009/07/22/%C2%BFque-es-la-inclusion-social/> [consultado el 20 de octubre de 2010].

Tendencias pedagógicas contemporáneas. Recuperado de
<http://www.monografias.com/trabajos6/tenpe/tenpe.shtml#pedagogia> [consultado el 5 de febrero de 2010].

Vöjta Václav. *Principios del movimiento humano.* Recuperado de
<http://www.elergonomista.com/aitor05.htm> [consultado el 21 de septiembre de 2010].





EJE 4: HISTORIAS, DERECHOS HUMANOS Y PARADIGMAS

DERRIBANDO BARRERAS AL ACCESO Y LA PARTICIPACIÓN EN EL VALLE MEDIO RIONEGRINO.

TIPO DE PROYECTO: De extensión

AUTORAS:

Almada Ma. Carolina. DNI. 28.372283. Lic. en Psicopedagogía. Diplomada en Constructivismo y Educación. Se desempeña como docente de Nivel Superior desde el año 2010, actualmente trabaja en el IFDC- Luis Beltrán. carolinaalmada_psp@hotmail.com

Alvarez Sánchez, Andrea. DNI. 28.876.407. Profesora y Licenciada en Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante de la Maestría en Sociología de la Agricultura Latinoamericana de la Universidad Nacional del Comahue. Se desempeña como docente de Nivel Superior desde el año 2002, actualmente trabaja en el IFDC- Luis Beltrán y UNRN. alvarez.s.andrea@gmail.com

Barrio, Marina. DNI 26.121.905. Ex estudiante de Abogacía de la UNco y colaboradora en la revista mensual IN RE, producida por estudiantes de derecho y comunicación social de dicha Universidad. Estudiante del Profesorado de Historia en el Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán. Actualmente continúa su formación en esta institución. marinaladelbarrio@gmail.com

PALABRAS CLAVE: Derechos humanos - Modelo social de discapacidad – Participación y autonomía - Intelectuales transformativos



El **tema/problema** que hemos abordado, desde la conformación y despliegue de acciones de la “Comisión de Accesibilidad al medio físico y social” en el Instituto de Formación Docente Continua de Luis Beltrán de la provincia de Río Negro (integrada por profesores/as, estudiantes, bibliotecaria y miembros de la comunidad), refiere a la **brecha entre el copioso marco jurídico en torno al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y la práctica efectiva** de los mismos.

El intercambio con referentes de la “Comisión de accesibilidad al medio físico y social” de la Universidad Nacional del Comahue a fines del 2011, nos permitió debatir respecto al posicionamiento ético y político que asumiríamos como equipo de trabajo así como acordar lineamientos generales para esta iniciativa en el Nivel Superior. Optamos por posicionarnos desde una **óptica-ética**, de pleno reconocimiento del otro. Esto significó poner en tensión permanente el excesivo y paradójico reconocimiento jurídico no correspondido con: la real participación de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos educativos-laborales-sociales, la expresión y consideración de opiniones de las personas con discapacidad, la hospitalidad de las instituciones sociales. Inclusive la nuestra.

A su vez fue necesario posicionarnos en relación a cómo conceptualizar la discapacidad. Terminología abunda al respecto pero cada modo de enunciar genera efectos, incluso prácticas diversas. En el proyecto adherimos a la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad - aprobada por Ley Nacional 26.378 - la cual señala que *“las **personas con discapacidad** incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones que los demás”*.¹⁰⁶ En este artículo se evidencian dos cuestiones que consideramos importante resaltar: por un lado plantea no utilizar ningún tipo de eufemismo para

¹⁰⁶ ONU (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 1.



definir a las personas con discapacidad (recordamos que suelen utilizarse términos como: necesidades especiales, capacidades diferentes, etc.) a su vez que nos posiciona en un Modelo Social de Discapacidad en donde la condición de la persona interactúa con el medio social, en el cual se encuentran barreras (culturales, arquitectónicas, de acceso a bienes culturales, otras) que obstaculizan su participación y pleno goce del ejercicio de sus derechos.

En base a lo anterior nos propusimos: **Promover acciones tendientes al despliegue de la autonomía de las personas con discapacidad, a través de un abordaje institucional e inter-institucional basado en el conocimiento de las barreras que actualmente obstaculizan la participación de las mismas en la comunidad, a fin de generar un acceso igualitario al medio físico y social.**

Entonces, la **relevancia social** de esta experiencia, está asociada a un **Estado que se asume como Estado de Derecho lo cual se traduce no sólo en las leyes sino en su efectivización en el terreno de las políticas públicas.** A su vez la **relevancia institucional** se expresa en el carácter inédito de la misma en el Nivel Superior con la **presencia de un colectivo, interesado en promover la participación y autonomía de las personas en situación de discapacidad,** enmarcado en un proyecto de extensión que genera un doble movimiento:

- Hacia el interior de la institución en búsqueda del acompañamiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con discapacidad cursantes,
- Hacia la comunidad desde un trabajo inter-institucional que convoca a asociaciones, educadores/as en general y de la modalidad Educación Especial y municipios del Valle Medio.

A la hora de acompañar las trayectorias de las personas con discapacidad en el IFDC las posiciones asumidas fueron orientadoras. Optamos por generar espacios de encuentro en donde dar lugar a la escucha del estudiante con discapacidad, donde depusimos el “saber sobre el otro”, es decir la creencia de que sabíamos lo que necesitaba, para escuchar, atenta y respetuosamente, aquello que tenía para decir. En esas oportunidades se



tejieron relatos sobre el dolor que implica la propia condición de salud, la necesaria asunción de una posición subjetiva que no abandone la búsqueda de autonomía, los obstaculizadores evidenciados en las prácticas de enseñanza (uso del pizarrón, disposición del mobiliario, calidad y tamaño de letra de las fotocopias, otros), las inquietudes en torno a la futura práctica docente. Relatos a partir de los cuales fuimos co-construyendo con los/as estudiantes involucrados orientaciones-estrategias que permitieran hacer efectivo su derecho a la educación. Éstas fueron socializadas y compartidas con los/as profesores/as de la institución a través de distintas modalidades: entrevistas con los estudiantes, entrevistas entre profesores/as, documentos enviados por mail.

A su vez hemos ido avanzando y fortaleciendo un sub-equipo de trabajo al interior de la comisión encargado de la accesibilidad al material bibliográfico para estudiantes de la formación docente con discapacidad visual. Se trabaja en colaboración entre: los/as docentes en discapacidad visual de la escuela especial de la zona, la bibliotecaria del IFDC y un grupo de profesores/as y estudiantes comprometidos con la investigación y uso de la tiflotecnología quienes se han propuesto generar textos en formatos accesibles que queden registrados y catalogados en la biblioteca de la institución. Estos luego podrían ser socializados con las bibliotecas populares o bibliotecas de otros establecimientos educativos.

Respecto al trabajo inter-institucional con asociaciones y referentes de Educación – común y especial – se han realizado encuentros a fin de identificar las barreras a la autonomía y la participación predominantes en Valle Medio de Río Negro, las cuales refieren a:

- Barreras físicas en la vía pública
- Barreras físicas para el acceso al transporte
- Centralización del Servicio de Rehabilitación de Luis Beltrán – sin el reconocimiento como Unidad de Gestión.



- Escasa o nula propuesta formativa-recreativa para jóvenes y adultos con discapacidad

De los debates e intercambios en torno a estas barreras se han delineado acciones que se están llevando a cabo paulatinamente y en donde se generan nuevos problemas y tensiones:

Barreras identificadas	Líneas de acción	Nuevos problemas, interrogantes y tensiones
Barreras físicas en la vía pública	<ul style="list-style-type: none">• Cartografiado progresivo, a través de las TICs, a cargo de estudiantes del Profesorado de Geografía, de las barreras físicas observadas en la vía pública de las distintas localidades del Valle Medio en base a la Ley Nacional 22.431.• Diseño de campañas gráficas de sensibilización comunitaria – con posibilidad de ser impresas en las boletas municipales - .• Sensibilización comunitaria a través del facebook de la Comisión: Mundo Accesible a	Nos preguntamos si será realmente posible utilizar la información recabada y sistematizada como insumo para iniciar las gestiones para la adhesión de los municipios al Plan Nacional de Accesibilidad coordinado por la CONADIS ¹⁰⁷ .

¹⁰⁷ Comisión Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad. Presidencia de la Nación.



	<u>Todxs</u>	
Barreras físicas para el acceso al transporte	<ul style="list-style-type: none"> Convocatoria a todos los municipios del Valle Medio a fin de solicitar las adaptaciones necesarias en los colectivos inter-urbanos así como ordenanzas que legislen respecto a la disponibilidad de, al menos un móvil en cada Base de Taxi, con espacio para el traslado de una silla de ruedas. 	<p>Aún si contara con las adaptaciones para el acceso, los colectivos inter-urbanos tienen una frecuencia cada 3 horas lo cual también dificultaría su disponibilidad y uso para traslado.</p> <p>Además el uso de taxis sigue siendo una alternativa habitual dado que no existen los colectivos urbanos en la zona.</p>
Centralización del Servicio de Rehabilitación de Luis Beltrán – sin el reconocimiento como Unidad de Gestión.	<ul style="list-style-type: none"> Petitorio inter-institucional al Ministerio de Salud para el reconocimiento del Servicio como Unidad de Gestión lo cual implicaría el ingreso de más profesionales para la atención integral. 	<p>Si bien el Servicio es un logro muy significativo en la zona del Valle Medio y adherimos a la pretensión de brindar una atención cada vez mejor e integral, se generan tensiones-disputas con otras localidades del Valle Medio dado que las personas – muchas de ellas con discapacidad – deben trasladarse para</p>



		<p>ser atendidas (con las dificultades que esto implica y que ya fueron enunciadas)</p>
<p>Escasa o nula propuesta formativa-recreativa para jóvenes y adultos con discapacidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socialización, por parte de la Supervisora de Educación Especial del Valle Medio, de la propuesta provincial de re-configuración de las Unidades Laborales y Escuelas De Formación Cooperativa y Laboral. • Conformación del Consejo Regional de Discapacidad. • Identificación y relevamiento estadístico la población joven y adulta con discapacidad en el Valle Medio. • Relevamiento de disponibilidad de propuestas formativo-recreativas (municipales y gratuitas) de las distintas localidades. Articulación con el punto anterior para proponer y acompañar la participación de las personas con discapacidad. 	<p>Por un lado preocupan las condiciones económicas para generar nuevas propuestas formativo-recreativas dado que las asociaciones cuentan en su mayoría con espacio, pero no con dinero, para solventar los gastos de profesores/as o talleristas.</p> <p>Por otro lado nos preocupa la tensión entre educación-trabajo. Nos preguntamos: ¿qué condiciones políticas, sociales e institucionales serían necesarias para dar continuidad a una formación profesional-ocupacional que articule las posibilidades y aspiraciones de los</p>



	<ul style="list-style-type: none">• Relevamiento de disponibilidad de espacios en las localidades para la creación de nuevas propuestas formativo-recreativas. Ej.: Proyecto Invernadero en Darwin• Asesoramiento de los/as educadores de la Modalidad Especial respecto a la creación de estas nuevas propuestas.• Diseño de una propuesta regional formativo-recreativa accesible a todos/as.• Articulación entre Nivel Medio y Nivel Superior	<p>sujetos en situación de discapacidad promoviendo su autonomía incluso pensando en un proyecto laboral posible?</p> <p>¿Es posible pensar en titulaciones “intermedias” o trayectos educativos personalizados, reconocidos legalmente en Nivel Superior para personas con discapacidad mental?</p>
--	---	--

Como en esta oportunidad, **las acciones institucionales e inter-institucionales de la comisión, son presentadas a través de relatos y ponencias**, en jornadas y simposios, dado que consideramos relevante que el proyecto de extensión vaya de la mano de la investigación y/o sistematización de sus avances.

Es así como la Comisión de Accesibilidad se constituye en un **dispositivo de empoderamiento social y colectivo en el ámbito regional** para acortar esa brecha existente entre el reconocimiento formal-normativo de los derechos de las personas con discapacidad y el cumplimiento de los mismos.

Para finalizar nos parece importante explicitar que el funcionamiento de esta comisión, gestada en una institución educativa de Nivel Superior, nos



posiciona en el **Paradigma de una “Educación en Derechos Humanos”** que promueve el fortalecimiento de la democracia así como el posicionamiento de estudiantes y educadores/as como intelectuales transformativos. Dado que confiamos en el necesario potencial transformador de la educación, cerramos nuestra ponencia con una cita esperanzadora de Henry Giroux:

“Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios. En este sentido, los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Paralelamente han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico.” (Giroux, 1997: 178)

Bibliografía de referencia:

- ✓ Almada, C.; Alvarez Sánchez, A. y Barrio, M. (2013) ***Hacer inclusión.*** Relato de experiencia presentado en las I Jornadas Norpatagónicas de Experiencias Educativas en Ciencias Sociales para la Escuela Secundaria. IFDC Luis Beltrán. Luis Beltrán, Río Negro. Disponible en: <http://www.aacademica.com/i.jornadas.norpatagonicas/2>
- ✓ Giroux, H. (1997) ***Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.*** Paidós Ibérica. Barcelona.
- ✓ Rodino, A. (2006) ***Educación en derechos humanos: una propuesta para políticas sociales.*** CELADE – División de Población de la CEPAL. Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Fondo de Población de las Naciones Unidas, 26 y 27 de octubre de 2006 REUNIÓN DE EXPERTOS SOBRE POBLACIÓN, DESIGUALDADES Y DERECHOS



HUMANOS.

En:

<http://www.eclac.org/celade/noticias/paginas/6/27116/RodinoAM.pdf>

- ✓ Skliar, C. (2010) **De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad.** En: Política y sociedad, Volumen 47. Número 1.
- ✓ Skliar, C. y Téllez, M. (2008) **Conmover la educación.** Noveduc. Bs. As.
- ✓ Mareño Sempertegui, M. y Katz S. (comp.) (2011) **Comisión Inter-universitaria Discapacidad y Derechos Humanos: Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales.** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Marco Legal:

Consejo Nacional de Coordinación de políticas sociales. CONADIS. Plan Nacional de Accesibilidad. Resolución C.N.A.I.P.D 94/07

Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad IIDH. Pacto Interamericano por la educación en derechos humanos. 2010

Ley Nacional 26.378. Aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Ley Nacional 22431. (Actualizada por leyes 25635, 25634, 25504, 24901, 24314, 24308). Sistema de protección integral de las personas discapacitadas.

Ley Nacional 24.901. Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

Ley de Educación Nacional 26.206/06

Ley Nacional de Educación Superior 24.521 (y su modificatoria Ley 25.573)

Ley Provincial 2055 y sus modificatorias. De promoción integral de las personas con discapacidad.

Ley Orgánica de Educación Provincial Río Negro 4819/12



Resolución Nro. 155/11 del CPE de Río Negro s/ Modalidad Educación Especial

Resolución 3438/11 del CPE s/ Lineamientos para la inclusión de alumnos con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio.

DEL MODELO SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD AL MODELO DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: ASPECTOS SUPERADORES, CRÍTICAS Y DESAFÍOS.

Proyecto de investigación

Autor: Pagano, Víctor Ariel. D.N.I. N° 29.697.187. Profesor de Filosofía.

Universidad de Buenos Aires. victorarielpagano@gmail.com

Palabras clave: Modelo social de la discapacidad – Modelo de la diversidad funcional – Identidad..

La historia de la ciencia ha sido y debe ser una historia de programas de investigación que compiten (o si se prefiere, de “paradigmas”), pero no ha sido ni debe convertirse en una sucesión de períodos de ciencia normal; cuanto antes comience la competencia tanto mejor para el progreso. El “pluralismo teórico” es mejor que el “monismo teórico”; sobre este tema Popper y Feyerabend tienen razón y Kuhn está equivocado.

Imre Lakatos

Introducción



El cambio entre el actualmente predominante modelo social de discapacidad al modelo de la diversidad funcional, propuesto inicialmente por Javier Romañach y Manuel Lobato en el Foro de Vida Independiente y Diversidad de España, todavía es rechazado por gran parte del colectivo de personas con discapacidad. La novedad del modelo, junto con la fuerza que ha adquirido el modelo social a través de cuatro décadas de desarrollo continuo, hacen que ese rechazo se fundamente discursivamente sobre la base de críticas que no hacen mella en las formulaciones teóricas del nuevo programa, pero que al momento han determinado las posiciones más frecuentes en contra del mismo.

En el presente texto abordaré algunas de las continuidades y rupturas que podemos encontrar entre el paradigma social de la discapacidad y el modelo de la diversidad funcional. A pesar de los marcos teóricos escogidos para la primera parte del análisis, la teoría de las *revoluciones científicas* de Thomas Kuhn y el *falsacionismo metodológico sofisticado* de Imre Lakatos, que nacieron como estudios del campo epistemológico, no pretendo abordar estas diferencias y rupturas entre estos dos modelos estrictamente, como si de dos teorías científicas se tratase, ya que no podría lograrse una plena identificación con dicho tipo de teoría. Sí pretendo, en cambio, reapropiarme de las dinámicas que proponen como explicación para los cambios entre paradigmas o programas de investigación a fin de brindar sustento a la idea de por qué puede resultar progresiva la adopción del nuevo modelo.

¿Revolución científica o cambio de programa de investigación?



Nos encontramos en una coyuntura particular de la historia de la discapacidad / diversidad funcional. Esta aparición de la “/” entre dos términos que, al menos en consideraciones generales, denominan al mismo colectivo de manera diferente señala mucho más que el progreso entre dos concepciones diferentes sobre el mismo grupo de personas. Señala, principalmente, que nos encontramos en un momento en que determinadas conceptualizaciones están en pugna por lograr cierta hegemonía en los discursos sobre ese colectivo.

Sin embargo, antes de comenzar la siguiente exposición, y a fin de poder caracterizar adecuadamente los alcances de la presente, es necesario señalar que estas discusiones tienen todavía mucho de charlas entre “eruditos”. En el imaginario social los “teóricamente” antiguos modelos de la discapacidad, ya sea el prescindencia como el médico rehabilitador siguen plenamente vigentes y los refuerza tanto el discurso general de los medios de comunicación (incluso, al menos en algunos casos, los especializados) y las redes sociales, como en el refuerzo de los mismos por las prácticas de mendicidad, producto de la exclusión, a la que lamentablemente todavía sigue relegándose parte del colectivo; asimismo, vemos en los mismos medios como se “premia” -principalmente de manera simbólica- el esfuerzo de aquellos que, presentando una diversidad funcional han logrado “normalizarse” a través de la rehabilitación. Por todo esto, discutir sobre esta temática en términos de “paradigmas” o “programa de investigación”, “discapacidad” o “diversidad funcional”, debe ser situado, al menos por el momento, en el contexto de un análisis teórico con relativo nivel de abstracción. En las situaciones concretas, como hemos mencionado recién, vemos que todos los paradigmas supuestamente superados siguen conviviendo sincrónicamente, y que los paradigmas “más desarrollados” no han perdido todavía su estatuto de mero horizonte hacia el que dirigir las conceptualizaciones a fin de convertirlas, posteriormente, en prácticas concretas que concuerden con los mismos.



Habiendo consignado brevemente el alcance pretendido para esta ponencia, pasemos ahora a una breve reseña de cómo podríamos aplicar los marcos teóricos escogidos al análisis de la temática.

La teoría kuhniana de las revoluciones científicas está ampliamente difundida entre las ciencias sociales, por lo que su aplicación resultará de aprehensión más sencilla¹⁰⁸. Para Thomas Kuhn, el progreso en las disciplinas teóricas se da a través de un ciclo cuyas fases podemos designar como ciencia normal – crisis – revolución – ciencia normal' - etc. Cuando nos encontramos en un período de ciencia normal, los científicos trabajan sobre un mismo “paradigma”, es decir, sobre un conjunto de creencias compartidas sobre el mundo y la metodología que debe seguirse para producir conocimiento caracterizado como científico. Ese paradigma es el que, además, brinda los problemas a resolver por la comunidad científica, los eventos relevantes para el paradigma, los datos empíricos recolectados y su clasificación, las anomalías y demás. Para Kuhn, mientras el paradigma se considere vigente, el progreso del conocimiento dentro del mismo se determinará por una mayor acumulación de datos empíricos que colaboren en la verificación de la teoría. Pero, cuando los datos no pueden ser interpretados como acordes con la teoría, comienzan a ser considerados como anomalías.

Cuando la cantidad de anomalías es demasiado grande y ya no puede ser explicada por el paradigma dominante, la ciencia normal entra en *crisis*: algunos científicos empiezan a encontrar que el paradigma ya no puede ofrecer respuestas a los problemas propuestos y comienzan a gestarse las soluciones alternativas. Cuando son suficientes los científicos trabajando en una de estas soluciones alternativas, o los que están trabajando tienen suficiente fuerza como para imponer estas nuevas creencias, entramos en una “revolución científica”, que

108

Si bien en formulaciones posteriores Kuhn relativiza muchas de las afirmaciones de esta primera formulación de su teoría, es al día de hoy la que continua teniendo más vigencia.



es el momento en que el paradigma antiguo es descartado y empieza ser reemplazado por el nuevo, que brindará a su vez, su propia metodología de investigación, su propia caracterización de eventos relevantes, etcétera. Según las palabras de este autor

*“... las revoluciones científicas se inician con un sentimiento creciente, también a menudo restringido a una estrecha subdivisión de la comunidad científica, de que un paradigma existente ha dejado de funcionar adecuadamente en la exploración de un aspecto de la naturaleza, hacia el cual, el mismo paradigma había previamente mostrado el camino.”
(KUHN, 1988:149-150)*

Cuando este nuevo paradigma está completamente consolidado, nos encontramos con una fase de ciencia normal. Lo curioso -y uno de los aspectos más criticados- de la teoría kuhniana es que sostiene que este cambio de paradigmas no necesita seguir un patrón racional, y dado que los paradigmas son inconmensurables unos con otros, resulta dificultoso (si no imposible) medir el progreso científico.

“... los paradigmas se diferencian en algo más que la sustancia, ya que están dirigidos no sólo hacia la naturaleza, sino también hacia la ciencia que los produjo. Son la fuente de los métodos, problemas y normas de resolución aceptados por cualquier comunidad científica madura, en cualquier momento dado. Como resultado de ello, la recepción de un nuevo paradigma frecuentemente hace necesaria una redefinición de la ciencia correspondiente. (...) La tradición científica normal que



surge de una revolución científica es no sólo incompatible sino también a menudo realmente incomparable con la que existía con anterioridad” (KUHN, 1988:166)

En el caso que nos toca, los “paradigmas” se refieren a instancias donde el abordaje de la discapacidad ha tomado diferentes matices. Dado que las caracterizaciones de lo que hoy llamamos colectivo de personas con discapacidad o diversidad funcional puede ser definida con alguna estabilidad histórica (no demasiado estricta), por ser aquellas personas consideradas como poseedoras de un cuerpo diferente al convencional de cualquier sociedad¹⁰⁹, podemos utilizar ciertas categorizaciones como coincidentes con estos cambios de paradigma. Utilizando la taxonomía de Agustina Palacios (en PALACIOS:2008) diremos que un primer paradigma fue el de prescendencia, el segundo el médico-rehabilitador y el tercero el modelo social de la discapacidad. Asimismo, el modelo de la diversidad funcional, en caso de continuar difundándose, potencialmente podría iniciar un período de crisis. El caso es que, de momento, este nuevo modelo se encuentra en una primera fase de divulgación, por lo que todavía precisaría ser lo suficientemente conocido y aceptado tornarse hegemónico.

¿Por qué podemos asimilar el cambio del modelo social respecto del modelo médico-rehabilitador a una “revolución científica”? En primer lugar, porque la categoría básica de la discapacidad se vio seriamente modificada: de la discapacidad considerada como “enfermedad” se pasó un desdoblamiento entre la “deficiencia” (impairment) como el elemento propio de una persona que lo porta y la discapacidad (handicap) como un factor social de opresión sobre esa deficiencia. Esto implica una ruptura en tanto que a partir de ese momento, aquello

109

Por cierto que es anacrónico hablar de modelo o de normalidad como conceptos atemporales. Utilizo estos términos porque son los que permiten comprender esta idea en la actualidad.



que se considera como progreso está dado por la capacidad de “normalización” que se puede lograr a través de los procedimientos que llevan a cabo los especialistas. Es decir que el criterio de progresividad estaba dado por una mayor o mejor “rehabilitación” del “paciente”. Asimismo, en este modelo, el poder de decisión estaba siempre del lado del poder médico y nunca del lado de las personas con discapacidad, que debían atenerse a las decisiones de aquellos. Además puede pensarse que implicó una revolución en tanto cambió la conformación de la “comunidad científica”, que pasó a incluir principalmente a personas formadas en el pensamiento político, social y filosófico. Mencionaremos por último -aunque queden muchos otros aspectos a revisar- que los progresos de éxito dentro del paradigma también cambiaron: en vez de considerarse los avances en los términos de una normalización exitosa, comenzaron a considerarse las causas de opresión y las posibilidades de reducción de las mismas.

Si continuáramos pensando desde este marco ¿por qué implicaría una ruptura asimilable a una “revolución científica”, el modelo de la diversidad funcional respecto del paradigma del modelo social? En principio porque existe nuevamente un desfase en las categorías utilizadas: discapacidad no puede considerarse como concepto idéntico a diversidad funcional. Adelantándonos a las respuestas que daremos algunas de las críticas al nuevo modelo, debemos decir que esto no es solamente un “cambio de nombres”, y que el concepto de *diversidad funcional* implica cierto debilitamiento de la identidad, en tanto la misma está basada en una teoría de la acción y no en características esencializantes¹¹⁰. Esto implica que el mismo fenómeno no puede ser analizado desde perspectivas similares, ya que aquellas caracterizaciones sobre la deficiencia, que el colectivo

110

Esto será retomado con algún detalle luego de revisar algunas críticas al modelo.



ha mantenido entre el modelo médico y el social (aunque transformadas), no ocupan el mismo papel en el nuevo modelo. Asimismo, debido a esta debilitación de la identidad, el nuevo modelo parece alejarse de las políticas de reconocimiento hacia políticas de redistribución.

Si lo pensáramos desde esta perspectiva, es claro que el “cambio de paradigma” puede generar resquemores en el área de los “disability studies”. No es solamente un problema de departamentos y de repartos de becas lo que parece poner el jaque el advenimiento de un nuevo modelo, sino que parecería poner en juego el conocimiento acumulado durante las cuatro décadas del modelo social de la discapacidad. Sin la posibilidad de establecer un progreso racional en el cambio entre paradigmas, el pasaje de uno a otro queda sujeto a la confrontación de fuerzas -principalmente, académicas y políticas- que puedan establecer ambos, y en los cuales, al menos de momento, el modelo social tiene prácticamente todas las posibilidades de sostener su hegemonía, por el posicionamiento a nivel global que hoy tiene la teoría, por el amplio y profundo desarrollo teórico que ha logrado en este tiempo y por los logros políticos conseguidos al momento sobre la base de ese posicionamiento y ese desarrollo. Por dar un ejemplo, el “problema” al que se enfrenta el nuevo modelo, la *pièce de résistance* del modelo social de la discapacidad, son los logros políticos que ha conseguido en sus relativamente pocos años de desarrollo, y de los cuales puede considerarse como hito más importante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por la Organización de Naciones Unidas en el año 2006.

A pesar de esto, según entiendo, el cambio entre estos dos modelos debería asemejarse más al propuesto por Imre Lakatos bajo el nombre de “falsacionismo metodológico sofisticado”. El modelo de Lakatos describe el progreso científico como un cambio entre programas de investigación científica. Cada programa de investigación está dotado de un “nucleo firme”, considerado empíricamente irrefutable, rodeado epistemológicamente por un “cinturon



protector” de hipótesis secundarias. Este núcleo duro tiene una función similar a la del paradigma kuhniano: determina los problemas de los que ocupará el programa, cómo se recopilan los datos y qué datos son relevantes, cuál son las metodologías de análisis de las categorías y demás menesteres de las teorías científicas. Según el autor:

“Todos los programas de investigación científica pueden ser caracterizados por su 'núcleo firme'. La heurística negativa del programa impide que apliquemos el modus tollens a este 'núcleo firme'. Por el contrario, debemos utilizar nuestra inteligencia para incorporar e incluso inventar hipótesis auxiliares que formen un cinturón protector en torno a ese centro, y contra ellas debemos dirigir el modus tollens. El cinturón protector debe recibir los impactos de las contrastaciones y para defender el núcleo firme será ajustado y reajustado e incluso completamente sustituido. Un programa de investigación tiene éxito si ello conduce a un cambio progresivo de problemática, fracasa, si conduce a un cambio regresivo. (LAKATOS, 1989:66).

Como sostiene el autor, son las hipótesis auxiliares las que pueden ser comprobadas o refutadas a través de experimentaciones o contrastaciones empíricas. Cuando un programa logra avanzar en la explicación de número creciente de fenómenos que se consideran propios del campo pertinente al programa de investigación, se considera que el mismo está en fase “progresiva”, mientras que cuando el paradigma no logra dar más explicaciones a los nuevos fenómenos que van surgiendo (con que lo que se convierten en anomalías al modelo) se considera en fase “regresiva”.

Sin embargo, no es la fase en que se encuentre cada programa lo que determina su continuación o su reemplazo, sino, en primer lugar, la competencia



entre los diferentes programas, dado que nunca se abandona un programa de investigación si no existe una alternativa que pueda mostrarse más progresiva que la anterior. A medida que un programa se muestra más y más progresivo, es probable que logre captar la atención y la dedicación de mayor número de científicos, con lo que pasa a ser el programa dominante.

Ahora, a los fines del presente trabajo es importante comprender por qué puede surgir un nuevo programa de investigación con su propio “núcleo firme” siendo que el mismo, como hemos mencionado, no puede ser refutado. Esto se explica a través de la “historia interna” y la “historia externa” del mismo (LAKATOS, 1987:passim). La historia interna comprende los fenómenos propios del desarrollo del programa, por lo que es una historia susceptible de ser reconstruida racionalmente desde el mismo programa. La historia externa, en cambio, está conformada por aquellos cambios extracientíficos, o cambios científicos de programas de investigación conexos, que modifican la visión respecto del programa de investigación.

Pongamos por caso nuevamente el cambio entre el modelo médico-rehabilitador y modelo social. En este caso, el salto desde al modelo social de la discapacidad no puede explicarse por los desarrollos propios de aquel, relacionado principalmente con los avances técnicos en implantes, prótesis y reconstrucción de tejidos.

Era necesaria la aparición de un Ed Roberts, y por consiguiente el movimiento de vida independiente -que claramente puede ser caracterizado como un movimiento sociopolítico antes que un paradigma científico- para que para que el modelo médico-rehabilitador pudiese ser cambiado por el modelo social de la discapacidad. Por supuesto, la aparición de Ed Roberts y su lucha por ser aceptado en la universidad de Berkeley, los desarrollos su lucha política por la integración académica, y finalmente, las modificaciones que se han ejercido sobre el modelo médico rehabilitador a partir de estas luchas no pueden explicarse por la



“historia interna” del viejo modelo y pertenece a la “historia externa” del modelo médico- rehabilitador.

Este mismo ejemplo nos permite pensar cómo funcionan los programas de investigación científica de Lakatos. Como mencionamos, en el viejo modelo, las voces principales de la investigación eran los médicos, y, en relación jerárquica, venían luego los fisiatras, fisioterapeutas, enfermeros, etc. En el modelo social, la principal voz la tienen las personas con discapacidad, que son los que sistemáticamente pueden denunciar las dificultades de acceso o utilización de las instalaciones o productos. Pero a su vez, pueden incluir en este paradigma el trabajo de diseñadores, de arquitectos, sociólogos, antropólogos, y sin necesidad de desechar el trabajo siempre importante de los ya mencionados médicos, fisioterapeutas y demás profesionales de la salud. En este sentido, si bien en el ámbito académico el programa médico de rehabilitación y atención a personas con discapacidad ha seguido un derrotero separado de los mencionados “disability studies”, esos últimos, entendidos en sentido de programa de investigación, pueden incorporar estos desarrollos a un marco de análisis más amplio, en los que los avances de la medicina puedan compatibilizar con las nuevas conceptualizaciones propuestas por el modelo social.

En este sentido, puede considerarse que el modelo social es “progresivo” respecto de su antecesor, en tanto puede abarcar un conjunto mucho mayor de fenómenos y puede así explicar mejor los causales de exclusión de las personas con discapacidad de la vida social (en muchos de sus aspectos).

Pero ¿en qué sentido es análogo el posible cambio de programa de investigación entre el modelo social de la discapacidad y el modelo de la diversidad funcional? Antes de responder a esta cuestión, analizaremos algunas de las críticas más comunes a este nuevo modelo.



Críticas al modelo de la diversidad funcional

Suponiendo que el análisis que hicimos pueda aplicarse, ¿por qué el mismo es pertinente a estas temáticas? ¿por qué deberíamos apoyar el nuevo modelo?

Hemos mencionado que el modelo social de la discapacidad realmente ha conseguido algunos hitos importantes en la historia de la discapacidad, por ejemplo, la Convención del 2006. Asimismo, debemos principalmente al impulso de este paradigma los desarrollos relacionados con el acceso universal y las consideraciones centrales acerca de las nuevas concepciones de autonomía y la vida independiente. Sin duda, el modelo de la diversidad funcional sería impensable sin estos desarrollos. ¿Por qué entonces deberíamos proseguir con el cambio de programa de investigación? Es decir, ¿en qué sentido podría este nuevo modelo absorber los avances del anterior y resultar progresivo respecto de los mismos?

Una de las primeras críticas que se hace al modelo, tanto desde la academia como informalmente en los ámbitos que trabajan con el colectivo, es que el cambio de modelos no se trata más que de un mero cambio de nombres para eliminar los elementos negativizantes del anterior. En esta idea parece embarcarse Melania Moscoso al sostener lo siguiente:



“...creo necesario llamar la atención sobre un exceso estratégico del denominado movimiento social: la tendencia a obviar el elemento normativamente indeseable que es inherente a la concepción de la discapacidad. Así leemos en Javier Romañach definir el concepto de diversidad funcional como el término 'que se ajusta a una realidad en la que la persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos no tienen en cuenta esa diversidad funcional' (Romañach, 2006,108) Así definido el concepto de diversidad funcional es tan amplio que pierde utilidad operativa y capacidad de concretarse en estrategias operativas concretas. Y lo que es peor, parece desentenderse de la necesidad teórica de dar cuenta de la imbricación concreta entre determinadas constituciones físico-psíquicas y las situaciones de ciudadanía demediada.” (MOSCOSO, 2001:80)

Estamos de acuerdo en que la *diversidad funcional*, así definida, según la cita que escoge sobre el trabajo de Romañach, claramente *“pierde utilidad operativa y capacidad de concretarse en estrategias operativas concretas”*. Sin embargo, eso no es problema de la concepción de la diversidad funcional, sino de que la definición que elige la autora para caracterizar al concepto no es necesariamente ni la mejor ni la más completa, por lo que la crítica ya se encuentra viciada por esta elección desafortunada. Sin embargo, es necesario mencionar que gran parte del interesantísimo trabajo de la autora pasa por articular las dificultades que el mismo modelo social tiene para definir adecuadamente al sujeto político del colectivo de las personas con discapacidad.

Pero por fuera de la cuestión secundaria de la elección de las citas, la pregunta no es si esa definición puede abarcar todas las problemáticas que debemos enfrentar al pensar los desafíos propios de la diversidad funcional, sino



si el modelo tiene el potencial para resultar progresivo en estos aspectos. En este caso, aun en el caso de que mantengamos el fragmento elegido por la autora, nos da pautas para establecer las bases del colectivo excluido sin necesidad de esencializarlo bajo condiciones bio-físicas o psicológicas específicas. En el nuevo paradigma la definición viene dada, principalmente, y tal como aparece explicitado en esa cita, por la exclusión sistemática que ejerce la sociedad frente a personas que realizan las mismas actividades de manera diversa, lo que implica que las instalaciones, los productos o los servicios deben poseer características apropiadas para no resultar fatalmente excluyentes. Mientras las instalaciones, los productos o los servicios mantengan características excluyentes para una parte de la sociedad, existe una posibilidad de agruparse políticamente para solicitar su adecuación, con lo que las posibilidades de la lucha política pueden ser los mismos sin necesidad de adoptar una identidad esencializante alrededor de un término inevitablemente minusvalidante para el colectivo, y los logros de esa lucha pueden medirse mediante indicadores similares.

Creo que, de fondo, la crítica de Moscoso se inscribe justamente en la imposibilidad de pensar el modelo de la diversidad funcional desde el programa anterior. En este último, la categoría de “reconocimiento” pierde fuerza, porque sencillamente no hay una característica que aglutine a las personas bajo una identidad “desviada”, sino simplemente que considera como opresivas las omisiones de accesibilidad del entorno, mientras que el énfasis está puesto en las políticas de redistribución.

Así, como vemos, en el programa anterior todavía se sigue considerando que existe un “elemento normativamente indeseable que es *inherente* a la concepción de la discapacidad”. Sostener la existencia de ese difuso pero aparentemente estratégico *elemento inherente*, cualquiera que sea su definición, pero con el fin de construir una identidad sobre él, y a cualquier costo,



es el mismísimo núcleo firme del modelo social de la discapacidad. A pesar de que la “evidencia empírica” resulte contraria para el nuevo modelo -al menos de momento y principalmente por el hecho de que todavía se ha podido verificar una sociedad plenamente accesible-, es posible pensar que es justamente la dificultad de acceso (en sentido amplio) para determinadas constituciones físico-psíquicas lo que provoca esa ciudadanía demediada, y no que esas constituciones son la causa insoluble de esa ciudadanía.

La segunda crítica, que considero mucho más incisiva, es la que menciona Rafael de Asís respecto de lo liberal que le resulta, a su parecer, el modelo de la diversidad funcional:

“Independientemente de que considero que la reflexión moral debe partir del valor del individuo y de su autonomía, también entiendo que no puede pasarse por alto la situación concreta en la que se encuentran estos y el contexto espacial, social, temporal y político en el que desarrollan su vida. Los planteamientos del Foro de Vida Independiente (discúlpese me la generalización), siempre me han parecido excesivamente liberales y, en ese sentido, en el ámbito de la discapacidad, puede conllevar que sólo sean válidos para aquellos que están en una situación más ventajosa.” (DE ASÍS, 2006:24-25).

Entiendo que la inquietud de De Asís no proviene de los aspectos teóricos del modelo, sino de sus posibilidades de adopción en cuestiones pragmáticas. Es en este sentido que las concepciones sobre la diferenciación entre autonomía moral y física y el lugar que ocupa en tal formulación la asistencia personal, tal como fueron recogidas desde el modelo social por el modelo de la



diversidad funcional pueden, efectivamente resultar excluyentes para aquellos que cuenten con los recursos económicos para sostener dicha asistencia. Efectivamente, al debilitar el concepto de identidad a fin de alejarlo de una concepción esencializante que considere a las personas discriminadas por su diversidad funcional como “naturalmente” desfavorecidas, y permitir por tanto una reasignación de recursos económicos que les permita afrontar este tipo de erogaciones, parece librar a su suerte a las personas que, de por sí, no cuenten con ellos.

De la misma manera, siendo que de aquí se deriva que la diversidad funcional implica una redistribución de recursos a fin de convertir los elementos mencionados en accesibles, también entran aquí a consideración otros colectivos que puedan estar privados del acceso a los mismos. Por lo que esta crítica es necesaria para repensar si no pueden terminar generándose privilegios inequitativos entre el colectivo de personas discriminadas por su diversidad funcional

En realidad estos dos aparentes problemas son dos caras de la misma moneda. Si consideramos que lo que el modelo de la diversidad funcional busca en última instancia es generar estados más equitativos (y por tanto, más justos) para las personas las personas discriminadas por su diversidad funcional y si, como vimos esta identidad no puede aglutinarse bajo determinadas clasificaciones específicas relacionadas con determinadas constituciones bío-psíquicas, entonces no solamente debemos considerar importante reconsiderar la posición de este colectivo respecto de otros, sino también que dicha reconsideración es absolutamente insoslayable si queremos pensar este modelo como un verdadero modelo de justicia. Sin embargo, esta debilitación de la identidad también nos habilita a pensar las intersecciones identitarias de las personas. Para decirlo de manera intuitiva, podemos resumirlo en que no es lo mismo ser discriminado por



una diversidad funcional habiendo nacido en el marco de una familia adinerada de un país considerado central, a presentar la misma diversidad funcional, habiendo nacido en una familia carenciada del tercer mundo, en tanto no son las mismas las posibilidades de adaptar el acceso¹¹¹.

No deberían quedar dudas de que lo justo aquí sería reasignar mayor cantidad de recursos para la persona en el segundo caso. De la misma manera debe considerarse esta situación para una persona carenciada que no presente una diversidad funcional, o enferma, o cualquier otra característica que concuerde con este nuevo criterio de justicia para que resulte equitativo. Para esto es necesario establecer más detalladamente en qué consideraremos que se instanciarán estos criterios de justicia, que en gran parte se articularán con todas las luchas que viene sosteniendo el colectivo de personas con discapacidad, por ejemplo, por el diseño universal y adaptado, pero no necesariamente se identificarán totalmente con ellas. Avanzar sobre esta reflexión será parte del programa de investigación de la diversidad funcional.

Retomemos ahora la pregunta sobre por qué el modelo de la diversidad funcional es progresivo respecto del modelo social. Existen varias características que presenta el modelo de la diversidad funcional que lo convierten en candidato para reemplazar el modelo social de la discapacidad. En primer lugar, el nuevo modelo efectivamente propone un cambio en la denominación del colectivo, cuya denominación no implica un vocablo que refleje características negativas en las personas que pertenecen al mismo, como “deficiencia” (*impairment*) o

111

Aquí es necesario remarcar que estamos considerando a la discriminación como la denegación de acceso, y no como las actitudes negativas que determinadas tienen para con las personas consideradas diferentes, que es la principal acepción que tomaría la discriminación en este modelo. Por esto es que podría sostenerse que la diferencia de recursos puede marcar una diferencia, al facilitar el acceso. En ningún caso sostendríamos que las personas de un nivel económico alto sufren menos la discriminación en cuanto a sus aspectos físicos o psicológicos.



“discapacidad”. Este cambio en la denominación también refleja algunas características interesantes del modelo, como la posible inclusión temporaria, por accidente, enfermedad o edad avanzada de aquellas personas que, por esas u otras causas sufren determinadas dificultades de acceso al igual que las personas discriminadas por su diversidad funcional. En segundo lugar, porque no necesita recurrir a una identidad aglutinada en base a una supuesta diferenciación de ciertas características personales respecto de la normalidad estadística. En tercer lugar, porque en las limitaciones al acceso el modelo permite seguir rastreando los perjuicios que se ejerce sobre las personas que presentan una diversidad funcional. En cuarto lugar, porque sobre estas nuevas caracterizaciones no implican el abandono de la lucha por un entorno universalmente accesible, así como no implica el abandono de una política de concientización sobre la diversidad en la dignidad humana. En quinto lugar, porque al incluirnos verdaderamente a todos como miembros de la misma sociedad, y no como un colectivo específico, nos involucra asimismo a todos como interesados directos en estas problemáticas. De aquí que, en sexto lugar, al incluirnos a todos, y al debilitar el concepto esencializante de la identidad de los miembros del colectivo, permite pensar las diferentes intersecciones identitarias de las personas y por tanto, repensar la distribución de recursos de acuerdo a estas intersecciones identitarias, donde aparte de la diversidad funcional, pueda pensarse de manera más flexible en las diferenciaciones de género, clase, grupo poblacional u otras

Conclusiones: El modelo de la diversidad funcional como nuevo paradigma de la construcción de la identidad política.

Hemos establecido algunas de las características que hacen al modelo de la diversidad funcional un programa progresivo respecto del modelo social de la discapacidad. Si bien están inevitablemente sujetas a cambio a en el futuro, debido al cambio inherente a cualquier desarrollo teórico, espero que las mismas



resultarán suficientemente convincentes para sostener que la adopción generalizada del nuevo modelo sería positiva. La siguiente cita de Lakatos nos puede dar una idea de lo que debemos esperar:

Un 'modelo' es un conjunto de condiciones iniciales (...) del que se sabe que debe ser sustituido en el desarrollo ulterior del programa, e incluso cómo debe ser sustituido(...). Esto muestra una vez más hasta qué punto son irrelevantes las refutaciones de cualquier versión específica para un programa de investigación: su existencia es esperada y la heurística positiva está allí tanto para predecirlas (producirlas) como para digerirlas. (LAKATOS, 1989:70, énfasis en el original)

En lo que respecta a su “historia interna”, considero que la necesidad inmediata del modelo de la diversidad funcional es el desarrollo de una teoría de la justicia, para la que yo postulo, como otros también ya lo han hecho, la *justicia como equidad* (justice as fairness) de John Rawls, junto con los “ajustes razonables” que dicha teoría pueda necesitar.

Una vez determinados los criterios de justicia -o al menos en sus pautas generales, dada lo complejo de la tarea y la imposibilidad de analizar *a priori* todas las variantes que pueden surgir en los casos particulares- considero que la segunda prioridad del programa es establecer una “teoría de la acción” conforme a sus propios lineamientos teóricos, de manera tal que esta diversidad de la funcionalidad, que aparece como concepto central del programa, pueda ser explicitado respecto de cuáles son las funciones que deberían poder asegurarse prioritariamente, con el fin de poder reflexionar sobre una asignación ordenada de recursos.



Sin embargo, como hemos visto, tanto Kuhn como Lakatos acordarían en que el cambio de “paradigmas” o de “programas” no está librado únicamente al progreso científico racional y acumulativo del conocimiento respecto de una temática, sino también a la influencia que estos paradigmas o programas puedan ejercer sobre quienes trabajan en ellos, a fin de que trabajen convencidos en pos de su crecimiento. Para esto considero necesario un fuerte y sostenido trabajo de divulgación entre miembros, investigadores y militantes del todavía denominado colectivo de personas con discapacidad. En los términos de la teoría lakatosiana, podríamos decir que en ese sentido, el mismo, al margen de las aportaciones teóricas que se pudieron haber realizado, también es parte de la “historia externa” del desarrollo del modelo. En ese esfuerzo de divulgación es que intenta inscribirse el presente trabajo.



Bibliografía

- DE ASÍS, Rafael (2006) "Presentación" en PALACIOS, Agustina y ROMANACH, Javier (2006) *El modelo la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Ediciones Diversitas- AIES.
- KHUN, Thomas, (1988) *La estructura de las revoluciones científicas*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LAKATOS, Imre (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*, Madrid, Alianza.
- LAKATOS, Imre (1987) *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*, Madrid, Tecnos.
- MOSCOSO, Melania (2008) "La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social" en *Dilemata*, Año 3 N° 7, pp. 77-92. (disponible en línea:
<http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/107/109>)



“MITOLOGÍA DE LA SEXUALIDAD ESPECIAL¹¹²:

EL DEVENIR DEL DESEO EN MINUSVALIZANTES NECESIDADES”

Proyecto de investigación

AUTORA: Peirano, Silvina Liliana . D.N.I. N° 22.433.904. Profesora educación especial (discapacidad mental) I.N.P.E.E. Especialista en sexualidad y diversidad funcional. C.E.T.I.S. peiranosilvina@hotmail.com

PALABRAS CLAVES:

Sexualidad - Mitología de la discapacidad - Modelo de la diversidad funcional y vida independiente.

ALEGORÍA DEL DESEO

“...¿crees que puedan ver otra cosa, de sí mismos y de los que están a su lado, que las sombras que el fuego proyecta enfrente de ellos en el fondo de la caverna?

-¿Cómo habían de poder ver más, dijo, si desde su nacimiento están precisados a tener la cabeza inmóvil...?

Alegoría de la Caverna; Platón

Vivenciar la propuesta de un viaje iniciático hacia la *“Mitología de la sexualidad especial”*, se fundamenta en la firme convicción de desmontar la falsa creencia sobre la existencia del constructo *“sexualidad especial”*, en referencia a lo que se ha denominado *“el sexo de lxs discapacitadxes”*, y que no ha hecho más que contaminar de manera negativa concepciones en torno a la sexualidad, la

¹¹² Idem blog; Autora: Silvina L. Peirano <http://sexualidadespecial.blogspot.com.ar/>



diversidad funcional o discapacidad; construyendo una *sinécdoque*¹¹³ *universal* sobre el mito y el rico y diverso bagaje que éste nos ofrece.

Recorrer *la historia de la sexualidad y la diversidad funcional*, sustenta las búsquedas y vivencias del hoy en el ayer; pluralizando las sexualidades y alejándolas de ejes a los que ancestral y arquetípicamente se las ha asociado. Los simientes antropológicos nos enseñan que dicha búsqueda, resulta no sólo novedosa sino necesaria a la hora de procurar comprender los orígenes y los procesos evolutivos que actualmente se sostienen en relación a la imagen social de dicho colectivo y de su sexualidad; y que han llevado a sincretizar a varones y mujeres con diversidad funcional en torno a falsos paradigmas e interrogantes, carentes de lo que denominaremos *perspectiva en diversidad funcional y sexualidad*.

La no implementación teórico-práctica de una perspectiva adecuada, ha contribuido a sustentar ciclos de discriminación y vulneración de derechos, invisibilizando legítimas demandas y con ellas la construcción de una identidad individual multiplicada en noción (y orgullo) de colectivo. Los intentos por negar la **diversidad** como un hecho natural y positivo, han favorecido que la diversidad funcional constituya una seña de identidad dolorosa de sobrellevar, a la que debía imponerse la vergüenza por ser poseedor de un cuerpo que se enseña a ocultar; al igual que los intereses sexuales.

Inenarrable para la literatura, medicalizada para el modelo médico rehabilitador, santificada o diabolizada para las religiones, limosna para las sociedades, institucionalizada para los Estados, dogma para los grupos familiares; la sexualidad de las personas con diversidad funcional ha sido propiedad “rentable” de todos, excepto de los y las protagonistas.

Dioses contrahechos, bufones, fetiches venerados, héroes y heroínas que luchan contra la adversidad, monstruos o fenómenos de feria arrojados por los montes, sátiros hipersexuados o angélicos seres provistos de alas; comparados con

¹¹³ Figura retórica que expresa la parte de un objeto por el todo y el todo por la parte.



“*eunucos espirituales*” a los que mujeres y varones sin diversidad funcional, confiarán y pedirán consejo, pero nunca elegirán como pareja. Detenidxs; en el mejor de los casos en la infancia (y de allí la construcción aññada de la sexualidad) o en la constante homogeneización en torno a la bondad, la imagen conmovedora, desamparada y solitaria del discapacitado al que hay que proteger e integrar, así como la insistente apelación a la soledad como destino irreductible, y al rol mitológico del sufrimiento (tan alejado del placer); de la mano de la compasión (en contrapartida con la pasión); se ha contribuido a sostener el prejuicio (el juicio previo) que valida que TODAS las personas con diversidad funcional o discapacidad, se “construyen”; en base a la idea de resignar el sexo como un espacio de privilegio para quienes no presentan dicha condición. Así, la negación del hecho sexuado se ritualiza cuando toma contacto con la discapacidad. Lo que para TODXS es sencillamente sexo; para muchas personas con diversidad funcional es “sexoterapia”, sumándose a la abultada lista de tratamientos rehabilitatorios.

En base a la desinformación, la educación segregada, los procesos de sexuación evaluados sólo desde los medibles cocientes intelectuales, la capacidad para rehabilitarse o los diagnósticos; hemos sostenido la imagen de individuos discapacitados dependientes, minusvalizados en sus deseos, retrasados en su sexualidad, inválidos en sus sentires y estigmatizados por sus cuerpos ladeados, baldados y deformes. Monstruos de feria que se miran pero no se tocan; asociados sólo al amor platónico y/o fraternal.

La discapacidad ha sido atravesada por el modelo liberal, donde los Estados se hacen cargo del discapacitado como ser improductivo; quitándolo del cuarto del fondo al que se le había destinado por décadas; e institucionalizándolo para que viva bajo supervisión en una gran “*alegoría de la caverna actual*” representada por profesionales que cubren todas sus necesidades y donde el DESEO no suele ser considerado dentro del rango de las “necesidades”; en tanto que estas simbolizan no sólo la sostenida dependencia, sino que se corresponden con una concepción



falocéntrica y reduccionista de las sexualidades, descontextualizadas no sólo de lo afectivo, sino del marco sociopolítico del que varones y mujeres con diversidad funcional forman parte.

En el tránsito del “yo necesito” hacia el “yo deseo” confirmamos que el ejercicio de la libertad sexual no está *garantizado* por igual para todos los seres humanos; en especial para aquellxs que presentan una condición que a priori se considera *minusvalizante para el ejercicio sexual*. Las sexualidades de varones y mujeres con diversidad funcional, deben considerarse por derecho; expresiones vitales que si bien pueden poner en cuestionamiento creencias morales, religiosas y personales, el efecto “perturbador” que esto produzca a nivel social; nunca puede entenderse como un permiso o dádiva (sexual).

Para expresarlo claramente: todas las personas somos *seres sexuales, sexuados y eróticos*¹¹⁴, y este hecho inicial e igualitario, supera la supuesta desigualdad entre un ser sexuado **sin** discapacidad, y un ser sexuadx **con** discapacidad. Históricamente, el uso de preposiciones ha marcado destinos, signado cuerpos como santuarios y entendido la asexualización como mecanismo de sobre/protección.

Si pensamos la sexualidad como una fuente pluridimensional y no hegemonizante, personal, subjetiva y diversa, entonces tendremos que pensar que el meollo de la cuestión que creímos solucionar con un conjunto de frases hechas; es profundamente ético y nos atraviesa -al igual que la sexualidad- a cada unx de nosotrxs como **ciudadanxs sexuales**.

¿CAPACIDAD PARA DESEAR?

¹¹⁴ Términos acuñados por Efigenio Amezúa. Director Incisex; otros. España. <http://www.sexologiaenincisex.com/>



La sexualidad de varones y mujeres con diversidad funcional es atravesada por el mismo enfoque científicista que envuelve la sexualidad toda: la *capacidad* para ejercerla, tiene que ser demostrada por quien pretende protagonizarla.

La historia de muchas sociedades primitivas contemporáneas nos proporciona abundante material sobre *ritos de iniciación y pruebas de fuerza* que señalan el paso de una etapa de la vida a la siguiente; en búsqueda del más originario sentido de identidad. Quien presume ser portador/ra de una capacidad menor para atravesar este paso; no será habilitado como *ser sexual normal y maduro*. Quien es tabú-discapacitado, queda excluido de rituales que garantizan el pasaje de un rol social a otro. **Jean Cazeneuve**, escribe: (La sociología del rito; 1972) *“Quien no ha sido iniciado queda marginado. No está ni siquiera provisto de una naturaleza humana profana. Ni siquiera es un hombre. No supera la iniciación del nacimiento. Esta es la condición del disminuído, y le son prohibidos también los otros ritos, principalmente el de la pubertad, con las consiguientes prohibiciones sexuales”*.

La reedición de éste material histórico puede relatarse a través del *mito del héroe*; que lucha contra todas las adversidades y olvida su libertad individual, al tiempo que amplía el alcance sociológico de la *“ley de contaminación o contagio”*¹¹⁵ que opera no sólo sobre las personas con discapacidad; sino sobre todxs quienes lo rodean. **Carl Jung** y sus seguidores han demostrado que los **héroes** y sus **hazañas** sobreviven en los tiempos modernos.

Si bien por naturaleza todos los hombres son diferentes, solemos pensar en una persona con diversidad funcional como (mas)diferente a la mayoría; que atraviesa distintas etapas de prueba luchando ser incluida en procesos de separación/sexuación.

¹¹⁵ Ley sociológica por la cual pueden explicarse conductas o creencias que se contaminan, al estar en contacto con la discapacidad. Ej: *quienes trabajan o forman pareja con discapacitadxs son seres nobles, lxs discapacitadxs tienen mucho amor para dar, etc.*



Quienes nos suponemos libres poseedores de nuestra vida sexual y de poder ejercerla a partir, no sólo de nuestra autonomía moral, sino fundamentalmente de la supuesta autonomía física que nos da el hecho de caminar; solemos aunar sexualidad con capacidad. La confusión entre **autonomía moral** y **autonomía física o funcional**¹¹⁶ ha justificado creer que quienes no pueden moverse, pierden en esta acción no realizada, la capacidad de *sentir*; utilizando dos de las acepciones del verbo, como sinónimo: recibir sensaciones provenientes de una parte del cuerpo y/o experimentar sentimientos. La capacidad de realizar funciones de manera autónoma no condiciona el derecho a tomar decisiones sobre nuestra vida sexual, por lo que dar prueba de lo que se puede o no se puede hacer en materia sexual debería tener que ver con el deseo, y no con la capacidad de poder realizar de manera independiente, la acción. **A. J. Witchers** aborda magistralmente los modelos de prescindencia basados en la falta de capacidades: ¹¹⁷ *“Un mito firmemente sostenido, es que las personas discapacitadas son dependientes, y este mito se ve perpetuado por el capacitismo*¹¹⁸ *e impulsado por el capitalismo-**todos somos interdependientes**”*.

Hemos confundido definiciones en torno a la sexualidad y a la diversidad funcional, utilizando como sinónimo, términos de diversos orígenes y significados (sexualidad, sexo, genitalidad, erótica, enfermedad, normalidad, integración, inclusión etc); en correspondencia a la falta de transversalidad conceptual. En este sentido el concepto de “accesibilidad universal” (en tanto encuentro) podría fusionarse con el derecho igualitario de **“acceder a la sexualidad”** (como derecho); desde el que procuraremos explicar como el haber *exorcizado* el sexo de la diversidad funcional; ha significado que el criterio originario de accesibilidad se haya deserotizado y reducido a la rampa a resolver una solución personal; y no

¹¹⁶ Términos acuñados por Javier Romañach en “Ética y derechos en la práctica diaria de la atención a la dependencia: autonomía moral vs. Autonomía física”. 2012

¹¹⁷ “Políticas y teorías de la discapacidad”; 2012

¹¹⁸ Neologismo derivado de *ableism* para hablar de los prejuicios y la opresión ejercida individual y estructuralmente contra las personas con diversidad funcional; basándose en su falta de *capacidades*



colectiva. Ninguna accesibilidad será universal si no está dotada de erótica y transitada desde el deseo empoderado hacia la ciudadanía sexual.

Es la propia construcción del concepto de “discapacidad” la que actúa en negativo sobre la sexualidad, no incluyéndola en modelos que parten de conceptos y términos implícita o explícitamente segregacionistas. *“El concepto “discapacidad” nace de una concepción del mundo humano no natural o biológico. Nace de un pensamiento y Modelo médico, que por supuesto es masculino y éste construye la sociedad que habitamos.”*

Desde el **Foro de Vida Independiente y Divertad**¹¹⁹ se ha propuesto el **Modelo de la Diversidad; que es el de mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional** (personas con diversidad funcional). *La persona con un funcionamiento distinto a la media forma parte de la diversidad humana. Independientemente de si se es “capaz” o no, aun contando con los apoyos necesarios, toda persona tiene igual dignidad, el mismo valor y por lo tanto los mismos derechos.* Por ello, el eje teórico y práctico de la *filosofía de la vida independiente* es la **DIGNIDAD**¹²⁰ de las personas y se plasma en los derechos sexuales y reproductivos que incluyen el derecho humano universal a no sólo ser reconocido sino a auto-reconocerse como un ser sexuado.

En definitiva, la propuesta consiste en demostrar el profundo encadenado de osenas obviedades justificadas a lo largo de la historia: *“las personas con diversidad funcional han existido siempre; y siempre han tenido inquietudes sexuales”*; que superan la insultante pregunta: *¿los discapacitadx s tienen sexualidad?....*

¹¹⁹ Ver: <http://www.forovidaIndependiente.org/> Divertad: libertad y dignidad en la diversidad funcional

¹²⁰ Fuente: Foro de vida independiente y divertad



EL PARADIGMA HISTORICO DEL SEXO EN DIVERSIDAD FUNCIONAL

“...somos gratamente los otros”. **Jorge L. Borges**

En todos los tiempos históricos, las sociedades han producido sus propias formas o vías de discapacidad, encubriendo de mitos dos conceptos ancestralmente disociados: la sexualidad y la diversidad funcional. Los mitos son siempre *mitos sobre los orígenes* y nos transportan más allá de nuestra historia personal para insertarnos en la historia humana universal.

“¿Cuál es el mito en que vivo?”; se preguntaba **Carl Jung** dejando entrever que todas las culturas, sociedades, familias, instituciones; poseen un mito. Cada mito es ante todo; *un lenguaje* que valida un sistema de conceptos interrelacionados y determinantes de cómo se percibe la realidad y se actúa sobre ella.

Entre las concepciones de diversidad funcional que se manejan podemos distinguir una idea universal, enlazada al denominado “*paradigma de la discapacidad*”, desprendido del modelo médico rehabilitador y por ende del **paradigma del déficit/de la falta**. La “discapacidad”, parece ser aquello que no queremos nombrar y hemos procurado estigmatizar valiéndonos de distintos *mitologemas*¹²¹: *mutilado, tarado, sordomudo, inválido, minusválido, invidente, opa, retrasado, cojo, persona con discapacidad o capacidades especiales, etc.* El listado es interminable y cada uno de estos rótulos desde el lenguaje, coinciden inequívocamente con un rol social adjudicado a aquellos seres que se percibe como diferentes. La cuestión terminológica no es en absoluto neutra y nos remite a debates ideológicos y políticos, por ello “*resulta imprescindible la **eliminación de los conceptos capacidad o valía del lenguaje** buscando un nuevo término en el que una persona pueda encontrar una identidad que no sea percibida como negativa*”¹²²

¹²¹ Material mítico arquetipizado en constante revisión/ términos mitológicos desde el lenguaje oral.

¹²² “Interdependencia. Del bienestar hacia la dignidad” Ausín y Aramayo; 2008



“Inmóviles, pensantes y sintientes pero sin autoridad”; de este modo han vivido durante siglos las personas con discapacidad su sexualidad; sintiendo pero no actuando o haciéndolo -nunca mejor dicho-, con *deficiencias*. Las nociones de tiempo y acción unidas a la concepción de discapacidad parecen adoptar un transcurrir específico en procura de fijarse en la niñez y la ilusión fantasmagórica de eliminar los cambios. Para transformar a las personas con diversidad funcional en niños eternxs; deben eliminarse el tiempo (crecimiento, desarrollo, maduración) y la acción (empoderamiento, independencia, participación social).

De la categorización de lo que **E. Chigier** llama la *doble conflictividad de la asociación sexo-discapacidad*¹²³; surgen los diferentes mitos referidos a la sexualidad de las personas con diversidad funcional. Una de las grandes dificultades para entender la sexualidad de las personas con diversidad funcional, se basó en tratar de hallar una sexualidad diferente, escindida de la “problemática” -no como conflicto a resolver; sino como construcción- sexual en general. La ausencia de las personas con diversidad funcional, o su virtual “invisibilidad” en la mayoría de los ámbitos sociales no ha hecho sino exacerbar los estereotipos populares sobre este colectivo. La vigencia de explicar la diversidad a través de la **teoría de la tragedia personal** se impone por sobre la exclusión social. Se depositan todas las culpas en el “discapacitado” y se avala el constructo social de **impedimento displacentero**. Las personas con diversidad funcional, suelen quedar aprisionadas en un falso paradigma: manifiestan su sexualidad pese al peligro de ser rechazadas; o la inhibición para ser aceptadas; pese a que “*asexualizar/se*” nunca ha sido ni será un vínculo de equidad.

El concepto de **liminalidad**, propuesto por el antropólogo escocés **Víctor Turner** puede explicar la suma de sinergias negativas que alberga la noción de *discapacidad social*, que cercena todo tipo de comunicación y expresión humana; incluida la sexual. Para el autor, *los estados liminales son aquellos en los que el*

¹²³ Extraído del artículo “Discapacidad, sexualidad y familia” F. Cardenal; Geishad



sujeto se encuentra entre dos categorías sociales o formas de existencia. De acuerdo a dicho concepto, varones y mujeres con diversidad funcional representarían una liminalidad permanente, lo que acentuaría su ambigüedad: no son hombres, no son mujeres: son “*discapacitadx resilientes*”¹²⁴.

La **aceptación**, pasa a ser un rasgo de personalidad de muchos sujetos considerados diversos. La **fascinación** por lo que desconocemos, representada por un sensorio, un cuerpo o una intelectualidad diversa; nos despierta una impune curiosidad.

Las investigaciones de **Marta Allué**¹²⁵, relatan: “...*algunas culturas socializan a sus miembros enseñándoles a mirar sin ser vistos (anglosajones y nórdicos); otras apenas se detienen en la diferencia porque les es común (países del Tercer Mundo); las de más allá miran e inmediatamente interpelan para saber y, eventualmente, solidarizarse (Magreb).*”

También los niños hacen eso: preguntan. Luego tocan. Pero quedan algunas otras culturas -como la nuestra- donde la socialización dejó de practicarse y la monstruosidad estuvo, hasta hace poco, escondida por lo que genera miradas morbosas aún por educar. La mayor parte de las personas con discapacidad y/o dismorfologías, con el tiempo, ignoran las miradas, de lo contrario optarían por quedarse en casa. Pero el observador entrenado no puede evitarlas porque le interesan y le permiten confirmar las hipótesis. Lo que llama la atención de las personas con cicatrices visibles es la marca, el indicio.

[...]Una vez identificado aquello que nos hace distintos a la mayoría y atractivos a la mirada del otro, los interrogantes en el rostro del que mira son: ¿Cómo ocurrió? ¿Te pasó? ¿Te lo hicieron? ¿Dónde? ¿Por qué? O, lo que es peor: ¿Qué hiciste para merecerlo? Porque el indicio de la culpabilidad seduce aún más”.

¹²⁴ La resiliencia: capacidad del individuo por sobreponerse a situaciones dolorosas (supone por ello que la discapacidad es un hecho doloroso que hay que superar?). La liminalidad podría explicar positivamente la diversidad funcional.

¹²⁵ Inválidos, feos y freks. Grupo de Investigación en “Antropología, Filosofía y Trabajo Social” (GIAFITS) Universitat Rovira i Virgili; 2012



La construcción de la normalidad, el estigma y la discapacidad son factores relacionados con la monstruosidad. La figura teratológica¹²⁶ cumple un rol social: “la otredad”. Foucault al interesarse por el estudio de los *anormales*; habla de la figura monstruosa, atribuyéndole implicancias directas sobre la construcción personal, social y política de las identidades sexuales; fundamento de la intolerancia hacia aquellxs que se alejan de los modelos de *normalidad* sexual. La corporeidad monstruosa y su supuesto funcionar sexual; violan las leyes naturales, sagradas y morales. Tal como se refleja en las investigaciones de **Jordi Planella** (Los monstruos; 2007. UOC): “el *cuerpo del monstruo es un cuerpo cultural porque no puede existir por sí mismo, únicamente puede ser entendido a través de la relaciones culturales en las que participa*”. Quienes otrora fascinaban como un “*fenómeno de feria*” (*mujeres barbudas, hombres gusano, enanos, etc.*) o “*freak*”¹²⁷, podrían ser reinterpretadxs desde la fenomenología del “*erotismo hacia los impedidos*”, o *devoteé*¹²⁸.

Un monstruo es un ser diferente. ¿Pero diferente a quién?. La sexualidad del monstruo, no puede ser más que monstruosa.

PERSPECTIVA para DESEAR y ser DESEADX

La perspectiva en diversidad funcional puede permitirnos no sólo superar la mirada punitiva, sofocante y cientificista que hemos depositado sobre los cuerpos diversos y sus adjudicadas y estigmatizantes patologías; sino fundamentalmente desplegar los abanicos sexuales problematizando –al igual que se hace sobre el género- estereotipos impuestos a las personas de dicho colectivo. *La discapacidad ha sido (y aún lo es) el género despersonalizado de varones y mujeres con diversidad funcional.*

¹²⁶ Se entiende por **teratología** a la disciplina científica que, dentro de la zoología, estudia a las criaturas anormales. Proviene del griego antiguo, *θηρατος theratos*, que significa monstruo.

¹²⁷ Término anglosajón que se atribuye a las personas de apariencia y conducta rara, extraña o poco común.

¹²⁸ Personas sin diversidad funcional que se sienten atraídxs por la discapacidad y sus complementos: prótesis, sillas, corset, etc.



El concepto de género, puede ser aplicado “productivamente” a la realidad sexual en diversidad funcional, basándonos principalmente en la urgencia que impone el deconstruir modelos que desgajan las sexualidades y las descontextualizan de la sociedad toda. “Un **sistema de género** (Lamas, 2007) es un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual – anatómica y fisiológica- y que da un sentido general a las relaciones entre personas sexuadas. Esta construcción simbólica que en las ciencias sociales se denomina **género**, reglamenta y condiciona la conducta objetiva y subjetiva de las personas.

Ahondar en la perspectiva de género implica así mismo revisar el constructo de “discapacidad” en una evolución hacia las *diversidades funcionales* y con ellas, las *sexualidades*. “La discapacidad es el féretro de la sexualidad”¹²⁹ en tanto supone sujetos DIS-capacitados *mórbidos; anónimamente DIS-ciudadanos* ¹³⁰ . La pluralización en/desde espacios multidisciplinares, no homogéneos que enriquezcan la diversidad desde la diversidad misma, transversalizados por la etnia, la categorización social, religiosa, sexual, cultural, etc; no sólo impactará en la vida sexual de varones y mujeres con diversidad funcional: también historizará su manera de ser y estar en el mundo “no discapacitado”.

Beatriz Gimeno señala tres conceptos fundamentales para la definición y autodefinición de una persona: “género, sexualidad (orientación sexual) y cuerpo (sexo) y por eso cuando decimos “mujer, lesbiana y discapacitada”, tenemos que hacer referencia a los discursos sobre el género, sobre la sexualidad y sobre el cuerpo. Discursos que se articulan unos con otros y de los cuales ninguno es más o menos importante porque las opresiones no pueden compartimentarse. Antes suponía que esos tres discursos de opresión y limitación se superponían de manera simple, sumándose. Pero con el tiempo he aprendido que no, que las

¹²⁹ “Cuando la discapacidad es el féretro de la sexualidad” E.Levin Publicado en minusval2000.com

¹³⁰ Término acuñado en el texto “Nosotros también tenemos un sueño” por J. A. Novoa. Foro de Vida Independiente.



cosas no son tan sencillas y que en determinadas situaciones, las múltiples discriminaciones pueden tener el efecto de anularse unas a otras”¹³¹. El término **pinkwashing**; hace referencia al uso de los derechos de un colectivo como excusa para cercenar las libertades de otro colectivo, puede explicarnos un área escasamente abordada: la discriminación circulante desde o entre grupos humanos considerados *minoritarios*. ¿Qué sucede con las niñas, adolescentes y mujeres con diversidad funcional, con las personas con una elección sexual diversa, con las de menores recursos sociales y económico, con las portadoras de VIH-SIDA, con las que presentan diversidades graves?. ¿Su situación es muy distinta a la de una mujer obesa, un joven privado de su libertad, un adulto mayor que vive en una residencia; una trabajadora sexual?. ¿Podemos afirmar que la sexualidad en diversidad funcional es *un derecho* del que debe propiciarse su ejercicio; o es un hecho natural ineludible que *supera* la condición de discapacidad?. Parafraseando a **E. Amezúa**, *podríamos decir que no tenemos sexualidad; somos sexuales*, sin olvidar por ello; los derechos universales que deben enmarcar las reivindicaciones de aquellos colectivos que históricamente han tenido que *dar fe de su equidad sexual*.

La subestimación del material mitológico, ha llevado a reinterpretar el relato platónico del *mito del andrógino* en versiones populares de “medias naranjas” que no logran completarse por sí solas (una vez más aparece la idea de falta; de incomplitud), si no es a través de un otrx (siempre del sexo contrario). El origen del término **sexo**, puede explicarse recurriendo precisamente a la existencia de seres andróginos; -hoy monstruos- de cuerpos esféricos unidos por el vientre y dotados de dos juegos de cabezas, piernas, brazos y genitales (masculinos y femeninos); que creyeron por “su monstruosidad”, tener la fuerza necesaria para atentar contra el poder de los dioses, sin contar con que Zeus “cortaría por lo sano” y separaría ambas mitades. La división dio origen no sólo a los sexos, sino a falaces teorías sobre el amor romántico, el sexo como sinónimo de genitales y estos como

¹³¹ “Género, sexo, cuerpo discapacidad” 2007 Disponible en <http://beatrizgimeno.es/2007/10/23/discapacidad-y-orientacion-sexual/>



principales exponentes del ser y sentir heteronormativo; que expropio de la erótica a los monstruos que hozaron sublevarse en contra del poder divino; a modo de escarmiento histórico.

SÍMBOLO y “SEXUALIDAD ESPECIAL”

Los mitos arcaicos y su simbología resultan de inmensa importancia para el análisis –hasta ahora superfluo– de la historia mitológica de la sexualidad en diversidad funcional. Comenzaremos por decir que la sexualidad humana está colmada de términos, imágenes e historias que poseen un fuerte contenido simbólico y abstracto.

Quien es portador de una discapacidad, *no se sólo un discapacitado; sino un símbolo de lucha, coraje y de enseñanza para valorar lo que se tiene (la capacidad);* experimentando un proceso de metamorfosis que lo simboliza corporal y colectivamente en lo que **Isabel Auerbach** denominó “*la representación del anti-deseo*”.

Muchas personas con diversidad funcional resisten y se rebelan a la metamorfosis angélica exponiendo sus propios cuerpos como testimonio de la disidencia y fundando *nuevas identidades sexuales*. Su reivindicación es la búsqueda de una suprema libertad y autonomía respaldada en el deseo sexual como emancipación.

Todxs poseemos un equipaje sexuado que es a la vez privado, público e histórico. *Desde el comienzo de nuestra **biografía** nos sexuamos y, por ello, nos diferenciamos. “Nos hacemos individuos, es decir; sujetos sexuados y, por lo tanto, distintos los unos de los otros”¹³² en un **proceso** de construcción biográfica* que trenza estos tres registros sexuales que designaremos como “*sexuados, sexuales y eróticos*” en el elemento principal en el que nos desarrollamos afectiva y sexualmente: **nuestro cuerpo**. No hay vida humana sin cuerpo y sin historia.

Para **Heidegger** *habitar implica construir*. Solo se puede habitar el cuerpo en la medida en que se construya el lugar de pertenencia. El “discapacitado” parece no

¹³² Fragmento de “Los grandes conceptos: la sexualidad”. E. Amezú. Disponible en: <http://www.sexologiaenincisex.com/contenidos/conceptos/lasexologia.php?id=89>



habitar su cuerpo. Está instalado en él al tiempo que permanece excluido de su propia biografía. El espacio corporal juega un papel esencial en la adquisición de la conciencia de sí mismo y desde ésta identificación, se inician los procesos de autonomía y relación. La falta de “corporeidad” implica la ausencia o no permiso de fantasear acerca de nuestro cuerpo y de lo que con él podemos hacer, sentir y expresar; ya no sólo en el terreno sexual.

EL MITO DEL ETERNO RETORNO

En los últimos años, se ha pretendido aglutinar, en “10 mandatos”¹³³ de autor anónimo; las principales categorías míticas a las que se ha sometido el amplio material que ofrece la mitología en diversidad funcional y sexualidad. Este reduccionismo histórico ha pretendido explicar que la “abstinencia” se asocia a la discapacidad como una opción heroica.

El mito del eterno retorno daría cuenta de la más reeditada forma de discriminación hacia las personas con diversidad funcional: suponer que son todas iguales, y que pertenecen a un mismo grupo (el de “lxs discapacitadx”) unidxs por una misma condición que se supone; “los invalida”. La falsedad de estas afirmaciones prejuiciosas, olvida (o no tiene en cuenta); un concepto imprescindible: no todxs tienen/tenemos las mismas experiencias vitales.

Es tiempo de **diversesexualizar**¹³⁴ las perspectivas sin confundir el valor que se le ha otorgado al constructo de normalidad; con el precio que se debe pagar porque sea la mayoría la que determine qué es lo normal y en consecuencia *resulte normal* pensar que la erótica en diversidad funcional es un espacio sectario de sexualidades de segundo rango.

¹³³ Realizando una rápida búsqueda por internet, la mayoría de los artículos que abordan la temática sexual en diversidad funcional, se remiten a mencionar a seres: asexuados, hipersexuados, angélicos, que no tienen deseos ni pueden tener familia, no necesitan intimidad, etc.

¹³⁴ Término acuñado en jornada sobre sexualidad y diversidad funcional. BCN; España 2012



LA FUENTE DE MIS DESEOS!

¿Qué significado tiene ser poseedor de un cuerpo diferente al momento de suscitar deseo?. En los tan sobrevalorados roles de activos y pasivos del terreno sexual; varones y mujeres con diversidad funcional quedan apresados -en el mejor de los casos- en la tarea de declarar sus deseos o “necesidad sexuales primarias”, en detrimento de mostrarse y/o sentirse a sí mismxs atractivxs. El sacrificar la propia sexualidad poniéndola al servicio del otrx, refuerza la idea de sacralización que somete a los cuerpos diversos; una especie de **amor dativo** que exige la entrega doliente de mártires y santos que todo lo dan sin esperar nada a cambio; como instancia de entrega a un ser superior en pos del bienestar celestial alejado del pecaminoso placer terrenal. El *pecado* tiene como campo de desarrollo a *la carne/cuerpo*; que debe controlar su voluntad tendenciosa hacia lo *obseno*¹³⁵ o *lascivo*.

En contrapartida al amor incondicional que supone la datividad, mencionaremos la resignificación que hace **George Bataille** respecto al *erotismo que presenta lo sagrado*; adjudicándole a los cuerpos flagelados (discapacitados); no sólo una mirada doliente sino de éxtasis hedonista¹³⁶; a la que sumaremos el relato amorosamente creativo del **ars amandi**¹³⁷ de los sexos, como medio igualitario de enseñanza y (auto)aprendizaje parte de la diversidad, representada no solo por la naturaleza asignada a la sexualidad de las personas; sino por su propia historia; es un **ars** que se ha ocultado. Es el arte genuinamente equitativo de amar y ser amadx no solo desde una corporalidad diversa que incorpora los recursos que la acompañan (grúas, muletas, bastones, anteojos, sondas, prótesis, silla, etc.).

¹³⁵ Aceptación del término obseno con la que trabajaremos: **obsenus** deriva de ob (hacia) y scenus(escena); lo que está fuera de escena, lo que no se muestra pero que se imagina...

¹³⁶ Del griego “hedoné”: significa placer, gozo. doctrina filosófica basada en la búsqueda del placer y la supresión del dolor y de las angustias, como objetivo o razón de ser de la vida; en claro antagonismo con la visión ancestral de la “discapacidad”, unida al sufrimiento y al dolor; a la escasez de placer y deseo y por ende: de sexualidad

¹³⁷ Ovidio; *Ars amandi* expresión o fórmula con la que la cultura greco-latina denominó al conjunto de formas de pensar, sentir, desear o hacer a través de las cuales los sujetos realizan sus deseos eróticos y expresan sus atracciones, seducciones.



Históricamente; dichos objetos parecen interferir en el encuentro amoroso por la significación médico-rehabilitatoria que suponen, y el halo asexual que contamina todo aquello que *desplaza, sostiene, compensa u oculta la discapacidad [ablaitem]*¹³⁸, ahondando las supuestas “minusvalías” que vienen desde dentro; como una lucha contra uno/a mismo/a bajo la fórmula: *no tengo deseo porque no soy deseado y no soy deseado porque no tengo deseo*. El movimiento **postporno** puede revertir -en palabras de **Beatriz Preciado**-; el proceso de devenir de aquellos cuerpos que hasta ahora solo habían podido ser objetos abyectos; como los cuerpos deformes o discapacitados¹³⁹.

La primera zona erótica es la DIGNIDAD. El deseo no puede ser rehabilitado sino *placereado* en el propio cuerpo; entrelazando las dimensiones de la sexualidad en un proceso integral de sexuación **socioconstruccionista**¹⁴⁰.

ORGULLO DE CLASE

“En una sociedad que nos educa para la vergüenza el Orgullo es una respuesta política” Carlos Jauregui

Pertenecer al *colectivo de personas con diversidad funcional*, ha representado diferentes instancias y roles a lo largo de la historia humana universal. El sentido de “pertenencia” ha servido como etapa superadora en la lucha por los derechos de dichas personas, pero a la vez, ha contribuido a sostener el tan temido “gueto”, como forma simbólica y modernizada de invisibilización. Se ha pretendido validar el criterio que promulga que los cuerpos diversos, violentan el criterio de belleza

¹³⁸ *Ableism: prejuicios ante la IDENTIDAD de las personas con diversidad funcional, en base a sus supuestas faltas de capacidades*

¹³⁹ Entrevista: “Postporno/excitación disidente”. Disponible en <http://paroledequeer.blogspot.com.ar/2014/01/entrevista-con-beatriz-preciado.html>

¹⁴⁰ Socioconstruccionismo: los significados se construyen tomando como punto de partida las vivencias particulares, sin desconocer que estas se encuentran en contextos sociales, culturales e históricos” Fuente: “Descubriendo un mundo oculto: identidad sexual y discapacidad física” Uribe-Angarita. Univ. Nacional de Colombia; 2012).



como el “buen gusto” y la sensibilidad de quienes los observaban. Por ello, se los “desestandarizó de los códigos -no sólo de belleza-, sino de leyes, convenciones y convivencias. ¿Cómo entender entonces; el orgullo de pertenecer a un grupo históricamente segregado?. ¿Qué sucede cuando estos monstruos toman vida propia y deciden independizarse y quebrantar la leyes de invisibilización?.

El movimiento conocido como Cripples Movement (Teoría de los tullidos) desarrollado en Alemania en los años 80, fundamenta las bases de “recatalogación” de los cuerpos desde el reclamo por la equidad de condiciones y trato en consonancia con una ética de la deformidad. Tal como pronuncia **Beatriz Preciado**; se hace inminente “*activar la noción de tullido*”. La normalización, -un bien preciado para estas épocas-, no ha logrado más que validar discursos enquistados en fórmulas tales como *somos todos diferentes/somos todos iguales*, en clara adhesión a la hegemonía que se impone y que puede constreñirse no sólo con la militancia creativa, sino con una constante *lectura crítica del discurso normativo*. La normatización establece la sexualidad de las personas con diversidad funcional como un *problema*, que requiere de intervenciones tendientes a *enfrentar, dirigir, encausar o reconducir* las escasas manifestaciones sexuales permitidas, bajo el lema: “*conductas o aprendizajes socioafectivos esperables*”. Entonces, *no se brinda educación sexual, sino que se “educa la sexualidad*”. Se enseña a familiares y profesionales cómo debe *reaccionarse* frente a dichas expresiones inadecuadas bajo el manto de la educación sexual entendida como *adoctrinamiento: no se educa En sexualidad sino hacia UNA ÚNICA sexualidad*. Con frecuencia se observa y controla la sexualidad como un *síntoma de lo que vendrá*, explicando toda conducta considerada sexualmente atípicas, como parte de la patología de base y no como producto de la extrema vigilancia y castigo que imponen las manías pedagógica de *la rehabilitación del placer*. Ejemplo acabado de técnicas y estrategias rehabilitatorias de la sexualidad, es el área doblemente mitificada de la “sin razón” arengada a las personas con diversidad intelectual. El ofensivo concepto de “*deficiencia mental*”, trae consigo el supuesto ineludible de algún género de deficiencia sexual. *La noción de*



inteligencia en tanto *capacidad* de abstracción y resolución de problemas; se despreocupó de considerar la biografía sexual de las personas con diversidad intelectual, considerando su desempeño sexual como *conductas adaptativas inteligentes*. Adaptarse será el principal accionar sexual; contando con el respaldo de *un mentor* (figura arquetípica que enseña algo importante al protagonista; un héroe que ya ha hecho su viaje y vuelve a compartir lo que aprendió; con su pupilo) que sobreprotege a quien se identifica como indefensx; evitándole situaciones de peligro y también de *placer*.

DE ESTIGMATIZADXS A SEXUADXS

“Los griegos, que aparentemente sabían mucho de medios visuales, crearon el término ESTIGMA, para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status social de quien lo presentaba. Un atributo de la naturaleza del estigma produce en los demás un descrédito de la persona que lo posee, construido sólo a partir de la imagen corporal.

Erving Goffman

La teoría de la estigmatización; construye una ideología que valida los miedos frente a la supuesta inferioridad (corporal, intelectual, sensorial, etc) del otrx; racionalizando y justificando la discriminación y la culpa por ejercerla.

Tanto la **culpa** como la **victimización** son conceptos recurrentes que idean el reconocimiento de la diferencia. El *enfermo* no sólo es responsable, sino incluso culpable de su enfermedad. Esta idea de *discapacidad como enfermedad y castigo impuesto*, involuciona como indicador de la *maldad* de quien la padece. Así, la discapacidad es un castigo o un índice de maldad mientras que por el contrario; la belleza y la salud física se consideran signos de bondad y nobleza. *“Mens sana in corpore sano”*, un adagio latino que afirma la falsa creencia: *“la sexualidad sólo puede ser compatible con individuos sanos; física y psicológicamente”*.

La salud corporal se vincula con la productividad económica. Poseer un cuerpo que *funciona (produce) sin limitaciones, nos hace pertenecer a un*



sistema estandarizado y capitalista de salud y producción/consumo, que presupone una condición y funcionalidad del organismo humano, independiente de los contextos sociales en los que el mismo se desenvuelve. Es esta línea de pensamiento la que ha promovido la sexualidad en personas con discapacidad como improductiva, no sólo desde la función “reproductiva”, sino desde la producción del placer; fundamentalmente genital.

La *diversidad funcional*, no hace mención a la idea de “funcionar” (lo que supondría adherir a un cierto concepto normativo de funcionalidad) sino a afirmar que la funcionalidad (la condición social, histórica y cultural del sentido de capacidad) debe ser repensada desde el sentir diverso de cada persona

EL DEVENIR DE LOS DESEOS

“La regla sólo comienza a ser regla cuando arregla y ésta función de corrección surge de la infracción misma”. G. Canguilhem (Lo normal y lo patológico)

Es tiempo de protagonizar el cambio, aún a riesgo de errores o críticas que pongan fin al escueto repertorio y accionar de la *pedagogía del oprimido*¹⁴¹. La sexualidad es una condición de vida, y no de supervivencia. Todo derecho negado, debe ser reivindicado y ganado por la sociedad toda; dado que la sexualidad de las personas con diversidad funcional interpela –y no es exagerado decirlo- el sistema *democrático*.

La construcción sostenida de dependencias y necesidades en personas con diversidad funcional, obstaculiza la aparición y el desarrollo del deseo. Si se piensa en apoyos y en *diferentes niveles* para estos, entonces pensaremos *personas independientes que requieren algunas ayudas específicas- durante algún tiempo- en algunas áreas*. La diversidad nos propone pensar en un espacio

¹⁴¹ Paulo Freire; 1970.



sexual personal y social, de encuentro para todos y todas. **A. J. Withers** nos brinda conceptos claves para dicho proceso: *“La diferencia entre las necesidades que tienen muchas personas con discapacidades y las necesidades de aquellxs que no son etiquetadx como discapacitadx es que las personas sin discapacidades han visto normalizadas sus necesidades. El mundo ha sido adaptado a algunas necesidades y, así, llama independientes a lxs que las tienen, mientras que otras necesidades se consideran excepcionales. Cada unx de nosotrxs depende de terceras personas, todos los días. **Todxs somos interdependientes. Esta interdependencia no es debilidad; es, más bien, parte de nuestra humanidad”**.*

Las DIVERSEXUALIDADES sumadas a interdependencia demandan una ÉTICA dinámica y flexible que acompañe (no dirija) los procesos de cada ser humano, en sus distintos momentos vitales. En las sexualidades diversas lo *nodal* es el DESEO (querer, sentir, fantasear); **un mapa del amor**¹⁴² que no responde a estandarizadas trayectorias desexualizadas; sino que construye un transitar propio.

El REINVENTAR la actividad sexual existe. Las vidas sexuales de las personas con diversidad funcional pueden ser tan felices o tan tristes como las de cualquier otra. En los últimos años, se ha popularizado el concepto de *integralidad*. Por ello oímos hablar de *prevención-tratamiento-rehabilitación integral*, pero resulta menos popular la *sexualidad integral de las personas con diversidad funcional*; pese a que nadie puede conceptualizarse como tal, si le falta o se le amputa la sexualidad. Se ha hecho de la "integralidad", un sinónimo de "integración"; y de esta un sinónimo de las *sexualidades adaptadas*. Propiciar sexualidades independientes significará, por ejemplo; habilitar espacios de encuentro, participación y debate en *bioética*¹⁴³ que planteen y den respuestas a viejos interrogantes; en el marco de renovadas perspectivas. Una verdadera

¹⁴² Love maps; John Money

¹⁴³ Bioética: parte de la ética que estudia los problemas morales que surgen de la actividad médica.



práctica educativa de cultivo y fomento de la sexualidad, no deberá ser nunca una pedagogía de la represión.

Para finalizar; volveremos al inicio de este trabajo. La metafórica explicación que nos brinda Platón en la *alegoría de la caverna* respecto a cómo a través del conocimiento captamos la existencia de dos mundos: *el sensible* (sentimientos) y *el inteligible* (de la razón), nos remiten no sólo a los dos componentes de la sexología (el sexo y la logia) sino a que el **ejercicio de los derechos sexuales** parece ser para algunxs colectivos, la formulación empírica de meros privilegios desde la sensiblería o el racionalismo más ortodoxo.

“Nada sobre nosotros sin nosotros”, puede ser el lema accesible al derecho a una vida sexual independiente que no sólo acepta la diversidad, sino que la propicia.

Sin embargo, tal como afirma **Michel Foucault**, “*no podemos garantizar la existencia de algo que sea, en términos funcionales, radicalmente liberador. Por ello, la libertad es una práctica*”¹⁴⁴ que se ejerce en el mundo de los deseos; y no de las necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- “**Estigma. La identidad deteriorada**” E. Goffman. Amorrortu Editores. España; 1970
- “**El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito**” Joseph Campbell. Fondo de cultura económica. Edición 1952
- “**El hombre y sus símbolos**” Carl G. Jung. Paidós 1964
- “**Discapacitados. La reivindicación de la igualdad en la diferencia**” Marta Alluè. Ediciones Bellaterra. 2003
- “**Deconstruyendo la dependencia. Propuestas para una vida independiente**” Asun Pie Balaguer (coord.) Editorial UOC; BCN 2012

¹⁴⁴ Fuente: “La rampa no es la solución”. Disponible en: <http://entornoalasilla.wordpress.com/2013/11/10/la-rampa-no-es-la-solucion-noviembre-2013/>



LECTURAS:

.***“El sexo de los ángeles”*** Alfredo Fierro

Disponible en: http://www.feaps.org/biblioteca/sexualidad_ydi/02_sexo.pdf

.***“El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramienta para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional”*** Agustina Palacios; Javier Romañach.

Disponible en: <http://www.ub.edu/demoment/jornadasfp2008/PDFs/4-diversidadfuncional.pdf>

.***“Módulos cursos “Especialista/Orientador en sexualidad y diversidad funcional”***. Silvina Peirano- María Elena Villa Abrille; 2013

.***“Historia y antropología de la sexualidad en diversidad funcional. Del ayer asexual, al hoy empoderado”*** Texto presentado en la 1º| jornada sobre sexualidades y diversidades. Silvina Peirano ARG; 2014

Disponible en: <http://sexualidadespecial.blogspot.com.ar/2014/05/historia-y-antropologia-de-la.html>



EJE 5: POLÍTICAS PÚBLICAS Y MARCO LEGAL

LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN MISIONES: METAS Y OBJETIVOS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN¹⁴⁵

SCHEWE, CAROLINA LELIA. DNI 30.897.636. ESPECIALISTA EN DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM, MAESTRANDO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES EN LA UNQ. CORREO ELECTRÓNICO: lelia.schewe@gmail.com

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL- NORMATIVAS- INCLUSIÓN

Marco legal, marco normativo y documentos curriculares

La propuesta de este proyecto consiste en analizar ciertos aspectos normativos específicos de la educación especial en la provincia de Misiones. Focalizamos la atención en dos dimensiones fundamentales del Proyecto Educativo Institucional de las escuelas de educación especial de la provincia de Misiones: los objetivos y las metas formulados para el ciclo lectivo correspondiente al año 2013. A partir de la sistematización y el análisis de las propuestas educativas que forman parte del estudio, en este momento histórico de plena implementación de la Ley de Educación Nacional¹⁴⁶, se evidenciaría cómo se configuran los condicionamientos que se presentan en cada una de las escuelas a la hora de efectivizar las propuestas. Entre otras cuestiones cabe preguntarse ¿en qué medida está la provincia de Misiones haciéndose eco de los nuevos paradigmas en torno a la discapacidad en el campo de la educación formal?

¹⁴⁵ Proyecto de Tesis de Maestría de la UNQ

¹⁴⁶ En adelante LEN



¿Cuáles son los principales desafíos y obstáculos planteados en los objetivos y metas de los Proyectos Educativos Institucionales y cuáles son las discrepancias advertidas en relación con el marco normativo que protege los derechos de las personas con discapacidad?

La articulación de la implementación de las políticas públicas referidas a la educación especial con el trabajo en las escuelas de educación especial representa un problema complejo, dados los condicionamientos en cuanto a formación docente, asignación de recursos, condiciones de trabajo, entre otros factores que se conjugan al momento de pensar institucionalmente las propuestas de trabajo que se explicitan en los proyectos institucionales, particularmente en los objetivos y metas.

El Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI) es el documento que se elabora al comienzo de cada ciclo lectivo en cada una de las escuelas del país teniendo en cuenta los lineamientos generales del proyecto educacional vigente explicitado en la normativa. En el documento se describen rasgos identitarios, estructura organizativa, los objetivos y metas institucionales. Entendemos los objetivos y metas como *dimensiones fundamentales*, los primeros refieren a las acciones que se realizarían en cada ciclo y las segundas a aquello que se pretende con esas acciones. Se elaboran a fines de organizar y explicitar la propuesta educativa para quienes forman parte de la institución (docentes, padres, estudiantes) como también para cumplir con los requerimientos burocráticos de la Supervisión escolar, figura ante la que se presenta el PEI.

En el PEI, las escuelas hacen suyos estos planteamientos normativos, explicitados además en lineamientos curriculares (que mencionaremos más adelante) y establecen cuáles son las acciones a llevar a cabo durante el año lectivo, contemplando los recursos disponibles y las características locales de cada comunidad educativa.

La primera escuela especial de la provincia se fundó en el año 1962 en la ciudad de Posadas con el objetivo de brindar un espacio de contención a quienes



habían padecido una epidemia de poliomielitis. Actualmente, la creación de escuelas especiales se enmarca en la Ley 26.206 que establece “*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*”¹⁴⁷. En este sentido, se diferencia de la Ley 24.195¹⁴⁸ que definía a la educación especial como un “regímen” que garantizaba “*la atención de niños/as con necesidades educativas especiales*”¹⁴⁹. En términos más amplios cabe destacar que desde el año 2008 la Argentina adhiere, mediante la Ley 26.378, a la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CIDPCD) que, en su Artículo 24, referido a la Educación, establece:

Inc. 1. 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, con miras a:

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.

Inc. 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

¹⁴⁷ Ley 26.206. Capítulo VIII, Artículo 42

¹⁴⁸ Sancionada y promulgada en 1993, vigente hasta el año 2006

¹⁴⁹ Ley 24. 195. Capítulo VII, Artículo 27



a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Actualmente se discute sobre 'modelo social' para el abordaje de la discapacidad, abordaje que promueve la idea de que la discapacidad ya no es atribuida al (a los) sujeto(s), sino que emerge de la interacción entre las personas 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 de la CIDPCD).

Siguiendo los lineamientos de la CIDPCD, en Argentina reconocemos como marco regulador para la educación especial a:

(1) La **Ley 26.206** fue sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación. En el capítulo VIII, se define a la educación especial como *la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación*



de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo¹⁵⁰.

Además, se establece que la educación especial se rige por el *principio de inclusión educativa*, (inciso N, artículo 11) entendido como *la atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común*. La responsabilidad de garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona corresponde al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Se menciona, por otra parte, en el marco de la articulación de niveles de gestión y funciones de los organismos competentes, la aplicación de la Ley N° 26.061 *de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* para articular acciones, procedimientos y recursos a fines de identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de *darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial*.

En el artículo 44, se hace mención a las medidas necesarias para asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes:

a) *Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.*

b) *Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.*

c) *Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.*

¹⁵⁰ Artículo 42



d) *Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.*

e) *Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.*

Se plantea además que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad.

(2)- El documento **Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)** establece la *definición de lo común propuesto para la transmisión escolar, en Argentina. (...) los aspectos claves de esta construcción, que el Ministerio de Educación de la Nación Argentina ha definido y consolidado como política curricular estatal, desde 2004 hasta el momento presente*¹⁵¹.

Describe aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizarán, a lo largo de su trayectoria escolar. Aprendizajes que integran un corpus, un recorte de saberes que el Estado acuerda como relevantes, valiosos y básicos para toda la población, en un momento dado. Lo que es básico aprender queda definido y los NAP representan un recorte arbitrario e histórico, producto de una variedad de corrientes de pensamiento expresados en el trabajo de grupos académicos y profesionales convocados a fines de la elaboración del documento, quienes no refieren tanto a contenidos de la enseñanza, cuanto a saberes que se espera resulten, del trabajo de enseñanza. Versa el documento: *Maestras y maestros, profesoras y profesores despliegan su singularidad y su particular*

¹⁵¹ Ministerio de Educación de la Nación. Portal Educ.ar



aporte en el trabajo de enseñanza y los estudiantes y sus familias optan por recorridos y énfasis distintos, en el marco de sus posibilidades, de su pertenencia cultural o de su cosmovisión particular, mientras el Estado, asumiendo su rol de gobierno del sistema educativo, fija un conjunto de saberes cuyo aprendizaje queda fuera de la decisión de docentes, familias y estudiantes: la definición de lo común establece ese límite a lo que es posible elegir en el marco de la libertad individual; obliga mientras resguarda, paralelamente, los derechos educativos.

Estos lineamientos expresados en los NAP se efectivizan en las aulas, luego de un nuevo proceso arbitrario de selección cuando cada docente o cada equipo docente (según su formación e intereses) sitúa su planificación áulica en cada contexto particular. Estas planificaciones áulicas se presentan ante el equipo directivo de cada institución, pasando a formar parte del documento del PEI que se encuentra disponible, en una copia impresa.

(3)- El documento Orientaciones: Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina se elaboró con la participación de representantes de diferentes niveles y modalidades de todas las jurisdicciones nacionales. Su propósito es sistematizar orientaciones respecto de la modalidad Educación Especial y su proyección nacional: comunidades de apoyo y trayectorias educativas integrales.¹⁵²

(4)- La Resolución CFE 155/11 (Buenos Aires, 13 de octubre de 2011) plantea como política de la modalidad, la articulación con los diferentes niveles y otras modalidades del Sistema Educativo para asegurar una *cultura inclusiva* en todas las instituciones educativas. Coherente con este marco, el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución del CFE N° 79) señala: *Mejorar la calidad implica colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos a acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora. Esto supone desarrollar políticas*

¹⁵² Documento Orientaciones. Ministerio de Educación de la Nación. Año 2009



que tengan como preocupación las propuestas que la escuela ofrece, no solo en términos de contenidos sino también respecto de los procesos de transmisión, las formas de organización así como las condiciones pedagógicas y materiales en que tiene lugar. Producir mejores condiciones para el cotidiano escolar tanto para alumnos/as como para docentes implica una preocupación por los modos en que es posible verificar la igualdad en el acceso a los conocimientos para todos los niños, jóvenes y adultos¹⁵³.

Se definen en el documento los lineamientos, compromisos, dimensiones, articulaciones y recursos para:

1. La modalidad Educación Especial
 - 1.1. Los marcos normativos y el sistema educativo
 - 1.2. La modalidad Educación Especial en la Ley de Educación Nacional
 - 1.3. La inclusión, una definición política para garantizar el derecho a la educación
 - 1.4. Las personas con discapacidad, sujetos de derecho
2. Políticas de la Modalidad
 - 2.1. Acerca del gobierno de la modalidad
 - 2.2. Acerca de las escuelas, los equipos docentes y los equipos técnicos educativos
3. La Educación Especial y los niveles educativos
 - 3.1. Nivel Inicial
 - 3.1.1. Atención a la primera infancia (0 a 3 años)
 - 3.1.2. Atención a la infancia de 4 y 5 años

¹⁵³ Resolución 155/11. Consejo Federal de Educación. 2011



3.2. Nivel Primario

3.3. Educación para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad

3.4. Educación Permanente para Adultos con Discapacidad

3.5. Formación Docente

4. La Educación Especial y otras modalidades del sistema educativo

4.1. Educación Técnico Profesional

4.2. Educación Artística

4.3. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

4.4. Educación Rural

4.5. Educación Intercultural Bilingüe

4.6. Educación en Contextos de privación de libertad

4.7. Educación domiciliaria y hospitalaria

La inclusión se presenta en el documento, enmarcada en los planteos de la Ley de Educación Nacional como *un concepto político cuya centralidad instala un enfoque filosófico, social, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos/as, para todos/as y para cada uno/a; 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 la valoración de las capacidades de todos/as los/as estudiantes; una cultura educativa en la cual todos/as se sientan partícipes.*

Sobre Educación Especial



Históricamente, la educación especial mantuvo un fuerte sesgo médico y psicométrico que fue determinando los discursos y las prácticas actuales. Todavía hoy pueden verificarse dispositivos pedagógicos a través de los cuales se refleja una intención de *humanizar* a los sujetos y descripciones tendientes a establecer aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo (Skliar en Guyot; 1998). Siguiendo a Skliar, afirmamos *que la epistemología ortodoxa apenas si ha cedido un poco de espacio, en la actualidad, para pensar en representaciones de identidades sociológicas*, esto es, para caracterizar esos grupos de sujetos como siendo homogéneos, centrados en sí mismos, etc. "Bio-poder" en el primer caso, y "socio-poder" en el segundo, son dos matices del mismo paternalismo. Afirma también que al prototipo de esta epistemología tradicional no hay que buscarlo, sin embargo, dentro de la educación especial: el origen está en las descripciones colonialistas, en las naturalizaciones que hacían los "viajantes" europeos por América, Asia y África. Desde concepciones de los grupos como intelectualmente primitivos, con falta de lenguaje, comportamentalmente agresivos, afectivamente peligrosos, cognitivamente inmaduros, etc.

Esta cuestión de las identidades se entrelaza con los obstáculos de la teorización en la educación especial. *En la literatura actual sobre identidades nos deparamos con nociones tales como "fragmentación", "alteridad", "descentramiento", "identidades híbridas", "identidades fronterizas", "múltiples identidades", etc. Una epistemología tradicional podría verse ridiculizada a sí misma ante sus pretendidas descripciones iluministas y sociológicas. Se produciría, entonces, una implosión en la educación especial y parece que nadie quiere asumir ese riesgo epistemológico, cultural y político (ídem).* Para el autor, la educación especial no es una cuestión de medicina, de pedagogía terapéutica o de pedagogía correctiva sino un problema epistemológico. Sugiere que el concepto de epistemología no se refiere en este caso a su habitual acepción filosófica, sino a las relaciones entre poder y conocimiento, dentro de una perspectiva foucaultiana.



A pesar de los avances en el campo y del *pasaje de lo disciplinar a lo interdisciplinar*, nada ha aportado lo suficiente como para lograr un cambio en la ideología dominante y en el discurso hegemónico de la educación especial. *Si diferentes disciplinas se encuentran para conservar una mirada institucionalizante, de paternalismo y de medicalización, puede suceder que las relaciones de poder se acentúen y sean cada vez más asimétricas frente a la alteridad "deficiente".* El autor menciona también a las configuraciones de poder y saber, propias de cada disciplina y se pregunta sobre la posibilidad de pensar en "mejores" paradigmas dentro de la educación especial. *¿Existe algún indicio como para suponer que nuevos paradigmas en esta forma de entender y organizar la educación cambiarán las políticas de significación dominantes entre pedagogía y medicalización, entre educación y beneficencia, entre formación laboral y caridad?* Para responder a estas preguntas, Skliar propone dos niveles de análisis:

El primer nivel corresponde a las relaciones entre la pedagogía en general, la educación especial en particular y la cuestión multicultural, es decir un análisis centrado en las políticas de significación que circulan en la educación. En este sentido, es necesario discriminar la esencia y las fronteras de las políticas conservadoras, humanistas, progresistas, críticas, etc. en educación y, sobre todo, establecer cómo esas políticas determinan representaciones diferentes en la concepción de la educación especial sobre las "deficiencias". En otras palabras: ¿cómo las "deficiencias" son configuradas políticamente en las prácticas discursivas y no discursivas?

El segundo nivel de análisis nos permite entender mejor la inversión de aquello que es problemático o, mejor aún, de aquello que es problematizado en la educación especial: *La educación especial hace de la lengua de señas de los sordos un problema, cuando en verdad lo que es problemático es el discurso hegemónico alrededor de la lengua oral, esto es, el logocentrismo. ¿Por qué esa modalidad está sobrevalorada? ¿Cuáles procesos históricos, políticos, representacionales, hicieron de esta modalidad el objetivo excluyente en la educación de los sordos? Y lo mismo puede decirse sobre las identidades, las comunidades y las experiencias culturales de los sordos. No son estos, en mi*



modesto entender, los problemas. El problema está en suponer y practicar la existencia de una identidad homogénea, una comunidad hermética y una cultura monolítica -en este caso identidad, comunidad y cultura "oyentes". Algunos estudios -ilusoriamente llamados de "etnográficos"- se preocupan con el problema de la sexualidad de los niños con síndrome de Down, atribuyéndoles conductas atípicas. La cuestión, en este caso, es problematizar la idea de la existencia de una sexualidad normal y universal. El problema, en síntesis, es por qué en determinado momento histórico-político, para un determinado grupo social, y en función de ciertas relaciones o redes de poderes y saberes, aquello constituye un problema.

Existen además, otros conceptos construidos social y políticamente que promueven la fragmentación social e impiden *pensar en la construcción de una cierta totalidad pedagógica o puesta en relación/interacción con otras diferencias*. La diferencia, por ejemplo se entiende como un *estado no deseable, impropio, que volverá más tarde a las filas de la "normalidad", en virtud de las presiones humanistas y etnocéntricas de igualdad*. Skliar menciona al término "diversidad", dado que *esconde detrás una típica estrategia conservadora para contener, justamente, el sentido de la diferencia cultural*: diversidad y diferencia no son sinónimos sino más bien *determinaciones políticas opuestas*, construidas desde la ambigüedad y la hipocresía con que se piensa y construye la diversidad como la aceptación de un cierto pluralismo referido siempre a una normativa ideal, a partir del reconocimiento político de las diferencias. *La naturaleza política de la diferencia genera así una suerte de contra-memoria en torno del conocimiento oficial y, claro está, podría originar también una denuncia crítica sobre la educación tradicional. Las cuestiones ligadas a la raza, etnia, género, sexualidad, edad, lenguaje, etc., constituyen hoy la matriz donde sentar las bases para una discusión educacional, que provoque una ruptura con las tradiciones de normalización, homogeneidad, identidades menores e indiferenciación con los otros que proponen los proyectos educativos actuales* (ídem).

Desde la construcción de los conocimientos hegemónicos, enmarcados en relaciones de poder-saber, Skliar alude que se evidencia una brecha entre lo



discursivo-declarativo y las prácticas pedagógicas específicas acerca de la diferencia. *Autores como Owen Wrigley o Lennard Davis afirman que la sordera no es una cuestión de audiología sino de epistemología. Esto nos conduce directamente hacia el problema de la formación de quien trabaja con la diferencia que conforma la sordera. Esa formación es, también, epistemológica, a partir del cual podemos distribuir informaciones y conocimientos en relaciones de poder. Se debería tratar de una formación de trabajadores culturales -como gusta llamar los teóricos de la pedagogía crítica a los maestros- y no de profesionales para-médicos. En esa formación específica establecemos una primera aproximación epistemológica al problema de la sordera en los siguientes términos: ¿la sordera es una deficiencia auditiva o es una experiencia visual?*

De esta manera, se configuran los proyectos políticos educativos desde una idea del dominio progresivo del *ser oyente*, donde se configura una *norma*, generalmente implícita desde la que se interpreta y juzga. El problema no está en utilizar términos políticamente correctos para nombrar a estos sujetos, sino en deconstruir la cadena de significados que los ordena y ubica en ciertos discursos de poder, al mismo tiempo que romper la lógica de oposición binaria subyacente en la educación especial.

Claramente, los procesos que se denominan de inclusión, se encuentran atravesados por la misma lógica binaria de incluidos/excluidos, en el mismo sistema político educativo que establece, aún en la actualidad un espacio *especial*, fuera de la escuela común: los cambios necesarios deben hacerse visibles desde los sistemas políticos hasta las experiencias áulicas.

Currículum y Proyecto Educativo Institucional



El abordaje institucional de los contenidos que se proponen para todos los niveles del sistema educativo depende de los parámetros propuestos por el Estado, que estructuran al sistema educativo:

- Un marco legal- normativo establecido,
- Instituciones que se encargan de diseñar las propuestas,
- Personal capacitado en cada una de las instituciones.

Alicia de Alba refiere al campo del currículum como un campo de contacto e intercambio cultural, de lucha, de sectores sociales, de intereses opuestos y contradictorios que, a través de imposiciones y negociaciones busca reconocer como válidos una serie de contenidos a transmitir (De Alba; 1995). Para analizar el abordaje que se realiza en las instituciones, es necesario revisar, en primer lugar, los marcos legales y normativos de los que dependen las instituciones para la selección de contenidos.

La selección de contenidos en la educación especial se caracteriza por la responsabilidad institucional de *adaptar* los contenidos a los grupos que se conforman en las aulas. A diferencia del sistema de educación común, en el sistema de educación especial, los estudiantes no deben acreditar ciertos conocimientos para ser promovidos al ciclo siguiente, ya que se tienen en cuenta sus edades y necesidades educativas para conformar dichos agrupamientos. Se seleccionan contenidos para los distintos ciclos tomando como referencia la propuesta de los NAP y del Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ, en adelante) para diseñar las planificaciones de las actividades a realizar en los distintos niveles de concreción:

-Socio comunitario (Proyectos interinstitucionales): se realizan en conjunto con otras instituciones como ser los centros de salud, otras instituciones educativas, organizaciones sociales, colectivos de acción.

-Institucional (Proyecto educativo institucional –PEI-): en su diagramación participan todos los miembros de la institución. En él se diseñan los objetivos, metas, proyectos institucionales según lineamientos normativos vigentes.



-Áulico (Planificaciones o proyectos áulicos –PA-): lo/s planifica/n el/los docente/s teniendo en cuenta el grupo de alumnos y las áreas de trabajo que le son asignadas y partiendo de los lineamientos generales mencionados *ut supra*.

-Individual (Adaptaciones curriculares de acceso o configuraciones de apoyo): en caso de ser necesario, el docente o el equipo de apoyo con el docente, elaboran adaptaciones/ intervenciones para que el estudiante, individualmente o en pequeños grupos, acceda al currículum teniendo en cuenta sus dificultades para el aprendizaje de la propuesta para el grupo- clase.

De esta manera son los equipos docentes quienes circunscriben, a través de estos proyectos, cuáles son los conocimientos a los que los estudiantes deben acceder. En las escuelas de educación especial, se pretende además, lograr la articulación con los sistemas de educación secundaria para que los estudiantes continúen sus estudios, o bien, se incorporen al sistema de educación común; en el que sí existen una serie de contenidos que los alumnos deben acreditar para la promoción al ciclo siguiente.

Las modificaciones a la propuesta curricular fueron abordadas ampliamente por Feldman (1994), quien además, plantea una evolución de los documentos curriculares sesgada por el fracaso en el control de la tarea docente, coincidiendo con el trabajo de Gvirtz (2012) quien, desde la observación del cuaderno de clase como espacio de interacción de estudiantes y maestros, lo conceptualiza como un dispositivo estructurante de la práctica del aula. Esto significa que si bien, los documentos que prescriben las prácticas institucionales constituyen una enunciación de intenciones, significarían lo que (al menos desde el discurso) se pretende como prácticas.

Las escuelas de educación especial como espacios de implementación



Analizar los objetivos y metas explicitadas en los proyectos educativos institucionales de las escuelas de educación especial de la provincia de Misiones a la luz del modelo social de abordaje de la discapacidad promovido por los tratados internacionales de Derechos Humanos y las políticas públicas para la educación vigentes en la Argentina, implica necesariamente conocer los principales objetivos y metas del sistema educativo de la Provincia de Misiones en lo que respecta a la Educación Especial, identificar con qué concepciones de discapacidad se vinculan las propuestas planteadas en los objetivos y metas establecidos en los PEI y comparar las propuestas educativas de los PEI con los derechos establecidos en el marco del sistema normativo vigente (tanto a nivel nacional como internacional). Es decir que, dada la coyuntura actual en la provincia de Misiones, cabe preguntarse ¿Cuáles son los principales objetivos y metas del sistema educativo de la Provincia de Misiones en lo que respecta a la Educación Especial? ¿Qué concepciones de discapacidad se vinculan las propuestas planteadas en los objetivos y metas? ¿Se contempla en las propuestas educativas de los PEI la perspectiva de derechos establecidos en el marco del sistema normativo vigente?

La sanción de la Ley N° 26.206 exige una reorganización de la educación especial para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as alumnos/as con discapacidad en los niveles del Sistema Educativo común y promover que las escuelas especiales se constituyan progresivamente como un espacio destinado únicamente a aquellos/as niños/as que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran este espacio educativo específico. Ello implica, asimismo, contemplar una estructura organizacional donde el personal docente y los equipos técnicos profesionales afectados a la modalidad cumplan sus funciones dentro del nuevo marco señalado por el documento.

Para ello, es necesario que los planteos en cuanto a objetivos y metas de las instituciones se hagan eco de las normativas, atendiendo a las características de cada contexto para facilitar las trayectorias educativas de los sujetos con



discapacidad en las instituciones de educación común. En cuanto a las estrategias necesarias, estos procesos implicarían:

- La construcción de redes interinstitucionales
- La asignación de docentes de educación especial para acompañar los procesos
- La implementación de configuraciones de apoyo a la enseñanza
- El diseño de espacios inclusivos de aprendizaje
- Una reorganización de los tiempos de trabajo docente para el intercambio

Fundamentalmente, el trabajo debería focalizarse en garantizar el derecho a la educación de los sujetos con discapacidad y su reconocimiento como sujetos de derecho. Parecería redundante, pero es necesario aclarar que en función de las barreras institucionales con las que se encuentran los estudiantes portadores de discapacidad y sus familias, estas cuestiones son importantes. En varias ocasiones los diagnósticos que excluyen a los estudiantes no tienen que ver con discapacidades, sino con dificultades en sus trayectorias educativas, debido a procesos que se ocultan tras resultados de estudios médicos o psicopedagógicos. Esperamos aportar con este trabajo, a la reflexión sobre los mencionados procesos y sobre la responsabilidad de las instituciones educativas frente a los desafíos de la implementación de las políticas referidas a los derechos de los sujetos con discapacidad.

Bibliografía



- Aran, Artur (1998). *Materiales Curriculares*. Red Nacional de Formación Docente Continua. Buenos Aires: Graó.
- Consejo Federal de Educación. Resolución Consejo Federal de Educación 155/11, Buenos Aires, 13 de octubre de 2011.
- Documento Orientaciones I (2009). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- Ferro, Gabo (2010). *Degenerados, Anormales y Delincuentes: gestos entre ciencia, política y representaciones en el caso argentino*. Buenos Aires: Marea.
- Giner, S. (1975): Análisis, en W.AA.: *Diccionario de Ciencias Sociales*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Guyot, Violeta (1998). *La Epistemología De La Educación Especial*. Entrevista a Carlos Skliar publicada en *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*.
- Krippendorff, K. (1997): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós.
- Ley de Educación Nacional (2006). Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- López Noguero, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. R XXI, *Revista de Educación*, 4: 167-179. Universidad de Huelva.
- Pérez, Andrea Verónica (2012). *Alteridad, razón jurídica y ética: reflexiones acerca de lo común y lo especial en la educación*. Tesis doctoral. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires
- Pérez Serrano, Gloria (1994). *Investigación cualitativa: Retos en interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.



-Skliar, Carlos (2002). ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas sobre una pedagogía improbable de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila

-Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

-Vain, Pablo (2011) ¿Y si el alumno no estuviera allí? Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. España

-Vasilachis de Gialdino, I. (1992) Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

-Wainerman, C y R. Sautu (comp). (2001). La Trastienda de la Investigación. Buenos Aires: Lumiere.



ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS NO INTENCIONALES RELACIONADOS CON EL USO DE SILLA DE RUEDAS MANUAL Y LAS BARRERAS ARQUITECTONICAS URBANAS (BAU)

Tesis de Licenciatura. UNMDP

Autor: Cirese, Ana Paula. DNI 30.506.347. Licenciada en Terapia Ocupacional.
anapaulacirese@gmail.com

Palabras clave: Accesibilidad – ATNI- Barreras Arquitectónicas

Los movimientos sobre los derechos de los discapacitados, las medidas legislativas y los avances en medicina de rehabilitación, han aumentado el número de usuarios de sillas de ruedas que viven y trabajan en la sociedad.

La existencia de nuevas y modernas sillas de ruedas ayuda a proveer movilidad para el grupo de usuarios. Sin embargo, el uso de la silla en la casa y en la comunidad predispone a la posibilidad de diversos acontecimientos traumáticos relacionados con el uso de la silla de ruedas, los cuales frecuentemente causan lesiones.

Luego de una extensa revisión bibliográfica, surgió la necesidad de llevar a cabo una investigación la cual permita identificar aquellas circunstancias en las cuales se dan este tipo de acontecimientos, la relación que guardan los mismos con la presencia de barreras arquitectónicas en la ciudad de Mar del Plata en niveles de Accesibilidad.

Como incumbencia específica desde Terapia Ocupacional, este tema se cree pertinente a la práctica de la disciplina, ya que el asesoramiento y la recomendación sobre “ayudas técnicas” (dentro de las cuales se encuentra el uso de la silla de ruedas), forma parte del proceso terapéutico, como así también la intervención en el ambiente. Como parte del quehacer profesional, el terapeuta ocupacional deberá analizar el contexto de la persona, teniendo en cuenta el ambiente donde desempeña sus actividades, de manera tal



proponer cambios o adaptaciones que permitan superar posibles limitaciones que puedan presentarse.

Uno de los objetivos de este trabajo fue aportar herramientas teóricas que sean de utilidad tanto para los profesionales que trabajan con personas en sillas de ruedas, familiares de los usuarios, como así también para ***organismos locales -públicos o privados- que velan por los derechos de los discapacitados y profesionales que trabajan con este tipo de población.***

El objetivo general del proyecto fue *“Describir las circunstancias de ocurrencia de los acontecimientos traumáticos no intencionales relacionados con el uso de sillas de ruedas en usuarios de sillas de ruedas manuales y el grado de relación con las Barreras Arquitectónicas y Urbanas presentes en la ciudad de Mar del Plata durante los meses de Septiembre y Octubre del año 2011”*. El presente estudio es exploratorio, descriptivo, de enfoque cuali-cuantitativo. El diseño es no experimental –transversal.

En relación a esta ponencia en particular, se tomará como variable de análisis los acontecimientos traumáticos relacionados con el uso de silla de ruedas, Lugar de ocurrencia, Actividad que se encontraba realizando el usuario al momento del ATNI y Presencia de Barreras Arquitectónicas Urbanas en el momento de ocurrencia de dicho acontecimiento.

Discapacidad: conceptos y legislatura vigente

Concepción histórica de la discapacidad: CIDDM

Se cree fundamental para este trabajo establecer una terminología precisa, a partir de la cual se podrán instaurar con claridad ciertos conceptos.

Concepciones históricas sobre la discapacidad:

A lo largo de la historia, los paradigmas en cuanto a la concepción de estos términos se han ido modificando. En el año 1980, la OMS, a través de La CIDDM



(Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía), propuso entender a la Discapacidad más allá del proceso clásico de enfermedad clasificando las consecuencias que esta deja en el cuerpo, como en su persona y su vida en sociedad. Es de allí donde se exponen las definiciones de **Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía.**

- Deficiencia es cualquier pérdida o anomalía de un órgano o función anatómica, fisiológica o psicológica. Es la alteración de la condición normal de la persona y se produce como consecuencia de una malformación congénita, una enfermedad adquirida, una lesión accidental, por el propio envejecimiento, etc. Esta pérdida o anomalía puede ser temporal o permanente e incluye el defecto de un órgano, la pérdida de un miembro, la alteración de las funciones mentales, etc. Existen deficiencias auditivas, visuales, esqueléticas, intelectuales, etc.
- Discapacidad proviene como consecuencia de la deficiencia, es la restricción o ausencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma habitual para un ser humano.

Se trata, pues, de una limitación funcional o una restricción de ciertas aptitudes que poseen la mayoría de las personas no discapacitadas y refleja una alteración a nivel de la persona. Puede afectarse la capacidad para hablar, escuchar, ver, moverse, comportarse, para actividades que requieran destreza, etc.

- Minusvalía es una situación desventajosa como consecuencia de una deficiencia o discapacidad para un individuo determinado. Se produce cuando existe algo que limita o impide el desempeño de un rol que es normal para ese individuo, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. Es un concepto asociado a las consecuencias sociales de la deficiencia. Pueden producirse situaciones de minusvalía de independencia física, de orientación, de movilidad, de autosuficiencia económica, de ocupación, etc.¹⁵⁴

¹⁵⁴ FEDOP (Federación Española de Ortesistas y Protesistas). "Adaptación de sillas de ruedas: servicio profesional y garantía de un correcta prestación". 2009. Pág.: 4. [PDF]. España. Disponible en: <http://www.sadop.com/innomades/archivos/imagenes/presentacion/file/Documentos/informe_sillas_de_ruedas.pdf> [Consulta: Diciembre, 2010]



Estos términos, sufrieron a lo largo de los años varias revisiones. La principal crítica que recibieron en su momento, fue el sentido causal y lineal de los conceptos, como así también, su contenido “negativo” en las definiciones (enumeraba las situaciones limitantes, restrictivas y de desventaja). Aquellos que creían necesario otorgarles “neutralidad” o mejor, “positivismo” a los conceptos, plantearon la necesidad de rever la terminología.

Terminología uniforme: CIF

Luego de 20 años de aplicación de la CIDDM y luego casi de una década de revisión, en el año 2001 la OMS propuso una nueva terminología uniforme a través de **la CIF** (Clasificación Internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud) A través de esta nueva concepción, se propone una visión bio psico-social y ecológico, más allá de la visión bio-medica que imperaba hasta ese momento. Desde un enfoque de derechos humanos atiende a la capacidad/discapacidad funcional de las personas y a la incidencia de las barreras y obstáculos sobre su desempeño social, y promueve la rehabilitación como el mejor camino para superar las dificultades y desventajas que discriminan a las personas con discapacidad.

El objetivo de la CIF es:

- Proporcionar base científica
- Establecer un lenguaje común
- Permitir comparación de datos
- Proporcionar un esquema de codificación sistematizado
- Aportar un sistema de codificación que se pueda utilizar en:
 - Política sanitaria
 - Evaluación de la calidad asistencial
 - Evaluación de las consecuencias de las enfermedades de las diferentes culturas

No se va a explicar exhaustivamente como se compone la CIF, sino que se expondrá un cuadro que permitirá observar la visión en conjunto de la misma.



Componentes	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Domínios	Funciones Corporales Estructuras Corporales	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos)	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño/ realización Realización de tareas en el entorno real	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal	El efecto de los atributos de la persona
Aspectos positivos	Integridad funcional y estructural Funcionamiento	Actividades Participación	Facilitadores	no aplicable
Aspectos negativos	Deficiencia Discapacidad	Limitación en la Actividad Restricción en la Participación	Barreras/ obstáculos	no aplicable



Referencia: CIF¹⁵⁵

Podemos observar que a partir de estas definiciones, la inclusión de Factores Contextuales y Factores Personales, brindan un nuevo lineamiento en cuanto la concepción de la Discapacidad. En lo referido a este trabajo, podemos relacionar directamente estos conceptos a la problemática propuesta: Las barreras arquitectónicas se ven representadas dentro de los “*Dominios, Constructos y Aspectos negativos de los Factores ambientales*”. Como así también la percepción de la discapacidad por los propios usuarios de sillas de ruedas dentro de, “*Dominios y Constructos de los Factores personales*”

Por otro lado, hace hincapié en conceptos positivos como **Participación y Actividad**, ambas nociones, se encuentran –también- vinculadas con la filosofía de este proyecto.

Entonces, para concluir, se cree importante adoptar esta noción de Discapacidad propuesta por la OMS a través de la CIF para comprender todas las aristas que este concepto engloba. Siendo a su vez, coherente con lo que se plantea en este trabajo

Leyes y normativas nacionales

A continuación se presentará un breve resumen sobre las normativas y / o leyes vigentes en nuestro país las cuales contemplan a las personas con discapacidad, haciendo hincapié en aquellas que se refieren a la *accesibilidad*.

El 16 de marzo de 1981 se publicó en el boletín oficial la ley 22.431 de instauración del “sistema Integral de Protección de los Discapacitados. Esta ley madre procuró instaurar un sistema comprehensivo de todas las situaciones, y a la vez enunciar una definición legal del concepto discapacidad. Esta ley establece el certificado de Discapacidad, y legislación sobre la salud, rehabilitación, educación, trabajo y accesibilidad al medio físico.

Posteriores leyes han complementado y modificado las disposiciones de la ley 22.431, pero ésta sigue siendo el principal referente.

¹⁵⁵ CIF: Clasificación Internacional de Enfermedades: “Visión de conjunto de la CIF”. Versión abreviada. 2001. [PDF].España. Ed. IMSERSO Tabla1. Pág: 16. Disponible en : <<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO4989/ciffinalb.pdf>>. [Consulta: Mayo 2011]



En los artículos 20, 21 y 22 del citado Decreto se establecía la eliminación de barreras arquitectónicas, urbanísticas y en el transporte fijando un plazo para su ejecución de 10 años.

En 1994 se promulga la ley 24.314 (modificatoria de la ley 22.341) “Accesibilidad para personas con Movilidad Reducida”, establece en su artículo 1°:

“Prioridad de la supresión de barreras físicas en los ámbitos urbanos, arquitectónicos y del transporte que se realicen o en los existentes que remodelen o sustituyan en forma total o parcial sus elementos constitutivos, con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida.”

Esta ley (24.314) se reglamenta en 1997 mediante decreto N° 914/97, y en cada artículo refiere respectivamente a Arquitectura, Urbanismo y Transporte.¹⁵⁶ El fenómeno nos lleva a sostener que la profusa normativa sobre discapacidad que caracteriza al país es la evidencia de que las personas con discapacidad no han encontrado todavía su lugar en la legislación para todos. No obstante, hay ejemplos recientes de leyes que procuran incluir a todas las situaciones y necesidades, tal como lo hace la ley N. 962 (Código de la Edificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

En Junio del año 2008, se promulgó la Ley sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, en la cual el artículo N° 9 hace referencia a la Accesibilidad estableciendo:

“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. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso...”

2.3.2.1 Co.Na.Dis: Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad

¹⁵⁶ Normativa Vigente. Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Presidencia de la Nación. 2004. [PDF]. Argentina. . Disponible en: <
http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/access/ley_24314.pdf [Consulta: Diciembre, 2010]



En nuestro país, contando como base los precedentes antecedentes internacionales, y proclamando representación de las personas con discapacidad a nivel Nacional, se creó la **Co.Na.Dis** (Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad) Este es un ente perteneciente al gobierno, el cual tiene como objetivo promover y coordinar prácticamente todas las acciones relacionadas con la Discapacidad. Desde su intervención, se ha gestado una profusa normativa complementaria de la ley 22.431, como por ejemplo el decreto reglamentario N° 914/97, 25.634 y 25.644 que habla sobre la accesibilidad al medio físico y transporte. Como así también presentó e implementó el **“Plan Nacional de Accesibilidad”**, al cual se hace referencia en contadas ocasiones a lo largo de este trabajo.

Este plan tiene como objetivo:

*“Analizar, comparar y reelaborar las legislaciones provinciales y municipales llegando a la modificación y/o creación de los Códigos de Edificación, Planeamiento y Zonificación, a través de un trabajo mancomunado, a fin de realizar una normalización de acuerdo a la legislación nacional en la temática de accesibilidad al medio físico para que lo nuevo que se incorpore en infraestructura y tecnología sea totalmente accesible”.*¹⁵⁷

El corriente año mediante el decreto 806/2011 se estableció que Co.Na.Dis pase a denominarse Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad y “será el organismo gubernamental encargado de las cuestiones relativas a la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ratificada por la Ley N° 26.378”. Por el mismo Decreto se crea el Observatorio de la Discapacidad que tendrá objetivo “generar, difundir, actualizar y sistematizar la información que se recopile de las distintas fuentes, tanto públicas como privadas, en la materia y efectuar el seguimiento de la aplicación y cumplimiento en los distintos ámbitos de las cláusulas de la Convención”. La medida consideró que la Comisión Nacional debe ser adecuada considerando la terminología utilizada en el inciso 23 del artículo 75 de la CONSTITUCION NACIONAL, así como en la Convención ratificada por la Ley N° 26.378, y que resulta la más apropiada al ámbito a que refiere

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad:

¹⁵⁷ Co.Na.Dis: Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad. “Plan Nacional de Accesibilidad”. 2004. [Manual versión PDF]. Argentina. Pág.: 7. Disponible en: http://www.cndisc.gov.ar/doc_publicar/access/manual_accesibilidad.pdf. [Consulta: Diciembre 2010]



Este proyecto en particular, tomo el Artículo 9 de dicha Convención (Accesibilidad) en el cual se expone:

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. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

- a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;
- b) Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;
- c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;
- d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;

-11-

- e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;
- f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;



g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;

h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo. En relación a este trabajo en particular, se ha realizado mayor hincapié en relación a la “accesibilidad” al entorno físico, ya que el sujeto de investigación son los usuarios de sillas de ruedas manual.

Resultados

Tabla N°1. Descripción de las características de los individuos que integran la muestra por sexo y edad, Mar del Plata. 2011- 2012.

Números de Individuos		=76
Total estudiados		
Hombres	Rango	52-116 kg
	Promedio	79,2 kg
	Desvío Estándar	21,55 kg
	Percentil 25	70 kg
	Mediana	75 kg
	Percentil 75	87,75 kg
	Moda	70 kg
	Peso	
Mujeres	Rango	50-100 kg
	Promedio	71 kg
	Desvío Estándar	13, 17 kg
	Percentil 25	60,5 kg



	Mediana	70,5 kg
	Percentil 75	79,75 kg
	Moda	60 kg

Tabla N°2. Descripción de los individuos que integran la muestra en relación al uso de silla de ruedas manual por tipo de uso, tiempo de uso total de silla de ruedas, tiempo de uso de la silla de ruedas actual y horas de uso diario. Mar del Plata. 2011 - 2012



Números de Individuos	Total estudiados	=76
Tipo de uso	Permanente	71,10%
	Transitorio	26,3%
	Ns/nc.	2,60%
Tiempo de uso de silla de ruedas	Rango	1- 660 meses
	Promedio	107,144 meses
Tiempo de uso de la silla de ruedas actual	Rango	1-192 meses
	Promedio	25, 208 meses
Horas diarias de uso	Rango	1- 18 h
	Promedio	10,79 h

Descripción de los ATNI relacionados con el uso de silla de ruedas manual

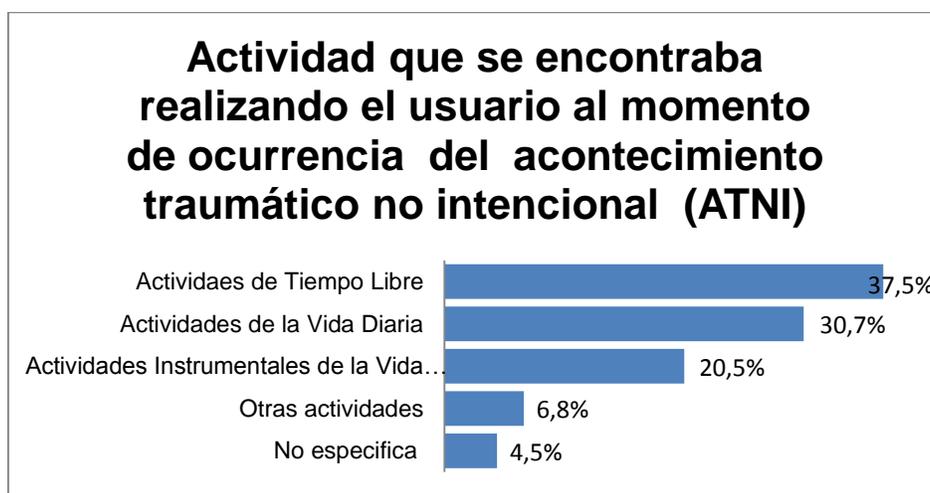
El 51,3% de los entrevistados manifestó haber sufrido algún ATNI relacionado con el uso de silla de ruedas manual. Se han registrado dos grupos de acontecimientos:

1. Caídas (91%).



2. Otros (9%). Dentro de este grupo se puede encontrar “desplazamiento en la silla de rueda”, “impacto con objetos inanimados”, “impacto con objetos animados”.

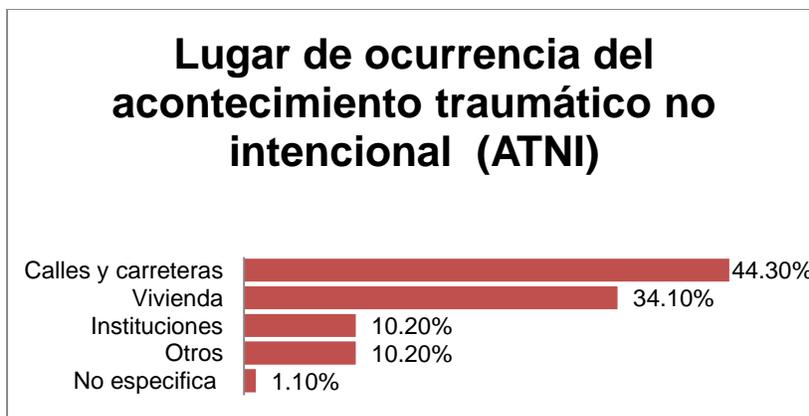
Gráfico N° 1. Actividad que se encontraba realizando el usuario de silla de ruedas manual en el momento de ocurrencia del acontecimiento traumático no intencionales (ATNI) relacionado con el uso de silla de ruedas manual. Mar del Plata. 2011-2012.



Del total del AVD registradas, el 78% correspondieron a “pasajes desde o hacia la silla de ruedas”, mientras que el 22% restantes a “otras AVD”.

Del total de AIVD registradas, el 28% correspondieron a “traslado del usuario” en combis especializadas para el transporte de este tipo de población, en el cual refirieron fallas en las rampas para subir y bajar del vehículo, como desplazamientos a causa del sistema de cintas de agarre de la sillas de ruedas en el interior del mismo.

Gráfico N°2. Lugar donde ocurrió el acontecimientos traumáticos no intencionales (ATNI) relacionados con el uso de silla de rueda manual. Mar del Plata. 2011-2012



Presencia barreras arquitectónicas urbanas (BAU)

El 40% de los usuarios de silla de ruedas han referido al presencia de “BAU” en relación al ATNI sufrido.

Gráfico N°3. Tipo de barreras arquitectónicas urbanas (BAU) presentes en el acontecimiento traumático no intencional (ATNI) relacionado con el uso de silla de ruedas manual. Mar del Plata. 2011-2012.

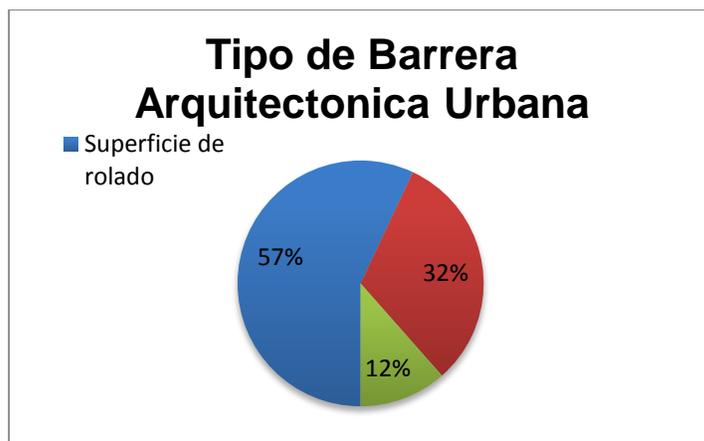




Tabla N°3. Relación entre tipo de barrera arquitectónica urbana y actividad que se encontraba realizando el usuario al momento de ocurrencia del ATNI. Usuarios de silla de rueda manual. Mar del Plata. 2011-2012.

ACTIVIDAD																		
TIPO DE	Actividades de la			Actividades de			Actividades			Otras			No específicas			Total		
	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%	N	%	%
Superficie de	0	0	0	1	65	39	3	15	16	3	1	50	1	5	2	2	1	
Rampa	1	9,1	3,7	7	63,6	21,2	1	9,1	5,6	1	9,1	16,7	1	9,1	2,5	1	1,0	
Cordón	0	0	0	2	50	6,1	1	25	5,6	0	0	0	1	2	2	4	1	
No correas	2	49,6	96,3	1	20,8	33,3	1	24,5	72,2	2	3,8	33,3	1	1,9	2,5	5	1,3	
Total	2		10	3		10	1		10	6		10	4		1	8	1	
	7		0	3		0	8		0	6		0	4		0	8	0	

Discusión

De las 76 personas a las cuales se le realizaron los cuestionarios referidos a esta investigación, un poco más de la mitad (51,3%) presentó algún tipo de ATNI relacionado con el uso de la silla de ruedas manual con lo cual, se puede concluir que este tipo de acontecimiento no es atípico dentro de la población de usuarios de sillas de ruedas manual. Esta información, concuerda con los datos encontrados en similares investigaciones y presentados precedentemente en el marco teórico en esta investigación.

Los resultados sugieren una mirada epidemiológica desde la prevención de muchos de estos ATNI: USUARIO – AMBIENTE- FACTOR PATOGENO. Estos tres elementos se encuentran entrelazados, influyéndose mutuamente durante todo el proceso de ocurrencia del Acontecimiento.



En relación al ambiente, (eje que nos ocupa en este caso),se puede decir que

La presencia de BAU en los ATNI relacionados con el uso de silla de rueda manual puede observarse en el 40% de los acontecimientos, de los cuales el 57% pertenece a “superficie de rolado”, el 31% “rampa” y el 12% a “cordón de vereda”.

La modificación del ambiente a través de la reducción de BAU, puede ayudar a reducir el número de ATNI relacionados con el uso de la silla de rueda manual. Se he encontrado que la superficie de rolado, y rampas mal diseñadas, o en malas condiciones pueden ser grandes obstáculos para el libre tránsito y acceso del usuario de silla de ruedas. Es por ello que es necesario tomar estos datos, de forma tal se puedan tomar medidas acordes a las necesidades de este tipo de población para la modificación y adaptación necesaria de espacios públicos. Muchas de las personas que han respondido al cuestionario poseen residencia en “barrios periféricos de la ciudad”, los cuales refirieron su disconformidad en relación a las condiciones urbanas a las cuales se encuentran expuestos en su vida cotidiana; es por ello que la mayoría infirió que solo es posible transitar libremente (aunque con inconvenientes) por la zona céntrica de la ciudad.

En relación a las actividades de ocurrencia de los ATNI relacionadas con “Lugar”, “” y las “BAU” se puede observar la siguiente relación entre las variables:

ACTIVIDAD	LUGAR	BAU
AVD	Vivienda (74%)	
T.L	Calle y Carreteras (58%)	Superficie de Rolado (65%)
A.I.V.D	Calle y carreteras	Superficie de Rolado (17%)



	(72%)	
--	-------	--

Cuando la Actividad principal se trató de T.L, el lugar de ocurrencia fue en calles y carreteras. Esto se debe a que los usuarios en sus momentos de tiempo libre en su mayoría optan por salir a pasear, principalmente por el centro de la ciudad.. El mecanismo del acontecimiento es el tope que realiza la Rueda delantera (que en su mayoría se trata de ruedas macizas), con la superficie de rolado. Esta superficie se caracteriza por no ser lo suficientemente lisa como para permitir el rolado de la silla correctamente y sin trabas. Baches, baldosas desniveladas y superficie de pedregullo fueron las más señaladas entre los usuarios.

A partir de estos datos, se cree importante destacar que la educación y concientización a nivel comunitario a través de políticas públicas, también ayudará a reducir este tipo de acontecimientos. Una ciudad más amigable ante las necesidades de este tipo de población permitirá disminuir la influencia de BAU en los ATNI y por ende, disminuir caídas en calles. Esto no solo beneficiará a este tipo de población en particular, sino a toda la comunidad en general.

Basándonos en la Convención de los Derechos de las Personas en su artículo 9 y en los conceptos del Proyecto Nacional de Accesibilidad, se cree importante trabajar en un Marco Publico que permita mejorar las políticas de accesibilidad a nivel local, promoviendo una mejora en la inclusión de las personas con discapacidad al medio físico. Contando con metodología y resultados que nos permiten aproximarnos a la situación actual de la ciudad en estos temas, es posible brindar un marco teórico que sustente la práctica y la revisión de políticas hasta ahora implementadas a nivel local.

Conclusiones



- Los ATNI relacionados con el uso de silla de ruedas manual son bastante comunes y muchos de ellos son potencialmente prevenibles.
- La mayoría de los ATNI que se presentan en esta investigación son de tipo Caídas (91%), con consecuencias leves en relación a las lesiones sufridas por los usuarios a partir de la ocurrencia de dichos acontecimientos.
- Se cree que los ATNI puede prevenirse a través de mejoras el ambiente físico, para que este sea más amigable con los usuarios de sillas de ruedas. La reducción de BAU en la ciudad, acompañado con una concienciación, educación a nivel social y políticas publicas acordes a las necesidades, contribuirán a la prevención de los ATNI relacionados con este tipo de situaciones.

Bibliografía

CENSO Permanente de Hogares. 2010. Argentina.

CIE-10. Clasificación Internacional de enfermedades. 10ma revisión. Vol. 1, Cáp. XX. OPS. Paltex. 1995.

CIF: Clasificación Internacional de Enfermedades: "Visión de conjunto de la CIF". Versión abreviada. 2001. Ed. IMSERSO. España.

CISIA: Manual SPAD.N. Centre International de Statistique et d'Informatique Appliquees. (1994). Francia.

Co.Na.Dis: Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad. "Plan Nacional de Accesibilidad". 2004. Argentina.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. Presidencia de la Nación. "Plan Nacional de Accesibilidad". 2004. Argentina.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales: Normativa Vigente. Presidencia de la Nación. 2004. Argentina.

ENDI. Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2003. Argentina.

Farias, Alberto, .Et al. Mar del Plata, Fragilidad Costera. Editorial Martín- UNMDP. Año 2005. Argentina.



FEDOP (Federación Española de Ortesistas y Protesistas). "Adaptación de sillas de ruedas: servicio profesional y garantía de un correcta prestación". 2009. España.

Fundación Par. "La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas" vigentes a 2005". 2006. Argentina

"Libro Blanco de accesibilidad: Por un nuevo paradigma, el Diseño para Todos, hacia la plena igualdad de oportunidades. 2003 .España.

Pantano, L. La discapacidad como problema social (Prólogo de Demetrio Casado Pérez), Buenos Aires, EUDEBA, 1987.Argentina.

Rovira-Beleta Cuyás, Enrique. "Libro blanco de la accesibilidad". Editorial UPC. 2003.España.

Secretaria se extensión universitaria y bienestar estudiantil. UBA. "Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que lo garanticen". Bs.As. Ed Universitaria. 2009.Argentina.

LA DISTANCIA ENTRE LO LEGAL Y LO REAL EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN RELACIÓN A LAS PRESTACIONES BÁSICAS

AUTOR: MARTINEZ, ADRIAN NICOLAS.DNI 23.699.639. PSICOPEDAGOGO Y PROFESOR DE PSICOPEDAGOGIA. FUNDACIÓN LA ESTACIÓN. CORREO ELECTRÓNICO: adrianmartinezcba@gmail.com

PALABRAS CLAVE: DISCAPACIDAD-MARCOS LEGALES-POLITICAS PUBLICAS

RESUMEN:

Las políticas públicas, los marcos legales y normativas actuales en la República Argentina se encuentran encaminados a considerar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos basadas en paradigmas como el



“modelo social”. En el año 2008, nuestro país sanciona la Ley 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Esta presentación se enmarca en un proyecto de investigación cuya finalidad es indagar sobre los aspectos que intervienen en la plena implementación de la Convención y que inciden en las prácticas que se desarrollan en los servicios de prestaciones básicas establecidas en Argentina.

El estudio se realiza con dos ejes; el primero referido a la Adecuación / Compatibilidad entre la ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad y la ley 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

El otro eje se refiere a la Adecuación / Compatibilidad entre los marcos legales vigentes y las dimensiones técnicas constituidas por las normas y procedimiento de habilitación y categorización de los servicios de atención a personas con discapacidad.

El estudio se lleva a cabo a través del análisis documental, con la finalidad de indagar sobre la distancia entre lo legal y lo real en la implementación de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en relación a las prestaciones básicas.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de presentar aquí esta ponencia responde a la oportunidad que brinda la Universidad Nacional de Quilmes en el “Primer Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Perspectivas y retrospectivas en torno a la discapacidad y las ciencias sociales” Lo que se expone es parte constitutiva de un trabajo de investigación, desde el campo de las organizaciones no gubernamentales, vinculado al tema discapacidad desde el marco de las Ciencias Sociales con la finalidad de socializar, reflexionar, discutir e intercambiar sobre el estado de situación de la implementación de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.



Esto se produce en un contexto marcado por la convivencia de diferentes paradigmas (asistencialista, medico-rehabilitador y modelo social) respecto del tema discapacidad y la intención es que permita arribar a la puesta en cuestión de la complejidad en la que se desarrollan las prácticas institucionales de prestación de servicios destinados a personas con discapacidad en Argentina.

La ponencia se presenta dentro del eje “Políticas Públicas y Marco Legal”, ya que el estudio se basa primariamente en la distancia que existe entre los marcos legales vigentes respecto a discapacidad y los servicios que se prestan en la actualidad, intentando precisar las dimensiones “técnicas” que intervienen en la distancia entre lo legal y lo real.

En Argentina las prestaciones básicas de atención integral destinadas a personas con discapacidad están comprendidas desde el año 1997 por la Ley 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. A partir del año 2008, se sanciona en nuestro país la Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

En este sentido, es esperable que en la actualidad exista coherencia entre estos marcos legales. Este es uno de los puntos que abarca el estudio.

Para regular las prestaciones y a los prestadores del sistema, en enero de 2013 se aprueba la Resolución 2/2013 “Normas Marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad” (anexos I al VII).

Es esperable que estas normas y técnicas para regular las prestaciones y a los prestadores también sean compatibles con lo propuesto por la Ley 26.378. Este es el otro punto que aborda este estudio.

Esta investigación explora los marcos legales vigentes, las dimensiones técnicas que regulan los servicios para personas con discapacidad y su adecuación a la Convención.



DESARROLLO

Planteamiento del Problema

La presente ponencia presenta los resultados actuales de un proyecto de investigación orientado a difundir y esclarecer las dificultades que se presentan actualmente en las instituciones que prestan servicios a personas con discapacidad vinculadas al cumplimiento de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En Argentina, las instituciones deben cumplimentar una serie de requisitos para su creación, desarrollo, ejecución y lograr aprobar el procedimiento de categorización del servicio que pretenden brindar a personas con discapacidad.

Existen numerosos y reiterados planteos por parte de las instituciones que prestan servicios a personas con discapacidad, respecto de una contradicción entre lo que se solicita para categorizar y continuar funcionando, es decir, lo que se evalúa y audita en terreno y los postulados de la Ley 26.378.

Asimismo, se plantea además que la realización de ciertas prácticas en las instituciones se ven limitadas en su realización o en incumplimiento según lo establecido en dicha Ley y que esto guarda relación con los requerimientos y técnicas con las que son evaluadas las prestaciones que brindan.

Estas dificultades y contradicciones se presentarían por dos vías:

- Una de ellas es aun la incongruencia entre las dos leyes: Ley 24.901 y Ley 26.378. Que enmarcan las prácticas.
- La otra es las medidas técnicas y normas de los equipos de categorización, habilitación y funcionamiento de las prestaciones establecidas en la ley 24.901.

Objetivo General

- Indagar la relación de los marcos legales y disposiciones normativas con los paradigmas en discapacidad. En especial con el modelo social de la discapacidad.
- Explorar, describir e indagar los marcos legales, disposiciones normativas y técnicas que intervienen en la implementación de la Convención sobre los



derechos de las personas con discapacidad en las instituciones prestadoras de servicios del marco básico.

Objetivos Específicos

-Explorar y describir la ley 26.378 en su relación con las prestaciones básicas destinadas a personas con discapacidad. Específicamente en relación al articulado referido a salud.

-Explorar y describir la ley 24.901 en relación a las prestaciones básicas destinadas a personas con discapacidad.

-Explorar y describir la resolución 2/2013 “Normas Marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad” (anexos I al VII)

Justificación del problema

El problema fue planteado hacia el interior de Fundación La Estación en reuniones de trabajo en torno a las limitaciones del hacer cotidiano en el proyecto de centro de día que lleva adelante desde el año 2006.

Fundación La Estación, es una ONG de la ciudad de Córdoba capital, participa activamente en una Organización de segundo grado que nuclea a instituciones, profesionales independientes y asociaciones profesionales, que trabajan con y para personas con discapacidad en toda la provincia de Córdoba, República Argentina. En diferentes intercambios con otros se plantean la existencia de contradicciones para cumplimentar con la implementación de la convención y la prestación de servicios acorde a ella.

Estos intercambios y planteos se formulan a nivel de un conflicto ya que se superponen acciones y planificaciones y se manifiestan en contradicciones que las instituciones asumen en su devenir cotidiano.

El encuentro entre la normativa vigente y la dimensión técnica resulta un desconcierto para quienes trabajan en instituciones que brindan servicios a personas con discapacidad. Debiendo cumplimentar una serie de requisitos de estructura, funcionamiento, dinámica, organización que resulta por momentos,



contradictoria e ineficaz, teniendo en cuenta las políticas públicas que se promueven al sector.

Las instituciones se ven obligadas para prestar servicios a cumplir con requisitos que responden al modelo asistencial y al modelo médico-rehabilitador. Una vez cumplidos, auditados y aprobados los modos de abordaje, en relación a las normas y marcos que regulan las prestaciones, se ven limitados en lo cotidiano, hacia el interior de las instituciones para trabajar con los enfoques que se promueven desde el paradigma social de la discapacidad y cumplir los postulados que plantea la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Esto genera actualmente una distancia entre los marcos legales y las políticas públicas y los modelos técnicos de instrumentación vigentes que se aplican para la acreditación, funcionamiento y monitoreo de los servicios y prestaciones dirigidas a personas con discapacidad.

Se hace necesario entonces, investigar sobre los aspectos legales y técnicos que hacen a la existencia de estos conflictos, preguntas, contradicciones, limitaciones, planteos que inciden sobre la prestación de servicios destinados a personas con discapacidad y por ende al ejercicio pleno de los derechos por parte de la mencionada población.

Marco Teórico

Las políticas públicas y los marcos legales en relación al tema Discapacidad en la República Argentina han sufrido modificaciones a lo largo del tiempo. Una de las últimas y de mayor jerarquía se produce a partir del 21 de mayo del año 2008 cuando se sanciona la Ley 26.378 “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo”, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 y constituyéndose en el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI.

Desde ese momento y hasta la actualidad se han producido una serie de acciones, desde los organismos gubernamentales y no gubernamentales, que se



encuentran encaminadas a considerar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, basadas en paradigmas como el “modelo social”.

Sin embargo, para abordar la cuestión es necesario reconocer que existen tres grandes **paradigmas-concepciones** a cerca de la discapacidad.

El más antiguo es el llamado de “Prescindencia o Asistencialista”, es una visión arraigada a lo religioso, que considera a la persona con discapacidad como alguien que necesariamente debe ser protegida, custodiada y objeto de asistencia plena y caridad a lo cual se abocan el estado y la sociedad civil. (Palacios 2008; Brogna 2009; CELS 2013).

El segundo paradigma, coloca el acento en el individuo como portador de una deficiencia, una patología, falencia, carencia, falla a reparar rehabilitar, que en Argentina tiene amplia trayectoria y que se tradujo en modos de abordaje, normativas y programas de atención, este paradigma es conocido como “Medico-Rehabilitador” ya que proviene del campo de las ciencias médicas. (Pantano 2008; Brogna 2009; Acuña y Goñi 2010,)

Otro paradigma, más reciente, sobre el cual se asienta la Convención se comenzó a generar a partir de los finales de los años 60 llamado en la actualidad el “modelo social de la discapacidad” que, como señala Brogna (2009, p.16) tomando a Goffman (1961 y 1963) y a Foucault (1964), “define a la discapacidad, ya no como algo inherente a la persona, sino como un estigma, un signo y un símbolo construidos en el espacio de lo social”.

Actualmente, respecto de la **definición de discapacidad**, se considera la que aporta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad definiendo en su artículo primero que: “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.



Existe un acuerdo entre El Estado y las Organizaciones Sociedad Civil respecto de considerar como central la definición de discapacidad aportada por la convención, por lo cual están implementando para sus acciones el modelo social de la discapacidad, desde donde se establece que la misma se produce en el encuentro entre la persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta dificultando el acceso en igualdad de condiciones.

Como señala el informe 2013 Derechos Humanos en Argentina, “El foco para el abordaje de la cuestión de la discapacidad desde esta perspectiva no está en la minusvalía física o emocional sino en las barreras sociales que le impiden a esa persona ejercer sus derechos en condiciones de igualdad. En consecuencia, centra su intervención en la recuperación de la persona como sujeto de derecho y propone el diseño de políticas públicas que aborden los aspectos sociales determinantes del modo de vida de las personas con discapacidad y reviertan la estigmatización que el abordaje biomédico conlleva”. (CELS, p.390).

Este modelo paulatinamente se va plasmando en el diseño, ejecución y monitoreo de nuevos programas así como en la revisión y adecuación de los anteriores acorde a la nueva normativa y visión.

Respecto de las **Leyes, Resoluciones y Decretos** referidos a discapacidad y prestaciones de servicios, se puede considerar el siguiente recorrido, aun no culminado, en el proceso de redefinición y avances en la adecuación a la normativa internacional y a la Ley 26.378.

En el año 1981, Argentina crea a través de la Ley N° 22.431 El Sistema de Protección Integral de los Discapacitados. Esta Ley es sancionada y promulgada según el art. 5 del Estatuto para el Proceso de Reorganización Nacional. Considerando en su art. 2 discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. Esta Ley fue reglamentada el 1 de marzo de 1983 a través del decreto N° 498/1983.



El 5 de noviembre del año 1997, Argentina crea a través de la Ley n° 24.901 El Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Se crea el 11 de agosto por el decreto 762/097 el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con discapacidad y se aprueba el 8 de octubre del año 1998 el decreto 1193/98 que reglamenta la Ley 24.901. Creando el directorio del sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad y lo faculta para proponer modificaciones al nomenclador de las prestaciones básicas. Esto es sancionado y promulgado en democracia. Y se estableció entonces la creación de:

- El directorio del sistema único: encargado de administrar el sistema.
- El registro nacional de personas con discapacidad.
- El registro nacional de prestadores de servicios a personas con discapacidad.
- El nomenclador de prestaciones básicas que enumera las prestaciones básicas y desarrolla a título enunciativo los servicios específicos que se destinan a personas con discapacidad.
- El programa de atención a personas carenciadas con discapacidad del país.

Desde el año 2000, a través de la resolución 705/2000 del Ministerio de Salud de la Nación Argentina, estas prestaciones básicas se encuentran en el Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos/servicios de atención a personas con discapacidad. Este marco ha sufrido diferentes modificaciones a través del tiempo. (Resolución 1328/2006, incorporándose al programa nacional de garantía de calidad de la atención médica).

Este marco define los fundamentos básicos de calidad que han de reunir los servicios que se incorporen. (Organización, funcionamiento, recursos humanos afectados, planta física requerida, equipamiento necesario) y describe las características y alcances de las prestaciones de:

- Rehabilitación.
- Terapéutico-educativas.



-Educativas

-Asistenciales

Para regular dicho marco, se desarrollaron instrumentos de evaluación con la finalidad de categorizar y acreditar el funcionamiento de los servicios que brindan prestaciones básicas a las personas con discapacidad y estas reglamentaciones se fueron modificando.

Entre ellas en el año 2007 a través de la resolución 100/2007, se deroga la resolución 12/2000 y en enero de 2013 se deroga la resolución 100/2007.

Más cercano a la actualidad, el directorio del sistema de prestaciones básicas aprobó la Resolución 2/2013 “**Normas Marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad**” (anexos I al VII), introduciendo modificaciones teniendo en cuenta la experiencia desarrollada hasta el momento.

Estas normas marco son utilizadas por las Juntas evaluadoras de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad en todo el territorio nacional para categorizar los servicios.

Se entiende por categorización de establecimientos el procedimiento de clasificación de los prestadores, con o sin internación, conforme criterios preestablecidos que tienen en cuenta la discapacidad a tratar, las prestaciones que éstas requieren, y fundamentalmente los recursos necesarios para poder efectivizarlas.

La categorización implica, entonces, que un Órgano estatal (Juntas evaluadoras) con competencia para ello, evalúa al prestador de acuerdo a los estándares mínimos de calidad de atención que permiten considerar que la Institución se encuentra en condiciones de brindar las prestaciones del Sistema creado por Ley N° 24.901.

Los criterios de evaluación se encuentran comprenden información sobre datos de la institución, guía de relevamiento y evaluación de la planta física y



funcional del establecimiento en general y de sanitarios, guía de evaluación institucional básica y diferenciada por servicios.

Dichos criterios se encuentran establecidos en las Normas de Categorización de Establecimientos y Servicios en el Marco Básico de Organización y Funcionamiento de Prestaciones y Establecimientos de Atención a Personas con Discapacidad.

Supuestos y preguntas de investigación

- ¿Existen incompatibilidades entre la ley 26.378 y la ley 24901?
- ¿Faltan adecuaciones de la 24901 a la Ley 26.378?
- ¿Existen limitaciones en la fase operativa de la 24901?
- ¿Existen elementos de lo técnico que inciden en la no implementación de la convención? ¿Cuáles son?
- ¿Existen modelos “técnicos” de diseño, ejecución, evaluación y monitoreo de los servicios de atención a personas con discapacidad que se sostienen en modos y lógicas provenientes de la vigencia de los paradigmas asistencialistas y médico-rehabilitador?

Marco Metodológico

Para arribar a los objetivos aquí propuestos se realizó un análisis documental, en su dimensión interna de contenidos, desde el enfoque cualitativo. (Sampieri y otros: 2010).

Se analizaron los siguientes documentos:

En la primera etapa las fuentes primarias fueron la Ley 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (2008) y la Ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad (1997).

En la segunda etapa las fuentes fueron las Guías de Evaluación de las Normas marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de



atención a personas con discapacidad (anexos I al VII) en relación a las leyes mencionadas anteriormente.

CONCLUSIONES:

-FALTA DE ADECUACIÓN / COMPATIBILIDAD ENTRE LEYES: 24.901 Y 26.378

-Se realizaron a la fecha modificaciones en la ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad a partir de la ley 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.

Dichas modificaciones no han sido reglamentadas a la fecha.

-Existen artículos de la ley 26.378 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo que merecen ser pensados e incluidos en la ley 24.901 Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad, entre ellos no se evidencian en dicho sistema los siguientes:

-Artículo 19. Derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido en la comunidad.

a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y donde y con quien vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico.

No existen a la fecha aprobados programas destinados a apoyar la vida independiente, hay antecedentes de programas elaborados hace ya ocho años que no se aprobaron aún (S.A.V.A).

b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de esta.



Si bien en el año 2009 se aprobó la ley N° 26.480 que incorpora al artículo 39 el inciso d) sobre asistencia domiciliaria a la Ley 24.901 hasta la actualidad esto no ha sido reglamentado.

Inciso incorporado a la Ley 24.901 y no reglamentado d) Asistencia domiciliaria: Por indicación exclusiva del equipo interdisciplinario perteneciente o contratado por las entidades obligadas, las personas con discapacidad recibirán los apoyos brindados por un asistente domiciliario a fin de favorecer su vida autónoma, evitar su institucionalización o acortar los tiempos de internación. El mencionado equipo interdisciplinario evaluará los apoyos necesarios, incluyendo intensidad y duración de los mismos así como su supervisión, evaluación periódica, su reformulación, continuidad o finalización de la asistencia. El asistente domiciliario deberá contar con la capacitación específica avalada por la certificación correspondiente expedida por la autoridad competente.

Es de destacar además que no se refiere a asistente personal como parte del servicio de apoyo al que refiere la convención.

-Artículo 25. Salud.

b) Proporcionarán los servicios de salud que necesiten las personas con discapacidad específicamente como consecuencia de su discapacidad, incluidas la pronta detección e intervención, cuando proceda, y *servicios* destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades, incluidos los niños, las niñas y las *personas mayores*.

No existen servicios propuestos destinados a mayores con discapacidad como servicios específicos.

c) Proporcionarán esos servicios lo más cerca posible de las comunidades de las personas con discapacidad, incluso en las zonas rurales.

No existen requisitos o evaluaciones que indiquen criterios relativos al cumplimiento de la distribución de los prestadores en zonas ni urbanas ni rurales.



d) Exigirán a los profesionales de la salud que presten a las personas con discapacidad atención de la misma calidad que a las demás personas sobre la base de un *consentimiento libre e informado*, entre otras formas mediante la sensibilización respecto de los derechos humanos, la dignidad, la autonomía y las necesidades de las personas con discapacidad a través de la capacitación y la promulgación de normas éticas para la atención de la salud en los ámbitos público y privado.

En el marco de las prestaciones básicas no existen referencias al consentimiento informado en dichos servicios.

Es importante considerar que si se solicita el consentimiento por el plan de tratamiento suscripto por el beneficiario o su representante y por el profesional actuante pero solo como requisito para ser presentado por el agente de seguro de salud acompañando el proceso de solicitud de reintegro por prestaciones realizadas. (Anexo I de la Resolución 1511/12 de la Superintendencia de Servicios de Salud).

-FALTA DE ADECUACIÓN / COMPATIBILIDAD ENTRE LA LEY 26.378 Y LAS NORMAS MARCO:

En la totalidad de Guías de Evaluación Básica y Específicas por servicio de las Normas Marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad (anexos I al VII) se evidencian las siguientes contradicciones con lo planteado en la ley 26.378:

En el Legajo de Beneficiarios se evalúan y puntúan las siguientes contradicciones:

-Aún ***persiste la figura de tutor.***

-Existencia de Plan de Tratamiento pero no se evidencian exigencias respecto de registros que impliquen la voluntad del beneficiario. ***No existe control ni solicitud de consentimiento libre e informado*** sobre tal plan.

-Se requiere un alto porcentaje de información que proviene de otros como: la situación de salud del beneficiario tales como informe de profesionales, historia



clínica, informe social donde se encuentra la palabra de los padres y/o tutores, pero ***no se requiere la palabra de la persona con discapacidad***

-Aspectos relevantes y aportes.

Puesta en evidencia de la supervivencia y vigencia de lógicas asilares, proteccionistas y asistencialistas demostrada en la falta de adecuación de la Ley 24.901 y de las Normas Marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad (anexos I al VII) en concordancia con la Ley 26.378 y las políticas públicas actuales al:

-No incluir la capacidad de decidir de las personas con discapacidad sobre el consentimiento libre e informado para el plan de tratamiento.

-No generarse programas o servicios destinados a favorecer la vida independiente (programa S.A.V.A. y/o asistente personal u otros) ni se ha reglamentado la figura del asistente domiciliario.

-No generar servicios específicos para adultos mayores con discapacidad.

-No se han generado indicadores para la distribución de los servicios por zonas, regiones, etc.

-Continuar solicitando información excesiva respecto del área salud de las personas con discapacidad en detrimento de otras áreas sociales y la propia palabra de la persona con discapacidad.

-Continúa no resuelta la cuestión del tutor en Argentina.

-Nuevos problemas e interrogantes a partir de lo planteado.

-Ausencia de Unificación de marcos legales referidos a discapacidad.

-Lentitud en la adecuación a los marcos legales que enlentecen a su vez a los procesos sociales de transformación y pasaje de los paradigmas “asistencialista” y “médico rehabilitador” al paradigma impulsado por modelo social de discapacidad.



-Falta de problematización de la dimensión “técnica” en la habilitación y categorización de los servicios destinados a personas con discapacidad.

-Las evaluaciones y auditorias en terreno exceden las Normas marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad.

Otros artículos de inferencia de la convención: el artículo 12 que hace referencia a la figura del tutor.

-Aparecen otros temas vinculados a las Obras Sociales ya que estas son las encargadas de autorizar las prestaciones que se brindan en los servicios solicitando documentaciones no acordes a la convención como algunas de las siguientes:

Pedido de autorización de la prestación por parte de los padres y/o tutor en obras sociales, aun cuando el beneficiario es mayor de edad.

Exigencia de firmar registro de asistencia a transportista por parte de la institución en lugar de la persona con discapacidad.

Exigencia de firma de padres respecto de la asistencia a la prestación en lugar de firmar la persona con discapacidad a pesar de ser mayores de 18 años.

A modo de reflexión

La realización de esta investigación permite fundamentalmente dos cuestiones; una es en el sentido de considerar los avances realizados en la adecuación a la convención hasta hoy, marcando una serie de aspectos que aún no han sido abordados en el territorio de lo legal y lo social. Por otro lado, ser fuente de futuras investigaciones vinculadas a la temática por tratarse de problemáticas sobre las que aún se debe avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

-ACUÑA, C y GOÑI, L. (comp.). (2010). *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Siglo XXI.



-BROGNA, P (COMP) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. (1ra ed.). México. Ed. Fondo de Cultura Económica.

-CELS. 2013. *Derechos humanos en Argentina. Informe 2013*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Siglo XXI.

-CLAUSO GARCIA, A (1993). *Análisis documental: el análisis formal*. Revista general de documentación e información. Vol. 3. 11-19, España. Editorial complutense de Madrid.

-DAVILA P y NAYA L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Granica.

-DECRETO 762/97. (1997). *Sistema único de prestaciones básicas para personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 14 de agosto de 1997. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/45085/norma.htm>

-DECRETO 1193/98. (1998). *Reglamentación de la Ley 24.901*. <http://infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/50000-54999/53566/norma.htm>

-GARCIA FERRANDO, M. (1992). *Socio estadística*. Madrid. Ed. Alianza.

-KOLENAS, M y De VOLDER, C. (2008) *La cita documental. Elementos y ejemplos de referencias en los estilos de la MLA y de la APA*, documentos electrónicos ISO 690-2, 2º edición 2008 (IIGG. Documento. del CDI, 1), consultado en:

http://www.iigg.fsoc.uba.ar/Publicaciones/cdi/la_cita_documental2.pdf

-LEY 22.431. (1981). *Sistema de protección integral de los discapacitados*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 20 de marzo de 1981. <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/20620/texact.htm>

-LEY 24.901. (1997). *Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 5 de diciembre de 1997. <http://infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/texact.htm>



- LEY 25.280. (2000). *Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 4 de agosto de 2000.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/63893/norma.htm>
- LEY 26.378. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 09 de junio de 2008.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- LEY 26.480. (2009). *Incorporación inciso d) al artículo 39 de la Ley 24.901*. Buenos Aires.
<http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/151986/norma.htm>
- LEY 26.657. (2010). *Derecho a la protección de la salud mental*. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 3 de diciembre de 2010.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/215485/norma.htm>
- PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid, España. Ed. Cinca.
- PANTANO, L (COMP.) (2008). *Enfoque social de la discapacidad*. Buenos Aires. Argentina. Editorial EDUCA.
- PNUD (2013). *Informe nacional sobre desarrollo humano 2013 Argentina en un mundo incierto: Asegurar el desarrollo humano en el siglo XXI*. Buenos Aires. Argentina.
- RESOLUCIÓN 02/2013. (2013). *Normas marco de procedimiento de categorización de prestadores de servicios de atención a personas con discapacidad (anexos I, II, III, IV, V, VI, VII)*. Boletín Oficial de la República Argentina. N° 32.582. Buenos Aires 15 de febrero de 2013.
http://www.conadis.gov.ar/doc_publicar/Resolucion2.pdf



-RESOLUCIÓN 705/00. (2000). *Incorporación al programa nacional de garantía de calidad de la atención médica, del marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad.* Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 29 de agosto de 2000.

http://www.msal.gov.ar/pngcam/resoluciones/msres705_2000.pdf

-RESOLUCIÓN 1328/06. (2006). *Modificación del marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad,* Boletín Oficial de la República Argentina. N° 30.987. Buenos Aires 11 de septiembre de 2006.

<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/115000-119999/119601/norma.htm>

-RESOLUCIÓN 1511/12. (2012). *Sistema único de reintegro por prestaciones otorgadas a personas con discapacidad. Procedimientos.* Buenos Aires.

http://www.sssalud.gov.ar/novedades/archivos/documentos/1511_2012.pdf

-ROSALES P. (2011). *Análisis crítico descriptivo de la normativa de la discapacidad en Argentina con énfasis en el sistema de salud y en el marco de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad-Ley 26.378.* Buenos Aires. www.pablorosales.com.ar

-SAMPIERI HERNANDEZ R, FERNANDEZ COLLADO C, PILAR BAPTISTA L. (2010). *Metodología en la investigación.* (5ta. Ed). México DF. Editorial McGraw Hill Interamericana.

-SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría.* Buenos Aires. Argentina. Ed. Lumiere.

-SAUTU R, BONIOLO P, DALLE P, ELBERT R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires.

Clacso. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>



EJE 6: TURISMO ACCESIBLE

SEGURIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL EN EL TURISMO SISTEMA INTEGRAL DE GESTIÓN DE TURISMO ACCESIBLE PARA DESTINOS Y EMPRESAS TURÍSTICAS

Proyecto de Extensión e Investigación

Autores:

Calgaro, Mariano. DNI: 31.032.798. Tesista de Maestría en Desarrollo y Gestión del Turismo — UVQ. marianocalgaro@yahoo.com.ar

Proyecto de Investigación Universitaria “SEGURIDAD, DERECHOS HUMANOS E INCLUSION SOCIAL EN EL TURISMO. Análisis de la seguridad y la accesibilidad para las personas con capacidades restringidas.” Universidad Nacional de Quilmes — Argentina

Méndez, Mabel Zulema. DNI: 24.864.553. Licenciada en Administración Hotelera — UNQ. mmendez@unq.edu.ar

Proyecto de Extensión Universitaria “TURISMO ACCESIBLE. Accesibilidad e inclusión social para personas con capacidades restringidas en el turismo y la recreación.” Universidad Nacional de Quilmes — Argentina

Palabras clave

Turismo accesible — Sistema integral de gestión — Inclusión



Abstract

Se ha establecido que el turismo actúa como una actividad impulsora de los Derechos Humanos y la Inclusión Social. Se considera que 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. Eliminando las barreras físicas, sociales, comunicacionales y culturales con el objetivo final de construir y permitir igualdad de oportunidades de todas las personas, inclusive aquellas con alguna capacidad restringida.

En este sentido, en un proceso de articulación Investigación – Extensión, el Proyecto de Extensión Universitaria “TURISMO ACCESIBLE. Accesibilidad e inclusión social para personas con capacidades restringidas en el turismo y la recreación” y el Proyecto de Investigación Universitaria “SEGURIDAD, DERECHOS HUMANOS E INCLUSION SOCIAL EN EL TURISMO. Análisis de la seguridad y la accesibilidad para las personas con capacidades restringidas” de la Universidad Nacional de Quilmes tienen entre sus objetivos principales desarrollar mecanismos de cooperación, investigación, actividades de formación continua y diálogo, mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación; gestionando un sistema integrado de información y prevención relacionada a seguridad, derechos humanos e inclusión social de las personas con capacidades restringidas en el tiempo libre, mediante el portal Web de Turismo Accesible, donde se ha desarrollado el Sistema integral de gestión de turismo accesible para destinos y empresas turísticas — RIDTA — que apunta a promover la integración, la igualdad de oportunidades y la seguridad para los residentes y visitantes con capacidades restringidas para generar conciencia sobre la importancia del “*tiempo libre destinado al turismo y la recreación para todos y seguro*”.

Esta propuesta de carácter interinstitucional e interdisciplinario busca colaborar para la gestión de esta problemática en los destinos y en empresas turísticas a través de diversas acciones de información, prevención, concientización y educación. Específicamente hablando, mediante la promoción de distintas



variables relacionadas al turismo accesible y a la seguridad turística y la búsqueda de integración entre los distintos actores intervinientes - sector público, privado y ONGs -.

El Programa será exitoso si logra adecuar la oferta para lograr la satisfacción de la demanda y del residente mediante el dialogo, el intercambio de experiencias, el fortalecimiento de las capacidades humanas e institucionales y el impulso de políticas públicas y privadas que incrementen la productividad y competitividad del sector turístico a partir de esta temática.

SEGURIDAD, DERECHOS HUMANOS E INCLUSIÓN SOCIAL EN EL TURISMO

Desde la óptica de distintas disciplinas se afirma que nos dirigimos hacia una civilización del ocio donde la correcta utilización del tiempo libre del hombre adquiere una importancia fundamental para su desarrollo psíquico y social. Este proceso se inicia en el año 1948 cuando fue proclamada por la Asamblea de las Naciones Unidas la Declaración de los Derechos del Hombre que dispone en su Artículo 24 que "...Toda persona tiene derecho al descanso y al ocio, especialmente a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones pagas...", este derecho internacional fue evolucionando y, en la 13ª reunión de la Asamblea General de la **Organización Mundial del Turismo**, celebrada en Santiago de Chile en 1999, se adoptó el Código Ético Mundial para el Turismo, reconociéndose en él la importante dimensión y el papel del turismo como un instrumento positivo para aliviar la pobreza y mejorar la calidad de vida de todas las personas, su potencial para contribuir al desarrollo económico y social, especialmente en los países en vías de desarrollo y su papel de fuerza vital para la promoción del entendimiento, la paz y la prosperidad a nivel internacional. El Código considera diversos ámbitos de aplicación, entre ellos la protección al consumidor, la responsabilidad corporativa, la protección de la infancia y de los grupos de población más vulnerables, la sostenibilidad cultural y medioambiental,



el diálogo entre culturas, así como su visión del turismo como potenciador del desarrollo y de los derechos humanos fundamentales.

En el marco del XX Congreso Interamericano de Ministros y Altas Autoridades de Turismo realizado en la ciudad de Quito, Ecuador del 12 al 13 de septiembre de 2012, se ha establecido como un 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.

Desde hace ya varias décadas se trabaja para la integración social y productiva de personas con capacidades restringidas, que lleva a establecer principalmente pautas de accesibilidad, calidad y seguridad integrales para este **conjunto de personas que** involucra 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 (mujeres embarazadas, personas accidentadas o en procesos de rehabilitación, etc.) y personas con discapacidades permanentes (motrices, sensoriales, mentales y múltiples); que según las estadísticas generales **conforman un segmento de aproximadamente el 40% de la población mundial**; por lo que se requiere una particular atención al tema durante el proceso de planificación de actividades turísticas y recreativas.

La Organización Mundial del Turismo define por seguridad turística a la protección de la vida, de la salud, de la integridad física, psicológica y económica de los visitantes, prestadores de servicios y miembros de las comunidades receptoras de un destino turístico (OMT, 2001) y 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. La seguridad turística considera el sistema de medidas organizativas y de medios técnicos tendientes a prevenir, reducir y controlar las distintas situaciones de riesgo así como proteger personas y bienes. La reducción del riesgo en la seguridad de los destinos turísticos es el conjunto de



esfuerzos sistemáticos dirigidos al análisis y a la gestión de los factores causales de la inseguridad, lo que incluye la reducción del grado de exposición a las amenazas, la disminución de la vulnerabilidad del visitante, la población residente y las empresas turísticas, una gestión adecuada de los indicadores de seguridad y una mejor preparación ante las situaciones de riesgo.

También se puede definir el **Turismo Accesible** 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, Grünwald. 1987).

La Asamblea General de la Organización Mundial de Turismo 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...**”

En 1991 la Organización Mundial de Turismo -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 -PCR-, concepto que busca no ser discriminatorio y 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 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.

Actualmente, las personas con capacidades restringidas se incorporan cada vez más a las actividades sociales, económicas y culturales en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad. Esto implica el deseo y el derecho de



toda persona de disfrutar individual o colectivamente de las distintas actividades integrado al conjunto de la población.

El proyecto apunta a 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 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.

Problema y metodología de trabajo

El problema general en estudio es investigar la situación de la seguridad turística, los derechos humanos y la inclusión social en empresas y destinos turísticos, haciendo hincapié principalmente en la importancia de la seguridad y la accesibilidad, 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.

A partir de estudios realizados sobre la motivación de los actores sociales participantes en la actividad turística se pueden establecer las variables más significativas para el logro de este bienestar personal y social. Se considera que cada grupo humano tiene un conjunto de conductas y valores cuando desarrollan actividades turísticas. Estas pautas no tienen materialidad pero los actores sociales involucrados –visitantes, prestadores de servicios, fuerzas de seguridad, etc.- psicológicamente aceptan y se mueven en función de los mismos. A su vez, cada uno de ellos requerirá distintas calidades de información y las estrategias de gestión de la seguridad, la accesibilidad, derechos humanos y la inclusión social deben ser diferenciadas.

Argentina carece de un diagnóstico global sobre las necesidades y motivaciones en seguridad, derechos humanos y accesibilidad de las personas con capacidades restringidas cuando hace turismo. Salvo algunos datos cualitativos y estadísticos



primarios que describen aspectos parciales de algún segmento de la demanda, no existe a nivel de los organismos públicos ni en las instituciones privadas relacionadas con el sector turístico un análisis o diagnóstico en cuanto a las necesidades, hábitos y costumbres al viajar, incidencia de la seguridad y la accesibilidad en los viajes y turismo, forma de utilización de los servicios, motivaciones por la elección de los destinos; ni cómo impactan sobre la calidad de vida de los visitantes y residentes de las poblaciones receptoras.

Se ha diagnosticado que en el sector turístico se desconoce la incidencia de la seguridad y la accesibilidad, impactos de los derechos humanos y la inclusión social de las personas con capacidades restringidas en empresas y destinos turísticos. Asimismo los prestadores de servicios desconocen las variables conceptuales, metodológicas y operativas de las temáticas en estudio, ya que aún no se encuentra instaurada la concepción del servicio con accesibilidad, calidad y seguridad en los mismos. Existe también, una gran falta de capacidad técnica para afrontar estos temas con estándares de calidad adecuados.

A la vez los destinos en su generalidad no cuentan con la infraestructura ni con los mecanismos técnicos o planes de desarrollo orientados a la gestión competitiva para emprender acciones sostenidas sobre estas temáticas aplicadas a la actividad turística. Por último, no hay en cantidad suficiente recursos humanos calificados para desarrollar estas temáticas en la actividad turística.

PROYECTO INTEGRAL DE TURISMO ACCESIBLE

La valoración contemporánea del tiempo libre nos lleva a proponer un análisis particularizado de la integración y la igualdad de oportunidades en el uso de ese tiempo de ocio que denominaremos «TURISMO ACCESIBLE».

Basándonos en la definición de Turismo Accesible antes descrita, en la cual se destaca que el mismo es un **complejo de actividades llevadas a cabo durante el tiempo libre, las cuales permiten la plena integración de las personas con capacidades restringidas, obteniendo durante el desarrollo de las mismas**



una plena satisfacción tanto individual como social del visitante, podemos decir que el turismo accesible lleva a establecer pautas de integración durante la actividad para este **conjunto de personas con discapacidad que se manifiestan por una deficiencia física (motora, sensorial, patológica o visceral) como también por circunstancias transitorias, cronológicas y/o antropométricas.**

El Proyecto Integral de Turismo Accesible, tiene como objetivos:

- Promover la igualdad de oportunidades y la plena integración de las personas con capacidades restringidas durante el tiempo libre destinado al turismo y la recreación en la industria turística de los países miembros de la OEA mediante la integración y cooperación regional, el intercambio de mejores prácticas y otras acciones encaminadas a lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos y la dignidad de las personas con capacidades restringidas 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.
- Promover un turismo accesible a través de una activa participación de los actores locales.
- Crear una conciencia general sobre la importancia del “turismo para todos”.
- Fomentar y profundizar en el conocimiento e impactos del turismo accesible y de la situación de este segmento de la demanda turística.
- Promover y desarrollar planes de formación de personas con discapacidad para el trabajo en el área turística y hotelera, de tal manera que en el marco del concepto de turismo accesible, sean clientes (beneficiarios) y agentes (prestadores de servicios para personas con y sin discapacidad), contribuyendo a la construcción de sociedades inclusivas en la región.
- Promover y desarrollar planes de inclusión laboral de personas con discapacidad que cumplan con los perfiles ofertados, en las diferentes áreas del servicio turístico y hotelero de la región.
- Potencializar en la demanda turística con capacidades restringidas principalmente tres variables: la confianza en sí mismo, la independencia y el



sentimiento de solidaridad en las distintas fases de su desarrollo (individual, de pareja, grupal o social). Lo expuesto plantea considerar tres etapas de integración durante el desarrollo de actividades turísticas y recreativas, una integración física, una integración funcional y una integración social.

- Analizar el desarrollo de la actividad turística a partir dos puntos principales de conflicto para la plena integración de las personas con capacidades restringidas como son la accesibilidad al medio físico y la calidad de la prestación de servicios turísticos y recreativos.

- Promover el “diseño universal” o “diseño para todos” considerando a aquella actividad humana que concibe, proyecta y construye el entorno físico, de manera tal, que ninguna persona, sea cual sea su condición, queda excluida de su uso y disfrute.

Se destacan básicamente los siguientes problemas a estudiar:

- **INFORMACIÓN Y PREVENCIÓN A PERSONAS CON CAPACIDADES RESTRINGIDAS**
- **BUENAS PRÁCTICAS Y CALIDAD DE ATENCIÓN A PERSONAS CON CAPACIDADES RESTRINGIDAS**
- **ACCESIBILIDAD AL MEDIO FÍSICO**

El Proyecto Integral de Turismo Accesible se compone de cinco subproyectos específicos y en cada uno de ellos se contemplan diversas actividades que en esencia están orientadas al fortalecimiento de las capacidades humanas e institucionales y a la gestación de políticas públicas y privadas sobre la temática para el sector turístico.

1- Sistema virtual informativo latinoamericano de turismo accesible, cuyo **objetivo** es contribuir a la profesionalización de la actividad e instrumentar un sistema de información integral orientado a crear, a partir del conocimiento, una conciencia con relación comunitaria y empresarial a esta temática particular y se estructura en base a:



- **Sitio Web Y Banco de Datos.** La información se almacenará en un banco de datos electrónico que, punto a punto, permitirá contar con un acceso permanente a la información actualizada permanentemente. La información es suministrada por las distintas instituciones y personas relacionadas con la actividad turística y el turismo accesible.
- **Carta Informativa.** Periódicamente se enviará a los miembros de la red - local, regional y nacional- como a las instituciones relacionadas con la actividad turística una síntesis de la información recibida por las distintas instituciones o personas a través de la Carta Informativa virtual.
- **Red Informática.** Este es un servicio diferido: la comunicación no se establece en tiempo real y es de suma utilidad para mantener un ritmo de información permanente entre las instituciones y personas interesadas en estas líneas temáticas.

2. Sistema Educativo y de formación permanente sobre turismo accesible, cuyo objetivo es contribuir a la profesionalización de los prestadores de servicios relacionados a la actividad turística a través de capacitación en forma presencial y virtual (para aquellos participantes que por cuestiones de distancia o de falta de tiempo, no pueden acceder a los cursos presenciales de capacitación). El enfoque complementaría la visión de negocio del sector turístico incluyendo a las personas con discapacidad como clientes potenciarles, pero también a la vez promueve la inclusión laboral de personas con discapacidad, capacitándolas para trabajar en el rubro del turismo y en el marco del concepto del turismo accesible.

Las necesidades a cubrir son:

- A- Necesidades por cambio de la actividad:** la dinámica actual de la actividad turística lleva a la necesidad de una formación permanente por cambios funcionales o motivacionales de la demanda turística.
- B- Necesidades por perfeccionamiento:** ante la especialización de las distintas actividades se presenta la necesidad de una actualización de



la información sobre las distintas variables del desarrollo de la actividad turística.

C- Necesidades por conocimiento: cuando la actividad no se puede implementar o desarrollar de acuerdo a estándares mínimos de calidad excepto que medie un acto de aprendizaje previo.

D- Necesidades por inclusión: reconociendo la dinámica de una organización incluyente, de modo que adopte un desarrollo corporativo que amplíe su campo de acción, incorporando en los procesos de turismo accesible, otros de inclusión laboral para personas con discapacidad, que fortalezcan la eficacia del servicio ofertado en términos de accesibilidad, a partir de perfiles apropiados.

Estos procesos de formación dentro de las cualidades requeridas para este sector, se desarrollarán a través alianzas con organizaciones y programas de formación y calificación.

3. Sistema de Promoción de la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad en el área del Turismo, cuyo objetivo es realizar una serie de actividades de promoción laboral específica en el área, conectando a empleadores con las personas con discapacidad, levantando perfiles laborales y perfiles de competencias, diseñando instrumentos para cubrir las brechas entre ambos perfiles, realizando capacitaciones y acciones de concientización para la inclusión laboral a los agentes involucrados, promoviendo también la gestación de iniciativas de micro-emprendimiento en el área del turismo entre personas con discapacidad.

4. Campaña de concientización comunitaria “Turismo para Todos”, cuyo objetivo es la necesidad de crear una estrategia de concientización del visitante y con la comunidad residente de pertenencia y pertinencia con campañas de concientización diferenciadas a los distintos estamentos de la sociedad vinculados



directa o indirectamente con la actividad turística sobre la temático del turismo accesible.

5. Red latinoamericana para un turismo accesible, cuyo objetivo es un mecanismo que busca fomentar el diálogo, la cooperación, el intercambio de experiencias y mejores prácticas y la adopción de iniciativas conjuntas para fortalecer y promover la competitividad de los destinos y empresas turísticas sobre la temática del turismo accesible en las Américas.

EXPERIENCIAS



SISTEMA INTEGRAL DE GESTIÓN DE TURISMO ACCESIBLE PARA DESTINOS Y EMPRESAS TURÍSTICAS

Con los términos **Turismo Accesible** y **Turismo para Todos** se quiere hacer realidad una oferta orientada al máximo número de personas que nos permita ser turistas con plenos derechos, al margen de la edad, discapacidad o cualquier otra circunstancia personal que afecte a su capacidad de comunicación o de movilidad. La Universidad Nacional de Quilmes -UNQ- en el marco del Convenio Marco de Cooperación realizado con la Comisión Nacional asesora para la integración de personas con discapacidad –CONADIS- y con el auspicio de la Asociación de Ejecutivas de Empresas Turísticas –AFEET-, la Federación de entidades de fomento y organizaciones libres del pueblo de Quilmes -FEFyOLPQ- y la Fundación Turismo para Todos -FTPT- ha desarrollado el presente Sistema integral de gestión de turismo accesible para destinos y empresas turísticas que



apunta a promover la integración, la igualdad de oportunidades y la seguridad para los residentes y visitantes con capacidades restringidas para generar conciencia sobre la importancia del “*tiempo libre destinado al turismo y la recreación para todos y seguro*”.

Esta propuesta de carácter interinstitucional e interdisciplinario tiene como objetivo colaborar para la gestión de esta problemática en los destinos y en las empresas turísticas a través de acciones de información, prevención, concientización y educación.

El Sistema integral de gestión de turismo accesible para destinos y empresas turísticas –RIDTA- tiene como objetivos:

- Promover el crecimiento de la actividad turística y recreativa a partir de parámetros de seguridad y accesibilidad de los recursos naturales y culturales,
- Fomentar la mejora de la accesibilidad y la seguridad de un destino turístico a fin de mejorar las condiciones de vida de la población residente y del visitante en situación de vulnerabilidad social,
- Dar a conocer a los profesionales de la actividad turística y de la seguridad las distintas variables relacionadas al turismo accesible y seguridad turística,
- Promover acciones de información, prevención, concientización y educación sobre la temática del turismo accesible relacionada a destinos y empresas turísticas,
- Fomentar la integración entre el sector público, privado y organismos no gubernamentales, con el fin de adecuar la oferta para lograr la satisfacción de la demanda y del residente.

El presente **SISTEMA INTEGRAL DE GESTIÓN DE TURISMO ACCESIBLE PARA DESTINOS Y EMPRESAS TURÍSTICAS** es un proyecto interinstitucional e interdisciplinario que busca formar alianzas estratégicas con organismos públicos



e instituciones privadas del sector de turismo y seguridad, con instituciones educativas de alto nivel, con reconocimiento internacional y de excelencia académica que ofrezcan programas de educación formal y no formal y con profesionales interesados en la problemática del turismo accesible durante el tiempo libre destinado al turismo y la recreación.

CONCLUSIÓN

El proyecto apunta a promover la seguridad y accesibilidad de manera conjunta, al igual que la igualdad de oportunidades y la plena integración de las personas con capacidades restringidas durante el tiempo libre destinado al turismo. Además de sumar todo tipo de acción destinada a conseguir el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos de este segmento social que está ávido poder ejercer y hacer valer sus derechos de participar como todo individuo en la vida social, cultural, económica y política y en el desarrollo de sus sociedades, igualitarias y sin discriminación, a la par de los demás segmentos de la sociedad.

Así también se busca motivar la formación de profesionales y técnicos, en relación a las buenas prácticas con respecto a las personas con capacidades restringidas en el campo turístico-hotelerero; concientizar a la sociedad toda sobre la importancia de la eliminación de barreras -físicas, sociales, comunicacionales y culturales- a fin de conseguir la igualdad de oportunidades para todos.

Bibliografía

- Grünwald Luis., Sanjuanbenito Aguirre, R., y Pantano, L., (2007), Manual de pautas de calidad de atención para personas con capacidades restringidas, Fundación Turismo para Todos. Argentina



- Organización Mundial de Turismo -OMT-, (2003), Sexto encuentro del Comité de apoyo a la Calidad Varadero, Cuba, 9-10, disponible en <http://www.world-tourism.org/quality/E/main.htm> [17 de mayo 2005]
- Organización Mundial de Turismo -OMT-, (2003), Código ético mundial de turismo, Editor: OMT, España.
- Organización Mundial de Turismo -OMT-, (1999), Código Ético Mundial para el Turismo. Resolución A/RES/406(XIII) de la Asamblea General de la OMT, adoptada en su decimotercera reunión (Santiago de Chile, 27 de septiembre – 1 de octubre de 1999) y reconocida por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución A/RES/56//212 el 21 de diciembre de 2001
- Organización Mundial de Turismo -OMT-, (1993), Información y formalidades de salud en los viajes internacionales (información sanitaria, seguros y asistencia en viajes internacionales y formalidades en materia de salud y vacunación. Resolución 310(X) de la Asamblea General de la OMT, adoptada en su décima reunión (Bali, Indonesia, 4-8 de octubre de 1993)
- Organización Mundial de Turismo -OMT-, (1993), Medidas recomendadas para la seguridad en turismo. Aprobadas por la resolución A/RES/284(IX) de la Asamblea General de la OMT en su novena reunión (Buenos Aires, Argentina, 30 de septiembre – 4 de octubre de 1991)
- Organización Mundial de Turismo -OMT-, (1980), “Declaración de Manila sobre el turismo mundial”, Manila, Filipinas.
- Organización de Naciones Unidas -ONU-, (2007), “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, ONU, Nueva York.
- Organización de Naciones Unidas -ONU-, (1982), “Programa de Acción Mundial para los Impedidos”, resolución 37/52* de 3 de diciembre de 1982



EN CORDOBA SE RECONOCE QUE PARA POTENCIAR SU PERFIL TURISTICO SE NECESITA AVANZAR EN CUESTIONES DE ACCESIBILIDAD

PROYECTO DE INVESTIGACION

Autor: TAIBO, ALEJANDRA RAQUEL. DNI: 23197912. TECNICA SUPERIOR EN TURISMO. ALUMNA DE LA LICENCIATURA DE TURISMO Y HOTELERIA .
CORREO ELECTRÓNICO: aletaibo@hotmail.com.ar

En el presente proyecto de investigación se plasma el resultado obtenido tras un año y medio de investigación referidos al turismo accesible. Su periodo está comprendido desde junio de 2012 a septiembre de 2013. Desarrollado a raíz de un informe final solicitado en las Practicas Profesionalizantes de la carrera: Tecnicatura Superior en Turismo en tres etapas. Definición y delimitacion del trabajo de investigación a presentar dentro del espacio geográfico escogido para realizar las Prácticas. El cual se desarrolló en un Centro Cultural, perteneciente al Circuito Güemes, de la ciudad Capital de Córdoba, declarado Patrimonio Urbanístico Arquitectónico por la Subdirección de Patrimonios de la Municipalidad de Córdoba y de Interés Turístico por la Secretaria de Turismo de la Municipalidad de Córdoba, “Casa de Pepino, Almacén de la Memoria”. Reacondicionado y Puesto en Valor desde diciembre de 2005. Para lo cual la Municipalidad realizo una importante inversión, incluso para la construcción de un sanitario especial destinado al uso de personas discapacitadas. Actualmente, devenido a deposito y oficina de uso privado por parte del personal administrativo. Posteriormente, en una segunda etapa de la Practica Profesionalizante y luego de haber realizado una Observación Directa No Estructurada Participante, se comenzó a planificar acciones que llevasen a una posible solución a favor de la Inclusión de las personas discapacitadas, ya que las mismas, no eran consideradas como posible



segmento de mercado, a quienes se les podría ofrecer un espacio donde desarrollar los ejes en los que el Centro Cultural Casa de Pepino basaba su oferta, a saber: Niños, Música, Tango, Artes Visuales, Mini teatro, Turismo, Demanda Externa, Capacitación. Dado que el espacio no esta debidamente adaptado a las necesidades de las personas con discapacidad. Lo cual, no solo se observo en ese ámbito específico, sino que al profundizar la investigación, en otros sectores de recreación pertenecientes a la Municipalidad, se expresaron con desconocimiento y con palabras que mostraban, la carencia de adaptación e implementación de infraestructura con características de accesibilidad. La investigación se transformo en disparador para conocer la situación en temas de barreras de infraestructura e ideológicas, también a nivel provincial de modo general, pero dado el escaso tiempo y la información recabada, se continuó con un tratamiento mas específico. A partir de allí, se comienza a trabajar con la tercera etapa de las Practicas Profesionalizantes, con la puesta en marcha del proyecto. Se desarrolla a través de un “Ciclo de Conferencias por la Inclusión”, bajo la dirección de la alumna Taibo Alejandra quien se pone en contacto con personal idóneo, para trabajar junto a un equipo multidisciplinario. Se convoca a licenciadas que llevan a cabo un Programa Nacional de Concientización, CILSA, Ong por la Inclusión en Córdoba; coordinadores del grupo. “Alas al Mar”, coordinadores del grupo: “Incidir en Salud Mental”, pertenecientes al Hospital Neurosiquiatrico Provincial de Córdoba Capital y la Fundación: “Fortalecer para Crecer”, de la ciudad de Alta Gracia. Las conferencias, con modalidad talleres vivenciales, se desarrollan en los meses de junio y julio de 2013 y las temáticas presentadas hacen referencia a discapacidades centradas en visual, auditiva, motriz la primera y la segunda se enfoca en la Salud Mental. El éxito alcanzado por la convocatoria, se demostró en la solicitud por parte de los participantes y asistentes de programar nuevas conferencias. Las cuales presentaran nuevos desafíos orientados al quiebre de desconocimiento primero, es decir, eliminar barreras ideológicas, para luego poder llevar a cabo la eliminación de barreras de infraestructura, en orden de favorecer a la Provincia de Córdoba al potenciar su perfil turístico, creando conciencia en primer termino de la necesidad de adaptar



los espacios recreativos, culturales y turísticos. En beneficio inclusivo al avanzar en el Turismo Accesible.

La presente investigación, desarrollada y puesta en marcha para su posterior evaluación, comienza a plasmarse desde setiembre de 2012, como práctica profesionalizante en un territorio real y a fin de comprender de este modo la complejidad de las actividades turísticas en el marco de una organización concreta. Para ello, se realizó un relevamiento por medio de observación directa participante y entrevistas informales al personal administrativo y público en general que visitaba al Centro Cultural Casa de Pepino, Almacén de la Memoria, las cuales permitieron obtener datos relevantes sobre la historia del lugar, las costumbres sociales, anécdotas y leyendas tanto del pasado como del presente en dicho espacio geográfico en un contexto témporo-espacial particular y definido. Posteriormente, se recaba información teórica y se recurre a fuentes bibliográficas y periodísticas en papel prensa y vía internet. Para verificar datos y profundizar la investigación en un marco teórico y práctico, delimitando consecutivamente el campo de investigación más específico.

Se observó de esta manera que el Centro Cultural, Casa de Pepino en sus orígenes se trataba de una vivienda habitacional, construida en 1914, cuyo dueño, un inmigrante italiano de nombre José Tucci, reconocido por la sociedad de la época, acostumbrada a apodar a las personas, como Pepino, por lo cual se denominó al Centro Cultural: Casa de Pepino como actualmente se le conoce. Al mismo tiempo, allí se instaló un almacén de ramos generales. Actualmente, "Almacén de la Memoria", el cual se encontraba estratégicamente ubicado en una zona que le facilitaba la concurrencia de personas a nivel local y a nivel provincial. Allí confluyen los actuales Caminos Turísticos: Valle de Paravachasca, en el cual se encuentra entre otras localidades importantes, la ciudad de Alta Gracia, reconocida por ser parte del Patrimonio denominado por la UNESCO, en el año 2000, como Estancias Jesuíticas, Se destacan el Museo del Virrey Liniers y el Museo del Che Guevara, entre otros Valle de Punilla, donde se destacan las localidades de turismo masivo estacional, Villa Carlos Paz, Cosquin, La Falda en un trayecto que finaliza en la ciudad de San Marcos Sierras.



Es así como el Centro Cultural, Casa de Pepino, Almacén de la Memoria, originalmente construida al margen del antiguo cauce del arroyo La Cañada, previa Sistematización a la actual localización, recibía compradores locales y provinciales a quienes se les expendía todo lo que los clientes necesitasen, desde un alfiler hasta un vestido de novia y desde una bebida refrescante hasta comida recién elaborada como la famosa Cabeza de chancho hervida. Por su historia se lo ha Puesto en Valor como Patrimonio Cultural-Histórico por la Dirección de Turismo Municipal, señalado como Atractivo Turístico inserto en el Circuito Turístico Barrio Güemes.

El Centro Cultural además, se destaca por su originalidad en cuanto a la construcción de quilla invertida, cual barco que lo transportase hasta la localidad de Córdoba Capital desde su Italia natal. Por ello, se lo reconoce como Componente del Patrimonio Urbanístico- Arquitectónico por la Subdirección de Patrimonios de la Municipalidad de Córdoba.

Tras haber pasado por diversas etapas desde su construcción hasta su re funcionalización y Puesta en Valor, en el año 2005, por el entonces Intendente, el Señor Luis Juez, quien reabre las puertas primeramente como Museo y actualmente por los Ejes que ofrecen al mercado turístico, Centro Cultural, se realizó una inversión de casi 172.000 pesos, parte de lo cual se lo destinó a la construcción de un sanitario especial para discapacitados, devenido a oficina de uso privado por el personal administrativo, específicamente, comedor. Se transformó en primer detonante y motor motivacional, para realizar la presente investigación en Turismo Accesible y Accesibilidad tal lo menciona el Artículo 9 de la Convención Internacional por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad. Con mirada desde la Ciudad de Córdoba hacia la Provincia, el País y el Mundo, Debido al público que se pretende captar Internacional y Extranjeros, en el ámbito, local, provincial y nacional. A fin de: "Potenciar el Perfil Turístico de la Provincia de Córdoba".

En la segunda instancia de las Practicas Profesionalizantes, periodo comprendido entre febrero y julio de 2013; la investigación se enfocó en la legislación que le



daba sustento al marco teórico y en el campo de la investigación se pretendía conocer el alcance real y concreto puesto en práctica. En un espacio reconocido como Componente del Patrimonio Urbanístico-Arquitectónico por la Subdirección de Patrimonios de la Municipalidad de Córdoba en conjunto al señalamiento como Atractivo Turístico por parte de la Dirección de Turismo de la Municipalidad de Córdoba y en torno a los derechos humanos de las personas con discapacidad con referencia específica a la Accesibilidad. Cuyos fines eran erradicar barreras arquitectónicas sin alterar al Patrimonio, es decir, por medio de la construcción un diseño universal, apoyado en sus principios básicos, cuyas soluciones de implementarse, beneficiarían a toda la comunidad en un todo sinérgico.

Se encontró así que entre los antecedentes y las normativas que rigen y contemplan dicha situación se destacan la Ley Nacional N° 962 que prevé las vías de accesibilidad y las Ordenanzas Municipales N°10626/03 que tiene por objeto establecer las acciones de preservación de los bienes considerados del Patrimonio Cultural de la Ciudad y fijar el alcance de las declaraciones llamadas de “Interés Municipal” y de “Componentes del Patrimonio Arquitectónico-Urbanístico”. Ordenanza Municipal N° 11202/07 que establece los Niveles de “Protección” e “Intervención” y las acciones a emprender sobre bienes inmuebles considerados Componentes construidos en la Ciudad. La Ordenanza Municipal N° 11190 que tiene por objeto establecer los Niveles de Protección e Intervención, que tiene por objeto proteger y poner en valor los bienes y lugares del patrimonio construido en la ciudad, de acuerdo a criterios de orden público que poseen, como también a la identificación y delimitación de áreas con valores urbanísticos y ambientales a proteger y/o rehabilitar. Bajo el análisis, evaluación y supervisión en su ejecución por parte del Consejo Asesor de Patrimonios dependientes de la Subdirección de Patrimonios, quienes se encargan de receptor los trámites pertinentes a la factibilidad de intervenciones en inmuebles catalogados o pertenecientes al patrimonio edificado de la ciudad. En cuanto a la Accesibilidad se hace referencia a las Leyes Nacionales N° 22.431 en su capítulo IV vinculado al transporte y Arquitectura diferenciada; también a la Ley Nacional Argentina de Turismo Accesible, en sus artículos 1 y 2, a fin de que todos los ciudadanos



puedan ejercer sus derechos de Inclusión Social, Participativa de realizar actividades durante su tiempo libre, satisfactorias desde la óptica funcional y psicológica a fin de mejorar su calidad de vida.

En el mes de marzo de 2013, un artículo periodístico local de amplia trayectoria informativa, denominado La Voz del Interior, reflejaba la realidad de la Ciudad y de la Provincia de Córdoba, en cuanto al alcance de las medidas tomadas tanto en el ámbito público como privado con referencia a la Accesibilidad Turística y a la concreción y consecución respecto de las normativas vigentes. Cuyo título parafraseado da nombre a la presente ponencia. “En la Capital, la misma situación que en las sierras”; La Ciudad de Córdoba, quiere potenciar su perfil turístico, pero aún debe avanzar en cuestiones de accesibilidad”.

A partir de allí, la investigación pasa a la gestación de proyectos que se desarrollan con éxito en los meses de junio y julio de 2013.

Se convoca a trabajar en conjunto a la autora del presente informe a los Licenciados: Daniela Sabattini, Brìgida Lanzillotto y Juan Pablo Vega pertenecientes a la Organización sin fines de lucro: CILSA; ONG por la Inclusión, Córdoba. Ellos coordinan el Programa Nacional de Concientización a nivel provincial. Se convoca a la Doctora Cecilia Berra, perteneciente al grupo Incidir en Salud Mental, quien desarrolla tareas de Investigación y actividades junto a la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba, llevadas a cabo en el Hospital Neuropsiquiátrico Provincial y a Alejandro Onetto perteneciente al grupo “Alas al Mar” y quien desarrollaba animaciones y producciones de radio teatro en radio: “Los Inestables”, dentro del Hospital Neuropsiquiátrico Provincial.

Se organiza y dirige un “Ciclo de Conferencias de Concientización por la Inclusión de las Personas Discapacitadas” orientadas hacia un Turismo Accesible. Se dividió en dos conferencias, cada una abocada a una temática distinta, con plenarias informativas, mesas de debate y talleres vivenciales, al final de las mismas, se entregaban certificados de asistencia a los participantes y expositores. El evento se difundió en redes sociales, se les invitó al personal de la Secretarías de Cultura y la Dirección de Turismo, a Instituciones Educativas de nivel Superior



con orientación al Turismo, tales como: Mariano Moreno, Bac- Spinoza y Universidad Empresarial Siglo 21. Otras Organizaciones y Fundaciones que promueven la Inclusión de las personas con Discapacidad. Público en general.

Como resultado obtenido tras cada jornada, los asistentes evaluaban las mismas con expectativas de realización de nuevas conferencias. Las cuales aún se aguardan. En dicho Centro Cultural. Asimismo, el encargado de la Institución ha ofrecido su espacio para nuevas oportunidades. Lo cual significó que a la fecha, se desarrollaron en dicho espacio actividades como dos entregas de elementos ortopédicos, a cargo de CILSA, en su Programa Nacional homónima, una de las cuales conto con el apoyo de Paya médicos y otra la presentación musical de “La Viajetera”, contó con la presencia de la actual Sra. Directora de la Dirección de Discapacidad Municipal. Y un Ciclo de conferencias para el Personal Administrativo en el área de Promoción y Difusión de Centros Culturales.

En tanto que a nivel personal de la autora de la presente investigación, se presentó en el Instituto Bac- Spinoza, en conferencia similar al compartir las experiencias vividas durante las Practicas Profesionalizantes, las cuales me permitieron egresar en setiembre de 2013 como Técnica Superior en Turismo, denominada: “Compartiendo nuestras Prácticas”, a los alumnos y profesores de la Institución. En el mes de Diciembre de 2013.

En el mes de Julio de 2014, se compartió charla debate junto a alumnos y profesores de 5to Año del Instituto Secundario ISPE de la ciudad.

Se publicaron en la Revista Institucional mensual CILSA, ONG por la Inclusión, artículos que hacen referencia a todo lo expuesto y a las expectativas futuras como Profesional y estudiante de la Carrera de Turismo y Hotelería de la prestigiosa Universidad que hoy nos convoca para continuar con lo propuesto por el articulo 8 de la Convención Internacional de los derechos humanos por las personas con Discapacidad, el cual se refiere a la Toma de conciencia, en espacios de reflexión en todos los niveles de Educación sistemática y formal

En razón de lo informado y a la luz de lo planteado, se presentan como nuevos interrogantes los que se detallan a continuación:



Año 2015: Cuales y cuanto se logró avanzar que se llevaron a cabo para potenciar el perfil turístico en la Ciudad y en la Provincia de Córdoba.

Año 2016: Incorporación de proyectos, planes y programas inclusivos que se llevaran a cabo en la Provincia de Córdoba, para afianzar y potenciar su perfil turístico, reflejado en la reformulación del nuevo Plan Federal de Turismo, generado por la SECTUR.

Bibliografía:

- CILSA, O.N.G. por la Inclusión (en línea). (c 2010). Revista institucional mensual. <https://www.cilsa.org/>. Programa nacional de concientización- Córdoba/> (Consulta: 2 de agosto de 2013).
- De Denaro Liliana, Buscando la identidad cordobesa. Córdoba (sn), (20-). T 1.
- Gomez, María Fernanda, grupos turísticos y discapacidad: pauta, atención y diseño. 1ª ed. Buenos Aires: Turísticas, 2004.
- Redacción La Voz. En la capital, la misma situación que en las sierras: la ciudad de Córdoba quiere potenciar su perfil turístico, aun debe avanzar en cuestión de accesibilidad. La Voz del Interior 2 de marzo de 2013,2 (sección A, Ciudadanos).
- República Argentina, Córdoba; Ordenanzas Municipales N° 10626/03; 11190; 11202/07. < <http://www.municipalidaddecordoba.gov.ar//>>(Consulta 2 de agosto de 2013)
- UCES Universidad de ciencias empresariales y sociales. Biblioteca. Manual de citas bibliográficas (en línea) SilviaTorres, Adina Gonzalez Bonorino,comp.3ª ed.(España: s/n,2005).4/9/2013 en<<http://www.uces.edu.ar/biblioteca/mnualcitas.php>>



LA ACCESIBILIDAD TURÍSTICA EN ÁREAS PROTEGIDAS DE ARGENTINA COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN.

Parque Nacional- Accesibilidad- Política Turística

AUTORES:

Catalini Daniela. Universidad Nacional del Sur.
(danicatalini@gmail.com)

Mg. Rodriguez, Cecilia A. Universidad Nacional del Sur.
(crodriguez@uns.edu.ar)

Mg. Soledad Gallucci. Universidad Nacional del Sur
(gallucci@uns.edu.ar).

Introducción

En Argentina, el turismo es concebido como uno de los principales sectores contribuyentes a la economía nacional, constituyéndose como un gran generador de divisas. Por esta razón en el año 2004, es sancionada la Ley Nacional de Turismo N° 25.997, en la cual se declara a la actividad turística de interés nacional, convirtiéndose en una de las políticas prioritarias del Estado. Dentro de los principios rectores de dicha ley se incluye la accesibilidad, que refiere a la eliminación de aquellas barreras que impiden el pleno disfrute del turismo, entendiéndolo al mismo como un derecho de todos los habitantes del país.

Por otra parte, uno de los ejes fundamentales en lo que refiere a la institucionalización de la política turística en el país en el siglo XXI, y el cual es contemplado dentro de la Actualización 2011- 2020 del Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable de Argentina, es el “Fortalecimiento de la Administración de Parques Nacionales (APN)”, dependiente del Ministerio de Turismo. La APN es el organismo encargado de administrar el Sistema Nacional de Áreas Protegidas



de Argentina (SNAP), el cual comprende todas aquellas áreas destinadas a conservar el patrimonio cultural y natural, bajo las categorías de protección: Reserva Nacional, Monumento Natural y Parque Nacional (PN).

Según la Ley N° 22.351 los Parques Nacionales son “áreas a conservar en su estado natural, que sean representativas de una región fitozoogeográfica y tengan gran atractivo en bellezas escénicas o interés científico”, dentro de los cuales la única actividad económica permitida es la turística. Tal como se afirma en el Plan de Gestión Institucional para los Parques Nacionales, la existencia de estos espacios está fundamentada en la necesidad de conservarlos para el disfrute de los mismos por las generaciones presentes y futuras, entendiendo que estas áreas forman parte del patrimonio perteneciente al conjunto de la sociedad y que debe por ello “ser conservado, resguardado e incrementado para beneficio de todos los habitantes” (APN, 2001: 3). Dentro de este mismo documento es contemplado el derecho de todo habitante a acceder y disfrutar de las áreas protegidas al afirmarse que los circuitos y sistemas interpretativos ofrecerán a las personas con discapacidad puedan disfrutar de la naturaleza, garantizando la igualdad de oportunidad de todos los habitantes (APN, 2001: 38). Para lograr esto, dentro del Plan se propone la adaptación de todas las instalaciones dentro de los Parques Nacionales de modo que estas resulten accesibles a personas con discapacidad, sosteniendo así que la accesibilidad no va en detrimento de la conservación del ecosistema que protege cada Parque Nacional. Por este motivo, la construcción de infraestructura y planta turística dentro de un área protegida puede realizarse siguiendo un diseño y tipo constructivo armonioso con el entorno, que a la vez garantice estándares de calidad que contemplen la accesibilidad (APN, 2001: 42).

Tal como ha sido mencionado anteriormente, la única actividad económica permitida dentro de los Parques Nacionales es la turística, siempre que esta siga criterios de sustentabilidad. El turismo es concebido, en la medida en que se lleven las acciones correspondientes de planificación dentro de las áreas protegidas, no como una actividad degradante del medio ambiente, sino como una



actividad económica que ofrece la posibilidad de conjugar la conservación del medio ambiente, el desarrollo económico y la igualdad social.

Brinckmann y Wildgen (2003: 46) afirman que el turismo es una “práctica social colectiva” que integra diferentes modos de relación con el espacio, la identidad y el Otro. Bajo esta línea de pensamiento se entiende a la construcción de la “sociedad inclusiva” a través de la proposición de actividades turísticas y de recreación accesibles al conjunto de la población. Los autores afirman que el “problema” no reside en la persona portadora de una discapacidad, sino en la sociedad que crea ambientes restrictivos, políticas discriminatorias y niega el derecho a la diferencia. Por tal motivo, corresponde a la sociedad eliminar las barreras físicas, programáticas y actitudinales por ella creadas y garantizar que la igualdad de derechos de todas las personas, para que estas puedan desarrollarse personal, social, educacional y profesionalmente.

Las políticas turísticas son definidas por Velazco Gonzáles (2011: 960) como “el conjunto de acciones que impulsan actores públicos —en ocasiones en colaboración con actores no públicos— con la intención de alcanzar objetivos diversos relacionados con la variedad de fenómenos y relaciones que supone el proceso de atracción, estancia o residencia ocasional de ciudadanos en un territorio determinado.”

El Estado aparece entonces como el encargado de garantizar la posibilidad a todos los habitantes de acceso y disfrute del patrimonio cultural y natural de su país, construyendo una sociedad más inclusiva, que facilite un “turismo para todos”. Dicho acceso y disfrute no se limita a la mera eliminación de las barreras arquitectónicas, sino que pretende un cambio más profundo, que incluya tareas de concientización y sensibilización de la comunidad y capacitación del personal empleado, mediante el cual la sociedad se prepare para incluir a las personas con discapacidad, partiendo de la base de que el problema no radica en las personas que poseen algún tipo de discapacidad y sí en la sociedad que los discrimina. El turismo accesible, definido por la Ley de Turismo Accesible de Argentina N° 25.643 como el “complejo de actividades originadas durante el tiempo libre,



orientado al turismo y la recreación, que posibilitan la plena integración —desde la óptica funcional y psicológica— 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” colabora en la construcción de una sociedad más inclusiva, en tanto garantiza el acceso de toda la población a actividades turísticas de ocio y recreación.

Tal y como lo afirma Wallingre (2007: 219) “el inicio del Siglo XXI hace posible visualizar desde la Administración Pública Nacional, una política de Estado tendiente a una mejor valorización del sector turístico que permita lograr una mayor contribución en el desarrollo nacional y en la diversificación de la economía” Según la autora, la redacción y lanzamiento del Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable 2016 (y su respectiva Actualización 2011-2020), la sanción de la Ley Nacional de Turismo en el año 2004, entre otras, son medidas que tienden a acentuar la relevancia del sector. En este contexto es que la Secretaría de Turismo (actual Ministerio) incluyó desde el año 2005 la Gestión de la Calidad como uno de sus pilares.

Dentro del marco institucional del Ministerio de Turismo de la Nación Argentina, los temas relacionados con accesibilidad (tanto en alojamiento como en servicios turísticos) dependen de la Subsecretaría de Calidad Turística. La Dirección de Gestión de Calidad Turística diseñó el Sistema Argentino de Calidad Turística (SACT). El mismo contempla un conjunto de herramientas operativas destinadas a promover la cultura de la calidad y la mejora continua. Dentro del Nivel Inicial del Sistema Argentino de Calidad Turística se encuentran las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos. Las Directrices están indicadas para todos los prestadores turísticos, tanto públicos como privados, que pretendan aumentar la satisfacción del turista, mediante prácticas más integradoras y de calidad y lo que ofrecen es otorgar un “sello de calidad” que garantice realmente a los visitantes el disfrute y la comodidad en el destino o el servicio brindado. Dentro de las mismas se contempla una sección especial para la aplicación de accesibilidad dentro de áreas naturales, lo cual incluye a los Parques Nacionales.



Respecto a los Parques que han obtenido una distinción como resultado de la implementación de las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos, estos son cuatro: PN Iguazú, PN Talampaya, PN Lanín y PN Tierra del Fuego. Para los fines del presente trabajo sólo se abordará el estudio de caso de las dos primeras áreas protegidas, por haber sido los correspondientes concesionarios los que obtuvieron la certificación.

Parque Nacional Iguazú

El Parque Nacional Iguazú está ubicado al noroeste de la provincia de Misiones, y sus principales objetivos de creación son la conservación de una muestra representativa de la selva subtropical paranaense y del monumento natural de las Cataratas de Iguazú, declaradas recientemente como una de las nuevas 7 Maravillas Naturales del Mundo¹⁵⁸, y la biodiversidad que estas contienen. Dicho parque fue, junto con Nahuel Huapi, una de las primeras áreas protegidas creadas en Argentina, en el año 1934, a través de la ley 12.103. Además de conformar las 7 Maravillas Naturales del Mundo, las Cataratas del Iguazú son Patrimonio Natural del Mundo, declaradas por la UNESCO/WORLD HERITAGE, por su valor biológico y paisajístico.

Este parque es el más visitado de la Argentina, recibiendo en 2012 a más de 1 millón de visitantes, lo cual representa el 41% del total de las visitas a PN de Argentina en el mencionado año (APN, 2013: 5). Este parque no lleva un registro de la cantidad de personas con discapacidad que ingresan al parque, ya que las mismas ingresan como “Jubilado y Pensionado”, categorías que se consideran conjuntamente y de las cuales no se hace un registro desagregado. En lo que refiere a este parque Karina Pudor, responsable del área de accesibilidad del concesionario Iguazú Argentina estima que el número de personas con

¹⁵⁸ Esta declaración se hizo luego de que las Cataratas del Iguazú ganaran un puesto entre los 7 sitios más votados para convertirse en maravilla natural, a raíz de un concurso virtual organizado por la fundación suiza “New7Wonders” en el año 2011.



discapacidad que ingresan por año a este área protegida representa aproximadamente un 10% del total de visitantes.

En el año 1994 se tramita en la Administración de Parques Nacionales la Licitación Pública Nacional e Internacional 3/94, cuyo objetivo era la adjudicación de la construcción y explotación de infraestructura destinada a la atención del visitante en el área Cataratas, bajo jurisdicción del Parque Nacional Iguazú. Dentro de la Licitación se establece que deben proveerse oportunidades y servicios especiales para segmentos específicos, puesto que “es política de la Administración de Parques Nacionales generar ofertas para todas las categorías de visitantes en Iguazú (...) entre ellos visitantes que por su edad o por alguna discapacidad física requieren un tratamiento diferenciado” (APN, 1995: 121). El documento de la Licitación solo hacía referencia a cuestiones básicas de accesibilidad, como estacionamientos con un sector especial para personas con discapacidad, trazado especial dentro de algunos de los senderos para que puedan ser recorridos por personas con discapacidad, así como prever un mínimo de comodidades (1-2 %) dentro del material destinadas a las mismas. A su vez, el concesionario debía proveer pequeños transportes motorizados para personas mayores y personas con discapacidad que no pudieran trasladarse por sus propios medios.

Un año más tarde, mediante expediente n° 65/95 se otorga la concesión a la empresa constructora argentina Carlos E. Enriquez S.A. Y OTROS U.T.E. Las obras realizadas incluyen infraestructura básica (Agua, cloacas, red de tensión, red de telefonía, red de gas, red contra incendio), obra vial, construcción de pasarelas senderos, construcción de medio de transporte (Tren Ecológico), así como equipamientos varios. El sitio elegido para la construcción de la mayoría de la infraestructura es el del ex aeropuerto, por contar con la superficie necesaria y ser el de menor costo ambiental.

La crisis socio-económica acontecida en el país entre los años 2000 y 2001 frena los proyectos existentes en el parque, los cuales quedan pendiente hasta el 2003, año en que se retoma la intención de trabajar en accesibilidad dentro del parque. La elaboración de los planes en el caso del PN Iguazú estuvo a cargo de la



Administración de Parques Nacionales, que contó con el asesoramiento de la Fundación Mario Pantaleo.

Posteriormente, el concesionario fue el encargado de la financiación y realización de las obras. Las obras llevadas a cabo estaban incluidas dentro del Proyecto Cataratas, basado en el Programa Naturaleza sin Barreras. El objetivo de dicho programa es suprimir las barreras arquitectónicas y de información y posibilitar de este modo el acceso de personas con discapacidad a la posibilidad de contactarse con la naturaleza. En el caso particular del Proyecto Cataratas, tal como se menciona en el sitio web del parque, el objetivo es “suprimir las barreras arquitectónicas y posibilitar de este modo, el fácil desplazamiento de personas con discapacidad que anteriormente se encontraban limitadas de hacerlo dentro del Parque.”

“El proyecto Cataratas ha sido dotado de los recursos necesarios para facilitar la participación de todos los visitantes de todas partes del mundo y representa sobre todo, que éstos tengan una Integración Física, o sea que se puedan mover y transitar por nuestro espacio natural, Integración Funcional, que permite coordinar diferentes servicios e Integración Social, utilizando los servicios y desarrollando la actividad turística, educativa o de simplemente recreación.” (Iguazú Argentina, 2014)

Las obras incluidas dentro del Proyecto Cataratas permitieron que el parque pueda ser recorrido en un 90% por una persona con discapacidad, quedando incluido entonces entre los circuitos de Máxima Accesibilidad del mundo. En el año 2012 el parque recibió la visita de los evaluadores del Programa Directrices de Accesibilidad en Alojamientos y Servicios Turísticos de la Nación, quienes en esa oportunidad realizaron un trabajo de diagnóstico. Como resultado de dicha inspección enviaron un informe con correcciones a realizar para mejorar los estándares de calidad y servicio que se brindan. Como el parque ya trabajaba en lo que refiere a accesibilidad, las modificaciones encomendadas resultaron mínimas, y fue así que en abril de 2013 el concesionario del parque obtuvo la certificación de accesibilidad.



Dentro del mencionado parque, los circuitos Garganta del Diablo y Superior no poseen escaleras. El circuito Inferior es accesible en parte, ya que hay un tramo en el que posee escaleras. Todos los accesos a edificios, senderos y pasarelas están contruidos con rampas, que no superan el 6 % de pendiente. Los solados de los senderos y de las pasarelas fueron diseñados pensando en dar la misma oportunidad de recorrido a todos los visitantes (discapacitados visuales y motrices, ancianos y cochecitos para bebés). Las pasarelas cuentan con doble pasamanos, uno a 0,95m y otro a 0,75m para niños, discapacitados motrices y personas de baja talla. A su vez, el piso está construido de un material facilita el desplazamiento de personas con movilidad reducida. A esto se agregan los baños para personas con discapacidad.

El parque cuenta con vehículos eléctricos que pueden ser utilizados por cualquier visitante que así lo requiera (ancianos, embarazadas) para facilitar el desplazamiento dentro del área sin costo alguno. También se cuenta con sillas de ruedas especialmente adaptadas para poder recorrer las pasarelas. El tren posee espacios especiales para personas que se desplazan en sillas de ruedas.

El Centro de Interpretación “Ívira Retá” cuenta también con rampas de acceso en los laterales del edificio y grupo de sanitarios accesibles. Dentro de este centro se encuentra la maqueta en relieve (con los circuitos que se pueden recorrer en el parque), con referencias en sistema Braille. Los restaurantes del patio de comidas del área comercial cuentan con menú en Braille (en español e inglés). En el telecentro de este área hay una cabina especial para discapacitados y un teléfono para hipoacúsicos.

Entre los años 2001 y 2003 la Fundación Mario Pantaleo era la encargada de brindar las capacitaciones al personal del parque en lo que refiere a accesibilidad. A partir del 2003, la encargada pasó a ser Karina Pudor (actual responsable del área de Accesibilidad), quien brinda capacitaciones anuales. En el marco de las mismas, fue convocada la Escuela Especial Nº 10 de Sordos de la ciudad de Posadas para la realización de las prácticas.



En el PN Iguazú se apunta a que las capacitaciones sean vivenciales y, principalmente, que el personal de la oficina de informes tenga conocimientos del grado de dificultad de cada circuito y de qué personas deberían o no realizarlos (por ejemplo, una mujer embarazada o una persona obesa no podrán realizar circuitos de alta dificultad). El énfasis en este parque se pone en brindar a los informantes turísticos la mayor cantidad de datos acerca de los circuitos y sus dificultades, para que ellos puedan transmitirlos a los visitantes y que, finalmente, sean estos quienes decidan realizarlos o no. Las capacitaciones son obligatorias para todo el personal que ingresa a trabajar al área protegida.

La empresa concesionaria certificó a través de las normas ISO 9001: 2000 el Sistema de Gestión de la Calidad. Por tal motivo existe un proceso estandarizado de las acciones a implementar cuando una persona nueva ingresa a trabajar al parque. En el caso de Iguazú, según lo informado por Karina Pudor

“cada persona que ingresa como trabajador del parque nacional recibe un manual con las normas de comportamiento del lugar, un manual de cómo atender personas con discapacidad, y una charla informativa acerca de las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos.”

Dentro del personal del Concesionario Iguazú Argentina hay gente capacitada en lenguaje de señas. Tal como afirma la encargada de accesibilidad del parque, esta no es una lengua universal y, al ser Cataratas un destino internacional, muchas veces se dificulta el entendimiento entre personas de diferentes países. Por tal motivo, el personal del parque muchas veces utiliza la lectura labial con apoyo de la escritura en el caso de personas con comunicación reducida.



Parque Nacional Talampaya

Otro de los parques nacionales que ha obtenido la distinción a través del Programa de Directrices en Servicios Turísticos fue Talampaya, ubicado en la provincia de La Rioja y creado por Ley Nacional 24.846 en el año 1997 con el objetivo de proteger los yacimientos paleontológicos ubicados dentro del mismo, los cuales datan del Período Triásico. Este parque fue declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en noviembre de 2000. En el caso de esta área protegida (al igual que en el Parque Nacional Iguazú) la certificación la obtuvo el concesionario del parque Rolling Travel¹⁵⁹ en el año 2012.

En este parque tampoco se lleva un registro específico de ingreso de personas con discapacidad, por lo que, si bien se sabe que en el año 2011 ingresaron a este parque 9.715 personas bajo la categoría de “Jubilados y Pensionados”, no se puede determinar exactamente cuántas de estas personas poseen algún tipo de discapacidad.

El trabajo en accesibilidad en este parque comenzó en marzo del año 2011, en el que fue llevada a cabo la visita de asesoramiento y el taller de capacitación de las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos, por el equipo integrado por los técnicos del Ministerio de Turismo y del Servicio Nacional de Rehabilitación, con el apoyo de la Secretaría de Turismo de la Provincia de La Rioja. Ellos visitaron las instalaciones del Parque Nacional, sus circuitos turísticos, y realizaron el taller de capacitación al personal del establecimiento.

Como ya fuera mencionado, este trabajo se realizó por iniciativa del concesionario Rolling Travel, que en los 6 meses siguientes a la visita trabajó para lograr que el Parque Nacional Talampaya lograra ser accesible desde lo arquitectónico, comunicacional y haciendo hincapié también en la capacitación del personal permitiendo que todos los turistas que arriben al lugar puedan disfrutar del área protegida. Si bien el concesionario ya contaba con algunas medidas de

¹⁵⁹ Rolling Travel es una operadora mayorista de turismo que opera desde el año 1998 en la provincia de Córdoba. En el año 2004 la empresa asumió la concesión de las excursiones al Cañón de Talampaya y Los Cajones, dentro del Parque Nacional Talampaya.



accesibilidad desde el momento de la construcción, planteadas en el Reglamento de Construcciones para los Parques Nacionales, Monumentos Naturales y Reservas Nacionales (como rampas y sanitarios accesibles) este trabajo se profundizó para poder obtener la certificación de destino accesible.

Según plantea Franco Tobares ¹⁶⁰, si bien la Administración de Parques Nacionales confeccionó el Reglamento de Construcciones mencionado anteriormente, en el que se establecen requisitos de construcción como sanitarios accesibles y rampa en los accesos a edificios, no existe un control efectivo de que dichos requisitos se cumplan en cada parque, y la certificación de accesibilidad no es un requisito legal para los concesionarios.

En lo que refiere al Parque Nacional Talampaya, el trabajo sobre accesibilidad no se hizo en conjunto con ninguna ONG ni asociación, sólo con la asistencia del Servicio Nacional de Rehabilitación y el MinTur. El concesionario del parque, al igual que en el caso de Iguazú certificó la norma ISO 9001: 2000 en el año 2007 enfocando su estrategia en “la diferenciación y la creación de valor en los productos y servicios, trabajando en un Sistema de Gestión de Calidad”. Anualmente la Dirección de Aprovechamiento de recursos diseña e implementa la encuesta de satisfacción al visitante, cuyos resultados son publicados y analizados en un informe anual. En la misma se incluye una pregunta referente al grado de accesibilidad de las instalaciones.

Según los resultados arrojados en el año 2012 el 41 % de los encuestados calificó la accesibilidad del PN como “muy buena”. Sin embargo, el resto de los porcentajes se reparten de manera equilibrada con las demás ponderaciones (bueno, regular, malo, muy malo), por lo que en realidad no es posible identificar una tendencia clara en este aspecto en las opiniones de los encuestados. (APN, 2012: 59)

El parque actualmente es accesible para personas con discapacidad motriz y visual, ya que los menús, el magazine de las excursiones se encuentran escritos

¹⁶⁰ Gerente operativo de Rolling Travel en el Parque Nacional Talampaya.



en Braille. Los folletos cuentan con altorrelieve para que a través del tacto las personas no videntes y/o disminuidas visuales puedan percibir qué es una geoforma o un petroglifo, por ejemplo. El mostrador de ventas es accesible, ya que se encuentra a la altura de una persona con silla de ruedas lo cual hace que el vendedor no hable “desde arriba” al turista, sino que lo sitúa a su misma altura. Las mesas de los restaurantes y bares están adecuadas para que puedan ser cómodas para personas con sillas de rueda.

Si bien el personal está capacitado en manejo de personas con discapacidad motriz y visual, no existe personal calificado en lenguaje de señas. En lo que refiere a la difusión de la información, el sitio web no está adecuado para personas con discapacidad visual actualmente, pero este constituye uno de los próximos pasos a seguir por el concesionario, según comenta el gerente operativo del concesionario, quien ha manifestado su interés en ello.

El hecho de que en ninguna de estas dos áreas protegidas exista un registro del número de personas con discapacidad que ingresan anualmente (y lo cual se hace extensible a otras áreas protegidas) hace que sea imposible dimensionar el volumen de estas visitas, así como obtener un perfil de la demanda. Puede resultar interesante intentar “salirse del número” y no hacer hincapié únicamente en el registro cuantitativo de estos visitantes, ya que el Estado es el responsable de garantizar el acceso y disfrute de las áreas protegidas a todos los miembros de la sociedad sin importar el mayor o menor porcentaje que el sector en cuestión represente sobre el total de visitas. Sin embargo, llevar un registro del número de personas con discapacidad que ingresan a las áreas protegidas y realizar encuestas de satisfacción a dichos visitantes puede ayudar sin duda a obtener un perfil de la demanda, así como a saber si los servicios cumplen o no con las expectativas de los visitantes y cuáles son los aspectos a mejorar en cada caso.

Si bien el Plan de Gestión Institucional para Parques Nacionales representa un elemento normativo en el cual se contemplan cuestiones de accesibilidad, el mismo no obliga a los Parques Nacionales a incluir dentro de sus prioridades a la accesibilidad. En el Reglamento de Construcciones para los Parques Nacionales,



Monumentos Naturales y Reservas Nacionales se aborda la construcción de infraestructura accesible para personas con movilidad reducida, y la eliminación de las barreras arquitectónicas presentes en estacionamientos, espacios libres, transporte y edificios de uso público. No se conoce ningún documento de la Administración de Parques Nacionales que exija la capacitación del personal de PN en lo que refiere a trato de personas con discapacidad, ni a la comunicación, iluminación y señalética accesible o que aborde estos temas.

El instrumento normativo que aborda la accesibilidad de una forma más completa (incluyendo todo lo mencionado anteriormente) es el de las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos, que se encargan de proveer información acerca de las características con las que debe contar un área natural para poder considerarse accesible, y las cuales son extensibles a los PN en particular. Sin embargo, la Administración de Parques Nacionales no se ha encargado de enviar una copia del documento (disponible en formato digital) a cada parque o a cada una de las Delegaciones Regionales para que estas las distribuyeran entre los PN de cada región. Por este motivo, los PN que tomaron conocimiento del documento lo realizaron por interés propio, como es el caso de los PN Iguazú y Talampaya.

En los dos casos de estudio abordados el interés por trabajar en accesibilidad surgió de los respectivos concesionarios, quienes contaron con la aprobación y el apoyo de la Administración de Parques Nacionales. En ambos casos, la mayor parte de la inversión fue realizada por los concesionarios puesto que, como ha sido manifestado en las entrevistas realizadas, los costos de inversión para la remodelación de la infraestructura o construcción de nuevas obras generalmente son muy altos, superando la capacidad de la APN para absorberlos, motivo por el cual se concesionan a privados, que cuentan con el capital para realizar las obras necesarias.

Tal como se realizó en el PN Iguazú (y lo cual no ocurrió en el caso del PN Talampaya) el trabajo con la comunidad y con Organizaciones No Gubernamentales puede resultar muy beneficioso para ambas partes. Si bien el Programa de Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos ofrece



capacitación gratuita para el personal de los PN interesados en acreditar, resultaría muy interesante que las personas que han sido capacitadas continuaran con esta labor, impartiendo los conocimientos obtenidos al total del personal que trabaja en cada uno de los PN, así como a los prestadores de las localidades vecinas, ya que como menciona Karina Pudor “Un viaje no es solo la visita al Parque Nacional, sino también el hotel, el medio de transporte, la restauración, etc. Por lo tanto se debe trabajar la accesibilidad como destino”. Así, los PN deben comenzar a aumentar sus vínculos con las localidades vecinas y sus prestadores, con el fin de compartir experiencias y aunar esfuerzos para lograr aumentar el número de visitas recibidas, logrando que el desarrollo de la actividad turística sea planificado y sustentable, redundando en beneficios sociales y económicos para todas las partes involucradas, y permitiendo la conservación de cada una de las ecorregiones.

A esto se suma el hecho de que las personas con discapacidad, tal como lo comenta Karina Pudor, generalmente planifican más el viaje e investigan anticipadamente los destinos, buscando información al respecto en todos los medios que sean posibles, entre los que se incluyen los folletos, los sitios web, la información disponible en Blogs o Redes de Turismo Accesible, y la difusión boca a boca. Así, las personas con discapacidad priorizarán la visita a destinos que puedan satisfacer sus necesidades, y donde se garantice el disfrute de la experiencia. Tanto Franco Tobares como Karina Pudor afirman que las personas con discapacidad que visitan el PN Talampaya y el PN Iguazú lo hacen porque saben que estas áreas protegidas son accesibles, y que por lo tanto podrán disfrutar de la visita sin inconvenientes, garantizándoles una experiencia satisfactoria.

Reflexiones Finales

Tal como ha sido posible conocer a través de los estudios de caso abordados en el presente trabajo, la temática de la accesibilidad es un tema muy novedoso en



los Parques Nacionales de Argentina. Si bien existe un marco normativo que garantiza el acceso y disfrute a las personas con discapacidad de las áreas protegidas, la realidad actual de los PN dista mucho de ser la ideal en lo que refiere a accesibilidad.

Dentro del marco normativo existente, los PN cuentan con un Plan de Gestión y Reglamento de Construcción en los cuales se afirman que la infraestructura debe ser accesible, pero no se realiza un control de las obras e infraestructura existente por lo que la cantidad y calidad de infraestructura accesible existente, y la construcción de nuevas obras, queda librada al interés y presupuesto de cada parque. En este sentido, la situación es muy dispareja entre los PN de Argentina, ya que en la mayoría de los PN el presupuesto es insuficiente para afrontar el gasto derivado de las remodelaciones o la construcción de nueva infraestructura. Para ello, las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos resultan ser un instrumento de mucha utilidad, puesto que están disponibles para todo público en formato digital, y cuentan con una Guía de Autoevaluación, en la que el personal del propio parque puede evaluar el grado de accesibilidad del lugar, y determinar cuáles son las falencias y los puntos sobre los que hay que trabajar.

En los dos casos abordados, el interés por garantizar el acceso y disfrute del parque a todas las personas ha surgido de los concesionarios y del personal de los Parques Nacionales Iguazú y Talampaya, y está más relacionado con la necesidad de brindar servicios de calidad dentro del parque, que con lineamientos institucionales planteados por la Administración de Parques Nacionales.

Si bien dentro del Ministerio de Turismo (dentro de cuya órbita se encuentra la Administración de Parques Nacionales) trabaja con un Sistema de Calidad, dentro de los cuales la accesibilidad es uno de los ejes sobre los que se trabaja, la Administración de Parques Nacionales no ha colocado este tema dentro de la agenda de prioridades a tratar.

A esto se suma la falta de coordinación entre las actividades de cada PN. Las dos áreas protegidas abordadas en el presente trabajo trabajaron “por su cuenta”, sin



compartir experiencias ni documentación. La falta de documentos y registro escrito de los planes, programas y acciones llevados a cabo en cada uno de los parques dificulta la circulación de información entre las áreas protegidas, con el fin de compartir y aprender de las experiencias realizadas en otros PN. Para subsanar esta falta de contacto y comunicación entre los distintos parques podría crearse una red en la que se contacten a los encargados de accesibilidad o personas involucradas en el tema de cada PN, para facilitar el trabajo y coordinar acciones conjuntas.

En lo que refiere a los recursos humanos, en las dos áreas protegidas abordadas en este trabajo existe personal capacitado en accesibilidad. En el PN Iguazú en particular todo el personal que está en contacto con los visitantes está capacitado sobre recomendaciones generales en el trato a personas (naturalidad, respeto) y a la atención específica para cada tipo de discapacidad. A su vez, existe en el ámbito del MinTur personal abocado específicamente a la temática de accesibilidad, quienes trabajan en el programa de Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos y que ofrecen capacitaciones y asesoramientos gratuitos a quienes lo soliciten para la implementación de las mismas.

Como ha sido mencionado anteriormente y lo cual se deduce de las entrevistas en lo que refiere a los instrumentos financieros de una política turística, la APN carece en este momento de los mismos, puesto que los presupuestos asignados a cada parque suelen resultar insuficientes para afrontar los costos de las remodelaciones o construcción de nuevas obras. Es por esta razón que, como en el caso de los dos PN estudiados, resulta necesario concesionar la construcción de infraestructura a empresas privadas, que cuentan con el capital financiero necesario para realizar la inversión.

Entendiendo al turismo “como derecho de todos los habitantes, sin discriminación alguna”, y existiendo normativa a nivel internacional y nacional que respalda esta afirmación y se encarga de garantizar este derecho, el Estado es el encargado de asegurar que la normativa existente se cumpla, y la totalidad de la población tenga garantizada la integración a la sociedad y el disfrute de las áreas naturales



protegidas, creadas con dicho fin. En este sentido puede observarse el compromiso del Estado en algunos de los instrumentos constitutivos de una política de Estado, a ser recursos humanos y organizativos e instrumentos normativos careciendo por el momento de instrumentos financieros.

Bibliografía

Administración de Parques Nacionales (1995). *Licitación Pública Nacional e Internacional N° 4/95 para la concesión de la construcción, conservación, administración y explotación de las obras e instalaciones de infraestructura para la atención de visitantes al Área Cataratas, Parque Nacional Iguazú.*

Administración de Parques Nacionales (2001). *Plan de Gestión Institucional para los Parques Nacionales*, pp. 3, 38- 42. Recuperado del sitio de internet del Centro de Formación y Capacitación en Áreas Protegidas: http://www.capacitacionapn.gob.ar/wp-content/uploads/plan_de_gestion.pdf.

Administración de Parques Nacionales Dirección de Aprovechamiento de Recursos (2012). *Encuesta de Satisfacción al visitante PN Talampaya*, pp.59.

Administración de Parques Nacionales Dirección de Aprovechamiento de Recursos (2013). *Análisis de Visitantes en Jurisdicción de la APN*, pp.5.

Brinckmann, Wanderléia & Wildgen, Jairo (2003). Desafíos para los estudiosos del turismo: La construcción de la «Sociedad Inclusiva» y del «Turismo Accesible». *Cuadernos de Turismo*, 11, pp. 46. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/753849.pdf>.

Catalini, Daniela. (2014, 12 de abril). *Entrevista a Franco Tobares, gerente operativo de Rolling Travel en el Parque Nacional Talampaya* [Audio].

Catalini, Daniela. (2014, 18 de abril). *Entrevista a Karina Pudor, responsable de accesibilidad de Iguazú Argentina* [Audio].



Iguazú Argentina (2014). *Iguazú Argentina Concesionaria del Área Cataratas del Parque Nacional Iguazú*. Recuperado de: <http://www.iguazuargentina.com/>

Ley N° 22.351 Parques Nacionales. Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 12 de diciembre de 1980.

Ley N° 25.643. Boletín Oficial de la República Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 12 de septiembre de 2002.

Ministerio de Turismo de la Nación Argentina (2011). *Argentina Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable Actualización 2012- 2020*, pp. 19, 20.

Velasco Gonzáles, M. (2011). La política turística. Una arena de acción autónoma. *Cuadernos de Turismo*, n° 27, pp. 960.

Wallingre, N. (2007). *Historia del Turismo Argentino*, pp. 219. Buenos Aires: Ediciones turísticas



ACCESIBILIDAD Y COMPETITIVIDAD DE LOS SERVICIOS TURÍSTICOS DE LA PROVINCIA DE SAN JUAN. CASO DEPARTAMENTO CAPITAL.

Proyecto de Investigación

Autor:

Lic. María Natalia Begueri Gomez. DNI: 33234170. E-mail:
natybegueri@live.com.ar. Licenciada en Turismo. Facultad de Filosofía,
Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan.

Palabras claves: competitividad, accesibilidad, barreras.

Resumen

El presente trabajo es parte de una investigación que se llevó a cabo en la Ciudad de San Juan en el transcurso de los años 2012 y 2013, con el fin de poder evaluar la situación actual que presentan los establecimientos hoteleros y gastronómicos en cuanto a la accesibilidad de sus instalaciones y la sensibilidad de los propietarios de éstos con respecto a dicha situación.

La investigación se llevó adelante en el marco del proyecto acreditado “*Competitividad y Dinámica de los factores en los destinos turísticos de la Provincia de San Juan en el marco de la Sustentabilidad*”, sobre la base de las siguientes leyes y planes: La Ley Nacional de Turismo N° 25.997, Ley Nacional de Turismo Accesible N° N°25.643, Plan Estratégico Territorial. Argentina 2016-2020.

El término accesibilidad “*el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus*



*capacidades técnicas o físicas*¹⁶¹, refiere tanto a las barreras arquitectónicas como a la prestación de los servicios, lo que hace referencia a la comunicación, iluminación, señalización e información visual, seguridad y capacitación del personal. En esta investigación se hizo especial énfasis en los servicios requeridos por las personas con capacidades diferentes, entendiendo a las mismas como aquellas que presentan una alteración permanente, o transitoria, que en relación con su edad y medio social, implique desventajas considerables para su adecuada integración social o laboral. En cuanto a los objetivos planteados, se evaluó la situación actual de los establecimientos hoteleros y gastronómicos del departamento Capital. Además, se analizó el nivel de concientización sobre la accesibilidad de los agentes locales públicos y privados para componer destinos turísticos de calidad.

La investigación, de tipo exploratoria, descriptiva y explicativa, se realizó tomando una muestra aleatoria, en la que se analizaron 5 establecimientos hoteleros y 6 establecimientos gastronómicos. Los resultados de la investigación arrojaron, entre otros aspectos, el grado no solo de aplicación de las directrices de accesibilidad en el servicio turístico, en dichas áreas, del departamento Capital sino, de accesibilidad que poseen dichos establecimientos para poder posibilitar la plena integración de las personas con movilidad y/o comunicación reducidas.

Descripción del proyecto

2 Justificación

La prosperidad de una nación depende del nivel de productividad y competitividad de sus empresas. En un mundo globalizado, las ventajas comparativas son fácilmente copiadas y mejoradas por los competidores; por ello,

¹⁶¹ "Usabilidad y Accesibilidad". EMEZETABLOC. [27 DE Junio 2009]. Disponible en: <http://www.emezeta.com/articulos/usabilidad-y-accesibilidad#axzz1t9rM6UI9>. (Consultado 15 de Abril 2012).



la ventaja competitiva se determina por la habilidad de una empresa o grupos de empresas de innovar y mejorar continuamente sus productos y servicios.

Lamentablemente, hay segmentos de la sociedad que no pueden acceder y disfrutar de las ciudades, debido a la existencia de barreras, impedimentos físicos y humanos. Este segmento es el de las personas con capacidades.

En los últimos años surgieron iniciativas, especialmente impulsadas por el PFETS y la Ley Nacional de Turismo, tanto públicas como privadas, a favor del derecho de estas personas a la igualdad de trato en el ocio y el turismo, lo que ha provocado una mayor concientización al respecto. Algunas de las iniciativas que surgieron fue la Ley Nacional de Turismo Accesible (Ley N°25.643)¹⁶² y **Directrices de Accesibilidad** en Alojamientos Turísticos y las **Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos**.

3 Marco Teórico

De acuerdo con lo expresado por la Organización Mundial del Turismo (OMT, 1994)¹⁶³, *“el turismo comprende las actividades que realizan las personas durante sus viajes y estancias en lugares distintos a su entorno habitual, por un periodo de tiempo consecutivo inferior a un año, con fines de ocio, por negocios y otros”*.

Cuando se habla de turismo se debe prestar especial atención a un significativo segmento de la demanda que la oferta de servicios no satisface totalmente: el de personas con discapacidad y/o movilidad reducida. Este segmento viaja por lo general con acompañantes o su núcleo familiar. En

¹⁶² Ley Nacional de Turismo Accesible N° 25643, sancionada el 15 de Agosto de 2002 y Promulgada el 11 de Septiembre de 2002. Se determina que las prestaciones de servicios turísticos deberán adecuarse a los criterios universales establecidos en la Ley N° 24.314 (Sistema de protección integral de los discapacitados) y el decreto reglamentario N° 914/97

¹⁶³ La Organización Mundial del Turismo (OMT) es el organismo de las Naciones Unidas encargado de la promoción de un turismo responsable, sostenible y accesible para todos.



consecuencia, cada discapacitado que elige un destino turístico suma el aporte de varias personas¹⁶⁴.

Todas las personas tienen los mismos derechos. Uno de esos derechos es la ciudad para todos. Es decir *“la posibilidad de construir una ciudad en la que se pueda vivir dignamente, reconocerse como parte de ella y donde se posibilite la distribución equitativa de diferentes tipos de recursos: trabajo, salud, educación, vivienda; recursos simbólicos: participación, acceso a la información, etcétera”*¹⁶⁵.

La accesibilidad es una característica básica del entorno construido. *“Es la condición que posibilita el llegar, entrar, salir y utilizar las casas, las tiendas, los teatros, los parques y los lugares de trabajo”*¹⁶⁶.

En los últimos años, la accesibilidad turística ha pasado a convertirse en un factor intrínseco a la calidad turística. Ya no se puede concebir un turismo de calidad, cuando éste no está al alcance de todos, el turismo de calidad debe ser accesible a todos y nadie podrá quedar al margen de éste por ninguna razón o circunstancia. Sin embargo existen barreras arquitectónicas y humanas que no permiten que esta situación sea posible. Cuando se habla de barreras arquitectónicas se hace referencia a *“cualquier traba, obstáculo o impedimento que dificulte o impida a las personas realizar su vida cotidiana, limitando con ello sus posibilidades laborales, sociales, culturales deportivas, etc”*¹⁶⁷.

Se ha comenzado a trabajar el tema de la accesibilidad en muchas organizaciones e instituciones con el objetivo de lograr la plena integración de las personas con discapacidad. A su vez, el envejecimiento de la población llevó a una mayor necesidad de entornos accesibles, pensados para todas las personas, con independencia de sus capacidades. La mejora de accesibilidad entonces,

¹⁶⁴ BENARDELLI, Claudio. Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas . Plan Nacional de Accesibilidad- Capacitación *“Conceptualización sobre accesibilidad”*:. Pág. 15

¹⁶⁵ LEFÈBVRE, Henri, 1968¹⁶⁵,

¹⁶⁶ *Concepto Europeo de Accesibilidad* .

¹⁶⁷. *“Discapacidad: barreras arquitectónicas en la sociedad”*. Rincón del vago [n.d]. Disponible en: http://html.discapacidad_barrerasl. (Obtenido en la red el 16 de Abril de 2012)



constituye una inversión en capacitación del capital humano, en tecnología, en infraestructuras, entre otros.

Se redactaron numerosas leyes sobre la accesibilidad. Se sancionó la ley de turismo accesible (Ley N°25643)¹⁶⁸, la cual lo define como *“El complejo de actividades originadas durante el tiempo libre, orientado al turismo y la recreación, que posibilitan la plena integración —desde la óptica funcional y psicológica— 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”*.

Desde el Ministerio de Turismo de la Nación, se crearon las **Directrices de Accesibilidad en Alojamientos Turísticos y las Directrices de Accesibilidad en Servicios Turísticos**¹⁶⁹.

Las directrices son referidas a: *“la **accesibilidad arquitectónica en espacios comunes, espacios comunes accesibles, comunicación, iluminación y señalización accesible, seguridad, capacitación del personal**”*¹⁷⁰.

Por otro lado, cuando se trata de analizar la **competitividad** del sector servicios Crouch y Ritchie (1999) introducen la teoría de la ventaja comparativa y de la ventaja competitiva. Considerando a la competitividad de los destinos turísticos como *“la capacidad de un destino para crear e integrar productos con valor añadido que permitan sostener los recursos locales y conservar su posición de mercado respecto a sus competidores”*¹⁷¹.

Según los dos autores citados, *“la **ventaja comparativa** hace referencia a los factores de los que está dotado el destino turístico, incluyendo tanto los factores que ocurren de forma natural como los que han sido creados”*. En este sentido, Porter (1990) agrupa estos factores en cinco grandes categorías: recursos

¹⁶⁸ Ley N°25643, Ley Nacional de Turismo Accesible. Sancionada en Agosto del 2002

¹⁶⁹ *“Programa de Turismo Accesible”*. Servicio Nacional de Rehabilitación. Ministerio de Salud de la Nación Republica Argentina

¹⁷⁰ Directrices de Accesibilidad en Alojamientos Turísticos Servicios Turísticos. Año 2008 y 2010.

¹⁷¹ ARCARONS, Ramón. *“LA COMPETITIVIDAD TURÍSTICA: CONCEPTO Y DETERMINANTES”*. (Obtenido el 20 de Abril del 2012)



humanos, recursos físicos, recursos de conocimientos (científicos), recursos de capital e infraestructuras.

Por su parte, la **ventaja competitiva** *“hace referencia a la capacidad de un destino turístico para utilizar sus recursos de forma eficiente a medio y largo plazo”*¹⁷².

El análisis de las condiciones de competitividad del destino empieza por identificar su vocación turística y su evolución en relación con indicadores del sistema turístico en su conjunto, comprende el análisis del turismo y su evolución en relación con el entorno económico global del destino turístico, como el papel que desempeña el turismo en la economía local, el grado de cooperación, entre tantos.

4 Metodología

En esta investigación se aplicaron técnicas exploratorias, descriptivas y explicativas, como instrumentos que permitieron alcanzar los objetivos propuestos. El proceso metodológico aplicado se dividió en 3 fases: relevamiento, análisis y diagnóstico.

5 Objetivo general

Evaluar la aplicación de las directrices de accesibilidad en los servicios turísticos, en el área Hotelera del departamento Capital, sobre la base de la competitividad del destino.

6 Objetivos específicos

- Recopilar información secundaria sobre las leyes relacionadas con el turismo accesible.

¹⁷² RIVERO, Marcelino y FAJARDO, Miguel. “La competitividad de los destinos turísticos: un análisis cuantitativo mediante modelos logísticos. aplicación a los municipios extremeños”. Universidad de Extremadura. Pág. 5

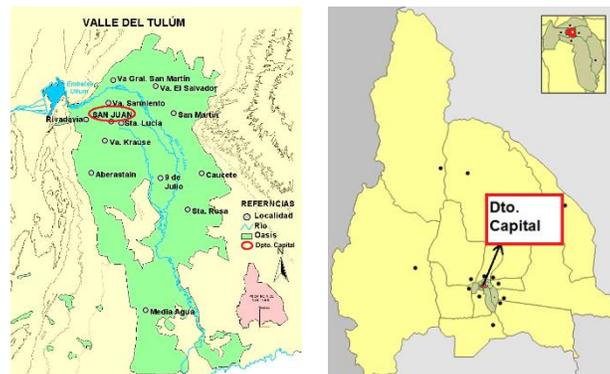


- Realizar un relevamiento de la situación actual de los establecimientos de hoteleros del departamento Capital.
- Analizar el nivel de concientización sobre la accesibilidad de los agentes locales públicos y privados para componer destinos turísticos de calidad.

7 Desarrollo

7.1 Ubicación Geográfica

Este trabajo de investigación se desarrolló en el departamento Capital. El mismo se localiza en el centro sur de la provincia de San Juan, en el valle de Tulum.



Mapa 1: "Ubicación Valle del Tulum y departamento Capital"

7.2 Fase de Relevamiento:

Se recolectó la información primaria la cual sirvió como base de análisis. Para llevar a cabo el relevamiento se tomó una muestra aleatoria estratificada de distintos establecimientos hoteleros (Hotel Selby, Hotel Bristol, Hotel Del Bono Park Spa y Casino, Hotel Alkazar y Hotel Provincial), reconocidos en el departamento.



Se utilizaron: investigación de campo, datos estadísticos, fichas de recolección de datos (de elaboración propia, entre otros).

Se consideró una clasificación (alta, media, baja o nula), según el siguiente detalle:

Alta	Cumple en gran medida
Media	Cumple en forma parcial
Baja	Cumple escasamente
Nula	No cumple

Cuadro 1: "Clasificación del grado de accesibilidad"(Fuente: Elaboración Propia)

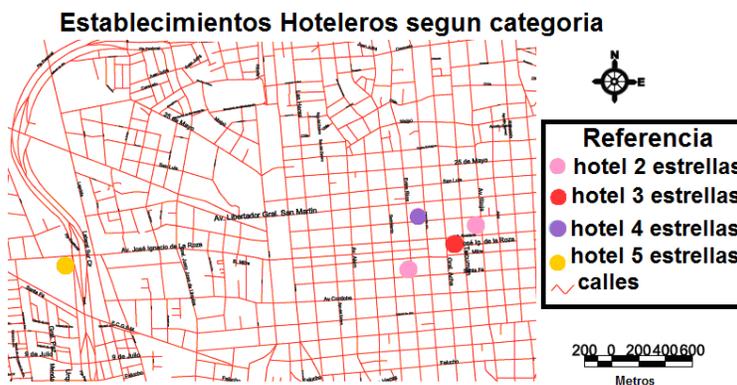
Además se agrupó la información o los ítems relevados teniendo en cuenta 4 aspectos:

- **Accesibilidad arquitectónica**
- **Comunicación accesible**
- **Seguridad**
- **Personal**

Relevamiento de la situación actual de los establecimientos hoteleros

A través del uso de "las fichas de relevamiento" se relevaron 5 establecimientos Hoteleros de 5, 4, 3 y 2 estrellas.

Localización de los mismos:



Mapa 2: “Establecimientos Hoteleros según categoría de los mismos” (Fuente: Elaboración propia)

7.3 Fase de Análisis:

Teniendo en cuenta las fichas de relevamientos. Se contaron las cantidades de preguntas/respuestas obtenidas para cada aspecto con respecto a las distintas categorías. Se obtuvo la siguiente tabla.

Sabana de datos:

Grado de Accesibilidad de los establecimientos Hoteleros en %																				
	Hotel Alkazar %				Hotel del Bonos %				Hotel Provincial %				Hotel Bristol %				Hotel Selby %			
	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula	Alta	Media	Baja	Nula
Accesibilidad Arquitectonica	0	48	18	34	0	71	15	14	0	40	26	34	0	28	27	45	0	35	24	41
Comunicación Accesible	0	60	13	27	0	60	20	20	0	60	7	33	0	21	29	50	0	21	57	21
Seguridad	0	80	20	0	0	100	20	0	0	80	20	0	0	80	0	20	0	100	0	0
Personal	0	0	50	50	0	50	50	0	0	0	50	50	0	0	0	100	0	0	0	100
Total	0	188	101	111	0	281	105	34	0	180	103	118	0	130	56	215	0	156	82	162

Tabla 1: “Grado de Accesibilidad de los establecimientos hoteleros (%)” (Fuente: Elaboración propia)

Análisis de los establecimientos:

De acuerdo a la tabla 1 sobre el “Grado de accesibilidad de los establecimientos Hoteleros” se puede expresar que:



Accesibilidad Arquitectónica, los hoteles de mayor categoría presentan una accesibilidad de tipo media. No cumplen completamente con lo establecido en las directrices, sin embargo es posible el desplazamiento de los turistas por las instalaciones sin mayores inconvenientes.

Los hoteles de 3 y 2 estrellas, presentan una accesibilidad de tipo nula. No cumplen con lo establecido en las directrices, dificultando el desplazamiento de la demanda turística por los mismos. Las mayores dificultades se encuentran en escaleras y rampas sin barandas, ascensores de tamaño reducido sin numeración en braille, pasillos angostos con obstáculos, sin franjas guías, etc.

Comunicación accesible: los hoteles de 4 y 5 estrellas presentan accesibilidad de tipo media, muchas personas pueden acceder y comunicarse. Sin embargo, hay una gran deficiencia en cuanto al lenguaje de señas y la escritura braille.

Los de 2 estrellas presentan accesibilidad de tipo baja o nula. Lo cual significa que es muy difícil acceder a los mismos. Existen grandes problemas en cuanto a la señalización, iluminación y las comunicaciones.

Seguridad la mayoría presenta accesibilidad de tipo media, esto se debe a los requerimientos necesarios para su habilitación por parte de bomberos de la provincia.

Personal la mayoría presenta accesibilidad de tipo baja a nula. Salvo el hotel de 5 estrellas, el cual presenta una accesibilidad de tipo media y baja.

Los establecimientos que tienen accesibilidad entre baja y nula, presentan falencias en el poco manejo, no solamente de idiomas extranjeros y del lenguaje de señas, sino también del trato y manejo de personas con discapacidad por parte de los empleados.

7.4 Fase de Diagnostico:

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla 1 “Grado de Accesibilidad de los establecimientos Hoteleros (%)”, se compararon los resultados obtenidos en esta fase y se procedió a clasificar los establecimientos



teniendo en cuenta 3 franjas de accesibilidad, (Cumple, Cumple Parcialmente, No Cumple):

Se obtuvo la siguiente tabla:

Grado de cumplimiento de las directrices de Accesibilidad			
			
Hotel Alkazar		x	
Hotel del Bono	x		
Hotel Provincial		x	
Hotel Bristol			x
Hotel Selby			x

Tabla 2: “Grado de cumplimiento de las directrices de Accesibilidad en los Establecimientos Hoteleros” (Fuente: elaboración propia)

En la tabla 2, se puede visualizar que solamente el “Hotel Del Bono Park” cumple con las directrices de accesibilidad, concibiendo que su servicio sea accesible para gran parte de los residentes y turistas que hacen uso de él.

Los hoteles “Alkazar” y “Provincial”, cumplen parcialmente con lo establecido por las directrices. Si bien presentan dificultades para el uso y disfrute de sus instalaciones, las personas pueden acceder y desplazarse.

En cuanto a los hoteles “Selby” y “Bristol”, no cumplen con lo establecido por las directrices de accesibilidad, haciendo casi imposible el uso de sus instalaciones por parte de personas que presenten alguna discapacidad.



7.4.1 Análisis FODA

De acuerdo a los datos obtenidos en las fases anteriores se construyó el siguiente FODA sobre el nivel de concientización de los agentes locales privados para componer destinos turísticos accesibles de calidad en la provincia de San Juan

Fortalezas	Oportunidades
<p>Amplia oferta hotelera</p> <p>Directrices de Accesibilidad y Leyes referentes al turismo accesible, y a prestaciones para personas con discapacidad</p> <p>Amplia cantidad de Atractivos Culturales</p> <p>Gran cantidad de Mano de obra especializada.</p>	<p>Amplia demanda de personas con movilidad y/ comunicación reducida.</p> <p>Muchos eventos y fiestas provinciales.</p> <p>Progresiva importancia a nivel Mundial y Nacional del Turismo Accesible.</p> <p>Amplia oferta de Hoteles en el departamento Capital y Sistema de mejora continúa.</p>
Debilidades	Amenazas
<p>Falta de capacitación de recursos Humanos respecto a la tematica</p> <p>Ausencia de competencia dedicada al turismo a esta temática en la provincia</p> <p>Falta de inversión en los establecimientos.</p> <p>Ausencia de rampas, pasamanos, pisos antideslizantes</p>	<p>Deterioro de los establecimientos, especialmente los de menor categoría.</p> <p>Crisis Económica</p> <p>Inversiones necesarias que no consideran al Turismo Accesible.</p>

Cuadro 2: “Nivel de concientización de los agentes locales privados para componer destinos turísticos accesibles de calidad en la provincia de San Juan”

(Fuente: Elaboración propia)

7.5 Competitividad



Luego de haber analizado todos los establecimientos se procedió a implementar el “Diamante de la competitividad de Porter” en relación a la accesibilidad.

1. Condiciones de los factores o factores de producción:

➤ **Factores básicos:**

Atractivos Culturales de gran valor: casa de Sarmiento, Celda Sanmartiniana, Auditorio Juan Victoria, Museo de Bellas Artes, entre otros.

➤ **Factores Avanzados o especializados:**

Gran cantidad de mano de obra especializada

Destino conocido.

Infraestructura, con barreras arquitectónicas y señáletica no accesible.

Condiciones de la demanda

Demanda turística exigente y diversificada.

Gran número de visitantes repetitivos. La duración de la permanencia es de 1 a 2 días.

Aumento considerable de personas con discapacidad.

2. Sectores relacionados o industrias conexas y de apoyo:

Insumos para baños como bárrales, etc.

Insumos de comunicación: auditiva, braille

Institutos y universidades de formación profesional (arquitectos, lic. en turismo, etc)



3. Estrategia, estructura y competencia de las empresas

Alta Rivalidad: Se observan más establecimientos hoteleros, sin embargo no se centran en lograr una mejora continua e innovación de los servicios ofrecidos (no están adaptados para todas las personas).

Baja Inversión: del sector privado en: infraestructura, señalética, capacitación del personal, etc.

Ambiente Regulador: No se observa que se fomente la inversión de entes privados.

4. La dinámica dentro del diamante

Se observa que no existe una dinámica que fomente la mejora y la calidad de los servicios ofrecidos. No hay alianzas estratégicas entre los distintos elementos. Lo cual lleva a una mala comunicación entre los mismos. Esta situación provoca que se ofrezcan productos de mala calidad, y excluyentes.

5. El azar y el papel del gobierno

Gran cantidad de eventos, los cuales sirven como promoción del atractivo Capital
Creación de leyes referidas a la temática: sin embargo no existe un ente controlador, el cual obligue a su cumplimiento

Directrices de accesibilidad: no se obliga su implementación, lo cual lleva a que no se realicen inversiones en los establecimientos. Lo que significa establecimientos no accesibles.



En forma grafica:

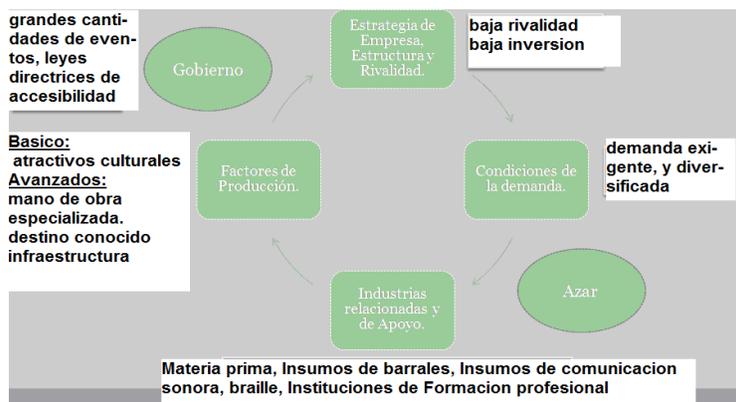


Grafico 1 " Diamante de la competitividad de los agentes locales privados para componer destinos turísticos accesibles de calidad en la provincia de San Juan"
(Fuente: Elaboración propia)

Se puede decir que existen una serie de elementos positivos que sirven para aumentar el turismo en el departamento Capital (se traduce en mayor ocupación en los hoteles), los cuales ayudan a que el destino sea más competitivo. Ellos son:

- Atractivos culturales de gran importancia: auditorio, casa de sarmiento, etc
- Gran cantidad de eventos y establecimientos hoteleros.
- Demanda turística exigente y diversificada. Y gran cantidad de personas con movilidad y movilidad reducida.

Sin embargo hay elementos que hacen que los establecimientos hoteleros, no sea competitivo. Ellos son:

- Inexistencia de un ente controlador, el cual obligue al cumplimiento de las leyes
- La no implementación de las directrices de accesibilidad. Lo cual lleva a que no existan establecimientos adaptados.

Conclusiones finales:



Se pudo notar la falta de interés por parte de los empresarios de los servicios turísticos respecto a la temática investigada. Esto se visualizó en las instalaciones relevadas, las cuales no posibilitan la integración de las personas con discapacidad.

En los establecimientos se observó que el 40% cumplen con las directrices de accesibilidad (hoteles de 4 y 5 estrellas), el otro 40% no cumple con lo establecido por las directrices (hotel de 3 estrellas y uno de los hoteles de 2 estrellas) y el 20% restante cumple parcialmente (hotel de 2 estrellas)

Los principales problemas que poseen los establecimientos son:

- Accesibilidad arquitectónica, ausencia de rampas, inexistencia de barandas, escalones muy altos, pasillos angostos, pisos con desniveles, ausencia de franjas guías, como así también en los sanitarios; puertas angostas, sanitarios que impiden el traspaso de la silla de rueda al mismo.
- Comunicación accesible, deficiencia en cuanto al lenguaje de señas y la escritura braille.
- Seguridad, falta de capacitación en cuanto a evacuación en caso de sismos
- Personal, poco manejo de idiomas extranjeros y de lenguaje de señas.

Todas estas falencias, siguiendo como base el análisis FODA que se realizó, se deben a la inexistencia de un ente controlador, que obligue el cumplimiento de las directrices, y a la falta de inversión e interés por la mejora continua de la calidad, y el crecimiento turístico de los establecimientos por parte de los empresarios.

Estas falencias, e incumplimientos de la normativa existente, directrices de accesibilidad y leyes, hacen que los establecimientos hoteleros no sean competitivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Sánchez Rivero, M. y Fajardo Caldera, M.A. (2004) *“La competitividad de los destinos turísticos: un análisis cuantitativo mediante modelos lógicos.*



Aplicación a los municipios extremeños". 1º Jornada de Económica del Turismo, Palma de Mallorca, 28 – 29 de Mayo.

- BARBOSA, LUIS. G. (2008). *“Midiendo la competitividad en los destinos: el modelo brasileiro”*. Ponencia presentada a la conferencia Internacional del turismo “El conocimiento como valor diferencial de los destinos turísticos”. Málaga, España. 29 – 31 de Octubre.
- BEGUERI, y Otros. (2011). *“El turismo accesible en el servicio de restauración de la provincia de san Juan”*. Ponencia presentada en el V Simposio internacional y XI Jornada nacional de investigación acción en turismo (CONDET), encuentro nacional de profesionales en turismo (ENPROTUR), VI encuentro nacional de estudiantes de turismo (ENET). . Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Nacional de Mar del Plata. 21 al 23 de Septiembre de 2011
- PORTER, M. (1990). *“Competitive Advantage”*. Free Press. New York.
- RITCHIE, J.R. BRENT; CROUCH, Geoffrey. (2003). *“The competitive destination: A Sustainable Tourism Perspective”*; CABI Publishing. Wallingford, Oxon, UK.
- Coalición Internacional para el Habitat. (2008). "El Derecho a la Ciudad en el Mundo. Compilación de documentos para el debate", Oficina Regional para América Latina HIC-AL, Ciudad de México.
- AMENGUAL, Clotilde y otros. (1996), Movilidad reducida y accesibilidad, en VV.AA., *“Curso básico sobre accesibilidad al medio físico*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía”. Madrid.
- Decreto N° 3.223. (1999). Reglamento sobre Agencias de Viajes y Turismo. Venezuela.
- BENARDELLI, Claudio. Capacitación *“LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL. “Conceptualización y métodos de gestión para su aplicación”*. PLAN NACIONAL DE ACCESIBILIDAD (Resolución C.N.A.I.P.D. N° 94/07). (2010). Publicado en las 2º Jornadas sobre el Plan Nacional de Accesibilidad y Turismo Accesible. Mar del plata, 16 y 17 de Septiembre.



EJE 7: DERECHO A LA SALUD

DOCENCIA E INVESTIGACIÓN COMO METODOLOGÍA DE ABORDAJE TERAPÉUTICO INTRA E INTERINSTITUCIONAL

Proyecto de Investigación.

Autores:

Angelino, Flavia, DNI: 25.632.271, Lic. Prof en Sociología UBA,
fla1angelino@hotmail.com

Angelino, Leonardo, DNI: 27950209, Lic. en Terapia Ocupacional UNQ,
leo_angelino@hotmail.com

Giovannetti, Federico, DNI: 36396282, Est. Psicología U. Favaloro,
giovannettipsi@gmail.com

Palabras Claves: Transdisciplina, Incumbencias, Material Autóctono.

“Un departamento de docencia e investigación tiene el objetivo de optimizar los recursos terapéuticos, clínicos y educativos en lo que respecta al diagnóstico, tratamiento, técnicas de abordajes clínicas, educativas y terapéuticas con el objetivo de sistematizar los procedimientos institucionales, actualizar las herramientas de trabajo, capacitar al personal auxiliar y profesional, elevando la calidad de trabajo de los mismos.”



¡Bienvenido a la Institución!

Las circunstancias en las diferentes instituciones de salud mental suelen presentar patrones similares. En hospitales, clínicas, Centros Educativo Terapéuticos, hogares, centros de día, equipos terapéuticos y escuelas especiales se suelen dar realidades similares.

Dichas realidades, que resultaran conocidas para el lector que desarrolle su actividad laboral en el ámbito mencionado, tienen que ver con cierta falta/perdida de ética y profesionalidad. Se trata de una tendencia a dejar de lado los objetivos terapéuticos, casi como quien se olvida de lo que vino a hacer. Se puede ver que en el ámbito institucional se suele perder el eje de lo que se debe lograr con los pacientes: **un cambio**. Ésta actitud desemboca en hechos que van desde el descuido y la falta de metodología hasta la peligrosidad de la falta de ética: Desde terapias eternas sin objetivos claros, la falta de creencia en las metodologías utilizadas y la eficacia de cualquier intervención, la deslegitimación sin una base racional del discurso de los pacientes y/o sus familias, hasta el maltrato físico y/o verbal a los pacientes y la creencia de que el paciente nunca va a poder tener el más mínimo cambio en su conducta.

Es menester que, si creemos que estas situaciones se dan en nuestros ámbitos de trabajo, comencemos a pensar qué factores propiciaron una situación de ésta índole. Se pueden aseverar distintas hipótesis. Podemos pensar en circunstancias meramente laborales que se relacionan con la falta de acompañamiento al personal. Esto es: la falta de ateneos interdisciplinarios donde abordar inquietudes sobre los pacientes en pos de una solución terapéutica, la falta de reuniones de empleados donde poner en común las situaciones institucionales que entorpecen el quehacer diario, la ausencia de capacitaciones donde el personal pueda adquirir conocimientos y herramientas nodales para su actividad, y la falta de instancias de actualización donde el personal pueda estar al corriente de las investigaciones y debates más actuales que refieren a su



especificidad. Un profesional que comparte sus inquietudes, tiene contacto frecuente con la bibliografía, y esta actualizado, va a desarrollar su tarea con más seguridad, entendiendo mejor su quehacer diario, etc.

Por otro lado, podemos pensar en las diferentes situaciones de índole coyuntural que a diario ponen en jaque al trabajador: salarios bajos, obras sociales que no pagan en tiempo y forma, inflación, vacío estatal, inseguridad, injusticia, etc.). El equipo de salud es atravesado por estas situaciones y al no tener una estructura institucional contenedora, su quehacer puede verse afectado. De la misma manera, los intereses económicos suelen primar por sobre los intereses terapéuticos, dificultando que se otorguen los espacios de reflexión y dialogo interdisciplinarios (ateneos, reuniones, capacitaciones, actualizaciones, etc.) Un ejemplo claro consiste en la tendencia a llenar a los profesionales de pacientes y disminuir los espacios en común.

Todo lo mencionado anteriormente, propicia en el personal de salud mental las figuras de estrés laboral o Burnout. El estrés, según lo definen Lazarus y Folkman (1984), es un estado del sujeto que tiene que ver con la relación de éste con el ambiente. El ambiente es percibido como amenazante o peligroso y el sujeto al no percibir tener los recursos necesarios para hacerle frente, reacciona de diversas maneras. Puede decantar en estados depresivos, abulia, ansiedad, enfermedades psicosomáticas, etc.

Podríamos contextualizar, a continuación, el estrés laboral en una institución de salud mental del estilo que venimos hablando. En una institución de esta índole, el personal se encuentra constantemente bajo una gran responsabilidad: el cuidado de los pacientes. Éste cuidado puede incluir crisis psicóticas, episodios de agresividad, constantes episodios de no-retención de esfínteres, etc. Además, el paciente psiquiátrico suele ser muy demandante, requiriendo una atención especial. Ante esto, si el personal no tiene las herramientas técnicas (educativas, asistenciales o educativas) necesarias, se verá asediado por una gran cantidad de estresores a los que no podrá hacer frente. Y, claramente, si el personal no posee espacios de reflexión, ateneos interdisciplinarios, capacitación y actualización, no



tendrá las herramientas técnicas necesarias para su trabajo ni se sentirá capaz de cumplir con las responsabilidades que su trabajo le imprime.

Un proceso de estrés constante y crónico (de cuatro a diez horas diarias, todos los días de la semana) no le sale gratis al cerebro. Una reacción prolongada de estrés produce cambios fisiológicos y patológicos en el cerebro que tienen que ver con la segregación de hormonas como el cortisol, esencial para el funcionamiento del sistema inmunológico. Mientras tanto, a nivel psicológico, se produce un fenómeno conocido como desesperanza aprendida.

La desesperanza aprendida fue postulada por Martin Seligman y consiste en que el sujeto aprende a creer que no tiene ningún control sobre las situaciones que lo circundan, y que no puede hacer nada para cambiarlo. Este aprendizaje resulta de los repetidos intentos fallidos de cambiar una situación adversa o problemática. Se producen déficits cognitivos, motivacionales y emocionales en los sujetos. Por un lado, lo cognitivo se caracteriza por pensamientos del estilo “Las cosas son así y nunca se podrán cambiar” o “Por mas que me esfuerce, nunca voy a lograr nada.”. Por otra parte, los déficits motivacionales se dan por la disminución de respuestas voluntarias y una disminución en la iniciación de tareas. Por último, emocionalmente aparecen el miedo, la ansiedad y el ánimo depresivo como principales manifestaciones.

De esta manera, el personal al no tener un espacio de reflexión y formación, no va a sentirse capaz de hacer frente a los estresores que su responsabilidades le imprimen. Una situación que se mantiene durante largo tiempo así, puede desencadenar en el fenómeno de desesperanza aprendida. Su desmotivación y falta de objetivos claros podría ser la respuesta a las estructuras fijadas hace años en el ambiente de la salud mental. La dinámica institucional es naturalizada y a partir de ese momento, el personal de salud mental desestimaré la posibilidad de que el paciente se mejore, que se rehabilite, que realice un cambio en su conducta. De la misma forma, se desestimaré la posibilidad de que, de una vez por todas, se realice una mejora, una rehabilitación, un cambio mas profundo: el de la dinámica institucional.



¿Cómo salir de este círculo vicioso?

Es importante, como un primer acercamiento para la resolución de estos conflictos, reconocer cuales son las necesidades que el funcionamiento óptimo de un equipo terapéutico requiere. Sin embargo, hacer referencia a cada una de estas necesidades nos haría indagar en infinidad de capítulos.

Mencionaremos, a continuación, las necesidades que son de incumbencia para un departamento de docencia e investigación. Se trata de, en términos más amplios, de generar un espacio de práctica y reflexión de los actuantes profesionales.

Institución contenedora.

Hará falta que la institución sea contenedora y, además, regente por un modelo de salud y no meramente por un modelo económico. Entre estas ideas, podemos encontrar la idea falsa de que “las cosas son así y nunca podrán cambiarse”. Esto, que funciona a modo de mito inquebrantable, es algo que debe desaparecer a fin de que pueda lograrse un verdadero cambio en la dinámica institucional. Debemos comprender que toda realidad institucional y social es histórica, es decir que fue propiciada por la voluntad de las personas y puede ser modificada por otras personas. Una institución nunca “es” de una manera, sino que “está” de una manera, y puede “estar” de otra forma.

Equipo operativo.

Los equipos están compuestos por las personalidades de cada sujeto que lo compone. Es por ello la necesidad de una minuciosa búsqueda de los integrantes, con entrevistas iniciales, periodos de prueba en campo, donde se pueda ver si el postulante es apto para formar un equipo o será la cuña que lo disuelva.

Material Autóctono.



Muchas veces los tratamientos se encuentran en jaque o no son fructíferos, ya que son basados en modelos/metodologías extranjeras. Adecuar los abordajes a cada sujeto brinda la oportunidad de crear nuevos materiales.

Docencia/investigación:

Se Plantea un espacio para el profesional donde las problemáticas de los planes de tratamientos de cada paciente serán discutidos y relevados, según diferentes modelos y/o metodologías.

Éste espacio debe plantearse en forma horizontal Cada profesional, auxiliar y empleado de la institución debe volverse tanto educador como educando. Entre el equipo institucional debe dar un proceso educativo fundado en el dialogo. Es claro que esto no debe caer en un mero dialogo de pasillo. Es necesario que existan tanto espacios de dialogo cotidianos, como espacio de dialogo formales. Siguiendo esta lógica, ambos polos de proceso educativo crecen profesionalmente en forma de espiral ascendente y en conjunto. En palabras de Freire: “Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. (...) La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al egoísta *tener más*, una forma de ser menos. No puede el *tener* de algunos convertirse en la obstaculización del tener de los demás (...)” Porque, además, el saber no es algo que se tenga, sino algo que uno es y debe compartir a través del ejemplo y la problematización.

Ésta crítica constante a lo que uno hace, se dará mediante una unión inquebrantable entre la acción y la reflexión. Es decir, praxis, **quehacer**. Según Freire, si solo nos focalizamos en la reflexión, estaremos haciendo simple palabrerío; en cambio, si solo priorizamos la acción, estaremos haciendo activismo. Ésta capacidad de la praxis es un atributo exclusivo de los sujetos, seres del quehacer.

De esta manera, podemos deducir que la praxis no es un privilegio de algunos sujetos, sino un derecho de todos. Así que, transformar la realidad, realizar un



cambio a la dinámica institucional, también es un derecho de todo el personal, y no sólo de “algunos” privilegiados.

La necesidad, se muestra conjunta de un cambio y el espacio que este requiere para llevarse a cabo, con continuidad y tiempo (ya que estos procesos no son de la noche a la mañana) es como los frutos se irán viendo.

El plantearnos estas problemáticas es parte de la deontología profesional, y el darnos cuenta que somos responsables por acción u omisión nos hace más humanos.

Bibliografía:

- Amossy y Herschberg Pierrot (2001): “Estereotipos y clichés”. Buenos Aires.
- Arendt, H. (1993): “La condición humana”. Paídos, México.
- Arendt, H. (1973): “Sobre la Violencia” en Crisis de la Republica, Taurus, Madrid.
- Arfuch (2002):”Problemáticas de la identidad”. Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires.
- Argumedo,A. (1996): “El imperio del conocimiento” en revista Encrucijadas Nro.4, UBA.
- Argumedo,A (1987): “Un horizonte sin certezas: América Latina ante la revolución científico técnica”, Puntosur/Ilet, Bs.As.
- Bauman (2000): “De la ética del trabajo a la estética del consumo”. Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Barcelona.
- Berger y Luckmann (1968): “La construcción social de la realidad”. Buenos Aires.
- Campbell L. B. y otros (2000), en “Inteligencias Múltiples, usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje”, Troquel, pgs. 313-314, Bs. As., Argentina.



- Fernández Villanueva: "Procesos intragrupales". Psicologías sociales en el umbral del siglo XXI. Madrid.
- Foucault, M. (2002): "Las Palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas", Edit. Siglo XXI, Bs.As.
- Foucault, M. (1975): "Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión"
- Foucault (2002): "Vigilar y Castigar". Buenos Aires.
- Freire, P. (1970). "Pedagogía del oprimido". Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gardner, H. (2004), en "IM la teoría en la práctica", Paidós, pgs. 25-27, Bs. As, Argentina.
- Geertz, C. (1987): "la interpretación de las culturas".
- Goffman (1995): "Estigma". Buenos Aires.
- Goleman, D., (1995), en "La inteligencia emocional", Ed. Vergara, Bs. As., Argentina.
- Kalinsky y Arrúe (1996): "Claves antropológicas de la salud".
- Kornblit (2004): "Teoría y práctica en promoción de la salud". Nuevos estudios sobre drogadicción. Buenos Aires.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). "Stress, appraisal and coping". New York: Springer.
- Quiroga, Ana P. (1997): Matrices de aprendizaje, constituciones del sujeto en el proceso de conocimiento, Ediciones Cinco, Bs.As.
- Seligman, M. E. (1975). "Helplessness: On Depression, development and Death". San Francisco: W. H. Freeman.
- Vigotsky (1972): "Psicología del arte". Barcelona.
- Wagner y Elejabarrieta (1998): "Representaciones sociales". Psicología social. Madrid.



EL CUIDADO DE LA SALUD EN LA INFANCIA: RECONOCIMIENTO DE DERECHOS Y CIUDADANÍA.

Proyecto de Voluntariado Universitario: “*Rayuela: Una propuesta de acción colectiva*”, UNQ

Autores:

-Guillermo de Martinelli

DNI N° 25476534

27384677

Doctor en Ciencias Sociales
Ocupacional

UNQ

gdemartinalli@unq.edu.ar

lgille@unq.edu.ar

-Liliana Noemí Arce.

DNI N° 13634351

Lic. en Terapia Ocupacional

UNQ

larce@unq.edu.ar

-Leandro Gille

DNI N°

Lic. en Terapia

UNQ

Palabras claves: Salud – Formación de agentes multiplicadores – Desempeño ocupacional

Resumen

Experimentar pobreza o indigencia durante la infancia y/o la adolescencia tiene consecuencias que se extienden en el tiempo y se inscriben en el cuerpo. La pobreza infantil supone un conjunto de adversidades que tienen impacto negativo en el presente, que siguen teniendo consecuencias negativas en el resto de la vida, y que se transmiten a las generaciones siguientes, poniendo en riesgo la salud mental de los involucrados.

La pobreza es un fenómeno económico y social capaz de reproducirse a sí mismo, expresándose en privaciones que afectan las potencialidades para el desarrollo del individuo. La infancia es el período de la vida en que las personas desarrollan capacidades físicas, psíquicas, (cognitivas y emocionales) sociales y de aprendizaje. En los tres primeros años de vida, los niños desarrollan su capacidad para pensar y hablar, para regular sus emociones, para aprender y razonar, estableciéndose las bases de sus comportamientos futuros.

Desde el punto de vista de la infancia y adolescencia, es necesario considerar también las dimensiones ambientales del espacio y las dimensiones subjetivas,



dada la importancia de aspectos tales como la estabilidad, la sensación de seguridad, y la percepción de segregación en la vida cotidiana de niños/as y adolescentes.

La equidad para la Infancia supone que, en el panorama actual, la fragmentación socio-territorial de las ciudades condiciona el acceso a oportunidades críticas para la sobrevivencia y el desarrollo personal. La vida de las personas cambia profundamente dependiendo de dónde crecen, se educan y socializan. Así, la división social del territorio en cuestión refleja la compleja estructura espacial de distribución de grupos sociales, en términos de clase y etnia, de bienes y servicios, y de oportunidades de representación política.

El Proyecto **“Rayuela: Una propuesta de acción colectiva”**, de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Quilmes, pretende desarrollar estrategias asociativas y sumar esfuerzos prestando atención al desempeño ocupacional (juego) que tienen los niños, que por su condición social se encuentran en posición de vulnerabilidad, para lograr una mejor calidad de vida y bienestar, aspirando además a que los mismos actúen como multiplicadores en su entorno.

Estudiantes, graduados y docentes comparten una praxis vinculante con el entorno, considerando un deber formativo, asumiendo la responsabilidad institucional de una nueva ciudadanía social y a la vez ratificando su compromiso de futuro.

Se desarrollan prácticas profesionales de manera conjunta, estimulando la construcción de redes solidarias y asociativas de apoyo, pues se sabe que a través de éstas, se logra la protección de quienes la integran.

El equipo de trabajo de “Rayuela” interviene en el territorio implementando talleres de Salud, Educación, Cuidado del ambiente y Formación de agentes multiplicadores dirigidos a 100 niños/as cuyas edades oscilan entre los 6 meses y los 6 años que concurren al Jardín Comunitario “Obrador” de la Villa Itatí. El proyecto se hace sustentable en la medida que los diferentes actores sociales que participan y gestionan asociativamente, se apropien de los instrumentos utilizados y pueden replicar la experiencia en diferentes formas creativas de multiplicación,



que no implica copia sino uso de nuevas ideas. Es necesario concentrar las fuerzas políticas, culturales, educativas, económicas para unidireccionarlas tras un mismo objetivo, reforzando las condiciones democráticas y de derechos de las personas. El enfoque de los Derechos Humanos (Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas –OHCHR-, 2002), parte de la conceptualización de los derechos integrándolos con la reducción de la pobreza, planteando la necesidad del empoderamiento de los actores sociales, corriéndose de la caridad, para enfocarse desde el poder para reclamar a los gobiernos políticas que logren un mejoramiento de sus condiciones de vida.

Sabemos que el conocimiento no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. El desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona.

Pretendemos problematizar nuestra mirada (la de todas y todos) sobre la realidad que queremos transformar y los modos en que hay que hacerlo, considerando cuáles son las causas y consecuencias de los problemas para poder decidir mejor cómo actuar para solucionarlos interrogándonos:

-¿Se logra sustentabilidad, sostenibilidad, crecimiento con equilibrio y desarrollo territorial respetando la identidad, la idiosincrasia particular y la cultura de cada colectivo social, especialmente en lo que respecta a su forma particular de vivir y relacionarse con el cuidado de la salud?

- ¿Qué particularidades adquieren nuestras prácticas profesionales al ser situadas en los distintos contextos, así como la relación y la inter relación de los diversos actores sociales que los integran?

El Proyecto: “una propuesta de acción colectiva”.

La crisis económica y social que atraviesa el país en la actualidad ha acrecentado la marginación de los grupos que viven en situación de pobreza. Ser pobre no es sólo tener menos dinero, ser pobre puede significar también pobreza de expresión, de medios, de recursos, de relaciones; y también, pobreza de



esperanza, de entusiasmo, de conocimientos, de oportunidades, situaciones que ponen en riesgo la salud mental de quienes se ven afectados. Es necesario comprender que, cuando las personas han debido convivir con la pobreza varios años, van construyendo también una cultura dentro de esa pobreza, que tiene sus propias reglas, sus códigos, sus estrategias. En este sentido, vivir en la pobreza y más en la pobreza extrema, significa una escala de valores, de prioridades, un modo de organización para la supervivencia, un modo de vincularse con el resto de la sociedad, con las instituciones, con el que ocupa el lugar del saber, etc.

La distribución de la población pobre en regiones con distinto grado de desarrollo económico exige la implementación de políticas diferenciales en materia alimentaria, sanitaria, educativa y de la seguridad social y de promoción de la sustentabilidad ambiental.

Experimentar pobreza o indigencia durante la infancia y/o la adolescencia tiene consecuencias que se extienden en el tiempo y se inscriben en el cuerpo. La pobreza infantil supone un conjunto de adversidades que tienen impacto negativo en el presente, que siguen teniendo consecuencias negativas en el resto de la vida, y que se transmiten a las generaciones siguientes, poniendo en riesgo la salud integral de los involucrados.

La pobreza infantil abarca tres dominios interrelacionados (Minujin, 2005), la privación, es decir la falta de condiciones y servicios materiales esenciales para el desarrollo; la exclusión, entendida como el resultado de procesos de desajuste, a través de los cuales la dignidad, la voz y los derechos de las/os niñas/os son negados o sus existencias amenazadas; y la vulnerabilidad, que es definida como la ineficiencia de la sociedad de poder controlar amenazas existentes en sus entornos que atentan contra la infancia.

Se hace necesario establecer el desarrollo de acciones que garanticen una mejora en la calidad de vida de las/os ciudadanas/os, incluyendo tanto la inclusión de ideas innovadoras, el acceso a recursos y servicios y la capacidad de organización y participación real en la gestión.



En la Argentina, en los últimos años se ha comenzado a identificar la pobreza infantil como una temática particular, desde una perspectiva multidimensional, tanto desde las universidades como desde el Estado¹⁷³.

El Municipio de Quilmes se caracteriza por una elevada estratificación social y marcado grado de segregación espacial, que se ponen de manifiesto en la existencia de cuatro grandes zonas: una en la que se concentran hogares de ingresos medio-altos y altos; un conjunto de barrios en los que se predominan las clases medias; áreas degradadas en donde habitan sectores de bajos recursos y bolsones de pobreza estructural (asentamientos y villas miserias).

Don Bosco es una ciudad situada en el Nordeste del partido de Quilmes (sur del Gran Buenos Aires), contra el río de la Plata, limita con el partido de Avellaneda (al Norte) y con la localidad de Bernal.

En esta localidad se encuentra la comunidad de Villa Itatí. Se emplaza en un territorio de 5 kilómetros cuadrados (36 manzanas irregulares sobre terrenos que, según informa el Municipio de Quilmes, pertenecen a Vialidad Nacional), y tiene más de 52 años de vida.

Comprende una zona crítica por la complejidad socio territorial. Al borde del Acceso Sudeste, la villa se hunde en un enorme foso conocido como La Cava. Una olla que ocupa el 20 por ciento de la superficie, hundida varios metros, que se formó cuando se extrajo la tosca con la que se hizo gran parte del acceso. Es uno de los asentamientos de mayor densidad de Latinoamérica. Las necesidades de las familias que habitan en este lugar, generaron que se construyeran viviendas con material de desecho (cartón, madera y chapa) y sin la prestación de servicios básicos sanitarios.

Es fundamental ejercer la participación comunitaria, ya que involucra la posibilidad de desarrollar experiencias en diversos escenarios de la vida cotidiana, donde los actores pueden percibir y actuar como sujetos en nuevos ambientes, sosteniendo

¹⁷³ Trabajos llevados adelante por el Observatorio de la deuda social argentina que a través de La Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) incorporó en 2007 un módulo específico destinado a medir el desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia. Por otro lado, el Estado Nacional a través de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, realizó en el año 2011 conjuntamente con Unicef, una encuesta para relevar información sobre temáticas particulares de los niños y adolescentes en una muestra de 26.000 hogares de todo el país, en más de 300 localidades.



hábitos y vínculos laborales, garantías de autoabastecimiento, facilitando además, la constitución de redes sociales más amplias, generando *una mayor autonomía* y una interacción más activa con la comunidad.

El trabajo con la comunidad implica una participación activa en la resolución de los problemas que le afectan, con la idea subyacente de que es el sujeto quien “construye” mediante la interacción que sostiene con el medio social y físico. Implicarse en la cosmovisión de la comunidad, nos permite intervenir sobre la demanda que ella misma gestiona.

El compromiso de las Universidades Públicas con el desarrollo local y social se manifiesta, así como su vocación participativa, en distintos campos de acción, ligados a la docencia, la investigación, la extensión y la transferencia de conocimientos. El eje central de dicho compromiso se centra en la participación del estudiantado en proyectos tendientes a enfrentar los problemas sociales.

Podemos pensar que, en nuestra concepción y escuchando las voces de los referentes comunitarios y las voces de las responsables del proyecto, los beneficiarios incluyen tanto a los estudiantes, graduados, becarios, docentes, como a los miembros de la comunidad

Al iniciar las actividades, desde el Proyecto “**Rayuela: Una propuesta de acción colectiva**”, se realizaron entrevistas a referentes del Jardín de Infantes “Obrador”, seleccionando una metodología cualitativa. De los problemas comunes que se destacaron surgieron una serie de necesidades y es sobre algunas de ellas que el equipo de trabajo hizo hincapié:

- Niñas/os en situación de vulnerabilidad social.
- Alto porcentaje de madres adolescentes.
- Falta de integración a redes comunitarias.
- Problemática ambiental (terrenos inundables, grandes concentraciones de basura, etc.).

Las/os niñas/os que concurren al Jardín Obrador, denotan escaso desarrollo de las capacidades de asociación, abstracción y análisis, sumándose la falta de estímulos y motivación de sus familias.



Por otro lado, la observación directa de las/os niñas/os, constituyó un facilitador cualitativo a la hora de escoger las estrategias adecuadas para la intervención profesional y que podemos sintetizar en:

- La participación activa de los implicados.
- La potenciación de sus capacidades y los procesos prácticos de enseñanza-aprendizaje.

La intervención se realiza a través de:

-Reuniones de equipo en las instalaciones de la UNQ (dirección, co-dirección, docentes, estudiantes, graduados), donde se definen los distintos talleres a desarrollar en el Jardín y cuáles serán los marcos teóricos y metodologías que se implementarán y darán el marco adecuado a las actividades. Se está trabajando en el armado de los siguientes talleres: Confección de instrumentos musicales con materiales reciclados, Asesoramiento sobre la aplicación de técnicas de estimulación temprana a cuidadoras del jardín, Relatos de cuentos infantiles (Crear y/o fortalecer el vínculo con el libro), entre otros.

-Reflexiones teóricas compartidas por el equipo (dirección, co-dirección, docentes, estudiantes, graduados) que dan marco a las actividades a desarrollar, en las instalaciones de la UNQ.

-Desde la **Materia Ocupaciones Terapéuticas II de la Licenciatura en Terapia Ocupacional**, implementando en las aulas la curricularización de la Extensión Universitaria, las/os alumnas/os, luego de reflexionar sobre las necesidades percibidas han confeccionado distintos proyectos desarrollando técnicas y teorías propias de la Terapia Ocupacional (Estimulación Temprana, Modelo de Mary Reilly, etc.), que se entregan en el Jardín luego del desarrollo de los talleres:

Comisión A (25 alumnos): confección de frazadas para las cunas de los niños cuya franja etaria oscila entre los 6 y los 3 años, implementando técnicas de estimulación temprana.

Comisión B (25 alumnos): confección de toallas. Se estimulará a los niños, a través del juego, a incorporar y/o fortalecer actividades de higiene.



Comisión C (25 alumnos): confección de pizarras abordando distintas temáticas, donde los niños, a través del juego, podrán explorar y compartir (Modelo de Mary Reilly).

Comisión (25 alumnos): confección de alfombras de estimulación para de los niños cuya franja etaria oscila entre los 6 y los 3 años, implementando técnicas de estimulación temprana.

-Talleres de Salud,

-Talleres de Educación,

-Talleres sobre el Cuidado del ambiente y Formación de agentes multiplicadores,

-Talleres de AVD,

-Encuestas a referentes significativos de la comunidad, para su análisis y posterior sistematización que brindará datos para futuras investigaciones.

El eje central de los talleres que se implementan, es la participación social y el desarrollo comunitario, cuyas acciones se orientan al mejoramiento de las condiciones de vida de los actores sociales. Los diferentes procesos iniciados desde la implementación de actividades derivan de apuntar a fortalecer proyectos colectivos que realizan operaciones de reflexividad institucional (con todas y todos los actores sociales: comunidad, estudiantes, docentes). La continuidad de las acciones se dará en el fortalecimiento de las relaciones con los referentes comunitarios ya que “Rayuela” tendrá permanencia en el territorio hasta el año 2015.

“Rayuela”, desde la perspectiva de una intervención comunitaria también apunta a construir el sentido psicológico de comunidad: “el sentimiento de que uno es parte de una red de relaciones de mutuo apoyo en que se podría confiar y como resultado del cual no experimenta sentimientos permanentes de soledad que lo impulsan a actuar o a adoptar un estilo de vida que enmascara la ansiedad y predispone a una angustia posterior más destructiva”. “El sentimiento de que uno pertenece a, y forma parte de, una colectividad mayor...” (Saranson,1974) y el cumplimiento del derecho de las/os niñas/os a la educación es, ante todo, una obligación y un imperativo moral que garantiza nuestra Constitución Nacional.

Desde la propuesta del proyecto se busca fortalecer el sentimiento de pertenencia y seguridad de las/os niñas/os, sentimiento que satisface las necesidades de



intimidad, diversidad, pertenencia y utilidad como ser humano, excluyendo a la soledad, el aislamiento y el sentimiento de anomia. Se fomentan las condiciones que permitan crear una historia común, compartir experiencias comunes, desarrollar relaciones emocionales entre las personas, y una pertenencia al grupo que conlleve el reconocimiento de una identidad y destino compartido, para niñas/os que muchas veces están solos en sus casas.

Sentirse acompañado estimula la cooperación, y redundando en la práctica de conductas saludables, una mayor adhesión a los tratamientos, evita la depresión, y revitaliza o genera una red social de apoyo eficaz. “La reconstrucción social y el restablecimiento del sentido de comunidad y la pertenencia impregna, en consecuencia no sólo el contenido de muchas de las estrategias de intervención comunitaria (desarrollo y organización de la comunidad y auto ayuda sobre todo), sino la forma en que son presentados. Esa reconstrucción social en dirección comunitaria es un componente central en la organización del apoyo social y las redes de apoyo (Sánchez Vidal, 1991).

Las/os niñas/os que concurren al jardín provienen de hogares disfuncionales, padres desocupados o sub-ocupados, madres que realizan tareas domésticas fuera del hogar o que viven de trabajos ocasionales y planes sociales. En ocasiones asumen responsabilidades de adultos al no estar sus padres presentes en el hogar (cuidan de hermanos menores, realizan las tareas de la casa, “cartonean” con los carritos, hacen “changas”, etc.)¹⁷⁴

El estado de indefensión se evidencia en el deterioro del comportamiento ocupacional, que, según dichos de las/os niñas/os manifestados en una encuesta implementada recientemente, se manifiesta a través de la ausencia parcial de actividades lúdicas (los niños comentan que juegan al fútbol en “la canchita” si no está inundada, mientras que las niñas solo miran televisión en sus hogares). La sistematización de las encuestas están disponibles para profundizar estos temas en futuras investigaciones.

¹⁷⁴ Chardon, María Cristina; Arce, Liliana, 2010, Trabajo Libre “Voluntariado Universitario: formando profesionales con compromiso social” en Chile-2010-Wof: “Ocupación desde Latinoamérica”, Santiago de Chile, Chile.



Silvia Duschatzky (2007), retomando cuestiones señaladas por Castel, plantea que *la pérdida de centralidad (o la ausencia) del Estado produce situaciones de "intemperie". A la intemperie se la comienza a neutralizar con lazo afectivo y social característicos del cuidado* (Chardon, 2010). Los cuidados, matriciados en los cuidados maternos que en el largo periodo de indefensión del cachorro humano, permiten la transformación en sujeto y la incorporación al mundo de la cultura de los procesos de simbolización construidos y reproducidos por generaciones, son los que permiten armar red, sostenerse en la intemperie al abrigo del lazo afectivo, cariñoso y tierno¹⁷⁵.

El desarrollo de los talleres generó un espacio donde, a través del juego, abundaron las emociones, el goce, la risa, el estrechar vínculos, el asombro, la creatividad, el disfrute del placer, la alegría y la ansiedad por el próximo encuentro. Es importante señalar que este proyecto apunta a los niños y niñas, pero buscando que los mismos sean multiplicadores de sus efectos en la comunidad, que dado que los mismos son particularmente dependientes de las personas que los cuidan, se debe considerar de qué manera la situación de la madre, padre, familia y, en general, el entorno inmediato, tiene un impacto importante y directo sobre su bienestar.

Algunas reflexiones desde las voces de quienes que comparten el territorio

¹⁷⁵ Chardon, Ma. Cristina; Arce, Liliana; 2010, Ponencia "Saberes y Vida Cotidiana. Algunas conceptualizaciones sobre participación" en 1º Congreso de la Universidad Pública "Pensar la Educación Superior en el marco del Bicentenario", UADER, Paraná, Entre Ríos.

Trabajos llevados adelante por el Observatorio de la deuda social argentina que a través de La Encuesta de la Deuda Social Argentina (EDSA) incorporó en 2007 un módulo específico destinado a medir el desarrollo humano y social de la niñez y adolescencia. Por otro lado, el Estado Nacional a través de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, realizó en el año 2011 conjuntamente con Unicef, una encuesta para relevar información sobre temáticas particulares de los niños y adolescentes en una muestra de 26.000 hogares de todo el país, en más de 300 localidades.



Sabemos que la articulación entre la enseñanza y la extensión conduce a cambios en el proceso pedagógico, tanto en alumnos como en docentes que se constituyen en sujetos del acto de aprender.

La extensión posibilita la democratización del saber científico: por un lado, representado por la difusión de aquello que es producido sistemáticamente y a la vez, es retomado por medio de la resignificación y reelaboración desarrollada por los actores sociales. También provoca una relación dialógica entre la Universidad y la Sociedad. Por lo tanto una política de extensión bien diseñada, fortalece la concepción y visibilidad de las acciones de la Institución como un todo y reaviva su compromiso con la democratización del conocimiento científico, social, artístico y tecnológico producido por la Universidad.

El mundo del conocimiento abre oportunidades de desarrollo humano y de contribución o aporte social. Se está trabajando en el desarrollo de “capacidades individuales y grupales”, focalizando premisas en la idea de “incremento del capital social” y fortaleciendo la relación Universidad-Comunidad y Comunidad-Universidad ya que puede convertirse en un círculo virtuoso que no sólo refuerza al conjunto social y comunitario, sino que además llega al interior de la Universidad, transferir los conocimientos que se generan y conservan en las universidades a la comunidad. La comunidad a su vez transfiere sus saberes, se reflexiona, se aprende y se generan elementos que se exteriorizan en la Universidad y que luego pueden reorientar a la investigación y a la docencia, situación que origina un diálogo cotidiano de saberes donde el conocimiento se recrea y modifica.

Las acciones implementadas en el territorio, brindan las herramientas necesarias para ser aplicadas en las tres tareas sustantivas de la Universidad Pública: Docencia – Extensión – Investigación, pues los cambios en las costumbres, las subjetividades y las sensibilidades en la vida cotidiana, exige pensar en la compleja interrelación entre lo político y lo privado, en la interdependencia entre la esfera pública, en los múltiples tamices y las complejas mediaciones existentes entre ambas dimensiones y las diferentes temporalidades, causalidades y dinámicas de cambio.



El entorno comunitario en el que carencias, necesidades, pobreza y marginación se anudan con fortalezas y posibilidades, ofrece un ámbito de compromiso con el aprendizaje (niños, jóvenes y adultos) como herramienta de desarrollo comunitario u de salud mental.

A partir de diferentes ejes: saberes, cooperación, solidaridad, autonomía, ciudadanía, relaciones intergeneracionales, se desarrollaron acciones orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los actores.

El proyecto se hace sustentable en la medida que los diferentes actores sociales que participan y gestionan asociativamente, se apropien de los instrumentos utilizados y pueden replicar la experiencia en diferentes formas creativas de multiplicación, que no implica copia sino uso de nuevas ideas.

Cada una de las instancias compartidas permite conocer otras realidades, participando en el análisis de similares y diferentes problemáticas, pensar juntos alternativas de solución, reflexionar y difundir experiencias y modelos de trabajo que puedan ser replicados.

El impacto esperado es que en la reflexión y estrategias a fortalecer, la función social de la Universidad Pública, considere la ampliación de su espacio público institucional para generar instancias en que la comunidad universitaria y las organizaciones de la sociedad civil puedan encontrarse para entablar un intercambio fluido y permanente en torno a la identificación de las necesidades, las demandas y las potencialidades de desarrollo de la comunidad y a la discusión y elaboración de políticas, programas y proyectos dirigidos a promover alternativas de desarrollo local en beneficio de la Salud Mental de quienes participan.

Con la implementación del Proyecto “Rayuela: una propuesta de acción colectiva”, integrado por docentes, graduados, estudiantes de diferentes disciplinas (Lic. en Terapia Ocupacional, Lic. en Turismo, Lic. en Educación y Diplomatura en Ciencias Sociales) e integrantes de la comunidad de Villa Itatí, se establecen procesos de inclusión, permitiendo que los actores sociales implicados, se apropien de herramientas para la promoción de la salud comunitaria, fortaleciendo y potenciando capacidades para luego replicarlas en su entorno escolar, familiar, ambiental y comunitario.



El Estado debe ser el responsable por necesidades básicas como la salud, la educación y la nutrición. Eso es irrenunciable, forma parte de las constituciones y del credo ético de nuestras sociedades.

Las políticas públicas deben ser activas, descentralizadas, transparentes, con buena gerencia social, con un servicio público profesionalizado, erradicando el clientelismo y la corrupción. Deben estar articuladas con una sociedad civil activa y que participe en la gestión e implementación de las mismas.

La interacción ha privilegiado el beneficio, el compromiso y la implicación social, a través de formas de organización colectiva y de tramas de relaciones sociales y humanas que permiten emprender, consolidar y potenciar valores y prácticas efectivas de autoestima, confianza y valoración social al realizar actividades sobre la base ideal de la construcción de capital social, autogestión, participación voluntaria y procedimientos democráticos.

Las estrategias de intervención, individuales y colectivas, posibilitaron la potencialización de los recursos que se poseían y la creación de alternativas novedosas. Ambas, se consideran fundamentales para crear procesos de protección.

Creemos que en la medida que los espacios de formación profesional y las organizaciones sociales puedan trabajar mancomunadamente, en un ámbito de confianza, solidaridad, responsabilidad y libertad, del encuentro surgirá un aporte diferenciado que provocará un salto cualitativo y cuantitativo para ambos actores creando zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades.

Bibliografía:

- Agritos, M.L. (1995), "El contexto para los servicios de salud en la Argentina", en: O'Donnell J.C., (ed), Administración de Servicios de Salud. I, F.U. Hernandarias, Buenos Aires, pp 55-79



- Botindari,C; Chardon, M.C.; García,M.J., Saragossi.C. (1998)” Estrategias de intervención psicológica en una comunidad suburbana carenciada del Gran Buenos Aires”. Trabajo presentado en el II ° Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid, España. (inédito)
- Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud (1986) en Organización Panamericana de la Salud Promoción de la Salud: una antología, Año 1996, Washington DC, OPS.
- Chardon, María Cristina; Arce, Liliana, (2010), Trabajo Libre “Voluntariado Universitario: formando profesionales con compromiso social” en Chile-2010-Woft: “Ocupación desde Latinoamérica”, Santiago de Chile, Chile.
- Chardon, Ma. Cristina; Arce, Liliana; 2010, Ponencia “Saberes y Vida Cotidiana. Algunas conceptualizaciones sobre participación” en 1° Congreso de la Universidad Pública “Pensar la Educación Superior en el marco del Bicentenario”, UADER, Paraná, Entre Ríos
- De Almeida Filho, N (1992). Epidemiología sin números. EEUU: Paltex.
- Duschatzky, Silvia; *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Ed. Paidós Tramas Sociales 42, 2007.
- Montero, Maritza; *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Universidad de Guadalajara. México, 1994.
- Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto(1993) Educación popular . Crisis y Perspectivas. Miño y Dávila. Buenos Aires
- García Ruiz, S. (2007) “El terapeuta ocupacional como gestor social de la calidad de vida de la población”, 7° Congreso argentino y latinoamericano de terapia ocupacional, Mar del Plata.
- Gerald Caplan (1996) - Principios de Psiquiatría Preventiva, Editorial PAIDOS, Buenos Aires.



- Giacomini H. y Novaro S.(1994), “Cap. 7 Demografía”, en: Mazzafero V. y Col., Medicina en Salud Pública, El Ateneo, Buenos Aires, pp 98-124
- Grupo Editor programa de Educación a Distancia (2001), “Calidad y Equidad”, Calidad en sistemas y servicios de salud, Medicina y Sociedad, CEMIC.
- Itzhak Levav (1992)- Temas de Salud Mental en la Comunidad - Serie PALTEX para Ejecutores de Programas de Salud Nº 9 - O.P.S. / O.M.S. Washington D.C.
- Kronenberg, Frank; Simó Algado, Salvador; Pollard, Nick (2007). Terapia ocupacional sin fronteras. Madrid, Ed. Médica panamericana.
- Lartigue, Teresa. (2005) “Psicocomunidad: un método para el desarrollo de comunidades marginadas”, en Serrano, Ricardo; Gómez del Campo, José; Monje, Araceli; Zárate Mireya; González, Rosa. Modelo de Desarrollo Humano Comunitario. Sistematización de 20 años de trabajo comunitario. Plaza y Valdés Editores. México.
- Manterolla, A.(1995), “Epidemias y endemias de ayer y hoy”, en: Mera J. (ed), Los Servicios de Salud en Argentina. II, Fundación Universitaria Hernandarias, Buenos Aires, pp 71-110
- Maritza Montero (2006)- Hacer para transformar, El método en la Psicología Comunitaria, Editorial PAIDOS, Tramas Sociales, Buenos Aires.
- Ministerio de Salud, OMS, OPS (2003), “Situación de Salud en Argentina 2003”.
- Organización Mundial de la Salud. (1991) La participación de la Comunidad en el desarrollo de su salud: un desafío para los servicios de salud. Serie de Informes técnicos 809. España.
- Pellegrini, M. (2002), Práctica Profesional en Comunidad. Ed. Universidad Nacional de Quilmes. Argentina



- Presidencia de la Nación/Ministerio de Salud/Consejo Federal de Salud, Año 2004, “Bases del Plan Federal de Salud”.
- Whitehead, M.(1991), “Los conceptos y principios de la equidad en salud, Programa de Desarrollo de Políticas de Salud, OPS/OMS. Washington.
- Willard; Spackman (2005). Terapia Ocupacional. Madrid, Ed. Médica panamericana, 10^o edición.



REINSERCIÓN A LAS ACTIVIDADES DE AUTOCUIDADO DE GRANDES QUEMADOS, LUEGO DEL ALTA DE INTERNACIÓN

Proyecto de investigación

Autores:

Leegstra Rut Cristina. DNI 1199001. Terapeuta Ocupacional. Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: rleegstra@unq.edu.ar

María Cristina Chardón, DNI 5866250. Dra. en Psicología. Universidad Nacional de Quilmes. Correo electrónico: crischardon@yahoo.com.ar

PALABRAS CLAVES:

GRAN QUEMADO

PARTICIPACION OCUPACIONAL

AUTOCUIDADO

INTRODUCCION

El presente trabajo es realizado en el marco de la investigación "Instituciones y sujetos del cuidado. Transformaciones actuales en las representaciones y prácticas en el ámbito de la salud, la educación y la familia", dirigido por la Dra. María Cristina Chardón.

Las personas que han sufrido quemaduras, particularmente los grandes quemados, si logran sobrevivir, atraviesan un proceso de recuperación doloroso, complejo y muchas veces devastador.

Se define al gran quemado a los que poseen las siguientes características:

- Índice de gravedad mayor a 70 puntos o con quemaduras AB o B (2º y 3º) mayor a 20 de superficie corporal (SC)



- Pacientes pediátricos menores de dos años o adultos mayores de 65 años con 10% o más de quemaduras A o B.
- Todo paciente con quemaduras respiratorias o por inhalación de humo.
- Todo paciente con quemaduras eléctricas por alta tensión.
- Todo paciente con quemaduras asociado a politraumatismo
- Quemados con enfermedades graves asociadas.

Fuente: Consejo de Salubridad General. Estados Unidos Mexicanos.

Otra definición más simple : Gran quemado es un término que se aplica cuando existe una extensa superficie quemada, en general sobre 20%, produciéndose una desestabilización grave del medio interno que requiere medidas de tratamiento intensivo. (Castillo D.Paulo,2014)

Es un tema de Salud Pública que requiere urgente atención, tanto en tratar las quemaduras y evitar secuelas discapacitantes como también en proveer intervenciones a fin de facilitar la reinserción a la comunidad.

Discapacidad es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2011).

Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive.

Según el informe mundial sobre discapacidad de la OMS, “en todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad.

En parte, ello es consecuencia de los obstáculos que entorpecen el acceso de las personas con discapacidad a servicios que muchos de nosotros consideramos obvios, en particular la salud, la educación, el empleo, el transporte, o la información. Esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas” (OMS,2011).

Según la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás”. (2006)



Las secuelas tanto físicas como psico-emocionales de los grandes quemados limitan profundamente su posterior participación ocupacional

La participación ocupacional “se refiere a la participación en actividades cotidianas, laborales o recreativas que forman parte del contexto sociocultural de la persona y las cuales son deseadas o necesarias para su propio bienestar”.(Gary Kielhofner,2011)

Según Mary Kdudson-Cooper (1997) “Varios factores pueden explicar la respuesta psicológica relativamente extrema a las lesiones por quemadura: 1) la gravedad del trauma físico y del tratamiento requerido, 2) el dolor intenso, 3) larga hospitalización 4) invalidez y desfiguramiento y 5) período de recuperación prolongado...”

Las quemaduras graves- tipo AB o B según clasificación Dr. Benaim- dejan secuelas severas, tanto estéticas como funcionales. Esto trae una complejidad a la persona quemada para la participación ocupacional luego del evento.

En una entrevista al Dr. Rodolfo Vidmar (Hospital de Quemados CABA) se le pregunta al mismo: se ven quemados en la calle?, el responde: No, porque los discriminamos y se autodiscriminan. No se ven, no porque sean pocos sino porque no salen, se encierran. En cierta forma son discapacitados, hoy en día los trabajos siempre piden “buena presencia” y así son excluidos. Afirman que la quemadura es una enfermedad social.

Tiene que ver con que las quemaduras son marcas en el cuerpo que ponen en disputa, en tensión la identidad. Si las marcas quedan en el rostro se exhacerba aún más.

Según Alan Jeffny Frslan, (persona que sufrió quemaduras y escribió un capítulo del libro Tratado de Quemaduras), lo más difícil para el que sobrevive a las quemaduras es “la curiosidad de la gente”

Según Longmore, “el desarrollo de la identidad no es un proceso individual, sino un proceso social , cultural y político” (1995^a.Longmore 1995b) ; Kielhofner especifica: “El cambio fundamental necesario es el de una transformación de aquellos valores sociales que, en principio , desvalorizan y estigmatizan a las personas discapacitadas” Kielhofner (2006)

Entendemos que es necesario abordar este tema como prioritario en las políticas públicas, no es concebible que aún en la actualidad las personas que sufrieron quemaduras severas sigan escondiéndose de la sociedad, automarginándose.

Además de sufrir “la mirada del otro”, tampoco se los suele “tocar” , besar ni abrazar.

Así las prácticas de cuidado que la familia o cuidador realizan surgen evitando el tocar la piel que ha sido dañada. A veces por un intento de cuidar lo orgánico



(peligro de infecciones, dolor, Etc.) descuidando la necesidad del ser de ser abrazado o en otras por impresión.

Se ha visto la sorpresa de algunos pacientes cuando uno se acerca a darles un beso, especialmente si su quemadura ha comprometido su rostro. Asimismo la persona quemada tiende a no tocar su piel, aún cuando está “curada”. Una de las prácticas de autocuidado que debe realizar el paciente consiste en colocarse vaselina o cremas en la piel, en su mayoría las personas quemadas esperan que otro haga esta tarea, enfermera, familiar, Etc., evitando el contacto con su propia piel.

Nuestra cultura le ha asignado a la mujer el rol natural de cuidador, según Candreva A., Paladino C, (2004) “esta socialización estereotipada del cuidado de acuerdo al género, marca profundamente a hombres y mujeres en su futura actitud respecto a cuidar su propio cuerpo y su salud, en tanto se forman patrones y hábitos que generan determinados comportamientos”

Se ha observado un aumento de quemaduras graves, por causas de auto o heteroagresión, así se presentan los intentos de suicidio a lo bonzo o la agresión de género rociando a la mujer (en la mayoría de los casos) con algún elemento inflamable. No se cuenta con datos estadísticos al respecto en nuestro medio.

La OMS define a la violencia como “el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

En estas personas, justamente el “cuidado” de sí o el cuidado del otro, se ha visto sumamente dificultado.

“Consideramos al cuidado como un sistema de actividad destinado a sostener y promover la vida y calidad de vida de las personas. Se desarrolla en la vida de relación, permitiendo devenir filiado a una familia, un linaje y una cultura. Hace énfasis en la ternura (Ulloa, 1995) Se desarrolla en diferentes espacios institucionales siendo uno de los fundamentales la familia (Chardón, 2011).

Importa señalar que son las feministas a fines del siglo XIX, las que rescatan al cuidado del largo exilio y naturalización al que había sido sometido en el campo de lo doméstico, no pago e invisibilizado.

En Argentina, las causas externas ocupan el cuarto lugar de mortalidad general (incluye accidentes, suicidios y homicidios) a nivel nacional (DEIS, 2012)

En la provincia de Buenos Aires, las causas externas, se encuentran en el quinto lugar de causas de defunción general, luego de enfermedades del corazón, tumores, enfermedades infecciosas y cerebrovascular. Con un total similar al de las enfermedades cerebrovasculares. 6761 casos por causas externas, 6934 de casos con enfermedad cerebrovascular ((2011)



El pico máximo de causas externas se da en la franja etaria de 20 a 24 años, luego en la de 80 y más, seguido de 25 a 29 y de 15 a 19. Podemos observar que las franjas de edad más afectadas es de personas jóvenes. Fuente: dirección de información sistematizada. Subsecretaría de planificación de la salud provincia de Buenos Aires.(2011)

No existen estadísticas por causa específica de quemaduras.

Hablar en términos de salud también implica poder desarrollarse en sus ocupaciones tal como se expresa en el documento de la AOTA..."Los profesionales de la terapia ocupacional reconocen que la salud es alcanzada y mantenida cuando los clientes son capaces de comprometerse en ocupaciones y actividades que permiten la participación deseada o necesaria en el domicilio, la escuela, el centro de trabajo y la vida de la comunidad..." AOTA, 2010.

Aquí nos referiremos al *cuidado personal*. La Canadian Association of Occupational Therapist (CAOT) lo definió como "aquellas ocupaciones dedicadas a cuidar de uno mismo" Incluyen todas las actividades necesarias para el autocuidado y la autogestión.

En su internación la persona afectada, denominada "gran quemado" se encuentra en un estado de privación ocupacional. Annie Turner (2003) señala que "existe un estado de privación ocupacional cuando una persona no puede emprender lo que es significativo para él". Whiteford (2000) resalta que "lo básico dentro de este estado de privación reside en que alguien o algo externo al individuo determinan la carencia y que esta fuerza se encuentra fuera del control del individuo".

Cuando la persona ingresa a la Terapia Intensiva (UTI) si está consciente o cuando recupera el estado de conciencia se comienza a trabajar para lograr allí su máxima independencia en las actividades de la vida diaria (AVD) . Ello implica el cuidado de sí, en la alimentación y la higiene.

Asimismo se comienza a intervenir para lograr el desarrollo de la actividad instrumental de la vida diaria (AIVD) "Gestión y mantenimiento de la salud". (Marco de Trabajo para la Terapia Ocupacional, 2010). Ello implica prácticas de autocuidado que la persona va aprendiendo a realizar en el contexto de la Terapia Intensiva. Se empondera a la persona para que ella realice determinadas acciones en pos de su recuperación, como por ejemplo cuidar sus posturas (antideformantes) en la cama, realizar los ejercicios que le han sido enseñados, colocarse cremas o vaselina, utilizar las férula, equipamiento, etc.

Cada paciente quemado pertenece a determinada cultura; tiene su situación económica particular, su familia con características únicas, se vincula con determinadas relaciones sociales y laborales.

Un tema a considerar en las prácticas de autocuidado es cuando el paciente a pesar de haber comprendido las indicaciones, el beneficio que le traerá realizar este tipo de cuidados, no las practica o las realiza en forma parcial, no obteniendo el resultado esperado. Es lo que De Rouix, denomina "paradojas



comportamentales” ,quien lo define como “los comportamientos nocivos que tienen las personas a pesar de contar con conocimientos adecuados sobre los cuidados necesarios para lograr el bienestar”(De Roux,1994).

Estas paradojas comportamentales se deben a que los discursos de lo que sabemos o debemos, va por carriles muy distintos de las acciones. Las personas tienen que ocuparse de algo que les produce tensión, conflicto, angustia que les recuerda el trauma vivido y no resulta fácil ya que además se complejiza por el agregado del atentado sufrido a la identidad.

Cuando los pacientes son externados, en la mayoría de los casos se reintegran a su medio. A su vez la familia ha sufrido también un stress emocional, algunos con características de stress postraumático.

Por ello especialmente el tratamiento por consultorio externo debe tener presente este aspecto, para poder lograr la mejor inclusión después del alta.

Las prácticas de autocuidado son actividades que el paciente deberá comenzar a realizar ni bien presente un estado de conciencia que lo permita.

Cuando una persona ha estado sedada en asistencia respiratoria mecánica y despierta se encuentra con un contexto no sólo extremadamente diferente del que venía sino que la aparatología que lo acompaña en su habitación, las vestimentas de las personas que los asisten , etc. ,presentan la imagen de que su salud está en riesgo. Ha despertado en una unidad de terapia intensiva y sólo su denominación está marcando una situación de gravedad.

Se suma a ello el dolor, la impresión, malestares producto del desequilibrio del medio interno, fiebre, etc.

El personal de enfermería y médicos vienen “a curarlo”, cuando no a “operarlo”.

En este contexto, esperar que el paciente que ha sufrido quemaduras severas, realice en forma espontánea sus actividades de autocuidado es poco realista.

No obstante es una necesidad para su proceso de recuperación. Por ello un aspecto de la intervención de Terapia Ocupacional, junto con el personal de enfermería es favorecer las prácticas de autocuidado.

Cuando su estado clínico-quirúrgico lo permite, el paciente debe comenzar a alimentarse por sus propios medios

PROBLEMA

Los grandes quemados presentan dificultades hasta imposibilidad de participar en sus ocupaciones. Particularmente interesa conocer esta temática en relación a la participación ocupacional en la reinserción a su medio.

Para ello tomaremos la clasificación de la Canadian Association of Occupational Therapists (según cita en Law, Steinwender y Leclair,1998) la ocupación son



“grupos de actividades y tareas de la vida diaria, denominadas, organizadas y con un valor y significado dados por los individuos y una cultura”.

Comprende cuidar de su persona (autocuidados) disfrutar de la vida (ocio) y contribuir a la fábrica social y económica de sus comunidades (productividad).

Según Annie Turner (2003) “Los cuidados personales se refieren a las ocupaciones que realiza una persona para cuidarse a sí misma, y a menudo están relacionadas con las actividades personales de la vida diaria. Entre ellas se incluyen el baño, el cuidado del cabello, el cuidado dental, el uso del retrete, la alimentación, el sueño y el vestido” y agrega “con excepción de la alimentación, la mayoría de estas actividades se desarrollan normalmente en privado y de acuerdo al estilo, manera y costumbre personal del sujeto”.

La productividad “comprende ocupaciones en las que la persona contribuye de algún modo al mantenimiento de su comunidad económica y social”. Por Ej., cuidado del hogar, de la familia, trabajo remunerado o no.

El ocio (Kielhofner y Forsyth, 1997) “comprende aquellas ocupaciones que se realizan supuestamente por placer”.

Algunos pacientes luego de la externación reciben tratamientos aislados o brindados en forma interdisciplinaria por el equipo de salud. Otras personas afectadas no reciben tratamiento luego de la externación por diferentes motivos o la frecuencia es tan baja que no aporta al resultado esperado.

Es necesario conocer esta temática en profundidad a fin de poder aportar a la construcción de políticas públicas que tomen la participación ocupacional como un objetivo de calidad de vida de estas personas. Es decir que luego de haber logrado “salvar la vida” y “evitar secuelas”, también se considere la necesidad imperiosa y urgente de estas personas afectadas gravemente por las quemaduras de participar en las actividades de autocuidado, productividad y esparcimiento.

En nuestras investigaciones hemos conceptualizado el cuidado incluyendo varias dimensiones: la ternura, las reglas, la tensión placer-displacer, la ética conjunta de la responsabilidad, la reflexión conjunta del cuidador en un dispositivo creativo (Chardón,2013).

En nuestro país no hay estudios respecto de la participación ocupacional de los grandes quemados luego de la externación y existe escasos trabajos en otros países como EEUU.

Rosenberg y Cols. (2009).Evaluaron a los pacientes quemados con el Quality of Life Questionnaire y encontraron que en este cuestionario “los supervivientes a quemaduras puntuaban menos su calidad de vida que las personas normales, en la mayoría de las áreas, incluidos el bienestar general, las relaciones interpersonales, las actividades profesionales, las actividades recreativas y la participación en actividades organizadas al aire libre”.



En Terapia Ocupacional se ha desarrollado muy bien la asistencia referido a la recuperación funcional pero no en relación a la participación ocupacional luego del evento.

BREVE DESCRIPCION DEL PROYECTO

Es un proceso de investigación que recientemente comienza, en proceso de elaboración de plan de tesis.

Tipo de estudio: descriptivo-analítico retrospectivo de la evolución de los pacientes adolescentes y adultos que sufrieron grandes quemaduras, luego de su alta hospitalaria. La población de estudio incluirá a pacientes mayores de 15 años que hayan egresado de la UTI de HIGA San Martín, con diagnóstico de Gran Quemado.

El objetivo general es describir la participación ocupacional de los grandes quemados de la provincia de Buenos Aires-luego de la externación- en su reinserción en la comunidad y analizar la relación existente con los tratamientos recibidos desde el sistema de salud provincial o municipal.

NUEVOS INTERROGANTES A LA LUZ DE LO PLANTEADO

Son varios los interrogantes que se abren en la temática. ¿Qué lugar ocupa el tratamiento integral del paciente quemado en la agenda pública? ¿Cómo circula el tema en la comunidad? ¿Las actividades de autocuidado se han tenido en cuenta en las políticas asignadas desde el sector salud para estas personas? ¿Qué resultados se obtienen desde el modelo biomédico actual? ¿Qué posibilidades actuales se vislumbran de cambio de paradigma? ¿Qué conceptos de equidad se aplican en las políticas de salud de las personas quemadas? ¿Qué tareas del autocuidado le interesa al paciente quemado realizar? ¿Se ha tenido en cuenta los intereses de estas personas? ¿La familia actúa como favorecedor o limita las actividades de autocuidado?

Bibliografía:

A.Bendlin; H.Linares; F. Benaim. Tratado de Quemaduras. Editorial Interamericana Mc Graw Hill-México 1997.

Annie Turner, Marg Foster, Sybil E. Johnson. Terapia Ocupacional y disfunción física. 5ª Edición. Elsevier Science. 2002.

Chardón, MC. (2013) Cartografías del cuidado. Buenos Aires: La crujía. (en prensa).

David N.Herdon, MD, FACS. Tratamiento integral de las quemaduras. Tercera Edición. Editorial Elsevier. Masson.



De Roux G. (1994) "La prevención de comportamientos de riesgo y la promoción de estilos de vida saludables en el desarrollo de la salud". 1994; 28(2):223-233)

Fortunato Benaim. 60 años dedicados a la medicina del quemado. Recuerdos autobiográficos y aportes científicos. Fundación OSDE.2010.

Guía de referencia rápida . Diagnóstico y tratamiento del paciente "Gran Quemado".Guía de Práctica Clínica. Consejo de Salubridad General. Gobierno Federal. Estados Unidos Mexicanos.

Kielhofner Gary. Fundamentos conceptuales de la Terapia Ocupacional. 3º edición. Editorial Panamericana. Madrid. 2006.

Candrea Ana, Paladino Celia. Cuidado de la salud: El anclaje social de su construcción. (Un estudio cualitativo).sedici,unlp/edu.ar/bitstream/andel/10915/5512/documento_completo.pdf

Castillo D, Paulo. Quemaduras: Conceptos para el médico general. Cuad.cir (Valdivia).(online) dic. 2003, vol.17,nº1(citado 15 de agosto 2014). Disponible en la World Wide Web: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-28642003000100010&lng=es&nrm=iso.ISSN_0718-2864.

Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.OMS/OPS.<http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006) www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Formato documento electrónico (ISO). Albornoz, Claudia, Villegas, Jorge; Pena Verónica y Whittle, Sandra. Epidemiología del paciente gran quemado adulto en Chile: experiencia del Servicio de Quemados del Hospital de la Asistencia Pública de Santiago. Rev. Med. Chile (online).2013, vol. 141.n.2 (citado 2014-08-18).pp.181-186. Disponible en http://www.scielo.cl/cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872013000200006.

Informe mundial sobre la discapacidad http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1

Mundo hospitalario. <http://www.medicos-municipales.org.ar/filies0700.htm>

Junio 2000. Año IX. Nº 69



EJE 8: ÁMBITO LABORAL

APORTANDO TECNOLOGÍA ALAS EMPRESAS SOCIALES: UNA EXPERIENCIA QUE INTEGRA MUNDOS DIVERSOS

Espacios de pertenencia universitaria: PROYECTO DE EXTENSION COOPERACION SOCIAL Y SALUD – PROGRAMA CREES-ICOTEA, UNQ

PROYECTO DE INVESTIGACION UNQ: Economía social y procesos educativos y de salud: algunos estudios de caso de cooperación social

AUTORES/AS:

MARTINEZ, MERLINA. DNI: 29910834. Lic. Terapia Ocupacional. Docente TUESS (UNQ), Directora del Proyecto de Extensión: Cooperación Social y Salud (Programa CREES-ICOTEA, UNQ), y Miembro del Equipo de PROCODAS.. Mail: martinemerlina@gmail.com

PASSALACQUA, NICOLAS. DNI: 26.630.927. Lic. Terapia Ocupacional. Miembro del Proyecto de Extensión: Cooperación Social y Salud (Programa CREES-ICOTEA, UNQ), y del Equipo de PROCODAS. Coordinador TPP APHE y Asistente Técnico en redACTIVOS /La Usina. Mail: nicopassalacqua@hotmail.com

TESTA, ANA CORA. DNI: 22.163.587. Lic. Terapia Ocupacional. Docente de la Carrera de Lic. En Terapia Ocupacional (UNQ), de Teoría V (Laboral) y Practica Profesional V (Laboral), Miembro del Equipo del Proyecto de Extensión Cooperación Social y Salud (Programa CREES-ICOTEA, UNQ), y Miembro del Equipo de PROCODAS.. Mail: atesta@unq.edu.ar

PALABRAS CLAVES: Empresa Social, Emprendimientos Sociales , Software para la gestión, Balance Social.



RESUMEN:

Uno de los más importantes desafíos de los emprendimientos de la Economía Social y Solidaria está asociado a su sustentabilidad.

Por lo tanto, buscando atender esta problemática que surge de la demanda social y productiva, proponemos como aporte para su resolución el desarrollo y difusión de tecnologías específicas que permitan contribuir a mejorar la gestión productiva, administrativa y asociativa de dichos emprendimientos, en vista de generar avances en su sustentabilidad social y económica, lo que redundará en el fortalecimiento de la incorporación de sus trabajadores y por ende la mejora de su calidad de vida.

Es por eso que, desde el proyecto de extensión universitaria (PEU) Cooperación Social y Salud nos encontramos llevando a cabo un proyecto en el marco del PROCODAS¹⁷⁶, con el objetivo de contribuir a la adaptación de un prototipo de software para la gestión de emprendimientos de la Economía Social y Solidaria y la construcción de su Balance Social, brindando la capacitación y asistencia técnica necesaria para su implementación.

El PEU Cooperación Social y Salud busca contribuir al desarrollo de las estrategias y experiencias de empresas sociales (EmS) en Argentina, colaborando con la formación, el acompañamiento técnico y estudios sobre el sector, fortaleciendo el trabajo de extensión y vinculación universitaria en la temática de EmS y Salud que se viene desarrollando desde la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), con referencia específica al espacio territorial de influencia de la misma, partido de Quilmes y zona sur del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Actualmente, y en particular, se espera profundizar los avances alcanzados en términos de: a) capacitación, acompañamiento técnico e inserción comunitaria sobre la temática; b) vinculación con una importante red de entidades y organizaciones del territorio; c) articulación de la extensión universitaria con la docencia y la investigación; d) fortalecimiento de un equipo interdisciplinario de

¹⁷⁶ Programa Consejo de la Demanda de Actores Sociales (PROCODAS)



docentes, graduados y personal de administración y servicios que vienen trabajando sobre la materia; e) consolidación del reconocimiento académico alcanzado en la temática.

Para ello el proyecto se plantea principalmente realizar el acompañamiento de redes y experiencias de EmS, en el marco de la cooperación social y la salud colectiva. Sistematizar este aprendizaje es materia de interés del proyecto de investigación al cual pertenecemos.

Es a través del “PROCODAS”, que nos proponemos como objetivo difundir tecnologías de apoyo al fortalecimiento de empresas en red de la economía social y solidaria en el marco de su desarrollo estratégico, aportando a la viabilidad social, económica, tecnológica y ambiental de las mismas, y a la construcción de una red de emprendimientos sociales orientados a la integración social de personas con dificultades de inclusión socio-laboral.

En el tiempo de ejecución que lleva el mismo, aún no hemos llegado a la mitad del tiempo total (son 9 meses y han transcurrido solo 4) se ha avanzado en el conocimiento profundo del funcionamiento interno de los emprendimientos sociales representativos, a fin de identificar características particulares a cada uno, y poner en discusión los principios que tienen en común, tanto para el armado del balance social como para la adaptación del software; nos encontramos en el proceso de conocimiento del software en cuestión el cual originariamente lo crea una cooperativa de trabajo llamada GCOOP. El software permite por un lado, el registro y seguimiento de todos los movimientos administrativos contables que realizan las cooperativas y paralelamente, ir cargando cada una de las operaciones según se correspondan con los siete principios cooperativos definidos por la Alianza Cooperativa Internacional (ACI). De este modo, con los siete principios cooperativos se organiza el balance social cooperativo. Actualmente en el marco del PROCODAS, nos encontramos en una instancia de análisis y adaptación de las necesidades relevadas en los emprendimientos para la posterior adecuación de dicho software. Asimismo, el proyecto contempla distintas instancias de capacitación. En este sentido, se ha diseñado y se encuentra



próximo a su inicio (el 26/5/2014) un Curso de Gestión y Balance Social para Empresas Sociales.

Se espera avanzar en cada emprendimiento productivo específicamente, implementando el software que ayudara a la organización de procesos productivos y contables, registros de integrantes y organización de actividades ordinarias anuales, y el impacto que esto genera en su Balance Social.

Si bien el proyecto se encuentra en transición son diversos los debates surgidos al momento entre los diferentes participantes- docentes universitarios, emprendimientos sociales, talleres protegidos, estudiantes, cooperativas de trabajo- que aportan a la visibilización y reflexión en torno a las empresas sociales.

PONENCIA:

El presente trabajo pretende compartir y reflexionar sobre una experiencia que se encuentra en desarrollo a partir del proyecto aprobado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología que en el marco del PROCODAS se denomina “Desarrollo y adaptación tecnológica de un prototipo de software libre para la gestión de emprendimientos sociales y la construcción de su Balance Social”.

Dicho proyecto fue presentado al ministerio a través de la asociación civil “RedActivos” para la Autonomía de las Personas con Discapacidad, y reúne el esfuerzo, conocimiento y trabajo de diferentes actores pertenecientes al ámbito de la universidad, la economía social y solidaria, talleres protegidos y emprendimientos socio-productivos en Salud Mental. En esta línea, las acciones se coordinan a través de un equipo de trabajo que involucra integrantes de proyectos de investigación y extensión de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) - Red Tisa: “Red de tecnologías para la inclusión social”, Programa de extensión universitaria CREES ICOTEA y el Proyecto de extensión universitaria “Cooperación Social y Salud” (PEU “CSS”)- la Unidad de Asistencia Técnica a carreras para Tecnologías Abiertas de la UNQ, integrantes de organizaciones civiles - RedActivos, “La Usina” y “COSPE” Cooperazione per lo Sviluppo dei Paesi Emergenti- e integrantes del Programa Quilmes Economía Social y Solidaria del Municipio de Quilmes. El presente equipo de trabajo se articula con la



cooperativa de trabajo GCOOP, la cual ha desarrollado un software en gestión para cooperativas. Ahora bien, las unidades productivas elegidas para la implementación de dicho software de gestión son emprendimientos sociales que favorecen la inclusión social a través la generación de trabajo para personas en situación de vulnerabilidad, incluyendo personas con problemáticas de trastorno psíquico, mental y discapacidad. En este sentido, la adecuación y desarrollo de un prototipo es imprescindible, ya que los denominados emprendimientos sociales cuentan con características específicas en cuanto a figura jurídica, gestión económica comercial y actividades sociales que se busca poner en valor.

El acompañamiento técnico y la capacitación en el marco del PROCODAS, están dirigidas también a la gestión productiva proponiendo la reflexión en torno a la empresa social, y al desarrollo del balance social, herramienta fundamental para la visibilización de los diferentes objetivos tanto económicos como sociales que se proponen los emprendimientos sociales en cuestión. Sintetizando, el propósito del proyecto busca resolver la dificultad que presentan los emprendimientos sociales en llevar la planificación y el seguimiento de la gestión de la producción y de la actividad social y asociativa para mejorar sus capacidades de sostenibilidad.

“De la planificación a la puesta en marcha...”

El proyecto tiene una duración de nueve meses y se inició en marzo de este año. Por lo que actualmente, nos encontramos a la mitad del mismo. En este punto, podemos realizar una evaluación de lo realizado y una re organización de lo que se realizará en la segunda mitad del proyecto, según el cronograma de actividades.

En este primer periodo de proyecto se ha comenzado por generar instancias de encuentro y conocimiento entre todos los integrantes en clave de consolidarnos como una comunidad de aprendizaje, comunidad de trabajo “PROCODAS”. Asimismo, se ha avanzado en el conocimiento profundo del funcionamiento interno de los 6 emprendimientos sociales representativos, a fin de identificar características particulares a cada uno, y poner en discusión los principios que



tienen en común dichas experiencias, tanto para el armado del balance social como para la adecuación del software; y en los acuerdos colectivos para el avance en el cronograma del proyecto en general.

En este sentido, ha sido de gran interés para quienes participamos del proyecto, el intercambio al momento de las presentaciones recíprocas, considerando las trayectorias diversas de los emprendimientos sociales. Ya que, contamos con talleres protegidos, los cuales han sido impulsados originariamente en su mayoría por los padres de las personas con discapacidad, y con emprendimientos sociales vinculados al ámbito de la Salud Mental, donde el ámbito de origen de los emprendimientos suele ser el Hospital Psiquiátrico. Encontrar puntos de encuentro, problemáticas, diferencias enriquecedoras, y una identidad compartida ha sido uno de los desafíos de este primer periodo.

En lo que respecta al trabajo en conjunto con GCOOP, se avanzó en el conocimiento del software libre de gestión creado originalmente para que lo utilicen empresas cooperativas. El mismo estructura la elaboración del Balance Social acorde a los siete principios cooperativos según la Alianza Cooperativa Internacional (ACI), lo que conllevó a un análisis de dichos principios en clave de las propias experiencias de los emprendimientos sociales. En este punto, fue bien interesante el intercambio y reflexión llevado a cabo en pos de discutir indicadores que reflejen los valores/ ideas para el resultado final de su balance social.

A partir de los encuentros se empiezan a compartir las experiencias específicas de cada emprendimiento, en relación a los procesos de gestión que desarrollan en sus actividades cotidianas. Desde la organización de como llevan adelante su producción, como disponen del espacio de trabajo, hasta los lugares y estrategias de venta. De dicho intercambio entre los emprendimientos sociales, surgen las siguientes cuestiones:

-Se plantea la necesidad por parte de algunos de los emprendimientos de capacitación sobre conocimientos administrativos/contables, con lo cual se ofrece en articulación con la Tecnicatura en Economía Social y Solidaria, la realización de un taller contable con el objetivo de asesorar con los conocimientos contables básicos para la puesta en ejecución del software en cuestión.



-Se acuerda sobre el cronograma para la realización de las visitas a cargo de GCOOP y parte del equipo de trabajo de PROCODAS, para el diagnóstico de cada uno de los emprendimientos. Para dicho diagnóstico se utiliza una planilla que sistematiza información general, tipo de producción, organización del espacio de trabajo, demandas y necesidades, articulaciones territoriales y redes.

El Taller Contable se realiza en articulación con docentes de la TUESS (Tecnatura en Economía Social y Solidaria) el mismo es aprovechado para analizar los circuitos administrativos de cada emprendimiento combinando la teoría con la práctica concreta de cada uno de los mismos. Se trabaja con documentos comerciales y procesos de utilidad para cada caso..

La realización de las visitas a los emprendimientos sociales facilitó el entendimiento de las diferencias entre talleres protegidos, cooperativas y emprendimientos en proceso de conformación.

Asimismo, se han encontrado entre los emprendimientos puntos en común respecto a que entendemos por inclusión socio-laboral, a los procesos democráticos, la solidaridad, la concepción del trabajo como derecho e integrador social. Identificando las diversas conformaciones jurídicas, y el grado de sistematización de sus tareas.

Como parte de esta primera parte del proyecto, también se avanzó en las instancias de capacitación para la posterior implementación del software, tanto con respecto a la gestión de Empresa Social, como para la apropiación de la herramienta del Balance Social. A dicho resultado, hay que sumar uno que no estaba previsto inicialmente: enmarcar formalmente e institucionalmente la capacitación realizada por medio de una certificación universitaria. En esta línea, fue presentado y aprobado por el Consejo Superior de la universidad de Quilmes el curso “La empresa social, nuevas herramientas de gestión. El balance social”, constituido por dos módulos que incluyen ambas propuestas formativas abordando la temática de la “Gestión de Empresa Social” y enriqueciendo su articulación con la formación en Balance Social.

La experiencia del curso fue muy positiva ya que participaron del mismo diversos actores; organizaciones sociales con las cuales se viene articulando desde la



universidad de Quilmes y forman parte del proyecto de extensión universitaria “Cooperación Social y Salud”, emprendimientos vinculados a las organizaciones de la Mesa de Promoción de la Economía Social y Solidaria (MEPESS), talleres protegidos que forman parte de RedActivos, estudiantes y docentes de la carrera de la Tecnicatura en Economía Social y Solidaria, estudiantes y docentes de la carrera de Terapia Ocupacional.

A lo largo de los encuentros formativos se plantearon diversos debates e intercambios sobre las experiencias de pertenencia de los participantes.

El curso se estructuró en los siguientes ejes:

- La estrategia de la empresa social en el marco de la Economía Social y Solidaria.
- La hibridación de recursos como estrategia de gestión.
- El fortalecimiento de las redes. Desafíos de la participación.
- El balance social. Definición como herramienta de gestión y visibilización en las empresas sociales.

Conclusiones finales...

Si bien la experiencia que compartimos aún no ha finalizado por lo que el resultado final del proyecto no está resuelto, analizar las acciones realizadas a la mitad del mismo permiten vislumbrar alguna conclusión final en el marco de la presente ponencia.

En principio se valora la posibilidad de conocimiento y articulación entre espacios de trabajo tan diversos y que en la mayoría de los casos avanzan en la construcción de nuevas prácticas pero en forma paralela. Nos referimos puntualmente a las cooperativas de trabajo, los talleres protegidos, y los emprendimientos sociales en Salud Mental. Los espacios de encuentro y discusión vienen siendo muy enriquecedores en tanto intercambio y reflexión sobre las particularidades de cada uno de los espacios.



UNA EXPERIENCIA DE GESTIÓN ASOCIADA: MUNICIPIO- UNIVERSIDAD-COMUNIDAD

Proyecto de Voluntariado Universitario: “**Salud Mental y Participación Social**”.
UNQ

Autores:

- Liliana Noemí Arce.

DNI N° 13634351

Lic. en Terapia Ocupacional

Universidad Nacional de Quilmes.

larce@unq.edu.ar

-Leandro Gille

DNI N° 27384677

Lic, en Terapia Ocupacional

Universidad Nacional de Quilmes

lgille@unq.edu.ar

PALABRAS CLAVE: Salud Mental - Participación – Gestión Asociada

Desde finales de los años setenta, asistimos en la Argentina a una nueva racionalidad político económica, cuyas características se distancian del modelo socialdemócrata de inclusión social basado en el trabajo-empleo. En este contexto, el avance neoliberal ha redefinido no sólo las estructuras económicas sino también el papel del Estado.

Las consecuencias sociales de estos procesos fueron evidentes, resultando no simples manifestaciones coyunturales, sino imponiendo problemáticas, conformando así un nuevo mapa social del país. La particularidad del escenario sociocultural se explicita en diferentes dimensiones, que se relacionan con la emergencia de “nuevas formas de la pobreza” en la década de los noventa, donde los indicadores llegan al 54% de pobres en la Argentina del 2002. Son nuevos pobres, es decir sectores medios empobrecidos, sumando a estas circunstancias un fuerte incremento de la indigencia.

Las expresiones de la cuestión social se manifestaron en las elevadas tasas de desempleo, subempleo, precariedad y vulnerabilidad laboral; la profundización de la segmentación del mercado de empleo; la volatilidad de los ingresos personales; el incremento de los niveles de pobreza e indigencia por ingreso; la expansión de



la desigualdad en la distribución de la calidad de vida y bienestar de las personas, teniendo consecuencias significativas también en la trama cultural de las instituciones sociales, en la constitución de la subjetividad y la salud mental de los actores individuales y colectivos sociales.

El proyecto de voluntariado de la Universidad Nacional de Quilmes, aprobado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias, en la convocatoria 2011 “Salud Mental, Participación e Identidad como herramientas para la inclusión social”, con renovación en la convocatoria 2012 y 2013, contempla como campo geográfico de acción y de inclusión, el Municipio de Monte Caseros, Provincia de Corrientes.

Se implementaron estrategias donde la Comunidad Universitaria, el Municipio, APAPED¹⁷⁷ y la Comunidad montecaserense, construyeron un entramado de redes solidarias y asociativas.

Las políticas sociales nos aproximan a la temática de la participación y del impacto que tienen las políticas en la constitución de ciudadanos y en la expansión de derechos. La ciudadanía expresa la posesión y el ejercicio de derechos inalienables por parte de los sujetos que integran la sociedad y la obligación de cumplir deberes y respetar los derechos de los demás (CEPAL, 2000).

Es necesario poner en el centro de la escena al sistema de relaciones que los actores generan, que se van modificando a lo largo del tiempo y que, del mismo modo, los condiciona. Más precisamente, estos actores y las relaciones que establecen entre sí, constituyen un “entramado de intereses”, con dinámicas de relación y capacidades de acción.

Nuestro trabajo se basa en relaciones de horizontalidad y en la participación social y el desarrollo comunitario, implementando acciones orientadas al mejoramiento de las condiciones de vida de los trabajadores con distintas patologías que concurren a APAPED, abandonando el tradicional esquema de división entre trabajo intelectual y trabajo de campo, para adoptar la perspectiva de la praxis. El marco teórico lo brinda la Psicología Comunitaria, la Salud Pública y la Terapia Ocupacional Comunitaria.

¹⁷⁷ Asociación de Padres y Amigos de Personas Discapacitadas



Para poder interpretar “el juego” o las interacciones que se establecen entre los actores, se deben comprender los roles que cada uno desempeña, los intereses que los movilizan, las capacidades que poseen y las preferencias y expectativas que tienen del posible comportamiento del resto de los participantes.

También es posible observar que, si bien se pueden identificar, promover y fortalecer estas experiencias de interacción entre los distintos actores que intervienen (Universidad- Asociaciones de la sociedad civil – Municipio), deben considerarse los desafíos que enfrentan las políticas sociales en la región.

El diálogo permanente generó acciones innovadoras y actitudes socialmente comprometidas en docentes, alumnos, graduados y voluntarios, creándose un núcleo de convergencia desde la construcción colectiva de prácticas, significados, lazos e imaginarios.

Podemos afirmar que se está trabajando en el ejercicio de los derechos humanos, con sentido amplio y entendiendo que la justicia necesita tanto de reconocimiento social, como de redistribución política, garantizando así el fortalecimiento como comunidad ética. Lo manifestado hasta aquí, nos interpela e interroga:

- *¿Es posible desde, con y para el colectivo social participante construir estrategias para la promoción de la salud, la inclusión social, con plena participación de las partes, con la finalidad de contribuir al desarrollo local y al fortalecimiento comunitario?*
-

El espacio de prácticas comunitarias, un camino en permanente construcción”.

El siguiente trabajo pretende difundir una experiencia y reflexionar sobre las prácticas universitarias que emergen del proyecto de Voluntariado Universitario “Salud Mental y Participación”, aprobado y financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el año 2011, siendo renovado en las convocatorias 2012 y 2013. El radio de acción de las actividades emprendidas, se centra en el Municipio de Monte Caseros, Provincia de Corrientes



Esta intervención provee y/o fortalece lineamientos que articulan con el Proyecto de Investigación de la UNQ **“Instituciones y Sujetos del cuidado. Transformaciones de las Representaciones y Prácticas en el ámbito de la Educación y las Familias”**.

El diálogo entre la Comunidad Universitaria y la Comunidad de Monte Caseros, tuvo su génesis en las actividades que se venían desarrollando en el territorio por el *Grupo Ideágoras* de la Universidad Nacional de Quilmes, articulando acciones innovadoras y actitudes socialmente comprometidas en docentes y alumnos participantes. El acompañamiento constante a los estudiantes voluntarios, brinda herramientas concretas y prácticas. Desde nuestra experiencia, el acompañamiento tiene más impacto si se articula con las acciones del colectivo, definiendo líneas de trabajo fundamentadas teórica y metodológicamente.

El Municipio de Monte Caseros se ubica en el sudeste de la provincia de Corrientes, siendo cabeza del departamento homónimo y un municipio urbano-rural. Se localiza a 640 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a 440 km de la capital provincial. Es un municipio urbano-rural, con un tejido en dos dimensiones en las que los montecasereños reciben igual atención y presencia del Estado Municipal, que dirige sus objetivos, proyectos y acciones a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

La cobertura pública de salud la brinda el Hospital “Samuel W. Robinson” de la ciudad: cuenta con equipamiento suficiente para prestaciones de complejidad. También cuenta con servicio de odontología y psicología y acaba de inaugurarse un Centro de Rehabilitación destinado a la atención y rehabilitación de pacientes con discapacidades mentales, motoras y/o asociadas. Existen centros de atención primaria y centros de salud periféricos en barrios y parajes rurales. Cuentan con servicios de enfermería permanente, médicos y provisión de medicamentos a través del Plan Remediar. También existe un Centro Integrador Comunitario (CIC). En este contexto, nace el 4 de noviembre de 1993 A.P.A.PE.D. (Asociación De Padres y Amigos de Personas Discapacitadas), personería jurídica N° 3299, como respuesta a las necesidades de educación, trabajo, integración, inclusión, equidad, entre otras, de las personas discapacitadas del lugar. A.P.A.PE.D. trabaja en



estrecha colaboración con la Escuela de Educación Especial N° 8, el Municipio de Monte Caseros, el Centro de Rehabilitación que funciona en el hospital municipal, y la Comunidad montecaserense.

La Asociación tiene una trayectoria reconocida y respetada por toda la Comunidad por el trabajo realizado y los logros alcanzados en todos estos años.

La población destinataria del proyecto está constituida por 25 trabajadores de ambos sexos, cuyas edades oscilan entre los 25 y 40 años, con distintas patologías mentales, motoras y/o asociadas, que cumplen funciones en un emprendimiento productivo que se lleva a cabo en las instalaciones de la Asociación.

El emprendimiento productivo al que se hace referencia, constituye la primera fábrica de hielo que se instala en la provincia de Corrientes *“Integrando diferencias, congelando indiferencia”*, con una producción estimada de 100 kgrs. de hielo semanales. Si bien los trabajadores cumplen con las obligaciones laborales, tales como asistencia, cumplimiento de horarios, y demás requisitos inherentes del puesto de trabajo, se evidencian claramente falta de motivación, abulia, falta de autonomía, desinterés, etc.

En la actualidad, transitan como desafío un nuevo emprendimiento productivo, el que requiere el compromiso de todos los trabajadores participantes para su instalación, aprendizaje de los puestos de trabajo y la explotación de una carpintería.

A través de las distintas actividades desarrolladas, se fue creando un núcleo de convergencia desde la construcción colectiva de prácticas, significados, lazos e imaginarios sociales.

En relación al imaginario social, Castoriadis (1986) sostiene que es una fuerza instituyente, con posibilidad de instituir, de hacer ser. El imaginario se presenta como *“estructura o sistema de imágenes particulares de una cultura, comunidad, categoría o grupo social.”* Es el mundo instituido el que define lo que es real, lo que tiene sentido, la representación del otro.



En el territorio montecaserense, como espacio significativo y de encuentro, se conjugan saberes de diferentes orígenes universitarios y extrauniversitarios propios de los actores sociales con los que interactúan.

Sostenemos que toda persona tiene algo que aprender y algo que enseñar.

Toda comunidad humana tiene problemas y necesidades, pero también tiene saberes, capacidades y recursos que a menudo no son valorados ni siquiera reconocidos como tales. Desde este enfoque, los contextos educativos, cualquiera sea el grado de formalización que tengan (Sirvent, 2006), connotan siempre una dimensión política, pues el derecho y la práctica de la participación, y su aprendizaje, están en el corazón del ejercicio de la ciudadanía y de la construcción de un proyecto colectivo. Aquí entendemos por Comunidad de Aprendizaje (Torres, Rogoff, Chardon, 2008) una comunidad humana, territorialmente delimitada (barrio, pueblo, ciudad, municipio, etc.), que asume un proyecto educativo y cultural propio, orientado al desarrollo local integral y al desarrollo humano, en donde todos se comprometen con el aprendizaje - niños, jóvenes y adultos- inspirados en un esfuerzo intergeneracional, endógeno, cooperativo y solidario, que parte de un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas y posibilidades.

Podemos citar así la dicotomía comunidad - aprendizaje junto con premisas de identidad, pertenencia, inclusión, diálogo, interacción, comunicación, colaboración, flexibilidad, diversidad, equipo.

La promoción comunitaria es un proceso de capacitación democrática, en el cual los hombres analizan sus problemas, buscan soluciones e intervienen en las decisiones que les afectan, asumiendo la responsabilidad de su propio desarrollo individual y colectivo. La O.M.S define a la promoción de la salud como el proceso de capacitar a las personas a aumentar el control sobre su bienestar, e incrementar su estado de salud. Dentro de ella, las personas identifican sus necesidades de salud, y utilizan las herramientas e información disponible para facilitar el cambio en la dirección de sus vidas. Es un proceso continuo de desarrollo y cambio que involucra a muchas personas trabajando juntas en un camino de colaboración y construcción, el cual se focaliza en la necesidad de las



comunidades de promover ambientes saludables para sus ciudadanos. La CIF aporta el término *discapacidad* en un sentido *abarcativo*, representando la deficiencia (en interacción con el entorno), la limitación en la actividad y la restricción en la participación.

La salud mental se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad.

El contexto socio ambiental y los sistemas y redes sociales en las que el individuo está integrado modelan su personalidad, por lo tanto el ser humano sólo es entendido a partir de esta relación. Vigotski, señala que el sujeto no se constituye de adentro hacia afuera, sino que en un proceso activo de interacción con otros sujetos humanos y de acción sobre las cosas, se moldea recibiendo la impronta de lo que lo rodea, pero imprimiendo también su carácter particular. Esto nos permitiría pensar en qué subjetividades y horizontes se construyeron y qué vínculos comunitarios se afirmaron, en el lugar de pertenencia.

De la gestión asociada Comunidad Universitaria quilmeña – Comunidad montecaserense

El Proyecto de Voluntariado “Salud Mental, Participación e Identidad. . .”, evoluciona en un proceso de crecimiento y aprendizaje continuo, de fortalecimiento y consolidación en la comunidad montecaserense, descubriendo y redescubriendo que todos, cada uno, desde sus posibilidades y conocimientos, somos parte de las alternativas, para obtener bienestar y mejorar la calidad de vida de quienes participamos.

La intervención ha privilegiado el beneficio, el compromiso y la implicación social, a través de formas de organización colectiva y de tramas de relaciones sociales y humanas que permiten emprender, consolidar y potenciar valores y prácticas efectivas de autoestima, confianza y valoración social al realizar actividades sobre



la base ideal de la construcción de capital social, autogestión, participación voluntaria y procedimientos democráticos¹⁷⁸.

Las estrategias de intervención, individuales y colectivas, posibilitaron la potenciación de los recursos que se poseían, la creación de alternativas novedosas y la creación de redes sociales. Estas se consideran fundamentales para crear procesos de protección. Creemos que en la medida que los espacios de formación profesional y las organizaciones sociales puedan trabajar mancomunadamente, en un ámbito de confianza, solidaridad, responsabilidad y libertad, del encuentro surgirá un aporte diferenciado que provocará un salto cualitativo y cuantitativo para ambos actores creando zonas de interacción y construcción social de conocimientos e identidades.

El objetivo general del proyecto es el de

- *Construir estrategias para la promoción de la salud, la inclusión social y la participación en actividades de formación, capacitación e integración, en el marco de un conjunto planificado de acciones de transferencia de conocimientos y vinculación universitaria con y desde la comunidad, tendiendo al desarrollo local y al fortalecimiento comunitario*

Los objetivos específicos:

- *Promover procesos de construcción, transferencia y apropiación de conocimientos herramientas y métodos que contribuyan a mejorar las capacidades de los actores involucrados para ser aplicados en los emprendimientos productivos.*
- *Generar acciones de salud que faciliten bienestar y calidad de vida.*
- *Contribuir al fortalecimiento operativo y técnico de los actores locales y a la construcción y/o fortalecimiento de redes dentro de la comunidad como herramientas de inclusión social.*

¹⁷⁸ Arce, Liliana (2012) Ponencia “Salud Mental, Participación e Identidad: construcción comunitaria asociada” en V Congreso de Extensión Universitaria “La Extensión Universitaria: sus aportes a los derechos humanos y al desarrollo sustentable” en <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext> ISSN 2250-7272



- *Desarrollar hábitos y habilidades que sustenten el rol de trabajador autogestivo.*

La presencia de la Universidad, en un espacio territorial virgen en la implementación de estrategias desde el ámbito académico, se reflejó en el fuerte impacto que provocó en la comunidad montecaserense.

En un comienzo, y tal como se propone en el proyecto financiado por la Secretaría de Políticas Universitarias, el mismo estaba dirigido a 10 trabajadores que ya venían desempeñándose en una fábrica de hielo, como emprendimiento productivo. La repercusión de la presencia de la Universidad Nacional de Quilmes, fue tan notoria no solo en el perímetro urbano, sino en el suburbano y rural, pues fue divulgada por distintos medios de comunicación (emisoras radiales, canal de cable, gráfica, boca a boca) acercándose a la sede de APAPED, personas con distintas discapacidades (mentales, mentales/motoras asociadas, sensoriales, etc.) que no estaban incluidos para el desarrollo del proyecto y que tampoco participaban de Las actividades de A.P.A.PE.D

Los profesionales radicados en el territorio, ávidos de incorporar técnicas y conocimientos, se hicieron presente en los talleres con la finalidad de participar. También lo hicieron los funcionarios municipales, principalmente aquellos que se desempeñaban en secretarías relacionadas con la salud, el trabajo y la discapacidad. Esta intervención, haciéndose eco de las demandas de la comunidad, implementa nuevas estrategias para hacer sustentable el presente proyecto, y para el logro de los objetivos y metas propuestas, generando nuevas acciones para la inclusión de dichas poblaciones. A la fecha se han desarrollado las siguientes actividades:

- Talleres participativos de promoción de la salud (alumnos, docentes y trabajadores), en la UNQ y en la ciudad de Monte Caseros. Siendo uno de los objetivos del proyecto la capacitación y/o fortalecimiento de conocimientos de los alumnos voluntarios para implementar estrategias de abordaje en el área laboral y comunitaria, desde la promoción de la salud. En los talleres desarrollados en las instalaciones de la UNQ, los alumnos y docentes han compartido un espacio de encuentro interdisciplinario (si bien los alumnos voluntarios pertenecen a la



Carrera de la Licenciatura en Terapia Ocupacional, los docentes pertenecen a distintas disciplinas como Terapia Ocupacional, Economía, Psicología, entre otras).

En dichos encuentros, los estudiantes han recibido materiales teóricos para la lectura, tratamiento y debate, que son implementados a la hora de ser llamados a intervenir en el abordaje comunitario. Se han producido conjuntamente materiales para ser utilizados en territorio.

-Talleres participativos de acciones sanitarias y ocupacionales.

-Se produce conjuntamente materiales para ser utilizados en territorio (videos, muestras de trabajo, implementación de evaluaciones en el ámbito laboral, exploración y selección de técnicas de carpintería de acuerdo a las distintas capacidades de los trabajadores, actividades de presentación, aprendizaje de técnicas de carpintería, guías de observación, elección de evaluaciones, etc.)

-Talleres participativos con trabajadores (alumnos, docentes y trabajadores)

-Se implementan estrategias de abordaje y metodologías que sustenten la intervención, con el objetivo de crear y fortalecer vínculos entre alumnos, docentes y trabajadores.

Se considera fundamental, lograr una comunicación fluida y de confianza entre los trabajadores y el equipo de trabajo. La creación de redes comunitarias en la vida cotidiana de y entre los trabajadores y las organizaciones, se considera un objetivo que necesita ser profundamente trabajado, dado la relevancia del mismo, desarrollando este equipo, distintos dispositivos en la apertura de los talleres, dando relevancia a las mismas (Ej.: Creación de parte del alumnado de videos de presentación del proyecto ante los funcionarios, los medios periodísticos y la comunidad de Monte Caseros). Los trabajadores, en el espacio compartido, nos informan sobre sus costumbres, creencias, vida social, logros de los integrantes de APAPED (1^a puesto en el Concurso Provincial del Chamamé 2011, Reina de la Primavera de la Estudiantina 2011, 1^o Puesto en las Carrozas del Carnaval 2011, entre otras).



La producción de los objetos en los talleres realizados a la fecha, se ofrecen como souvenir al turismo, en las distintas fiestas populares de la ciudad. La entrada de dinero proveniente de la producción, es destinada a los recursos de la asociación.

-Producción grupal de alumnos y docentes (recopilación de datos y su posterior sistematización) de las intervenciones realizadas en territorio. Luego de la lectura de las mismas, se reflexiona sobre lo actuado, desarrollando pensamiento crítico entre los participantes, proponiendo modificaciones y/o adaptaciones y/o graduaciones en las actividades realizadas con la intención de generar los facilitadores necesarios para el logro de un desempeño óptimo de los participantes en los distintos puestos de trabajo.

Algunas reflexiones finales

La reconfiguración de identidades, espacios y prácticas desarrolladas en los últimos años, en el campo comunitario, parece haber subvertido el ámbito de los imaginarios sociales sobre “el hacer académico - el hacer comunitario”.

Esta realidad, no puede menos que suscitar una serie de interrogantes acerca de su significación y de sus implicaciones. Por otro lado, la participación social moviliza fuerzas sociales de mayor o menos alcance pero siempre extraordinarias. La presencia de esta relación social en un escenario lo modifica, lo transforma y nos transforma como sujetos, por ello es siempre político.

Rescatamos así la función social de la Universidad Pública, a través de proyectos de Voluntariado Universitario, destacando su compromiso con el desarrollo social y local, atravesando instancias formativas y de desarrollo territorial, manteniendo la tradición de fomentar valores sintetizados en la pluralidad de ideas, democracia, derechos humanos, ética, equidad social y desarrollo. Sabemos que el mundo del conocimiento abre oportunidades de desarrollo humano y de contribución o aporte social¹⁷⁹. Se está trabajando en el desarrollo de “capacidades individuales y grupales”, focalizando premisas en la idea de “incremento del capital social” y

¹⁷⁹ **Chardon**, Ma. Cristina; **Arce**, Liliana (2010), Ponencia “*Saberes y Vida Cotidiana: algunas conceptualizaciones sobre participación*”. 1º Congreso de la Universidad Pública “Pensar la Educación Superior en el marco del Bicentenario”, Paraná, Provincia de Entre Ríos.



fortaleciendo la relación Universidad-Comunidad y Comunidad-Universidad ya que puede convertirse en un círculo virtuoso que no sólo refuerza al conjunto social y comunitario, sino que además llega al interior de la Universidad, y así transferir los conocimientos que se generan y conservan en las universidades a la comunidad. La comunidad a su vez transfiere sus saberes, se reflexiona, se aprende y se generan elementos que se exteriorizan en la Universidad y que luego pueden reorientar a la investigación y a la docencia. La circulación de saberes entre miembros de colectivos que pocas veces tienen ocasión de interactuar, genera reestructuraciones en las formas de pensar de estudiantes, comunidad y docentes: desinvisibilizan los prejuicios, necesariamente los ponen en discusión, crean la posibilidad de nuevos equilibrios (en el sentido piagetiano del término) más amplios, inclusivos. Este tipo de acontecimiento se gesta si se pone en juego el criterio de situar nuestras (las de todas y todos) propias conclusiones como objeto de las reflexiones conjuntas de maneras de poner en acto la construcción del pensamiento crítico.

Podemos afirmar que se está trabajando en el ejercicio de los derechos humanos, con sentido amplio y entendiendo que la justicia necesita tanto de reconocimiento social, como de redistribución política, porque queremos una comunidad que ejerza sus derechos ciudadanos, con salud, educación, participación y organización social, promovemos el trabajo conjunto y necesitamos el compromiso de todos y todas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Z.** (2003) *COMUNIDAD. En busca de seguridad en un mundo hostil.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Chardon, M.C. & Equipo** (2008-2012), Proyecto “Entramando Universidad y Comunidad”, Universidad Nacional de Quilmes.
- Chardon, M.C. & Equipo** (2012), Proyecto “Instituciones y Sujetos del cuidado. Transformaciones de las Representaciones y Prácticas en el ámbito de la Educación y las Familias”.



- Castel**, Robert; (2003). *“La metamorfosis de la cuestión social” Una crónica del salariado*. Ed. Piidos. Buenos Aires. Barcelona. México.
- **Chardon**, Ma. Cristina; **Arce**, Liliana (2010), Ponencia *“Saberes y Vida Cotidiana: algunas conceptualizaciones sobre participación”*. 1º Congreso de la Universidad Pública *“Pensar la Educación Superior en el marco del Bicentenario”*, Paraná, Provincia de Entre Rios.
- Chardon**, Ma. Cristina, **Arce**, Liliana, (2010), Ponencia: *Subjetividad y Vida Cotidiana: Hacia la construcción de Nuevas Identidades Sociales*, en IV Congreso Nacional de Extensión Universitaria, IX Jornadas Nacionales de Extensión Universitaria, UNCUYO, Mendoza, Argentina.
- Declaración de ALMA-ATA** (1978) *“Salud para todos en el año 2000. Estrategia de atención primaria de la salud.*
- Freire**, Paulo (1970) *“Pedagogía del Oprimido”*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI-
- Montero**, M. (1994). *Psicología Social Comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Universidad de Guadalajara. México.
- Pizzorno**, Alessandro (1987), *Participación, la problemática realización de un ideal*. UNU, México.
- Polanyi**, Karl (2002) *“La Gran Transformación”*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004, ISBN 968-16-7078-7.
- Portantiero**, J.C. (1999). *“Los Usos de Gramsci”*, Grijalbo, Argentina.
- Programa de Psicología y Epistemología Genética y Psicología Educativa**. Titular Nora Elichiry. 1986-2008. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Revista Cimientos** Anuario 2009. Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires. www.cimientos.org
- Rogoff**, Barbara. (1995). Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. del Río & A. Alvarez (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. NY: Cambridge University Press



-Torres, Rosa Ma., (2006), "Derecho a la educación es mucho mas que acceso de niños y niñas a la escuela". <http://www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf>



INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (PCD) EN UN ORGANISMO PÚBLICO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

Proyecto de Extensión

Autores:

Celi, Andrea Angélica, DNI: 20.233.436. Abogada. Jefa de departamento. Departamento Control de Designaciones de la Dirección de Administración de Recursos Humanos.

aceli_32@hotmail.com

Selgas, Fernando Nicolás, DNI: 29.083.550. Profesor de Historia. Cargo Administrativo en el área de Discapacidad.

fernandoselgas03@hotmail.es

Beriy Pamela, DNI: 32.643.573. Cargo Administrativo en el área de Discapacidad. pame22_08@hotmail.com

Miguela, Favio Germán, DNI: 29.993.409. Cargo Administrativo en el área de Discapacidad. faviog2733@hotmail.com

Spidalieri, Claudia Susana, DNI: 17.338.224. Terapeuta Ocupacional con desempeño en el área de Discapacidad.

spidalieric@yahoo.com.ar

Todos los autores se desempeñan específicamente en el área de Discapacidad del Departamento de Control de Designaciones de la Dirección de Administración de Recursos Humanos de la **Dirección Provincial de Consejos Escolares de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires-**
discapacidad_rrhh@ed.gba.gov.ar

Palabras claves: Inclusión - Visibilidad – Trabajo

Inclusión laboral de Personas con Discapacidad (PCD) en un Organismo Público de la Provincia de Buenos Aires

La provincia de Buenos Aires cuenta con una legislación específica de protección de las Personas con Discapacidad (PCD) en el marco de la Ley 10.592, donde plantea en el ámbito laboral, la obligatoriedad del Estado 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 la 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. Establece en la órbita del Ministerio de Trabajo, la fiscalización y la administración del sistema de empleo en la provincia en manos del **Servicio de Colocación Laboral Selectiva**, quien debe llevar a cabo el registro, la evaluación, la colocación y el seguimiento. Incorporándose en las últimas modificaciones de la ley, el art. 8ºter donde se establece la sanción en caso de incumplimiento a los responsables de los organismos que no cumplan con el imperativo legal.

Otro articulado a considerar es el que establece que los **organismos de competencia médica** de acuerdo al régimen estatutario al que corresponda el cargo, serán los encargados de determinar la aptitud psicofísica.

De llevarse a cabo esta obligatoriedad por parte de los organismos públicos, podríamos empezar a revertir esta invisibilidad a la que están sometidas las PCD.

Dado que la temática que abordamos es en relación a la discapacidad y el trabajo, creemos que antes de continuar debemos tener en cuenta algunas definiciones: trabajo y en particular trabajo decente.

Cuando hablamos de **trabajo** nos referimos a lo que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) define como *“el conjunto de actividades humanas, remuneradas o no, que producen bienes o servicios en una economía, o que satisfacen las necesidades de una comunidad o proveen los medios de sustento necesarios para los individuos. El empleo es definido como “trabajo efectuado a cambio de pago (salario, sueldo, comisiones, propinas, pagos a destajo o pagos en especie)” sin importar la relación de dependencia (si es empleo dependiente-asalariado, o independiente-autoempleo).” “El trabajo decente resume las aspiraciones de la gente durante su vida laboral. Significa contar con oportunidades de un trabajo que sea productivo y que produzca un ingreso digno, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración a la sociedad, libertad para que la gente exprese sus opiniones, organización y participación en las decisiones que afectan sus vidas, e igualdad de oportunidad y trato para todas las mujeres y hombres.” Trabajo decente* es entonces, un concepto que intenta expresar lo que debería ser, en el mundo globalizado, un buen trabajo o un empleo digno. El



trabajo, como actividad del ser humano, como dador de identidad, que dignifica, y que permite el desarrollo de las propias capacidades no es cualquier trabajo; es decente el trabajo que se realiza con respeto a los principios y derechos laborales fundamentales, el que permite un ingreso justo y proporcional al esfuerzo realizado, sin discriminación de género o de cualquier otro tipo, el que se lleva a cabo con la debida protección social, incluyendo el diálogo social y el tripartismo. El trabajo decente, el de calidad, es aquel que permite romper el círculo vicioso de la marginalización, la pobreza y la exclusión social. Siendo las personas con discapacidad las que se ven inmersas frecuentemente en este círculo, se deben tomar medidas para revertir esa situación. Las barreras que deben sortear las personas con discapacidad que buscan empleo deben ser superadas a través de las políticas públicas.

En este marco, la desocupación, la precariedad laboral y las malas condiciones de trabajo son parte de un escenario actual preocupante, siendo que las estadísticas globales sobre personas con discapacidad establecen que tienden a experimentar un alto desempleo y tener ingresos menores al resto de la población que trabaja, como así también se calcula que entre el 15 y el 20% de los pobres del mundo son personas con discapacidad.

Es así que se evidencian desfases importantes entre la demanda y la oferta de trabajo de este grupo, siendo una imperiosa necesidad la intervención gubernamental para corregirlos.

El nuevo escenario en la provincia de Buenos Aires, nos muestra que el acceso al empleo genuino y decente tiene barreras para los trabajadores, que son por si mismas el reflejo de las desigualdades que generó la crisis estructural, como por ejemplo las escasas o nulas calificaciones laborales para insertarse en el mercado siendo aún más compleja la condición para las PCD.

De acuerdo a las recomendaciones N° 195 de la OIT, *“la formulación de políticas de empleo deben contemplar que la educación, la formación y aprendizaje permanente son factores que promueven la empleabilidad de las personas a lo largo de la vida”* pero que a la vez para resultar eficaces, estas políticas *“han de formar parte sustancial de políticas integrales en los ámbitos económico, social y de mercado de trabajo y de programas destinados al crecimiento económico y del empleo”*. En el marco del nuevo contexto, es necesario entonces, realizar un nuevo enfoque del rol institucional que asumen los gobiernos en este sentido, resaltando su función promotora. Haciendo cumplir



irrestrictamente las normativas laborales vigentes en la Provincia y la necesidad de identificar como un objetivo institucional.

La promoción del empleo decente es una herramienta para actuar contra la marginalidad y brindar oportunidades más igualitarias ayudando a construir la dignidad del hombre.

La cultura del trabajo se presenta como un valor que las nuevas generaciones han perdido, así como la dignidad de muchas personas que durante largos años padecieron la falta de una ocupación. La recuperación de estos principios debe ser prioritaria en la intervención gubernamental, a través del comportamiento ético de sus instituciones y de un sistema educativo que promueva la participación ciudadana con un mayor compromiso para resolver los problemas de exclusión social y marginalidad, construyendo así una realidad más equitativa.

La necesidad de comprometernos en una estrategia integral consensuada en este nuevo ámbito, compartiendo las experiencias adquiridas y consolidando las competencias de cada organismo en una única vía, engrosa los esfuerzos que hasta el momento se vienen realizando en forma individual, intentando lograr resultados satisfactorios para la comunidad en el largo plazo y generando un precedente excepcional para las futuras gestiones.

Las problemáticas de la exclusión social, la desocupación, la precariedad laboral y las malas condiciones de trabajo, nos afectan a todos como sociedad, y que no se resuelven con los esfuerzos aislados. Tampoco solamente desde el Estado puede darse una respuesta, sino que los mejores resultados involucran la participación activa de trabajadores y de toda la comunidad en la definición de este tipo de intervenciones. Porque las acciones que realmente sirven son aquellas derivadas de la discusión y el consenso. Al consolidar instituciones legitimadas por todos los actores sociales involucrados con la temática del empleo y la discapacidad se incluye a todos en la construcción del futuro que queremos.

Insistimos que no se puede dejar de prestar la atención debida a la relación que existe entre discapacidad y pobreza. Si las políticas públicas no revierten la desocupación estructural que afecta a este colectivo, será imposible disminuir los índices de pobreza. Creemos que la atención debe estar puesta en las prácticas concretas, a fin de evitar que se oculte la discriminación y se logre la exigencia del cumplimiento de la legislación vigente, y así poder permitir el acceso al trabajo a muchas personas con discapacidad. El trabajo les hará visibles, les



permitirá el desarrollo pleno de la ciudadanía, los convertirá en miembros activos de la sociedad, fomentando así la inclusión y participación plena en la comunidad.

La Dirección de Administración de Recursos Humanos dependiente de la Dirección Provincial de Consejos Escolares- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, lleva a cabo diversas tareas adoptándose medidas y estrategias, a fin de incluir este grupo vulnerable en cargos del Agrupamiento Servicios (Porteros y Peones de Cocina) dentro de las escuelas públicas.

La DGCyE, tiene una serie de Resoluciones que dan marco a la incorporación de aspirantes a los cargos mencionados, estas son la 3363/88 y la 5707/02. En la primera de ellas se establecen las misiones y funciones que deben desempeñar los agentes designados en los cargos de Portero y Peones de Cocina, y en la segunda se establecen los procedimientos para la inscripción, confección del listado (otorgamiento de puntaje) y designación de los aspirantes de acuerdo al orden de mérito. Desde el año 2007 a través de la disposición interna n° 48/07, se aclaran las modalidades de inscripción y de designación de PCD, como aspirantes a los cargos del Agrupamiento Servicios comprendidos en la Ley 10.430 de la Administración Pública Provincial. La Dirección de Administración de Recursos Humanos se ha valido de la disposición n° 48/07 (disposición interna - específica y ampliatoria) para facilitar la inscripción y la designación de aspirantes a dichos cargos que presenten alguna discapacidad certificada.

A pesar de la decisión de esta Dirección de cumplimentar con el cupo del 4%, puesta de manifiesto con la implementación de la citada normativa, se observaron dificultades en la puesta en marcha de dichas acciones en la mayoría de los Consejos Escolares.

La decisión política no pudo cristalizarse con el mero dictado de normas específicas encontrando que el desconocimiento y el desinterés eran barreras muy fuertes para su aplicación. Eran temas recurrentes la baja calificación laboral y la sobrecalificación laboral en muchos casos, las dificultades para obtener el certificado de discapacidad, la confusión entre discapacidad e incapacidad, los criterios para la evaluación y el seguimiento de las personas incorporadas, la falta de ajustes razonables y las sugerencias de adaptaciones por parte de los organismos intervinientes en la colocación selectiva y en la determinación de la aptitud psicofísica.



Asimismo se registraron situaciones envueltas de prejuicio, falta de conocimiento e invisibilidad, siendo estos los obstáculos más dificultosos y prioritarios a resolver.

En los primeros años de vigencia de la disposición 48 solo el 10 por ciento de los distritos de la provincia de Buenos Aires había confeccionado listados de aspirantes con una progresión del 96 por ciento hasta el 2010/2011.

A partir de un replanteo de la temática en la Dirección de Administración de Recursos Humanos y la creación del **área de discapacidad** – dentro del Departamento de Control de Designaciones - se planificó una estrategia y se decidió salir a territorio a trabajar la temática; se diagramó un cronograma de capacitaciones para Consejeros Escolares, empleados administrativos del mismo Consejo Escolar, delegados gremiales y PCD ya incorporadas en el Sistema Laboral, a fin de brindar conocimientos y habilidades específicas propias de la problemática, que mejoraran, potenciaran y fortalecieran la atención de las PCD, brindando herramientas superadoras de las prácticas cotidianas de los empleados de los Consejos Escolares responsables de dichas tareas y sus deberes y obligaciones.

Asimismo fueron convocados los Equipos Técnicos y Directivos de establecimientos de Educación Especial inclusive, para posibilitar una alternativa de inclusión laboral a los egresados de dichos establecimientos. De igual manera se les participó a organismos afines a la temática de la Discapacidad: ONGs; Comisiones Municipales de Discapacidad; Talleres Protegidos; etc.

Las capacitaciones se realizaron en las 25 Regiones Educativas en las que se divide la Pcia. de Bs. As. en el período abril/ 2010 a dic./2012; habiendo asistido a las mismas más de 3000 personas, generando debates e intercambios entre los presentes.

Estas se llevaron a cabo en dos etapas, la primera que se denominó “Capacitación de Inclusión Laboral de las Personas con Discapacidad en Consejos Escolares”, y cuyos objetivos fueron conceptualizar la problemática de la discapacidad, ampliar conocimientos en relación a la discapacidad, fortalecer y desarrollar habilidades de comunicación y trato hacia la PCD, capacitar en la modalidad de inscripción para la confección del listado de discapacidad de aspirantes a cargo auxiliar, y capacitar en la modalidad de designación e identificar situaciones problemáticas y su orientación.

En la segunda etapa, que se denominó “Jornada de Inclusión Laboral de las Personas con Discapacidad en Consejos Escolares- “Modalidad Taller”.”, los



objetivos se orientaron al seguimiento de los agentes incorporados en los cargos de la Ley 10.430, designados por la ley 10.592, establecer y aclarar modalidad de supervisión por parte de los directivos de los establecimientos donde presta servicios el personal ingresante. Para ello fueron convocados también en esta instancia los agentes incorporados y los directores.

Remarcamos así la importancia de generar espacios para concientizar a la comunidad y visibilizar a las PCD como los “sujetos de derecho” que son. Estos espacios se constituyeron bajo métodos y estrategias como: debates; talleres participativos y la distribución en soporte digital de material bibliográfico; Legislación Nacional, Provincial y Disposiciones Internas e Instructivos de procedimiento y guías orientadoras de trámites.

A partir de estas intervenciones se incrementó la convocatoria y la confección de listados de discapacidad de “aspirantes” a los cargos del agrupamiento Servicios. Igualmente, un aumento notorio en las designaciones de PCD en cada uno de los distritos que comprenden la provincia. Todo ello fue reforzado por la decisión de no recibir los listados de aspirantes a porteros y peones de cocina general básico y de veteranos de guerra si no son acompañados por el listado de discapacitados, de no ser así, se debe presentar una nota -por escrito- de los motivos que fundamentaran tal omisión. Las explicaciones permitieron acciones directas tales como la de vincular al Consejo Escolar con otros actores sociales de la comunidad, como el Consejo de Discapacidad Municipal, ONGs, escuelas especiales, por ej., para poder así, intercambiar información, difundir la posibilidad de inscripción como aspirantes a las personas con discapacidad y propiciar que otros sectores de la administración pública iniciaran el proceso de incorporación de personas pertenecientes a este vulnerable sector.

Concientización y Visibilización son dos conceptos fundamentales para entender la vulnerabilidad de este colectivo y afirmar la condición de “sujetos de derecho” de sus integrantes. Basándonos en estos conceptos es que tomamos a la convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que 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 personas con discapacidad tengan plena participación. Considerando que la convención fue ratificada por nuestro país a través de la Ley 26.378, desde



el año 2008, desde nuestro quehacer cotidiano en la Dirección, la hemos tomado como marco de referencia y de trabajo en todas las acciones que llevamos a cabo.

Creemos que la equiparación de oportunidades, debe promover la eliminación de las 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, párr. 12).

El artículo 27 de la CDPD establece en su enunciado el reconocimiento al derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás, en un trabajo libremente elegido o aceptado con un entorno laboral abierto, inclusivo y accesible, realizando una extensa enumeración de medidas a adoptar tendientes a promover el ejercicio del derecho al trabajo. En el artículo 4.1.b) de la Convención obliga a los Estados partes a *“tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y **prácticas existentes** que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad”*.

Todas estas recomendaciones las podemos encontrar en nuestro derecho positivo interno desde hace más de veinte años, en la Ley 22.431 a nivel nacional y en la ley 10.592 a nivel provincial.

Las personas con discapacidad que buscan trabajo saben por experiencia que existen barreras que hacen difícil la búsqueda. Barreras comunicacionales, edilicias, de educación, de transporte y por sobre todo las creadas por imaginarios sociales, preconceptos y prejuicios, las llamadas barreras actitudinales. La CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) define las barreras como todos aquellos factores del entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad. Como dice Eduardo D. Joly en LA DISCAPACIDAD: UNA CONSTRUCCIÓN SOCIAL AL SERVICIO DE LA ECONOMÍA, *“dada la bajísima participación de las PCD en el mercado laboral, cabría preguntarse si a las PCD les cabe la categorización de desempleados, o sencillamente de excluidos del mundo laboral, es decir, de ni ser pensados como trabajadores potenciales”*.



Por lo tanto las capacitaciones fueron pensadas en función de dichas barreras, brindando herramientas a distintos actores sociales para facilitar la **inclusión** en el mundo del **trabajo** y empezar a pensar y a dar **visibilidad** a este grupo como aspirantes al empleo público en los cargos del Agrupamiento Servicios de la Ley 10.430 en escuelas.

Durante estos años de recorrido en la temática, nos seguimos encontrando con problemáticas a resolver, a saber: ajuste e implementación de nuevas prácticas de intervención orientadas a mejorar la dinámica del circuito administrativo y la realización de los seguimientos de las condiciones y medioambiente de trabajo –CyMAT- de las PCD, incorporadas al sistema laboral en establecimientos educativos públicos.

Nuestra propuesta para mejorar la dinámica del circuito administrativo, una vez designada la PCD en el cargo, es facilitar la interacción entre los organismos que deben tomar intervención en su evaluación como aspirante al empleo, en las recomendaciones de ajustes y adaptaciones en el puesto de trabajo, y en el seguimiento una vez que ha tomado posesión efectiva en dicho cargo. Comprendiendo por circuito administrativo el que se origina con la inscripción en los listados de aspirantes a porteros y peones de cocina con discapacidad en el consejo escolar, la designación en acto público cumpliendo el cupo que determina la ley 10.592 y la disposición 48/07, la evaluación y determinación de aptitud psicofísica e idoneidad para desempeñar el cargo, la toma efectiva de posesión y el seguimiento pertinente.

Creemos necesario el seguimiento debido a las dificultades que se han presentado una vez incorporados al sistema laboral, donde hemos registrado pedidos de tareas livianas, necesidades de ajustes y/o adaptaciones, nuevas evaluaciones, dificultades en la ejecución de las tareas específicas al cargo, rechazo por ART por patologías preexistentes y, situaciones de discriminación y prejuicios por parte de los directivos de las escuelas como así también por parte de los otros trabajadores del sector.

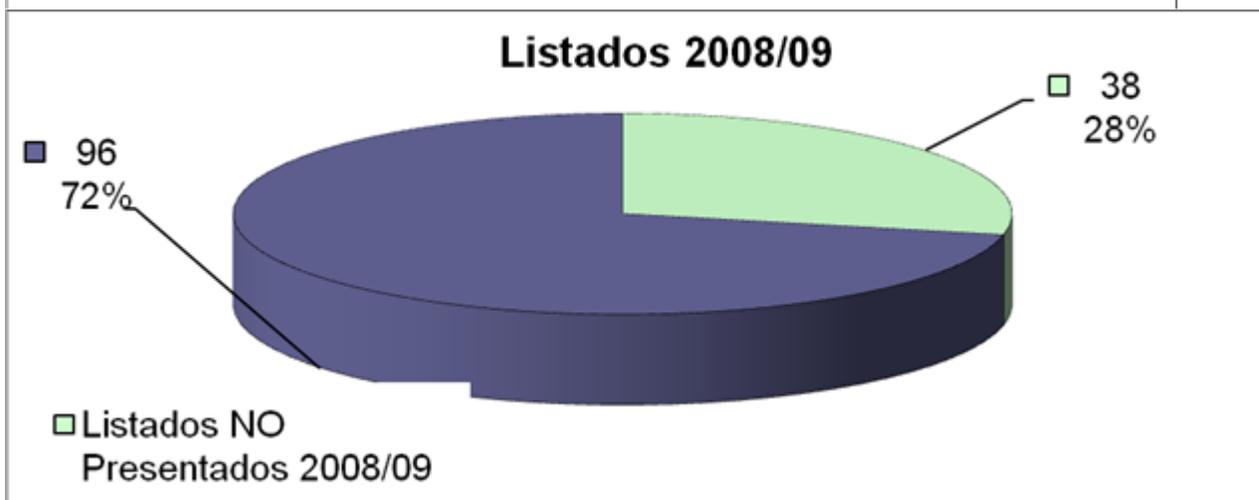
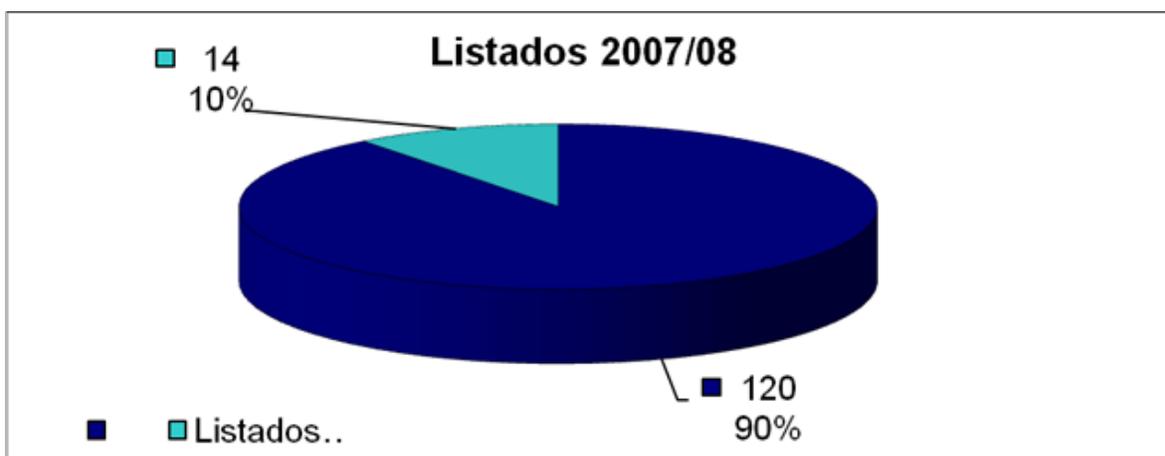
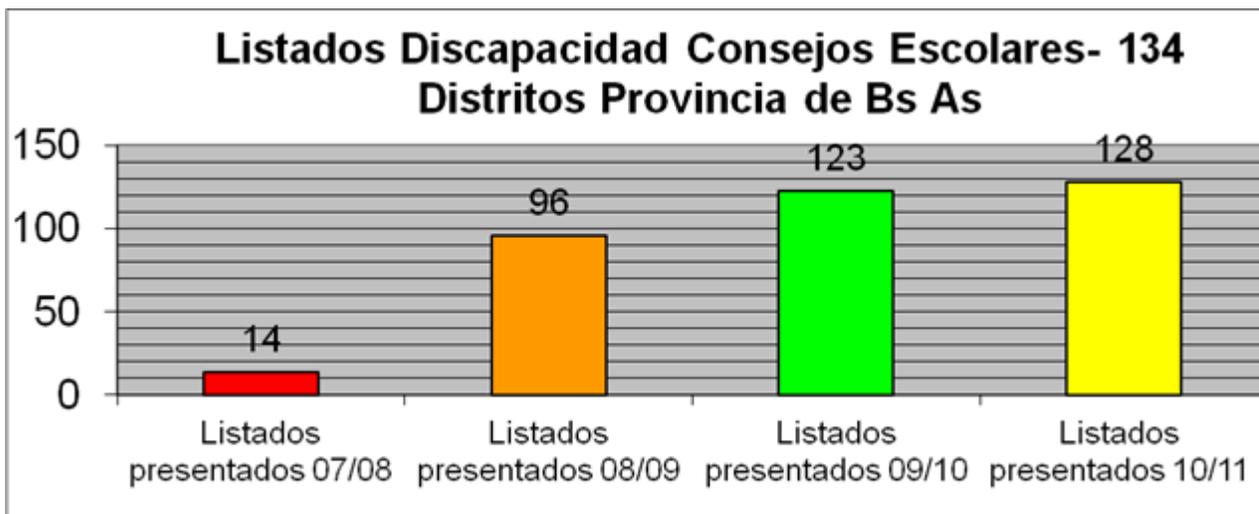
Con respecto a las CyMAT, consideramos que se deberían tener en cuenta al momento de evaluar tanto las condiciones y aptitudes del aspirante como el puesto de trabajo a cubrir. Siendo relevante la necesidad de informar y difundir a todos los actores que tienen participación en la inclusión laboral de este colectivo vulnerable, desde los organismos intervinientes, consejeros escolares y empleados administrativos del consejo, gremios, directores de escuela, compañeros de trabajo y las mismas personas con discapacidad.

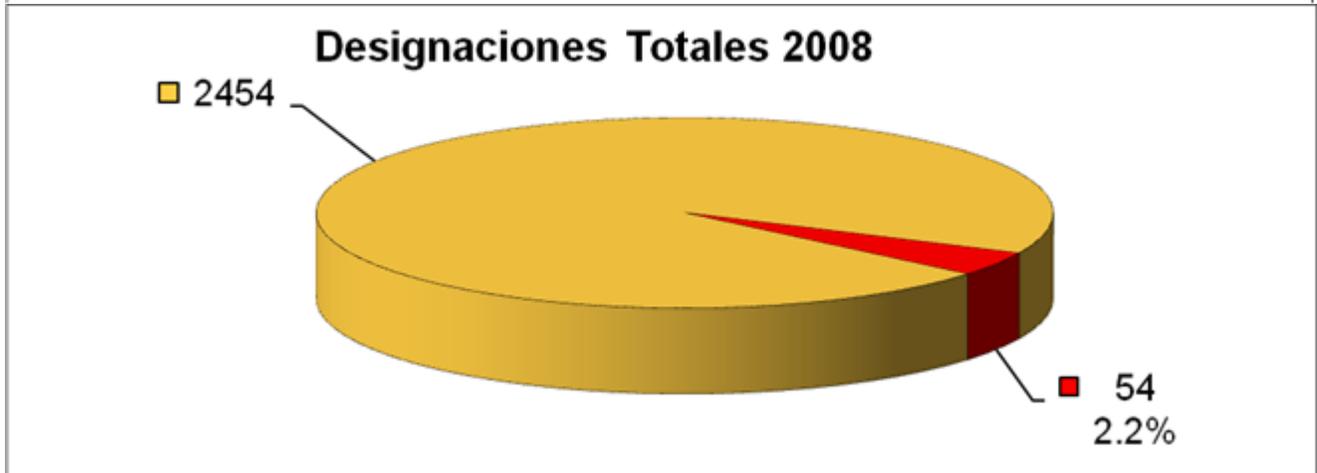
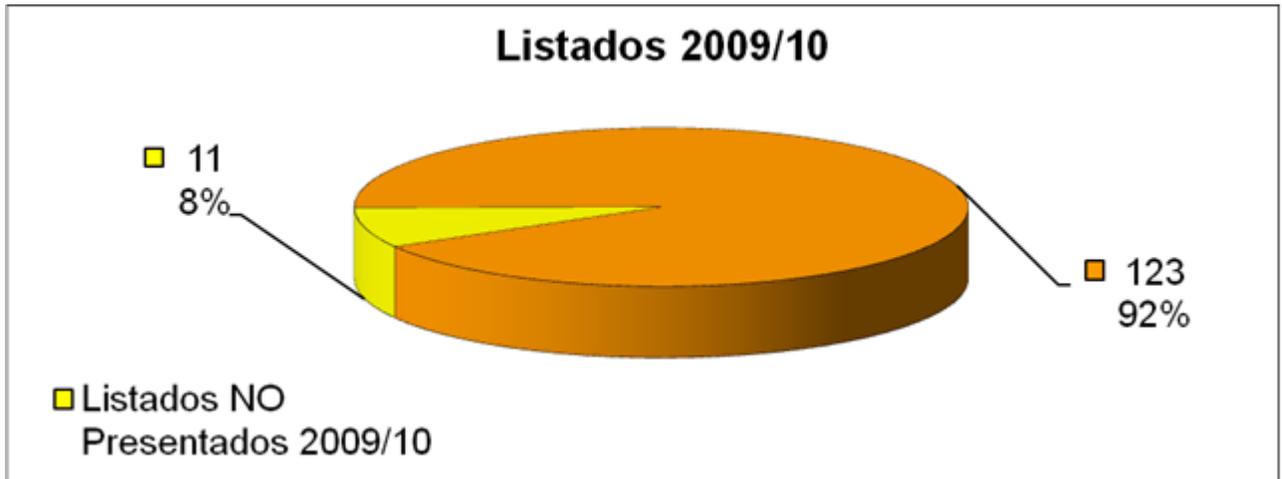


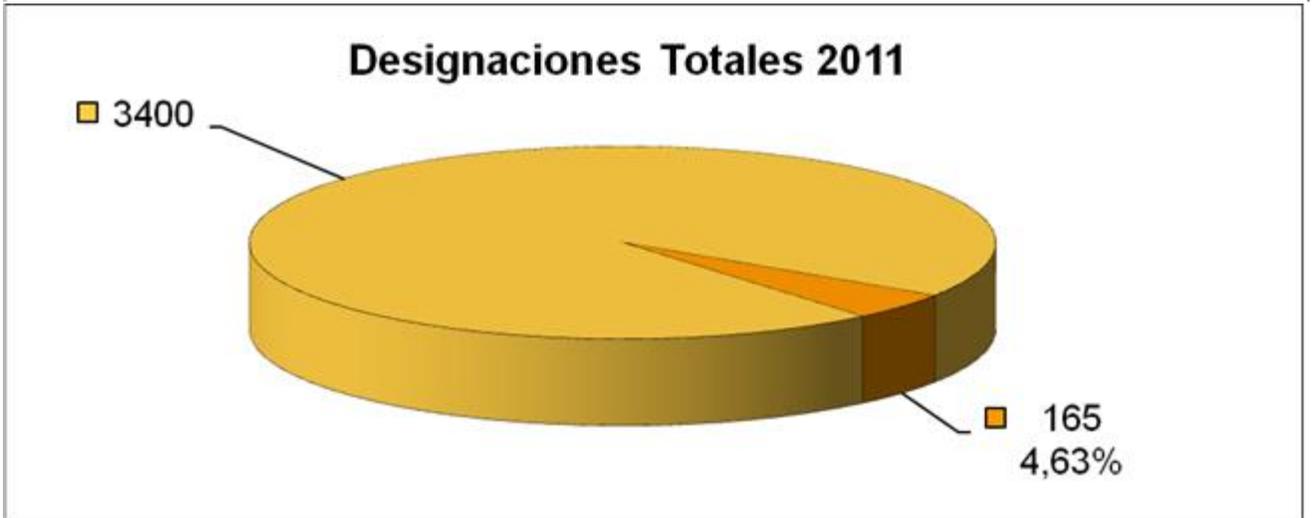
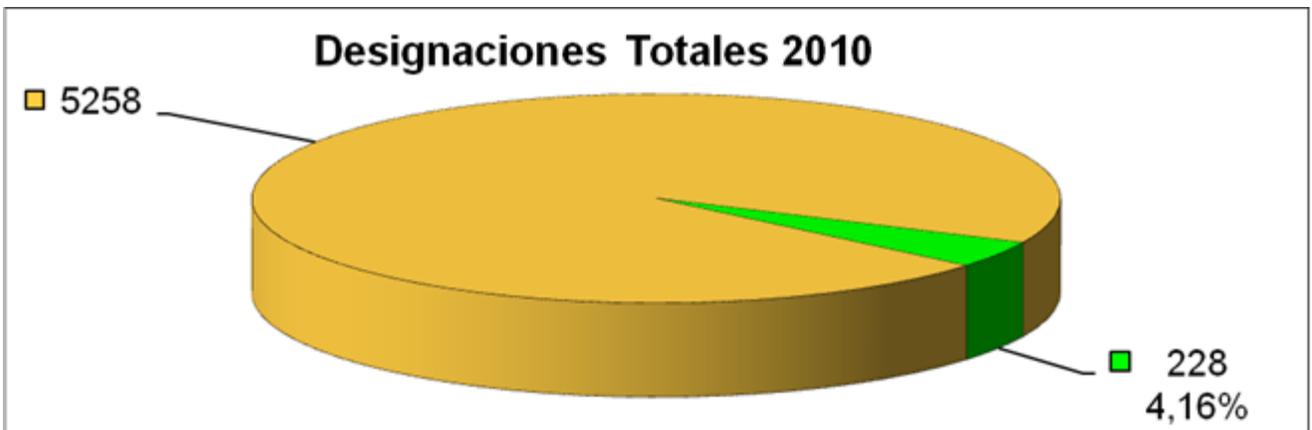
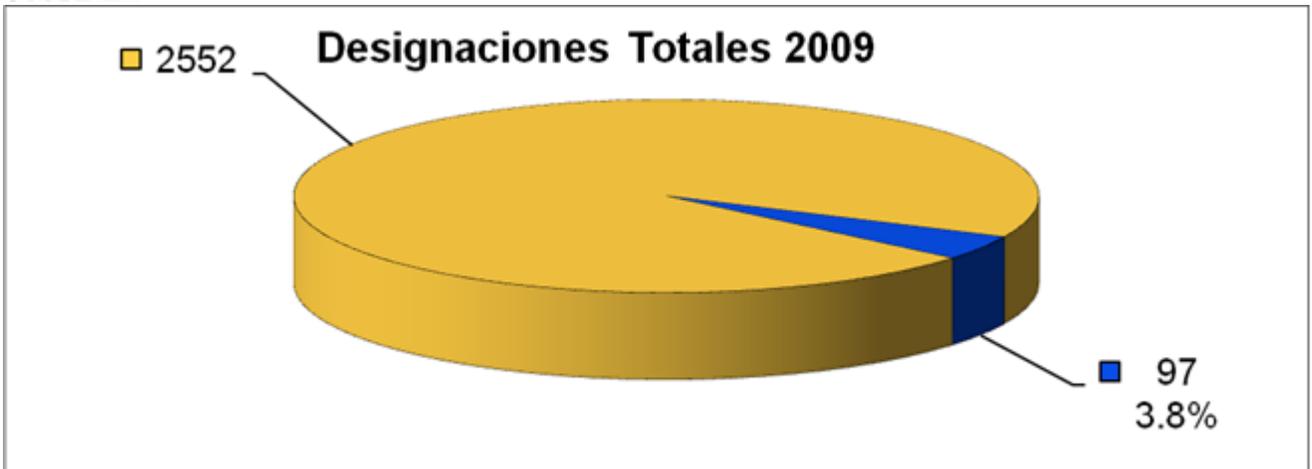
Para concluir como dice Raskin en su libro “Política social y derechos humanos: conceptos de la Discapacidad”, *“El trato equitativo supone igualmente la acomodación razonable de las condiciones de los lugares de trabajo a las necesidades personales de los discapacitados. Por acomodación razonable cabe entender la eliminación de las barreras que impiden a los discapacitados disfrutar de igualdad de oportunidades ante la formación profesional y el empleo. Para Lepofsky (1992), la acomodación consiste en lo siguiente: (...) ajustar las normas, prácticas, condiciones o exigencias del trabajo a las necesidades concretas de un grupo o de una persona... La acomodación puede traducirse en la adopción de medidas tales como eximir a un trabajador de someterse a determinados requisitos o exigencias aplicables a los demás... La regla de oro para saber si una determinada medida de acomodación es razonable consiste en determinar si resulta necesaria para que el trabajador pueda participar plenamente y en plano de igualdad en el lugar de trabajo. Ciertamente, la relación de las posibles medidas de acomodación es infinita, dado que cada discapacitado tiene sus necesidades específicas. Además, es posible que las necesidades de acomodación de dos personas afectadas de las mismas o similares discapacidades sean muy diversas. Lo importante es recordar que la acomodación es una función de las necesidades de la persona que la necesita y que es preciso consultarla.”*

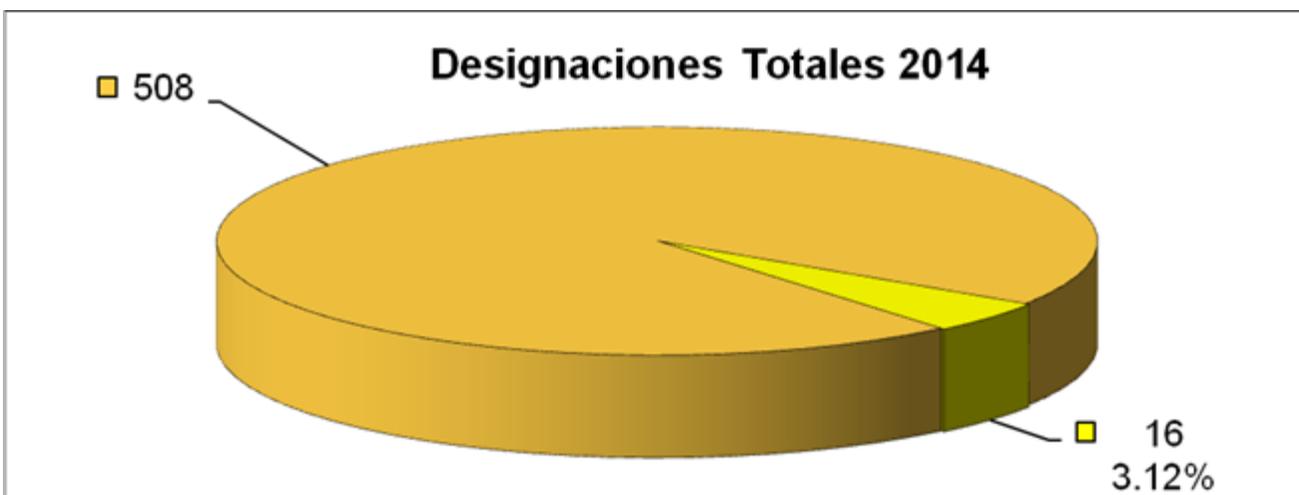
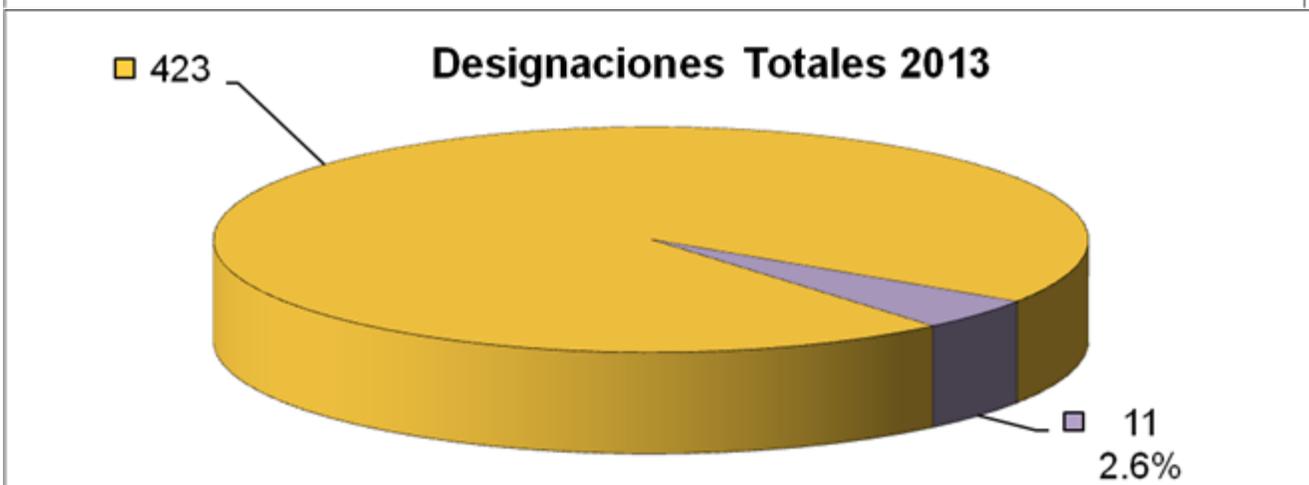
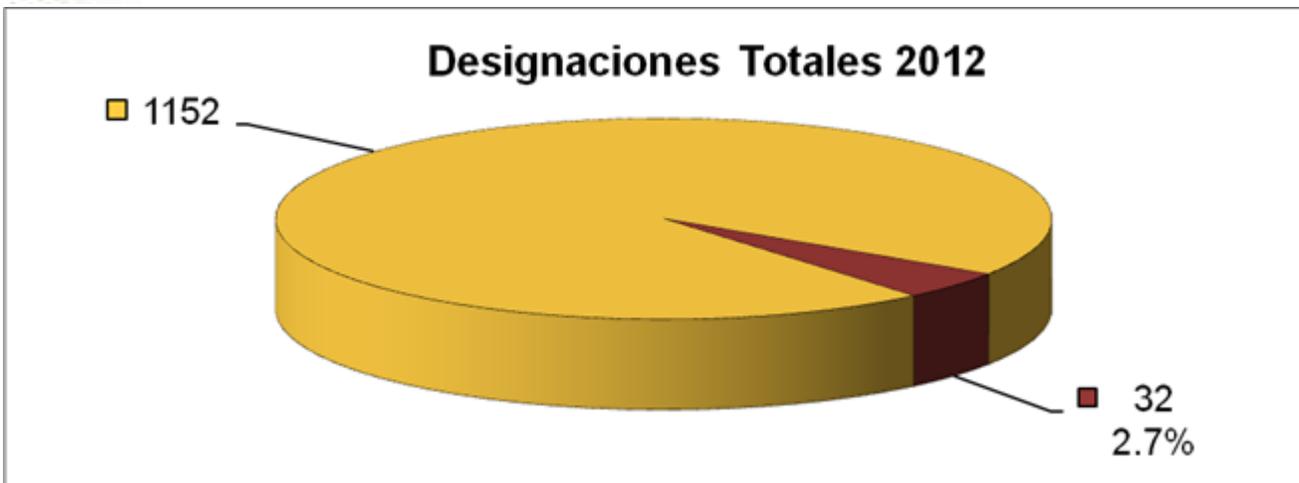


ANEXOS











DISP. 48/07 DE LA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE CONSEJOS ESCOLARES-DGCyE



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

La Plata, de 2007.-

VISTO:

Lo expuesto en la Ley N° 10.592 y su modificatoria 13.508 y en las Resoluciones N° 5304/00 y 5707/02 de la Dirección General de Cultura y Educación, y;

CONSIDERANDO:

Que la Ley 10.592 contempla que el estado provincial esta obligado a ocupar personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, con una proporción no inferior al cuatro (4%) por ciento de la totalidad de su personal; que el porcentaje determinado será de aplicación sobre el personal de planta permanente, temporaria, transitoria y/o personal contratado cualquiera sea la modalidad de contratación.

Que a través de lo expresado en el punto 1 del Anexo I de la Resolución N° 5707/02 se determina que la inscripción del personal auxiliar debe realizarse durante el mes de septiembre de cada año.

Por ello:

EL DIRECTOR DE CONSEJOS ESCOLARES

DISPONE

Artículo 1°: Establecer que la inscripción en el listado de personas discapacitadas que ----- aspiren cubrir los cargos de personal de servicio en los distintos establecimientos educativos de la Provincia de Buenos Aires, se realizara en la sede del Consejo Escolar durante el mes de septiembre de cada año.

Artículo 2°: Establecer que al inicio de cada ciclo escolar se realice una amplia difusión -----de los requisitos necesarios para la inscripción correspondiente en el mes de septiembre a fin de posibilitar que las personas cuenten al momento de su inscripción con el certificado correspondiente

Artículo 3°: Establecer como requisito de admisibilidad para la inscripción en el listado ----- de discapacitados que aspiren cubrir cargos de porteros y peones de cocina de la Dirección General de Cultura y Educación, la presentación del correspondiente documento de identidad, fotocopia del correspondiente certificado que acredite la discapacidad expedido solo por las juntas habilitadas por el Ministerio de Salud de la



Provincia de Buenos Aires y/o el Certificado expedido por el Ministerio de Salud de la Nación. (en el anexo 1 de la presente, se adjunta los modelos de certificados nacional y provincial validados).-----

Articulo 4º: Establecer que a fin de garantizar los porcentajes previsto en la Ley N° ----- 10.592 y modificatorias, deberá llevarse un Registro en cada Consejo Escolar, a fin de que se asiente en forma continua e ininterrumpida la cantidad de nombramientos efectuados en los distintos actos públicos.-----

Articulo 5º: A los fines de la determinación de la aptitud psico física para el ingreso a la ----- Administración Publica serán competentes los organismos con incumbencia especifica derivada del correspondiente régimen Estatutario, según lo establecido en el art.2 inc e de la ley 10430 y su decreto reglamentario, resultando necesario, además, el certificado otorgado de acuerdo con el articulo 3º y el dictamen del Servicio de Colocación Laboral selectiva según el articulo 12º ambos de la Ley 10.592.-----

Articulo 6º: El personal Reemplazante podrá ser designado, solo cuando el aspirante ----- cuente con la intervención de los organismos mencionados en el artículo precedente.-----

Articulo 7: La cobertura de cargos se realizara considerando a uno de cada 24 ----- designaciones, por cada situación de revista, sea esta de reemplazante, temporaria mensualizada o Titular según corresponda.

A los efectos de cubrir el cupo determinado por la ley 10.592, se deberá tomar como base de calculo la sumatoria de los cargos que se cubran año tras año ininterrumpidamente y no por año calendario.-----

Articulo 8º: Además de los requisitos establecidos en cuanto a la inscripción, no se le ----- podrá otorgar Toma de Posesión en el cargo hasta que la Propuesta cuente con las evaluaciones favorables tanto de la Dirección de Reconocimientos Médicos (art. 2, inc. e ley 10430) como la Evaluación de Terapia Ocupacional emitida por el SeCLaS (Servicio de Colocación Laboral Selectiva) de Ministerio de Trabajo.-----

Articulo 9º: Se deja sin efecto las partes pertinentes de la Disposición N° 25/06 y toda ----- otra normativa del mismo rango que se oponga a la presente.-----

Articulo 10º: Registrar la presente Disposición en el departamento Administrativo de ----- esta Dirección, el que en su lugar agregara copia autenticada de la misma. Notificar a todos los Consejos Escolares de la Provincia de Buenos Aires. Cumplido, archivar.-----

DISPOSICION N°

48/07



RESOLUCIÓN 3363/88 – DGCyE

LA PLATA, 26 DE MAYO 1988

Visto la necesidad de reglamentar la designación y funcionamiento de Portereros, Cocineros y Ayudantes de Cocina de establecimientos educacionales:

EL DIRECTOR GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA

RESUELVE:

ARTICULO 1º.- La designación como portero se realizara de acuerdo a las ----- normas vigentes para la Administración publica Provincial, Ley 10.430, y conforme al listado correspondiente. Dicha designación se realizara, con destino específico a un determinado establecimiento de distrito, teniéndose en cuenta:

- a) La cercanía entre el establecimiento y su domicilio, salvo expresa solicitud del designado.
- b) El personal de servicio con mayor antigüedad en el establecimiento, tendrá prioridad para elegir turno.
- c) En caso de licencia por enfermedad del titular, se nombrara suplente por el tiempo que dure la licencia.
- d) Ante el dictamen de la Dirección de reconocimientos Médicos (Junta Medica otorgando tareas livianas o pasivas, se nombrara un suplente a cubrir ese cargo.

ARTICULO 2º.- La cantidad de Portereros a designar por cada establecimiento -----
- se hará de acuerdo a las necesidades de cada uno tomando como uno por cada cuatro aulas y dependencias por turno.

ARTICULO 3º.- La distribución de tareas de los Portereros, Cocineros y -----
- ayudantes de cocina, la realizara el Director/ a del Establecimiento en su ausencia y en ese orden, la Vice Dirección, Secretaria o Docente de mayor puntaje. La Asociación Cooperadora, club de madres etc. Deberán canalizar por dicha vía toda inquietud que involucre al personal de servicio.

ARTÍCULO 4º.- Las tareas que únicamente podrán asignárseles a los porteros -----
y de acuerdo al artículo 3º, serán:

- a) Limpieza del establecimiento del establecimiento en general, incluidos los baños.
- b) Elaboración del servicio de refrigerio para el personal del Establecimiento.
- c) Limpieza de vajilla del personal y no de comedor.
- d) Cooperar con las tareas relativas a la preparación y servicio de copa de leche, comedor y merienda, que se sirva a los alumnos de los respectivos establecimientos.
- e) Cooperar con la distribución del material didáctico.
- f) Permanecer en la escuela a requerimiento del Director, o en su caso de las autoridades que se mencionan en el artículo 3º, cada vez que por alguna circunstancia especial puedan ser requeridos sus servicios.
- g) En caso de que el establecimiento sea utilizado por la cooperadora o alguna otra entidad, estas se harán cargo de la limpieza.



ARTICULO 5º.- Cuando el Personal de Servicio deba permanecer en el -----
----- establecimiento, fuera del horario común o concurrir en días considerados festivos,
deberán compensarse con el pago de horas extras según la ley 10.430, o en su defecto,
franco compensatorio a su elección.

ARTICULO 6º.- Al Personal de Servicio femenino, no podrá exigírsele realizar -----
tareas consideradas pesadas tales como: traslado y/o movimiento de mobiliario pesado o de
grandes dimensiones, corte y/o limpieza o recolección de pasto, pintado de paredes.

ARTICULO 7º.- A criterio de los Consejos Escolares y según las necesidades -----
del distrito, solicitar la creación de una cuadrilla de personal masculino, especializado, que
dependa del Consejo Escolar, con carácter de itinerante para el mantenimiento de los edificios
escolares y cumplimiento de las tareas pesadas mencionadas en el artículo 6º.

ARTICULO 8º.- El horario del Personal de Servicio, será similar al asignado -----
para la Administración Pública Provincial, no pudiendo desdoblarse el horario para la atención de
otro establecimiento.

ARTICULO 9º.- En lo referente a vigilancia, la responsabilidad del Portero se -----
-- limitara a comunicar a las autoridades del establecimiento las anomalías que detecte.

ARTICULO 10º.- Bajo ninguna circunstancia, el Personal Auxiliar deberá -----
--- realizar mandados particulares o tareas fuera del establecimiento al personal del mismo,
como trasladar mensajes, cheques, circulares desde o hacia el Consejo Escolar o Inspección
y tampoco trasladar educandos a su domicilio u otros lugares.

ARTICULO 11º.- De acuerdo al artículo 63º de la Ley 10.430, la Dirección -----
--- General de Escuelas y Cultura o su organismo competente, deberán arbitrar los medios
para proveer al personal auxiliar de dos (2) guardapolvos, un (1) par de botas, un (1) par de
guantes de goma cada mes, dos (2) camisas y dos (2) pares de zapatos.

Es responsabilidad de la Dirección del establecimiento arbitrar los medios
para que el personal de servicio cuente con los elementos necesarios para realizar la tarea.

ARTICULO 12º.- El procedimiento para la designación de Cocineros y/o -----
----- ayudantes de Cocina, se regirá de acuerdo a lo establecido en el artículo 1º y sus
funciones se ajustaran a las directivas impartidas según los artículos 3º y 4º.

ARTICULO 13º.- Serán funciones del Cocinero:

-----a) Realizar las tareas específicas de preparación de alimentos, aplicando las
indicaciones dadas en las circulares correspondientes para la cumplimentación de los menús,
en lo que hace a la forma de utilización y dosificación de los ingredientes.

b) Dirigir las tareas de los ayudantes de cocina.

c) Recibir de la Dirección del establecimiento las mercaderías para la elaboración del menú de
la semana.

d) Distribuir correctamente las porciones en el comedor.

e) Colaborar con la higiene de utensilios, vajilla y con el trabajo en general de la cocina.

ARTICULO 14º.- Recibirán diariamente y por escrito, de parte de la Dirección el -----
- menú y la cantidad de porciones a preparar, siendo responsable de la elaboración de las
comidas asignadas.



ARTICULO 15º.- El personal de cocinero/a y ayudante de cocina deberán -----
---- extremar los recaudos para el cuidado y la conservación de la vajilla y demás utensilios, la que bajo inventario se les haya entregado.

ARTICULO 16º.- El ayudante de cocina deberá colaborar en la preparación de -----
- elementos para la elaboración de las comidas, como así también tener el mínimo de conocimientos indispensables para la preparación de las mismas, en caso de tener que reemplazar eventualmente al Cocinero.

ARTICULO 17º.- El ayudante de cocina será responsable de la limpieza de la -----
-- vajilla, como así también del comedor y cocina, que deberán permanecer en absoluta condiciones de higiene, extremando las medidas necesarias a tal efecto.

Colaborar en el trabajo general de la cocina y con la distribución de las porciones en el comedor.

ARTÍCULO 18º.- La dotación para la atención correcta del comedor se -----
---- efectuara de acuerdo a la siguiente escala:

Raciones hasta 50..... 2 Agentes : 1 cocinero 1 ayudante
Raciones 51 a 100..... 3 Agentes : 1 cocinero 2 ayudantes
Raciones 101 a 150..... 4 Agentes : 2 cocinero 2 ayudantes
De 200 en adelante: 1 agente cada 50 raciones

ARTICULO 19º.- Los agentes que revisten en calidad de cocinero/a y/o ayudantes de cocina deberán cumplimentar la cantidad de horas de trabajo establecidas para la Administración Publica Provincial, las que deberán ser distribuidas de acuerdo a las necesidades del comedor por la Dirección del establecimiento.

ARTICULO 20º.- En el periodo de receso, cuando algún comedor no funcione, -----
-- intermedio del Consejo Escolar, se podrá derivar a otros comedores a dichos agentes, siempre y cuando esta medida no afecte la unidad familiar, con el reconocimiento tácito de las retribuciones que le corresponde según el artículo 25º de la Ley 10.430.

ARTICULO 21º.- Del mismo que se estableció en el artículo 12º, se debe -----
--- proveer a los cocineros/as y ayudantes de cocina de: gorro de cocinero dos (2), chaquetas o guardapolvos dos (2), par de guantes y manoplas uno (1) por cada mes, par de botas uno (1), par de zapatos dos (2), camisa dos (2) y delantal de amianto.

ARTICULO 22º.- Todo portero, cocinero y/o ayudante de cocina le corresponde -----
----las asignaciones que rigen para el personal de la Administración Publica Provincial (Ley 10.430) como ser viáticos, movilidad, plus para zona desfavorable y/o rural etc.

ARTICULO 23º.- La designación del personal de servicio (portero, cocinero, -----
--- ayudante de cocina) se efectuara de conformidad al "Reglamento para la designación de Personal de Servicio" que como anexo 1 forma parte del presente.

ARTICULO 24º.- Los Consejos Escolares darán la mas amplia difusión a la -----
--- presente reglamentación, asegurando la distribución de un (1) ejemplar en cada uno de los establecimientos educacionales del distrito. Asimismo será obligatorio para las autoridades del establecimiento tener en conocimiento del personal de servicio, que reviste en el, el presente Reglamento.

BIBLIOGRAFÍA



- Ley Provincial 10592. <http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion/l-10592.html>
- Resolución 3363/88 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Resolución 5707/02 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley 26.378 Aprobando la Convención de Derechos para las Personas con discapacidad.
<http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=141317>
- JOLY, E. La discapacidad: una construcción social al servicio de la economía.
<http://www.rumbos.org.ar/discapacidad-una-construccion-social-al-servicio-de-la-economia-clasefacderuba>
- RASKIN, C. “Política social y derechos humanos: conceptos de la Discapacidad” en el Capítulo
Discapacidad y Trabajo..MOMM, W. y RANSOM, R (Dir) En: Enciclopedia de Salud y Seguridad en el Trabajo. STELLEMAN, J (Dir. de Edición), Organización Internacional el Trabajo. Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales. Madrid., ed. 1998. , pág. 17.15
- <http://latinamerica.dpi.org/documents/17DiscapacidadyTrabajo.pdf>
- <http://www.ilo.org/global/topics/skills-knowledge-and-employability/disability-and-work/lang--es/index.htm>
- <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS

Proyecto de Extensión de Interés Social, “Hacia la autonomía y participación social de las personas con discapacidad”. Universidad Nacional del Litoral. Santa fe.



LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS EN EL CENTRO DE LA ESCENA. UNA APROXIMACIÓN A LA PROBLEMÁTICA DE LA DISCAPACIDAD Y TRABAJO DESDE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA.

AUTORAS:

Madeo Angela, DNI: 34394364, estudiante avanzada de la Lic. en Sociología de la UNL, angelamadeo27@gmail.com

Moretti Mariana, DNI: 35120611, Asistente Social.
marianelamoretti@hotmail.com

PALABRAS CLAVES: Discapacidad - Trabajo - Autonomía.

Introducción:

El presente trabajo se encuentra enmarcado en el Proyecto de Extensión de Interés Social: “Hacia la autonomía y la participación social de las personas con discapacidad” de la Universidad Nacional del Litoral. Este proyecto comenzó en el año 2011 y luego de arribar a ciertas conclusiones y nuevas perspectivas sobre las que seguir trabajando se apostó a su continuidad, construyendo nuevas estrategias y acciones en tal sentido. Actualmente nos encontramos trabajando sobre dos ejes fundamentales: por un lado, lo vinculado a la cuestión de los derechos de las PCD a través de seminarios de capacitaciones, difusión y promoción de la CPCD, encuentros con referentes y actores vinculados a la temática tanto a nivel provincial, municipal y del ámbito académico.

Es dable destacar, el rol fundamental que cumplen las organizaciones “de” y “para” PCD que forman parte del equipo extensionista, en tanto participan activamente, por medio de sus representantes, otorgando múltiples miradas de la realidad y habilitándonos a pensar colectivamente posibles soluciones y modos de accionar al respecto.



Por otro lado, apostamos al estudio, a los espacios de problematización y construcción de nuevos conocimientos desde diversas disciplinas, con el firme desafío de seguir dando cuenta del lema acuñado por el movimiento de personas con discapacidad, que expresa “Nada sobre nosotros sin nosotros”.

A lo largo del trabajo de estos años, en íntima vinculación con la cuestión de los derechos, la autonomía y el ejercicio de una ciudadanía plena en PCD, surgió en numerosas instancias la identificación de estas dimensiones anteriores con la necesidad de acceder al mercado laboral, ubicándose al empleo como una condición de carácter indispensable, para poder pensar una vida autónoma y plena. Si bien la relación entre Discapacidad y Trabajo ha sido estudiada numerosas veces, desde diferentes perspectivas, consideramos que aún hay mucho por esclarecer y trabajar en este sentido.

A continuación realizaremos en un primer momento una aproximación conceptual a las nociones de Discapacidad y Trabajo, a fin de esclarecer desde que perspectiva hemos abordado dichas problemáticas.

En un segundo momento haremos una breve conceptualización socio-histórica en relación a la Discapacidad y las luchas llevadas adelante para el reconocimiento de los derechos de las PCD; para luego explayarnos sobre la configuración del marco normativo en torno a la relación entre discapacidad y trabajo.

Para finalizar, expondremos algunas de las actividades realizadas desde el PEIS, en conjunto con otras instituciones, en pos de problematizar y debatir sobre las experiencias personales e institucionales, y a partir de ellas fomentar acciones superadoras tendientes a la autonomía y participación social plena de las PCD.

Discapacidad y Trabajo, un acercamiento desde lo conceptual.



El modelo social, al que adherimos desde el PEIS, considera que la discapacidad no puede ser concebida como la condición individual de una persona debida exclusivamente a un déficit o carencia fisiológica, diagnosticable clínicamente y tratable médicamente con la pretensión de aproximar lo más posible al sujeto a un supuesto estándar de normalidad, funcional y fisiológica, presupuesto como universal del ser humano. O dicho en otros términos: la discapacidad no es una enfermedad. Muy al contrario, he aquí la inversión, la discapacidad es consecuencia de unas estructuras sociales que se han erigido en función de unos requerimientos que no han tomado en consideración las específicas necesidades de esas personas y, en virtud de ello, las han convertido en un colectivo sometido a la opresión (a la marginación, a la discriminación, al aislamiento, a la invisibilización, a la reclusión institucional y a la lógica de una existencia sometida a regulaciones clínicas).

Un análisis realizado desde dicha perspectiva exige la adopción de una postura crítica, y es en estos términos que la discapacidad se configura como un colectivo social oprimido, por lo tanto, lejos de ser una cuestión particular e individual, es una construcción social. Es en tanto “un efecto colectivo socialmente producido en su naturaleza específica y, por otra parte, históricamente cambiante” (Ferreira 2010: 10).

En este mismo sentido adherimos a la postura que enuncian Rosato y Angelino al analizar la discapacidad como producción social, situándola en el marco de un complejo entramado de relaciones de desigualdad inscriptas en nuestra propia sociedad, que necesariamente implica “(...) demostrar que no hay nada de natural en la discapacidad, que no tiene que ver con el orden biológico de cuerpos y mentes sino con un orden social y cultural en donde muchas cosas se construyen como diferentes” (Rosato y Angelino. 2009:29).

Por otra parte, hay otro concepto fundamental al que debemos referirnos y este es el de Trabajo. Al respecto debemos decir en primer lugar que el hecho de que el trabajo sea hoy concebido como el principal medio de vinculación social y de realización individual, no implica necesariamente que esto haya sido siempre así



ni que lo seguirá siendo eternamente. El lugar que ocupa el trabajo en nuestra organización social es un resultado, un hecho, no una característica estructural de las sociedades humanas. El trabajo, al igual que la discapacidad es entonces una construcción social, cambiante históricamente y espacialmente situada.

A fin de esclarecer a qué nos referimos al hablar de trabajo, traeremos a colación las palabras de Dominique Medá quien define trabajo como “una actividad humana, coordinada, remunerada, que consiste en poner en forma a una capacidad o a algo dado para el uso de otros, de manera autónoma o bajo la dirección de otro a cambio de una contraparte monetaria”. (Medá 2007:18).¹⁸⁰

En la actualidad tener un trabajo, un empleo, una profesión, un “laburo”, es uno de los elementos esenciales de una “*vida norma*”. El trabajo se configura entonces como una de las formas de participación social, sin la cual otras formas de sociabilizar pasan a un segundo plano. En nuestras sociedades, trabajar -sin que nada más sea dicho sobre la naturaleza y la cantidad de ese trabajo- es una de las modalidades necesarias a la existencia social. El trabajo se vuelve entonces la clave de la autonomía de los individuos.

En el presente trabajo buscaremos establecer algunas lineamientos que pongan en contacto estos dos conceptos centrales a los que nos hemos referido, buscando las particularidades que asoman a la superficie al cruzar las nociones de PCD y Trabajo, entendidas ambas como construcciones sociales.

Contextualización socio-histórica de las luchas por los derechos de las PCD.

En primer lugar, resulta menester comprender que las más diversas prácticas sociales adquieren sentido al ser ubicadas en su contexto socio-histórico. Es este marco el que otorga, por un lado, singularidad y características propias a cada fenómeno, mientras que a su vez lo encuadra en una lógica de sentidos, discursos y hechos que permiten analizarlo y explicarlo. Sin caer entonces en una visión

¹⁸⁰ Al respecto es dable aclarar que más allá de las diferencias conceptuales existentes entre Trabajo y empleo, seguiremos aquí una concepción restringida de trabajo (asemejable a la noción de empleo) pero optamos por respetar la primera denominación en tanto la CPCD enuncia en su artículo 27 el Derecho al trabajo, como así también las PCD al reivindicar sus derechos lo hacen con dicho término.



reduccionista sobre el estudio de caso aislado o, por el contrario, en un análisis superficial de cuestiones globales.

La discapacidad ha sido vivida y tratada durante mucho tiempo (incluso en muchos lugares aún hoy sigue siéndolo) como una cuestión exclusivamente individual y médica. Comprender y explicar que no existe la discapacidad sino un orden social discapacitante, solo puede ser resultado de un profundo y arduo trabajo conjunto; esfuerzos por abordar esta temática desde una postura desnaturalizadora y controversial, nos muestran que ha sido delineado un camino y que hay quienes eligen transitarlo. El presente trabajo se encuadra bajo esta lógica y se configura como un intento por comprender la cuestión de la discapacidad en la clave propuesta por el Modelo Social.

Alrededor de los años 80 se constituye, a partir del denominado Modelo Social, la primera aproximación teórica-crítica a la discapacidad. Dicha perspectiva surge desde la movilización, en el mundo anglosajón, del colectivo de personas con discapacidad (PCD) que desencadena el movimiento de Vida Independiente: frente a las prácticas y representaciones de las que esas personas han sido tradicionalmente objeto, y sujeto pasivo, articuladas en torno a una visión médica, individualista, rehabilitadora y asistencialista, reclaman el derecho a decidir, de manera independiente y sin imposiciones por parte de los profesionales (médicos, psicólogos y trabajadores sociales, fundamentalmente), el curso de sus propias vidas.

Paralelamente, la extensión de la economía de libre mercado a nivel mundial ha generado desigualdades sin precedente, tanto dentro de los estados nacionales como entre ellos. Esta situación, ha contribuido a una exclusión sistemática de las personas a las que se percibe como deficientes de los cursos principales de la vida económica y comunitaria en prácticamente todas las sociedades, pero también al surgimiento de un movimiento internacional de personas con discapacidad y a su demanda de marcos legales con los que poder enfrentarse a las múltiples privaciones con las que se encuentran las personas que son vistas como “discapacitadas”.



La discapacidad se ha tornado: “una noción difícil y esquiva para el abordaje académico pero cotidiana para los que la viven y la sienten. En la academia, ha resultado ser una noción que describe y explica una “realidad”. En la cotidianidad, un término otorgado o adquirido que puede ser “estigmatizante” (es discapacitado, por lo tanto) y/o “reivindicativo” (soy discapacitado, por lo tanto) para aquellos que, sobre todo, se sienten excluidos por que están excluidos”. (ROSATO y Angelino. 2009:19).

De este modo, el Modelo Social se configurará como una alternativa crítica frente a la visión imperante de la discapacidad, que será catalogada como Modelo Médico-Rehabilitador, y lo hará invirtiendo los términos en los que la misma venía siendo asumida.

La Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), a la que nuestro país adhirió en 2008, se presenta como una oportunidad para avanzar en las reformas políticas necesarias para alcanzar la vida autónoma de las personas con discapacidad.

La existencia de barreras físicas y comunicacionales; la tasa de desempleo superior al resto de la población y la escasez de servicios de asistencia personal para la vida independiente resultan variables especialmente limitantes para dicha autonomía.

Desde el Proyecto de Extensión de Interés Social (PEIS) denominado “Hacia la autonomía y participación social de las PCD” de la Universidad Nacional del Litoral, se ha trabajado a lo largo de estos años en íntima vinculación con la cuestión de los derechos, la autonomía y el ejercicio de una ciudadanía plena de las PCD.

Dentro de las acciones desarrolladas hasta el momento, cobraron especial importancia una serie de encuentros, que tenían por destinatarios un público diverso, entre ellos podemos hallar PCD, familiares o referentes institucionales vinculados a la discapacidad. En estos, se expresaron demandas vinculadas a las prácticas sostenidas en algunas instituciones, destinadas a la declaración de insania de personas que buscan acceder a algunos de los servicios prestados por esas instituciones; y a raíz de las posturas esbozadas, se logro de modo colectivo



generar una perspectiva crítica respecto de dichas prácticas, como de modo más amplio también se cuestionó el marco legal vigente.

Desde el proyecto entendemos que resulta fundamental generar espacios donde los protagonistas puedan expresar sus experiencias, críticas y demandas; así como también es de suma importancia disputar sentidos con los agentes institucionales para transformar las prácticas sociales, por lo que dirigir las acciones a los profesionales es clave en relación a los objetivos propuestos.

En tal sentido, entendemos que una buena forma de volver real el respeto a la calidad de sujetos de derecho de las PCD es dando a conocer el contenido de la CDPD a quienes son o serán los responsables de aplicar sus preceptos, como también a las y los profesionales de instituciones que intervienen en el primer y segundo nivel en el territorio de la ciudad, para contribuir a modificar el sentido de sus prácticas, orientándolas hacia la autonomía y la vida independiente de las PCD.

A partir de las acciones realizadas que nombramos precedentemente, surgió en numerosas instancias la identificación de una problemática central para las PCD, la de la imperiosa necesidad de acceder al mercado laboral, ubicándose entonces al empleo como una condición de carácter indispensable para poder pensar una vida autónoma y plena.

La relación entre Discapacidad y Trabajo, se puede abordar desde diferentes posicionamientos. Sin embargo, consideramos que aún hay mucho por esclarecer y trabajar en este sentido. Percibimos que hegemónicamente impera la noción de que las PCD no están “aptas” para trabajar en iguales condiciones que las personas sin discapacidad.

Marcos normativos que contemplan la relación Discapacidad- Trabajo.

En Argentina contamos actualmente con dos marcos normativos que se refieren al ingreso al mercado laboral de las PCD. Por un lado, a través de la *integración laboral* desde la Ley de cupo laboral 22.431, donde se fija el mismo en el 4%. Dicha ley se encuentra enmarcada desde el paradigma médico, ya que la inserción laboral estará establecida desde la certificación de los organismos de



salud *“teniendo en cuenta la personalidad y los antecedentes del afectado, que tipo de actividad laboral o profesional pueden desempeñar”* (Ley 22.431).

Por otro lado, la CPCD promoviendo la *inclusión y participación de las PCD*, en su Artículo N° 27 reconociendo *“el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad.”* (CPCD 2006)

Desde este marco teórico reafirmamos nuestro posicionamiento en el Modelo Social de la Discapacidad, sin obviar las contradicciones que dicho modelo presenta en la vida cotidiana de las PCD e incluso en las nuestras, ya que la hegemonía del modelo médico es transversal en todos los aspectos y ámbitos donde nos movemos y socializamos.

Sin embargo, y siguiendo los principios de REDI, sostenemos la convicción de que las PCD nunca podrán formar parte de la población activa si se les niega su derecho a la autonomía, si no les es permitido decidir sobre cómo llevar adelante su propia vida porque terceros deciden por ellos y si no tienen garantizado su derecho a vivir de forma independiente ya que no cuentan con medios de accesibilidad, con asistencia personal, con vivienda integrada en la comunidad, entre otros recursos y medidas indispensables.

Siguiendo a Indiana Vallejos, nos es posible afirmar que en la sociedad actual podemos pensar al trabajo, o en modo más específico al empleo como bien diría Castel *“el gran integrador”*. Desde dicha perspectiva, éste no solo adquiere una condición de centralidad derivada de su capacidad de generar riqueza (en términos colectivos) e ingresos (en términos personales), sino que también se constituye como un factor de reconocimiento personal e integración social. Tener un trabajo otorga derecho a tener derechos: los derechos sociales, y perder el trabajo tiene consecuencias más allá de lo económico. (Vallejos 2010: 12)

Ahora bien, en relación a las personas con discapacidad, el empleo no es ni ha sido el que opera como factor integrador, de reconocimiento personal y mecanismo de inclusión social de provisión de los ingresos monetarios y de los



derechos de la seguridad social. Sino que en los términos que plantea Joly, es el certificado de discapacidad del que opera como lazo que permite el acceso a los programas focalizados que enuncian una intención de integración social. (Vallejos 2010: 10)

Teniendo en cuenta todo lo hasta aquí expresado, resulta evidente lo complejo de la vinculación entre Discapacidad y Empleo, pero no solo ello, sino la necesidad imperante de ahondar sobre las particularidades que esta adquiere en la cotidianidad de la vida de las PCD. El derecho al empleo es una de las demandas más frecuentes llevada adelante por el colectivo de PCD, tanto desde los movimientos de y para PCD, y esto no es un dato menor si tenemos en cuenta la gravedad que reflejan las cifras al respecto, para la OIT, el 80% de las PCD están desempleadas. El Ministerio de Trabajo de la Nación reconoce que “como máximo 1 de cada 10 PCD tiene trabajo, y que el cupo laboral destinado a PCD en dependencias gubernamentales nacionales no alcanza al 1%, cuando por ley debiera ser el 4%.”¹

Desde el PEIS hemos participado en diversas actividades que nos permitieron tomar conocimiento, intercambiar experiencias e impulsar nuevas acciones vinculadas a la problemática del empleo en PCD.

Algunas experiencias vinculadas a Discapacidad y Empleo:

- Acompañamiento institucional al Centro Ocupacional San José:

El Centro Ocupacional San José, es una Organización de la Sociedad Civil, que surge a partir de la inquietud de padres de cinco jóvenes con discapacidad quienes, habiendo finalizado su escolaridad especial, se encontraban sin oportunidades de integración en un ámbito que les posibilitara continuar desarrollándose. Así es como el 7 de agosto de 1995 abre sus puertas a la comunidad.

Como misión Institucional este centro busca *"Promover procesos de integración entre la persona con discapacidad y la comunidad favoreciendo el ejercicio de una ciudadanía activa"*. Las propuestas de trabajo constituyen un desafío para cada persona y se trabaja en el intercambio activo con la comunidad y la familia,



utilizando como redes los lazos sociales significativos. A dicho centro concurren jóvenes y adultos con discapacidad mental.

El Centro Ocupacional San José ha comenzado un proceso de refundación de su propia institución, buscando convertirse en el largo plazo en una institución al servicio de la vida independiente.

Esta iniciativa requiere un proceso de disputa cultural por los significados de la discapacidad, buscando el desplazamiento de los servicios institucionales e institucionalizantes propios de un modelo de intervención que sustituye la voluntad de los sujetos, hacia servicios de apoyo para la vida independiente en defensa de la autonomía de todas las personas.

Considerando el proceso de problematización de prácticas y saberes que atraviesa esta institución vinculada al fortalecimiento de la autonomía de las PCD, que desde su perspectiva se constituye como “una nueva mirada, condición de posibilidad para producir un corrimiento, una separación que le permita a la persona con determinada discapacidad salir de estos rótulos fijos en donde todo está dicho, reconstruyendo su historia para constituirse en un sujeto que tiene un cuerpo, que siente, que desea, que elige y que necesita ser reconocido como tal”. Es que el Centro Ocupacional (habiendo asistido a encuentros y actividades conjuntas con el PEIS) solicita al PEIS un acompañamiento institucional para fortalecer el trabajo que venían realizando con las familias de las personas que asisten al mismo.

En este sentido se llevaron adelante:

- Talleres para personas con discapacidad asistentes al Centro Ocupacional.
- Talleres para familiares.

En ambas modalidades de taller se trabajó en relación a los artículos 12 y 19 de la CDPD, con anclaje en situaciones concretas.



En primer lugar se generó un espacio donde se discutía en una relación de igualdad entre los profesionales, los familiares y las PCD, rescatando especialmente, que a pesar de ciertos pudores que tiñen la experiencia de narrar los propios deseos, demandas y expectativas que uno tiene para su vida frente a terceros, se lograron exponer situaciones, que si bien podían resultar propias de intimidad de una de las personas o familias, se configuraba como ejemplo y factor de discusión y cambios que replicaba en el resto de los participantes.

El discutir en situación de igualdad, trajo repercusiones importantísimas, a la hora de pensar la posibilidad o imposibilidad de cada miembro de la familia para tomar sus propias decisiones. Al reflexionar conjuntamente al respecto, el solo pensar en no poder decidir sobre su propia vida a los familiares de las PCD, les resultó una experiencia sumamente disruptiva y fue entonces, que escuchar lo que sus familiares tenían para decir, adquirió un tinte diferente hasta el entonces dado.

Al finalizar los encuentros realizados, las PCD lograron reforzar los proyectos de vida autónomos, haciendo especial énfasis en el desempeño laboral que les gustaría tener y en los que venían trabajando desde el centro ocupacional, siendo conscientes de la importancia que reviste el apoyo de sus familiares para alcanzar sus objetivos de una vida autónoma.



Emprendimiento productivo, “Servicio de catering Emilianas”:

El “Servicio de catering Emilianas” es un emprendimiento que se constituye como un nuevo dispositivo de salud mental, que depende del Hospital E. Mira y López de la Ciudad de Santa Fe, cuyos objetivos son la producción de lazo social y trabajo.

Esta empresa social está funcionando desde el año 2007, con su primer unidad productiva de elaboración de galletitas y productos de panadería. Y desde marzo de 2009 brindando el servicio de catering en jornadas de trabajo y otros eventos, ofreciendo desayunos, almuerzos y meriendas con productos elaborados artesanalmente.

Desde el PEIS, se convocó a quienes integran el emprendimiento con dos fines diferentes, por un lado solicitando sus servicios para una serie de encuentros realizados en la Universidad y por el otro como participantes de los mismos para compartir su rica experiencia como emprendimiento laboral, tanto en sus aspectos organizacionales como en las implicancias subjetivas y materiales en las vidas de quienes lo conforman.

A continuación creemos que resulta gráfico e interesante para reflexionar sobre la relación entre trabajo y discapacidad, traer aquí algunos fragmentos de entrevistas realizadas a los miembros de Emilianas:

- *¿Qué significa el trabajo para vos?*

“Y para mí es, es sentirme, es sentirme bien todo los días, es como digamos mantener mi cabeza ocupada y saber que yo en lo que estoy haciendo salí de un lugar en donde no hacía absolutamente nada y lo peor de todo es que a veces ni siquiera me ocupaba de mi hija, que eso es algo realmente para mí, ni yo me lo puedo explicar, y ahora es como que tengo muchas actividades y que antes no las podía hacer, y ellos mismos a mí me han ayudado muchísimo. (L. 35 años)

- *¿Te gustaría en un futuro un trabajo por tu cuenta o un trabajo en relación de dependencia en donde uses esto que aprendiste?*

“... no me gustaría por mi cuenta, o sea es algo como que me, viste cuando decís huy, algo así no se, un lugar (...) que se yo, un café, sabes qué lindo sería (...) es



todo un negocio pero a la vez es lo que a m i me gustaría hacerlo por mi cuenta, y por ahí llevarme a alguien más, porque yo quiero seguir". (L. 35 años)



En la experiencia que realiza este grupo de personas junto con el acompañamiento del equipo profesional se refleja la íntima relación de los principios de la CPCD y de la ley de Salud Mental (Ley 26.657). Desde el PEIS apoyamos y reivindicamos la labor y nos hacemos eco tanto de sus proyectos personales como de sus deseos colectivos.

Campaña de difusión de la CPCD. Spots sobre Autonomía y vida independiente:

Teniendo en cuenta la riqueza que encarnan las experiencias referidas precedentemente y en el marco de la difusión de los principios de la CPCD, se elaboraron spots publicitarios, realizados en modo colectivo por los integrantes del PEIS, del Emprendimiento productivo Emilianas y el Centro Ocupacional San José.

Entendemos que esta acción estratégica comunicativa, responde a la necesidad de hacer conocer a la sociedad toda, otras perspectivas, las propias de los protagonistas respecto a sus experiencias cotidianas, como así también la existencia de un nuevo marco normativo, la CPCD en el que se presenta una



mirada alternativa (en relación a las otras normativas vigentes) de la discapacidad vinculada al modelo social.

Los spots fueron realizados en relación a tres ejes:

- "Igualdad y no discriminación" (Art. 5 CPCD)
- "Autonomía y vida independiente" (Art. 19 CPCD)
- "Trabajo y empleo" (Art. 27 CPCD)

Dicha producción audiovisual fue presentada oficialmente el día 29 de octubre del año 2013 por el PEIS en el marco de una actividad académica en la UNL. Asimismo fueron difundidos por diferentes medios de comunicación (televisión por cable y radio) como así también mediante las redes sociales.





Consideraciones finales

Es fundamental aclarar, por todo lo hasta aquí expuesto, que el presente trabajo es parte de un proceso que viene desarrollándose desde el 2011 a la actualidad, y en dicha calidad se configura como un cúmulo de problematizaciones y experiencias sobre las que vamos creciendo como equipo y sobre las cuales no tenemos una mirada cerrada, sino por el contrario, las repensamos y reconfiguramos al calor de nuevas lecturas e instancias que nos vamos dando hacia el interior del grupo y que vamos compartiendo con otras instituciones.

Entendemos que parte de los desafíos de la extensión es la producción de conocimiento sobre la realidad; la apuesta a formular problemas de conocimiento a partir de los indicios que pueden tomarse de lo real. En este caso en particular nos ha ocupado la relación existente entre Discapacidad y Trabajo. Al respecto hemos podido como equipo avanzar de una primera instancia de problematización más al interior del grupo, a una segunda de realización de diferentes actividades, tales como encuentros, charlas y capacitaciones, en las que interactuando con las PCD, hemos aprendido y nos hemos enriquecido a partir tanto de sus experiencias personales como institucionales.

Estas dos instancias anteriores nos habilitaron a, en una tercera instancia en la que consideramos fundamental comunicar estas experiencias al resto de la comunidad, para ello resultó una estrategia clave la realización y difusión de los Spots publicitarios.

Hoy día, entendemos que falta aún mucho por realizar en pos de avanzar hacia la autonomía y participación plena de las PCD, tarea en la cual el acceso al trabajo se configura como una herramienta ineludible de inclusión; ahora bien, si algo hemos aprendido en estos años de labor extensionista, es que resulta fundamental a tal fin, la existencia y construcción de espacios donde los protagonistas, propiamente dichos, intervengan, alcen sus voces y hagan valer el tan conocido lema de: “Nada sobre nosotros, sin nosotros”.



Bibliografía

- Barnes, C. “Discapacidad, política y pobreza en el contexto del Mundo Mayoritario” (2010) *Política y Sociedad*, Vol. 47 Núm. 1: 11-25.
- Barton, L (1998): *Discapacidad y sociedad*. Madrid. Editorial Morata S.L. 20-21
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Año 2006.
- Ferreira, M “La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social” (2008) *Nómadas, revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* Publicación electrónica de la universidad Complutense.
- Méda, Dominique (2007) *Le travail*, Ed. Presses Universitaires de France, collection «Que sais-je?» n° 2614, 3ème édition. Capítulo 1.
- Proyecto de extensión de interes social. 2013-2014 “Hacia la autonomía y la participación social de las personas con discapacidad” de la Universidad Nacional del Litoral, Secretaria de extensión.
- REDI (Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad). El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social. Bs. As, 2012.
- Rosato, Ana y Angelino, María Alfonsina. Compiladoras (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc, Buenos Aires.
- Vallejos, Indiana. (2005) *Parecerse a Nosotros*. Debates acerca de las representaciones sociales de los docentes de educación básica acerca de la discapacidad. En Pablo Vain y Ana Rosato (coord.) *La construcción social de la normalidad Alteridades, diferencias y diversidad*. Ensayos y Experiencias Nº 57. Junio. Noveduc, Buenos Aires.
- Vallejos, Indiana (2011) *Ni grillete atado a la pared ni grillete con la bola pesada: un recorrido conceptual para pensar la discapacidad en la perspectiva de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Disertación en el



“Seminario una aproximación a la convención de los derechos de las personas con discapacidad”. Santa Fe: en prensa.

- Vallejos, Indiana. (2010) El certificado nacional de discapacidad, una herramienta de producción de discapacidad y de selección de los beneficiarios de las políticas. Ponencia VI Jornadas sobre Universidad y Discapacidad, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

QUILMES Y EL COMPROMISO SOCIAL ANTE LA TEMÁTICA DE LA INCLUSIÓN Y ACCESIBILIDAD DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Proyecto de Extensión

Autor: Natalia Martínez. DNI: 28478261. Licenciada en Terapia Ocupacional Docente Instructor dedicación parcial de la Universidad Nacional de Quilmes. Correo: nataliamartinez.to@gmail.com

Palabras clave: Accesibilidad, inclusión, RSE.

Comenzaré a comentar brevemente de que se trata nuestro Proyecto de Extensión.

Su nombre es Dar es Saber, Empresas Territoriales. Es un proyecto pensado para generar y mantener un vínculo y una relación sostenida entre las Empresas de la zona, la Organizaciones No Gubernamentales, las organizaciones del estado y las personas en situación de vulnerabilidad socio-laboral con discapacidad, mediante la interacción de saberes, el compromiso social y la generación en conjunto y muta de recursos. Este proyecto considera a las “EMPRESAS TERRITORIALES” a aquellas unidades productivas económicas que aún persiguiendo fines de lucro cumplen con tres requisitos 1) Generación de empleabilidad sin abuso del personal, 2) el respeto medioambiental y 3) la inversión en la comunidad. Estas Empresas Territoriales son agentes motores del



desarrollo al ser generadoras de empleo en los territorios y por estar preocupadas por las necesidades de las localidades, tienen por meta alcanzar los estándares de Empresas con Responsabilidad Social Empresarial.

Este proyecto tiene por finalidad la concientización y la sensibilización de grupos de empresario sobre la actual desigualdad social, sentado principalmente en la inequidad frente a la problemática que encuentran las personas con discapacidad ya sea al momento de encontrar un empleo como también al momento de ingresar a un local, comercio o empresa y encontrarse con las barreras sociales ya sea físicas o interpersonales que crean una situación de discriminación y desigualdad.

Nuestros objetivos se sitúan en:

Generales

Generar por medio del proyecto una articulación en red entre docentes, alumnos, graduados de esta casa de altos estudios que continúen en vinculación con la universidad, miembros de la comunidad, empresas con perfil de RSE, otros proyectos de extensión de la Universidad, Organizaciones No gubernamentales y las Organizaciones del Estado y las personas en situación de vulnerabilidad socio – laboral que permita la transferencia de conocimientos adquiridos desde las experiencias personales de cada parate para el crecimiento y desarrollo local e individual.

Específicos

Promover el desarrollo de un aprendizaje mutuo de saberes técnicos, académicos, populares y participativos y un reconocimiento de valores y competencias entre las partes copartícipes de este proyecto

Contribuir al fortalecimiento de la consolidación de iniciativas productivas que permitan la inclusión socio – laboral con el acompañamiento y apoyo de las empresas del territorio.



Apoyar y acompañar el desarrollo de iniciativas sobre la temática de responsabilidad social empresarial a fin de que las empresas y/o organismos responsables logren vivenciar un verdadero compromiso con la comunidad, sobre necesidades reales y efectivas.

Con nuestras acciones queremos contribuir para que se haga visible como la solidaridad y el compromiso conllevan al crecimiento de una economía responsable y sustentable para el desarrollo local y la persona, como juntos desde la esfera de la acción propia podemos participar en la búsqueda de la equidad, la inclusión y la creación de la dignidad como ciudadanos.

Trabajamos para ello docentes de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad de Quilmes, alumnos de la carrera de Terapia Ocupacional, con la idea que puedan sumarse alumnos de otras disciplinas como Hotelería, Comunicación y educación, empresas de la zona de Quilmes, ONG, y Organismos Municipales y de Ministerio de Trabajo y la Nación.

A raíz de que somos un proyecto nuevo comenzamos trabajando con dos trabajos de campo los cuales expondremos a continuación el proceso de los mismos como también las conclusiones de los mismos. El objetivo de los mismos se situó en poder determinar el grado de compromiso de las empresas de la comuna quilmeña en dos temáticas a saber:

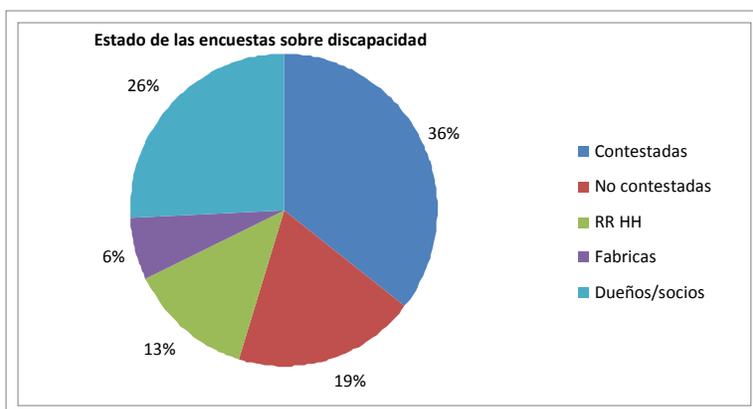
La primer encuesta puso la mirada en la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado competitivo.

La segunda encuesta rondo en la temática del aumento de la accesibilidad de los comercios, sobre la inclusión de las cartas menú Braille en los comercios gastronómicos.

La idea fue que en base a las conclusiones y respuestas obtenidas organizarnos en las acciones a seguir, conociendo el corazón de las empresas y organizaciones con las que pretendemos trabajar y generar cambios.



El trabajo de territorio de encuesta sobre discapacidad realizado consistió en dos etapas: entrega, y retiro de la encuesta. La primera etapa se llevo acabo los días 22 y 23 de mayo donde se entregó 31 encuestas sobre discapacidad. Para la segunda etapa se coordinó el día con el encargado que recibió la encuesta para retirar en una semana, siendo las fechas acordadas 29 y 30 de mayo. Sin embargo cuando se buscó las encuestas más de la mitad de las empresas/comercios no las tenían a mano, o la encuesta estaba sin responder o los dueños o fábricas o de RRHH no la devolvieron, y en algún caso hasta se habían perdido. Se volvió a coordinar otros días para retirar las encuestas durante el mes de Junio llegando tener sólo en total 17 encuestas de las 31 entregadas, osea el 55% de las encuestas entregadas; el resto están en la fábrica, RR HH o con los dueños sin contestar. A su vez de las encuestas que se retiraron de las empresas/comercios sólo un 65% fueron contestadas. Se aclara que si bien se recibieron las encuestas en general sin problema, había cierta apatía y falta de compromiso y por lo cual surgió la necesidad de pensar para el futuro acciones de sensibilización.

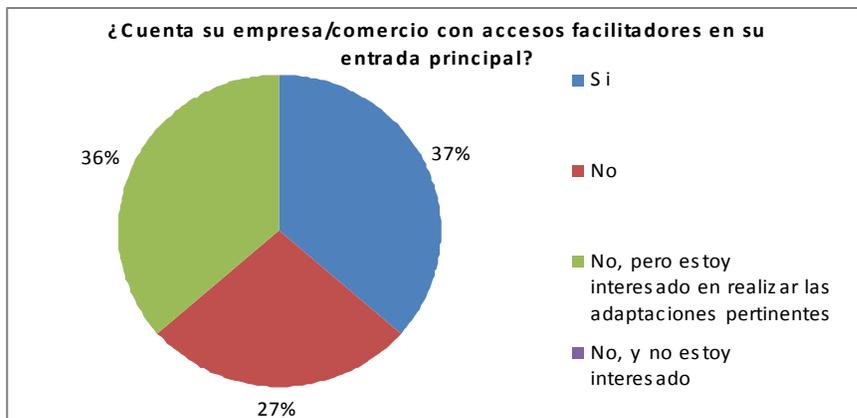


Del total de las 17 encuestas sobre discapacidad entregadas resulta la siguiente información:

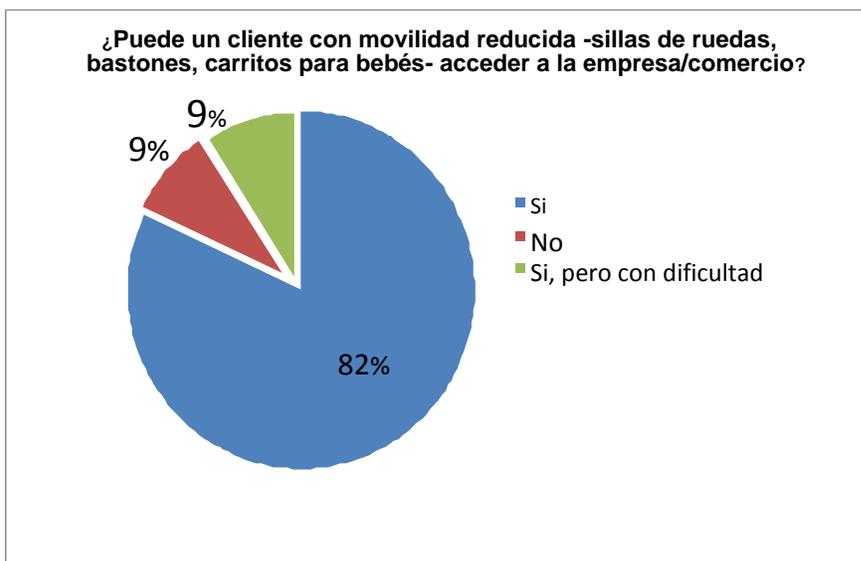
Contestadas	11
No contestadas	6
RR HH	4
Fabricas	2
Dueños/socios	8
Total	31



Sobre acceso al establecimiento a clientes con discapacidad:



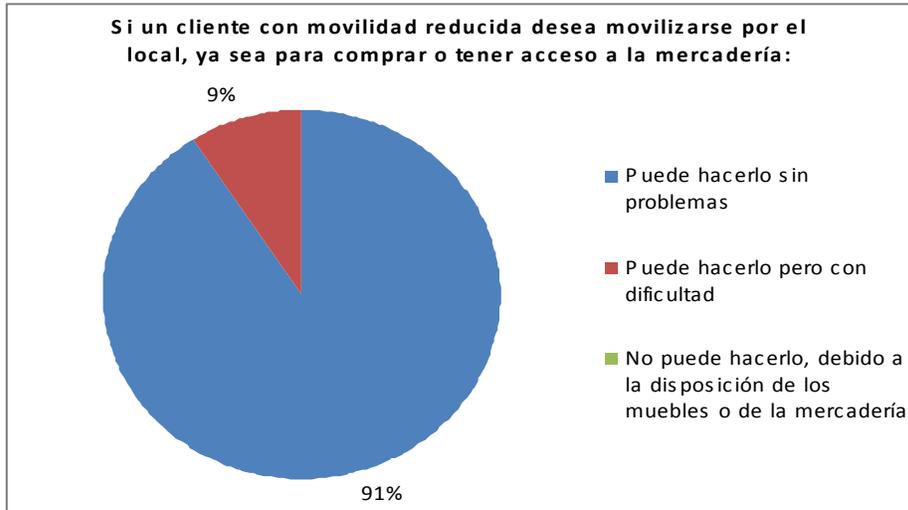
Una mayoría tienen accesos facilitadores o están interesados en realizar las adaptaciones pertinentes.



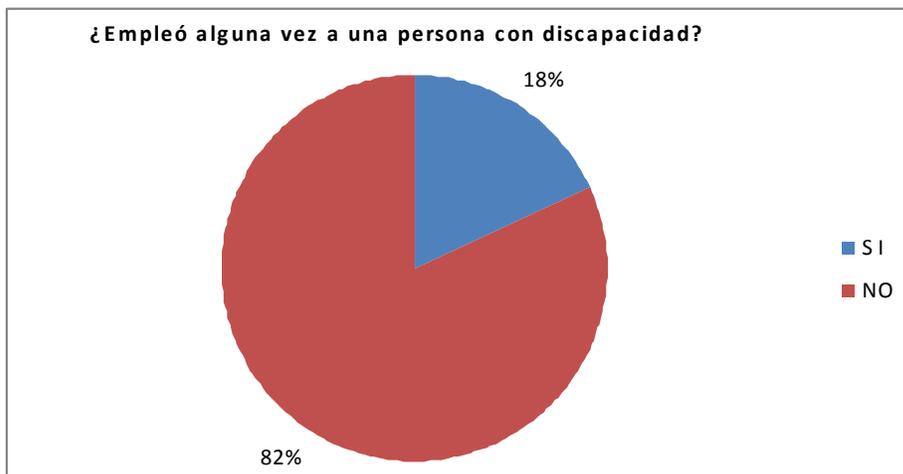
Sin embargo la mayoría dice que un cliente con movilidad reducida -sillas de ruedas, bastones, carritos para bebés- acceder a la empresa/comercio. Lo cual no es congruente si el 37 % reconoce que tiene que realizar adaptaciones para tener



accesos facilitadores. Además como está representado en el gráfico siguiente la mayoría que los empresarios/comerciantes sostienen que un cliente con movilidad reducida puede desplazarse sin dificultad por las góndolas.

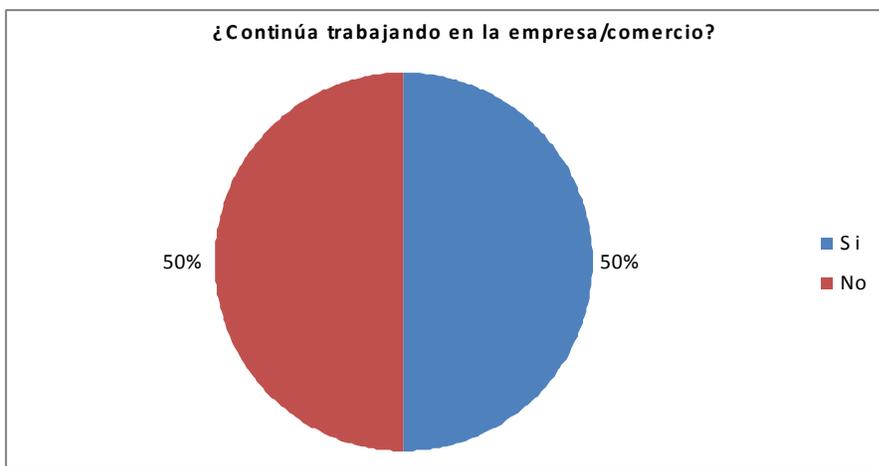
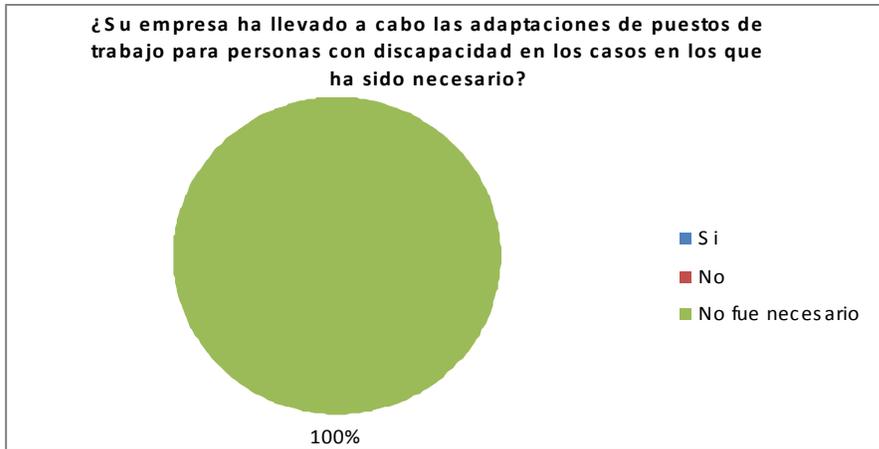


Sobre el empleo de personas con discapacidad:



La mayoría nunca empleó a una persona con discapacidad.

En el caso de empresas/comercios que emplearon personas con discapacidad (solamente 2 de un total de 17 encuestas retiradas) no han tenido que realizar modificaciones en el ambiente de trabajo, actualmente sólo una sigue trabajando. El motivo de desvinculación no se aclaró. A continuación están los gráficos correspondientes:

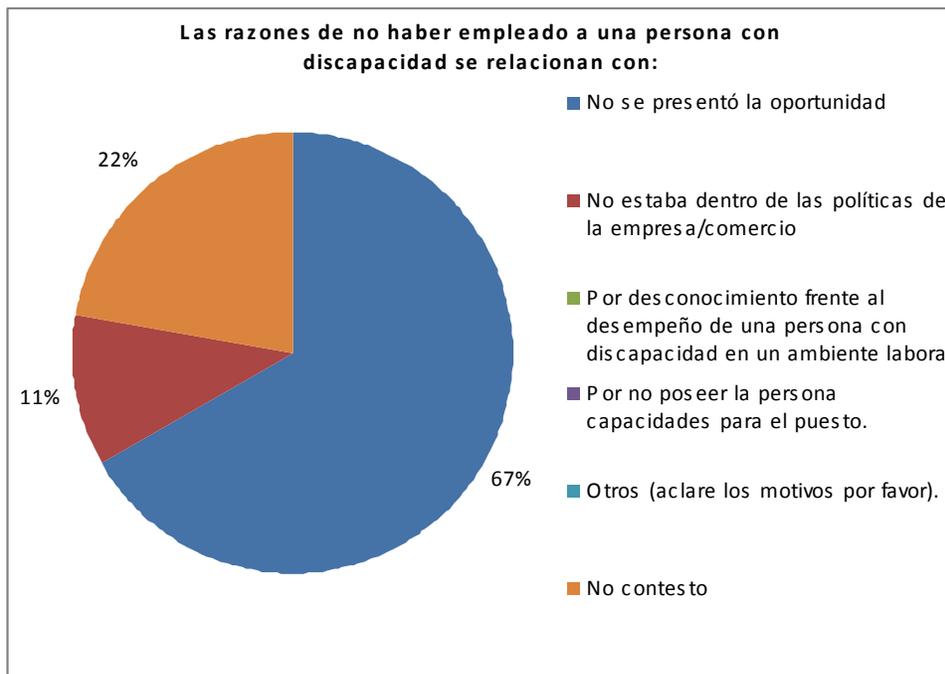


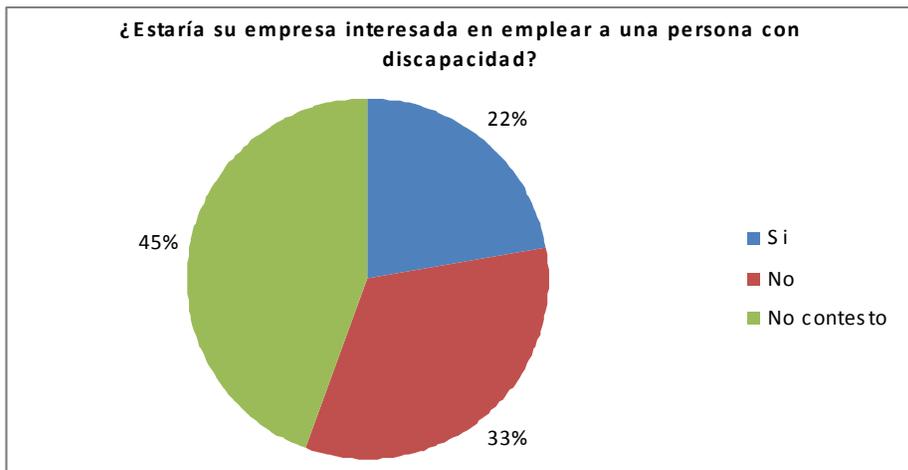
Ambos comerciantes respondieron que la experiencia de emplear una persona con discapacidad fue satisfactoria.



De la mayoría de empresas/comercios que no emplearon personas con discapacidad, un total de 15, hay dos que no contestaron en esta parte la encuesta.

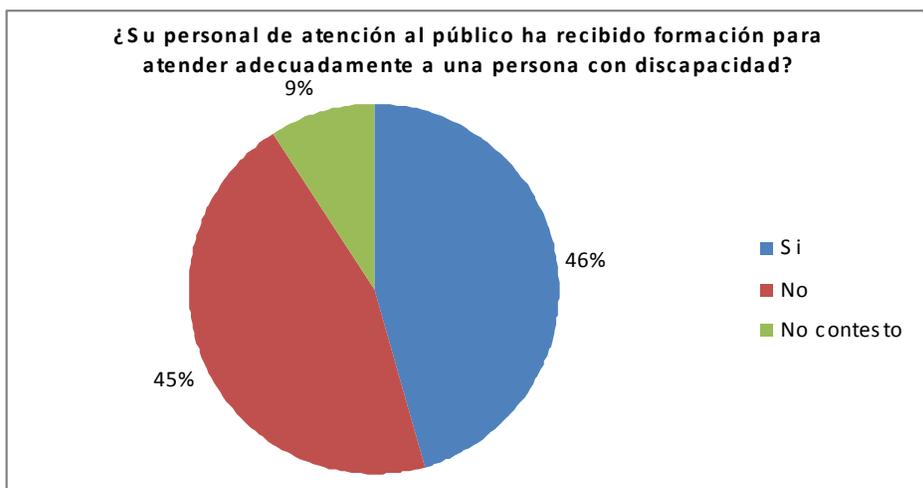
En cuanto a la preguntas sobre las razones de por qué no emplear una persona con discapacidad, y si está interesada en emplear la tendencia fue negativa. A continuación los gráficos respectivos





Aquí podemos llegar a pensar que los comercios que no respondieron presentan el mismo compromiso que aquellos que directamente respondieron que no les interesa, por lo tanto se plasma nuevamente la negativa hacia la inclusión y la equidad.

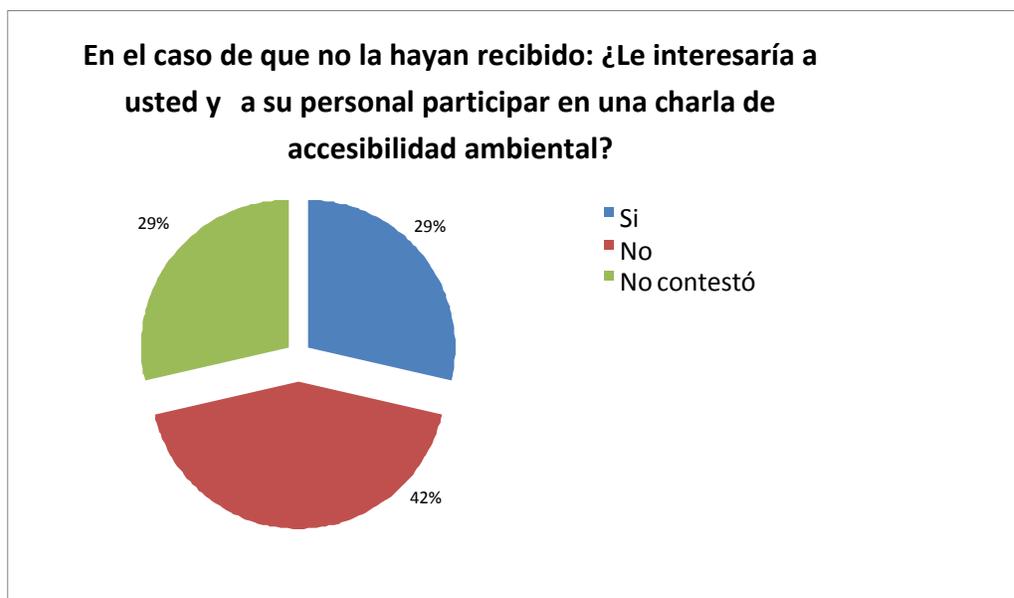
Sobre formación del personal para atender a clientes con discapacidad:



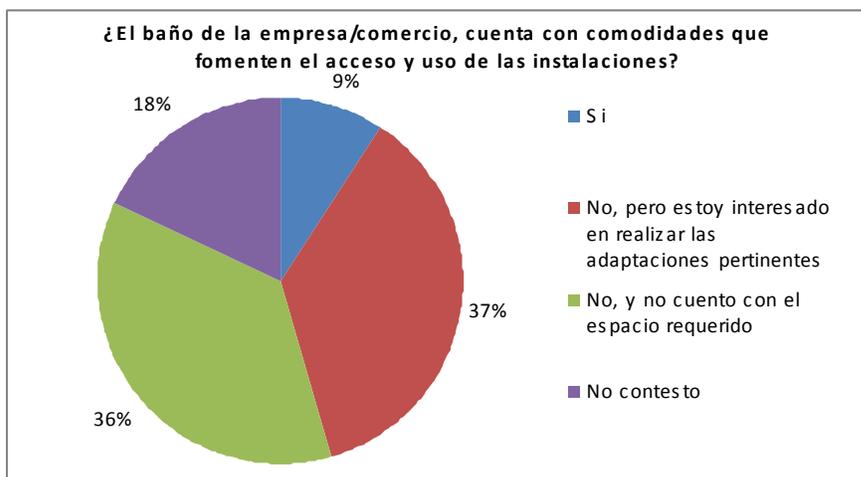
Casi la mitad de las empresas/comercios contestaron entre si y no a que sus empleados recibió formación para atender a clientes con adecuadamente con discapacidad.

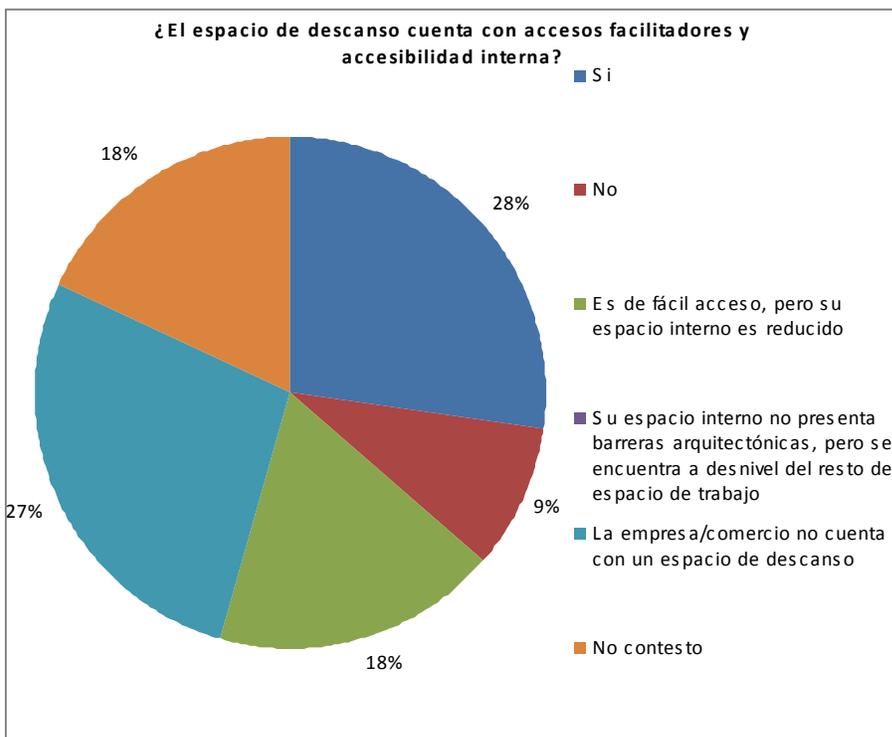
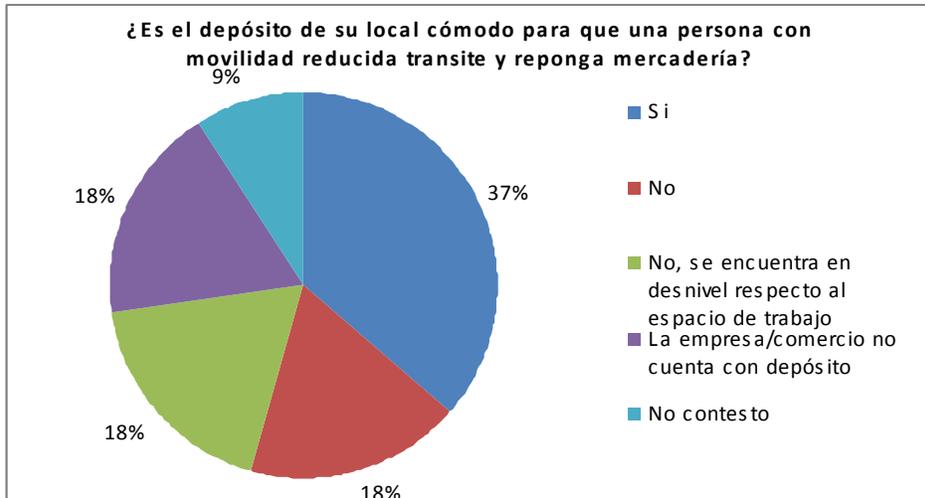


Pero a la mayoría de las empresas/comercios no tienen interés en participar de una charla de accesibilidad ambiental, nuevamente pensamos...¿Por qué esta negación ante la temática? ¿Cuáles son las razones para no querer siquiera informarse? Evidentemente comprobamos nuevamente que faltan fuertes acciones de sensibilización social sobre la temática de la discapacidad.



Por último la tendencia en cuanto a la accesibilidad al baño y lugar de descanso. La mayoría de respuestas fue negativa salvo en el espacio del depósito. Se aclara que de la 17 encuestas que se retiraron dos empresas/comercios no contestaron en estas últimas 3 preguntas.





En conclusión: En líneas generales existe poco compromiso social de los comerciantes ya sea para emplear a personas con discapacidad, para mejorar las condiciones edilicias para que éstas ya sea como clientes o como empleados ingresen a los comercios y para informarse sobre temas que ayuden a que los clientes con discapacidad que llegan a sus locales reciban el trato igualitario como cualquier cliente que no posea déficit en sus estructuras corporales.



En cuanto al segundo trabajo de campo a continuación les mostraremos lo que sucedió:

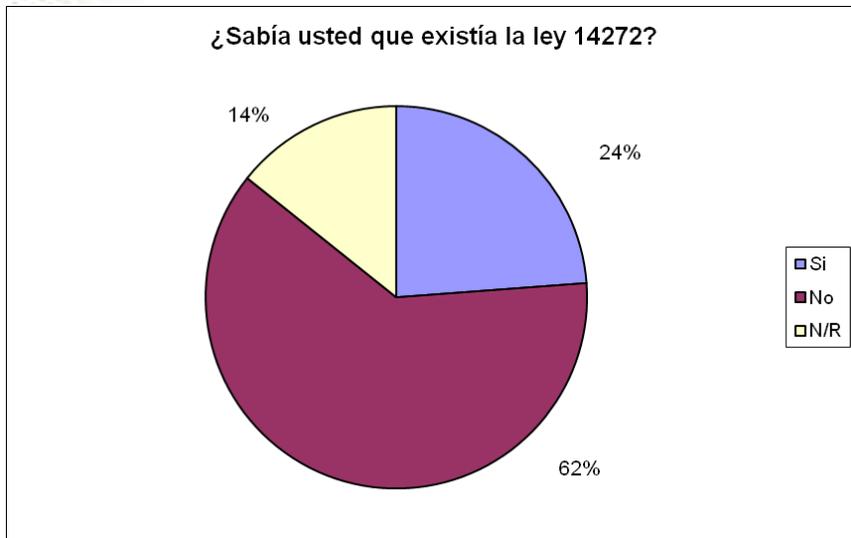
Este trabajo surgió ya que el pasado mes de Mayo se aprobó la ordenanza Municipal la cual establece que todos los comercios gastronómicos de Quilmes deben poseer una carta menú en sistema braille. La misma está apoyando a la Ley aprobada en 2011, Ley Provincial 14272.

Desde el proyecto pensamos que esto se generaría 2 impactos importantes en las personas con discapacidad. Por un lado fomenta la accesibilidad turística en la población con déficit visual y por otro lado al cobrar fuerza de ley ya que posteriormente surge la reglamentación en cuestión, genera directamente una fuente de trabajo e ingresos a personas con ceguera que manejen el sistema Braille de escritura a través del cual se producen las cartas.

Por ello no solo realizamos trabajo de campo, sino también organizamos reuniones con ONG, y escuelas que trabajan con dicha población para trabajar codo a codo y ver la forma de generar entre ellas, Organismos Gubernamentales, Municipales y nosotros recursos que generen a futuro una fuente de trabajo digna y redituable.

El trabajo de territorio de encuesta sobre menú en escritura Braille realizado consistió en la visita a restaurantes, bares, casas de comidas, y otros comercios con servicio gastronómico. Se llevo acabo los días 13 y 19 de Junio donde se realizó un total de 21 encuestas. De las casas de comidas con los menús impresos en carteleras y venta oral surgió la consulta si deben tener un menú en escritura Braille; se comentó acerca de la cafetería STURBUCKS Quilmes tiene para clientes con ceguera menú en escritura Braille. Cabe destacar que en el restaurante Porto Kilme tiene menú en escritura Braille.

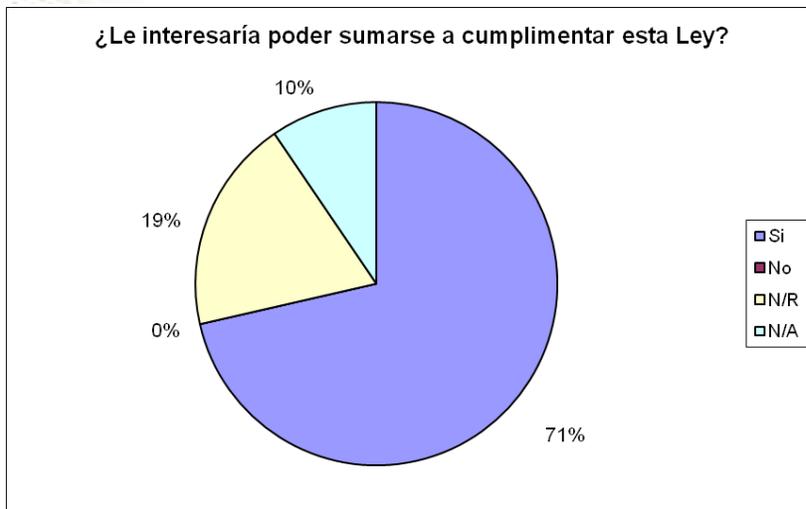
Del total de las 21 encuestas sobre menú en escritura Braille realizadas resulta la siguiente información:



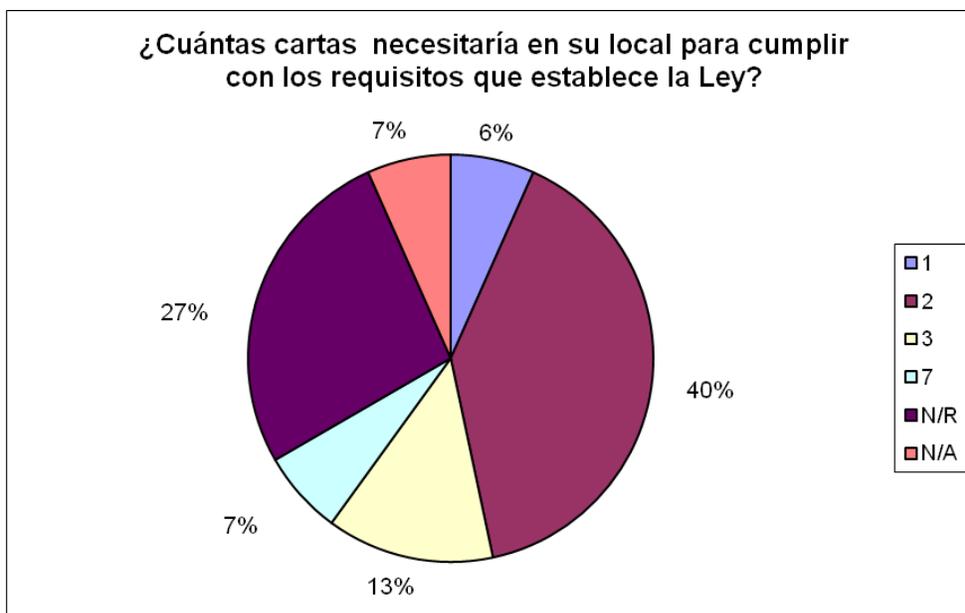
La mayoría de los comercios desconocían la Ley Provincial 14272 sobre la incorporación de menús en escritura Braille.



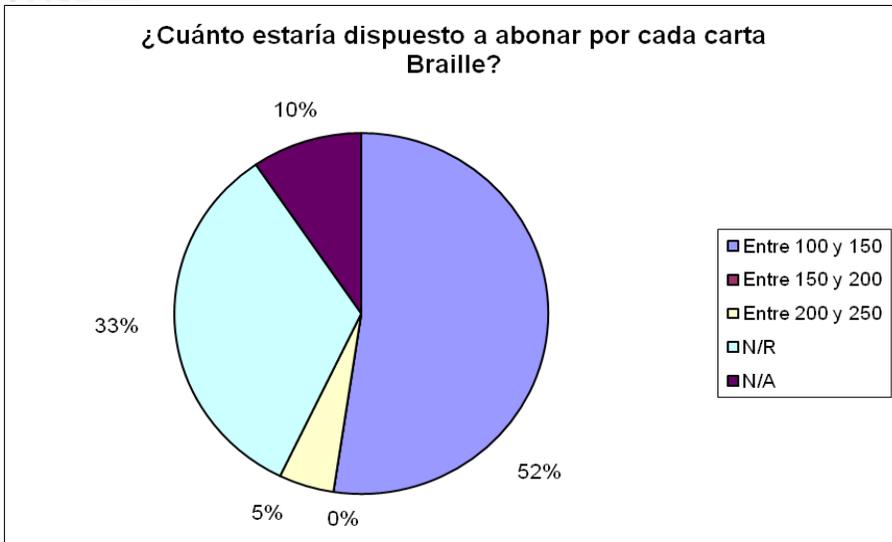
La mayoría de los comercios no tienen menús en escritura Braille. Sobre el total de los 21 comercios encuestados sólo 2 comercios tenían menús en escritura Braille.



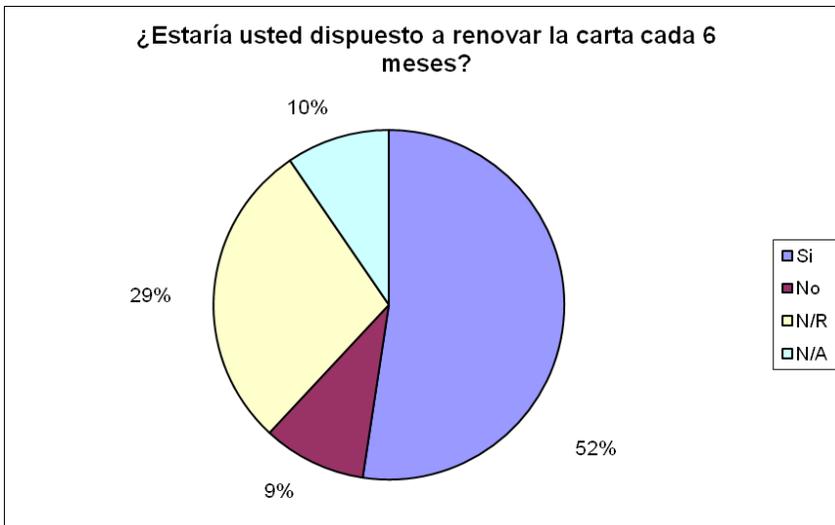
La mayoría de los comercios están interesados en cumplimentar la Ley Provincial 14272.



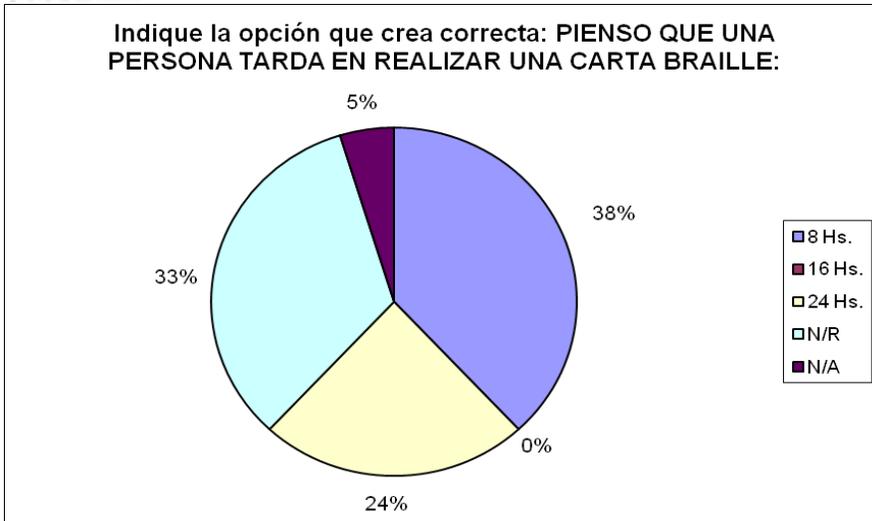
La mayoría de los comercios contestaron necesitar 1 menú en escritura Braille. Sin embargo de la observación durante las entrevistas se tendría que rever la cantidad de los menús en escritura Braille en el marco de la Ley Provincial 14272, y Ordenanza Y Reglamentación del Municipio de Quilmes. Además hay un 27% del total de los comercios encuestados que no respondieron por lo cual hay considerar para saber a futuro.



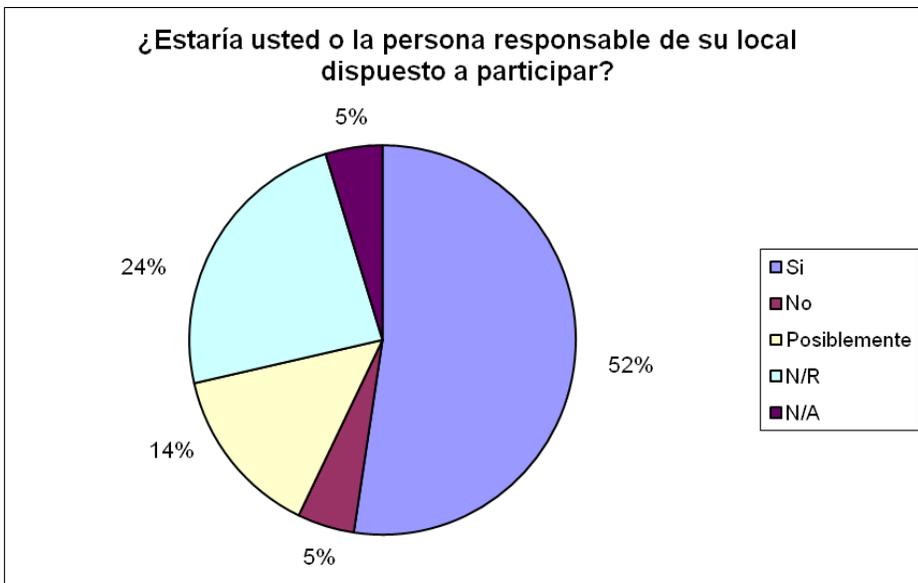
El 52 % de los comercios encuestados pagarían entre \$100 a \$150, y el 33 % no respondió. Notamos aquí una resistencia a tener que pagar mas que esa suma aún cuando ni siquiera conocen como es el proceso de escritura con las maquinas braille (cuanto se tarda, como se hace, capacitación de la persona, recursos económicos para los proyectos etc).



El 52 % de los comercios encuestados están dispuestos en renovar el menú en escritura Braille cada 6 meses, y el 29 % no respondió.



La mayoría de los comercios contestaron que una persona tarda en realizar un menú en escritura Braille entre 8 a 24 hs, mientras un 33 % no respondió. Esto quiere decir que si pretenden pagar \$150 pesos consideran que \$6,5 sería una suma considerable a pagar a quien la produzca. Cabe aclarar que nos tomamos el trabajo de explicar brevemente en que consistía el sistema de escritura.



El 52 % de los comercios encuestados están dispuestos a participar en una reunión para tratar el tema de la incorporación del menú en escritura Braille. El restante 48 % de los comercios encuestados se descompone: en un 5 % con respuesta de NO (se corresponde a 1 comercio), 5 % no se aplica porque por



política de la empresa la implementó, y un 38 % de los comercios encuestados tienen que definir si participarían.

Por lo expuesto anteriormente, aunque pudimos exponer nuestra opinión, abrimos el abanico a discutir y debatir en la mesa que pretendemos integrar sobre cuestiones como:

¿Cómo genero acciones de sensibilización? ¿Cuáles serían las temáticas principales para hacer una campaña? ¿Cómo genero la convocatoria en aquellos comercios que contestaron negativamente ya sea en la primera o en la segunda encuesta? ¿Es posible la inclusión en una sociedad con ni siquiera interés en modificar su local para que una persona con discapacidad pueda ingresar y disfrutar de sus servicios como cualquier otra?

Han contribuido para el logro de este trabajo los alumnos de la Carrera de Terapia Ocupacional Lopez Yasmín y Cardozo Martín a los cuales se agradece el esfuerzo realizado.

Bibliografía:

<http://www.gob.gba.gov.ar/legislacion/legislacion>

<http://www.espaciogastronomico.com.ar/>

PREDIF, Hoteles accesibles para personas con movilidad reducida, Madrid.

www.predif.org

<http://asac.org.ar/>

Liliana Valli, Hoteles para todos: Pautas para un proyecto de accesibilidad integral a pequeños hoteles, Universidad Nacional de San Luis :: Universidad Nacional de Quilmes

III Encuentro Nacional de Gestión Hotelera – Herramientas Clave para las Pymes Hoteleras.

Villa de Merlo, San Luis. Argentina, Ponencia Modalidad Virtual



www.once.es/

Lloyd C. Widerberg, (2002), Guía para ciegos, Escuela de Estudios para Postgraduados WESTERN MICHIGAN UNIVERSITY Kalamazoo, Michigan 49001, U.S.A.

Fernando Alonso López, Montse Dinare S Quera (2006), El hotel accesible. Guía para su diseño, organización y gestión, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Mg Molinari C.(2011), Responsabilidad Social Empresaria, Economía Social y Estado. Trabajo presentado en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sistemas, Buenos Aires, 25-28 de Agosto de 2011.

Gallo, P (2008). CIGOB La Responsabilidad Social Empresaria, Hacia un modelo de gestión sostenible y responsable. Córdoba España.

Manual de Primeros Pasos. DERES: Desarrollo de la Responsabilidad Social. Documento bajado de la web, <http://www.deres.org.uy>

Verdugo Alonso, M.A. ; Arias Martínez, B. Y Jenaro Río, c. (1994). Actitudes hacia las personas con minusvalía. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid

Verdugo, M.A. Y Jenaro, C. (1995) : La formación profesional y la transición a la vida adulta. Siglo XXI. Madrid

Iturbide Rodrigo, Paula. Serrano Mujika, Unai (2004). Manual de Orientación laboral para personas con discapacidad. Bizcaia.



ODISEA, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

PROYECTO DE INVESTIGACION

Autor: TAIBO, ALEJANDRA RAQUEL. DNI: 23197912. TECNICA SUPERIOR EN TURISMO. ALUMNA DE LA LICENCIATURA DE TURISMO Y HOTELERIA. CORREO ELECTRÓNICO: aletaibo@hotmail.com.ar

El presente informe final expone una investigación territorial, que pretende demostrar a la problemática planteada sobre la igualdad de oportunidades laborales para las personas con discapacidad en el presente año, 2014, en la Provincia de Córdoba, se encuentra distante de denominarse: "digno y libremente escogido, inclusivo y con un salario capaz de cubrir necesidades básicas primarias".

La metodología aplicada a fin de determinar tal hipótesis se desarrollo mediante consultas a fuentes oficiales editadas en papel prensa y por vía internet a Instituciones de reconocido prestigio, entendiéndose, confiables. Al mismo tiempo, se realizo una observación directa participante, por medio de encuestas y entrevistas informales y formales a personas pertenecientes a Iglesias, Organismos y Fundaciones, quienes se encargan de localizar posibles fuentes laborales para las personas con discapacidad. Cuyo fin es la inserción inclusiva, de dichas personas como potenciales y valorables recursos humanos, dentro del ámbito laboral.

Se manifiesta que es posible demostrarlo, al sensibilizar a una sociedad que por temor, desconocimiento, prejuicios estigmatizantes e imposición de barreras ideológicas, los excluyen. En principio, empresarios de pequeñas y medianas empresas, en su mayoría pertenecientes al sector privado no se arriesgan a tomar la decisión de permitirles ocupar puestos de trabajo sean por contrato por tiempo indeterminado, o por efectivizarlos otorgándoles la facultad de percibir salarios



dignos, a personas que poseen perfiles concordantes a las búsquedas de postulantes propuestas por dichas empresas. Por el hecho de ser personas con discapacidad. Lo mismo sucede en ámbitos públicos. En el caso de la formación de cooperativas de trabajo, los condicionantes y requisitos exigidos para que las mismas puedan ser creadas, sostenidas, a mediano y a largo plazo, delimitan los proyectos propuestos, al punto de no ser viables. En consecuencia, los mismos se excluyen y las perspectivas de obtener un trabajo libremente escogido y con derecho a percibir un salario digno, decaen, especialmente si se tiene en cuenta a las personas discapacitadas que viven de modo autónomo.

La metodología de observación directa participante, por medio de entrevistas formales se desarrollo en simultáneo en Organizaciones Gubernamentales en sus tres niveles, dado que cada cual propone un Programa Oficial avalado por cada jurisdicción. En el caso de la Nación se encuentra el Programa denominado: “Mas y Mejor Empleo”, cuya delegación de búsqueda y otorgamiento de empleo se da a cada municipio de la Provincia de Córdoba, en el caso de la Municipalidad de Córdoba se inserta en el Programa: “Promover”. A nivel provincial se encuentra el “Programa Primer Paso”, con dos modalidades, una de Entrenamiento y la otra de Contrato por Tiempo Indeterminado. Todos ellos proponen otorgar a los aspirantes a ocupar un cargo, tarea o actividad laboral de veinte horas semanales y enfocan su búsqueda en empresas privadas, las cuales transcurrido un periodo de un año, desde la inserción al ámbito laboral, de la persona con discapacidad, quedan a merced de la toma de decisiones de cada empresa en la continuidad o abandono de sus actividades. Esto se debe a que no existen leyes vigentes que los obliguen a contratarlos con un mejor salario al que le asigna cada nivel gubernamental, el cual equivale a \$1500 (mil quinientos pesos mensuales), con opción del empresario a otorgarles un incentivo de \$500 (quinientos pesos mensuales).

Dichas cifras, comparadas con los datos aportados por el Consejo Profesional de Ciencias Económicas de Córdoba, CPCE, quienes mensualmente llevan a cabo la tarea de realizar estadísticas referidas a la conformación de precios que componen la canasta familiar, en base a la alimentación exclusivamente, apenas cubren el sustento nutricional mensual de una persona con discapacidad que vive



de modo dependiente dentro del seno familiar, pues si se consideran a las personas con discapacidad que viven de modo autónomo, quedan excluidas del gasto mensual denominado canasta total.

Como se puede apreciar en un informe obtenido vía página web, del periódico Infonegocios en su artículo 4, fechada el 11 de junio de 2014, y que hace referencia a los datos mencionados. Se entiende por “familia tipo de clase media”, a la familia conformada por dos personas adultas y dos menores. Si se divide el monto asignado a la canasta nutricional que presenta el Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas, en relación 1-4 miembros de una familia de clase media tipo, se refleja un gasto promedio, por persona, equivale a \$1307,50 (mil trescientos siete pesos con cincuenta centavos), lo cual deducido de las personas que cobran un salario de \$1500 (mil quinientos pesos netos) que otorgan los Programas en sus diversos niveles, apenas sobrepasan los \$ 192,50 (ciento noventa y dos pesos con cincuenta centavos).

“La canasta nutricional que mide el Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas (CPCE) para la ciudad de Córdoba aumento 2,3% en mayo, lo que implica que una familia tipo de Clase media necesita \$5.230 para cubrirla. La variación interanual de la canasta es de 49, 17% y la acumulada entre enero y mayo es de 15,87%”.

“CAN: se construye con alimentos y bebidas que se adaptan a patrones de consumo propios de un adulto equivalente a una persona perteneciente a un estrato de ingresos medios. Se diferencia de la CBA ya que ésta contiene patrones alimentarios de una persona de ingresos más bajos, con una menor variedad de productos”.

Otros aportes que se consideraron relevantes a fin de comparar los montos que se asignan a las personas con discapacidad y que se insertan en el ámbito laboral por medio de los Programas (Más y Mejor Empleo, Primer Paso, Promover) por cada nivel gubernamental en toda la Provincia de Córdoba. Se mencionan en cuadro anexo a los valores relevados por medio de un informe elaborado por el Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas de Córdoba; y hacen



referencia a los valores expresados en las canastas nutricionales, en algunas de las mas importantes localidades de la Provincia de Córdoba, entre ellas, Jesús María, Villa María, Rio Cuarto, San Francisco(ver anexo) Debido a que los Programas que se financian por el Gobierno a fin de colaborar con la inserción laboral de las personas con discapacidad, es de un mismo tenor en toda la Provincia.

Se presenta además como aporte relevante, a la investigación detallada a los datos suministrados por el Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas de Córdoba, (CPCE), desarrollada en una importante localidad próxima a la ciudad Capital, distante a 50 kilómetros, Jesús María (ver anexo) la cual se sostiene que:

“La Canasta Alimentaria Nutricional (CAN) en Jesús María en junio registró un valor de \$1.659,42; lo cual significa un aumento de 0,74%, respecto al mes anterior. Este resultado es explicado por la suba en el costo de los rubros lácteos (5,64%), panadería (4,40%) y bebidas (3,95%), carne (1,58%), almacén (0,54%) y la caída en el precio de verduras y huevos (6,14%)” Es decir que la diferencia supera a lo que obtiene un empleado discapacitado, dentro de la misma provincia, por veinte horas semanales trabajadas, en \$159, 42 (pesos ciento cincuenta y nueve con cuarenta y dos centavos),con la expectativa de que el empresario le otorgue un incentivo para contrarrestar la diferencia. Solo para alimentación.

Estos datos conllevan a la confrontación con la realidad de la problemática actual la cual afirma que: Los derechos de las personas con discapacidad de encontrar un trabajo digno, “libremente elegido o aceptado en un mercado y en un entorno laboral abierto, inclusivo y accesible”; es una utopía, en su ejercicio y en su inserción concreta. Para quienes posee alguna o múltiples discapacidades, y se encuentra con la necesidad de ejercer el derecho a insertarse en el ámbito laboral, fundamentado en la negación por parte de empresarios al derecho de demostrar sus capacidades, habilidades, talentos, en sectores públicos o privados, quienes les desconocen y excluyen, en un porcentaje promedio que alcanza y en ocasiones supera al 60% de la población activa De este modo, se muestran



inquietos por su futuro como personas con derechos a ser reconocidos como “...sujetos y ya dejar de ser predicado...”

Por otra parte, los Programas Gubernamentales, con un año de duración, presentan algunas desventajas. Una es la contraposición de unos con otros, los cuales la opción de uno no permite la elección de otro, llegando incluso a no ser compatibles con las pensiones no contributivas que son otorgadas por el gobierno nacional. Otra desventaja es que, finalizado dicho periodo y aun cuando existen beneficios legales para las empresas que contratan a personas con discapacidad, no son considerados.

Por tanto, las personas con discapacidad permanecen bajo el desamparo de una cobertura legal que defienda sus derechos en igualdad de condiciones, a trabajar y percibir un salario digno, dado que los empresarios se encuentran sin obligación de reincorporarlos. Es así como los trabajadores con discapacidad se enfrentan con la nueva odisea de conseguir otras empresas que puedan brindarles una nueva oportunidad laboral, expuestos a ser excluidos y rechazados por la sociedad que aun se encuentra afectada por las barreras ideológicas impuestas ante el desconocimiento y el temor de la inclusión.

En cuanto a los beneficios económicos que se obtienen al contratar a personas con características particulares son las empresas reconocidas como grandes o mega empresas, a nivel nacional e internacional, como son las cadenas de hoteles, supermercados, locales de expendio de comidas rápidas, quienes se encuentran, además, sujetos a normas y disposiciones legales propias. Aunque el porcentaje de trabajadores discapacitados es bajo, solo el 10 %, en relación al personal total de la empresa que los contrata, quedan efectivos.

En cuanto a la formación de cooperativas de trabajo o emprendimientos independientes, las personas con discapacidad deben contar con un capital inicial, que muchas veces, no lo poseen. Si se considera como capital viable al monto asignado a las pensiones no contributivas, distan de ser consideradas suficientes para alcanzarlo. Las mismas rondan en un monto próximo a los \$ 1800 mensuales. Otro de los factores que condicionan la viabilidad de crear y sostener



en tiempo de largo plazo, es la carencia de inmuebles propios y adaptados que se pretendan constituir como domicilios legales de dichos emprendimientos. Debido a las condiciones y requisitos solicitados y exigidos. Por ejemplo, garantías de recibos de sueldos y/o propietarios. En su mayoría, las personas discapacitadas autónomas residen en lugares denominados de “medio camino”, subsidiados por el estado y otras residen en pensiones, pues alquilan una habitación sin recibos de sueldo. Los precios de las mismas oscilan entre los \$1000 y \$ 1500, dependiendo de la zona geográfica donde se sitúan y los servicios que prestan, entendiéndose como solas o a compartir. Mas los gastos por servicios como agua, gas y luz eléctrica. Todo ello, sin contar con la cobertura del resto de las necesidades básicas contemplados en lo que el Consejo de Profesionales de Ciencias Económicas de la Provincia de Córdoba define como:

“Canasta Total: que además de alimentos y bebidas, considera el gasto en otros tipos de bienes y servicios como por ejemplo: indumentaria, esparcimiento, servicios educativos, de salud, alquileres, etc.”.

“La Canasta Total (CT) para el adulto equivalente a una persona perteneciente a un estrato de ingresos medios. alcanzó un valor de \$3.567,76 y para una familia tipo \$11.024,39.

Es allí donde la iglesia desempeña su rol solidario, con estas personas, al suplir en la medida de sus posibilidades dichas carencias.

El próximo desafío será entonces poder evaluar en conjunto y en próximos eventos de la envergadura de este “I Simposio del Observatorio de la Discapacidad”; cuánto en realidad, se ha logrado cumplir en cuanto a metas y objetivos propuestos. En especial, a lo referido al ejercicio de los derechos que las personas discapacitadas, en el ámbito laboral, en igualdad de oportunidades inclusivas, tema de competencia exponencial.

ANEXOS



“ANEXO METODOLÓGICO” de la Investigación desarrollada por: El Instituto de Economía del Consejo Profesional de Ciencias Económicas de Córdoba elabora un indicador que mide el costo de la Canasta Alimentaria Nutricional (CAN).

El trabajo tiene como objetivo monitorear cómo afecta el alza de los precios al gasto que realizan las familias de clase media de la ciudad de Jesús María, en la adquisición de una canasta de alimentos y bebidas.

La evolución se mide a partir del relevamiento de precios, en cadenas minoristas localizadas en barrios de clase media, de una canasta de bienes elaborada por el Colegio de Nutricionistas de la Ciudad de Córdoba, tomando como base los requerimientos de una alimentación balanceada y según los patrones de consumo culturales propios de la provincia. Contiene 80 productos, divididos en seis rubros: lácteos, carnes, verduras y huevos, panadería, bebidas y almacén.

2-Costos de la canasta nutricional en las localidades más importantes de la Provincia de Córdoba.

Villa María, la ciudad con mas inflación acumulada durante mayo, la canasta nutricional subió 2,27% en relación al mes anterior y 58,36% interanual, alcanzo así un valor de \$ 5.089,34 para una familia tipo.

En Jesús María, en tanto, la suba intermensual fue de 0,83% y la interanual de 52,49% y para una familia se necesitan \$ 5.089,77. En Río Cuarto la suba intermensual fue del 2,27% y un acumulado interanual de 53,90%, la canasta cuesta \$4.797,53.

En San Francisco se incremento un 0,32% en relación a abril, acumula 47,36% en un año y cuesta \$ 5.167,60

INSTITUCIONES DONDE SE REALIZARON LAS ENTREVISTAS

- Fundación Fortalecer para Crecer. Sede Central: Alta Gracia. Córdoba
- Organización No Gubernamental: CILSA; ONG, por la Inclusión. Programa: POETA. Delegación Córdoba: Coronel Olmedo 180. Córdoba, Capital.



- Programas: “Promover” y “Mas y Mejor Empleo”. Oficina de Empleos de la Municipalidad de Córdoba, 25 de mayo 450, Córdoba, Capital.
- Programa. “Primer Paso”. Oficina de Empleo y Capacitación de la Provincia de Córdoba, Juan B. Justo 3600. Córdoba Capital

BIBLIOGRAFIA:

- Infonegocios(en línea). (Cordoba:Prensa). Publicación seriada diaria :<[http://www.infonegocios.info/Una familia necesita \\$ 5.230 por mes para comer \(la canasta del CPCE subió 49% en un año\).asp?nrc=47680&nprt=1](http://www.infonegocios.info/Una familia necesita $ 5.230 por mes para comer (la canasta del CPCE subió 49% en un año).asp?nrc=47680&nprt=1)> en:<<http://www.infonegocios.info/secciones.asp?Tipo=-1/Seccion=1/Pagina...>>(consulta:11 de junio de 2014)
- Informe CAN Jesús María(en línea) Junio 2014 - Consejo Profesional ..<[http:// www.cpcecba.org.ar/.../InformeCANJesúsMaríaJunio%](http://www.cpcecba.org.ar/.../InformeCANJesúsMaríaJunio%20) > (consulta 20 de julio de 2014)
- Redacción La Voz. Inclusión laboral: conseguir trabajo, una odisea para personas con discapacidad. La Voz del Interior 20 de juliode2013, 10 (Sección A Ciudadanos)
- UCES Universidad de Ciencias empresariales y sociales.Biblioteca. Manual de citasbibliograficas (en Linea). Silvia Torres, Adina Gonzalez Bonorino, comp.3ª ed. (España:s/n,2005) 4/9/2013 en< [http://uces.edu.ar/biblioteca/manual citas.php](http://uces.edu.ar/biblioteca/manualcitas.php)>

