

III Jornadas Nacionales Discapacidad y Derechos
Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires
28 y 29 de Mayo de 2015
Eje Educación

Índice

1-Relatoría de la mesa de debate de la comisión 1 del día jueves 28, por Alejandra Muga.

2-Resúmenes y trabajos presentados a la mesa de debate de la comisión 1 del día jueves 28.

2.1 “Discapacidad, sexualidad, derechos y formación docente” Marta MARÍA ABATE DAGA

2.2 “La huelga de estudiantes de la Universidad de Gallaudet de 1988” Maximiliano V. CONSOLO

2.3 “Uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la educación: hacia una mediación inclusiva del contenido” María D. GROSSI

2.4 “Prácticas inclusivas en educación” Zulma del Valle PERALTA; Natalia PIERONI

2.5 “Políticas inclusivas en la Universidad Nacional de Salta. Experiencias de investigación en discapacidad” Natalia Noemí BARROZO

2.6 “Aportes desde la orientación metodológica en trabajos de tesis de Licenciatura en Servicio Social en temas de Discapacidad – UNMDP” Elsa Teresa SAMPERIO

2.9 “Asignación de recursos y su impacto en la trayectoria escolar del alumno integrado” Roxana DA ROSA

2.8 “La obligatoriedad de la enseñanza secundaria y el derecho a la educación. Análisis de las trayectorias escolares de adolescentes con discapacidad” Susana MANTEGAZZA; Carla LANZA



Relatoría de la mesa de debate de la comisión 1 del día jueves 28 para EJE Educación

por Alejandra Muga

1. Observaciones previas a la jornada:

Los trabajos fueron presentados a término, contamos con ellos para poder analizarlos previo a las jornadas.

El hecho de que se reunieran reflexiones de diferentes universidades nacionales, convirtió el espacio en una posibilidad de encuentro muy interesante.

Algunos de los expositores ya participaron en jornadas anteriores y mostraron el avance de sus investigaciones.

2. Temas destacados en la comisión.

El grupo se organizó rápidamente. Se presentaron siete de los nueve autores, los trabajos eran producto de la experiencia de dispositivos institucionales en cada unidad académica.

Los expositores fueron:

Marta Maria Abate Daga: Pertenciente a la UNCuyo y como titular de la Cátedra de Psicología del Desarrollo que se dicta en la Facultad de Educación Elemental y Especial, presentó el equipo conformado desde el año 2007 y que inició una línea de investigación sobre la temática de la sexualidad y las posibilidades de educar al respecto a todos los estudiantes, haciendo hincapié en el derecho a conocer su sexualidad de las personas con discapacidad. Su trabajo se centra en la Formación de los futuros docentes de educación común y especial.

Maximiliano Valentín Jorge Consolo: Docente de Teoría General del Derecho. Facultad de Derecho (UBA) Hizo una caracterización de la Huelga de estudiantes en 1988 en la Universidad Gallaudet. Esta universidad es la única institución educativa de humanidades para sordos, y los estudiantes hicieron esta huelga para conseguir por primera vez, en sus hasta entonces 125 años de historia, un rector sordo. En este trabajo lo que se propuso es por un lado narrar los hechos principales del evento, invitando con ello a comprender las dos posturas, modelos o criterios acerca de la discapacidad, haciendo hincapié en la sordera: por un lado, el médico o patológico y, por el otro, el antropológico, sociológico o étnico.

Zulma Peralta: Profesora cátedra Discapacidad y Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Lo que se propuso fue reflexionar acerca de la inclusión de sujetos con discapacidad al campo educativo en diferentes niveles y haciendo mención a casos particulares de la provincia de Santa Fe. A través del análisis de las distintas experiencias y modos de intervención, invitó a los participantes a pensar las transformaciones institucionales necesarias para llevar adelante estos procesos.



Natalia Noemí Barrozo: Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. En su relato contó algunos acercamientos a dos trabajos de investigación directamente relacionados (ambos en proceso), la tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación y la participación en el proyecto de investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta titulado “Disponibilidad para aprender y accesibilidad pedagógica en educación superior. El caso de los estudiantes en situación de discapacidad de la U.N.Sa.”. Consideró que la relevancia de estos estudios radica, sobre todo en tres aspectos: dar a conocer cuáles son los lineamientos políticos que asume la universidad en el proceso de reconocimiento de la diversidad; segundo, qué trayecto siguen esos marcos normativos y por último cómo se concretizan es decir cuáles son las acciones que se llevan a cabo para garantizar su efectivo cumplimiento.

Elsa Teresa Samperio: Docente-investigadora, profesora titular en la Licenciatura en Servicio Social de la UNMDP. El trabajo se centra en destacar la importancia de la reflexión sobre la cuestión metodológica a la hora de comprender procesos donde se implica el tema de Discapacidad.

Roxana Da Rosa: Alumna del CPO. Trabajó sobre la asignación de recursos y su impacto en la trayectoria escolar del alumno integrado en el nivel primario de sistema educativo formal dentro de la órbita del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Carla Lanza y Susana Mantegazza: Profesoras de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) analizaron la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y el derecho a la educación, reflexionando puntualmente en análisis de casos que mostraban sobre las trayectorias escolares de adolescentes con discapacidad.

3. Consideraciones finales:

Al ser un grupo tan numeroso, no tuvimos mucho tiempo para el debate, aproximadamente fueron solamente 15 minutos. Sin embargo, todo se desarrolló en un clima de mucho respeto y escucha hacia todos los expositores.

Además de los autores de trabajos, había público en general que hizo algunas preguntas.

Los temas que destacamos en este intercambio fueron:

- La necesidad de re pensar la formación docente y las estrategias que permiten la inclusión de personas con discapacidad.
- Potenciar los espacios institucionales que permitan el acompañamiento a estudiantes universitarios con discapacidad.
- Generar la reflexión sobre los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.



DISCAPACIDAD, SEXUALIDAD, DERECHOS y FORMACIÓN DOCENTE

Marta Maria Abate Daga

Prof. Titular Psicología del Desarrollo - Facultad de Educación Elemental y Especial-UNCuyo

martaabate@speedy.com.ar

La sanción de la Ley 26150 en el 2006 estableciendo la obligatoriedad de brindar educación sexual de manera integral en todos los niveles y modalidad del Sistema Educativo Argentino planteó a las instituciones de formación docente el desafío de formar y capacitar a maestros y profesores para efectivamente brindarla.

Desde la Cátedra de Psicología del Desarrollo que se implementa en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la UNCuyo y de la que soy responsable, se conformó un equipo de investigación que en el año 2007 inició una línea de investigación sobre la temática de la sexualidad y las posibilidades de educar al respecto que, en la actualidad, transita por la cuarta etapa.

-La etapa 2007-09 (SECyT 06/H078) tuvo por objetivo describir las representaciones sociales sobre la educación en sexualidad de los alumnos que inician su formación docente en la FEEyE-UNCuyo.

-En la etapa 2009-11 (Secyt 06/H095) el objetivo fue describir las representaciones sociales de los alumnos que inician su formación docente en la FEEyE sobre la educación en sexualidad para sujetos con discapacidad.

-En la Etapa 2011-13 (SECyT 06/H116) atravesamos los límites de la institución de pertenencia para indagar la incidencia que la ley ha tenido en el Nivel Inicial y EGB de escuelas de la ciudad de Mendoza de modalidad común y especial.

Los resultados obtenidos en esta etapa pusieron en evidencia que docentes y directivos conocen muy escasamente la Ley y nada de los Lineamientos Curriculares, además, no han recibido capacitación para brindar educación en sexualidad. Sin embargo refieren que en las escuelas se plantean numerosas situaciones vinculadas con la misma que exceden su preparación para afrontarlas y demandan capacitación. Los mismos justificaron la necesidad de diseñar un proyecto de investigación-acción con el objetivo de acompañar y registrar el proceso de construcción de proyectos institucionales adaptados a su realidad sociocultural en aquellas escuelas mendocinas que participaron del proyecto 2011-13 y que asumen la responsabilidad de implementar la Ley.26150.

El propósito del trabajo es difundir el proceso llevado a cabo hasta el momento poniendo en evidencia algunos adelantos de la etapa 2014-15 (06/H135) y la incidencia que la Ley N° 26.150 ha tenido en la FEEyE-UNCuyo y los planes de estudio para la formación docente para la docencia común y especial.

Los principios teóricos que orientaron el proceso investigativo y la posterior transferencia a los planes de formación docente y a las escuelas mismas giran en torno al concepto de que la sexualidad es un eje central y organizador del desarrollo humano. a lo largo de todo el ciclo vital. Cada una de las dimensiones que la componen, en particular y en conjunto, resultan de la interacción de factores biológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y psicológicos.

Palabras clave: discapacidad-sexualidad- derechos-educación



Introducción

La sanción de la Ley 26150 en el 2006 estableciendo la obligatoriedad de brindar educación sexual de manera integral en todos los niveles y modalidad del Sistema Educativo Argentino planteó a las instituciones de formación docente el desafío de formar y capacitar a maestros y profesores para efectivamente brindarla.

Para quienes tenemos la responsabilidad de participar en la formación docente, la sanción de la ley nos comprometió a construir alternativas que dieran respuesta a dos cuestiones de singular relevancia: la educación formal tiene el deber de brindar educación en sexualidad y los educandos tienen el derecho de recibir educación en sexualidad. En consecuencia los docentes necesitan capacitación y formación en sexualidad lo que no se resuelve con la simple inclusión de alguna unidad temática en las planificaciones dada la enorme complejidad de la misma.

La sexualidad es un eje central y organizador del desarrollo humano a lo largo de todo el ciclo vital. Cuerpo, sexo, género, identidades y roles, orientación sexual, modos de organizar el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción son complejas facetas de este eje organizador. Cada una de las dimensiones que la componen, en particular y en conjunto, resultan de la interacción de factores biológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y psicológicos. Se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones interpersonales que atraviesan todos los ámbitos de la vida privada y la vida pública desde el inicio mismo de la vida (OMS, 2006).

La institución escolar es uno de los agentes sociales que desempeña un papel de gran relevancia en los procesos de construcción grupal e individual de tales significados, valores y normas. Es una de las instituciones sociales de mayor peso en la construcción de identidades individuales y culturales. Identidades que siempre estarán ligadas al sexo y la sexualidad, por cuanto no tenemos muchas alternativas de escapar a la posibilidad de que la misma sea reconocida y calificada como femenina/masculina, con las consecuencias que esto implica en términos de formatos corporales, de constitución de la subjetividad evidenciada y autopercibida, de roles posibles de asumir y de ejercer, de posibilidades y limitaciones para el acceso a la vida social, de derechos y deberes.

De modo que las instituciones educativas, cualquiera sea su nivel y su modalidad, siempre han educado la sexualidad a través del llamado currículo oculto y en articulación y complementariedad con la familia, las iglesias y los medios de comunicación. Lo que se dice y también lo que no se dice, lo que se permite y lo que no se permite, lo que se muestra y lo que lo que no se muestra van dando mensajes muy efectivos sobre la sexualidad y el modo en que debe ser entendida (Faur, 2007). Por lo tanto en la escuela se enseña y se aprende sobre sexualidad todo el tiempo, aunque los diferentes agentes que componen el sistema educativo no tengan suficiente conciencia de ello y no se percaten de cuánto y cómo educan en sexualidad.

Formar y capacitar para la educación en Sexualidad

Las teorías sociológicas y psicológicas actuales plantean que el saber hacer profesional resulta de una yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes, generados en contextos no siempre coincidentes, que se manifiestan en las distintas situaciones que demande el ejercicio del rol, en este caso, docente. En consecuencia no podemos partir del supuesto de que capacitaremos y formaremos a nuestros alumnos para la educación en sexualidad desde cero, desde la nada. Debemos contemplar que los



conceptos científicos sobre el tema que pretendamos incluir en la formación confrontará y posiblemente articulará con las ideas conformadas en la vida cotidiana de nuestros alumnos, futuros docentes.

Por lo tanto, en acuerdo con estas ideas, en la FEEyE-UNCuyo se inició una línea de investigación que en la actualidad transita la 4ta etapa de desarrollo. En la etapa 2007-09, con el proyecto SECyT 06/H078 se concretó el objetivo de develar las Representaciones Sociales de los futuros maestros sobre el tema sin incluir en él, la posibilidad de que el educando sea un sujeto con discapacidad.

Sin embargo, es necesario considerar que si admitir nuestra propia sexuación, pensarla, hablarla, estudiarla, incluirla en la escuela y en la currícula ha sido y es un tema conflictivo, cuando se trata de personas con discapacidad y particularmente con discapacidad o retardo mental, lo es mucho más. Frecuentemente la negación y el temor son las cualidades que tiñen las concepciones sociales sobre la sexualidad de la persona con discapacidad (Amor Pan, 2000).

Atentos a esta situación, en la etapa 2009-11 (Secyt 06/H095) el objetivo fue describir las representaciones sociales de los alumnos que inician su formación docente sobre la educación en sexualidad para sujetos con discapacidad.

El marco teórico referencial desde el que se construyeron los datos y su posterior análisis, en ambos proyectos, incluyó las actuales conceptualizaciones sobre desarrollo, socialización y educación de la sexualidad (Faur,2007; Gogna,2002; Morgade,2008; Weeks,1993,1994,1998; Villa, 2007).

El diseño y las estrategias metodológicas siguieron una lógica eminentemente cualitativa de tipo descriptiva-exploratoria. El análisis de los datos recogidos en ambos proyectos puso en evidencia que los alumnos que inician su formación docente en la FEEyE-UNCuyo, son portadores de conocimientos construidos desde su experiencia personal, en la vida cotidiana y en el marco de las percepciones, ideas y valoraciones que la sociedad mendocina tiene con respecto a la educación en sexualidad de personas con discapacidad.

En la palabra de los propios alumnos/as, mujeres en mayoría absoluta, aparece muy claramente su acuerdo a lo que la ley 26150 establece y la convicción del derecho de las personas con y sin discapacidad a ser incluido en lo que la misma establece: educación sexual integral y sistemática en la currícula explícita y formal de las instituciones educativas. Ahora bien, los contenidos que sostienen que debieran incluirse en las planificaciones escolares remiten esencialmente a aspectos biológicos de la misma e identifican el inicio de la pubertad como el momento más oportuno para implementarla con el objetivo de brindar información y conocimiento para la prevención de embarazos precoces, enfermedades de transmisión sexual y muy particularmente, en el caso de las personas con discapacidad los abusos sexuales. Esto pone en evidencia la primacía y actualidad de los modelos biologista y patologista de entender la sexualidad y un enfoque tradicional y sanitario de educarla.

Moscovici y Jodelet sostienen que las representaciones sociales se gestan en la vida cotidiana, se reciben y transmiten a través de la tradición, educación y comunicación social. Estos alumnos fueron educados desde un modelo biologista y sanitario y así educarán si no se promueven procesos reflexivos que permita explicitarlos, revisarlos críticamente y articularlos con la perspectiva de un modelo integrador, tal como lo establece la Ley 26.150.

La etapa 2011-13 (SECyT 06/H116) tuvo por objetivo describir las modalidades y características de la educación en sexualidad en el nivel Inicial y EGB de escuelas de educación común y especial en la ciudad de Mendoza. Para ello se analizaron proyectos institucionales, planificaciones de diferentes áreas curriculares



y de diferentes años de la escuela primaria y el nivel inicial y entrevistas en profundidad a docentes y directivos de seis escuelas mendocinas.

Los resultados evidencian que en las seis escuelas (tres escuelas comunes y tres escuelas especiales) incluidas en el estudio:

- los PEI plantean objetivos y contenidos curriculares que son compatibles con los lineamientos aprobados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sin embargo solo dos de las escuelas incluyen Programas vinculados a lo establecido por la Ley 26150, en forma de programas que en su propuesta aparecen vinculados con la misma.

- en el Nivel Inicial los contenidos planificados refieren al conocimiento y exploración del contexto, al conocimiento y el cuidado del cuerpo, el desarrollo de comportamientos de autoprotección aunque sin avanzar en gradualidad del NI de 4 años a NI de 5 años. El contenido ausente en todas las planificaciones es "el progresivo reconocimiento de sus derechos y responsabilidades como niños-as y el de los derechos y obligaciones de los adultos".

- en Primer Ciclo se observan contenidos curriculares planificados compatibles con la propuesta de la ley 26.150 en lengua, matemática, educación artística y educación tecnológica. Los contenidos planificados en Formación Ética y Ciudadana aparecen en algunas escuelas como grandes objetivos sin graduación por edad y sin especificar la actividad o la metodología con que se trabajará. En el área de Ciencias Naturales en la mayoría de las planificaciones los contenidos previstos en los lineamientos curriculares están ausentes. Si bien en todas se aborda el conocimiento del cuerpo humano y los sistemas que lo componen hay que destacar que no aparece entre los contenidos planificados el sistema reproductor ni los mecanismos de la reproducción humana.

- en el Segundo Ciclo las áreas que presentan mayor cantidad de contenidos planificados que darían cuenta de lo establecido por la ley 26.150 son: Matemática, Educación Artística, Educación Tecnológica y Ciencias sociales. Con menor frecuencia se observan contenidos en Lengua, Ciencias Naturales y Formación Ética y Ciudadana.

Los contenidos ausentes en todos los niveles son los vinculados al enfoque de género; los derechos de niños, niñas y adolescentes; los prejuicios sociales sobre las capacidades de niños y niñas; el análisis crítico de modelos estereotipados difundidos en los medios masivos de comunicación en relación a los roles de niños, niñas, hombres y mujeres.

Otra cuestión que se observa en la planificación de todas las escuelas es que los contenidos planificados no muestran continuidad a medida que se avanza de grado o nivel.

No se observan diferencias entre las escuelas comunes y las de educación especial con respecto a ninguna de las cuestiones antes mencionadas.

Las entrevistas realizadas a 64 docentes, 36 de escuelas comunes y 28 de escuelas especiales ponen en evidencia que:

- todos los docentes refieren que en las escuelas se presentan muy frecuentemente problemáticas vinculadas a la sexualidad. Mencionan cuestiones tales como: uso constante de 'malas palabras', juegos con mucho compromiso corporal, curiosidad y preguntas, embarazos muy precoces, dificultades de los mismos docentes para resolver estas cuestiones, violencia, entre otros. Refieren que se realizan abordajes



institucionales y/o individuales de las mismas, sin embargo, no definen con precisión en qué consisten dichos abordajes, salvo la implementación de sanciones o la comunicación a los padres.

- directivos y docentes sostienen que "han oído hablar de la ley" pero que no la conocen y menos aún los lineamientos curriculares aprobados en el 2008. Seis de las entrevistadas refirieron haber realizado alguno de los cursos que impartió la DGE conjuntamente con el Programa de Salud Reproductiva hace unos años atrás (no recuerdan haber trabajado con la Ley ni con los lineamientos curriculares) pero que luego no pudieron transferir a la escuela lo allí trabajado. Cuando se realizó la entrevista a la directora de una de las escuelas especiales estuvieron presentes en la misma un supervisor jurisdiccional y uno regional quienes refirieron que "habían oído hablar de la ley" pero que no la han leído ni conocen los lineamientos curriculares.

- si bien reconocen la necesidad y la urgencia de que niños y jóvenes reciban educación sexual, la mayoría manifiesta vivencias de incapacidad para brindar educación en sexualidad. La justificación es que no han sido capacitados para ello, además, una gran parte de ellos expresan temor a reacciones de padres y familias frente al hecho de que en la escuela se brinde educación sexual.

Sin embargo, una vez que tuvieron conocimiento de la ley 26150 y se les mencionó la existencia de lineamientos curriculares, la mayoría mostró mucho interés por conocerla y capacitarse para implementarla.

Esta demanda y lo establecido en el art. 5-º de Ley [...] *Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros*, dió origen al proyecto 2014-2015 (SECyT 06/H135): Ley 26150-ESI: Construcción de proyectos institucionales de Educación en Sexualidad en escuelas mendocinas.

El propósito de la nueva etapa es acompañar y registrar el proceso de construcción de proyectos institucionales, adaptados a su realidad sociocultural, en aquellas escuelas mendocinas que participaron del proyecto 2011-13. Este propósito está fundado en el hecho de que en el terreno de la sexualidad, el acceso a información científica actualizada y a una formación que respete la libertad y la dignidad de las personas, constituyen derechos inalienables, garantizados en Argentina por la Constitución de la Nación. Si bien la responsabilidad por el cumplimiento de tales derechos requiere de importantes esfuerzos de distintos niveles del Estado y de la construcción de una ciudadanía activa, la escuela es una institución insoslayable en esta tarea, tanto en lo que debe realizar en términos de formación y garantía de acceso a la información y educación en sexualidad como en la construcción de ciudadanía plena, aspectos altamente relacionados entre sí.

En el marco de una lógica eminentemente cualitativa, de tipo exploratorio- descriptivo y siguiendo un diseño de Investigación-Acción-Participativa, la intención es que cada escuela construya y se apropie de conocimientos e instrumentos que posibiliten la elaboración de un proyecto institucional que contemple abordar temáticas cotidianas referidas a la sexualidad, género y diversidad en el marco de la Ley 26150.

Se procura la participación real de la población involucrada en el problema de la educación en sexualidad, con el triple objetivo de generar conocimiento colectivo sobre dicha realidad, fortalecer la escuela y promover la modificación de las condiciones que afectan la vida cotidiana de la comunidad educativa (Sirvent, 2010).



Las acciones actualmente en proceso que tienden a concretar los objetivos propuestos son las siguientes:

- Constitución de los subgrupos al interior del equipo de investigación, cada uno es responsable de colaborar en el desarrollo del proyecto en una de las escuelas
- Establecimiento de acuerdos con las instituciones para la elaboración del proyecto de investigación-acción colaborativa y constitución de equipos mixtos de investigadores, directivos y docentes de escuelas mendocinas de educación común y especial.
- Construcción colaborativa del proyecto institucional de educación en sexualidad para cada una de las escuelas. Tarea que implica a investigadores y a los responsables designados en cada una de las escuelas, utilizando métodos cualitativos y participativos.
- Implementación del proyecto en cada escuela con actividades que impliquen conocimiento de la ley y lineamientos curriculares, elaboración del PEI, reelaboración de las planificaciones anuales de las diferentes áreas curriculares y elaboración de estrategias para la educación en sexualidad mediante la realización de talleres.
- El proceso es registrado por los miembros del equipo con la participación de los docentes y directivos responsables de cada escuela.

Si bien no se han presentado mayores obstáculos en la concreción de los objetivos del proyecto y los miembros de cada una de las instituciones sostienen su interés por elaborar su proyecto institucional contemplando lo que la Ley 26150 establece, es necesario hacer referencia a la realidad cotidiana de cada una de las instituciones escolares. Una realidad muy poco estable y previsible. La estabilidad de la organización y funcionamiento de cada una con mucha frecuencia se ve afectada por las exigencias y demandas del sistema educativo que obliga a reuniones, jornadas, eventos que obligan a modificar y reajustar agendas y cronogramas de trabajo con el equipo; la movilidad docente que se traduce, en frecuentes licencias, suplencias de corta duración, traslados y conflictos y emergencias escolares y comunitarios que requieren asistencias específicas y que alteran las agendas y cronogramas de actividades.

A lo largo de los ocho años en esta línea de investigación, se han producido además, una serie de transformaciones al interior de la FEEyE-UNCuyo, vinculadas con el proceso mismo de investigación. En el año 2007 se inició el desarrollo de talleres optativos de formación y capacitación en educación en sexualidad destinados a los alumnos de los profesorados que se implementan en la misma. Los responsables del desarrollo de los mismos fueron miembros del equipo de investigación. En el año 2012 y en el marco de una reforma de los planes de estudio se incluyó, luego de largos debates, un espacio curricular estable en el cuarto año de los Profesorados de Educación Primaria y Educación Inicial llamado Educación Sexual Integral. No ocurrió lo mismo en los Profesorados de Educación Especial.

Para concluir

Atravesamos una época en la que convenciones y tratados de nivel internacional y las leyes nacionales ofrecen marcos institucionales para la concreción de derechos humanos que suponen el reconocimiento de una serie de principios, cuya finalidad última es el respeto universal de las personas, sin ningún tipo de discriminación, y que resultan relevantes para orientar la educación en cuestiones de sexualidad y salud.

Los agentes involucrados en este proceso enfrentamos cotidianamente desafíos y tensiones entre sexualidad y escuela, lo que nos obliga reflexionar críticamente sobre lo que produce y se produce en la escuela con sus efectos sobre las subjetividades. Diariamente nos encontramos envueltos en controversias



y conflictos vinculados tanto a decisiones explícitas (plasmadas en diseños curriculares, planificaciones, proyectos formulados, acciones educativas cotidianas intencionalmente realizadas, etc.) como a las formas del acontecer institucional implícito (lo cotidiano que circula en palabras, gestos, aprobaciones o rechazos en relación con las situaciones e identidades de los sujetos, conflictos emergentes en torno a la sexualidad y los vínculos, situaciones de discriminación, contenidos negados, conocimientos silenciados o sesgados, pedagogías implícitas).

Los desafíos son relevantes: la variabilidad de la expresión social de la sexualidad y las múltiples posibilidades de creación y recreación de valores y pautas culturales plantea la necesidad de acciones racionales, críticas y reflexivas. La educación escolar sigue teniendo un cierto valor y poder. Quizá no absoluto, como antaño, pero poder al fin y al cabo. El poder de enseñar, de lunes a viernes, durante meses y años, esos conocimientos, esas destrezas y esas actitudes que organizan las modalidades de entender las cosas, de interpretar lo que ocurre, de indagar sobre las evidencias y a evitar los espejismos y las imposturas de esas evidencias quizá no tan evidentes. La vida cotidiana de las aulas puede brindar la oportunidad de asomarse al mundo con una mirada distinta a través de los aprendizajes y de las experiencias adquiridas a la sombra de los muros escolares pero no es tarea fácil!

Bibliografía

- ABATE DAGA, M (2007-2009) Educación sexual: representaciones sociales y teorías implícitas de los alumnos que inician su formación docente en la FEEyE-UNCuyo .SECyT, 08/H078.
 - (2009-2011) Las representaciones sociales de los alumnos que inician su formación docente en la FEEyE-UNCuyo sobre la educación en sexualidad en sujetos con discapacidad. UNCuyo: Secyt 06/H095
 - (2011-2013) Ley 26150 -Programa Nacional de Educación Sexual Integral: incidencia en escuelas de la provincia de Mendoza. UNCuyo: SECyT 06/H116.
- AMOR PAN, J. (2000) Afectividad y sexualidad en la persona con deficiencia mental. Madrid: Univ Pontificia Comillas.
- FAUR, E. (2007a). Educación integral de la sexualidad. Fundamentos de Derechos Humanos. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- FAUR, E. (2007c). Derecho de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. El Monitor de la educación, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Nº 11- 5ª época. Marzo/Abril 2007.
- GOGNA, M. (2005) Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en la argentina (1990-2002). Bs.As.: CEDES – CLAM.
- Ley 26.150- Argentina-Programa Nacional de Educacion Sexual Integral.
- Ley 25673 - Argentina - Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- MORGADE G. (2011) Toda educación es sexual. Bs.As.: La Crujía.
- MOSCOVICI, S. (1991) Psicología social I. Influencia y cambios de actitudes. Individuos y grupos. Barcelona: Paidós.
- OMS (2006) Informe sobre la salud en el mundo. Disponible en: www.who.int/es.
- WEEKS, J. (1998) Sexualidad. México: Paidós.
- VILLA, A. (2007) Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación. Buenos Aires: Novedades Educativas.



LA HUELGA DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GALLAUDET DE 1988

Maximiliano Valentín Jorge Consolo

Docente de Teoría General del Derecho. Facultad de Derecho-UBA

consolomaximiliano@hotmail.com maximilianoconsolo@derecho.uba.ar

En 1988 los estudiantes de la Universidad Gallaudet, única institución educativa de humanidades para sordos, hicieron una huelga en pos de conseguir por primera vez, en sus hasta entonces 125 años de historia, un rector sordo. Gallaudet es un nombre que evoca sentimientos muy profundos en la comunidad sorda, en especial, de Estados Unidos. Esto se debe a que fue el lugar en donde se produjo el cambio de mirada acerca del uso de la lengua de señas en los establecimientos educativos de aquel país.

En este trabajo narraremos los hechos principales del evento que nos ayudarán a comprender las dos posturas o modelos acerca de la discapacidad, haciendo hincapié en la sordera: por un lado, el médico o patológico y, por el otro, el antropológico, sociológico o étnico. Estas dos posiciones estuvieron representadas por diversas personas en aquella huelga pero nos centraremos en ciertos personajes históricos de los cuales, algunos fueron evocados a favor de la postura de los estudiantes en el evento que nos ocupa. Ellos fueron Alexander Graham Bell, Edward Gallaudet y Laurent Clerc. Se asocia el nombre de Alexander Graham Bell meramente a la invención del teléfono pero podríamos atrevernos a conjeturar que, debido a un suceso personal, todos sus esfuerzos y logros en las telecomunicaciones se derivan de una preocupación por la sordera promoviendo un modelo médico o patológico. Por el otro lado, Gallaudet y Clerc, quienes introdujeron el uso de la lengua de señas en la educación para sordos en el país norteamericano en el siglo xix, fueron defensores de un modelo antropológico, sociológico o étnico.

Veremos que a partir de 1860 aconteció un cambio en el planteo del uso de la lengua de señas en los Estados Unidos orquestada por Graham Bell y pasó a ser, desde ese momento, la postura dominante hasta, creemos nosotros, el suceso de 1988. Hubo, pues, dos modelos totalmente antagónicos que estaban en disputa desde hacía más de un siglo en el país del norte. La huelga marca así un antes y un después en la educación estadounidense donde por primera vez una parte de su población comenzó a ser simplemente *visible*.

Palabras clave: discapacidad, Gallaudet, sordos

Persiguiendo la mariposa del lenguaje

William Stokoe

En una oportunidad presencié un curso sobre neurociencias donde la docente presentó un ejercicio que captó mi atención. A través de un video se mostraba el rostro de una persona que pronunciaba una sílaba. En un primer momento decía *pa* y en un segundo momento, *fa*. Luego se pasó otro video parecido en donde se ponía el audio de cuando decía *pa* pero la imagen era la del video cuando decía *fa*. Al verlo creía que decía *fa* porque me guiaba al mirar cómo movía los labios, pero al señalar la profesora de que en realidad decía *pa*, llegué a la conclusión de que nuestro cerebro se guía principalmente por la visión para entender las palabras. Esto ha recibido el nombre de efecto McGurk que demuestra la interacción entre los sentidos de la vista y el oído en la percepción del habla. Lo visual es entonces relevante para el lenguaje.



Veo una voz es un libro de Oliver Sacks que me inquietó desde sus primeras páginas. Su título refleja de modo condensado todo su pensamiento y de una postura que trataremos de entender para ahondar los sucesos de 1988 acontecidos en la Universidad Gallaudet. El lenguaje de señas es visual y es un instrumento de comunicación como lo es el habla. De este modo, podríamos afirmar que lo visual constituye un canal importante para la comunicación, el habla se da también a través de él. No estamos diciendo que la audición sea irrelevante, sino que nuestro cerebro usa también lo visual. Una prueba de ello es el balbuceo. En los niños sordos uno podría afirmar que no existe tal fenómeno pero esto no es así. Hay también en ellos un tipo de balbuceo que es visual.

Oliver Sacks es conocido popularmente por la película *Despertares* basado en su libro del mismo nombre. Sus estudios sobre psiquiatría y neurología se ven plasmados en otras obras interesantes donde reflexiona acerca de los tópicos de la comunicación, la biología y el modo en que la cultura influencia en nuestros actos. El Dr. Sacks no es ni sordo, ni profesor, ni intérprete. El se autodefine como un *intruso* que intenta bucear en estas aguas. Este londinense nacido en 1933 comenzó un viaje que lo llevó a analizar la sordera desde diferentes visiones descubriendo un mundo nuevo:

"Cuando empecé a informarme sobre la historia de los sordos y sobre los extraordinarios retos (lingüísticos) a que se enfrentan quedé asombrado y me asombré igualmente cuando empecé a estudiar un lenguaje completamente visual, la Seña, un lenguaje diferente en la forma de mi propio lenguaje, el Habla" (Sacks, 2012:25)

Y llega a una interesante conclusión que vale la pena citar:

"El estudio de los sordos nos demuestra que gran parte de lo que es en nosotros característicamente humano (el habla, el pensamiento, la comunicación y la cultura) no se desarrolla de un modo automático; no son funciones puramente biológicas sino también, en principio, funciones sociales e históricas; son el *legado* (el más maravilloso de todos) que una generación transmite a otra. Y eso nos revele que la Cultura es tan fundamental como la Naturaleza" (Sacks, 2012:27).

Es conveniente aclarar que la sordera puede por su tipo, grado o momento de aparición y detección, afectar directamente a la adquisición del lenguaje, hecho que implicará consecuencias en la organización, el pensamiento y en las posibilidades de comunicación (Orri, 1990, 11). Podríamos clasificar los tipos de sordera de la siguiente manera:

Sordera leve: la persona con este tipo de sordera tiene cierto grado de audición. El audífono es un instrumento que palia la deficiencia.

Sordera grave: es una sordera más severa. Generalmente surge luego de haber tenido una enfermedad o algún tipo de lesión en el órgano auditivo durante los primeros años de vida.

Sordera profunda: en este tipo de sordera la persona no puede oír nada ni siquiera a través del audífono. El grado de sordera es relevante pero también lo es la edad en que se manifiesta. Una persona que queda sorda a los treinta podrá elaborar estrategias para comunicarse de diferente manera respecto de un sordo que nace sin poder escuchar nada, ya que asimiló los elementos esenciales del lenguaje tiempo atrás. La persona que quedó sorda desde su nacimiento no tendrá esta ventaja. Por ello, se divide la sordera profunda en prelingüística y poslingüística. ¿Pero esto quiere decir que el sordo profundo y sobre todo el prelingüístico, no piensa? Por mucho tiempo así se pensó debido a que el sordo no podía comunicarse como el resto de la mayoría y, consecuentemente, quedó automáticamente excluido. De aquí la triste palabra *sordomudo*. Pero esto no es así. No obstante, debemos señalar que el riesgo o el punto más



vulnerable está en aquellas personas que tienen sordera prelingüística ya que solo a través del lenguaje nos comunicamos, y si no lo hacemos a temprana edad es más factible que no se pueda lograr la comunicación conllevando a una discapacidad adicional a la biológica: la *discapacidad social*. Esta situación se puede revertir a través de dos vías las cuales presentan ciertas particularidades teniendo sus defensores y detractores.

Una es la propiciada por cierto sector de la medicina que sostiene la necesidad de realizar un implante coclear en la persona *solo* a temprana edad, en los primeros años de vida, desestimando dicha vía en personas de edad avanzada.

Otra vía es la que incentiva el uso de la lengua de señas como instrumento propio del sordo. La crítica a la vía del implante radica en considerarla como sometimiento al parámetro de la mayoría. Aquí hay una interesante cuestión sobre el tema de lo que consideramos *normal* que realmente excede este escueto trabajo pero podemos vislumbrar que considerar nuestra forma de comunicar como único medio válido y efectivo para relacionarnos es *ejercer* violencia sobre aquellos que no disponen de esta capacidad; y buscar o incentivar que éstos se *amolden* a nosotros *genera* violencia. Por siglos esto fue así, a tal punto de que el sordo era considerado un incapaz, un inútil y un deficiente mental. Sin ánimo de producir un comentario anacrónico, hoy disponemos de cierta conciencia social para reconsiderar esta postura y estimar que la comunicación se da a través de otras vías. No estamos diciendo que el implante coclear sea negativo, solo que el lenguaje de señas es un producto de una parte de la sociedad. De hecho, Sacks señala que cuando se brindó una educación a los sordos profundos a través del lenguaje de señas resultó fácil instruirlos demostrando que podían insertarse en la sociedad, que no eran incapaces. Claro que si la sociedad no brinda las herramientas adecuadas a las capacidades de cada uno, cualquiera lo sería (Sacks, 2012:45). Pregunta: para comprender las ideas ¿es necesario oír las palabras? Ya Cardan, un médico y filósofo del siglo xvi, señalaba que no era necesario (Sacks, 2012:50-51). Es doloroso pensar que la situación del sordo hasta 1750 era realmente preocupante (Sacks, 2012:49). Pero en París, el abad De L'Épée (1712-1789) ante la situación calamitosa que estaban viviendo los sordos y privados del catecismo recurrió al lenguaje de señas contraponiéndolo al lenguaje universal buscado por los intelectuales de su época (Sacks, 2012:52). Él pensaba que el lenguaje de señas era universal. Pero más allá de su error, produjo un cambio y dio, por primera vez, un sistema de señas a los sordos para que se comuniquen logrando que pudieran leer y escribir en francés. Fue "...el primer maestro de sordos que reconoce la lengua de signos como lengua natural del sordo..." (Torres Monreal, 1995:13). Su escuela fue fundada en 1755 y se propagó en 21 escuelas por toda Europa. En 1791 la escuela se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos de París dirigida por el abad Sicard (1742-1822).

Pero más allá de las buenas intenciones de De L'Épée se consideraba al lenguaje de señas una herramienta de comunicación muy pobre. Sacks señala una crítica a esto afirmando que "Es indudable, sin embargo, que el lenguaje de señas está a la par del habla, que sirve igual para lo riguroso que para lo poético, que sirve realmente para el análisis filosófico y para hacer el amor, y a veces mejor que el habla". (Sacks, 56-57).

Sicard tuvo como alumno a Jean Massieu, quien no adquirió un lenguaje hasta los catorce años, y éste tuvo a Laurent Clerc como alumno quien emigró a los Estados Unidos en el año 1816. Clerc era sordo y con una cultura interesante sorprendiendo a los docentes norteamericanos. En 1817 decidió junto a Thomas Gallaudet (1787-1851), quien lo había traído desde Francia, fundar la *American School for the Deaf*. Tuvo un éxito rotundo que llevó a la apertura de nuevos colegios para sordos. Así nació el *ameslan* (*American Sign Language, ASL*), la lengua de señas de los estadounidenses. Fue tan implacable el éxito que el Congreso de los Estados Unidos aprobó en 1864 una ley autorizando a la Institución Columbia para Sordos y Ciegos de



Washington a expedir títulos universitarios. Su primer rector fue el hijo de Thomas Gallaudet, Edward (1837-1917).

El lenguaje de señas es un instrumento que permitió la integración e inclusión de los sordos en la sociedad. Y esto es así porque las lenguas de señas “Son lenguas vivas en las que no existen productores ni consumidores separadamente; hay reciprocidad inmediata, como la hay en cualquier otra lengua” (Castorino, 2007:15).

Pero a partir de 1870 la mirada sobre el bilingüismo desafortunadamente cambió. La intolerancia a las minorías fue lo que prevaleció y no desde fuera sino desde dentro del ámbito de los centros educativos para sordos. ¿Servían las señas? Hubo muchos personajes que comenzaron a preguntarse esto, pero el más influyente fue Alexander Graham Bell (1847–1922). Su familia tenía una larga experiencia en los temas relativos a los trastornos del lenguaje. Un dato curioso de su vida es que su madre y su esposa fueron sordas. Toda esta tendencia obtuvo su victoria en el Congreso Internacional de Educadores de Sordos de Milán de 1880 que prohibió el uso del lenguaje de señas y promovió el oralismo. También se indicó que los establecimientos educativos debían tener profesores oyentes. Se volvía a una situación en que el sordo debía amoldarse a la sociedad. Según Sacks, el oralismo produjo un efecto adverso (Sacks, 2012:65-66), más allá de las buenas intenciones de sus exponentes. A continuación transcribo algunas conclusiones de dicho Congreso:

El Congreso, considerando la incontestable superioridad de la palabra sobre los signos para devolver al sordomudo a la sociedad y darle un conocimiento más perfecto de la lengua, declara: que **el método oral debe ser preferido al de la mímica en la educación e instrucción de los sordomudos.**

El Congreso, considerando que el uso simultáneo de la palabra y de los signos perjudica a la palabra, a la lectura labial y a la precisión de las ideas, declara: que el método oral puro debe ser preferido (Torres Monreal, 1995:14).

Luego del paso de varias décadas la situación comenzaba a revertirse. Esto aconteció a fines de los cincuenta cuando la Universidad Gallaudet incorporó al lingüista William Stokoe. Él pensaba que las señas eran símbolos cuya estructura era compleja. Estudió la estructura interna de las señas y las caracterizó con tres elementos independientes: posición, contorno de la mano y movimiento, análogas a los fonemas del habla. En 1960 publica *Sign Language Structure* y en 1965 su *Dictionary of American Sign Language*. Luego de algunos años, fruto de sus investigaciones, se comenzó a producir un cambio que trajo un interés por el lenguaje de señas. Stokoe en su libro *El lenguaje en las manos* señala lo siguiente al respecto:

La **idea** de que las señas de los sordos podían constituir un lenguaje provocó una mordaz oposición cuando la propuse por primera vez, en 1960, pero no quedaría en el olvido. Aproximadamente una década después la idea no sólo era un hecho consumado, sino que daba origen a signos muy positivos en el desarrollo del lenguaje de los sordos. Aun hoy, que se encuentra muy extendida y aceptada, podría ofrecer mayores beneficios si se realizaran más investigaciones y pruebas en tal dirección” (Stokoe, 2004:19).

La historia comenzaba a revertirse y esto se cristalizó en el Congreso Internacional de Hamburgo, cien años después. Este congreso reconoció en 1980 que las conclusiones dadas en Milán acerca de la oposición al uso del lenguaje de señas y a favor del oralismo no tenían fundamento científico.

De lo expuesto podemos ver que hubo dos líneas de abordaje acerca de la educación de los sordos. No podemos considerar que una estuvo integrada por personas que querían lo mejor y otras lo peor para los sordos; seguramente las dos querían lo mejor. A veces ciertas búsquedas llevan a resultados que producen



daño. La visión del oralismo ignora y da la espalda a la situación existencial del sordo pensando que tiene esa tendencia natural a hablar desde su infancia (recuérdese que este vocablo proviene del latín *infans* que quiere decir sin habla). Por otro lado, el bilingüismo respeta el status existencial del sordo, cree en que el lenguaje de señas es un producto social válido y eficiente para la comunicación e inserción en la sociedad de los sordos, el instrumento con el cual se hacen visibles, y así lo sintieron los estudiantes de la Universidad Gallaudet en marzo de 1988.

La huelga

“Laurent Clerc quiere un rector sordo. Él no está aquí pero su espíritu está aquí. Apóyanos” se podía leer en una pancarta del campus de la alta casa de estudios.

La Universidad Gallaudet estaba dirigida desde 1984 por Jerry Lee, un oyente. Hasta 1988 no había tenido nunca un rector sordo, lo cual marca una postura determinada ideológica. Esto no impedía a que hubiera postulantes sordos para el cargo, de hecho en febrero de 1988 el comité de elección tenía a seis personas como candidatos de los cuales tres eran sordos. Los estudiantes comenzaron a manifestarse en pos de un rector sordo. Pero el consejo eligió el domingo 6 de marzo a Elisabeth Anne Zinser, una oyente. La presidenta del consejo, Jane B. Spilman (oyente), consideraba que los sordos no se encontraban aun *preparados* para el *mundo oyente*, lo que desencadenó la huelga. Al día siguiente, el *New York Times* publicaba que las clases habían sido suspendidas indefinidamente por cientos de estudiantes bloqueando las entradas al campus para protestar por la elección de un presidente sordo (NYT0308).

Así, la capital del estado norteamericano presentaba un paisaje atípico el martes 8 de marzo ya que estudiantes cerraron la universidad y armaron barricadas en la misma. El miércoles, el cuerpo docente manifestó su apoyo a las peticiones de los estudiantes. El campus era un hervidero y al pedido de *Deaf President Now* se manifestaban. Sacks señala que “pareció aflorar en cuestión de horas una conciencia nueva, serena, clara, y con ella, la resolución; un cuerpo político, de dos mil miembros, con una voluntad propia única y centrada. [...] Muchas revoluciones, transformaciones, despertares, son reacciones a circunstancias inmediatas (e insoportables). Lo más notable de la huelga de Gallaudet de 1988 es su conciencia histórica, el sentido de perspectiva histórica profunda que la informa” (Sacks, 2012:195-197).

La revolución de 1988 no fue algo que surgió de la nada y de golpe. Fue gestado durante mucho tiempo, desde los esfuerzos del abad De L’Epée de París pasando por los de Clerc y Gallaudet en el siglo xix, Stokoe -cuyas obras eran consideradas explosivas- y la dupla Klima-Bellugi en los setenta, y el Congreso de Hamburgo en 1980. Hubo, como se puede observar, mucha siembra para aquella cosecha de 1988.

Los dos modelos enfrentados aquí son el médico o patológico representado en este trabajo por Alexander Graham Bell para quien la persona sorda no es completa sino algo así como un error -¿por ello quizá el interés por la tecnología como modo de corrección de ese defecto? Este modelo “...surgió como respuesta terapéutica a una situación física que se miraba como carencia...” (Seda, 2014: 8). El otro modelo es el antropológico, sociológico o étnico representado por Gallaudet y Clerc quienes consideraban al sordo como un ser completo e integral; en este modelo se considera la multiplicidad como algo positivo.

Ante tal situación, en la noche del 10 de marzo, la doctora Zinser dimitió. El viernes 11 la huelga fue generando adhesiones; todas las escuelas de sordos de Estados Unidos se cerraron y muchas personas se acercaron desde varios puntos del país a Washington. Durante 48 horas, la manifestación estudiantil fue noticia de relevancia en los medios de comunicación de los Estados Unidos (NYT0308).



Finalmente el Dr. King Jordan, sordo desde sus veintiún años, docente y decano de la Escuela de Artes y Ciencias en la Universidad Gallaudet, fue elegido como rector el domingo 13 de marzo (su mandato duró hasta 2006). Un trece que no era un número de mala suerte. Aquel domingo los estudiantes de la Universidad Gallaudet comenzaron a ser dueños de sí, alcanzaron su mayoría de edad al intervenir en la elección de quien iba a dirigir la institución educativa que les iba a ayudar a ser simplemente visibles. Una visibilidad que no anula la diferencia ya que "para poder aceptar la igualdad debemos reconocer la desigualdad. Si esto no fuera así viviríamos simplemente en la hipocresía" (Schorn, 2003:172).

Finalizo este humilde trabajo con una reflexión tomada de Carlos Skliar la cual plantea un interrogante que constituye probablemente el comienzo de una investigación. Skliar se pregunta si una vez resuelto el problema del lenguaje queda resuelto el problema de la educación de los sordos; lenguaje y educación ¿serán lo mismo? (Skliar, 1997).

Bibliografía

*Orri de Castorino, Rosa (2007): *La lengua de señas. Su importancia en la educación del sordo*. Magisterio del Río de la Plata. Lumen. Buenos Aires.

*Orri de Castorino, Rosa (1990): *La adquisición de la lengua en el discapacitado auditivo. Modos de comunicación en la sordera-ceguera*. Magisterio del Río de la Plata. [Buenos Aires].

*Sacks, Oliver (2012): *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Editorial La Página, Buenos Aires.

*Seda, Juan Antonio (2014): *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la universidad de Buenos Aires*. Eudeba. [Buenos Aires]

*Schorn, Marta (2003): *La capacidad en la discapacidad. Sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo. Concepciones psicológicas*". Lugar Editorial. Buenos Aires.

*Skliar, Carlos (1997): *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica*. EDIUNC. Mendoza.

*Stokoe, William C.(2004): *El lenguaje en las manos. Por qué las señas precedieron al habla*. FCE. México.

*Torres Monreal, Santiago (1995): Torres Monreal, Santiago (coordinador); Rodríguez Santos, José Miguel; Santana Hernández, Rafael; González Cuenca, Antonia M.: *Deficiencia auditiva. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Ediciones Aljibe. Málaga.

Links de artículos periodísticos y de páginas visitadas:

Gallaudet University: <http://www.gallaudet.edu>

NYT0308: *College for deaf is shut by protest over president*. Nota del 8 de marzo de 1988. Levantado en <http://www.nytimes.com/1988/03/08/us/college-for-deaf-is-shut-by-protest-over-president.html> el 20 de mayo de 2015.

NYT0312: *Demonstrations by the deaf bring a resignation but not yet a truce*. Nota del 12 de marzo de 1988. Levantado el <http://www.nytimes.com/1988/03/12/us/demonstrations-by-the-deaf-bring-a-resignation-but-not-yet-a-truce.html> el 20 de mayo de 2015



USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN: HACIA UNA MEDIACIÓN INCLUSIVA DEL CONTENIDO

María D. Grossi

Docente de la Facultad de Ingeniería, UBA

mdg7501@yahoo.com.ar

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación cobran cada vez más presencia en los procesos educativos. Desde los años '90, Internet ha recibido diferentes calificativos: red informativa, red colaborativa, red participativa y red ubicua, todos ellos vinculados con los servicios, herramientas y dispositivos que la fueron caracterizando. La cantidad de recursos educativos digitales publicados en este espacio virtual se encuentra en un continuo incremento. Sin embargo, la calidad y accesibilidad de los mismos es un aspecto que no siempre se tiene en cuenta.

En la actualidad existen instituciones educativas y docentes que, con el objetivo de diseñar una formación inclusiva, comparten Recursos Educativos Abiertos y Accesibles (REAA). Con la finalidad de organizar y agrupar estos elementos de mediación didáctica del contenido, existen Repositorios de Recursos Educativos Abiertos que promueven el acceso, distribución, reutilización, resignificación, adaptación y contextualización (4R) de los recursos educativos relacionados con la actividad de la enseñanza.

En esta comunicación se intenta aportar algunas líneas de análisis acerca del significado de los Recursos Educativos Abiertos y Accesibles y avanzar hacia otros conceptos asociados como licencias abiertas y repositorios especializados que permitirán profundizar en la necesidad de fomentar un acceso más inclusivo a los recursos educativos.

Palabras Clave: Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación - Recursos Educativos Abiertos y Accesibles – Licencias abiertas.

INTRODUCCIÓN

La irrupción de las herramientas digitales en instancias de ocio y de formación de las personas hizo necesaria una transformación en los diferentes niveles de la enseñanza. En la actualidad, las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación cobran cada vez más presencia en los procesos educativos. Internet constituye una poderosa fuente de información y un entorno en el cual se producen interacciones humanas, y al cual tienen acceso los estudiantes.

Desde los años '90, Internet ha recibido diferentes calificativos:

- red informativa o red estática, características propias de la Web 1.0, que permitía el acceso a la información pero no la interacción entre usuarios.
- red colaborativa o red participativa, particularidades que representan a la Web 2.0. Ésta, brinda a la comunidad la posibilidad de ejercer su “inteligencia colectiva”, y
- red ubicua, es decir, aquella que está presente en “todas partes”. Se la denomina también Web 3.0.

La cantidad de recursos educativos digitales publicados en este espacio virtual se encuentra en un continuo incremento. Sin embargo, la calidad y accesibilidad de los mismos es un aspecto que no siempre se tiene en cuenta.



En la actualidad existen instituciones educativas y docentes que, con el objetivo de diseñar una formación inclusiva, comparten Recursos Educativos Abiertos y Accesibles (REAA). El término Recurso Educativo Abierto (REA), que proviene de Open Educational Resource (OER), se puede definir como aquel "habilitado por las tecnologías de la información y la comunicación, para la consulta, uso y adaptación por una comunidad de usuarios con fines no comerciales" (UNESCO, 2002, p. 24).

Las iniciativas de REA comprenden cursos completos (OpenCourseWare), software de desarrollo, trabajos de investigación, libros de texto abiertos y todo tipo de materiales didácticos que permitan mediar el contenido a abordar como videos y presentaciones. Se caracterizan por permitir al usuario participar en las actividades llamadas "4R":

- Revisar (Revise) - adaptar y mejorar el REA de manera que se acople mejor a tus necesidades.
- Combinar (Remix) - combinar el REA con otro REA para producir nuevos recursos.
- Reusar (Reuse) - usar el recurso original o su nueva versión del recurso en un amplio rango de contextos.
- Redistribuir (Redistribute)- hacer copias y compartir el recurso original o su nueva versión del mismo con otros.

El énfasis en el aspecto de la accesibilidad de estos recursos, los transforma en REAA.

La filosofía REA lleva implícita en la etapa de diseño, tanto la determinación del tipo de licencia que se va a otorgar al recurso, como la determinación del espacio virtual en el que se lo va a publicar.

DESARROLLO

Según la Declaración de París de 2012 sobre Recursos Educativos Abiertos, se recomienda a los Estados, en la medida de sus posibilidades y competencias, entre otras pautas, "Promover y utilizar los recursos educativos abiertos para ampliar el acceso a la educación en todos los niveles, tanto formal como no formal, en una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, contribuyendo así a la inclusión social, a la igualdad entre hombres y mujeres y a la educación para personas con necesidades educativas especiales".

En los últimos años, organizaciones gubernamentales, universidades y fundaciones han impulsado en todo el mundo diversos proyectos de REA. En particular, en América Latina, el proyecto ESVI-AL (Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina), financiado por el programa ALFA III de la Unión Europea entre los años 2011 y 2015, tiene entre sus objetivos, la formación de una Red de personas interesadas en temáticas tales como REA, trabajo colaborativo y accesibilidad de los recursos digitales.

Estos recursos facilitan tanto la tarea de los alumnos como del docente que, al momento de diseñar sus cursos, puede partir de materiales ya desarrollados y adaptarlos a su currícula, Sin embargo, algunos de los puntos débiles mencionados por la Open University son los siguientes:

- Calidad desigual ya que depende del origen y de la fuente.
- Recursos que no cumplen con los requerimientos de accesibilidad para usuarios con discapacidades.

Y, según Open Educational Quality Initiative (2011), a los obstáculos mencionados anteriormente, se suman:



- La falta de apoyo institucional.
- La falta de herramientas tecnológicas.
- La falta de las habilidades y el tiempo de los usuarios.
- Los asuntos personales (falta de confianza y tiempo).

La creación de recursos abiertos está íntimamente relacionada con el tipo de licencia que se otorga al recurso. La misma debe ser de propiedad intelectual abierta compatible con las “4R” definidas por David Wiley (Revisar, Remixar, Reusar y Redistribuir).

Existen diferentes tipos de licencias abiertas (open licenses), entre las que se destaca Creative Commons (CC).

La Licencia abierta Creative Commons ofrece tres capas de licencias:

- de Código Legal
- “Legible por humanos”, que resume y expresa algunos de los términos y condiciones más importantes.
- “Legible por máquinas”, destinado a sistemas informáticos, motores de búsqueda y otras formas de tecnología.

Creative Commons establece que este tipo de licencias otorgan *algunos derechos* a otras personas bajo ciertas condiciones, según se indica en la Tabla 1:

| Símbolo de la Condición | Significado |
|-------------------------|---|
| | Reconocimiento de Autor: En todos los casos es necesario reconocer la autoría. |
| | Sin obras Derivadas: No se autoriza a crear obras derivadas. |
| | Compartir igual: Se pueden crear obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas. |
| | No comercial: La explotación de la obra se limita a fines no comerciales. |

Tabla 1- Condiciones de la Licencia Creative Commons

En la Tabla 2 se presentan las cuatro combinaciones de estas condiciones que permiten crear REAs.

| Símbolo de la condición | Permisos |
|-------------------------|---|
| | Distribuir, remezclar, retocar, usar con fines comerciales, crear a partir de la obra y agregar restricciones a las obras derivadas, siempre que se dé crédito al autor por la creación original. |
| | Distribuir, remezclar, retocar, usar con fines comerciales, crear a partir de la obra, siempre y cuando se de crédito al autor y se licencien las nuevas creaciones bajo idénticas condiciones. |
| | Distribuir, remezclar, retocar y crear a partir de la obra de modo no comercial, aunque los autores de las obras derivadas pueden agregar restricciones. |



Distribuir, remezclar, retocar y crear a partir de la obra de modo no comercial, siempre y cuando se de crédito al autor y se licencien las nuevas creaciones bajo condiciones idénticas.

Tabla 2 – Licencias de Creative Commons

En Internet se pueden encontrar servicios que facilitan la tarea de almacenar y compartir contenido multimedia. En el ámbito de la educación y la investigación, muchas instituciones educativas y gubernamentales utilizan Repositorios Digitales. En la Figura 1 se puede visualizar una clasificación orientada al ámbito educativo y de la investigación de estos espacios virtuales.

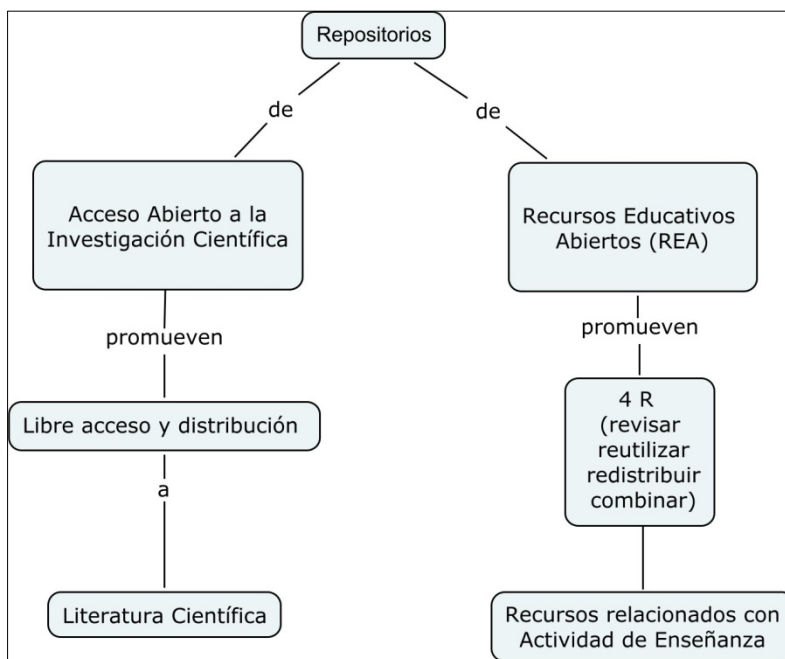


Figura 1 Tipos de Repositorios

Se puede definir a un Repositorio Digital como un sitio que permite almacenar objetos digitales de diferentes formatos de manera organizada. Se caracteriza porque facilita el acceso a dichos objetos y ayuda a preservarlos y difundirlos. En particular, un Repositorio Institucional cuenta con el respaldo de una institución para la difusión de los contenidos generados en el ámbito institucional. Algunas de estas instituciones emplean licencias abiertas como estándar de publicación.

En la Tabla 3 se presentan algunos Repositorios de REA.

| Repositorio | Creado por: |
|--------------------------------------|---|
| OER Commons: | ISKME (Institute for the Study of Knowledge Management in Education) |
| MERLOT | California State University en colaboración con otras instituciones. |
| MIT Open Course Ware | The Massachusetts Institute of Technology |
| ARIADNE | Con especial impulso de instituciones educativas finlandesas, |
| Connexions | Rice University, con participación de instituciones de más de 20 países |
| Temoa | Tecnológico de Monterrey |

Tabla 3 Enlaces a Repositorios REA



En la Argentina, el Repositorio de la Universidad Nacional de la Plata, [SEDICI](#), permite a la comunidad de esa institución depositar recursos educativos y científicos abiertos. Lo mismo sucede en Uruguay con [COLIBRI](#).

La cantidad de recursos provista por los repositorios mencionados es elevada y, analizados desde el punto de vista de la accesibilidad, en algunos de ellos se observan los siguientes problemas:

- Presentaciones multimedia que no ofrecen una alternativa textual.
- Imposibilidad de visualización con monitores de baja resolución.
- Videos sin subtítulos.
- Empleo de Siglas o abreviaturas.
- Utilización de colores poco contrastantes.

La elaboración de REA y la creación de Repositorios Abiertos, están en continuo crecimiento. Es necesario difundir tanto la necesidad de la adopción de estándares de accesibilidad en la etapa de diseño, como la existencia de estos espacios virtuales que brindan objetos digitales.

CONCLUSIONES

En este artículo se ha reflexionado acerca de la incorporación de las Nuevas Tecnologías en los espacios educativos y de las potencialidades de Internet.

También, se ha señalado la existencia de un número creciente de Instituciones Académicas en todo el mundo que están fomentando el acceso abierto al conocimiento a través de la generación de Recursos Educativos Abiertos (REAs). Estos recursos cuentan con licencias abiertas y se incorporan de manera organizada a Repositorios Educativos Abiertos y a Repositorios de Acceso Abierto a la Educación Científica.

Se han planteado los puntos débiles de los REAs y se han mencionado los problemas que es posible encontrar en ellos cuando se los analiza desde la óptica de la accesibilidad.

Según la Declaración de París de 2012, una implicancia directa de la utilización de los REAs es ampliar el acceso a la educación en todos los niveles. Para los docentes y estudiantes la accesibilidad de los recursos les permite tener acceso al conocimiento global.

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

Commonwealth of Learning, (2011) Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education

[Creative Commons](#)

[Declaración de París sobre Recursos Educativos Abiertos.](#)

[Open Content](#)

[Open Educational Quality Initiative – OPAL](#)

[Open University](#)

Ribes, Xavier (2007) La Web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. Telos Cuadernos de comunicación e innovación, 36-43.



PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN

Zulma Peralta-Natalia Pieroni

Profesora cátedra Discapacidad y Derechos Humanos. Universidad Nacional de Rosario

zulmadelvalleperalta@gmail.com

El propósito de este trabajo es poder reflexionar acerca de una problemática social relevante como lo es la inclusión de sujetos con discapacidad al campo educativo. Nos posicionamos desde una perspectiva de los Derechos Humanos, es decir, en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, siendo el principal objetivo constituir al "niño, niña y adolescente con discapacidad como "sujeto de derecho". Atendiendo a la complejidad de los escenarios actuales, pensamos en la posibilidad de producir prácticas educativas basadas en una política de la diferencia, que permitan desarticular las significaciones que los discursos dominantes atribuyeron a las personas con discapacidad. Cuando hablamos de inclusión hacemos referencia a un nuevo paradigma, que busca identificar y remover barreras y obstáculos al aprendizaje y la participación, mediante estrategias que den respuesta a la diversidad de los estudiantes, donde las diferencias individuales sean entendidas como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. La inclusión de sujetos con discapacidad al campo educativo pone en juego en los actores representaciones y moviliza angustias arcaicas. Las prácticas de inclusión en las diferentes realidades cotidianas, en las instituciones educativas, son campo de conflictos continuos, que requieren ser abordadas desde un trabajo interdisciplinario. A través del análisis de experiencias y modos de intervención nos proponemos contribuir a las transformaciones institucionales donde se llevan adelante estos procesos.

PALABRAS CLAVE: inclusión- educación- discapacidad-intervención

La educación tiene un lugar primordial en la producción de subjetividad, en la socialización y en el acceso a la cultura, de ahí que se constituya en un derecho humano fundamental.

Para Graciela Frigerio (2005) la educación {...} "es un don que no se significa como tal en el momento en que se efectúa, renunciando así a cualquier lógica mercantil. El don en sí, da cuenta del derecho a recibir y de la responsabilidad del reparto. Incluye un reconocimiento sobre el cual la políticas del conocimiento adquirirán sentido".

En la actualidad desde la perspectiva educativa se entiende que educar en la diversidad es respetar la identidad de cada cual, aceptar y respetar la diferencia desde la igualdad entre los seres humanos. Pero, desde los discursos que aluden a la diferencia y a la diversidad, se producen dos tipos de identidad: la identidad normal y la identidad anormal, siendo esta última a la que se nomina, diferente, especial o diversa.

Al aproximarnos a las maneras como percibimos la diferencia, encontramos que en algunos casos, la presencia de personas con discapacidad despierta sentimientos de compasión en los otros; mientras que desde los discursos -científico y técnico-, las deficiencias son definidas, clasificadas, y desde ese saber se les otorga identidad. Así se construyen identidades, como por ej., al nombrar a alguien que padece de Síndrome de Down, por su problemática y no por su nombre propio, conduce a que las identidades queden cristalizadas, etiquetadas.



Silvia Duschatzky (1996:4) refiere que: “Reconocer entonces que la identidad plena (la que se clausura en la condición de clase social, o en la raza, o en la religión, o en la ideología, o en la pertenencia a una nación), es una ficción lo que nos permite corroborar los propios límites y la posibilidad de dialogar a través de las diferencias”.

Una posición posible es la de recurrir a la aplicación de técnicas y estrategias pretendiendo producir **normalización**, entendida ésta como corrección, o bien como compensación del déficit. La teoría del déficit sugiere la idea de privación. En el terreno escolar prevalecía la idea de que los chicos presentaban déficit cultural, como forma de explicar los fracasos escolares. Una perspectiva diferente es la que intentamos plantear desde el enfoque de los Derechos Humanos, del **sujeto de derecho**, que en educación está basado en los siguientes derechos: Acceso a una educación obligatoria y gratuita. Derecho a una educación de calidad. Igualdad, inclusión y no discriminación.

Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Desde la Psicología, cuando hablamos de sujeto, hacemos referencia al sujeto singular, con nombre propio, sujeto de deseo, capaz de construir conocimiento, este sujeto sólo aparece cuando comienza a hablar o a jugar.

La inclusión educativa aparece como una propuesta innovadora que propone una educación basada en la diversidad, lo que implica la aceptación y valoración de las diferencias. Desde el discurso de las políticas del Ministerio de Educación de la Nación, **la inclusión** es definida “como una estrategia dinámica para responder a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO).

Apostar a una educación inclusiva implica romper con una tradición escolar basada en criterios homogeneizadores, basados en la categoría de normalidad. Desde estas concepciones no se tenía en cuenta al sujeto en sus dimensiones culturales, sociales e históricas. Nuevas demandas surgen en la escuela de la contemporaneidad, acerca de las condiciones de aceptación de lo heterogéneo. Este proceso de cambio requiere una transformación de la institución escuela y por ende de la sociedad. En ese camino, la integración escolar puede pensarse como una estrategia educativa mediante la cual se acompaña al sujeto con discapacidad en su incorporación, integración y trayectoria en la escolaridad común. El planteamiento de la inclusión educativa, evidencia la exclusión que la escuela produce.

La exclusión puede ser entendida como una norma que impide la pertenencia de un sujeto o un grupo de sujetos a una comunidad de derechos. El derecho de la diferencia.

Plantearemos un caso de integración escolar, desde una perspectiva que tenga en cuenta que la misma, es un proceso complejo y singular, en el cual intervienen múltiples variables.

La observación de niños y niñas con discapacidad que se integran a la escolaridad común, nos muestra la existencia de desigualdades, a las que por un lado, la escuela no legitima, pero, se ve enfrentada a la idea de fracaso a la que están condenados tanto estos niños y niñas con discapacidad, como aquellos que presentan escaso capital cultural. La escasez de estímulos afectivos y sensoriales de medios empobrecidos incide negativamente en el desarrollo psicológico de estos sujetos. Con este bagaje el niño y la niña son derivados a transitar en otro tipo de institución, donde se respeten sus tiempos subjetivos, donde la mirada se dirija a un sujeto con posibilidades, la denominada “Escuela Especial”.

Nos preguntamos: ¿Por qué un sujeto puede manifestar su síntoma en el campo del aprender? Podemos abrir este interrogante para pensar en la niñez que transita por las instituciones educativas, en tanto



preocupa la repetición, la frustración, niños que no aprenden, que se ven limitados en el acceso al conocimiento, con fallas en su identidad, con carencias simbólicas, con trastornos severos del lenguaje, con inhibiciones.

Caso de integración donde se ponen en juego los derechos. El niño Nicasio, de seis años de edad, concurre a primer grado en una escuela pública. Su escolaridad se ve interrumpida a mediados de año debido a que manifestaba comportamientos que le impedían sostenerse en el espacio escolar. Desde el discurso de la escuela se atribuyó a su estado de salud la falta de concurrencia a clases, no quedaba claro de quién fue la decisión que el niño deje de asistir, si fue una indicación médica o escolar. Ante nuestra indagación acerca del por qué, surgían dudas, decires confusos, todo lo cual aparecía como mecanismo defensivo ante la inminente exclusión del niño.

Como equipo de integración nos encontrábamos en la institución abordando otros casos en el aula de primer grado. Fue la docente a cargo del grupo, quién se siente movilizada por la ausencia del niño, y plantea ante la dirección de la escuela una demanda de intervención del equipo interdisciplinario de escuela especial: “Que el equipo interdisciplinario entreviste a la madre para decidir qué tipo de escolaridad necesita el niño”.

Descripción del caso: N. es un niño que muestra inquietud y estados de inestabilidad emocional que lo llevan a conflictos con los otros con los cuales reacciona agresivamente, estas situaciones se repiten cotidianamente. Su impulsividad se manifiesta en forma desbordante, sin que pueda regular su comportamiento, a lo que se suma la verborrea dirigida a sus pares y adultos, expresiones cargadas siempre de contenido agresivo. Se encontraba en tratamiento neurológico, siendo medicado y asistido mediante control médico periódico. La sintomatología que presenta el niño dificulta el aprendizaje, ya que altera su atención y la posibilidad de concentración en la tarea.

Inicio del proceso de intervención: Se realizaron entrevistas con la madre, con quien convive el niño. En su historia familiar se presentan fracturas en el vínculo materno-paterno. El niño se angustia por la separación de sus padres, se aísla, juega solo, elige juegos de construcción, generalmente se relaciona con niños mayores que él. Teme separarse de su mamá, se apega al lazo afectivo materno, para reasegurarse contra el temor a la pérdida y a sentirse abandonado.

Tras las primeras entrevistas, se propone a la madre que su hijo reingrese a la escuela común. Al año siguiente, la mamá lo inscribe nuevamente a primer grado, pero dado que en ese momento la normativa vigente a nivel provincial, plantea la promoción espontánea de los niños de primer grado a segundo grado, por decisión institucional y para cumplimentar con la normativa, se lo inscribe en segundo grado. La decisión de los directivos es que transite en primero y en segundo grado en distintas jornadas. Iniciándose un proceso de integración con escuela especial. En el transcurrir de las jornadas, el debate que se planteaba era acerca de si se estaba haciendo lugar a la subjetividad del niño, si se lo estaba considerando sujeto de derecho. Poniéndose en tensión permanente los discursos: pedagógico, psicológico y lo jurídico-político.

Diagnóstico médico: En los informes neurológicos se registraba que se trataba de un cuadro de ADDH, con déficit de atención. Mientras que en el ámbito escolar circulaban otros etiquetamientos: “es un trastorno obsesivo compulsivo”, o bien, se escuchaba decir a la Vicedirectora que por los síntomas visibles es un “Síndrome Gilles de la Taurette”.

Al pensar la problemática del diagnóstico, consideramos preventivamente que el diagnóstico no se adhiera a la piel de un sujeto infantil, es decir, que un nombre avalado por un cierto saber funcione como código,



que amenace el movimiento de una subjetividad en constitución y produzca efectos de clausura. Consideramos de importancia tener claridad diagnóstica, para orientar a la familia a los tratamientos específicos.

Para llevar adelante la intervención del equipo integrador, realizamos un abordaje institucional:

- Observaciones en el ámbito escolar
- Entrevista con la docente
- Entrevista con la madre del niño: El objetivo es construir la historia personal. Se sugiere iniciación de tratamiento psicológico que ayude al niño en su proceso de constitución subjetiva y a superar sus dificultades escolares.

Poder construir ese proceso de intervención supuso encuentros de trabajo interdisciplinario, se trataba de pensar estrategias que habilitaran a este niño a la escritura.

Nos preguntamos, qué posibilidades tiene un niño con problemáticas subjetivas de construir el proceso de lecto-escritura. Cuáles son los modos de aprender, cuáles las estrategias de enseñanza. Algunas de las estrategias que se implementaron fueron:

El espacio del aula se transformaría en espacio lúdico, donde se incluirán objetos mediadores, títeres, muñecos, otros juegos, que funcionen al modo de objetos transicionales.

¿Qué recursos lúdicos son posibilitadores y por qué? Pensamos que el juego es un medio fundamental para la estructuración del lenguaje y el pensamiento, abre nuevos espacios para conocer y aprender. A través del juego el niño exterioriza su propia problemática, falta de adaptación a una situación determinada: rechazo, incompreensión, ganas de sentirse protagonista, etc. El juego es una actividad mental del niño que le proporciona placer y satisfacción. El niño a través del juego va descubriendo sus posibilidades y límites, aprende a conocerse, se relaciona con los demás y se adapta a la realidad que lo rodea, a medida que juega interioriza su entorno (valores, normas, hábitos).

Coincidimos con los aportes de Donald Winnicott (1971) para quien el juego ocupa el espacio donde se desarrollan los contactos, las “transiciones,” entre el interior del individuo, contenido en su “membrana” y la vida exterior. El juego es un ejercicio de creación de los objetos. El niño va a pasar a través del juego, de la relación con el objeto interno a la utilización de éste como fenómeno exterior. La dificultad de un niño para jugar puede ser una de las razones de iniciación de tratamiento.

En todo este proceso, la figura del docente que pudo hacer lazo con el niño, significando sus juegos, sus actitudes, sus movimientos, valiéndose de un objeto transicional-títere-como mediador, logró que el niño se iniciara en su proceso de lecto-escritura. La hoja funcionaba como superficie de inscripción, pero su dificultad se ceñía en una acentuada demora a prenderse a la lectoescritura. Nos guiamos por la capacidad de un niño para **dejar marcas, huellas** de su paso, en toda evaluación que de él hacíamos. Frigerio y Skliar (2005) sostienen que: “Un maestro pasa, deja un signo, quizás espera sólo que alguien, otro, lo encuentre en el futuro. Un maestro no espera solo que el que encuentre los trazos de su obra los haga suyos. Un maestro espera que las vuelva otra cosa”.

El niño necesita ser aceptado y respetado en su vida afectiva, ser escuchado y tenido en cuenta, ser reconocido como persona distinta con la posibilidad de lograr progresivamente su autonomía. El docente puede realizar actividades relacionadas con la identidad, la autoestima, con el cuerpo, de esta manera los niños pueden sentirse contenidos porque han vivido el jugar como significativo, pueden simbolizar sus miedos, integrarse, comunicar algo de sí, tomar conciencia y cambiar de actitud.

Intervención del psicólogo. Para Ovide Menin (1999) “el psicólogo es un profesional que se distingue por su accionar, con teoría e instrumentos distintivos que le dan identidad por el trabajo que realiza y los



problemas que aborda. El rol del psicólogo es el papel que este profesional representa para una sociedad dada, como miembro de ella. Es representación, en el sentido de simbolización. El oficio, es además de representación, acción”. La especificidad del psicólogo va a estar marcada por una concepción y un referente teórico.

El psicólogo desde su rol en los equipos interdisciplinarios tendrá como tarea prioritaria: orientar a los padres acerca de los tratamientos que estos niños necesitan con la perspectiva que puedan acceder a la adquisición de saberes. Estimular espacios de reflexión, desde donde se pueda abordar el malestar institucional y promover mejores condiciones para llevar adelante las prácticas de inclusión.

El lugar del psicólogo en esta experiencia, permitió ver qué pasa cuando la psicología tiene herramientas para intervenir, esto es, qué es lo que el psicólogo puede hacer para contribuir a la resolución de los casos, para favorecer estos procesos inclusivos. La modalidad operatoria del psicólogo en el territorio de la integración, es esencialmente preventiva.

¿Podemos pensar que en este caso fue posible la inclusión educativa? El niño continuó su alfabetización en otra institución que lo pudo alojar, subjetivar. Esto nos lleva a pensar que la discapacidad, en su esencia, no tiene que ver con la pérdida de funciones orgánicas, sino con el sujeto. Sujeto que muchas veces queda ligado a lo orgánico, a la patología, produciendo efectos en la subjetividad. Siguiendo a Levin (2003): “El sujeto niño aparece sólo si le suponemos un saber hacer, decir, crear, escenificar más allá del cuerpo, de la organicidad, de la deficiencia, sea cual fuere su causa”.

Frente a estas situaciones, nuestro posicionamiento como psicólogos, será poder pensar al sujeto como totalidad. De lo que se trata es de remover barreras históricas y sociales que generaron a lo largo de los años discriminación y exclusión.

Bibliografía

Duschatzky, Silvia (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. FLACSO Argentina. En *Propuesta educativa*. Buenos Aires, año 7, Nº 15.

Frigerio, Graciela y Skliar, Carlos. (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del estante editorial.

Levin, Esteban. (2003). *Discapacidad, Clínica y Educación. Los niños del otro espejo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Menin, Ovide. (1999). *El oficio del psicólogo educacional*. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Psicología. UNR.

Pérez de Lara, Nuria. (2008). Identidad, diferencia y diversidad. En Skliar, C. En *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Buenos Aires: Laertes.

Peralta, Zulma (2014). *Escenarios de la inclusión educativa*. Rosario: Laborde Editor.

Winnicott, Donald (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.



POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SALTA. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EN DISCAPACIDAD.

Natalia Noemí Barrozo

Universidad Nacional de Salta-Facultad de Humanidades-CIFHPeDi

El presente trabajo muestra algunos acercamientos de dos trabajos de investigación directamente relacionados (ambos en proceso), la tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación de quien escribe, y la participación en el proyecto de investigación del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta titulado “Disponibilidad para aprender y accesibilidad pedagógica en educación superior. El caso de los estudiantes en situación de discapacidad de la U.N.Sa.”, como se aprecia, ambos abordan la temática de la discapacidad como campo de estudio.

La educación como un derecho universal para todas las personas es uno de los mayores estandartes que sostiene el siglo XXI, sin embargo es necesario reconocer que la educación mantuvo durante mucho tiempo una deuda pendiente con las personas que se encuentran en situación de discapacidad y que esta deuda se mantiene vigente, y se profundiza en la Educación Superior.

Actualmente las universidades reconocen como necesidad la atención a la diversidad, lo cual implica trabajar por la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes, deconstruyendo la imagen del estudiante ideal, y poniendo énfasis más bien en las potencialidades de cada persona. En este sentido interesa conocer cómo la U.N.Sa. asume y lleva a cabo acciones orientadas a seguir estos lineamientos.

Se analiza, en una primera etapa, las políticas de inclusión, consideradas como aquellos documentos de carácter normativo que expresan acciones a llevar a cabo, en función de ciertos valores, donde interactúan los actores con la estructura que los condiciona, y que se van concretizando en determinadas líneas de acción.

En una segunda etapa se realiza un acercamiento a las trayectorias de vida de algunos estudiantes con discapacidad de la U.N.Sa. para conocer las estrategias de permanencia que llevaron a cabo en su tránsito por los diferentes niveles del Sistema Educativo, a fin de poder construir “marcos iluminativos” que orienten las estrategias a seguir desde la U.N.Sa. como una institución inclusiva.

La relevancia de estos estudios radica, por un lado, en la importancia de conocer cuáles son los lineamientos políticos que asume la universidad en el proceso de reconocimiento de la diversidad presente en sus estudiantes, qué trayecto siguen esos marcos normativos, y cómo se concretizan en el plano de las acciones que se llevan a cabo para garantizar su efectivo cumplimiento. Y por otro lado, conocer las reales posibilidades de accesibilidad pedagógica que ofrece la institución, en referencia al proceso de enseñanza y de aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes con discapacidad en esta universidad.

En este sentido se realiza un estudio de carácter cualitativo donde se analizan documentos normativos que dan origen a líneas de acción que se llevan a cabo dentro de la universidad (como la creación de espacios destinados a brindar atención a estos colectivos de estudiantes, jornadas institucionales, tutorías, etc.), entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, y grupos focales.

Y en la segunda etapa, se utiliza un estudio de casos, el cual nos permite realizar un acercamiento significativo a sus trayectos formativos. Todo esto es analizado a través del proceso de triangulación.

Palabras claves: Discapacidad - Educación Superior - Políticas Inclusivas



Introducción

Bajo el Modelo Social de la Discapacidad y los Derechos Humanos, en los últimos años se vienen generando diferentes políticas que promueven el derecho de las personas con discapacidad a recibir educación de calidad. En este sentido, y con el apoyo de diferentes organismos nacionales e internacionales, las universidades han determinado como una necesidad la atención a esta temática. La Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa.) también se encuentra frente a este desafío de atender la diversidad presente en sus aulas.

En este trabajo se estudian las políticas institucionales de inclusión que lleva adelante la UNSa para promover la permanencia de estudiantes con discapacidad.

Desarrollo

Partiendo de lo que plantea la Nueva Ley de Educación, acerca de que la *“educación y el conocimiento son un bien público y social, garantizados por el Estado”* y teniendo en cuenta que la educación es *“una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y fortalecer el desarrollo económico y social de la Nación”* (Ley de Educación Nacional 26.206) es que la educación resulta un elemento importante en el desarrollo de políticas de desarrollo y bienestar social que atiendan a toda la sociedad. Teniendo en cuenta esto, la Universidad como uno de los ámbitos del Estado Nacional, debe generar al interior de sí misma, líneas políticas orientadas al ámbito educativo, que presten atención a los sujetos de la educación, sus necesidades y demandas; *“...debe asumir la responsabilidad de interpretar, participar y aportar a ese proceso de cambio y crear nuevos espacios de conocimiento para contener la complejidad de cada exigencia”* (Ley de Educación Superior 26.206).

Actualmente, algunos de los retos globales que tiene la Educación Superior son: el acceso a los estudios universitarios, así como su permanencia y egreso. Aun así, para los jóvenes universitarios, el problema real es permanecer dentro de la Universidad. Y éste inconveniente se agrava, si la población universitaria cuenta con alumnos en alguna situación de discapacidad que, por diferentes motivos, no pueden permanecer en el sistema, y por ende no pueden obtener su título académico de la universidad, o a veces son invisibilizados y su condición no es tenida en cuenta al momento de pensar en el sujeto de la educación.

El Modelo Social plantea una nueva mirada a la diversidad presente en la sociedad, a lo heterogéneo y, al decir de Skliar, a aquello *“incongruente”*, intentamos de-construir la mirada normalizadora y abrir las puertas a la incongruencia; en el caso de la universidad, dejamos de pensar en aquel estudiante ideal, caracterizado por rasgos homogéneos a todos los otros sujetos, *“normal”*, con capacidad de estudio independiente, prescindiendo de la necesidad de un *“otro”* que acompañe este proceso. Y entonces nos inclinamos a mirar la idiosincrasia y la diversidad presente en cada ser humano, y reconocemos que se trata más bien de un estudiante no determinado, con un funcionamiento diverso, distinto a otros, con una identidad y particular que lo caracteriza y que hace que cada sujeto sea sólo similar a sí mismo. En este sentido estamos planteando que, *“los cambios en la política universitaria y las estrategias de gestión crearon situaciones contradictorias, en relación con el modelo tradicional de la Universidad como espacio público”* (Gorigoitia, G. 2007, 2) .

Desde el concepto de la normalización, se entiende que las personas con discapacidad deben llevar una vida tan normal como fuera posible, y ello también incluye el acceso a la educación en todos sus niveles (inicial, primaria, secundaria y superior). Esto es entendido desde el Modelo Social de la Discapacidad, que



considera que es la sociedad la que crea condiciones para que la persona no pueda desenvolverse de forma “normal” en la misma, es decir, la que construye barreras, *“desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia”* (Palacios, A. 1998: 184).

Entonces, frente al nuevo desafío de las universidades, de llevar adelante estrategias para responder a la diversidad presente en las aulas, es necesario generar información relevante sobre la temática, en el contexto regional y particular de cada lugar, y esto es, ni más ni menos, que *“producir teoría a partir de la propia realidad”* (Pantano, L. 2013: 98).

Podemos percibir que, aún hoy, la Educación Superior se encuentra caracterizada por un *“régimen aún restrictivo, currículas rígidas, lineales y por la presencialidad, aspectos que limitan el acceso (de todos) a la educación superior”* (Riquelme G. 2005: 57); y en este sentido, conocer el posicionamiento que adopten las instituciones, en este caso la universidad, es importante ya que puede contribuir a uno u otro fin.

Es por ello que resulta significativo estudiar qué sucede en los espacios donde converge la discapacidad y la educación superior en la Universidad Nacional de Salta.

En la actualidad se observa un marcado compromiso en relación a garantizar la inclusión y la igualdad social en la Universidad Pública (o al menos los documentos educativos así lo manifiestan). Para lograr esto son necesarias acciones tendientes a llevar adelante cambios al interior del sistema y en los modelos institucionales, así como también al interior de las prácticas educativas, con una matiz cada vez más reflexiva y comprometida en cuanto a éstas demandas. Por esta razón, interesa realizar un abordaje a lo que denominamos “políticas de gestión universitaria”, que son las acciones, estrategias o líneas de intervención, que lleva adelante una institución, cuando se encuentra frente a un desafío reconocido como necesidad a atender, en este sentido, las políticas de gestión universitaria expresarían las prioridades que establece la U.N.Sa. respecto a una determinada temática, en este caso interesa a nuestros fines de estudio, la discapacidad.

Tomando algunos de los fundamentos de la Planificación, podemos sostener que una política surge a partir de la identificación de un problema o necesidad, y en este sentido, podemos reconocer tres tipos de necesidades:

- necesidad sentida por la sociedad, o por un sector de ella (grupo social que la vive como tal),
- necesidad demandada, es decir, aquella que es expresada como necesidad y que puede o no coincidir con lo que realmente se está sintiendo como necesidad,
- necesidad identificada, ya sea por los técnicos o los actores de la escena política.

En este caso, se intenta relevar información que permita identificar cuál es la necesidad sentida por el grupo de estudiantes con discapacidad de la U.N.Sa., cuál la necesidad demandada, y cuál la necesidad indetificada por los actores de gestión universitaria, tanto quienes tienen poder decisión frente a la temática a trabajar, como quienes elaboran los proyectos y los ejecutores del mismo.

Se analizan las políticas de gestión universitaria a través de los aportes de Stephen Ball acerca la caja de herramientas para el análisis de trayectoria de la política, en este caso se utilizará para el análisis de las políticas de gestión universitaria de la Universidad Nacional de Salta.

En esta trayectoria de las políticas educativas, el autor señala cinco contextos por los cuales atraviesa: el contexto de influencia (un campo de poder/conocimiento donde los diferentes grupos se disputan la definición de lo que se requiere, planteado como necesidad), el contexto de la producción del



texto político (donde a partir de la identificación de alguna necesidad, se elabora un texto que manifiesta por escrito esas ideas, discursos e interpretaciones y toma carácter de compromiso frente a alguna realidad), el contexto de la práctica (el ámbito donde las políticas son llevadas, del plano de la enunciación teórica a la puesta en práctica y de acción), el contexto de los resultados (donde se evalúan los resultados que trajo la puesta en práctica de ciertas políticas) y el contexto de la estrategia política (interpretado como una dimensión transversal del análisis político que permite, un acercamiento a las actividades políticas y sociales que los actores ponen en funcionamiento durante su participación en la trama de los diferentes momentos de la trayectoria de las políticas).

Para el abordaje metodológico se combinan los métodos y técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas, ya que se entiende que ambas son necesarias para comprender la realidad social.

Por lo tanto, los instrumentos de recolección de información seleccionados para la recolección de los datos son:

- Análisis de documentos de política institucional.
- Entrevistas a informantes claves.
- Técnica de “Focus Group”.

Las personas seleccionadas para la indagación son, por un lado, el personal de la gestión universitaria y personal administrativo, personal de las actividades relacionadas a la temática de la discapacidad específicamente, si la hubiera, y estudiantes con discapacidad, para ahondar si se sintieron acompañados o no en su trayecto formativo, y si consideran que la universidad está comprometida en relación a la Permanencia de sus estudiantes, tendiendo hacia la Inclusión.

Conclusiones

En cuanto al contexto de influencia de las políticas educativas de inclusión de estudiantes con discapacidad se puede decir que la U.N.Sa. y ciertos actores involucrados con la temática (como docentes, personal de apoyo universitario y estudiantes, con y sin discapacidad, se han unido para, junto al apoyo de la CIDyDDHH, dar paso a la creación de la CIPED y a partir de ella ciertas líneas de trabajo en la universidad, pero esta comisión de carácter ad hoc, no se encuentra en la estructura de la universidad y no tiene capacidad de resolución.

Algunos funcionarios reconocen la importancia de estas acciones inclusivas y expresan como desafíos de la UNSa la institucionalización de la demanda en un espacio firme, real, la normalización de la atención a la diversidad, que ya no tenga que recaer en el voluntarismo, y por lo tanto, permita realizar adaptaciones significativas en la educación del nivel universitario. Aun así, hace pocas semanas la CIPED, ha lanzado una campaña de voluntariado universitario, que reúna a estudiantes de las diferentes facultades, con la necesidad de ser parte de un programa de tutores de pares de estudiantes con discapacidad, actualmente se está llevando a cabo la capacitación de los interesados, lo que constituye un elemento importante de análisis sobre las necesidades identificadas y traducida en un proyecto.

Existe un reconocimiento de que en los últimos años se ha gestado un movimiento en toda la república acerca de políticas que tiendan a hacer cumplir el derecho de las personas con discapacidad a una educación superior; en este sentido, existe una diversa gama de acciones políticas con el aporte de Nación, como el beneficio de becas de ayuda económica para solventar los gastos del estudio, la habilitación de la infraestructura para que la universidad sea accesible a todos (CiMA-Circuito Mínimo Accesible), el trabajo interdisciplinario que se está llevando a cabo con otras instituciones de la sociedad especialistas en el área



de discapacidad, la entrega de notebooks equipadas y con el material necesario para los estudiantes, entre otros.

De los estudiantes en situación de discapacidad que figuran en la planilla de la CIPeD, y de acuerdo al recorte de esa población realizado en este trabajo, los entrevistados expresaron que, más allá de poseer diversas experiencias de discriminación y exclusión social, han sentido el apoyo y acompañamiento de la universidad en sus trayectos de formación superior, aunque esto no implica que no perciban dificultades que aún obstaculizan la plena inclusión y por lo tanto, que aún hay muchas cuestiones por atender en materia de Inclusión.

Aquí podemos afirmar que “uno de los mayores obstáculos que enfrenta una persona con discapacidad en Argentina para acceder, permanecer y egresar de la educación superior están relacionados a las barreras actitudinales, a la percepción social de la discapacidad, dado que aún existen graves prejuicios relacionados a la discapacidad que suscitan conflictos en las relaciones interpersonales” (Katz S. y Larocca D. 2012).

De este modo, podemos decir que los estudiantes avanzados que han podido permanecer en la universidad y que por lo tanto, permiten pensar que pronto egresarán, reconocen que éste trayecto ha sido posible, en primer lugar, por el apoyo de su familia, y, en segundo lugar, por profesores de la UNSa, compañeros, y comunidad universitaria en general, atendiendo esto a la predisposición personal de cada sujeto mencionado.

Citas bibliográficas

- Pantano, Liliana (2013) Discapacidad e Investigación. Aportes desde la práctica. En L. Perez, A. Fernández Moreno y S. Katz (Comps.), Discapacidad en Latinoamérica: voces y experiencias universitarias. (pp.97-104). Buenos Aires, Argentina: EdUNLP.
- Palacios, Agustina (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Madrid. Grupo editorial CINCA.
- Ley de Educación Nacional 26.206.
- Riquelme G. (2005) Estudios e investigaciones sobre educación superior, aparato productivo y mercado de trabajo en Argentina: la agenda tradicional y nuevos desafíos. En: Graduados y empleo: investigación, metodología y resultados. Los casos de Europa, Japón, Argentina y Uruguay: Teichler Ulrich (comp): Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- Sandra Lea Katz y Larocca Daniela (2012) Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.



APORTES DESDE LA ORIENTACIÓN METODOLÓGICA EN TRABAJOS DE TESIS DE LICENCIATURA EN SERVICIO SOCIAL EN TEMAS DE DISCAPACIDAD - UNMDP

Elsa Teresa Samperio

Docente-investigadora, profesora titular, licenciatura en Servicio Social - UNMDP

esamperi@mdp.edu.ar

El trabajo se centra en destacar la importancia de la reflexión sobre la cuestión metodológica a la hora de comprender procesos donde se implica el tema de Discapacidad. Se analiza la orientación metodológica en relación a resultados de cuatro tesis de grado de la licenciatura en Servicio Social de la UNMDP, una de ellas en ejecución. Por la naturaleza del objeto o aspecto de la realidad sobre la cual se realiza el estudio, la orientación es en contexto de lo cualitativo. Asumiendo la idea de totalidad y en la perspectiva del pensamiento complejo, los estudios realizados permiten comprender procesos, acentuando su valor al situarnos en un proceso de cambio hacia el paradigma en Discapacidad crítico del modelo médico. Comprender la significación de las acciones cobra entonces fuerza a la hora de estudiar procesos focalizados en determinadas situaciones que se inscriben en el contexto más amplio de la Discapacidad y sus diversas dimensiones. Los temas de los trabajos que se analizan son: 1) La historia de la experiencia de un Centro de Atención Temprana en la localidad de Batán, desde los testimonios de madres y cuidadoras donde se indaga en el sentido de los aprendizajes y vivencias del grupo familiar, 2) Relato de proyectos de Integración socio-laboral en Partido de General Pueyrredón y en las localidades de General Madariaga y San Cayetano analizados desde la perspectiva de la Convención Internacional de derechos de las personas con discapacidad; 3) Cómo se construye la Intervención. Estudio exploratorio en instituciones dedicadas a la atención de personas con Discapacidad en el partido de Gral. Pueyrredon; 4) Un estudio de trayectorias laborales de personas con discapacidad que participan en las Cooperativas de trabajo de la Asociación de Trabajadores Ocupados y Desocupados del Movimiento Social Teresa Rodríguez. Se resalta la riqueza del análisis del discurso desde su contenido de significación al trabajar con estrategias cualitativas como la entrevista orientada en la perspectiva hermenéutica, base del relato de vida como estrategia para la descripción de trayectorias. Profundizar en estos aspectos metodológicos contribuye a generar espacios para procesos de intervención además de recuperar experiencias capaces de ser transmitidas e integradas al desarrollo del paradigma centrado en la realización de derechos. En el corpus de la ponencia se citan los tesistas autores de los trabajos nombrados.

Palabras clave: *investigación, metodología, complejidad, análisis del discurso, comprensión, paradigma*

Porqué pensar en la reflexión sobre la cuestión metodológica a la hora de comprender procesos donde se implica el tema de Discapacidad ? Los debates sobre la construcción del conocimiento en las ciencias sociales en las últimas décadas (F. Schuster:1) muestran signos que contribuyen a hacer más evidentes las dudas sobre la cuestión de la objetividad, sobre el valor de experiencias posibles a la hora del desarrollo de un relato. En algunos temas claramente vinculados a un compromiso de la subjetividad, a la conciencia del ocultamiento de la discriminación, de la desigualdad, se observa una actitud de reserva frente a la búsqueda de generalizaciones. En estos debates de las ciencias sociales hay una presencia significativa del pensamiento hermenéutico. Pero no siendo el propósito de este texto ahondar sobre temas epistemológicos de la historia de la ciencia, solo propongo dejar planteada la cuestión en el camino de una futura hipótesis de trabajo desde el supuesto de afirmar la existencia de un vínculo entre las orientaciones metodológicas, en particular en la investigación, y las realidades vistas como espacios



situados en el cotidiano, en nuestro tema, sobre la problemática de la Discapacidad. Asistimos a la necesidad de comprender el sentido ético que subyace en el contexto de los implicados en un proceso de investigación. Y digo en el contexto, refiriéndome a una mirada crítica respecto de conceptos generales, así hoy se habla del conocimiento situado (M.Montenegro: 2003), tal exprese como *espacios situados*. Es que la situación concreta, el vínculo con una cuestión, con un problema, con una innovación, con la búsqueda de indicadores del cambio de paradigma, esa cercanía con lo que tratamos de comprender, de desocultar, de describir, presupone un sentido ético. En nuestro tema una cuestión de Derechos, y no es ya el problema personal sino es la sociedad, como la comunidad local, la escuela, la gestión pública, quienes aportan o debilitan, en ese proceso de transformación de la mirada y del hacer, respecto de la Discapacidad, hacia el modelo de la participación. Es decir, situarse en este proceso de transformación del paradigma, de cambios profundos en las concepciones que implican lo multidimensional del tema, supone también revisar la cuestión metodológica a la hora de un estudio, cuando se trata de comprender una cuestión, procesos que se vinculan, que están implicados en las acciones, planes, propósitos. Esto no significa alinearse en uno de los términos de la supuesta dicotomía *cuali-cuanti*. Siendo que, el camino de los estudios de tipo cualitativo se desarrolla en particular, en el ámbito de los motivos, del acuerdo intersubjetivo, de la comprensión, muy valioso para nuestros estudios, también es cierto que la estadística contribuye a desocultar tanto los avances como las desigualdades. De cierta manera, a veces asistimos a una suerte de reduccionismo centrado en esa dicotomía entre lo cualitativo y lo cuantitativo, privilegiando lo primero. Dejo expresando entonces mi postura de un acuerdo con los debates actuales centrados en observar, implicarse, en procesos donde la naturaleza de los mismos no separa lo cuantificable de aquello que deviene de las cualidades imposibles de cuantificar por su naturaleza ontológica. En esta perspectiva me parece valioso compartir la orientación metodológica de trabajos de tesis de licenciatura en Servicio Social en la UNMD en las que participe como docente-investigadora en la dirección de los mismos, y que he elegido para esta presentación. De los cuatro trabajos que se comentan, tres corresponden a tesis ya terminadas y aprobadas y una de ellas en ejecución. Por la naturaleza del objeto o aspecto de la realidad sobre la cual se realiza el estudio, la orientación es en contexto de lo cualitativo. Asumiendo la idea de totalidad y en la perspectiva del pensamiento complejo, los estudios realizados permiten comprender procesos, acentuando así su valor a la hora de asistir a cambios hacia el paradigma en Discapacidad crítico del modelo tradicional. Comprender la significación de las acciones cobra entonces fuerza a la hora de estudiar procesos focalizados en determinadas situaciones que siempre guardan relación con el contexto más amplio de la Discapacidad y sus diversas dimensiones.

1) La historia de la experiencia de un Centro de Atención Temprana en la localidad de Batán. Tema: *Explorando el sentido de los aprendizajes y vivencias en la historia de la experiencia del CEAT N°2 de Batán. Testimonios de madres y cuidadoras*. Este trabajo fue realizado en el año 2010 por la lic. *María Silvana Fahey*. Había un marco hipotético, en este caso expresado en una clara preocupación institucional entre una orientación hacia el fomento de espacios de participación y el desarrollo de acciones que favorezcan el sentido de inclusión. ¿Como se expresa la relación entre la idea de participación y de inclusión en la práctica cotidiana institucional, familiar, comunitaria ? Esta fue una de las preguntas centrales y también motivo de interés de la institución en realizar este trabajo exploratorio. A veces el presente, el ritmo institucional, la demanda diaria, el cumplir lo planificado...va dejando atrás su historia. La orientación hermenéutica en la construcción del conocimiento valora de manera significativa el sentido de historicidad en un proceso, que no es lo mismo que una cronología de situaciones, hechos que han ocurrido. Seguramente la cronología está incluida en la historia de un proceso, pero se trata de descubrir la estructura de significación para comprender. Es por ello que al construir la muestra, que se trato de una muestra intencionada, se busco entrevistar a personas (mamas o cuidadoras) que habían enviado sus hijos al Centro hacia 10 años o lo más alejado en el tiempo posible, atendiendo a que el Centro fue creado hace



20 años. Adelantando una conclusión es posible decir que las personas entrevistadas se sentían muy bien por haber sido convocadas a este espacio, que por supuesto, era individual, a veces familiar si la entrevista era en una casa. El traer al presente el recuerdo de vivencias vinculadas a una problemática, con diferentes diagnósticos, se evocaba en ese tiempo, el sentido de preocupación de la familia y el valor de la institución. En todos los casos lo valorado en primer lugar era el vínculo con la maestra, la co-presencia en la sala, su participación. De parte de la institución fue gratificante este significado para fortalecer el sentido de una institución abierta y preocupada por incluir a la familia. De las 20 entrevistas realizadas, en aquellos casos donde aparecía un diagnóstico con importante compromiso neurológico y/o genético, había un mayor recuerdo de la historia del niño. El relato minucioso hacía percibir el sentido contenedor de la maestra estimuladora. En aquellos casos donde en la situación se observaba el riesgo social, el relato tenía más peso en la vulnerabilidad-socio económica, en la mayoría de los casos actualizada en el presente. Lo que claramente muestra una conciencia de la relación entre riesgo social y alteraciones del desarrollo, percibido por familias aun con muy limitado nivel de educación. Desde el punto de vista institucional el trabajo de la tesista si bien fue apoyado y autorizado por la dirección, en el espacio de devolución observamos gran apoyo y satisfacción por parte de las docentes, pero una actitud de cierta indiferencia por parte del equipo técnico respecto de todo aquello que se aleja del hacer diario. De alguna manera, esto planteado como justificación de su indiferencia. Pero en el tiempo pudimos saber que se fortaleció la valoración de la docente, tanto por parte de la dirección como por parte de las familias que por sus vínculos y el limitado espacio de la comunidad de influencia del Centro, comenzaron a saber acerca de estas entrevistas. De acuerdo a los objetivos, en el análisis de las entrevistas se trabajó en particular con la idea de sentido y significación en la perspectiva interpretativa. En la mayoría de los casos, ese tiempo de concurrencia al Centro, uno o dos años promedio, adquiría en el relato una fuerte carga de vivencias, como si el tiempo que concurren hubiese sido más amplio. En los casos más cercanos en el tiempo, desde la inserción en el nivel inicial, era valorado el tiempo vivido durante la concurrencia al Centro.

2) La segunda experiencia aquí propuesta responde al *Relato de proyectos de Integración socio-laboral en Partido de General Pueyrredón y en las localidades de General Madariaga y San Cayetano*. Este trabajo es realizado por las licenciadas Jaquelina Levaggi y Fátima Ruiz. La idea básica era tratar de analizar las experiencias y su relación con la Convención Internacional de derechos de las personas con discapacidad, en particular en lo que hace al sentido de la formación integral, en la cual se incluye la formación para el trabajo. En este caso la investigación se orienta a reconocer en el decir del entrevistado el vínculo de su actividad profesional con los principios de la Convención. Esto alude a que el entrevistado hable sobre esta relación siendo lo más importante aquello que aparece como signos que puedan hacer evidente el derecho a la formación para el trabajo. Pero reconociendo que en el contexto de una entrevista esto aparece simbólicamente en la complejidad del significado de trabajo, lo descriptivo se torna necesario, siempre atravesado por la búsqueda de significación. La idea del relato incorpora esta mirada descriptiva y también se inserta en la naturaleza de los cambios en Educación Especial en relación a la idea de Modalidad, donde el concepto de trayectoria implicado en el discurso de la educación de la última década en particular, se vincula en su naturaleza y desde el punto de vista metodológico con el sentido de historicidad y por tanto de vivencia, de relato de vida. Es fundamental a la hora de un trabajo en esta dirección, comprender que estamos inmersos, como se expresó antes, en un proceso de cambio de paradigma, tanto en educación como en lo concerniente a Discapacidad. Y como esencia de un cambio lo nuevo va instalándose sobre el sedimento de una historia, entonces pueden observarse resistencias, las cuales es necesario comprender tanto por razones de desconocimiento, como por situaciones instituidas que dificultan todo proceso de cambio. Por ello el trabajo descriptivo posibilita más desocultar estas cuestiones que, si el investigador orientara su trabajo en la línea del concepto de representación, lo cual haría que la información se encuentre mediada por procesos de significación, complejizando aun más la posibilidad de entender el



proceso. Es decir, el investigador tendría que argumentar sobre el sentido de la representación acerca de algo, siendo muy débil el espacio para la validación de lo dicho. Los Centros de Formación Integral (C.F.I) para adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad dependen de la Modalidad de Educación Especial, siendo el objetivo el desarrollo de trayectorias educativas tanto en el área pedagógica como laboral. Se considera una propuesta superadora de la anterior brindada por los Centros de Formación Laboral conocidos como C.F.L, donde la enseñanza privilegiaba el aprendizaje de diferentes técnicas sobrevalorando lo procedimental. Hoy la propuesta de los C.F.I procura también la adquisición de saberes ampliando la idea de lo productivo, entendiéndolo no solo como producción material sino también simbólica. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reorienta el accionar del sistema educativo, a fin de que pueda garantizar una "formación integral" que contemple, entre otras posibilidades, su preparación laboral. Los Proyectos de integración, que constituyen trayectorias laborales integrales, cuentan con metas personalizadas, es decir, el establecimiento de objetivos específicos a alcanzar para ese alumno en particular que marcan el rumbo y sentido del proyecto. Estos proyectos de integración laboral (PIL) son personalizados y suponen una vinculación concreta con el trabajo, empresa, establecimiento. Pero es diferente a una pasantía. Desde lo metodológico se consideraron estrategias de estudio de caso, ya que se entrevistaron profesionales de las instituciones de Mar del Plata, 5 en total y 2 en el área rural San Cayetano y Madariaga, coincidente con territorios conocidos por las tesis como residencia de sus familias. Profesionales considerados como referentes del tema. Las entrevistas más claras en relación a la experiencia fueron las desarrolladas con los maestros de integración laboral que describieron experiencias y aportaron durante las mismas significados sobre la Convención en relación al trabajo. Permite ver que trabajar desde los presupuestos de la Convención es un proceso complejo, evidenciándose desconocimiento a su interior. Uno podría comparar esta tesis terminada en 2012 con una realizada hace 10 años por la Lic. María del Socorro Larre, donde aun no se contaba con la Convención Internacional, donde la escuela de educación especial tenía una formación básica en pre- talleres orientados a oficios, luego de la cual los jóvenes tenían que concurrir al centro de formación laboral centrado en preparación para oficios desde lo procedimental y con limitada vinculación con el medio concreto de trabajo. Esta tesis describe la experiencia de aprendizaje laboral en la empresa de manera directa, y puede verse como se construye el significado de trabajo y también como la escuela no facilitaba esta experiencia, por entender que no esta en los objetivos de la planificación. No la prohibía pero tampoco la apoyaba, quienes la apoyaban era la familia y el o la joven. El estudio sobre significados del trabajo, la relación con la formación, la mirada institucional, permite comparar sobre una línea de tiempo su transformación. Aun así, se destaca, la dificultad con el vínculo entre la institución y la empresa. En las conclusiones de esta tesis se ve en esta relación una cuestión importante a profundizar.

3) *Un estudio de trayectorias laborales de personas con discapacidad que participan en las Cooperativas de trabajo de la Asociación de Trabajadores Ocupados y Desocupados del Movimiento Social Teresa Rodríguez.* Se privilegia el vínculo previo del investigador a partir de su inserción en el espacio territorial donde se desarrollan las cooperativas de trabajo del Movimiento Teresa Rodríguez en el Partido de General Pueyrredón, a partir del desarrollo del ciclo Práctica comunitaria nivel I, II y III del Taller de Práctica Integrada, asignatura del plan de estudios de la licenciatura en Servicio Social. Ello permite comprender los sentidos de la inclusión de personas con discapacidad desde la perspectiva tanto del trabajador como del entorno comunitario y familiar. Este trabajo que realiza el joven Gonzalo Peruzzaro se encuentra en ejecución.

4) *Cómo se construye la Intervención. Estudio exploratorio en instituciones dedicadas a la atención de personas con Discapacidad en el partido de Gral. Pueyrredon.* Desde lo metodológico este trabajo realizado por la lic. Yisela Cagliari, recupera la estrategia de sistematización, centrada en mirar retrospectivamente



un proceso desde una línea de análisis. En este caso se estudia en el cotidiano institucional como se construye la intervención en particular desde Trabajo social, analizando la relación entre los cambios de paradigmas tanto en Discapacidad como en la disciplina de Trabajo social. La tesista desarrollo un año de práctica supervisada en la institución INAREPS (Instituto Nacional de Rehabilitación Psicofísica del Sur). Por un lado trabajó con sus crónicas vinculadas a su práctica, lo que le permitió realizar un recorrido descriptivo general, pero en su análisis acudió a su vivencia del proceso lo que le permitió encontrar significados respecto del objetivo desde ambas perspectivas, es decir, desde el significado de discapacidad y desde el sentido de la intervención profesional en T. Social. Y desde esta orientación le fue posible visualizar, como elementos del paradigma hegemónico tradicional respecto de la discapacidad instalado en la medicina, impregna las posibilidades de cambio con fuerte impacto en todo escenario vinculado a lo laboral, ya que se dificulta la mirada integral de la persona con discapacidad contemplada en el paradigma de la participación.

Conclusiones: Es posible ver en los distintos trabajos la vivencia del tiempo en los procesos, ya sea en la idea de trayectoria y sus expresiones concretas y en las cuestiones de significación que atraviesan las diversas temáticas. Sin duda, el avance en la perspectiva hermenéutica en las ciencias sociales, aporta a la hora de una mayor comprensión de procesos, a su profundización, tratándose en particular de una transformación en la visión de la Discapacidad. Se asume que todo estudio, puede generar resistencias o abrir espacios para el cambio.

Referencias bibliográficas: se citan en particular textos vinculantes a lo metodológico por entender el sentido del trabajo, y algunos de carácter filosófico.

Alonso Luis Enrique.(1995) *Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En J.Delgado y J Gutiérrez. *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación*. Cap. VIII. .Ed. Síntesis, Madrid

Arfuch, Leonor (2002) *El espacio biográfico*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires

Arfuch, Leonor (1995), *La entrevista una invención dialógica*, Paidós. Buenos Aires

Bauman, Zygmunt (2002). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Bertaux, Daniel (2005). *Los relatos de vida. La perspectiva etnosociológica*. Edi. Balleterra

Castel, Robert (2004), *Desigualdad y Globalización. Cinco conferencias*. UBA. Editorial Manantial. Buenos Aires. Argentina.

Castel, Robert (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto de individuo*. Buenos Aires: FCE

Denzin, Norman (2001). *La Entrevista reflexiva y una ciencia social preformativa*. En *Qualitative Research Vol1 N° 1* (tradu.al español en Universidad Autónoma de Barcelona).

De Sousa Santos, Boaventura (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.

Gadamer Hans- Georg (1977) – *Verdad y Metodo*, Tomo I. Edit. Sígueme , España

Gadamer Hans- Georg (1986) – *Verdad y Método* , Tomo II. Edit. Sígueme, España



Klimovsky, G Hidalgo, C (2001) *La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. 3ra edición. A-Z editora. S.A. Buenos Aires

Bassi Follari, Javier (2014) *La distinción paleozoica*. FQS vol.15,nº2.

Marisela Montenegro Martínez- Joan Pujol Tarrès.(2003) *Conocimiento Situado: Un Forcejeo entre el Relativismo Construccionalista y la Necesidad de Fundamentar la Acción*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology vol.37,2 Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

Morin, Edgar. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Edit. Gedisa 2000. España

Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Bs. As.: Prometeo-UCA.

Ricoeur, Paul (2001) *Del texto a la acción*, Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Ruiz Ruiz, Jorge (2009) *Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas* [71 párrafos] Forum Qualitative Social Research 10(2), Art. 26, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>.

Samperio, Elsa (2013) *La entrevista, complejidad del habla en debate*. III Jornadas Internacionales de Hermenéutica, ciudad autónoma.

Samperio, Elsa (2013) *Sobre el texto de Philippe Hamon "Introducción al análisis de lo descriptivo"*. (inédito)

Scribano, Adrian (2003) *Entrevista en profundidad*. En: *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros. Argentina.

Samaja Juan (1993) *Epistemología y metodología*. Eudeba, Buenos Aires

Sautu, Ruth (2004) *El método biográfico, reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Sel. de cap. Edito. Lumiere

Schuster, Fererico L. (2002) *Filosofía y Métodos de las ciencias Sociales*. Edit. Manantial. B.Aires.Villasante Tomas y AA.VV. (2000). *La investigación social participativa*. Ed. El viejo topo. Barcelona.

Mar del Plata, mayo 25 2014



OPTIMIZACION DE LOS RECURSOS Y SU IMPACTO EN LA TRAYECTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO INTEGRADO

Roxana Da Rosa

Estudiante CPO Discapacidad y Derechos, Facultad de Derecho, UBA

xdarosa@gmail.com / darosa028@est.derecho.uba.ar

Introducción

En este trabajo intento describir una situación experimentada por gran parte de las familias, durante el proceso de integración escolar de sus hijos en las escuelas primarias públicas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello utilicé los relatos de diferentes actores de la comunidad educativa entre ellos: grupos de mamás de diferentes distritos, directoras y maestras de escuelas comunes y maestras integradoras. Logre identificar la normativa vigente y señalar en que momento del proceso de integración se pone de manifiesto una de las barreras que puede llegar a modificar la trayectoria escolar del alumno. Luego intento definir de qué tipo de barrera se trata para que podamos repensar y mejorar nuestras prácticas o decisiones. Más aun cuando nos encontramos en un lugar de gestión o de toma de decisiones con las que se generan cambios que pueden impactar en la vida de las personas. La intención también es mostrar con esta descripción de qué manera interactúan las personas que integran ambos sistemas, salud y educación; como interpretan las normativas cuando se llevan a la práctica, que cuanto más específica es la reglamentación se distancian más de los principios que le dieron existencia, y por diferentes motivos priorizan unas sobre otras de mayor jerarquía, ya que pasan a ser de manera exclusiva las normas a la que se sujetan perdiendo de vista las que están por encima en la pirámide jurídica. Imaginar gráficamente este fraccionamiento es útil para de alguna manera bucear en su justificación, ya sea jurídica, teórica o cultural en miras de mejorar la trayectoria escolar de los niños integrados y aportar al debate motivos para la reflexión en cuanto a la asignación y reasignación de recursos estatales o la falta de optimización de los ya destinados que no es lo mismo.

Identificación de la normativa vigente

El derecho vulnerado al que hago referencia tiene recepción, ya en el año 1994, en La Declaración de Salamanca que lo recoge a su vez de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en sus primeros artículos reconoce la necesidad de impartir enseñanza a todos los niños con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación; proclama que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación, y como cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados teniendo en cuenta esta diversidad dentro de una escuela ordinaria.

En su marco de acción recomienda asignación de recursos en consecuencia y afirma que los servicios educativos se beneficiarían considerablemente si se realizaran mayores esfuerzos para la utilización óptima de todos los especialistas y todos los recursos disponibles. En la sección directrices para la acción en el plano nacional, afirma que será necesario llegar a un compromiso político, tanto a nivel nacional como de la comunidad, para la asignación de nuevos recursos o la reasignación de los ya existentes.

La ley 26378 que incorpora en 2008 la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad a nuestro ordenamiento jurídico, en su artículo 24 reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad con un sistema de educación inclusivo y enumera sus objetivos sobre la base de igualdad de oportunidades.



La Constitución Nacional en su artículo 14 reconoce el derecho de enseñar y aprender. El ejercicio de este derecho está regulado por la ley nacional de educación 26.206. Ésta, en su artículo 4 responsabiliza al estado, en este caso la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a proveer de este bien público a todos sus habitantes con carácter indelegable. En su artículo 12 lo hace también de manera concertada y concurrente. En su artículo 11 describe sus objetivos: inciso a) asegurar la educación de calidad; inciso e) garantizar la inclusión educativa, a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; inciso n) brindar una propuesta pedagógica que le permita el máximo desarrollo de sus posibilidades; inciso u) coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios. Su artículo 26 considera obligatoria la educación primaria y el artículo 27 enumera los objetivos de este nivel. Específicamente trata la educación especial en sus artículos 42 a 45 donde expresa que brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Garantiza la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona, e identifica particularmente a las autoridades jurisdiccionales quienes deben disponer de las medidas necesarias para: posibilitar una trayectoria escolar integral, contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con las docentes de educación común y crear las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada. Los artículos 60 y 61 los dedica a escuela domiciliaria aunque no la relaciona con la integración escolar, sí con los alumnos que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria por períodos de treinta (30) días corridos o más. En el artículo 68 manifiesta que el personal administrativo, técnico, auxiliar, social, de la salud y de servicio es parte integrante de la comunidad educativa y su misión principal será contribuir a asegurar el funcionamiento de las instituciones educativas y de los servicios de la educación, conforme los derechos y obligaciones establecidos en sus respectivos estatutos.

También se encuentra una circular técnica del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de Marzo 1988 indicando que: cuando son los padres quienes solicitan una vacante a la escuela común y ésta considera apropiada esa integración, simplemente deben solicitar la intervención de un equipo integrador. Este equipo escolar participa del proceso cuando la escuela común no considera viable responder a dicho pedido. En ese caso será el equipo quien analizará la situación orientando a la familia hacia la escuela más adecuada. Si el alumno está escolarizado en un jardín, será la supervisión de nivel inicial quien se conectará con el equipo. Si es la escuela especial la que solicita una vacante, el acuerdo puede darse entre ambas escuelas (especial y común) sin ninguna otra intervención. Si la escuela solicitada no acepta la integración, se da participación al equipo de orientación escolar. Cuando las autoridades de la escuela común solicitan la integración del niño en otra escuela especial, si es posible llegar a un acuerdo entre ambos establecimientos, se solicita la intervención del Gabinete Central. Una vez integrado el alumno, todos los intervinientes informan a sus respectivos supervisores. El tipo de relación en la que exclusivamente se comunican ambas escuelas se establece cuando la integración es en el nivel primario, no así, cuando un alumno es integrado en nivel inicial.¹

Por otro lado existen resoluciones del Consejo Federal de Educación que da pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares en nivel inicial, primario y modalidades.² que dispone que se considere esencialmente la evaluación pedagógica y el análisis de las barreras al aprendizaje y a la participación para la admisión, continuidad y egreso de los alumnos con discapacidad.³ Como así también que recomienda



que la trayectoria de alumnos con discapacidad sea abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la de los niveles comunes, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela común.⁴

Disposición 32 y 39 del año 2009 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal unifican y ordenan los procedimientos para hacer posible la inclusión de niños con necesidades educativas especiales en educación común. Enumeran las diferentes figuras que pueden intervenir, entre ellos, celadores para niños discapacidad motora, maestro de apoyo psicológico, la manera en la que deben acordar los agentes estatales del equipo de orientación escolar con la dirección de la escuela común, especial y el gabinete central según corresponda.

La resolución 3034 del año 2013 del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se aprobó en su anexo I el reglamento de desempeño de la figura de APND, recurso del ámbito de la salud. Ya que no significa erogación alguna para el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La resolución 1274 del año 2000 instituye los principios básicos de la integración educativa.

La ley 24901 artículo 17 garantiza las prestaciones terapéuticas educativas (comprende cobertura integral de técnicas y metodologías de ámbito terapéutico-pedagógico y recreativo) y prestaciones educativas (incluye escolaridad en todos sus tipos, capacitación laboral, talleres de formación laboral y otros) dentro del sistema de salud por la cobertura médica que posea la familia. Se hacen efectivas por el reintegro de la superintendencia de servicios de salud a las obras sociales que son los sujetos obligados inmediatos. Actualmente los aranceles están detallados en el nomenclador del anexo 1 de la resolución número 1151 de 2014 que readecua por lo menos una vez al año todos los aranceles vigentes del sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad.

Una vez identificada la normativa vigente, surge la necesidad de analizar jurídicamente el proceso que comienza con la matriculación del alumno. En la que aparecen múltiples cuestionamientos sobre la situación propiamente dicha sobre los que debe ser puesta mayor atención y luego realizar algunas observaciones que podrían ser de utilidad para mejorar la trayectoria escolar de los alumnos integrados.

La situación

La situación que quiero describir y que fue relatada por muchas de las familias es la de alumnos en integración escolar en escuelas primaria públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Todos cuentan con el certificado de discapacidad, motivo por el cual accede a las prestaciones educativas a través del sistema autorizaciones la obra social y reintegros de la superintendencia de servicios de salud, pero que a su vez el procedimiento por el cual se evalúa y se considera si son necesarias o no las adaptaciones curriculares se realiza por procedimientos regulados por el sistema de educación. Las autoridades jurisdiccionales como el Ministerio de Educación, Secretaria de educación etc. Por sus reglamentaciones internas. En teoría se establecen según las características del niño. Se decide sobre la necesidad de una maestra integradora, indican incumbencias, derechos y obligaciones de los diferentes actores. Diferentes barreras atraviesan la situación planteada, las cuales se convierten en un obstáculo para hacer efectivo el derecho a la educación. Dada la complejidad del tema, es necesario individualizar una, para continuar con el análisis. Este derecho no solo se trata del derecho a ser matriculado, sino a poder aprender en igualdad de condiciones, y de brindarle una educación de calidad.

La Barrera

La barrera que me ocupa en esta oportunidad se manifiesta en la negativa por parte de un sector del ámbito educativo a que las maestras integradoras que configuran el modulo “apoyo a la integración” o



“Maestra de apoyo” que son parte de la cobertura de salud, aportadas por la obra social, puedan participar formalmente de adaptaciones curriculares y de evaluaciones, en diseñar o dirigir estrategias de intervención, en las escuelas primarias estatales cumpliendo con la prestación educativa reconocida en la ley 24901. Esta tarea es facultad exclusiva de la maestra integradora designada desde las escuelas especiales estatales cuyo procedimiento esta trazado en una disposición de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del gobierno de la ciudad de Buenos Aires.⁵ Ahora, ¿Podremos identificar si se trata de una barrera legal, de interpretación o actitudinal? Tratando de descubrirlo encontré una característica que obra como interferencia. Para lo que voy a introducir una premisa económica muy popular, “las necesidades son ilimitadas y los recursos escasos”. Estableciendo un paralelismo podría afirmar que la necesidad de apoyos de este tipo en la escuela pública es ilimitada y los docentes afectados son escasos, en realidad insuficientes. Esto es así, a pesar de contar con la figura de APND (acompañante personal no docente) desde 2013 y de que progresivamente fueron afectadas a esta tarea personal proveniente de las escuelas domiciliarias que anteriormente no intervenían en integración escolar. Según el relato de una directora entrevistada, por lo general cuando la familia solicita este acompañante personal no docente (prestación educativa de salud que se solicita a la obra social) es retirada la maestra integradora al alumno integrado (servicio de educación que proporciona la escuela especial). El fundamento tenido en cuenta para ello no está relacionado con las características del alumno o la evolución del proceso de integración sino con la escasez de recursos, la equidad y distribución de los recursos de educación. Tengo que resaltar en este punto que el APND tiene funciones diferentes a la maestra integradora, y esa diferencia se trata precisamente de la facultad de realizar formalmente adaptaciones y plantear estrategias. Esta figura es simplemente quien lleva a la práctica esas adaptaciones y se encuentra limitada a concretar el trabajo ya diseñado la práctica con el alumno.⁶ Es ineludible asociar a esta observación dos aspectos, el primero es cuantitativo en cuanto al número de integraciones designadas por cada una de ellas y el cualitativo de la intervención o del apoyo, efectivamente del segundo se desprende y toma protagonismo uno de los datos aportados por los docentes consultados. Que la cantidad de integraciones por cada integradora es lo que aporta o no calidad a la experiencia educativa.

Los interrogantes

Surgen cada vez más cuestionamientos que se deben responder para avanzar. ¿Cuántas integraciones tiene a cargo cada maestra integradora? Con esa cantidad ¿Pueden observar, conocer, comprender al niño integrado?; ¿Elaborar estrategias?; ¿Adaptar material, textos, consignas, evaluaciones? Y ¿Guiar, acompañar, reunirse con equipos directivos, docentes, equipos interdisciplinarios, familias, profesionales externos?; ¿Por qué en los casos en los que el alumno cuenta con la prestación educativa del sistema de salud no se le permite realizar este trabajo formalmente? En cambio sí están facultadas las docentes del servicio de educación. ¿Existe prohibición?; ¿Es real que los recursos son escasos? o ¿son solo ineficientes? La falta de optimización de estos recursos ¿Está dada por la falta de trabajo interdisciplinario?, ¿Sera por una interpretación errónea de la normativa y su jerarquía?; ¿Por qué las familias abandonan la escuela pública y no solo la educación pública sino la escuela común? Voy a tratar de contestar algunas de estas preguntas en este trabajo.

Del caso particular al común denominador

Para comenzar a desenredar la cuestión principal, me enfoqué en los puntos en común de algunos de los casos, que dejan en evidencia este fraccionamiento de ambos sistemas estatales como inconexos en torno a la inclusión educativa. Se podría decir que en varios casos muchas de las aristas facilitadoras de los procesos de integración estaban dadas, las cuales son: suficiente capacidad de adaptación por parte del



alumno integrado hacia al grupo, contención y acompañamiento familiar, un grupo reducido, tratamiento extraescolar continuo con profesionales comprometidos. Estos aspectos a la hora de evaluar y emitir un pronóstico resultan favorecedores. Con todas estas características cubiertas, la energía se coloca exclusivamente en el proceso de integración. Es decir, en las formalidades.

Al consultar a las familias sobre la trayectoria escolar de sus hijos y la dificultad con la que atraviesan los procesos de integración escolar tienen un relato unificado, común y traumático.

El primer inconveniente en algunos casos se da al solicitar los apoyos. Las familias se encuentran con la imposibilidad de que se les designe a sus hijos una maestra integradora proveniente de la escuela especial pública por falta de creación de cargos, lo cual puede dilatarse durante un tiempo (para algunos solo unos meses, en otros puede ser un año o más). Entonces los procesos de integración quedan sujetos a la exclusiva predisposición y buena voluntad de los docentes intervinientes de la escuela común en coordinación con los profesionales externos del equipo de salud de la cobertura médica, entre ellos, muchos tienen ya aprobado por la obra social el módulo de apoyo. Con el paso del tiempo, la complejidad progresiva de los contenidos o la aparición de algún docente que siente que no fueron preparados para trabajar en la diversidad, va tomando cada vez más importancia la necesidad de cumplir con formalidades. Sabemos que es indispensable la fluidez de comunicación y coordinación entre docentes y el equipo de profesionales ya sea el designado o el de salud. Ante la ausencia de una maestra integradora por cuestiones de hecho, el equipo de salud de manera informal es quien realiza intervenciones que van siendo cada vez más profundas, siendo preciso acordar estrategias y solicitar que se facilite el material con anticipación. Ante esta complicación que inevitablemente se traslada al rendimiento del alumno, este equipo externo no está facultado para intervenir. En algunos casos es recién en ese momento que se designa una integradora de la escuela especial pública. Pero como se da en la mayoría de los procesos, cada integradora tiene designadas más integraciones de las que puede abarcar, así que resulta imposible abordarlas con eficiencia. Por lo que, estos inconvenientes van dándole estructura a la barrera que en algunos casos determina el éxito o fracaso escolar. Ya que las modificaciones se realizan sobre las consecuencias y no de manera preventiva.

Algunas observaciones

Es necesario mencionar sobre todo, para los asistentes que no vienen del mundo del derecho, un punto sobre lo que ya no hay discusión; la jerarquía de las normas mencionadas. Está claro que la convención tiene jerarquía constitucional, es superior a las leyes, y que de existir resoluciones del Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, Ministerio de Salud, Superintendencia etc., no solamente tienen que ser orientadas a superar el piso normativo, sino que nunca podría contrariar o restringir el derecho reconocido. Otra aclaración que podría resultar obvia, pero importante, es que la totalidad de las normas citadas están orientadas al cumplimiento de los fines y objetivos expresados en los considerandos, preámbulos y articulado; aunque al trasladar la letra de la ley a la práctica, puede haber diferentes visiones sobre la interpretación y alcance. En la puesta en marcha del proceso de integración propiamente dicho es donde nace, crece y se desarrolla la mayor confusión. Por ello la descripción de la realidad vivenciada por las familias protagonistas, pues es en el mismo ámbito escolar estatal donde se repiten y se sustentan los puntos conflictivos coincidentes. Este relato pasó de ser desde el caso particular aislado, que parecía ser algo que sucedía extraordinariamente, a ser el común denominador.

La asignación de los recursos y la calidad educativa

El principio de calidad educativa es irrenunciable⁷ y fue reconocido por el Consejo Federal de Educación como un objetivo no logrado. En este punto creo que toma protagonismo la cantidad de integraciones por



cada integradora, y para responder sobre si se puede o no cumplir eficientemente; la respuesta es no, por algo tan simple como que la semana tiene 5 días, y es necesario trasladarse de una escuela a otra, licencias, agendas cruzadas, etc. En ese sentido podría afirmar por los dichos de la maestra integradora de una de las escuelas especiales consultadas. *“Más de 3 integraciones (para una integradora) es imposible, si vamos 2 veces por semana a 2 de ellas y 1 solo día a otra, ya se nos terminó la semana (...) además de concretar reuniones y trabajar sobre el material, etc.”* Por lo general tienen más de 3 integraciones y en algunos casos, muchas más de 3. Entonces ¿Cómo puede visitar a sus niños con la frecuencia necesaria?, ¿Cómo realiza las adaptaciones, y orientar al personal de la escuela común? ¿De qué manera logra el alumno realizar las actividades junto a sus compañeros sin el material adaptado, o sin la planificación de sus evaluaciones según sus necesidades? Nada de esto es posible si no se reasignan los recursos razonablemente.

“La adaptación curricular, puede establecer la diferencia entre un alumno simplemente presente en el aula o participando activamente e involucrado en la vida escolar diaria. El análisis de las diferentes interpretaciones de los docentes sobre las adecuaciones curriculares y las observaciones de clases y cuadernos nos permitirá determinar hasta qué punto el niño integrado participa activamente de la clase y está involucrado en el acontecer cotidiano de la vida escolar”⁸. Por este motivo la realización de estas adaptaciones en tiempo y forma, con la individualización que requiere además de tiempo, el vínculo, pueden ser determinantes del éxito o fracaso como mencione anteriormente.

Justificaciones que profundizan la barrera

Estas son algunas de las justificaciones que aparecen en el relato de docentes y directores de los establecimientos educativos.

La escasez de los recursos en general.

Incompatibilidad de recursos públicos y privados

La complejidad con la que es seleccionado el personal de educación para cubrir los cargos.

Que los profesionales del equipo externo no son educativos, sino de salud.

En este trabajo se evidencia más allá de la escasez de los recursos, la optimización de que se habla cuando se expresa “hasta el máximo de los recursos disponibles”, y “flexibilizar las estrategias de intervenciones”, por lo que si se articulara los recursos destinados en la cobertura de salud y los designados en educación sin aumentar la cantidad estarían influyendo en mejorar la calidad educativa. La negativa de que el personal de salud este facultado para realizar adaptaciones, frente a exclusividad de las docentes de las escuelas especiales, se posa sobre esta supuesta incompatibilidad. Como si se ignorara que se accede a las prestaciones de salud, que se solicitan a la obra social, esta cobertura médica puede que contrate a privados, que esos importes son reintegrados por el sistema único de reintegros (S.U.R.) de la superintendencia de servicios de salud. Teniendo en cuenta esto también son recursos públicos.

El discurso que justifica la negativa expresa que constituyen dos orbitas diferentes y que en educación es muy compleja la acreditación de saberes, como así también transparente y minuciosa la selección

de los profesionales por medio de actos públicos. Pero omiten, que en la cobertura de salud también es condición necesaria y excluyente que los profesionales estén inscriptos en el Registro Nacional de Prestadores. Además es el mismo estado quien confecciona y fiscaliza ese registro, el cual es también minucioso y transparente.



Aunque estas prestaciones de salud estén contenidas en la ley 24901, son denominadas precisamente prestaciones educativas, y en el documento del Ministerio de Educación sobre el mejoramiento de las trayectorias escolares son reconocidos, los agentes de salud, como partes de la comunidad educativa, al igual que el artículo 68 de la ley 26206. Tener en cuenta esto facilitaría el trabajo interdisciplinario indispensable para abordar la integración escolar. En todo caso sería otra discusión que no puede ser tomada en esta oportunidad, si las prestaciones educativas deben ser encuadradas dentro de la órbita de educación y no en la cobertura de salud.

Conclusión

Sobre si existe o no una prohibición, en la individualización de la normativa realizada no he encontrado expresión alguna en ese sentido. Puedo afirmar que no se trata de una barrera legal. El único indicio que podría ser interpretado no como una prohibición, pero sí como una reglamentación “imposible de eludir” es la Circular Técnica del GCBA (marzo 1988). Ésta determina pautas para conducir un proceso de integración. También la disposición 32/ 39 de 2009 de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal que unifica y ordena los procedimientos para hacer posible la inclusión educativa. Para algunos actores de la comunidad, por lo general quienes toman decisiones inmediatamente cercanas a los alumnos, son tomadas como la “única manera” de llevar adelante este proceso. Sin dar oportunidad al cuestionamiento operativo, o crítica constructiva sobre la implementación. Estas reglamentaciones se vuelven rígidas, contrariamente al principio de flexibilidad que requiérela convención. Lo más difícil a nivel personal es aceptar que esta circular técnica y una disposición tengan la consistencia suficiente como para obstaculizar una trayectoria escolar, hacer que los recursos económicos se vean inutilizados, y sobretodo que contraríe toda la pirámide jurídica.

Al perder de vista los principios básicos y la jerarquía de las normas tanto en las prácticas como en las decisiones de las autoridades jurisdiccionales también se pierden de vista a los sujetos de derecho. Esto impacta directamente en la trayectoria escolar natural de los alumnos con discapacidad diluyendo cualquier esfuerzo. Es decir que contar con más recursos no es el único camino para producir una mejora en la calidad educativa, pero sí es necesario optimizar los ya dispuestos, articularlos eficazmente o reasignarlos. Una de las posibilidades es facultar a equipos de salud a intervenir antes de que estas consecuencias aparezcan. Por último, cabe reflexionar sobre si los recursos privados son tan privados o son también recursos públicos; si las prestaciones de salud en realidad son prestaciones educativas; si esta barrera puede ser derribada en el propio espacio escolar cambiando el eje sobre el cuales se toman las decisiones. Centralizar los objetivos, las prácticas y los procedimientos en el sujeto. Todas estas decisiones son por las cuales los alumnos y sus familias son presionados hasta abandonar en el mejor de los casos la escuela pública, cuando no la escuela común; no precisamente en virtud de una decisión familiar o consensuada.

¹ Esta circular fue publicado en el año 2006 y distribuido a instituciones educativas por la Secretaria de Educación, la Dirección General de Planeamiento y la Dirección de Investigación, con el título de “Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común”, pag. 20.

² resolución 154/11 del Consejo Federal de Educación

³ resolución 155/11 del Consejo Federal de Educación

⁴ resolución 174/12 del Consejo federal de Educación

⁵ Disposición 32/39 del año 2009

⁶ Estas tareas están delineadas en la resolución 3034/2013 y su anexo I.

⁷ Programa Integral para la igualdad Educativa (PIIE)

⁸ Publicaciones de la Secretaria de educación de la ciudad Autónoma de Buenos Aires Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común, en su página 12. 2005



Bibliografía

- * Carlos Eroles - Hugo Fiamberti (Compiladores) *Los derechos de las personas con discapacidad*, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. UBA. EUDEBA.
- * *Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común*, Volumen 4, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección de Investigación. Buenos Aires.2005.
- * Casal V. Lofeudo S., *Identidad y diferencia*, Integración escolar: una tarea en colaboración. 2009
- * España Salamanca. Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales de 7 a 10 de Junio de 1994.
- * Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Incorporada por Ley 26378.
- * Ley de Educación Nacional, 26026 14 de Diciembre de 2006, http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf.
- * Ley 24901 <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>
- * Resolución 579/1997. Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad, 31 de Marzo 1997.
- * Resolución 1274/2000 Secretaria de Educación Gobierno de la Ciudad, 31 de Julio de 2000. Principios básicos de la integración educativa.
- * Disposición 17/2007 02 de Marzo de 2007 documento de la Modalidad Educación Especial. Anexo I Procedimientos referidos a la inscripción de un alumno con NEE a una Institución del Área de Educación Inicial o de Educación Primaria dependientes de la DGDE y de la DGE SUP.
- * Disposición 32/2009 Dirección General de Educación de Gestión Estatal, 23 Abril de 2009.
- * Disposición 39/2009 Dirección General de Educación de Gestión Estatal, 30 de Abril de 2009.
- * Resolución Consejo Federal de Educación 154/2011, Pautas Federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares.
- * Resolución Consejo Federal de Educación 155/2011, 13 de octubre de 2011, documento de la Modalidad Educación Especial.
- * Resolución 3034/2013 y anexo I, 10 de septiembre de 2013, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.
- * Resolución 3278/2013, 1 de Octubre de 2013, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas.
- * *Programa Integral para La Igualdad Educativa Educación Especial*. <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/files/2010/03/PIIE-Especial-Final.pdf>
- * Estados Unidos, Nueva York, 10 a 12 de Junio de 2014. *Conferencia de los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos de las PcD de Naciones Unidas, séptimo período de sesiones, Incorporación de las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la agenda para el desarrollo después de 2015.*



LA OBLIGATORIEDAD DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

REFLEXIONES SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Carla Lanza - Susana Mantegazza

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

El derecho a la educación secundaria contribuye a la democratización del acceso al conocimiento y a saberes social y culturalmente relevantes, es sabido que con la Ley 26.206 dicho nivel educativo es obligatorio promoviendo el acceso a población tradicionalmente excluida. En este trabajo nos proponemos analizar las trayectorias escolares de adolescentes con discapacidad que transitan hoy la escuela secundaria interrogándonos acerca de las prácticas desplegadas y la cercanía o lejanía del enunciado que refiere al cumplimiento del derecho a la educación.

Entre las causas que promueven la inclusión educativa se sostiene a la educación como derecho y a la diversidad como valor educativo esencial. Desde hace muchos años, se realizan en casi todo el país procesos de integración escolar, que resultan ser experiencias aisladas. De este modo algunos adolescentes con discapacidad asisten hoy a las escuelas acompañados de sus docentes integradores con diferentes propuestas: en ocasiones están presentes en todas las asignaturas, en otras comparten algunos espacios curriculares. Estas propuestas individuales estarían pensadas desde las supuestas *necesidades* de cada joven, determinadas muchas veces por equipos y/o profesionales de diversa formación. La Ley 26.378, plantea que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. En el marco de la cultura inclusiva la escuela media abre sus puertas pero: ¿Qué dispositivos tiene preparados para acompañar las diferentes trayectorias reales de los estudiantes? ¿Qué configuraciones de apoyo se ponen en marcha para hacer efectivo el derecho a la educación?

La educación inclusiva implica que todos los sujetos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones de género, pertinencia cultural, discapacidad, religión, problemáticas familiares, sociales o culturales. En este sentido, se requiere de una escuela que aloje, enseñe y forme, que no promueva mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, para promover los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación ciudadana.

Ser docentes, hacer escuela, nos compromete con los otros no sólo desde lo discursivo sino en una verdadera praxis donde se conjuguen a decir de Carlos Libaneo: el “saber”, el “saber hacer” y el “saber ser”. El objetivo del presente trabajo es poner en discusión modos de trabajo que promueven o no una verdadera inclusión educativa de los adolescentes con discapacidad y generar conciencia sobre la importancia y responsabilidad ante su derecho a la educación.

Palabras clave: derecho-educación-adolescentes-discapacidad-trayectorias.



LA OBLIGATORIEDAD DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

REFLEXIONES SOBRE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD

Lanza, Carla; Mantegazza, Susana.

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

lanza_carla@yahoo.com.ar; mantegazza_susana@yahoo.com.ar

La educación como derecho

Actualmente, es posible encontrar diversos documentos que abordan a la educación como derecho, si bien no es objeto de este trabajo describir los mismos, haremos una breve referencia a ellos para contextualizar nuestro análisis. Algunas de las normativas que han configurado nuestras prácticas educativas son: la Convención sobre los Derechos del niño aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989; la Ley 26.061 del año 2005 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, La Ley 26.378 de aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y La Ley de Educación Nacional 26206, como nuestro actual marco normativo que rige al Sistema educativo.

Pineau (2008) sostiene que poner el foco en comprender a la educación como derecho implica tener como punto de partida la comprensión del otro como “sujeto de derechos”, y ver al otro - alumno-, como alguien que posee ciertos derechos, con “derecho” a ejercerlos, ampliarlos y sumar nuevos. En este sentido, parte de la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo. Sí como dice Hanna Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos”. Siguiendo esta misma línea Rosa María Torres (2003) propone una visión “ampliada” de la educación y del derecho a la educación, basada en los siguientes puntos:

- Derecho no sólo de niños y niñas sino de *toda persona*
- Derecho no sólo a acceder a la escuela sino a la *educación*
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino a una *buena* educación
- Derecho no sólo a acceder a la educación sino al *aprendizaje*
- Derecho no sólo al *aprendizaje* sino al *aprendizaje a lo largo de la vida*
- Derecho no sólo al acceso sino a la *participación*

Algunos hechos que contribuyeron a la integración escolar en Argentina

A lo largo del tiempo diferentes lógicas y discursos constituyeron diversas prácticas y conceptualizaciones. En el presente trabajo no realizaremos un recorrido genealógico de textos y normativas, pero nos resulta necesario al menos mencionar y asumir la construcción discursiva en la arena de las políticas y las diferentes representaciones de los actores. Encontramos menciones a conceptos como personas discapacitadas, Necesidades Educativas Especiales, personas con discapacidad, configuraciones de apoyo, barreras, entre otros y a nuestro entender, cada una de estas expresiones discursivas fueron configurando modos de regulación social, construcción de vínculos y acciones.



La inclusión es el marco político, es decir, la inclusión es una política educativa y esa política se instrumenta o efectiviza a través de diferentes estrategias.

En 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas dependiente de la Presidencia de la Nación, que brindaba un espacio para la coordinación de distintas acciones y propuestas para lograr una mayor integración de las *personas discapacitadas*.

En 1988 el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, lanza un Plan Nacional de Integración a través del cual el país adoptó medidas, normativas y creó organismos con el propósito de garantizar los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Hasta la implementación de este programa las escuelas especiales tenían como eje central la rehabilitación de sus alumnos, introduciendo la centralidad en los aspectos educativos.

En el año 1998 se publica el Acuerdo Marco A19 para la Educación Especial, tendiente a asegurar un continuo de prestaciones para asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales.

Actualmente, en la provincia de Buenos Aires a partir de la resolución 4635/11 de la Dirección General de Cultura Y Educación, la integración escolar se realiza a través de la doble matriculación en escuela especial y en escuela común, concurriendo el alumno alternadamente a una y otra. Dicha normativa sostiene que se debe garantizar su matriculación en todas y cada una de las instituciones que contribuyan a su formación, las cuales deben sostener un proyecto pedagógico individual.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron pensadas las escuelas de recuperación con el objetivo de atender a niños con dificultades de menor gravedad, que eran derivados por la escuela común. Los primeros grados y escuelas de recuperación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires fueron creados por ley en 1973. Allí se especifica la población a la que recibirían “defectivos pedagógicos no incluíbles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen”. Se buscaba con ello, disminuir las tasas de repitencia, desgranamiento y deserción, manteniendo el mismo currículum que las escuelas comunes, pero aplicando técnicas y metodologías adecuadas.

Por su parte, la Ley 26.378, plantea que *la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*. Allí se expresa que las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales permanentes o transitorias y que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Y es justamente aquí donde focalizamos en aspectos que obstaculizan desde el contexto escolar (político y pedagógico-didáctico), el derecho a aprender de los jóvenes con discapacidad en la escuela secundaria.

Y finalmente mencionaremos la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 establece como uno de sus fines:

e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (art. 11, inc. e). La misma Ley caracteriza a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativa que debe estar al servicio de los diferentes niveles educativos.

Asimismo, en su Artículo 42. postula:



- La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Destacamos que la resolución 4635/11 de la DGCYE de la Provincia de Buenos Aires dispone que para que este proceso se lleve a cabo satisfactoriamente se debe conjugar el trabajo y la mirada de varios actores, - entre ellos: la familia, el estudiante, el equipo integrador, los equipos técnicos docentes (equipos de orientación escolar), el equipo de conducción de las instituciones educativas intervinientes y el equipo distrital de inspectores de enseñanza- en pos de la construcción de una propuesta curricular individualizada que fortalezca la enseñanza del curriculum de educación común.

Pensar en el adolescente que hoy está en la escuela media también nos cuestiona por su trayecto previo, en tanto adultos parte de un sistema educativo, nos interroga el recorrido realizado por los estudiantes que llegan a la escuela secundaria, ¿qué pasa en el nivel medio con las propuestas educativas de diferentes docentes, con diferentes tiempos, requisitos, contenidos? ¿Qué sucede con los jóvenes que asisten a la escuela secundaria con una docente integradora? En estos casos, ¿Quién supervisa la tarea que se realiza? ¿Cómo se articula el trabajo de diferentes profesionales que trabajan en las escuelas? ¿Cómo se organizan los apoyos que los estudiantes necesitan para garantizar o promover sus aprendizajes?

De las Trayectorias e itinerarios

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2007), ellas responderían a un ideal y a un recorrido estipulado por el propio sistema. Sin embargo, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, pues gran parte de los niños/as y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Durante varias décadas, la mirada sobre estas formas no lineales, producida desde los enfoques del modelo individual del fracaso escolar conceptualizaba toda diferencia como desvío y responsabilizaba a los sujetos por los mismos. En las últimas décadas se ha producido un cambio de enfoque y actualmente la inclusión educativa brega por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.

Se trata de pensar en las singulares vivencias de cada sujeto en su biografía escolar y en esa relación pensar en ellos/as como estudiantes, en ellos/as como adolescentes, en ellos/as como ciudadanos/as, como sujetos de derechos, como sujetos deseantes... sujetos portadores y creadores de una historia y trayectoria singular. Estos conceptos también son retomados en el trabajo de Andrea Alliaud (2007:30), quien pone en relación las conceptualizaciones referidas a que "toda trayectoria social debe ser comprendida como una manera singular de recorrer el espacio social, donde se expresan las disposiciones del habitus. Sin embargo cada posición tomada en el campo es una exclusión de otras posiciones" (Bourdieu, 1995:384). Allí cobra interés la trayectoria biográfica de los sujetos para comprender la práctica presente, y también la consideración de la historia social que ese sujeto comparte con otros.

Ahora bien, desde la cuestión discursiva esto pareciera ser claro y sencillo pero... ¿Qué pasa en algunas aulas con algunos estudiantes? como adultos y parte del sistema ¿estamos desplegando acciones



tendientes a promover estas trayectorias continuas y completas en los estudiantes? y ¿qué sucede en el caso de los estudiantes con discapacidad?

Estas preocupaciones e interrogantes enlazan claramente las conceptualizaciones acerca de la educación como derecho y la consideración de las trayectorias escolares continuas y completas.

En este sentido se torna imprescindible la implementación de estrategias (configuraciones de apoyo) materiales (ayudas para aprender) y herramientas para la producción, organización y sistematización del conocimiento tendientes a garantizar la inclusión genuina en el día a día de las aulas.

Intervenciones reales en una escuela secundaria de Pcia. de Buenos Aires

Lucía es una niña de 14 años de edad que actualmente cursa 4° año en una escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Desde 1er grado la joven trabaja con Maestra integradora en la jornada escolar.

A los 4 años fue intervenida quirúrgicamente por primera vez debido a un tumor cerebral, luego recibe otra intervención a los 6 años cuando le colocan una válvula que regularía el funcionamiento de su cerebro. Posterior a esta operación los médicos identificaron algunas secuelas en el plano motriz y afasia. Luego de casi un año de recuperación, Lucía fue recuperando paulatinamente el habla y sus habilidades motrices.

El primer día de clases de 4° año, la maestra integradora de Lucía se presenta y dice: "Hola yo soy X, la maestra integradora de Lucía, la nena que es T.E.L."

En la sala de profesores también se escucha de otros docentes: "Ah! estás en 4° ¿te tocó la nena TEL?"

- *nena/adolescente.*

- *es TEL*, con dicho verbo enunciado que se antepone a la clasificación.

¿Qué quieren decir con "es TEL"? ¿Nena? ¿Dónde queda la joven allí? ¿Por qué la re-bautizan casi atribuyéndole un designio? ¿Qué lugar o posición le anticipamos a este sujeto para que devenga la construcción que desde la educación estaríamos buscando?

¿Cómo conciben sus tareas y funciones cada uno de los profesionales que trabajarán con la joven en la escuela?

¿Cómo promover con este punto de partida un proceso de inclusión genuino si ya desde el discurso se la rótula de ese modo?.

Actualmente Lucía concurre a la jornada escolar de lunes a viernes, 25 horas semanales y cuenta con el acompañamiento de una docente integradora proveniente de una escuela especial que concurre con ella a la escuela común 8 horas por semana. Es decir, que más de 13 horas, la joven transita por las asignaturas y espacios curriculares sin esas intervenciones presentes. Podríamos preguntarnos acerca de las funciones, tareas esperadas por la docente integradora, por posibles dispositivos de intervención que desplegaría para el trabajo de Lucía las 25 horas. La realidad que hemos observado en la institución educativa es que no existe tal dispositivo de acompañamiento ni a Lucía ni a los docentes. Los docentes de los distintos espacios curriculares alegan que *no están preparados para recibir a este tipo de alumnos y a algunos hasta les perturba la presencia de la docente integradora porque lo vivencian como un control.*

No podemos olvidar que la cultura escolar es primordialmente oral, y que la joven tiene un trastorno del lenguaje tanto en la comprensión como en la expresión. ¿Estamos garantizando su derecho a la educación?



El hecho de permanecer en la escuela no garantiza por sí solo el aprendizaje. Como escuela tenemos que promover experiencias para que cada estudiante aprenda todo lo que su condición le permite aprender, nunca menos. Esta estudiante requiere de mediaciones y sistemas externos de representación que vuelvan "legible" todo aquello que transcurre en las horas de clase, pero no se está brindando esto.

La escuela, al igual que otros espacios sociales puede posibilitar y/u obstaculizar al mismo tiempo los aprendizajes de los estudiantes. Aizencang y Bendersky en (Elichiry, 2009) plantean que existen dos modos o dos lógicas de considerar a un sujeto en situación de aprendizaje. La primera de ellas, pone el acento en el "sujeto con dificultades", mientras que la segunda se refiere al sujeto que momentáneamente está atravesando por ellas, incluido en un contexto de actividad específica y contemplando las condiciones de límite y posibilidad que el mismo le plantea. Cada una de estas lógicas define modos de intervención, en el primero de ellos como déficits que reclama ayudas externas, en el segundo en términos de potencial que convoca a generar nuevas formas alternativas de interacción, despliegue y expresión. En este sentido aprender puede encontrar otros sentidos si se diseñan e implementan apoyos posibilitadores. Nuestras intervenciones pueden no tener resultados inmediatos pero sí deben promover sucesivas aproximaciones a ellos.

Conclusión

En las breves escenas compartidas localizamos referencias éticas, políticas, históricas, sociales, de formación y *deformación* de cada uno de los actores presentes en la escena pedagógica.

Los sujetos se construyen en las diversas experiencias, aquella "red de experiencias" puede ser concebida como unión entre modos de ver el mundo y modos de actuar sobre él. Entre estas diferentes visiones y modos de ver el mundo: algunas se imponen como legítimas, otras fracasan y son reprimidas, marginadas o desvalorizadas. Se trata de ver, entonces, que la construcción de la experiencia, del sujeto, la subjetividad está atravesada por las relaciones de poder y saber que la atraviesan y la constituyen (Caruso, M., Dussel, I. 2001).

Retomando lo ya enunciado a partir de Pineau (2008), la educación puede ser vista como un "derecho que da derechos". En este sentido, es inherente al proceso educativo y a la responsabilidad pedagógica garantizar alternativas que posibiliten el aprendizaje de los adolescentes con discapacidad. Estos sujetos, hoy circulan por las escuelas secundarias intentando sortear las mismas barreras que el entorno escolar ha marcado desde sus orígenes bajo la pretensión normalizadora. Dicha pretensión, aún sigue vigente mientras que el escenario social, cultural y educativo ha cambiado.

Hemos logrado mucho en términos de políticas públicas y enunciados en torno a la educación como derecho, pero seguimos teniendo mucho aun por trabajar y lograr en la formación de cada profesional, de cada docente, en las experiencias que brindamos a nuestros estudiantes y en esa dirección seguimos pensando y actuando.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2007) "Los maestros y su historia : los orígenes del magisterio argentino", Buenos Aires: Granica.
- Arendt, H. (1974) Los orígenes del totalitarismo, Madrid: Taurus.
- Carusso, M; Dussel, I (2001) De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Ed. Kapeluz. Bs.As.



- Elichiry, N (2009). Escuela y Aprendizajes. Trabajos de Psicología. Educacional. Buenos Aires: Manantial.
- Filidoro Norma (2011) Ética y Psicopedagogía, Revista Pilquen • Sección Psicopedagogía • Año XIII • Nº 7, disponible en http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico7/7_Filidoro_Colaboracion.pdf
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206/2006
- Ley Nacional Nº26378.
- Oszlak, O. Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas Documento de estudios de CEDES Vol 3. Nº 2 Buenos Aires. s/f
- Pineau, P. (2008) El Derecho a la Educación. Argentina: Movimiento de educación popular y promoción social. Fe y Alegría de Argentina.
- Res. 4635. La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2011
- Res. 782. La intervención del Acompañante /asistente externo dentro de las instituciones educativas. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. 2013.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares, III Foro Latinoamericano de Educación, mayo de 2007, Buenos Aires: Fundación Santillana
- Torres, Rosa María (2003) en <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/2003.pdf>