



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS

Servicio de Información Documental
Dra. Liliana B. De Boshi
Fac. Humanidades
UNMDP



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES

TÍTULO

**FUNCIÓN DOCENTE Y DISCAPACIDAD
EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
MAR DEL PLATA**

POR

LIC./PROF. CLAUDIA IRIS LÓPEZ



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES

DIRECTOR

MAGÍSTER AMELIA DELL'ANNO

CODIRECTOR

DOCTOR LUIS PORTA

NOVIEMBRE, 2006.

MAR DEL PLATA - ARGENTINA



ÍNDICE

I. PRESENTACIÓN

Introducción.....	1
Antecedentes.....	5
Planteo del Problema.....	7
Objetivos.....	9

II. MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1: Discapacidad. Persona y Contexto

Criterios normativos para definir y clasificar la discapacidad.....	10
Discapacidad física y sensorial.....	16
Modelos y/o paradigmas relativos a la discapacidad.....	19
Representaciones, concepciones y actitudes sociales.....	29
Barreras y accesibilidad.....	39
Prevalencia. Situación de la discapacidad en la Argentina.....	43

Capítulo 2: Discapacidad y Educación Inclusiva

Discapacidad y educación. Perspectiva histórica.....	50
Normalización, integración e inclusión educacional.....	59
Necesidades educativas especiales. Modelos de intervención.....	68
Educación inclusiva en la Argentina. Marco legal.....	73

Capítulo 3: Discapacidad y Currículo

Currículo. Poder, tradición y ruptura.....	85
Adaptaciones curriculares. Concepto, principios y niveles de concreción.....	100
Tipos de adaptaciones curriculares.....	103
Documento Individual de Adaptación Curricular.....	107
Ayudas Técnicas y Tecnología Informática Accesible.....	108

Capítulo 4: Discapacidad y Universidad

Programas y servicios universitarios para alumnos con discapacidad a nivel internacional y nacional.....	113
La Universidad Nacional de Mar del Plata como factor contextual.....	142
Función docente universitaria.....	152

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 5: Planteamiento Metodológico

Diseño.....	155
Unidad de análisis, población y muestra.....	158

Dimensionamiento de la variable.....	159
Técnicas de recolección y análisis.....	160

Capítulo 6: Trabajo de Campo

Prueba piloto.....	165
Descripción de la muestra.....	166
Entrevistas.....	167

Capítulo 7: Análisis e Interpretación

Tratamiento de los datos. Análisis de contenido.....	171
Necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad de la U.N.M.d.P.....	180
Intervención docente relativa a la discapacidad en la U.N.M.d.P.....	196
Factores favorecedores y limitantes del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad de la U.N.M.d.P.....	219

IV. CONCLUSIONES

Función Docente y Discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.....	229
--	-----

V. BIBLIOGRAFÍA.....243

VI. DOCUMENTOS.....260

VII. PÁGINAS WEB.....266

VIII. ANEXOS

I. Ley N° 25.573.....	268
II. Guía de entrevista. Alumnos.....	270
III. Guía de entrevista. Docentes.....	272
IV. Tabla.....	274

Introducción

“...nos sentimos con el derecho de creer que todavía no es demasiado tarde para emprender la creación de la utopía contraria. Una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.

Gabriel García Márquez¹

Frente a los desafíos del porvenir, la educación constituye el instrumento indispensable para el logro de transformación, equidad y justicia social, mediante la revalorización de aspectos éticos y culturales de la existencia, con la meta de que toda persona sin distinción, pueda desarrollarse, crecer y autorrealizarse ejerciendo plenamente sus derechos.

En la actual sociedad pluricultural, se acentúan las exigencias y desigualdades. La inclusión o exclusión socio-cultural, depende progresivamente, del mayor o menor nivel educacional alcanzado. Es por esto, que la educación como “utopía contraria”, debe enfrentar el reto de hallar las mejores respuestas educativas e inclusivas, aceptando y respetando las diferencias y necesidades individuales.

En el informe “La educación encierra un tesoro”², publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se hace referencia a la diversidad e igualdad de oportunidades, como aspectos prioritarios a considerar en la educación del siglo XXI, a fin de evitar exclusión social: *“La educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder (...) en todas las decisiones que se adopten debe predominar el principio de la igualdad de oportunidades (...). La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita, a su vez, ser un factor de exclusión social. El respeto a la diversidad y de la especificidad de los*

¹ García Márquez, Gabriel (1982). *La soledad en América Latina. Discurso al recibir el Premio Nobel de Literatura. Fundación Nobel. Suecia, Estocolmo: Wilhelm Odelberg.*

² Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación. Cáp. IV. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.*
Disponibile en: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>

individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada”.

La inclusión educacional es un imperativo democrático, cada individuo debe tener iguales derechos, obligaciones y oportunidades educacionales, no sintiéndose excluido de la sociedad en que le ha tocado existir. En este sentido, es necesario romper con los márgenes, tradiciones y hábitos instituidos que limitan o niegan la posibilidad de acceder y mantener el proceso educacional, comprometiéndose con una educación pluridimensional que contemple las semejanzas y las diferencias.

Bourdieu, Pierre (1966), menciona que “...*la indiferencia hacia las diferencias transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje*”¹.

El derecho a la igualdad de oportunidades educacionales, no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino por el contrario, respetar las diferencias para que las mismas no se conviertan en desigualdades, abandonando prejuicios, estereotipos y etiquetas, aceptando al otro con sus capacidades y limitaciones, valorando la diferencia como inherente a la naturaleza humana y como un factor enriquecedor en el diseño de adecuadas intervenciones educativas.

El escritor Asimov, Isaac (1993), sintetiza sabiamente esta idea: “... *superior o inferior no tienen ningún sentido práctico. Lo que sí existe objetivamente es lo diferente. Cada uno de nosotros es diferente, estas diferencias son la gloria del Homo Sapiens y la mejor salvación posible, porque lo que unos no pueden hacer lo hacen los otros, y donde unos no pueden prosperar, prosperarán otros, en una amplia gama de condiciones. Creo que deberíamos considerar estas diferencias como el capital principal del género humano considerado como especie y no intentar utilizarlos nunca para ser desgraciados como individuos*”².

Si se comprende esto, es posible afirmar que en la educación formal un idéntico tratamiento para todos, no es la respuesta. Este principio general, es ampliamente consensuado pero considerablemente ignorado en la práctica. La idea tradicional de homogeneización, con estrategias de abordaje iguales o similares para todos con enfoques simplistas y miradas o razonamientos lineales, tiene el efecto de profundizar la situación de inequidad e injusticia social.

Touraine, Alain (1997)³, afirma que para poder vivir juntos, iguales y diferentes, es necesario poner “*la idea del sujeto personal en el centro de nuestra reflexión y nuestra acción*”, para luego poder alcanzar el proceso de construcción del sujeto social.

¹ Bourdieu, Pierre (1966). *L'intégralité sociale devant l'école et devant la culture*. Revue Française de Sociologie, N° 3. Págs. 325-347.

² Asimov, Isaac (1993). *El secreto del Universo*. España: Salvat.

³ Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Reivindicar al sujeto como ser único e irrepetible, con distintas demandas, estilos, posibilidades y necesidades educacionales, es un compromiso y responsabilidad social que ningún docente debería omitir, ya que frecuentemente las omisiones se transforman en barreras, segregación o exclusión.

En este sentido, es necesario que la educación sea equitativa, brindando igualdad de oportunidades de ingreso y permanencia; pertinente, al responder a las necesidades individuales y de desarrollo por medio de una gama de opciones diversificadas de planes y programas; incluyente, atendiendo a la diversidad; y finalmente formativa, contemplando el dominio de conocimientos, competencias, habilidades y valores¹.

En el caso de las personas con discapacidad, la educación es el arma más poderosa para contribuir a la concientización, reconocimiento y comprensión de las necesidades de autonomía, independencia y equiparación de oportunidades de integración de este colectivo.

Si bien, desde hace unos años, dados los avances y cambios acontecidos en la concepción y práctica educativa, se ha iniciado el proceso de inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Inicial y Primaria Básica, es menos frecuente el tratamiento del tema en la Educación Secundaria Básica, y prácticamente inexistente en la Educación Superior, siendo aún en la actualidad, una deuda pendiente.

La Universidad, como baluarte y génesis de bien social, tiene la responsabilidad y compromiso de no permanecer ajena a la investigación y acción con sentido social, fomentando esencialmente desde el proyecto político, la inclusión e igualdad de oportunidades.

La posibilidad de acceder, permanecer y concretar una educación universitaria es un derecho, no un privilegio. En este sentido, la Educación Superior “...ha de ofrecer la igualdad de acceso, permanencia y graduación para todas las personas, con base en méritos y capacidades individuales y sin distingos de ninguna especie, porque es fundamental brindar ‘calidad de vida académica’ a todos y todas las integrantes de una comunidad universitaria”². La “calidad de vida académica” implica entre muchas otras cuestiones, equidad y equiparación para todos los alumnos sin distinción, desde el ingreso, hasta todo el proceso de enseñanza y aprendizaje consecuente.

En este sentido, el conocimiento actual resulta insuficiente, no se han identificado aún, los factores generales y específicos, que pueden incidir positiva o negativamente en el proceso formativo de las personas con discapacidad en el ámbito universitario; se ignoran las necesidades

¹Schmelkes, Sylvia (1999). *La calidad de la educación primaria*. México: Fondo de Cultura Económica.

²Gurdián Fernández, Alicia; Quesada Sancho, Rolando; Vargas Porras, Alicia; Venegas Renault, María; Vega Miranda, Alexander (1999). *Del contrato fundacional a la utopía*. Revista Educación. N° 23 (Especial). Buenos Aires. Págs. 9-14.

y demandas educativas especiales de este colectivo y las respuestas docentes brindadas al respecto.

Desde la mirada social y ecológica de la discapacidad, se tratan en el presente estudio, estas cuestiones, considerando que es necesario generar un espacio para la indagación, reflexión, profundización y acrecentamiento del conocimiento actual sobre la situación educativa que viven cotidianamente los alumnos con discapacidad en el contexto universitario, entendiendo además que la presencia de este colectivo es significativamente mayor, a medida que avanza el proceso de integración educacional previo.

En la presentación, se hace referencia a los antecedentes, núcleo problemático y objetivos que guiaron el proceso de investigación.

La tesis se estructura en capítulos, iniciándose un recorrido en el marco conceptual, referido en primera instancia a la persona con discapacidad y el contexto social, describiendo finalmente la prevalencia y actual situación de la discapacidad en la República Argentina.

En los capítulos siguientes se desarrolla la temática de la discapacidad desde la perspectiva de la educación, en principio desde una dimensión histórica y social, llegando a los actuales criterios con respecto a las necesidades educativas especiales, modelos de intervención, la educación inclusiva en nuestro país y el marco legal vigente. Se exponen a continuación, aspectos generales y específicos relativos al currículo y las adaptaciones curriculares.

El último capítulo del marco conceptual, aborda la discapacidad con relación a la Educación Superior Universitaria, desde la función docente y el contexto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, y mediante el análisis de programas y experiencias implementadas por universidades del país y del exterior.

En la segunda parte, se sistematiza la investigación a través del planteamiento metodológico, se expone el trabajo de campo realizado y el análisis e interpretación subsecuente, a fin de arribar a las reflexiones y conclusiones finales, donde se esbozan lineamientos generales pasibles de una futura propuesta de acción.

Se espera además, concretar la divulgación y difusión del presente estudio, a través de una publicación, destinada a la población en general y específicamente a las universidades nacionales y sus actores.

Mediante este planteamiento, se pretende aportar nuevo conocimiento, base indispensable para cualquier intento de transformación y actuación a nivel individual e institucional, a fin de contribuir como un aporte más, a la equiparación de oportunidades de inclusión de los estudiantes con discapacidad en el ámbito de la Educación Superior Universitaria.

Antecedentes

En el marco del Proyecto *“Discapacidad, Educación y Participación Social. Estudio interdisciplinario de los aspectos socio-culturales de la discapacidad en el Partido de Gral. Pueyrredón”*, del Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad ¹, realizamos en el período 2000/02, una investigación en forma conjunta con la Licenciada en Terapia Ocupacional Díaz, Liliana², sobre el tratamiento de la problemática de la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata ³.

Se tomó como unidad de análisis la Universidad Nacional de Mar del Plata, y por ser un estudio retrospectivo, se consideraron los acontecimientos político-sociales y los cambios de orientación acontecidos en la institución, como indicadores de cuatro grandes períodos históricos: Fundacional (1960-76); Proceso (1976-83); Democratización (1983-89) y Neo-liberal (1989–actualidad), indagando en cada momento las acciones generadas con relación a la discapacidad en las funciones de Gestión, Extensión, Investigación y Docencia.

De esta investigación se obtuvo como conclusión que si bien la Universidad Nacional de Mar del Plata, es una institución pionera en la implementación de acciones para el logro de la equiparación de oportunidades de integración de las personas con discapacidad, las mismas se han llevado a cabo esencialmente a partir de las funciones de extensión e investigación, no así en docencia y gestión, siendo necesaria la implementación de nuevas iniciativas que permitan cambios en sentido positivo.

Este estudio permitió arribar a un diagnóstico de la situación actual, sin embargo, dado el carácter extenso del mismo, no fue posible profundizar y responder a algunos interrogantes que fueron surgiendo en el proceso de investigación.

¹Directora, Magíster Dell’ Anno, Amelia. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente pertenezco a este grupo, como investigadora categorizada.

²Coordinadora del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades, de la Secretaría de Extensión; actualmente a cargo de la Subsecretaría de Bienestar de la Comunidad Universitaria, de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

³Un extracto de este trabajo puede hallarse en: López, C; Díaz, L. (2002). *“La Educación Superior Universitaria y la Problemática de la Discapacidad. Acciones implementadas en la U.N.M.d.P”. Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad. Serie: Cuaderno de Discapacidad y Participación Social. N° 2. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina: Mundo Impresos. Pág.71.*

Estas cuestiones, se referían específicamente a la intervención educativa y al proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en el ámbito universitario.

No se han hallado antecedentes de investigaciones publicadas a nivel nacional o internacional, con relación a la temática planteada.

Existen numerosas experiencias y proyectos de extensión, llevadas a cabo o en curso, en universidades del país y del exterior, que serán descriptas en el marco conceptual.

Planteo del problema

Los integrantes de una comunidad universitaria son responsables de formar y transformar parte del presente y por ende el futuro, generando respuestas aptas, creativas y pertinentes con la realidad social, que puedan dirigirse hacia el desarrollo y mejoramiento del bienestar comunitario sin distinciones ni discriminaciones.

La discapacidad está caracterizada por el resultado de una compleja interacción entre el estado de salud individual y el entorno de convivencia y desenvolvimiento físico, social y cultural. En este sentido la Universidad, como factor contextual, constituye el escenario de interacción donde las posibilidades de crecimiento y autorrealización de las personas con discapacidad pueden verse favorecidas o restringidas. En este carácter interactivo son relevantes el tipo de respuestas educativas e intervención docente brindada.

La persona con discapacidad, frente a diversas situaciones limitantes, frecuentemente desiste de iniciar estudios superiores, o lo que es aún peor, abandona el proceso educacional una vez iniciado, restringiéndose de esta forma sus reales posibilidades de independencia, bienestar y mejor calidad de vida.

La posibilidad de ofrecer una educación universitaria que contemple las semejanzas y las diferencias, nos plantea numerosos interrogantes. No se han estudiado hasta el presente, analizado, ni descripto las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad que cursan sus estudios en la Universidad Nacional de Mar del Plata, población que resulta “invisible” para la mirada docente e institucional.

Desde la función docente se desconocen las concepciones, actitudes y criterios de actuación pensados e implementados con relación a la discapacidad, ignorándose las necesidades de formación o asesoramientos que los docentes requieren para el adecuado tratamiento del tema.

No se han registrado datos sobre qué ajustes o adaptaciones curriculares, recursos, estrategias, ayudas técnicas y tecnología informática accesible, se necesitan o se han implementado, en el proceso educativo de las personas con discapacidad.

Es necesario además, para concretar cualquier intento de cambio en sentido positivo, identificar las deficiencias y debilidades del sistema, así como los factores que pueden incidir favorablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este colectivo en la Universidad.

En consecuencia, los interrogantes planteados pueden resumirse en la siguiente pregunta, núcleo problemático a resolver: ¿Qué respuesta desde la función docente se ha brindado con relación a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata?

Objetivos

En base a la problemática planteada, la investigación se estructuró mediante un objetivo abarcador de carácter general:

- Conocer la respuesta que desde la función docente se ha brindado con respecto a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Con relación al mismo, se elaboraron objetivos específicos, focalizados hacia los aspectos esenciales a indagar, considerados como ejes orientadores y vertebrales del proceso de investigación:

- Detectar las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad de las distintas carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Indagar las representaciones, concepciones, actitudes y formación de los docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con relación a las personas con discapacidad.
- Conocer la intervención educativa del docente mediante adaptaciones curriculares, recursos o estrategias especiales, implementados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en la Universidad.
- Identificar ayudas técnicas, equipos, tecnología informática y medios de accesibilidad a la información empleada por los alumnos con discapacidad en el proceso de formación universitario.
- Delimitar factores favorecedores y limitantes del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

II. MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1:
Discapacidad. Persona y Contexto

Criterios normativos para definir y clasificar la discapacidad

“La historia de las definiciones parece ser la historia de los insultos a lo diferente y presenta curiosas similitudes con actitudes de tipo racista”.

Liliana Pantano¹

“...las normas establecidas no son sino las normas dominantes”.

Ralf Dahrendorf

A través de los términos podemos comprender las concepciones que de la discapacidad se han generado desde el trayecto histórico y cultural, ya que los mismos resultan ilustrativos al respecto.

El discurso oral, escrito o gráfico relativo a la discapacidad, está habitualmente dominado por estereotipos, etiquetas y estigmas descalificadores. Así podemos encontrar todo tipo de palabras peyorativas, que frecuentemente delimitan y enfatizan la ausencia, la imposibilidad de ser, la problemática y no los aspectos positivos o soluciones, proyectando una imagen negativa e inmóvil, que se refuerza y legitima no sólo desde el lenguaje popular, sino también en la religión, la ciencia, la administración y las leyes.

Es común encontrar en textos, documentos y material diverso, términos como por ejemplo: lunático, poseso, defectuoso, idiota, deficitario, inválido, atípico, incapaz, inútil, anormal, limitado, disarmónico, disminuido, subnormal, infradotado, impedido, inhabilitado, tullido, etc.

En algunas oportunidades, se adjetiva con otro tipo de rótulos empleando diminutivos, “el cieguito”, “la renguita”, “la tontita”, encasillando a la persona con discapacidad en una situación de “infantilismo” de carácter permanente; o bien se los “glorifica”, describiéndolos como un “héroe”. La discapacidad entra entonces en otra categoría o dimensión diferente a la de los “normales”, siendo sustituida la persona, por el estereotipo de una imagen preconstruida.

¹Pantano, Liliana (1987). *La discapacidad como problema social*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Pág. 64.

Cada organismo ha dado su interpretación al respecto, no habiendo unidad de criterios y existiendo diferencias notables en la conceptualización de iguales problemáticas, lo que ha originado más confusión al panorama.

En el contexto educativo, esta situación persiste, a través de las definiciones y términos empleados para referirse a la discapacidad, comprendiendo los distintos criterios y abordajes que históricamente han dominado cada período. Como por ejemplo: lentos de aprendizaje, Pedagogía Terapéutica, problemas de aprendizaje, alumno diferencial, escuelas eficientes, habilitación educacional, enseñanza compensatoria, etc.

Históricamente, a partir de las décadas del 60 y 70, comienza una etapa de cambio consecuente a la aparición en el escenario de movimientos y organizaciones de lucha y reivindicación de derechos, constituidos mayoritariamente por personas con discapacidad.

Las palabras de uso más habitual, como inválido o incapaz, comienzan a ser reemplazadas por el término discapacidad. El prefijo de origen griego “dis”, se refiere a una alteración, que no tiene porqué ser absoluta, ni abarcativa a todos los aspectos de una persona. No implica ausencia o negación como el “in”, que es globalizador, peyorativo e indica algo perdurable.

En el año 1977, la Academia Argentina de Letras, por solicitud del Instituto Nacional de Rehabilitación del Lisiado (actualmente, Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad), aprueba el uso de la palabra discapacitado, mencionando lo siguiente:

“Las demás palabras que suelen usarse (inválido, lisiado, disminuido) implican la negación de algo. ‘Discapacitado’ es un individuo potencialmente apto. Puede tener, en determinados aspectos, capacidad menor, igual e incluso mayor que otros individuos”¹.

Progresivamente, por la elaboración y difusión de una gran variedad de documentos, esencialmente emitidos por las Naciones Unidas, aparecen nuevos términos, y comienza a enfocarse la problemática desde la perspectiva social.

A partir de la década del 80 se producen significativos avances en la conceptualización y abordaje de la discapacidad. En la Argentina, se sanciona a nivel nacional, en el año 1981, la Ley N° 22.431, “Sistema de Protección Integral de los Discapacitados”, donde se establece legalmente el empleo de la palabra discapacidad y se define a la misma como: *“Toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral”*.

Posteriormente, a fin de priorizar la condición humana y los derechos ciudadanos, se coloca en primer término la palabra persona seguida por discapacidad. Por la Ley N° 24.183, se ordena

¹Academia Argentina de Letras (1977). Boletín. Tomo XLII. N° 165-166. Pág. 435. En: Pantano, L. Ob. Cit. Pág. 51.

el reemplazo en textos legales e institucionales de lisiado/a/s, por persona (o personas) con discapacidad.

Como conclusión de la experiencia recogida durante el Decenio de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad (1983-1992), se elaboran las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad¹, donde la discapacidad es definida como: “...un gran número de diferentes limitaciones funcionales que se registran en las poblaciones de todos los países del mundo y que puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales deficiencias, dolencias o enfermedades pueden ser de carácter transitorio”.

También se reemplaza el prefijo “in” por “minus”, empleándose la palabra minusvalidez, refiriéndose esencialmente a una situación de desventaja social, y persona discapacitada, por persona con discapacidad, considerando el efecto negativo que provoca la adjetivación de la persona por sus características físicas.

Posteriormente, se comienza a emplear tanto en ámbitos educacionales, como legales, la expresión “persona con capacidades especiales o diferentes”, priorizando el desarrollo de capacidades remanentes, distintas o especiales con relación a lo común, considerando el contexto social y las posibilidades de integración.

En Buenos Aires, mediante la Ley N° 22 de 1998, se establece el empleo del término “*personas con necesidades especiales*”². En el uso habitual, estos términos reemplazan frecuentemente a la palabra discapacidad; sin embargo, estas denominaciones aún no han sido aceptadas normativamente a nivel internacional, ya que plantean interrogantes de origen semántico y de interpretación.

La Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías³, desde el modelo médico asistencial, establece criterios normativos definiendo deficiencia como: “...*toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica*”; y discapacidad según lo siguiente:

¹Adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª sesión del 20 de Diciembre de 1993 (Resolución 48/96). Departamento de Información Pública de Naciones Unidas. Nueva York. EE.UU.

²Ley N° 22 (1998). Artículo 1º: Utilícese, en el ámbito del Gobierno de la Ciudad, la denominación “*personas con necesidades especiales*”, para todas aquellas que tuvieren algún tipo de discapacidad. Enrique Olivera. Miguel Orlando Grillo. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 1998.

³ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease). La versión en castellano se realizó mediante la gestión del Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), de España. El trabajo fue coordinado por Puig de La Bellacasa, Ramón, colaborando Casado, Demetrio y varios expertos. La obra se publicó en 1983, con el título CIDDH, (Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad).

“Igualmente, si el ambiente social se caracteriza por un alto grado de estigmatización hacia los discapacitados, o si hay discriminación generalizada, el que una persona tenga o no deficiencias o limitaciones en sus actividades (...) no es relevante, porque la sociedad restringirá de todas maneras su participación...”¹.

La clasificación brinda el marco conceptual para la aparición de un nuevo modelo “biopsicosocial”, en una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud en los niveles biológico, individual y social.

La discapacidad, en principio considerada como un fenómeno únicamente de índole personal, pasa a ser entendida como una problemática social, al respecto Pantano, Liliana (1995) expresa:

“Puede decirse que la discapacidad es un problema social en cuanto y en tanto, por diversos factores -innatos o adquiridos- ciertas personas ven limitadas sus posibilidades para vivir según lo indica el patrón cultural vigente. Esta limitación o acotamiento de sus posibilidades de desarrollo no depende en exclusiva, y como muchas veces se pretende, de la persona afectada, sino de la misma comunidad a la que pertenece, que no siempre le ofrece alternativas para desarrollar sus capacidades remanentes (...).

De tal suerte, la discapacidad como problema de la comunidad es una condición, que reconoce un origen social, implica situaciones creadas por el hombre o que pueden ser modificadas por él excluyendo así lo natural y lo sobrenatural y posee cierto grado de permanencia (...).

... el verdadero ‘problema’ no consiste exclusivamente en ver qué funciona mal, sino ‘en la comprensión de los factores que intervienen en este punto en términos de la interacción social’. La perspectiva sociológica de la discapacidad permite entonces establecer no sólo los aspectos ‘problemáticos’, sino el marco general de relaciones que entabla la persona con discapacidad considerada en su contexto”².

Desde el Foro de Vida Independiente³, se introduce un nuevo término: “diversidad funcional”. Al respecto mencionan

¹ CIDAP-2. Pág. 91.

² Pantano, L. "Barreras culturales a la integración". (Conferencia dictada el día 26 de agosto de 1995). En: Dell' Anno (Compiladora). Actualidad y Futuro de la Integración de las Personas con Discapacidad. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Págs. 60- 62.

³ El “Foro de Vida Independiente” es una comunidad virtual, que nace a mediados de 2001 y que se constituye como un espacio reivindicativo y de debate a favor de los derechos humanos de las personas con discapacidad de España. En: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>. (Consulta, 2006).

“El término mujeres y hombres con diversidad funcional es novedoso y se propuso y empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente, el 4 en enero de 2005. El término consta de cuatro palabras, y eso lo hace a priori más complejo de utilizar que el término que pretende sustituir: personas con discapacidad. No obstante, la experiencia ha demostrado que en muy poco tiempo, las mujeres y hombres que aceptan el término lo utilizan tanto en forma escrita como hablada con fluidez y naturalidad, habiéndose incluso acuñado el acrónimo PDF, extraído de las iniciales de cada palabra (Persona con Diversidad Funcional), (...) el término ‘diversidad funcional’ se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional...”¹. Se establece entonces: “...personas con: diversidad funcional física, diversidad funcional visual, diversidad funcional auditiva, diversidad funcional mental, diversidad funcional intelectual, diversidad funcional orgánica, diversidad funcional circunstancial y/o transitoria, etc.”².

Esta nueva terminología, dada su reciente aparición, está comenzando a generalizarse entre las personas con discapacidad hispanohablantes y tal vez se acepte globalmente en un futuro.

A nivel internacional, actualmente se consideran los criterios de la C.I.F. como los más apropiados para referirse a la discapacidad. Sin embargo, la discusión aún continúa, apareciendo en el escenario nuevos conceptos e interpretaciones, de los cuales posiblemente se establezcan pautas, definiciones y normativas futuras.

Discapacidad física y sensorial

Tradicionalmente la discapacidad ha sido clasificada según sus características en: discapacidad física o motora, discapacidad sensorial, discapacidad mental y discapacidad visceral (determinada por la alteración o pérdida de algún órgano).

En la Universidad se estima que las discapacidades más frecuentes con relación al alumnado son, en primer término, la discapacidad física o motora, luego la visual y en menor medida la

¹Romañach, Javier; Lobato, Manuel (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Foro de Vida Independiente. España.*
Disponible en: http://www.discapnet.es/discapnet/castellano/documentos/tecnica/diversidad_funcional.htm (Consulta, 2006).

²Idem.

auditiva. En realidad existen muchas otras disfunciones (epilepsia, insuficiencia renal, etc.), no contándose con datos sobre la prevalencia de las mismas en la población universitaria. Otro aspecto a considerar es la gran variedad de grados y matices que existen en una misma discapacidad, por lo que siempre la intervención educativa debe contemplar como premisa la individualización.

Discapacidad física o motora

Implica una limitación o imposibilidad de realizar de la forma habitual, diferentes actividades motoras cotidianas (caminar, correr, manipular objetos, subir escaleras, cocinar, etc.), pudiendo estar afectadas también otras funciones, como la sensibilidad, el lenguaje, etc. Entre las mismas se distinguen:

‣ Neurológicas:

- Cerebrales: como por ejemplo, Hemiplejía, Parálisis Cerebral, Enfermedad de Parkinson, etc.
- Medulares: Traumáticas, Mielomeningocele, Poliomyelitis, etc.
- Periféricas: obstétricas, Polineuritis, etc.

‣ Miopáticas: Distrofia Muscular Progresiva, Enfermedad de Becker, etc.

‣ Ortopédicas: Amputaciones, Escoliosis, etc.

‣ Reumatológicas: Artritis Reumatoide, Lupus Eritematoso, etc.

Existen gran variedad de formas y grados, hay personas que pueden desplazarse independientemente en silla de ruedas usando los miembros superiores sin dificultad; otros pueden conservar mayor o menor funcionalidad en los mismos (hasta casos en donde es imposible la escritura convencional); pueden requerir de bastones, muletas, prótesis u ortesis; presentar otros problemas asociados como, temblores, debilidad muscular, trastorno del equilibrio, alteraciones del lenguaje oral; etc.

Recientemente se utiliza el término “Personas con movilidad limitada o reducida” (PMR), criterio establecido por la Unión Europea, referido a las personas cuya deambulación difiere de lo considerado normal, y que frecuentemente requieren de apoyos especiales visibles o no, para suplir una función perdida o disminuida. También se refiere a personas que, sin usar ningún apoyo especial, presentan algún tipo de alteración en el desplazamiento, siendo éste más lento o dificultoso.

Los estudiantes con discapacidad motora se integran en un alto porcentaje, en escuelas ordinarias, algunos con régimen de integración y apoyo especializado de docentes.

Discapacidad sensorial

Se denomina así, a aquéllas que representan una pérdida o disminución de la función de ciertos órganos de los sentidos y por lo tanto determinantes de la ausencia o reducción de algunos estímulos provenientes del exterior. Se subdividen en: visual (ceguera y ambliopía) y auditiva (sordera e hipoacusia).

► **Discapacidad visual:** La OMS considera que una persona es ciega, cuando no consigue distinguir, con ninguno de sus ojos, un décimo de visión según la escala de Wecker. Se denomina ambliopía a la pérdida o disminución parcial de la visión. Sin embargo, los criterios no son totalmente claros, ya que es difícil determinar cuál es el límite entre una situación de visión defectuosa y el concepto de ceguera. Existe gran variabilidad de problemas y situaciones; incluso cada país tiene su definición legal al respecto.

La visión no sólo consiste en la “agudeza visual” (distinguir objetos, distancias, formas, tamaños, etc.), sino también en la movilidad ocular, el campo visual, el cromatismo visual (distinguir o diferenciar colores, etc.), la adaptación a la luz y la oscuridad, la coordinación binocular, la acomodación, la visión de contraste (diferencia entre formas, colores y profundidad en el espacio), etc.

Asimismo, existen muchos tipos de ceguera, como por ej.: pérdida o disminución de la visión sin lesión en el centro visual cortical (ceguera de Bright); incapacidad total o parcial para ver los colores (ceguera de color); alteración de la retina por la que el sujeto no ve con poca luz (ceguera diurna); imposibilidad para reconocer el significado de los objetos vistos (ceguera mental); etc.

Existen numerosas causas de discapacidad visual, genéticas, hereditarias, enfermedades infectocontagiosas, metabólicas, avitaminosis, alteraciones propias del globo ocular, etc.

Actualmente, la mayoría de las personas con discapacidad visual se integran en escuelas comunes, en principio con el apoyo del maestro integrador y asistiendo en doble turno, de ser necesario, a la Escuela Especial para aprendizajes específicos (Braille, orientación, uso de bastón, ayudas técnicas, etc.).

► **Discapacidad auditiva:** Se refiere a la pérdida profunda o total (sordera) o parcial (hipoacusia) del sentido auditivo, de origen congénito o adquirido, por enfermedad, accidente o trauma. En realidad son raros los casos de anacusia o sordera total, generalmente se recibe algún tipo de

sonido en diferentes grados. Según la zona donde se encuentre situada la problemática, la sordera se clasifica en:

- Conductiva: cuando la lesión se encuentra situada en el oído externo o medio (casi todas susceptibles de soluciones quirúrgicas y/o farmacológicas).
- Perceptiva: cuando la lesión se sitúa en el oído interno o nervio auditivo (lesión periférica), o bien a nivel de la corteza cerebral (lesión central). Requieren de recuperación protésica y educativa.

Es una discapacidad que afecta esencialmente la comunicación; dependiendo de múltiples factores, existen alumnos que realizan lectura labiofacial y lenguaje oral y otros que emplean únicamente el lenguaje de signos. La visión se convierte en un medio esencial para el aprendizaje, comunicación e interacción.

El lenguaje más empleado por este colectivo es el de señas, que tiene su propia gramática y sintaxis, pasible de cambios al igual que el lenguaje oral o escrito. La integración a escuelas comunes, debe respetar las formas de comunicación de los alumnos con discapacidad auditiva, considerando además la interacción social con sus compañeros, a fin de evitar el aislamiento.

Modelos y/o paradigmas relativos a la discapacidad

“Cuanto más lejos puedas mirar hacia atrás, más lejos podrás mirar hacia delante...”

Winston Churchill

En el transcurrir histórico, la problemática de la discapacidad ha sido considerada desde distintas miradas y prácticas, sustentadas por principios filosóficos e ideológicos diferentes, subsecuentes al contexto socio-cultural imperante. Esta situación no es estática ni lineal, los pensamientos, sentimientos y actitudes al respecto, se transmiten y arrastran desde la tradición y herencia cultural, sumándose nuevos criterios, ideas y abordajes. De esta forma, un modelo no es sustituido totalmente por el anterior, sino que conviven y subsisten las ideas y actuaciones más atrasadas, con las más progresistas, apareciendo frecuentemente en el tratamiento del tema, el conflicto y la contradicción.

Diversos autores han tratado de identificar estos modelos o paradigmas. Puig de La Bellacasa, Ramón (1988)¹, menciona tres paradigmas básicos:

‣ Paradigma tradicional: donde prevalecen las concepciones y prácticas generadas históricamente desde la antigüedad, hasta la aparición del movimiento de rehabilitación en la Primera Guerra Mundial.

‣ Paradigma de la rehabilitación: basado en el modelo médico y el asistencialismo.

‣ Paradigma de la autonomía personal: con la aparición del movimiento de vida independiente.

Casado Pérez, Demetrio (1991)², se refiere a cuatro modelos:

‣ El de integración utilitaria: cuando se acepta a la persona con discapacidad “con resignación providencialista o fatalista”, desde el menoscabo.

‣ El de exclusión aniquiladora: relacionado con la marginación y el encierro.

‣ El de atención especializada y tecnificada: donde predomina el asistencialismo y la mirada del profesional, sobre la autodeterminación de la persona.

‣ El de accesibilidad: basado en el principio de “normalización”, mediante la accesibilidad del contexto al usuario.

Como aporte novedoso al tema, estimo que es posible considerar la existencia de cuatro modelos, que si bien pueden comprenderse mediante una secuencia temporal, coexisten en mayor o menor medida en la actualidad según variables sociales y culturales.

Modelo tradicional

El modelo tradicional, se configura en base a las ideas, pensamientos, imágenes, creencias, actitudes, mitos, prejuicios, etc., que surgen histórica y culturalmente, hasta la aparición de nuevas concepciones generadas como consecuencia de la Primera y Segunda Guerras Mundiales.

Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad tienen un lugar asignado previamente, conservado institucional y socialmente, lo que conlleva una doble marginación:

“...siempre tuvieron su sitio marcado, y cuando el individuo, e incluso los individuos o los grupos fueron consiguiendo mayor grado de autonomía, de autodeterminación y de movilidad social, ellos, en general, siguieron conservando el puesto asignado, la plaza permanente entre los atípicos y los pobres, la doble marginación: orgánico-funcional y social”³.

¹ Puig de La Bellacasa, R. Ob. Cit.

² Casado Pérez, D. (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona, España: INTRESS.

³ Puig de La Bellacasa, R. Ob. Cit.

Esta situación, genera dependencia y sometimiento, negando la posibilidad de participación activa de la persona con discapacidad y la igualdad de derechos y oportunidades, considerándolo únicamente como un “objeto” de administración y tutela. En esta concepción se conservan las ideas de pérdida, limitación, mal, castigo, no-válido, no-capaz, no-apto, sujeto problema, etc., y se establecen como “soluciones”: el ocultamiento, el asilamiento, la caridad, el asistencialismo, la protección o sobreprotección de por vida.

El modelo tradicional no es reemplazado completamente por nuevas ideas, sino que existe en la actualidad y continúa transmitiéndose culturalmente, estructurándose en un sistema resistente a la posibilidad de cambio. El proceso educativo tiene en este sentido, un importante papel que cumplir como fuente de concientización y transformación.

Modelo biomédico asistencial

Se desarrolla esencialmente a partir de la Primera Guerra Mundial, con la creación de los primeros servicios de rehabilitación, para asistir a las necesidades especiales de las personas que quedaban con secuelas como consecuencia del conflicto bélico.

El modelo médico estima que la problemática es de índole individual y directamente causada por la discapacidad, siendo éste el núcleo principal a “controlar y tratar”. Se considera a la discapacidad como producto de las consecuencias de la enfermedad, partiendo de la valoración de los efectos negativos, limitantes o perdidos y no de lo que la persona aún posee.

La “solución” la provee el profesional depositario del saber-poder, capacitado para poder elegir y decidir sobre la vida y destino de la persona con discapacidad. La persona con discapacidad es considerada como un paciente, pasivo y dependiente, que debe cumplir con lo indicado por los profesionales a cargo.

Se tiende a compensar las deficiencias, mientras que la rehabilitación prolonga la dependencia hacia un sistema médico-sanitario-asistencial, que mediante una terapéutica recuperacionista, se adueña del “problema”, determinando una situación de protección, tutela y/o administración, negando posibilidades de autodeterminación e integración en igualdad de condiciones, oportunidades y derechos.

En esta perspectiva, se prioriza la dependencia institucional y/o familiar y los resultados son medidos según el grado de recuperación alcanzado, dentro de una visión mecanicista y reduccionista.

Con referencia a este modelo, García Gracilazo (1989) menciona:

“El modelo rehabilitador (subproducto del paradigma de la segregación), no obstante sus meritorios esfuerzos en el terreno científico, persistía y aún acentuaba la concepción que hace recaer en el individuo toda la responsabilidad por su deficiencia y por las consecuencias de su discapacidad; y a la par que muchos se ilusionaban y deslumbraban con los logros científicos y tecnológicos, la dependencia en cierto punto aumentaba, excepto para los pocos que podían gozar de circunstancias personales, familiares, sociales y económicas privilegiadas, a quienes se ponía de ejemplo de aquello que paradójicamente la mayoría nunca podría alcanzar, a menos las concepciones cambiasen radicalmente. En general, las personas con discapacidad permanecían institucionalizadas, segregadas, en estado permanente de minoridad representadas por las instituciones a las que pertenecían, y principalmente por los profesionales. ¿A quién se le ocurriría por entonces preguntarle su opinión a alguien que es tenido por enfermo, dependiente, y permanentemente asistido?”¹.

El diagnóstico realizado por especialistas médicos, psicólogos, etc., tiene por objeto en la mayoría de los casos, “clasificar” o “etiquetar”, según el grado del déficit y etiología, en base a estándares con relación a lo que se considera “normal”.

Modelo social

El enfoque centrado en la discapacidad desde el modelo biomédico, mantenido como valuarte desde la postguerra, fue evolucionando hacia la comprensión de las múltiples dimensiones intervinientes, no pasibles de un único abordaje, incluyendo como núcleo prioritario, el factor social y comunitario en el mejoramiento de la calidad de vida.

Históricamente, el cambio comienza a partir de la normalización e integración educativa, continuando con el movimiento de vida independiente y la equiparación de oportunidades. A partir de los movimientos surgidos en la década del 60, conducidos en gran medida por las propias personas con discapacidad, se va configurando un nuevo modelo basado en la autonomía personal, la ruptura con la dependencia institucional y la consideración de la problemática desde los derechos y factores sociales intervinientes.

La discapacidad, considerada hasta entonces como un problema únicamente de índole individual, comienza a ser pensada como una cuestión que compete a la sociedad en su conjunto. La mirada ya no se limita a la persona con discapacidad, sino que se inicia el recorrido en el contexto social y su incidencia como factor discapacitante.

¹García Garcilazo, Hugo (1989). Ponencia presentada en el IV Seminario sobre Discapacidad e Información. Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: el gran desconocido. Madrid. España. 23-25 de octubre. Pág. 140.

Este criterio implica la acción sobre la sociedad pensando en una “sociedad para todos”, y más específicamente sobre la red de relaciones cercanas con las que la persona establece contacto y debe convivir, incluyendo las modificaciones del ambiente físico y cultural necesarias para el logro de la inclusión y participación plena.

En la Universidad de Berkeley, Estados Unidos, aparece un nuevo movimiento llamado “Independent Living”, traducido al español como “vida independiente” o “autonomía personal”, que prontamente adquiere proyección internacional. Surge en contra del modelo biomédico y propone la lucha política por la reivindicación de derechos, esencialmente el reconocimiento de la autodeterminación, el derecho a ser considerado persona, dueño de sí mismo y no objeto de asistencia, administración o tutela.

Al respecto García Gracilazo (1989), expresa:

“...algunas personas con discapacidad comenzaron a cuestionar su situación de dependencia y a preguntarse ¿por qué debemos vivir en un instituto, y por qué tenemos que trabajar en un taller protegido? ¿Por qué debemos aceptar que siempre hablen por nosotros? ¿Por qué no podemos opinar sobre nuestra situación y sobre los servicios que se nos brindan? ¿Por qué la comunidad no se da cuenta y acepta que ella es también responsable de la situación, y que si cambiasen las concepciones y se adoptasen medidas concretas para que podamos participar en todas las actividades del diario vivir podríamos integrarnos con provecho para todos? ¿Por qué en lugar de gastar sumas enormes en la construcción y funcionamiento de instituciones y más instituciones, y en la provisión de más y más profesionales, no se dispone de sumas que en definitiva serían mucho menores para eliminar las barreras mentales y físicas?”¹.

En esta revolución, las personas con discapacidad toman conciencia de la necesidad de organizarse, empleando diferentes estrategias y tácticas y procurando una mayor participación activa en los órganos de poder político-social.

Se organizan en los Estados Unidos, manifestaciones, marchas, petitorios, cursos, publicaciones, etc., logrando progresivamente reconocimiento legal y público, así como financiamientos estatales y privados:

“Resolvieron tomar el destino en sus manos para dejar de estar representados por los profesionales que hablaban por ellos en toda ocasión. No aceptaron más continuar siendo los eternos enfermos, los eternos pacientes y beneficiarios de servicios que ellos no habían programado, ni seleccionado, ni a los que no podían evaluar.

Empezaron a decir que la superación de las consecuencias desventajosas de la sociedad no eran materia exclusiva de la rehabilitación sino que en mucha mayor medida era responsabilidad

¹García Gracilazo, H. Ob. Cit. Pág. 142.

de la sociedad en su conjunto, la cual debía cambiar para hacerse accesible a todos los ciudadanos, cualesquiera fuesen sus características y limitaciones físicas, mentales o sensoriales, y se sostenía que todo tipo de recursos debían emplearse para asegurar en los hechos tal accesibilidad”¹.

Este proceso hizo eclosión durante el Congreso de Rehabilitación Internacional de 1980, en Winnipeg, Canadá, en el cual la posición de las personas con discapacidad que reclamaban un cambio, fue desechada, prevaleciendo la visión del profesional como único experto. Esto ocasionó la unión de las personas con discapacidad presentes en dicho evento, provenientes de diversas partes del mundo, creándose así la Disabled Peoples International (Organización Mundial de las Personas con Discapacidad). Prontamente tuvieron representación en organismos Internacionales, tradicionalmente constituidos por profesionales, prestadores, y representantes gubernamentales.

A fines de 1981, la misma logró reunir en Singapur, en el Primer Congreso Mundial, a más de 300 personas con discapacidad². Como consecuencia de este evento, se redacta un importante documento, la “Carta para los años 80”.

Los integrantes del movimiento de vida independiente, acordaron principios básicos, filosofía y accionar, en la cumbre “Perspectivas Globales sobre la Vida Independiente para el próximo Milenio”, realizado en Washington, 1999, en la que participaron representantes de más de 50 países, donde se estableció entre otras premisas, lo siguiente:

“Los derechos humanos, la autodeterminación, la autosuficiencia, el apoyo por pares, la adquisición de poder, la inclusión dentro de las comunidades y dentro de las varias discapacidades, la toma de riesgos y la inclusión (...). Toda vida humana tiene un valor y que todo ser humano debería de tener opciones significativas para tomar decisiones sobre los aspectos que afectan su vida. La filosofía de vida independiente reconoce la importancia de aceptar la responsabilidad sobre nuestras propias vidas y acciones, y al mismo tiempo reconoce la importancia de que la Comunidad, adopte la vida independiente (...). Legislación integral en cada país (...) que incluya educación accesible y vivienda a precios módicos, transporte, salud y servicios de asistencia personal, un medio ambiente sin barreras, comunicación accesible y tecnologías de asistencia que incorporan características de diseño universal (...). Promover convenios con universidades e instituciones académicas para incorporar los principios de la vida independiente, abrir espacios para estudiantes y profesores con discapacidad e iniciar cursos sobre estudios de la discapacidad.

¹ García Garcilazo, H. Ob. Cit. Pág. 143.

² Ibid. Pág. 144.

La vida independiente se refiere a la autodeterminación y el logro de la máxima independencia posible: ‘...es la libertad para fracasar, y para aprender de los fracasos propios, tal y como hacen la personas sin discapacidades...’¹.

Los centros de vida independiente proveen, de ser necesario, servicios de asistencia personal (un asistente bajo las órdenes del usuario, no un protector tutelar), principalmente para las actividades cotidianas o del hogar, evitando la internación institucional y exclusión familiar.

Consideran que la institucionalización ocasiona al Estado, una mayor erogación que la requerida para brindar apoyos en el hogar y comunidad. Es decir, que la desinstitucionalización conduciría a un menor gasto por parte del gobierno y más mercados orientados hacia los servicios comunitarios.

La filosofía de vida independiente, se opone a la tradición burocrática y paternalista a nivel estatal que genera mayor dependencia, procurando llegar a las esferas de poder para el logro de políticas de cambio, que incluyan la adopción de medidas de apoyo económico y de accesibilidad social, e ideando sistemas alternativos que permitan la autonomía e independencia personal.

El movimiento de vida independiente continúa evolucionando, teniendo en la actualidad una influencia notable a nivel político, en foros y organismos internacionales, como Naciones Unidas. Existen centros de vida independiente en América y Europa, como organizaciones privadas, no lucrativas, dirigidas por personas con discapacidad. En otros territorios, su presencia es escasa (Latinoamérica, África, Asia, etc.), debido a múltiples factores de índole cultural, político y esencialmente económico. Prioritariamente, las acciones están dirigidas a personas con discapacidad física y sensorial, y no tanto a la discapacidad mental.

A partir de la década de los ochenta, el modelo social es claramente propulsado por Naciones Unidas, mediante la defensa de los derechos civiles, políticos, sociales y culturales de las personas con discapacidad y la equiparación de oportunidades de integración.

El año 1981, es declarado Año Internacional de las Personas con Discapacidad, formulándose el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 1982, para:

“Promover medidas eficaces para la prevención, la rehabilitación y la realización de los objetivos de participación plena (...) en la vida social y el desarrollo de la igualdad. Esto significa oportunidades iguales a las de toda la población, y una participación equitativa en las condiciones de vida resultante del desarrollo social y económico”.

En el Programa de Acción, se define la equiparación de oportunidades:

¹ Declaración de Washington (1999). *Movimiento de Vida Independiente*. Disponible en: www.independentliving.org

“Significa el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo, se hace accesible para todos”.

A fin de brindar tiempo para que los gobiernos y las organizaciones pudieran desarrollar el Programa de Acción Mundial, la Asamblea General proclamó el Decenio de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad, que abarcó el período 1983-1992.

En 1992, se formula la “Declaración de Cartagena de Indias” (Colombia), sobre políticas integrales para personas con discapacidad de Iberoamérica, para la prevención, rehabilitación, promoción de la vida independiente y participación. Entre sus principios rectores, se mencionan:

- La universalidad, a fin de que los recursos lleguen a todas las personas con discapacidad, sin distinción, dando respuesta a sus necesidades durante toda su vida.
- La normalización. El derecho a la autonomía eliminando limitaciones y barreras.
- La democratización. El derecho de todos los ciudadanos a disfrutar de una vida plena y a participar del desarrollo cultural, económico y social de su comunidad, mediante políticas de equiparación.

Uno de los principales logros del Decenio fue la adopción por la Asamblea General, de las “Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad” (1993), que resumen la propuesta del Programa de Acción Mundial, incorporando la perspectiva basada en los derechos humanos desarrollada a lo largo del Decenio. A la finalización del mismo, se proclama el 3 de diciembre como el “Día Internacional de las Personas con Discapacidad”¹, elaborándose un documento titulado “Hacia una sociedad para todos: Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad hasta el año 2000 y años posteriores”, que contiene las medidas nacionales, regionales y mundiales que han demostrado tener éxito y ser sostenibles durante el transcurso del Decenio.

En 1999, la Asamblea General de la Organización de Estados Americanos (OEA) adopta la “Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad”.

Es posible apreciar, como se multiplican en años recientes, los documentos y declaraciones internacionales; la cuestión comienza a centrarse en el nivel de las actitudes e ideología, incluyéndose como tema de los derechos humanos, orientando el accionar hacia la posibilidad de transformación social.

¹Por el aniversario de la adopción del Programa de Acción Mundial.

Desde este modelo, la discapacidad emerge como problemática de interés político y social, el núcleo del problema deja de ser la deficiencia o disfunción, enfocándose en la dependencia y el contexto discapacitante.

La discapacidad comienza a ser pensada como consecuente a entornos arquitectónicos inaccesibles, inadecuadas ideas sobre la inteligencia y competencia social, incapacidad pública en general para usar el lenguaje de señas, carencia de material de lectura en Braille, exclusión educacional, actitudes discriminatorias o cualquier otro factor de índole social.

Surgen otros abordajes como la desinstitucionalización y descentralización asistencial, programas y grupos de autoayuda, orientación y capacitación de pares, control del interesado, remoción de barreras, acción legal propia, etc., enfatizando la responsabilidad colectiva en el proceso de integración.

Modelo de interacción ecológica

“Cuando cambia la filosofía del hombre (su naturaleza, sus objetivos, sus potencialidades, su realización), entonces todo cambia. No sólo cambia su filosofía política, económica, ética y su filosofía de la historia, sino también su filosofía de la educación, de la psicoterapia y del desarrollo personal, la teoría acerca de cómo ayudar a las personas a llegar a ser aquello que pueden y necesitan profundamente llegar a ser. Nos encontramos en la actualidad en el centro de un cambio de este tipo en torno a las capacidades, potencialidades y objetivos del hombre. Está naciendo una nueva concepción acerca del hombre y de su destino, y sus implicaciones son muchas, no sólo para nuestras concepciones educativas, sino también para lo que hace a la ciencia, política, literatura, economía, religión e incluso a nuestras concepciones del mundo no humano”.

Abraham Maslow¹

Este modelo aún se está definiendo como el resultante del modelo social, y las nuevas concepciones generadas en el inicio del siglo XXI, hacia la consideración de los múltiples factores que inciden y determinan la discapacidad.

Desde la dimensión “biopsicosocial”, el funcionamiento y la discapacidad se conciben como resultantes de la interacción dinámica de la persona, con su entorno físico, social y cultural. Este criterio implica la participación, es decir el grado en que una persona se involucra y la respuesta

¹Maslow, Abraham (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona, España: Litton Educational-Kairós. Pág. 251.

de la sociedad a la hora de facilitar u obstaculizar la misma, considerando la determinación previa de valores y normas culturales, a fin de no imponer estándares inapropiados.

Los Factores Contextuales (incluidos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud), representan el trasfondo total, tanto de la vida de un individuo como de su estilo de vida. En la interacción persona-ambiente, los contextos pueden generar impactos diferentes; un entorno con barreras restringe el desempeño, mientras que si es accesible incrementa la función. En el modelo ecológico las tendencias más significativas son:

- Cambio de concepción. Se supera la mirada unidimensional enfocada en el sujeto con discapacidad, o únicamente desde lo social. La nueva visión comprende a la discapacidad como un fenómeno multidimensional resultante de un proceso dialéctico, generado en la interacción dinámica de la persona con su entorno.

- Derecho a la autodeterminación e igualdad de oportunidades. Pleno ejercicio de la ciudadanía e incorporación de la persona con discapacidad y su familia como consumidores directos de los servicios; etc.

- Inclusión social. Desinstitucionalización; transformación del sistema de Educación Especial; aplicación de nuevos programas de inserción socio- laboral; etc.

- Sociedad accesible para todos. Reestructuración del entorno físico y cultural construido, con adecuados servicios de apoyo; tecnología informática y ayudas técnicas desarrolladas para todo tipo de usuarios; etc.

- Calidad de vida. Bienestar psicológico, físico y social, posibilidad de autorrealización, integración y ejercicio de derechos.

Estos cambios, así como los avances de la década del 80, se opacan como consecuencia de las políticas neo-liberales, que inciden directamente sobre la satisfacción de necesidades básicas y calidad de vida. El nuevo siglo avanza bajo un orden globalizador, que va dejando a su paso un alto costo a nivel social, acrecentándose la pobreza, violencia, falta de oportunidades y desempleo. La sociedad se debate entre la inclusión y exclusión, siendo alarmantes los índices de marginación e inequidad de un sistema con escaso a nulo respeto por los derechos humanos.

Resultan sumamente acertadas, las palabras de Dell'Anno Amelia (1996), con relación a la discapacidad, en el presente y futuro: *"...Este modelo de cambio debe construirse necesariamente a través de un proceso de reflexión colectiva, constituyendo éste un concepto muy diferente al de mosaico de políticas o decisiones aisladas, tomadas a instancias institucionales, a veces con total prescindencia de los propios interesados. Consideramos que el nivel político e institucional tiene la responsabilidad indelegable de hacerse eco de los mencionados procesos y de aportar a su vez*

alternativas de síntesis de los mismos y elaboración de los instrumentos para la concreción de una política integral de promoción social.

Una mirada prospectiva a un modelo así construido permitiría ir traduciendo ese trabajo de la imaginación creadora en metas sociales concretas que deben lograrse para que ese futuro sea posible. Este planteo implica una dimensión ética, que reconoce la naturaleza de la condición humana que aspira a la realización de sus posibilidades y al ejercicio responsable de su ser libre. La limitación externa al desarrollo y manifestación de las capacidades de toda persona conlleva una vulneración de su dignidad”¹.

Representaciones, concepciones y actitudes sociales

“Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”.

Albert Einstein

“Yo, por mi parte, ligado como estoy a la tierra y encadenado al escenario de mis actividades, confieso sentir las diferencias humanas, nacionales e individuales (...) En palabras más llanas, soy un manojo de prejuicios (hecho de preferencias y aversiones), verdadero esclavo de simpatías, apatías y antipatías”.

Charles Lamb²

La formación de una representación social, implica un proceso que involucra la percepción y la conceptualización de lo real, a partir de la experiencia y conocimiento previo, configurando un modelo interno afectivo, normativo y práctico.

Berger y Luckman (1995), desde la sociología del conocimiento, se refieren al proceso de construcción social de la realidad, considerando como premisa que el conocimiento es producido, objetivizado, internalizado, institucionalizado y legitimizado mediante la interacción social.

¹Dell'Anno, Amelia (1996). *Actualidad y Futuro de la Integración de las Personas con Discapacidad. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata. Págs. 17-18.*

²Allport, Gordon W. (1962). *La naturaleza del prejuicio. Cap. 1: ¿En qué consiste el problema? Buenos Aires, Argentina: Eudeba. Pág 17.*

Desde esta perspectiva las representaciones, son generadas de forma immanente en la relación con los objetos sociales que conocemos. Para estos autores, el proceso pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones, como mecanismos en los que se transmite y crea realidad con sentido. La representación de la discapacidad como construcción psicológica, social, histórica y cultural, implica la comprensión en primera instancia del contexto de interacción que la conforma y mantiene.

Estos autores, introducen el concepto de Esquemas Tipificadores por los cuales se aprende, se construye y reconstruye el conocimiento entre los que comparten una misma realidad, pero también con los antecesores y sucesores en la historia total de la sociedad. Al respecto mencionan: *“Existe pues una identificación total del individuo con sus tipificaciones socialmente atribuidas. El individuo es aprendido nada más que como ese tipo. Esta aprehensión puede acentuarse positiva o negativamente en términos de valores o emociones”*¹.

*“...el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Éste no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida”*².

El conocimiento se moviliza como evidencia anónima, en la medida que se aleja del aquí y ahora, trascendiendo al individuo y a la situación que lo originó, perdurando en tanto pueda concretarse u objetivizarse, en signos, símbolos o significaciones agrupadas en sistemas accesibles y compartidos. La representación social de la discapacidad se construye desde el conocimiento del sentido común y se expresa en el discurso cotidiano de cada grupo social.

Históricamente, el término representaciones es introducido por Durkheim a fines del siglo pasado, como aquéllas que pertenecen a una conciencia colectiva e implican significaciones, creencias, códigos, valores, interpretaciones y lógicas clasificatorias compartidas, universales, impersonales y estables, determinantes de comportamientos. Las representaciones colectivas constituyen el sistema cultural, brindando cohesión, sentido e identidad, desde el nomos individual (particularidad del ser) hasta el nomos social (ser social).

Moscovici, Serge (1984), se refiere al tema, explicando que los hombres tienen una manera de interpretar el mundo que responde a lo que su grupo social ha construido y ordenado. Explica a las representaciones sociales como sistemas de valores, ideas y prácticas, que posibilitan la

¹ Berger, P.; Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. .Pág. 119.

² Ibid. Pág. 167

comunicación mediante códigos de interacción social, ordenando los varios aspectos del mundo propio y ajeno, la historia individual y grupal.

En este sentido implican “teorías o ramas del conocimiento”, ya que constituyen sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propio: “...los seres humanos son cualquier cosa menos receptores pasivos, piensan autónomamente y producen y comunican constantemente representaciones (...) la gente está haciendo observaciones, críticas, comentando, confeccionando ‘filosofías’ no oficiales, las cuales tienen una influencia decisiva sobre sus elecciones, forma de educar a sus hijos, elaboración de planes, etc.”¹.

“Al representarse un objeto social no sólo se construye el objeto, sino que también el sujeto se construye y unifica dentro de su historia”².

Moscovici, describe cuatro dimensiones de análisis, que contribuyen al estudio de la discapacidad:

‣ La información, se relaciona con lo que “yo sé”. Son el volumen y organización de conocimientos que el sujeto o grupo posee de un objeto social, su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original.

‣ La imagen o campo de la representación. Se asocia con lo que “veo”, las imágenes, “figuras” o “conjunto figurativo”, con intervención de lo imaginario. No se refiere simplemente a una impresión fijada en forma mecánica o sólo un reflejo del mundo exterior, sino a la posibilidad de recreación, en base a modelos y cosmovisiones personales y sociales.

‣ Las opiniones, se refieren a lo que “creo”. La opinión “...es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo”³.

Las creencias u opiniones, expresan visiones y/o concepciones individuales o grupales, conformantes de representaciones sociales, incluyen el contexto en donde se generan esas opiniones y el proceso de elaboración del conocimiento.

‣ Las actitudes, se relacionan con lo que “siento”. Expresan el aspecto más afectivo, la orientación o reacción emocional, positiva, negativa o neutra frente al objeto de representación. Es por esto el elemento más primitivo y resistente, hallándose siempre presente aunque los otros elementos no estén. Son también una manera de reconstrucción mental de la realidad “...todo estímulo, toda fracción del medio, toda impresión son socialmente reconstruidos y el

¹ Berger, P.; Luckmann, T. Ob. Cit. Pág. 28.

² Banchs, M. A. (1986). Concepto de “representaciones sociales”. Análisis comparativo. Revista Costarricense de Psicología. N°. 8-9. Pág. 36.

³ Ibid. Pág. 31.

comportamiento no es una respuesta a un estímulo u objeto exterior sino a la reconstrucción de ese estímulo del objeto real o formal"¹.

La realidad es reconstruida al apropiarnos interiormente del exterior, lo desconocido deja de ser ajeno, y esto nos permite obrar en consecuencia. Para Moscovici las representaciones son tanto renacimiento como innovación.

En la formación de una representación social se requiere de alguna evidencia, consenso social o creencias compartidas (basadas en aspectos físicos, mágicos, religiosos, etc.), necesitan corresponderse con alguna entidad objetiva de la realidad externa. De este modo, las representaciones adquieren veracidad, en la medida que son sustentadas por informaciones y juicios compartidos.

Para Jodelet, Denise (1982), las representaciones son una forma de conocimiento social, un saber del sentido común (espontáneo, ingenuo e intuitivo, distinto al conocimiento científico), que permiten interpretar, dar sentido a lo inesperado, clasificar las circunstancias y actuar en consecuencia: *"El concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales marcados socialmente. De manera más amplia, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del ambiente social, material e ideal. En tanto tales presentan características específicas en el plano de la organización de los contenidos de las operaciones mentales y de la lógica. El marcaje social de los contenidos o de los procesos debe referirse a las condiciones en las cuales emergen las representaciones, a las comunicaciones en las cuales ellas circulan, a las funciones que ellas sirven en interacción con el mundo y con los otros"*².

En este sentido, las representaciones sociales son el resultado de un proceso de elaboración mental, que involucra lo psicológico y lo social, construidas a partir de la historia y experiencias personales, por los conocimientos, actitudes y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, educación y comunicación social.

Jodelet explica la construcción psicológica y social de una representación social, como una actividad en principio cognitiva, con una dimensión de contexto y de pertenencia.

El sujeto se halla frente a un estímulo social o en situación de interacción social, apareciendo la representación como un caso de cognición social. En este proceso, el mundo interior y el mundo exterior no están netamente diferenciados: *"...el sujeto y el objeto no son*

¹ Banachs, M. A. (1986). Ob.Cit. Pág. 34.

² Idem. Pág. 27.

fundamentalmente distintos (...) representarse algo, es darse en conjunto, indiferenciadamente el estímulo y la respuesta (...) esto implica que siempre hay una parte de construcción y re-construcción en el acto de representación”¹.

Se refiere a la representación como una forma de discurso, sus características provienen de la situación de comunicación, de su finalidad y de la pertenencia social de los sujetos que hablan (discursos oficiales, de los medios, de los grupos, etc.).

Dependen también de la práctica social del sujeto, la cual está influenciada por el lugar que ocupa en la sociedad y de las relaciones intergrupales que determinan la dinámica de las representaciones.

Desde la Psicología Social (Moscovici y Jodelet) la representación social se forma a partir de dos fases: la objetivación y el anclaje.

‣ La objetivación consiste en plasmar o materializar desde la abstracción, un objeto o figura tangible. Es un proceso mediante el cual se convierte el conocimiento, una teoría, una idea, una concepción, es decir, un ente abstracto en un ente concreto. Comprende varias fases:

- La primera etapa es de selección y descontextualización de los elementos (construcción selectiva) se rescata lo más importante o significativo del contexto original, interiorizándolo en el propio universo, lo que facilita su manejo. En la formación de la representación de discapacidad, se perciben y retienen selectivamente determinados aspectos en un proceso de descontextualización y en función de criterios culturales y normativos.

- La segunda fase es denominada por los autores como formación del núcleo o esquema figurativo. Con respecto a la discapacidad, lo interiorizado es reelaborado con carácter estructurador, objetivizándose en un esquema figurativo, base para la organización del contenido de la representación.

- La última fase se refiere a la naturalización. Se transforma una representación conceptual abstracta, en expresión materializada, adquiriendo vida real, diferente de la que tenía en su contexto original. Los criterios, conceptos, imágenes, etc., se naturalizan y transmiten mediante el discurso social: *“Los conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje que expresan directamente la realidad. Los conceptos se ontogenizan y toman vida automáticamente”².*

‣ El anclaje es el proceso de inserción de las representaciones en las relaciones intergrupo o en las representaciones preexistentes (enraizamiento social). El anclaje permite asignar sentido, significado e identidad, dependiendo del sistema de valores del grupo. De esta forma, la

¹ Banchs, M. A. Ob. Cit.. Pág. 28.

² Ibid. Pág. 37.

representación social se transforma en un marco de interpretación de la realidad y ayuda a construirla.

Las representaciones sociales de la discapacidad son objetivizadas, naturalizadas y ancladas dentro de una red de significados sociales, mediante la integración cognitiva del objeto representado desde el mismo sistema de pensamiento, donde lo nuevo se incorpora al sistema de representaciones preexistentes, se remodela y reinterpreta, pudiendo surgir así orientaciones ideológicas y conjuntos estructurados de tipo modélico, determinantes de comportamiento personal y social. Todos estos elementos establecen parámetros válidos para analizar las representaciones sociales de la discapacidad desde múltiples perspectivas y enfoques.

Con respecto a las concepciones, el término se asociaba con el proceso cognitivo, como una creación puramente mental propia del pensamiento. A partir de investigaciones de la Antropología Cultural, la palabra aparece como la forma particular de comprender fenómenos, inherentes a determinados grupos o comunidades (concepción del mundo, etc.). Es decir, la visión intuitiva y racional que un hombre tiene, en una determinada cultura, con relación a los fenómenos u objetos de su mundo inmediato. El concepto también se enfoca desde la cosmovisión resultante del proceso de interpretación cognitiva, de las ideas, valores, normas y creencias condicionantes de actitudes. Desde la Sociología, se reemplaza “visión” por “imagen”, que incluye elementos cognoscitivos y valorativos, conscientes e inconscientes, objetivos y subjetivos, de un individuo o grupo, base de prácticas, juicios y conductas.

En la formación de concepciones, incide la percepción social con respecto a las características físicas observables y rasgos que la persona atribuye al objeto de la percepción. Al igual que las representaciones sociales, las percepciones categorizan objetos o personas, sin embargo no se centran en las formas de conocimiento y procesos simbólicos involucrados, aspecto inherente a las representaciones sociales.

Goffman, Erving (1970), utiliza el término reconocimiento cognoscitivo, como “...*el acto perceptual de ‘ubicar’ a un individuo, en tanto poseedor de una identidad social o personal particular*”¹.

En este “lugar” asignado, existe una categorización social, según determinados atributos diferenciadores: “...*al encontrarnos frente a un extraño las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su ‘identidad social’(...)* Mientras el extraño está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelva diferente de los demás (dentro de la categoría de personas a la que él tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible -en casos extremos, en una persona casi enteramente

¹Goffman, E. (1970) *Estigma. La identidad deteriorada*. Bs. As., Argentina: Amorrortu. Pág. 85.

malvada, peligrosa o débil-. De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esa naturaleza es un estigma, en especial cuando él produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito amplio; a veces recibe también el nombre de defecto, falla o desventaja”¹.

El término estigma, fue creado por los griegos para referirse a signos corporales, que se relacionaban con algo malo, inadecuado o poco habitual. Así, los primeros estigmatizados portadores de “señales identificadoras”, fueron posiblemente los esclavos o delincuentes, considerados dignos de repulsa pública, destierro o marginación. La medicina tradicionalmente se refiere al concepto, como signos de trastorno físico o lesión orgánica, frecuentemente perceptibles visualmente, indicadores de enfermedad.

Goffman, menciona al respecto: *“En la actualidad la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no ha sus manifestaciones corporales”².*

Este autor diferencia identidad social real (atributos que le pertenecen demostrablemente a la persona), e identidad social virtual, preexistente y de carácter potencial, donde el estereotipo se refiere a determinada especie de individuos.

Describe tres tipos de estigmas: *“...las abominaciones del cuerpo- las distintas deformidades físicas-. Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Todos ellos se infieren de conocidos informes sobre, por ejemplo, perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas. Por último, existen los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia”³.*

El estigma puede superar otros atributos, se impone y lleva al apartamiento, entre otras conductas: *“...son bien conocidas las actitudes que nosotros, los normales, adoptamos hacia una persona que posee un estigma, y las medidas que tomamos respecto de ella, ya que son precisamente estas respuestas las que la benevolente acción social intenta suavizar y mejorar. Creemos, por definición, desde luego, que la persona que tiene un estigma no es totalmente humana.*

Valiéndonos de este supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducimos en la práctica, aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida.

¹ Goffman, E.(1970). Ob. Cit. Pág. 12.

² Ibid. Pág. 11.

³ Idem.

Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de clase social. En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real”¹.

Frecuentemente en las concepciones de discapacidad, aparece el estigma y el estereotipo: *“En la práctica los estereotipos son elementos fácilmente identificables en el interior de una representación. En casi todos los discursos que versan sobre objetos relevantes los encontramos presentes (...) Por otra parte, los estereotipos son fórmulas que cumplen una función de economía en el proceso de categorización social; son quizás el primer paso en el origen de una representación: se observa o se oye hablar de algo o alguien por primera vez y lo adscribimos en las categorías propias al grupo o género al cual ese algo o alguien pertenece. Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por su rigidez (los hombres, las mujeres, los profesores, los estudiantes, los jefes, súbditos, etc.) (...) Los atributos duraderos de un individuo en particular pueden convertirlo en un estereotipo; tendrá que representar el papel de estigmatizado en casi todas las situaciones sociales que le toque vivir, y será natural referirse a él, tal como lo he hecho, como a un estigmatizado cuya situación vital lo ubica en contraste con los normales”².*

En la Declaración de Madrid (2002), “No discriminación más acción positiva es igual a inclusión social”, se hace referencia al problema de las inadecuadas concepciones de la discapacidad, determinantes de acciones: *“Abandonar la concepción de las personas con discapacidad como sujetos de caridad (...) y tomar conciencia de las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos. Abandonar la concepción de las personas con discapacidad como pacientes (...) y tomar conciencia de las personas con discapacidad como ciudadanos independientes y consumidores. Abandonar la concepción que otorga a los profesionales el papel de tomar decisiones en nombre de las personas con discapacidad (...) y tomar conciencia de la capacidad de las personas con discapacidad de sus organizaciones para tomar las decisiones y asumir la responsabilidad sobre los temas que les conciernen. Abandonar la concepción de un enfoque sobre los déficit individuales (...) y tomar conciencia de la eliminación de barreras, la creación de normas sociales, políticas, culturas y la promoción de un entorno accesible y de apoyo. Abandonar la concepción de etiquetar a las personas como dependientes, no empleables (...) y tomar conciencia de la necesidad de poner el énfasis en la capacidad y la provisión de*

¹ Goffman, E. Ob. Cit. Pág. 15.

² Ibid. Pág. 160.

medidas activas de apoyo. Abandonar la concepción de diseñar los procedimientos económicos y sociales para unos pocos (...) y tomar conciencia de un mundo flexible diseñado para todas las personas. Abandonar la concepción de una segregación innecesaria en la educación, el empleo y otras esferas de la vida (...) y tomar conciencia de la integración de las personas con discapacidad dentro de la corriente mayoritaria. Abandonar la concepción de la política de discapacidad como un asunto que afecta a ministerios específicos solamente (...) y tomar conciencia de su inclusión como una responsabilidad colectiva de todo el gobierno”.

Las actitudes, han sido definidas desde la Psicología Social, como: “...una predisposición, relativamente estable y organizada, a reaccionar bajo formas de opiniones (nivel verbal), o de actos (nivel de comportamiento), cara a cara con los objetos (personas, ideas, acontecimientos, cosas, etc.), de manera orientada. En una palabra, las personas tenemos opiniones sobre las cosas, los seres, los fenómenos, y las manifestamos mediante juicios de valor. Una actitud es un núcleo, una matriz a menudo inconsciente, que genera (y que se traduce en) un conjunto de tomas de posición, de calificaciones, de descripciones y de designaciones más o menos coloreadas de evaluación”¹.

Con respecto a las actitudes relativas a la discapacidad, existen innumerables variables, siendo común el prejuicio y la discriminación. Las conductas para “apartar el peligro”, garantizan la diferenciación, discriminando lo que atenta contra la propia identidad personal o social.

La palabra prejuicio proviene del latín *praejudicium*, que significaba “precedente”, un juicio basado en experiencias previas. Posteriormente se empleó como sinónimo de un juicio elaborado prematuramente, en forma apresurada y frecuentemente sin un sustento realmente objetivo. La evolución del término incluye finalmente, su carácter emocional, el estado de ánimo o sentimiento favorable o desfavorable del juicio previo y sin fundamento, con respecto a una persona o cosa².

Allport (1962), se refiere al prejuicio negativo como “*pensar mal de otras personas sin motivo suficiente*”, y explica que este pensamiento incluye “...sentimientos de desprecio o desagrado, de miedo y aversión, así como varias formas de conducta hostil, tales como hablar en contra de ciertas personas, practicar algún tipo de discriminación contra ellos o atacarlas con violencia. De modo similar, necesitamos ampliar la frase “sin motivo suficiente”. Un juicio es inmotivado cuando no se fundamenta en hechos”³.

¹ Bardin, Laurence (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal. Pág. 120.

² Allport, Gordon W. *Ob.Cit.* Pág. 20.

³ *Ibid.* Pág. 21.

Define prejuicio como: *“Una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”*¹.

La diferencia es percibida y asimilada cognitivamente, mediante procesos de selección, clasificación y categorización que incluyen valoraciones positivas, negativas o neutras, a fin de poder incorporar lo desconocido al esquema de conocimiento previo.

La persona prejuiciosa, selecciona subjetiva y parcialmente aspectos, recuerdos, rumores, sentimientos, valores, etc., que considera negativos, diferentes, peligrosos o desagradables, generalizando como juicio valorativo para todo un grupo o comunidad (los discapacitados, los negros, los judíos, las mujeres, los viejos, etc.).

Para la subsistencia de un prejuicio debe existir, además, rigidez y resistencia al cambio, aún frente a la evidencia objetiva: *“Los prejuicios se hacen prejuicios solamente cuando no son reversibles bajo la acción de conocimientos nuevos”*.

Encontramos a menudo innumerables concepciones prejuiciosas con relación a la discapacidad en el discurso oral, escrito y gráfico, no sólo a nivel popular sino también en el ámbito profesional y científico.

Las siguientes frases son extraídas de la realidad: *“Los discapacitados son personas a las que hay que ayudar, ya que no pueden hacer las mismas cosas que hacen las personas normales”*; *“los ciegos sólo se sienten bien con otros ciegos”*; *“ser discapacitado es no poder valerse por sí mismo”*; etc.; los ejemplos son innumerables.

El prejuicio incluye prácticas y comportamientos generados según valoraciones morales establecidas culturalmente: *“...las actitudes son prejuiciosas sólo cuando violan algunas de las importantes normas o valores aceptados en una cultura”*².

Con respecto a la discriminación, en la Ley N° 25.280, se menciona: *“El término ‘discriminación’ contra las personas con discapacidad significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales”*³.

Los discriminadores *“...adosan una característica negativa a la persona, de inferioridad o de peligro. Es la jerarquización de la especie humana, y en el plano social esto genera y*

¹ Allport, Gordon W. Ob.Cit. Pág. 22.

² Idem.

³ Ley 25.280 (2000). Aprobación de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Artículo I. En: Boletín Oficial de la República Argentina. N° 29.455. Año CVIII.

fortalece los antagonismos. Es un medio de destrucción de la coexistencia. La discriminación es muy insidiosa, porque podemos ser muy conscientes y democráticos, pero la discriminación se nos mete en el inconsciente y a veces no nos damos cuenta de los discriminadores que somos en la vida cotidiana”¹.

La discriminación “... es una incapacidad que yo tengo de entender que hay personas y grupos de personas distintas a lo que yo creo que debe ser lo normal, entre comillas; no es una incapacidad del discriminado de ser distinto sino una incapacidad del discriminador de no aceptar esa diferencia. Este es el concepto sociológico con el que nosotros trabajamos; aparte hay una definición jurídica que plantea que la discriminación es todo acto arbitrario que se interpone entre un derecho, patrimonio del conjunto, y un individuo o grupo de individuos”².

Según el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), la mayoría de las denuncias efectuadas se refieren a la enfermedad (VIH, Diabetes, Cáncer, etc.) y a la discapacidad. El lugar de mayor discriminación es el ámbito laboral y el educativo.

Barreras y accesibilidad

“Para que pueda ser, he de ser otro, salir de mí, buscando entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”.

Octavio Paz

La igualdad de oportunidades, es el mecanismo adecuado para contrarrestar el efecto de las barreras sociales, entendiendo que el sistema general de la sociedad debe ser accesible para todos, identificando y eliminando en la medida de lo posible los obstáculos para la participación plena.

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, define las barreras como “factores en el entorno de una persona que cuando están presentes o ausentes, limitan el funcionamiento y generan discapacidad”.

Existen barreras culturales cuando se niega a las personas con discapacidad la posibilidad de participar en las actividades del sistema socio cultural donde viven. Cuanto más atrasada,

¹ Zaffaroni Eugenio (2000, 19 de julio). Sección La ciudad. Diario La Capital. Mar del Plata. Argentina. Pág 12.

² Barberis Daniel (2000, 19 de julio). Director del Centro de Denuncias contra la Discriminación del Inadi. Sección La ciudad. Diario La Capital. Mar del Plata. Argentina. Pág 12.

jerárquica, represora o autoritaria es una sociedad menos posibilidades de participación ciudadana tienen las personas con discapacidad. La participación va ligada a la idea de democracia.

Las barreras urbanísticas, arquitectónicas y del transporte, si bien son las más evidentes, dependen frecuentemente de factores culturales, frecuentemente difíciles de modificar. Eliminar barreras visibles, implica desentrañar otras más profundas e intangibles.

Al respecto Pantano, Liliana (1995), expresa: *“En este marco, debe tenerse en cuenta que toda barrera es una construcción humana, consciente o inconsciente, que supone ‘dejar afuera’ a todo individuo que no posea las capacidades medias consideradas por una comunidad. Por ello, suprimir o eliminar obstáculos no pasa solamente por destruirlos o imponer sanciones sino trabajar sobre las percepciones y los valores de la gente, básicamente haciendo conocer lo diferente, su origen y alcances.*

Es imprescindible considerar cómo el desconocimiento o el conocimiento insuficiente de las diferencias; la reducción de la persona a la mera carencia, la falta de funcionalidad o deformidad; el prejuicio basado en lo anterior, etc., conllevan conductas sociales diferenciadas, transmisibles y generadoras de productos sociales -acciones o artefactos- que tienden a señalar y separar a los portadores de esas diferencias en cuanto valoradas negativamente.

Dentro del área de la política y de la acción social referente a la discapacidad se visualiza la inutilidad de programar la disolución de esos obstáculos sin atender a las verdaderas fuerzas que los producen, que no son otras que las descriptas.

De tal suerte la propuesta de resolución del problema aquí implicada pasa por una reconceptualización del mismo en orden a entenderlo en sus verdaderas dimensiones, reconociendo los verdaderos actores y los posibles condicionantes”¹.

Existen innumerables barreras en el espacio socialmente construido, que limitan la accesibilidad física y comunicacional, incluso para personas sin discapacidad. Algunas de estas barreras podrían evitarse sin un excesivo costo, mediante la educación y una adecuada planificación previa.

Un entorno accesible es aquél que permite que todas las personas puedan movilizarse libremente, usar todos los servicios requeridos y disponer de los recursos que garanticen su seguridad, comunicación y participación ciudadana. En realidad un sistema totalmente accesible es, en el fondo, un horizonte inalcanzable y hasta utópico.

Las “Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades” (1993), se refieren al entorno físico como un sistema que debe ponerse *“...a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad”*. Este principio es retomado en nuestro país, reformándose la legislación

¹Pantano, L. *Barreras culturales a la integración*. Ob. Cit. Pág 70.

vigente en materia de discapacidad, dentro de una concepción relacionada con los derechos humanos.

En la Ley N° 22.431, se establece como prioridad la eliminación de barreras físicas en los ámbitos urbanos, arquitectónicos y de transporte. Se incluye también el concepto de accesibilidad: *“...entiéndese por accesibilidad la posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico urbano, arquitectónico o del transporte, para su integración y equiparación de oportunidades”*.

Dentro del margen de personas con movilidad reducida, se incluyen otras personas como ancianos, embarazadas, etc.; especificando que el Estado debe garantizar equiparación de oportunidades, mediante la normalización del ambiente físico y social.

Mediante la Ley N° 962, se definen y especifican distintos tipos de barreras:

“Barreras arquitectónicas: Impedimentos físicos que presenta el entorno construido frente a las personas con discapacidad o con circunstancias discapacitantes.

Barreras en la comunicación: Impedimentos que presentan las formas de emisión, transmisión y recepción de mensajes, (visuales, orales, auditivos, táctiles o gestuales) que presentan los sistemas de comunicación para con las personas con discapacidad o con circunstancias discapacitantes.

Barreras en el transporte: Impedimentos que presentan los sistemas de transporte, particulares y colectivos (de corta, media y larga distancia), terrestres, marítimos, fluviales o aéreos para las personas con discapacidad o con circunstancias discapacitantes.

Barreras físicas: Expresión que involucra a las ‘barreras arquitectónicas’, las ‘barreras urbanísticas’, ‘las barreras en el transporte’ y ‘las barreras en la comunicación’.

Barreras urbanísticas: Impedimentos que presentan la infraestructura, el mobiliario urbano y los espacios públicos (parquizados o no) frente a las personas con discapacidad o con circunstancias discapacitantes”¹.

La accesibilidad no sólo se refiere a suprimir barreras urbanísticas, arquitectónicas y del transporte, sino que también se habla de accesibilidad educacional, laboral, recreativa, deportiva, comunicacional, etc.

Pantano, Liliana (1995), menciona: *“La accesibilidad a la educación tiene como base el que el ideal de la misma es contribuir al desarrollo de las personas que, por definición, son todas educables. Puede tratarse de integración escolar total o parcial, según los casos. De todos modos*

¹Ley N° 962 (2002). Anexo modificación al Código de la Edificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sanción: 05/12/2002. Promulgación: De Hecho del 02/01/2003. Publicación: BOCBA N° 1607 del 3/01/2003. El Anexo II de la presente Ley, fue publicado en el BOCBA N° 1616 del 24/01/2003.

es un llamado al incremento de la calidad de la educación general, pues cuanto más abierta, abarcadora y completa sea ésta, será menos necesario contar con ámbitos especiales segregados (...). Tender a esa accesibilidad o, en otros términos, rehabilitar una comunidad que obstaculiza a las diferencias, supone ofrecer alternativas, equiparar oportunidades en todos los órdenes de la vida humana y también prevenir aquello que es visto como inconveniente y en tal sentido no deseado”¹.

El tema de la accesibilidad ha sido incluido en todas las normativas internacionales. En América Latina existe la Comisión Panamericana de Normas Técnicas de Accesibilidad de las Personas al Medio Físico (COPANT), integrada por entidades de veintiún países del Continente Americano. Las normas formuladas por este organismo especializado, constituyen la base para que cada país adopte o elabore sus propias normas.

Se describen distintos tipos de accesibilidad:

“Accesibilidad al medio físico: suprimir barreras arquitectónicas, urbanísticas y de transporte.

Accesibilidad a la educación: tiene como base el desarrollo de la persona y la concientización e integración en dos modalidades:

-Integración total: se incluye a las personas completamente en el sistema, con adaptación del contenido y métodos de ser necesario.

-Integración parcial: Cuando el educando requiere apoyo extraescolar.

Accesibilidad al trabajo: Implica eliminar barreras y prejuicios laborales y aumento de oportunidades en este ámbito.

Accesibilidad a la vida social: Pone de manifiesto fases de la vida no visibles, pero cruciales para la dignificación y desarrollo de la persona, tales como: familia, convivencia en el barrio, actividades recreativas, o culturales, etc.”².

Con respecto a la Universidad, se han mencionado distintos tipos de barreras:

“Barreras de enseñanza-aprendizaje (didácticas y organizativas: condiciones de acceso a la enseñanza, explicaciones en el aula, apuntes, exámenes, etc.).

Barreras de comunicación (relación e interacción social: compañeros, docentes, personal del centro y de la administración pública, etc.).

Barreras arquitectónicas (acceso a centros, aulas, despachos, servicios, etc.).

¹ Pantano, Liliana. *Barreras culturales a la integración*. Ob. Cit. Pág 69-70.

² Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalías de España. Pág. Web: http://www.rpd.es/real_patronato.html.

Barreras psicológicas (actitudes de compañeros, profesores, familia, comunidad universitaria, etc.)”¹.

Es necesario respetar las normas de accesibilidad establecidas legalmente y con relación al entorno universitario, existen numerosos aspectos a considerar, por ejemplo: vías de acceso a las entradas, aceras o rampas libres de obstáculos (no estacionar coches delante de una rampa, no colocar bancos, papeleras o soportes para bicicletas o motos); transporte público adaptado; estacionamiento adecuado para los usuarios de sillas de ruedas, situados lo más cerca posible de la entrada del edificio; rampas y sanitarios adaptados; puertas lo suficientemente anchas para permitir el paso de la silla de ruedas (las no automáticas deben disponer de picaportes horizontales y las de cristal deberán señalizarse por franjas de color situadas al nivel de los ojos); evitar umbrales con obstáculos; vestíbulos de paso poco espaciosos; mostradores y teléfonos a la altura de la silla de ruedas; ascensores y paneles accesibles, con sistema interfono y Braille; buena iluminación, sin superficies reflectantes; aulas con adecuada acústica; señalización coherente, sencilla, lógica, escrita con letras grandes, preferible en blanco y negro, situada a una altura adecuada; biblioteca accesible; equipos informáticos accesibles; etc. Disponer de centros de Educación Superior accesibles no es un lujo, sino una necesidad y un derecho para todas las personas sin distinción.

Prevalencia. Situación de la discapacidad en la Argentina

“...la civilización sólo puede ser juzgada por la forma en que trata a sus minorías”.

Ghandi

“Los dolores que nos quedan son los derechos que nos faltan”.

Deodoro Roca

En el año 1985 la ONU informaba sobre la existencia a nivel mundial de, aproximadamente, 500 millones de personas con una o más discapacidades. Se ha indicado posteriormente que, en la mayoría de los países, una de cada diez personas tiene algún tipo de discapacidad y que el 25% de la población mundial corresponde a personas con discapacidad.

¹*Integrando. Fundación Artistas Discapacitados. España. Pág. Web: <http://www.integrando.org.ar/investigando/> (Consulta, diciembre 2005).*

No existen datos confiables o precisos para analizar realmente la magnitud del problema y situación de las personas con discapacidad, con relación a Latinoamérica. Las cifras son difíciles de determinar, ya que no se han realizado censos y/o estudios estadísticos referidos a la discapacidad en todos los países, y los efectuados frecuentemente son incompletos, no determinando aspectos esenciales como por ejemplo: prevalencia de los distintos tipos de discapacidad (se estima que el mayor porcentaje frecuentemente corresponde a discapacidades físicas, seguida por discapacidad mental y, por último, discapacidad sensorial), factores contextuales personales y ambientales, recursos disponibles y necesarios para la prevención y atención, servicios de rehabilitación existentes, etc. Posiblemente esto obedezca a la falta de prioridad otorgada por los gobiernos a la problemática de la discapacidad.

Es alta la prevalencia de enfermedades infecciosas, parasitarias y nutricionales; analfabetismo; escasez de servicios sanitarios generales y especializados, concentrados habitualmente en áreas urbanas, quedando sin la debida cobertura las zonas alejadas; escaso presupuesto; falta de accesibilidad; barreras conceptuales y físicas; inexistencia de campañas de concientización o de programas educacionales y laborales; leyes de efectiva aplicación y total observancia; etc.

A finales del siglo XX, se calculaba que la cantidad de personas con discapacidad en América, ascendía a 83 millones, de las cuales 53 millones correspondían a países de América Latina y el Caribe (10% de la población con algún tipo de discapacidad física, psíquica o sensorial), muchos de los cuales adquieren la discapacidad por causas evitables.

Entre un 60% a 80% de esta población podría ser autosuficiente de contar con medidas sanitarias, de rehabilitación social y laboral adecuadas. Sólo un mínimo porcentaje recibe realmente tratamiento rehabilitador, por la alta complejidad y costos implicados (la cobertura es insuficiente) y por ser frecuentemente inaccesibles los servicios para las poblaciones no urbanas. En algunos países la rehabilitación se basa únicamente en la recuperación funcional, dejando de lado todo el proceso de integración social, familiar, laboral y educacional.

La mayoría de los servicios socio-sanitarios no contemplan programas de descentralización. Se basan en el asistencialismo, la institucionalización y el verticalismo, no existiendo adecuada coordinación entre los mismos.

La Rehabilitación con Base en la Comunidad (o Basada en la Comunidad), estrategia que propone la Atención Primaria de la Salud (A.P.S.), ha probado ser efectiva para atacar y contrarrestar los efectos nocivos causados por la pobreza y la inaccesibilidad, ya que se acercan los equipos interdisciplinarios a las comunidades alejadas o carecientes de medios, utilizando los

recursos humanos, económicos, físicos, materiales y técnicos de la propia comunidad, siendo la persona con discapacidad y su familia protagonistas del proceso.

El Banco Mundial estima que, cerca de dos terceras partes de las personas con discapacidad viven en la pobreza, privados de necesidades básicas, comida, vivienda, transporte, cuidados elementales de salud, desocupación, deserción escolar, exclusión social, etc.

La pobreza, como problemática común, incide decisivamente en la prevalencia de discapacidad, ya que se asocia a desnutrición, situaciones de riesgo, insuficiente educación, inadecuados hábitos sanitarios, etc.

Es también un hecho que muchas personas con discapacidad, al negárseles la oportunidad de llevar una vida productiva y autosuficiente, suelen ser más pobres o tienden a empobrecerse, sometiéndolos de esta forma, a una doble discriminación y marginación.

Las discapacidades causadas directamente por la pobreza, son prevenibles y evitables. Es por esto que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, civiles y políticos e implica compromiso y responsabilidad a nivel individual y colectivo.

Con respecto a nuestro país, en la Constitución Nacional, artículo 75, inc. 23, se establece que: *“...corresponde al Congreso legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad”*.

Como Estado Miembro de las Naciones Unidas, la Argentina suscribe al documento del “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad”, por esta causa se elabora la Ley 22.431 previamente mencionada, donde se insta a las Autoridades Provinciales a regular y sancionar leyes relacionadas con la discapacidad.

Se crea también, en el año 1987, la “Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas”, actualmente órgano de consulta vinculante en su carácter de ente interorgánico de evaluación, coordinación y asesoramiento en la temática, cumpliendo diversas funciones, como por ejemplo: evaluación del cumplimiento de los instrumentos legales y elaboración de las propuestas, normas complementarias o cambios necesarios; evitar la discriminación; impulsar la descentralización acercando servicios al ciudadano con discapacidad; impulsar la constitución de fondos especiales con el fin de favorecer la integración; participar en el estudio de las necesidades de recursos humanos especializados en la asistencia de las personas con discapacidad y formular pautas para su formación y perfeccionamiento; articular el desarrollo de la temática de las personas con discapacidad, con otros programas de bienestar o desarrollo de

la comunidad; fomentar y desarrollar campañas permanentes de información, concientización y motivación comunitaria, propias o conjuntas; estimular, apoyar y facilitar proyectos y trabajos de investigación relacionados con el área; formular consensuadamente con los organismos nacionales y provinciales pertinentes y con la participación de las organizaciones privadas de y para personas con discapacidad, las políticas sobre discapacidad y proponer su aprobación por los órganos que correspondan; etc.¹.

En distintas partes del país se han organizado Consejos o Comisiones Provinciales de Discapacidad, siguiendo el esquema y funciones de la Comisión Nacional.

El desenvolvimiento de la Comisión Nacional Asesora se ha desarrollado también a nivel internacional, estableciendo firmes espacios de cooperación. En este sentido cabe resaltar la conformación de la CICONADI (Confederación Iberoamericana de Comités, Consejos y Comisiones Nacionales de Discapacidad), en el mes de junio de 1995, con el Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía, de España y 19 países de Iberoamérica; la activa participación en la RIICOTEC (Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica), en respuesta a la convocatoria del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO); y la firma del llamado “Acuerdo de Salta”, mediante el cual Argentina, a través de la Comisión Nacional Asesora, promovió el encuentro de representantes gubernamentales y no gubernamentales de Brasil, Paraguay, Chile y Uruguay para favorecer un accionar coordinado y trabajar conjuntamente en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas para el sector.

En 1995 se conforma el Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad², que actualmente funciona como un organismo descentralizado, dependiente del Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación, con el objetivo de “...constituirse en el principal organismo en lo que hace a la prevención, rehabilitación, integración y promoción de la persona con discapacidad en el ámbito nacional (...) promover y facilitar la efectiva implementación de programas que fomenten la prevención, rehabilitación, integración y promoción de la persona con discapacidad”.

¹Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. Pág. Web: www.cndisc.gov.ar. Coordina los siguientes programas: Programa de Apoyo a la Inserción Ocupacional de las Personas con Discapacidad; Programa para la Cobertura de las Personas Discapacitadas Carenciadas en el Sistema Único de Prestaciones Básicas; Programa de Apoyo a Centros y Servicios de Rehabilitación; Programa de Promoción de la Integración a la Escolaridad Común; Programa de Transporte Institucional; Programa de Acción Conjunta de Sistemas Alternativos de Contención Social; Programa de Ayuda a Personas con Necesidades Especiales en Situaciones de Catástrofes. (Consulta, abril de 2005).

²Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. Pág. Web: www.snr.gov.ar.

En 1996 se crea el Consejo Federal de Discapacidad¹, procurando extender las acciones a todas las personas con discapacidad, en cualquier lugar del país. Por el mismo se constituyen consejos de la especialidad a nivel municipal y provincial, para la instrumentación de políticas en prevención, rehabilitación integral, equiparación de oportunidades y planificación, coordinación y ejecución de los aspectos que involucren la acción conjunta de distintos ámbitos.

Existe desde 1997, el Comité Coordinador de Proyectos y Programas (Ley 24.452, Decreto N° 153/97, Ley de Cheques), y también el Directorio del Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad (Ley 24.901, Decreto N° 1193/98), que contempla prestaciones de prevención, rehabilitación, asistenciales y educativas². La Ley N° 22.431, establece que las personas que deseen recibir algún tipo de beneficio, deben acreditar la discapacidad mediante un certificado.

Si bien se ha elaborado un importante marco legal con relación a la temática, en el informe preliminar sobre la situación de las personas con discapacidad en la Argentina³, elaborado por el Comité de Evaluación y Seguimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, se indica “...la indiferencia que hubo por parte de muchos organismos del Estado e incluso por la propia sociedad civil, frente al incumplimiento de la legislación vigente, la ineficacia o inaplicabilidad de muchas políticas públicas y la comisión de actos discriminatorios”.

¹ Ley N° 24.657/96 (1998). Tiene por objetivos: generar mecanismos que faciliten el acceso a informaciones y estudios nacionales e internacionales referidos a la discapacidad y analizar dicho material que será incorporado, cuando así correspondiere, al Banco de Datos Nacional sobre Discapacidad; promover y mantener constantemente actualizada la normativa en la materia, proponiendo las modificaciones pertinentes; gestionar la implementación de programas de Rehabilitación Basada en la Comunidad; impulsar acciones conducentes a lograr un relevamiento de personas con discapacidad, por parte de los diversos organismos de la esfera municipal, provincial y nacional; unificar criterios de evaluación de la discapacidad y de la capacidad laborativa procurando la adopción de pautas uniformes para la emisión del certificado único; proyectar la concreción de un adecuado sistema de formación de recursos humanos, en todos los niveles y modalidades, relativos al quehacer de que se trata; etc.

² Coordina distintos programas: Apoyo a la Inserción Ocupacional de las Personas con Discapacidad; Cobertura de las Personas Discapacitadas Carenciadas en el Sistema Único de Prestaciones Básicas; Apoyo a Centros y Servicios de Rehabilitación; Promoción de la Integración a la Escolaridad Común; Transporte Institucional; Acción Conjunta de Sistemas Alternativos de Contención Social; Ayuda a Personas con Necesidades Especiales en Situaciones de Catástrofes. Las provincias ingresan al sistema mediante convenios de adhesión.

³ Informe preliminar e Informe 2005; Análisis de la situación y las políticas públicas en relación con la afirmación de derechos de las Personas con Discapacidad. El Comité de Evaluación y Seguimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, es creado por la Ley N° 25.280, en mayo de 2003. Lo integran organizaciones de la sociedad civil: Departamento de Discapacidad de la Central de Trabajadores Argentinos (CTA); Secretaría de Discapacidad de AMIA, Comunidad Judía; Foro Permanente para la Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Foro-Pro); Comisión de Discapacidad del Arzobispado de Buenos Aires. Este Comité ha resuelto dirigirse a las autoridades gubernamentales y al conjunto de la sociedad, con el objeto de hacer conocer la situación de vulneración de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Disponible en: http://www.cels.org.ar/Site_cels/documentos/Anexo_IV_CERD_personas_discapacidad.pdf. (Consulta, 2005).

En los últimos años se llevaron a cabo algunas iniciativas tendientes a la cuantificación, a nivel provincial y municipal. El primer antecedente surge de la Encuesta Permanente de Hogares (dependiente del INDEC) de 1981, realizada en el área urbana. Se encontró una prevalencia de 4.9%, con una distribución de 32.2% para discapacidades motoras, 29.2% viscerales, 21,7% mentales y 16.8% sensoriales. Por iniciativa de las organizaciones de personas con discapacidad, surge la necesidad de contar con datos fiables, para el diseño y gestión de políticas públicas y privadas orientadas a la promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad.

En el año 1999, se sanciona la Ley N° 25.211 “Ley Censo Discapacidad”¹. En noviembre de 2001 se realiza el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, incluyéndose una encuesta complementaria: la ENDI (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad), primera de este tipo en el país y en América Latina.

A fin de establecer una definición operativa para la aplicación de la Encuesta Nacional y en coincidencia con la publicación por la OMS de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (2001), se reformuló la definición que sustentó la encuesta:

“La discapacidad es toda limitación en la actividad y restricción en la participación, que se origina en una deficiencia y que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social”.

La primera etapa consistió en detectar hogares con al menos una persona con discapacidad, luego se realizó la encuesta², relevando los siguientes datos: tipo y causa de la discapacidad; edad de origen de la misma; tipo de ayuda que reciben las personas con discapacidad por parte de las obras sociales, organismos estatales, organismos no gubernamentales, etc.; autovalimiento; uso de beneficios legales y sociales; características sociodemográficas de los miembros del hogar; características y adaptaciones de la vivienda.

Los resultados de la ENDI revelan que uno de cada cinco hogares del país (20,6%) alberga al menos una persona con discapacidad. Esto indica que el 7,1% de la población total que vive en localidades de 5.000 habitantes y más, tiene alguna discapacidad: en números absolutos, son 2.176.123 personas, de las cuales el 11,5% tiene entre 15 y 29 años, el 48,5% tiene entre 15 y 64 años, y el 39,8% restante (866.258) tiene 65 años o más.

¹ Artículo 1º: “Incorpórese al Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000 la temática de autoidentificación de la población que padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que con relación a su edad y medio social implique desventajas para su desarrollo personal, integración familiar, social, educacional o laboral”.

Artículo 2º: “El relevamiento de las personas objeto de la presente ley debe ser sistematizado a través de ítems descriptivos que cuantifiquen la población y realicen un diagnóstico biopsicosocial de las mismas, en todo el territorio nacional”.

² Llevada a cabo en noviembre de 2002 y primer semestre de 2003, en una muestra de unos 67.000 hogares urbanos de todo el país, en localidades de al menos 5.000 habitantes, lo que representa al 84% de la población total.

En las regiones Cuyana, Pampeana y Noroeste Argentino el porcentaje de población con discapacidad es superior al que manifiesta el total nacional. El Gran Buenos Aires, presenta la menor proporción de hogares con al menos una persona con discapacidad (16,9%).

Las discapacidades más frecuentes son las motoras (39,5%), con predominio de afectación de los miembros inferiores (61,6%). Les siguen las visuales (22%), las auditivas (18%) y las mentales (15,1%). Entre estas últimas, el 63,2% son retrasos mentales y el 36,8% problemas mentales, como psicosis infantil o autismo. Hay más mujeres con discapacidad que hombres: 53,6% y 46,4%, respectivamente (es preciso recordar que el 52% de la población argentina son mujeres).

El sondeo revela un grave problema social: 4 de cada 10 personas con discapacidad, no cuentan con cobertura de salud (38,4%). En el nordeste la falta de cobertura asciende a más del 50%. Otros datos llaman la atención: en el 43,9% de los casos, la persona con discapacidad es el jefe o la jefa de hogar; en el 23,6% se trata de hijos y en el 16,7% del o de la cónyuge¹.

Considerando que en el año 2003, la matrícula universitaria argentina ascendía a 1.493.556 alumnos, la proporción de alumnos con discapacidad respecto del total de alumnos universitarios es de 1,2 %². Hasta aquí, las cifras de la encuesta son similares a las de los países desarrollados, con los que Argentina comparte el promedio de expectativa de vida.

¹Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad, 2002-2003. Complementaria Censo 2001. INDEC. Pág Web: www.indec.gov.ar. (Consulta, marzo 2006).

²Anuario de estadísticas universitarias 99-03. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Argentina. Pág. 14.

Capítulo 2:
Discapacidad y Educación Inclusiva

Discapacidad y educación.

Perspectiva histórica

“La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna comienza a partir de creaciones, primero locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido, primero a algunos individuos, y que aparecen como desviaciones con relación a la normalidad. Si no se atrofia la desviación, entonces, en condiciones favorables formadas generalmente por crisis, puede paralizar la regulación que la frenaba o la reprimía y luego proliferarse de manera epidémica, desarrollarse, propagarse y volverse una tendencia cada vez más potente que produce una nueva normalidad (...).

La Historia es un complejo de orden, de desorden y de organización. Obedece a determinismos y azares donde surgen sin cesar el ‘ruido y el furor’. Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte...”¹.

Durante la Edad Media el estado confiere a la iglesia la asistencia de discapacitados, pobres y enfermos, creándose asilos y escuelas. Las personas con discapacidad se convierten lentamente en objeto de la beneficencia y caridad, apareciendo nuevas formas de abordaje: el asistencialismo y la institucionalización.

Al respecto, García Garcilazo menciona lo siguiente:

“...y así comenzó un largo proceso hacia la ‘segregación’, que tuvo uno de sus puntos culminantes en Francia con la creación en el siglo XIII de la ‘Quinze-Vingt’, una ciudadela en la que eran encerrados los ciegos y sus familias, donde vivían, trabajaban, y cumplían todos los actos de su vida, pero sin contacto con el resto de la comunidad, que todo lo proveía a través de una persona que una vez por semana les llevaba provisiones, recogía los productos que ellos fabricaban y les pagaba el precio correspondiente. Un mundo aparte para gente que ya por entonces era considerada esencialmente diferente, y se la comenzaba a tener con muchos puntos

¹Morin, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado como contribución a la reflexión internacional sobre cómo educar para un futuro sostenible. UNESCO. Págs. 44-45. Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>. (Consulta, 2004).*

en común con los enfermos incurables y temidos, como los leprosos, que también eran confinados”¹.

Durante el Renacimiento, por las ideas humanistas, aparecen las primeras experiencias con relación a la educación de personas con discapacidad, convirtiéndose en “sujetos de administración” de un nuevo sistema racional y ordenador. Bajo el absolutismo, la asistencia se convierte en el problema de los nacientes estados modernos, creándose grandes hospitales y asilos, estableciendo el encierro y proteccionismo como soluciones.

Comenius, Juan Amos (1592-1670), en su obra “Didáctica Magna”, plantea la posibilidad de educar a los niños con discapacidad: “...es cierto que alguien podría dudar que la educación es necesaria para los torpes, a fin de librarlos de esta torpeza natural (...) no se puede dejar de incluir en la educación humana a nadie, excepto a quien no sea humano”.

Las instituciones de asistencia progresivamente se convirtieron en centros de hacinamiento y horror, con estrictos reglamentos, castigos y cadenas, mezclándose discapacitados mentales, físicos o sensoriales, con mendigos, indigentes y hasta con delincuentes. Algunos escritos del siglo XVII dan testimonio de ello:

*“Hacemos muy expresamente inhibición y prohibición a toda persona de todo sexo, lugar y edad (...) y en cualquier estado que puedan tener, válidos o inválidos, enfermos o convaleciente, curables o incurables, de mendigar (...) bajo pena de látigo contra los contravinientes por primera vez, y de galeras por la segunda...”*².

*“Los directores podrán ordenar todos los castigos y penas públicas o particulares en el citado hospital general...”*³.

Los enfermos y discapacitados podían ser sometidos a todo tipo de castigos, humillaciones y “tratamientos” que se convertían en verdaderas torturas:

*“El frenesí: Esta enfermedad es la menos difícil de curar de todas las afecciones del cerebro (...) se debe empezar por grandes sangrías, y comenzar por la del pie, que se repetirá dos o tres veces, en seguida se pasará a la sangría de la arteria temporal y de la yugular, haciéndolas cada vez mayores y más copiosas (...) En el intento de cada sangría, se harán de ser posibles, dos lavados, el uno purgativo, el otro emoliente (...) se afeitará la cabeza (...) Se aplicará enseguida un vendaje, que se llama bonete de Hipócrates, y se tendrá cuidado de tener siempre mojada, humedeciéndolo con esponjas empapadas...”*⁴.

¹ García Garcilazo, Hugo. Ob. Cit.

² Foucault, Michael (1990). Historia de la Locura en la Época Clásica II. Bs. As., Argentina: Fondo de Cultura Económico. Pág. 311.

³ Ibid. Pág. 313.

⁴ Ibid. Pág. 320.

“Los baños y las duchas (...) atenuadas con los purgantes (...) Los cauterios, los sedales, las úlceras artificiales serán útiles en todos los casos, supliendo las evacuaciones que se hagan difícilmente”¹.

“La imbecilidad (...) se le purgará (...) se verá qué pueden hacer también los baños fríos y las duchas (...). Los imbéciles (...) muestran un rostro estúpidamente alegre y parecen casi siempre igual, ya sea que sufran, ya sea que gocen”².

“Todo alojamiento tendrá su lecho compuesto de una cama sólida, empotrada en la pared, de un colchón lleno de paja de avena, se afirmarán al lecho algunos anillos de hierro, en caso de necesidad (...). En el centro del patio habrá un edificio en el que serán colocadas varias bañeras de piedra, en los que el agua llegará fría y caliente”³.

En plena revolución francesa, Pinel, Philippe (1745-1826), considerado uno de los padres de la Psiquiatría, es nombrado director del asilo de Bicêtre y de La Salpêtrière (Francia), liberando a los discapacitados mentales de sus cadenas y organizando un nuevo sistema de abordaje basado en las ocupaciones y hábitos saludables, incluyendo aspectos educacionales.

En Inglaterra, Tuke, Samuel, un cuáquero inglés, populariza un sistema terapéutico que posteriormente comienza a conocerse como “tratamiento moral”. Su abuelo, Tuke, William, había fundado el “Retiro de York”, lugar modelo para tratar la enfermedad mental, por medio de la ocupación.

Progresivamente las grandes instituciones de internación, comienzan a cumplir con la doble función de asilo y Taller de Producción o Taller Protegido, a la manera del Quinze-Vingt del siglo XIII.

Durante la “Revolución Industrial”, se generan otras formas de segregación: *“...como consecuencia de la Revolución Industrial, las personas eran valoradas en la medida de su capacidad de producción. Todo aquél que no podía producir como el que más, que no podía competir y rendir, era ‘menos’, un ‘estorbo’, que representaba una carga a asumir por la caridad, en todo caso. Pese a la existencia de muchos asilos, fue dable observar el triste espectáculo en pueblos y ciudades de gran cantidad de personas con discapacidad y enfermos de toda clase, que vagaban y perecían en las calles sin que nadie se ocupase de ellos, porque entonces las preocupaciones habían cambiado, la solidaridad social había dado paso a la producción, al comercio organizado, a la expansión y dejado de lado a todo aquél que no podía integrarse a esa corriente. Como de todas maneras la sociedad y el estado se sintieron responsables por esos seres desvalidos, se incrementó la fundación de asilos y surgieron, junto a*

¹ Foucault, Michael (1990). Ob. Cit. Pág. 321.

² Ibid. Pág. 318.

³ Ibid. Pág. 319.

ellos, las Casas de Trabajo, donde los inválidos, los ciegos y los retrasados 'algo podían producir', porque la producción era lo verdaderamente importante por entonces. Ese fue el nacimiento del trabajo protegido y del institucionalismo moderno"¹.

Durante el siglo XVIII, se registran las primeras iniciativas educativas destinadas a las personas con discapacidad. En 1747, Rodríguez Pereira, Jacobo (1715-1780), natural de Badajoz, enseña a hablar a su hermana, discapacitada auditiva congénita. En Francia se especializa en la educación de sordomudos, desarrollando un revolucionario método, basado en la lectura labial y la pronunciación, el empleo del alfabeto manual (aunque reducido), denominado dactilología y el uso de los sentidos, esencialmente el tacto. En La Rochelle, emprende la educación del sordomudo Azi d' Etavigny. El rey Luis XV, admirado por los progresos de sus alumnos, le concede una pensión; de esta forma su sistema adquiere gran popularidad, influyendo en Rousseau y en los estudios de Itard, Jean Marc Gaspar (1775-1838)² con Víctor, llamado el "salvaje de Aveyron". Este educador demostró a que existía la posibilidad de enseñar a estos niños, oponiéndose a la opinión de filósofos y médicos de la época que sostenían lo contrario. Debido a su tarea, se crean los primeros centros de atención para discapacitados mentales con compromiso intelectual, iniciándose de esta forma en Francia, la Educación Especial.

A finales del siglo XVIII y principios del XIX, se elaboran distintos métodos educativos, como el "mímico", creado por el abate francés, de L' Epeé, Charles Michel (1712-1789), director de la primera escuela pública para la educación de sordomudos, donde se propone la comunicación manual (1760, Institution Nationale des Sourds Muets de París).

En España, *"...se autoriza la enseñanza de ciegos en una sección del Colegio Nacional de Sordomudos, a la sazón Colegio de Sordomudos; en 1841 la enseñanza de los ciegos dispone de subvención pública. También en el XIX y también por influencia francesa, la legislación se hace cargo de estos temas: la Ley de Instrucción Pública, de 1857, contempla a ciegos y sordos; para entonces ya están fusionados los colegios de sordomudos y de ciegos (...) Como última manifestación de interés de estos dos siglos, hay que mencionar la Educación Especial. De siempre la educación es exclusiva para los hijos de acomodados. En el siglo XVIII, la educación impartida a escolares, normales y deficientes, cambia como consecuencia de los progresos en la educación de sordos y ciegos y de las aportaciones de ciertos reformadores pedagógicos. Entre estos reformadores, hay que destacar a Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1827) y*

¹García Garcilazo, H. Ob. Cit. Pág. 137

²Aguado Díaz, Antonio León (1995). *Historia de las deficiencias. Colección Tesis y Praxis. España: Escuela Libre Editorial Fundación ONCE. En: Servicio de Información sobre Discapacidad. <http://sid.usal.es> (Consulta, 2005).*

Friedrich Fröbel (1782-1852), cuyos principios, de forma más directa los de estos dos últimos, orientan a los pioneros de la educación de los deficientes mentales”¹.

El educador suizo Pestalozzi, Johann, promovió la necesidad de educar a los “torpes”, aunque no se dedicó a los que poseían un estado de retraso mental profundo, centrándose en los casos leves o “educables”. Recomendó abrir “casas especiales”, para la educación de esta población, enunciando criterios pedagógicos, como el del desarrollo armónico de los tres aspectos de la conducta: “intelectual, ético y práctico o constructivo”. Fröbel, Friedrich, colaborador de Pestalozzi, se interesa por la educación preescolar y propone la educación global, el desarrollo en etapas y la “educación acompañante”.

El tiflopedagogo francés Haüy, Valentín (1745-1822), crea en París en 1784, la primera escuela europea para ciegos, el “Institution Nationale des Jeunes Avenles”, y propone un alfabeto en relieve con letras sueltas para la enseñanza de la lecto-escritura. Su alumno, Luis Braille (1809-1852), perfecciona el método, creando la escritura de puntos a relieve, sistema reconocido universalmente.

Seguin, Onésime Edouard (1812-1880), educador y médico, trabaja en Francia, donde se interesa por los métodos de Itard y escribe un libro sobre Víctor. Emigra a los Estados Unidos, donde crea una escuela de día en Nueva York y luego otras instituciones pioneras. Progresivamente es reconocido como la máxima autoridad en deficiencia mental durante la primera mitad del siglo XIX.

El tratamiento moral y la naciente Educación Especial, durante los siglos XVIII y XIX, sientan las bases para un cambio radical en la educación de las personas con discapacidad:

“El siglo XIX constituye la era del progreso, el escenario de avances, reformas y tragedias, supone unos progresos en medicina que revierten directamente en las deficiencias; un creciente interés por el estudio de la deficiencia mental, que se traduce en cuantiosos e importantes avances en su comprensión, más en concreto, en descripción, clasificación e identificación de formas clínicas asociadas, con una diferenciación clara entre deficiencia y enfermedad mental; el reconocimiento incipiente de los problemas de los discapacitados físicos; la continuación de la escolarización de los sensoriales y perfeccionamiento de los tratamientos aportados por la sordomudística española; la preocupación por la asistencia física y pedagógica y la mejora de la calidad de los servicios residenciales para todos los deficientes, tema en el que los gobiernos asumen crecientes responsabilidades; y, finalmente, la creación y desarrollo de la Educación Especial”².

¹ Aguado Díaz, Antonio León. Ob. Cit.

² Idem.

Con la revolución industrial en pleno desarrollo, la burguesía deseosa de poder político, ve con inquietud el crecimiento de un nuevo grupo social: el proletariado, obreros y gremios que comienzan a luchar por derechos y condiciones mejores de trabajo y vida. En las agotadoras jornadas laborales, “camas calientes”, explotación e inestabilidad producto de la crisis rural y urbana, se gesta un siglo caracterizado por la “lucha de clases” y el positivismo científico-tecnológico. Comte, Durkheim, Marx, Darwin, Spencer, Weber, Freud y otros, marcan una época y definen caminos, influyendo en el pensamiento y acción de generaciones venideras.

Lischetti, Mirtha (1996), expresa al respecto: *“Los dos polos entre los que se debatía el ideal burgués: libertad y orden. Libertad para organizar la vida económica y política que favoreciera sus negocios. Orden para defender la propiedad privada y evitar los conflictos sociales. Ideas opuestas que la burguesía lograra unificar en la concepción democrática de la libertad individual dentro del orden social”*¹.

La idea de progreso, en el sentido de avance material y bienestar social dominan el pensamiento desde el s. XIX, en adelante. La ciencia y la técnica debían estar al servicio de este progreso. El romanticismo, deja paso así, a un positivismo que se aleja cada vez más de lo social. Nuevos conceptos identifican la época: producción, consumo, alienación, explotación, capitalismo, socialismo, evolucionismo, anarquía, proletariado, etc.

En este período se organizan los sistemas nacionales de escolarización (principalmente en el Reino Unido, Francia, Alemania, Italia y España).

Aguado Díaz (1995), se refiere a esta etapa como la “era de las instituciones”: *“En cuanto a los tratamientos impartidos, el siglo XIX y la primera mitad del XX constituyen la era de las instituciones asistenciales (...) se produce la expansión institucional, es decir, se va introduciendo la idea y la práctica de educar a grupos de deficientes en una institución combinando el tratamiento médico y la educación. En este contexto, se produce una progresiva toma de responsabilidad de los gobiernos en el cuidado y manutención en asilos y hospitales”*².

Hacia finales del siglo XIX, se van configurando dos tendencias, la biológica, defendida habitualmente por los médicos y la psicopedagógica, que consideraba los factores ambientales, psicológicos y pedagógicos: *“Las corrientes biologicistas, alentadas por el evolucionismo, acentúan la heredabilidad, por tanto no modificabilidad, de la deficiencia mental. Su más extrema expresión viene representada por la frenología, ‘una de las más innovadoras y provocativas teorías formuladas a principios del siglo XIX, cuyos efectos sobre el diagnóstico y tratamiento de la deficiencia mental tendrían gran alcance’(...) Las orientaciones de corte social, por el*

¹ Lischetti, Mirtha(1996). *Antropología*. Bs. As., Argentina: Eudeba. Pág. 91.

² Aguado Díaz, Antonio León. *Ob. Cit.*

contrario, ‘descubren’ la contribución de factores socio-ambientales y la modificabilidad de la deficiencia mental (...) A finales de siglo, existen varias clasificaciones de la deficiencia mental basadas en criterios anatómicos, categorías clínicas e influencias etiológicas”¹.

Desde la perspectiva psicopedagógica, la italiana Montessori, María (1870-1952), seguidora de Seguin, desarrolla un novedoso método centrado en los materiales, estimulación multisensorial y actividades motrices. Este método comenzó a aplicarse en principio a niños con discapacidad en el nivel preescolar, en las “Casas de los niños”, instituciones creadas en Roma en 1907, extendiéndose posteriormente a la educación en general.

Contemporáneo del método Montessori, es el de Decroly, Ovide (1871-1932), basado en la actividad individual y grupal, en la importancia del ambiente y su estructuración, en la globalización y la lectura ideo-visual (que parte de las palabras o frases, en vez de las letras o sílabas) y los centros de interés, oponiéndose de esta forma a la enseñanza basada en rígidos programas.

También de las escuelas Montessori, surge el plan Dalton, destinado en principio para la escuela primaria superior, con adolescentes. El mismo se basaba en la posibilidad de transformar la clase en un laboratorio según las distintas materias y en el trabajo libre, autónomo y responsable del alumno.

Desde la tendencia biologista, con la creación de los primeros test de inteligencia, considerados como “instrumentos objetivos y científicos”, comienza una nueva etapa de diferenciación entre “normales” y “anormales”, estableciéndose toda una gama de escalas, jerarquías, etiquetas y clasificaciones. Se organiza como sistema paralelo la Educación Especial, basada en los niveles de cociente intelectual y en los diferentes tipos de discapacidades.

La discapacidad es descrita en términos científicos y se elaboran las más complejas teorías para explicarla como, por ejemplo: el Síndrome de Down², se atribuía a una degeneración de tipo racial; la “Teoría de la Degeneración Familiar”, de Benedict Augustin, Morel (1809-1873), proponía la existencia de familias donde la degeneración era inevitable; la primera generación correspondía a delincuentes y desequilibrados, luego perversos, histéricos o epilépticos y por último, imbéciles o idiotas³.

Las teorías basadas en la selección natural, la supervivencia del más apto, el progreso como efecto directo de la herencia, etc., sirven para que ciertos grupos hallen fundamento en la creencia de razas superiores e inferiores, determinadas inmutablemente por leyes genéticas.

¹ Aguado Díaz, Antonio León. Ob. Cit.

² Down, Langdon, denomina a este síndrome como mongolismo, por las similitudes físicas con los Mongoles. Posteriormente, dado el carácter peyorativo, se modifica por mongolismo.

³ Ammaniti, Massimo (1983). *Minusválidos*. Barcelona, España: del Serbal. Pág. 38.

Se establecen con argumentos científicos, medidas de “seguridad pública” y “humanitarias” para favorecer el “bien común”, legalizándose en algunos países la esterilización obligatoria:

“Suecia, comenzó a aplicar la esterilización forzada por motivos ‘humanitarios’ y poco tiempo después la uso para ‘mejorar la población’. Afectó a 60.000 personas.

En 1934 se aprobó una Ley, propuesta por los socio-demócratas que obligaba a esterilizar a las personas discapacitadas (...).

En 1941 la Ley incluyó a los ‘asociales’ e ‘indeseables’: desde madres de varios hijos, hasta jóvenes con problemas de conducta, internados en correccionales (...) incluyó el caso de una adolescente de 15 años que fue operada porque los vecinos denunciaron que ‘salía demasiado a menudo a bailar con hombres’, también fueron esterilizados varios alumnos de secundaria porque tenían problemas para seguir a sus compañeros de clase”¹.

Desde la ciencia, se justifican maneras despiadadas de eugenesia y genocidio. Fueron las personas con discapacidad, junto a los judíos, polacos, gitanos y homosexuales, quienes desfilaron hacia las cámaras de gas durante el régimen nazi, por ser considerados impuros, inferiores, defectuosos, contaminantes para la hegemonía de la raza, producto de la degeneración y no dignos por lo tanto de vivir. Los médicos eran frecuentemente los encargados de seleccionar los más “aptos”, clasificando y decidiendo quiénes iban a subsistir.

Las viejas formas que los griegos y posiblemente otros pueblos antes que ellos inventaron para tratar lo “diferente” y por lo tanto “peligroso”, renacen e incluso llegan al presente adquiriendo nuevas fuerzas en grupos neo-nazis y racistas.

Aguado Díaz (1995), menciona al respecto:

“...las primeras décadas del XX, época de paternalismo protector y de un nivel ínfimo en la sensibilidad social y profesional hacia la deficiencia mental (...).La clarificación del segundo punto se ve favorecida por la introducción de los tests estandarizados de inteligencia, la época del paternalismo protector trae consigo un cambio en los objetivos de las instituciones: de la educación de los niños se pasa a la prevención de la deficiencia en las generaciones futuras mediante la segregación de los adultos deficientes.

La Educación Especial se ve potenciada, en este caso, mediante la creación de las clases sin graduación. Ahora bien, en consonancia con las actitudes tan negativas, su finalidad consiste prioritariamente en retirar a los elementos más difíciles o rebeldes de las clases normales, es decir, ‘una plataforma para la vida en la institución’. En cuanto a los programas, se crea una pauta general que se conserva ‘básicamente intacta durante los sesenta años siguientes’:

¹Vergüenza por el pasado (1997, 15 de septiembre). Sección Cultura y Nación. Diario Clarín. Bs. As. Argentina. Pág. 12.

materias escolares, lectura, escritura, aritmética, por la mañana, y tareas no escolares, adiestramiento manual, labores domésticas, educación física, por la tarde. También la Educación Especial presenta problemas que generan polémicas y que tienen resonancias actuales: eficacia de las clases especiales, controversia que provocan los primeros estudios de seguimiento; clases especiales versus escuelas segregadas; reclutamiento y formación del profesorado”¹.

Estas orientaciones educativas siguen un enfoque monocrónico, que plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos lineales y predecibles, determinado en mayor o menor medida, por el déficit de la persona con discapacidad. Al identificar al alumno como único causante de las dificultades del aprendizaje, se responsabilizaba al mismo del fracaso educacional, no considerando los múltiples factores intervinientes.

El siglo XX avanza también hacia un cambio radical en la comprensión y atención de la discapacidad. La UNESCO propicia el debate sobre el valor científico de clasificar las razas desde lo puramente hereditario, como respuesta al holocausto nazi y horrores de la Segunda Guerra Mundial y los organismos internacionales comienzan a proponer leyes y acciones de mejoramiento en las condiciones de vida, derechos de personas con discapacidad y otros grupos.

En 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama la “Declaración Universal de los Derechos Humanos”, afirmando el respeto hacia los derechos humanos y la dignidad, como *“la base y cimientos de la justicia, de la libertad y de la paz en el mundo”*.

Las Naciones Unidas proponen acciones en favor de los derechos y bienestar de las personas con discapacidad, brindando asistencia técnica a nivel internacional, en materia de prevención y rehabilitación a través del asesoramiento, capacitación de personal técnico y puesta en marcha de centros de rehabilitación; desarrollándose el intercambio de información y experiencias entre expertos de diversas nacionalidades.

Surge la idea de igualdad de oportunidades, de una escuela abierta a todo el mundo, de brindar a cada uno “la oportunidad de su mayor progreso”, en contraposición con la teoría de los dones, que explicaba el fracaso escolar por la falta de aptitudes del alumno. Aproximadamente en la década de los sesenta, se comienza a relacionar el éxito escolar con lo social y aparece la “pedagogía compensatoria” y la noción de handicap sociocultural, afirmando que “el fracaso no es una fatalidad”.

Progresivamente, desde la educación se asume la responsabilidad de elaborar adecuados sistemas que contemplen a la población con discapacidad y se comienza a hablar de la necesidad de integración educacional.

¹ Aguado Díaz, Antonio León. Ob. Cit.

Normalización, integración e inclusión educacional

“¿Qué es lo que quiero? Llegar a ser plenamente yo, es decir ser no-cosa, mantenerme en una totalidad abierta en la que pueda confirmarme como autodeterminación, o sea, como creación y libertad. ¿Qué debo hacer para conseguirlo? Ser reconocido -identificado- por otro objeto infinito -por otro sujeto- al que a mi vez haya reconocido como tal. ¿Cómo puedo lograrlo? Instituyendo una comunidad de sujetos de la que ningún objeto infinito quede por principio excluido, en la que se pacten relaciones de auténtica y explícita reciprocidad y donde a nadie le sea menoscabado ni vedada la realidad de lo posible”.

Fernando Savater¹

El movimiento de normalización se inicia desde el ámbito educacional, extendiéndose internacionalmente como una filosofía aplicable a diversos aspectos de la vida social. Esta corriente fue denominada “la revolución copernicana de la Educación Especial”, ya que el centro de atención se desplaza desde la persona con discapacidad, al entorno social.

En 1959, Bank Mikkelsen, Neils E., Director de los Servicios para Deficientes Mentales de Dinamarca, logra que se aplique el principio de normalización a la legislación. En 1969, Nirje, Bengt, Director Ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, formula la siguiente definición: *“...hacer accesibles al retardo mental patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad”.*

Posteriormente, se propone la normalización de los medios, métodos y recursos referidos al ambiente y la calidad de vida, lo que implica transformar la sociedad según las necesidades y demandas de las personas con discapacidad: *“El principio de normalización no es un recetario de actuaciones, sino que lleva implícitos unos principios rectores dirigidos a modificar el sistema de vida, y éste se refiere tanto al propio sujeto minusválido como a la sociedad en que vive”*².

La normalización orienta su accionar en dos direcciones, hacia la persona con discapacidad procurando *“...las formas de vida y condiciones de la existencia cotidiana tan cercana como sea posible a las circunstancias y géneros de vida de la sociedad”*, y a la sociedad brindándole *“...la*

¹ Savater, Fernando (1982). *Invitación a la Ética*. Barcelona, España: Anagrama.

² Muntaner, Joan J. (1998). *La Sociedad ante el Deficiente Mental. Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid, España: Nancea-Educación Hoy. Pág. 96.

oportunidad de conocer y respetar a los minusválidos en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado a la sociedad, en otras ocasiones, a marginar... ”¹.

En la década del 70, los principios de la normalización se extienden por toda Europa, EE.UU. y Canadá, pensando en una sociedad con alternativas de vida adecuadas para todo tipo de personas. En este último país, Wolfensberger, Wolf, publica en 1972 el primer libro acerca de esta corriente, ampliando criterios y conceptos: *“Normalización es la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos, métodos, etc.), para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta (habilidades, competencias, etc.), apariencia (vestido, aseo, etc.), experiencias (adaptación, sentimientos, etc.), estatus y reputación (etiquetas, actitudes, etc.)”².*

Los principios de normalización se difunden hacia la población en general, considerando que no se trata únicamente de un conjunto de actuaciones aplicables al ámbito educativo, sino de criterios rectores dirigidos a todo el sistema social en general.

Una de las principales consecuencias que implicó el principio de normalización, fue la presentación al parlamento inglés en 1978, del documento conocido como “Informe Warnock”³. El mismo ha sido tomado como guía, en la concepción teórica y práctica de la Educación Especial, ya que impulsó en el medio educativo el cambio de prácticas segregadoras a experiencias integradoras. Se expresa al respecto: *“...todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión (...) ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son iguales para todos independientemente de las ventajas o desventajas de diferentes niños”*.

En este Informe, se emplea por primera vez el término “necesidades educativas especiales”, mencionando que el trastorno o disfunción, no es la principal causa de fracaso educacional, sino que existen múltiples factores a considerar.

Se especifican tres formas de integración: física, social y funcional. La primera, se refiere a la posibilidad de que el alumno con necesidades educativas especiales, comparta espacios comunes en una escuela ordinaria, que tiene incorporadas aulas especiales (sustitutorias). En la integración social, además de lo anterior, el alumno con necesidades educativas especiales comparte actividades (deportes, artísticas, actos, etc.). Finalmente, la integración funcional

¹Muntaner, Joan J. Ob. Cit. Pág 69.

²W. Wolfensberger(1975). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation. Toronto. Canadá.

³En reconocimiento a Warnock, Mary, responsable de la elaboración del documento y Directora del Comité de Investigación de Prestaciones Educativas de Niños y Jóvenes con Discapacidad Mental de Inglaterra, Escocia y Gales, fundado en 1974.

implica la participación del alumno en todas las actividades y dinámica institucional, aunque pueden existir diversas modalidades.

A partir del movimiento de normalización y la difusión de este Informe, se promueve a nivel mundial la integración educacional, entendida como un proceso que significa literalmente “restituir al centro de la corriente” o “corriente principal” (en anglosajón “Mainstreaming”). Se inician nuevos debates y reflexiones acerca del aprendizaje y las necesidades educativas especiales, las prácticas educativas, las adaptaciones curriculares y la necesidad de un mayor número de docentes y profesionales expertos.

Aparecen en escena nuevos colectivos como los padres y las Organizaciones No Gubernamentales; se elaboran leyes específicas y en algunos países se propone la integración radical, mientras que en otros se inicia un proceso de reorganización del sistema de Educación Especial. En Estados Unidos surge una nueva corriente integradora, la “Regular Education Initiative” (REI), a fin de unificar los sistemas de Educación Especial, compensatoria y de recuperación, iniciándose un acalorado debate a favor y en contra de la reforma.

Aguado Díaz (1995), refiriéndose a la década del 80, menciona: *“Por lo que respecta a las tendencias de las últimas décadas, durante los ochenta se intensifica la intervención comunitaria, con la consiguiente proliferación de centros y servicios, continuación del movimiento preventivo y de la desinstitucionalización bajo la óptica del principio de normalización. De igual forma, se intensifica el activismo social, movimiento en el que las asociaciones de padres y profesionales siguen destacando, así como la participación de gobiernos y organismos internacionales y supranacionales en lo relativo a deficientes, como fruto de lo cual se dictan medidas y resoluciones variadas pero decisivas...”*¹.

El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1982) establece: *“Los Estados Miembros acuerdan que la educación de los discapacitados debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general...”*.

En el Programa “Las necesidades especiales en el aula”, de la UNESCO (1988-91), se divulga material de apoyo, destinado a la formación de docentes de todo el mundo, a fin de brindar eficaces respuestas con relación a la diversidad de los alumnos, con énfasis en la persona y su contexto.

A partir de esta etapa, los niveles de integración comienzan a especificarse en: total (cuando está totalmente integrado en el aula), parcial (cuando participa en algunas actividades, proveyendo de ser necesario adaptaciones curriculares y apoyo) y escolarización únicamente en centros específicos, modalidad que en la actualidad, genera debate y cuestionamiento.

¹Aguado Díaz, Antonio León. Ob. Cit.

Los términos “inclusión educativa” o “educación inclusiva”, surgen oficialmente en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”, realizada en Jomtien, Tailandia (1990), organizada por UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial, donde se menciona la creciente exclusión de la enseñanza y la necesidad de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad, tomando medidas para garantizar la igualdad de acceso a la educación. Como culminación de este evento, se aprueba la meta “Educación para todos en el año 2000”, y se crea el movimiento de Educación para Todos (EPT). En las conclusiones, se expresa: *“Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los actuales niveles de recursos, de las estructuras institucionales, de los currícula y de los sistemas convencionales de enseñanza y, al mismo tiempo, construir sobre lo mejor de las prácticas actuales”*.

Las “Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” (1993) establecen: *“Para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general los estados deben: a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general; b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirles distintos elementos según sea necesario; y c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante del personal docente y apoyo”*.

En el año 1994, se realiza en Salamanca (España) la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, organizada por la UNESCO, para dar continuidad a la labor realizada en Jomtien, donde se revé el proceso que lleva de la normalización a la inclusión.

Se cambia a partir de este evento la denominación de integración por inclusión; en el texto original en inglés se hace mención a “inclusive school”¹. La palabra inclusión se generaliza alcanzando todos los planos sociales; la relevancia dada a la nueva terminología determinó que varios organismos internacionales modificaran sus denominaciones, como por ejemplo: la Liga Internacional de Asociaciones a favor de las Personas con Retraso Mental, cambió la palabra Liga por Inclusión; el Grupo Latinoamericano de Rehabilitación Profesional (GLARP) pasó a llamarse Grupo Latinoamericano para la Participación, la Integración y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (GLARP-IIPD), reiterando aparentemente los términos²; etc.

En la Declaración de Salamanca, se proponen las “escuelas inclusivas”, desde la dimensión educativa, social, económica y política: *“Las escuelas normales con una orientación inclusiva son*

¹Casado Pérez, Demetrio; Egea García, Carlos. *Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con Discapacidad*. Disponible en: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/estrategias.htm> (Consulta, 2004).

² Idem.

los medios más efectivos de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además, ofrecen una educación efectiva para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en último término, la eficacia del coste de todo el sistema educativo”.

En el Marco de Acción, se establece que las escuelas inclusivas deben considerar la diversidad, aceptando y respetando las diferencias: *“...independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas”.*

En Política y Organización, se expresa: *“... las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana: es decir, a la escuela a la que deberían asistir si no tuvieran esa discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse sólo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales (...). La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de ‘educación para todos’. Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Deberá procurarse que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias”¹.*

Frente a la “lógica de la homogeneidad” se impone la “lógica de la heterogeneidad”. Surgen nuevas orientaciones epistemológicas, enfoques y perspectivas teórico-prácticas y de movimientos sociales que reivindican la diferencia y la diversidad como atributo de lo “normal”.

Este momento implica un cambio de paradigma. La escuela inclusiva propone reforma e innovación, cambio de concepciones, estilos y actitudes, estructuras flexibles, formación docente tendiente a la actualización y concientización, búsqueda de nuevos sistemas y métodos, tratando de evitar los mecanismos de marginación o exclusión, generados desde la institución educacional.

Al respecto, Aguilar Montero, Luis (2000), explica: *“De lo que se trata en la escuela inclusiva es de desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que luche por el éxito de todos los miembros de la escuela. Los padres, los profesores y los alumnos deben, pues, modificar sus planteamientos para que todos tengan la misma sensación de pertenencia, se sientan aceptados e iguales y, a la vez, apoyen a otros en la misma línea. En las escuelas inclusivas, los*

¹ Declaración de Salamanca (1994). Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/> (Consulta, 2005).

talentos de cada quién, sean superdotados o discapacitados, serán reconocidos, desarrollados al máximo, porque cada cual tiene un papel que cumplir”¹.

Este autor, se refiere a los aspectos que deben considerarse en este nuevo modelo de escuela: *“-Un currículo comprensivo, único, amplio y diverso. Un currículo alternativo, no tan cargado académicamente, que permita el autoaprendizaje para la resolución de problemas reales de la vida cotidiana del alumno. ‘Todas las personas pueden ser educadas y el currículo tiene que saber tender puentes cognitivos entre las diferencias de las personas y sus posibilidades para adquirir la cultura. (...). Educar en la diversidad no se basa -como algunos pretenden- en la adopción de medidas excepcionales para las personas con NEEs, sino en la adopción de un modelo de currículo que facilite el aprendizaje de todos los alumnos en su diversidad’.*

-Una reprofesionalización de los enseñantes que caminen de la reflexión a la emancipación. Es necesaria una formación inicial y un perfeccionamiento del profesorado que no está preparado sino para la homogeneidad. ‘La educación en y para la diversidad precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender. Unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza, que sepan simultanear diferentes situaciones de aprendizaje en un mismo espacio para conseguir lo que se pretende y que, al mismo tiempo, sepan incorporar las demandas sociales de las personas culturalmente diferentes y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensividad del currículo y la atención a las diferencias individuales. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permitan saber conjugar los conocimientos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula. Un profesional competente que sepa organizar y dar vida en los centros educativos’.

-Una nueva estructura organizativa: que opte abiertamente por la interacción y la heterogeneidad y en la que los órganos de dirección, las jefaturas y los documentos programáticos del centro estén calados de esta filosofía. Una filosofía, que implica una nueva forma de trabajar en el aula y en la escuela, que habla de procesos de mediación, de enfoques socioconstructivistas, pero sobre todo habla de trabajo cooperativo y solidario y de aulas heterogéneas.

‘La enseñanza interactiva y el grupo de trabajo heterogéneo es la nueva estructura organizativa necesaria en una escuela en y para la diversidad. El currículo y la clase se

¹Aguilar Montero, Luis A. (2000). *De la Integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del siglo XXI*. Bs. As., Argentina: Espacio. Pág. 56.

organizan de tal manera que los niños se ayuden unos a otros y, aunque éstos son un soporte importante para aquéllos, el profesor será siempre el principal apoyo de todos los niños. Los niños aprenden de libertad, viviéndola en la escuela’.

-Un nuevo estilo de enseñanza: que abandone las viejas prácticas de profesores dueños y señores de ese sacrosanto lugar que es el aula y se implique por el trabajo solidario y en equipo, que investigue, que comparta, que sea cooperativo. ‘Se trata de buscar nuevos estilos de enseñanza – aprendizaje, nuevos modos de interacción heterogéneos, nuevos servicios de apoyo y con otras funciones en la escuela, un nuevo modo de ser profesional de la enseñanza’.

-La participación de la familia y de la comunidad como recurso y apoyo en el proceso de educación para la diversidad para así proyectar a la sociedad la idea de escuela al servicio de la colectividad. ‘Quiero acentuar esta idea de servicios a la comunidad porque la educación no es un problema que afecte exclusivamente a la institución escolar, sino que compromete a toda la sociedad. Es, desde aquí, desde donde hay que responder a los problemas locales y no sólo a los específicos del ámbito escolar, sino a los problemas de toda la población’”¹.

Las escuelas inclusivas se sustentan en una educación multicultural, e incorporan progresivamente nuevos criterios y conceptos de diversas fuentes, como por ejemplo: aprendizaje cooperativo, agrupamiento multiedad, currículo interdisciplinario y flexible, empleo de tecnología informática y ayudas técnicas en el aula, tutorías, compañeros de apoyo, ingreso irrestricto, entornos accesibles, actitud docente abierta, flexible y reflexiva sobre la propia práctica educativa, etc.

Con respecto a las personas con discapacidad, la inclusión educacional no se refiere en principio, a una reconversión indiscriminada o compulsiva, negando o eliminando completamente las funciones de la Escuela Especial, sino a un proceso progresivo, donde se logre la interacción y complementación entre ambos sistemas, a fin de encontrar las mejores respuestas, considerando cada caso en particular, sin rótulos ni etiquetas, de manera que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades educativas, beneficiándose en el proceso el conjunto de actores involucrados.

La Educación Especial desde esta perspectiva, deja de ser un camino paralelo, para constituir un sistema de apoyos, recursos y servicios educativos de carácter especializado, dirigidos a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, para todos los alumnos con y sin discapacidad, docentes y comunidad en general.

En el Documento “Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR”, se menciona: *“En la actualidad, se observa en algunos países la tendencia a que las Escuelas Especiales vayan*

¹ Aguilar Montero, Luis A. Ob. Cit. Págs. 60-61.

asumiendo un doble rol. Por una parte, que escolaricen a los alumnos más severamente afectados y con multideficiencias que por lo general, no han tenido acceso a la educación y, por otra, que actúen como centros de recursos de apoyo a la integración, expandiendo sus servicios educativos a las escuelas comunes. En este sentido, la Escuela Especial, desde su nuevo rol, puede desempeñar funciones de apoyo y asesoramiento a los procesos de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, apoyar al profesorado en el desarrollo de estrategias de atención a la diversidad, así como también a la escuela en su proceso de transformación hacia una Escuela Inclusiva....

Esto se está dando principalmente a través de las siguientes estrategias:

‣ Reorientando el rol y extendiendo las funciones de las estructuras y recursos existentes en el sistema educativo, escuelas y centros de Educación Especial, equipos multiprofesionales, centros de diagnóstico entre otros.

‣ Creando nuevos servicios según necesidades localizadas; equipos itinerantes o permanentes adscritos a una determinada escuela o distrito escolar.

El proceso de avanzar hacia la inclusión exige de:

‣ Una mayor coordinación y colaboración entre la Educación Especial y la educación regular en sus distintos niveles educativos.

‣ Una mayor articulación entre las escuelas especiales y las comunes a fin de facilitar el tránsito de los alumnos con discapacidad a la escuela común.

‣ Extensión de los servicios de las escuelas especiales en apoyo a la integración.

‣ Transferencia de conocimientos y experiencia entre docentes, profesores especialistas y profesionales de distintas disciplinas”¹.

En el informe de la “Reunión regional sobre perspectivas de la Educación Especial en los países de América Latina y el Caribe”², se destaca: “La Educación Especial ha de convertirse progresivamente en un conjunto de recursos para la educación general, con un doble objetivo: facilitar la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad a la escuela regular, y frenar la desintegración de otros muchos niños que por diferentes causas tienen problemas de aprendizaje o no progresan satisfactoriamente en la escuela”.

En el año 2000, en Santo Domingo, en la reunión regional para evaluar los diez años de la implementación de la “Declaración y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial de

¹ *Educar en la diversidad en los países del MERCOSUR. (2000-03). Módulo 3. Organización de Estados Americanos (OEA) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.*

² *Realizada para el seguimiento de la Conferencia Mundial de Salamanca (1996). UNESCO. Viña del Mar. Chile.*

Educación para Todos”, se planteó como un objetivo el desarrollo de una educación inclusiva, estableciéndose las siguientes recomendaciones:

“-Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas (...) inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular, prioridades de acuerdo a las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

-Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículo escolar flexible y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras para atender las necesidades de todos: niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos y adultas.

-Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.

-Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios para los países de educar a la población actualmente excluida”.

Los nuevos criterios, principios y normativas se difunden a todos los niveles educacionales, incluyendo a la educación universitaria, sin embargo, más allá de las intenciones, esfuerzos y declaraciones nacionales e internacionales, la realidad indica que existe aún un gran camino por recorrer.

En la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior”, realizada en París (1998), se menciona la necesidad de forjar una nueva visión, desde la equidad e igualdad de oportunidades: *“...hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior”.* Se expresa, además, que la equidad en el acceso universitario, debe entenderse desde el *“...fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de Educación Superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida (...).Se debe facilitar activamente el acceso a la Educación Superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y*

naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la Educación Superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel”¹.

Actualmente se entiende que la educación inclusiva es: *“Un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras al igual que los recursos para reducirlas se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, dentro de la comunidad y en las políticas locales y nacionales”².*

La inclusión educacional no implica un enfoque simplista de “poner juntas personas con y sin discapacidad”, es un proceso activo de interacción, donde deben reformularse conceptos, roles, sentimientos, pensamientos, valores y actitudes; es concientización, aceptación y puesta en marcha de pertinentes acciones que efectivamente puedan concretarse. Se refiere a una visión amplia, que involucra no sólo a algunos docentes, sino a todo un proyecto colectivo político y social, desde la mirada de los derechos humanos, donde la igualdad de oportunidades no significa tratar a todos por igual, sino equiparar derechos y obligaciones, respetando las diferencias.

Este proceso de transformación no se articula exclusivamente en torno a los aspectos políticos, organizativos, de recursos o del currículo, sino que implica una diferente forma de concebir, de pensar y actuar en educación, conformando un nuevo paradigma que aún se está redefiniendo, desarrollando y expandiendo, mediante el aporte y suma de diversos enfoques y teorías.

Necesidades educativas especiales. Modelos de intervención

De acuerdo con la conceptualización dada en el “Informe Warnock” (1978), las necesidades educativas especiales son aquéllas que requieren de un currículo especial o modificado, una particular atención al clima emocional y estructura social educativa y, según el caso, la dotación de medios especiales de acceso mediante equipamiento, instrucciones, instalaciones, recursos o técnicas de enseñanza especializadas.

¹Declaración de París (1998). UNESCO.

Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>

²Centro para el Estudio de la Educación Inclusiva (CSIE). (2000). Reino Unido. Pág. Web: <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>.

Los criterios actuales centran la atención en las demandas específicas de las personas con discapacidad y en la posibilidad de superar dificultades educacionales mediante el empleo de ajustes especiales al currículo.

Según nuevas concepciones, se las define como: *“...las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular en el contexto educativo ordinario”*¹.

El concepto posee un carácter interactivo y relativo, depende tanto de las situaciones personales, como de la intervención educativa y las variables contextuales: *“...no son una característica del alumno ni algo intrínseco en él, sino que surgen de la dinámica establecida entre sus características personales y la respuesta que recibe de su entorno, sobre todo en los ámbitos que asumen prioritariamente funciones educativas: el familiar y el escolar”*².

Desde esta visión no se niega la discapacidad, sino que esta deja de ser el foco central de atención, considerando todo lo que la persona posee, sus potencialidades y esencialmente la multiplicidad de variables consecuentes a la interacción del individuo con su contexto educacional.

Una misma discapacidad no implica iguales necesidades educativas especiales, se refieren a una persona concreta y no son comunes a un grupo de individuos, por esto requieren de una intervención personalizada.

Para abordar la multidimensionalidad de las situaciones, se necesitan procesos educativos flexibles y creativos. Las respuestas implican un amplio abanico de actuaciones, desde las más ordinarias o simples, a las más complejas y específicas, teniendo como referente educativo en primera instancia el currículo ordinario y no un currículo paralelo.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes, individuales o especiales. La Educación Especial: *“Ya no sólo debe preocuparse por los alumnos con dificultades sensoriales (ciegos, sordos), físicas, intelectuales, y/o emocionales; también pueden tener NEEs los chicos de la calle, los provenientes de las minorías lingüísticas y étnicas, los superdotados”*³.

¹Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Documentos para la concertación. Serie A. N° 19. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

²Puigdemívol, Ignasi (1993). Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad. Barcelona, España: Grao. Pág.65.

³Lus, María Angélica (1998). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Pág.34.

Con relación a las necesidades educativas especiales, históricamente se han generado numerosos modelos de intervención, cada uno de los cuales ha tratado de explicar y proponer abordajes desde ópticas particulares y disímiles.

El modelo médico y psicométrico educativo, considera que las necesidades educativas especiales, provienen esencialmente de la discapacidad. El enfoque es unidireccional y predecible, dependiendo del diagnóstico realizado por especialistas médicos o psicólogos, con el objeto de conocer el grado del déficit, su etiología y pronóstico, e implica frecuentemente una clasificación estandarizada.

López Melero (1997), se refiere a esta perspectiva: *“El modelo deficitario propio de la Educación Especial es, a nuestro juicio, un modelo centrado preferentemente en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje, y todo ello apoyado médica y psicológicamente, pero nunca se busca una posible causa en el contexto (en el sistema).”*

La medicina y la psicología se han situado y se han definido como disciplinas rehabilitadoras pero nunca educadoras. El modelo de intervención es, por tanto, individualizado y el currículo, truncado hacia las incompetencias, incidiendo en las incapacidades y no en las posibilidades de los alumnos. Es un modelo ‘privativo’ y determinista (negativo), que subraya más lo que no sabe hacer el niño o la niña que lo que puede realmente hacer.

Otras veces, este modelo se centra en la necesidad del experto y se busca un modo de intervenir ‘específico’ (tecnócrata), como si la resolución de los problemas de la diversidad estuviera sujeta a la formación de especialistas. Y los profesionales se hacen profesionales del déficit. Y, por último, este modelo deficitario se ha centrado en el currículo paralelo (programas de desarrollo individual (PDI) o adecuaciones curriculares individuales), como si se tratase de una actitud compensadora (modelo compensativo).

Mantener este discurso es un problema ideológico, porque lo que se oculta detrás de esta actitud es la no aceptación de la diversidad como valor humano, la perpetuación de las diferencias entre el alumnado, subrayando que estas diferencias son insalvables (determinismos biológico y sociológico), y aunque compartan autobús, mesa, silla y aula con sus compañeros, siguen un currículo diferente y a veces hasta opuesto. Es el déficit entre los alumnos la principal etiqueta de separación curricular, y la otra idea que impera es la concepción de homogeneidad en las aulas (modelo deficitario)”¹.

¹López Melero, Miguel (1997). *La Educación (Especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?* Revista Educar Nº 21. España: Universidad de Málaga.

El modelo sociológico sustenta que la problemática se origina en las desigualdades estructurales de la sociedad y que las necesidades educativas especiales derivan de ineficientes formas de organización, infraestructura y planificación educativa.

El nuevo enfoque implica el paso del modelo tradicional, basado en la intervención desde el déficit, a las respuestas educativas abiertas, holísticas, constructivas, comprensivas y flexibles, en función de las demandas personales, el contexto y la interacción entre ambos, asegurando la provisión de los medios necesarios para que en principio los alumnos puedan acceder al currículo ordinario. También propone un concepto de “desarrollo policrónico”¹, el proceso es entendido como multidimensional y hasta impredecible, ya que interactúan y se intermodifican simultáneamente múltiples factores individuales y contextuales que hacen variar continuamente las necesidades educativas.

Desde esta perspectiva, la respuesta educativa ya no consiste en un diseño curricular diferente o en un Programa de Desarrollo Individual, sino en el currículo común con adaptaciones curriculares o diversificaciones, ofreciendo situaciones naturales de aprendizaje (y no aparte, en el gabinete u otro lugar). La responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptaciones, evaluación, apoyos, seguimiento, etc., pasa a ser compartida por un equipo interdisciplinario.

Los modelos de intervención, con respecto a las necesidades educativas especiales, pueden resumirse en:

“Modelo biomédico. Procede de la psicopatología y de la psiquiatría y se configura en torno a la hipótesis de que toda persona que presenta trastornos está enferma; la etiología de la enfermedad es orgánico-biológica y el tratamiento debe ser farmacológico.

Modelo conductual. Viene propiciado por la psicología del aprendizaje y del condicionamiento clásico y operante. Parte de la base de que los trastornos que sufre una persona tienen su origen en el aprendizaje inadecuado, por tanto la actuación consistiría en efectuar un reaprendizaje dirigido hacia la modificación de conducta. Las técnicas de intervención serían la ‘terapia de conducta’ y la ‘modificación de conducta’.

Modelo cognitivo. Los trastornos de las personas ocurren cuando existe un déficit en el procesamiento de la información o cuando se da una respuesta inadecuada ante un estímulo determinado. Intentaría aportar soluciones al problema mediante entrenamiento de desarrollo cognitivo. La ‘estimulación temprana’ y la ‘terapia cognitiva’ son las técnicas de intervención desde la perspectiva de este modelo. Con estas técnicas se pretende desarrollar la atención, la memoria y la capacidad para resolver problemas.

¹ Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Moore, Shawn; Manning, Susan (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, España: Octaedro.

Modelo psicoanalítico. El origen de los trastornos reside en los niveles de la personalidad (ego, ello y super ego), la técnica utilizada es la propia del psicoanálisis basada en el autoconocimiento mediante la introspección, que permite aflorar al consciente los temores o fantasmas atrapados en el subconsciente, convirtiendo al sujeto en el protagonista de sus propios actos con pleno conocimiento y libertad de acción.

Modelo sociocultural. Los trastornos o la anormalidad tienen una base fundamentalmente social. Como técnicas se subrayan la desinstitucionalización, la salud mental, la reforma de las instituciones, la anti-psiquiatría, etc., todo aquello que se encamine hacia la configuración de normas de conducta más aceptable socialmente”¹.

El paradigma conductual propone la homogeneización, el currículo cerrado y obligatorio para todos los alumnos, orientado a la consecución de un buen producto de aprendizaje competitivo, medible y evaluable.

El modelo cognitivo se centra en los procesos del profesor (cómo enseña) y del alumno (cómo aprende), en las teorías del procesamiento de la información y en el reconceptualismo desde la teoría del currículo (Stenhouse, Pinar, Eisner, etc.). Propone el pensamiento creativo y crítico, y un currículo abierto y flexible.

Existen diferentes corrientes, desde el aprendizaje significativo (Ausubel), hasta el constructivismo (Piaget) y el aprendizaje mediado (Feuestein): *“Inspirado en la teoría de Piaget, el modelo constructivista de aprendizaje ha subrayado el papel activo del alumno en el aprendizaje, en especial su actividad interna. El aprendizaje es interpretado como un proceso de reorganización cognitiva o de ‘equilibración’.*

En el modelo cognitivo que identifica procesos cognitivos y estrategias, las dificultades de aprendizaje se explican por la ausencia o la inadecuada aplicación de estrategias de aprendizaje, especialmente el autocontrol...

El profesor, pues, no es sólo un transmisor de contenidos sino el modelo de imitación en el uso de estrategias cognitivas y un diseñador o ingeniero de actividades instructivas para que el alumno adquiera estrategias de aprendizaje (...) Aquí radica la función tutorial del profesor.

Los modelos de aprendizaje socializado defienden la necesidad de la intervención de otros, incluso del conflicto social, para generar el conocimiento individual. El conocimiento se adquiere a través de la interacción con otros y a través de instrumentos culturales (como el lenguaje).

¹Martínez Sola, Tomás; Urquizar López, Natividad (2000). *Enfoques Didácticos y Organizativos de la Educación Especial*. España: Grupo Editorial Universitario. Págs. 71-72

Dentro de este grupo de modelos de aprendizaje centraré la atención en dos autores importantes: Vigotsky (1979) y Feurstein (1980). No en vano estos autores han sido quienes han acuñado el término aprendizaje mediado”¹.

El modelo ecológico-contextual parte de Vigotsky, con la teoría del aprendizaje compartido y socializador, centrado en la interacción. Se preocupa por el “escenario” educativo y en los modos de respuesta e interacción adaptativa.

Con relación a las necesidades educativas especiales, el modelo cognitivo y el ecológico-contextual frecuentemente se complementan, conformando la base de actuales modelos curriculares.

Educación inclusiva en la Argentina. Marco legal

En 1869, según datos del Censo Nacional, el 80 % de la población argentina era analfabeta. Aproximadamente hacia fines de este siglo, se hace evidente la necesidad de reformar el sistema educativo a fin de incluir a los diferentes sectores de la población, inmigrantes, pobladores nativos y mestizos, desde un proyecto de homogeneización, esencialmente en torno a la identidad nacional. En 1884 se sanciona la Ley de Educación N° 1.420, de enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica, lo que posibilitó un cambio significativo en cuanto a la alfabetización. En 1914, el analfabetismo descende al 35 % de la población.

La Educación Especial en nuestro país se inicia con la creación en 1857, de una escuela para sordomudos, con ideas, principios y metodologías provenientes de Europa.

Como consecuencia de la epidemia de viruela ocurrida en 1887, en la ciudad de Buenos Aires, quedan niños con discapacidad visual, fundándose entonces el primer establecimiento donde se enseñaba Braille: *“Alrededor de 1860 Domingo Faustino Sarmiento se refería en uno de sus libros de viajes por Francia a un método de lectura y escritura para ciegos con puntos en relieve: fue en el Asilo de Huérfanos que comenzó, en 1887, la enseñanza del Sistema Braille. En 1902 se inauguraba la primera Escuela Especial privada, fundada y dirigida por el ciego italiano Francisco Gatti, para instrucción primaria y talleres. Dicha escuela fue nacionalizada mediante la Ley 5.796 (la primera ley que se ocupa de personas con una discapacidad específica)”².*

¹ Salvador Mata, Francisco (1996). *Mediación del Profesor en las dificultades del aprendizaje. En: Semejanzas, diferencias e intervención educativa. Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial. ONCE. Madrid. España. Págs. 25-27.*

² *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005. Fundación Par. Buenos Aires. Argentina. 2005. Pág. Web: www.fundacionpar.org.ar.*

Tobar García, Carolina (1898-1962), médica y educadora argentina, impulsa la creación de las primeras “Escuelas Diferenciadas”, en principio desde el modelo médico: “...desarrolla un modelo organicista como médica psiquiatra, que le hace tener una visión de la infancia bajo un eje médico que destaca el déficit. La expresión ‘retardado pedagógico’ constituye un síndrome bastante complejo, y su dificultad estriba en el diagnóstico; no por la distinción de lo normal, sino, al contrario, de lo anormal. Desde este esquema se crea la primera Escuela Primaria de Adaptación para Deficientes Mentales, que contará con maestros, médicos para la asistencia, y gabinete psicopedagógico”¹.

En 1949, se crea la Dirección de Enseñanza Diferenciada (actual Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires), con la conducción del Profesor Vitalone, Mario², como resultante de la adhesión de nuestro país a la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Se iniciaron con ella los fundamentos doctrinarios, bases filosóficas y modelos para la organización de servicios oficiales y privados.

En los años 1956-57, se produce la epidemia de Poliomielitis, la mayoría de la población afectada, entre ellos un gran porcentaje de niños, quedan con secuelas motrices. Se inicia el movimiento rehabilitador y se integran alumnos con discapacidad física en la escuela común.

En la década del 60, los emprendimientos comienzan a divulgarse: “En las Conclusiones del III Congreso Panamericano de Ciegos, realizado en Buenos Aires en 1960, se habla por primera vez entre nosotros de la integración del niño ciego y el disminuido visual en la escuela común, siempre que se cuente con apoyos educativos especiales. Anticipándose a estas recomendaciones la escuela de Ciegos y Disminuidos Visuales de la Ciudad de la Plata, Provincia de Buenos Aires, lleva a cabo en el año 1956 la orientación y el apoyo correspondiente de sus primeros egresados de Nivel Primario a la Escuela Normal N° 3 de esa ciudad”³.

En la década siguiente, los antecedentes se refieren únicamente a experiencias aisladas, mediante la asistencia del alumno a la escuela común y a la especial para aprendizajes específicos, destacándose la figura de un “maestro consultor”, también existían las “Escuelas Especiales de Recuperación”: “Las primeras escuelas y grados de recuperación de la ciudad de Buenos Aires fueron creados por ley en las postrimerías de uno de los tantos gobiernos de facto que ha tenido la Argentina (...) La ley alude a que esta creación está en consonancia ‘con el desarrollo actual

¹ Historia de la Psicología. Disponible en: www.temas-estudio.com/Historia_de_la_Psicologia_II.asp - 36k (Consulta, 2005).

² En el año 1948, el Prof. Vitalone, Mario, es seleccionado para el cargo de Secretario Técnico de la Dirección de Psicología Social Escolar. Al año siguiente se le encarga la organización del Departamento de Niños Excepcionales (actual Dirección de Educación Especial), siendo Director de la misma durante 24 años. En: <http://www.psiconet.com/tiempo/historias/vitalone.htm>

³ Lus, María Angélica. Ob. Cit. Págs. 70-71.

de la ciencia pedagógica' y especifica con claridad el tipo de sujeto educativo a quien se destina: 'defectivos pedagógicos no incluibles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común'(...). El único hecho positivo que encontramos en esta creación de escuelas, es el haber mantenido el currículo que utilizan las escuelas comunes.

Las escuelas de recuperación prontamente comenzaron a multiplicarse: "Esta hipertrofia del parasistema de recuperación se produjo durante los ciclos lectivos 1980-1981, al mismo tiempo que se implementaba un nuevo currículo de educación primaria común (1981) que postulaba la necesidad de contar con una escuela que constituyera 'un grupo social homogéneo'"¹.

Con respecto al marco legal, en la Constitución Nacional Argentina, se establece que: "...corresponde al Congreso legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad"².

En la Ley N° 22.431 (1981) se menciona que los alumnos con discapacidad deben realizar su escolarización en establecimientos comunes, o "...con los apoyos necesarios provistos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común"³; y que "...el Ministerio de Cultura y Educación tendrá a su cargo: a) Orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales, especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados, tendiendo a su integración al sistema educativo. b) Dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficit hasta los casos de discapacidad profunda, aún cuando ésta no encuadre en el régimen de la escuelas de Educación Especial. c) Crear centros de evaluación y orientación vocacional para los educandos discapacitados (...) e) Formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación"⁴.

¹ Lus, María Angélica. Ob. Cit. Págs. 70-71.

² Constitución Nacional Argentina. Artículo 75, inciso 23.

³ Ley N° 22.431 (1981, 16 de marzo). Sistema de Protección Integral de los Discapacitados. Capítulo II, Artículo 4°, inciso e. Buenos Aires. República Argentina.

⁴ Ibid. Artículo 13.

Nuestro país, como Estado Miembro de las Naciones Unidas, suscribe al “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” (1982), elaborándose a partir de entonces un amplio marco normativo sobre la temática de la discapacidad. A pesar de estos avances, durante la década de los 80, continuaron cumpliendo funciones las escuelas recuperadoras.

En 1987, la Dirección Nacional de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, aprueba el Plan Nacional de Integración, donde se menciona la desigualdad de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales, siendo necesario: *“... favorecer la integración al sistema educativo común de todos aquéllos que cualquiera sea la etiología de la discapacidad, tengan un desarrollo tal que le permita beneficiarse del abordaje de la escuela común, aunque requiera apoyo del equipo integrador interdisciplinario de la Escuela Especial”*¹.

En 1988, se efectiviza la Ley de Transferencia y descentralización de los Servicios Educativos dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación a las provincias respectivas.

Al respecto, Lus, María Angélica (1998), expresa: *“...la Dirección Nacional de Educación Especial dejó de existir como tal una vez cumplido el proceso de descentralización y transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias que componen el territorio nacional”*².

*“Los ‘grados de recuperación’, son sustituidos en las escuelas comunes por dos estrategias: la del maestro de apoyo psicopedagógico que trabaja aproximadamente tres veces por semana con los chicos en los aspectos que tienen dificultad; la pareja pedagógica que se establece en las escuelas con mayor índice de fracaso escolar en el primer ciclo. La Pareja pedagógica está formada por un maestro de enseñanza común y uno de especial, que comparten espacio físico, planificación y evaluación de las actividades escolares”*³.

*“A partir de 1992, se implementa la “Escuela para todos”, del Programa de Integración Escolar, concebida como investigación-acción. Se incluyen en las aulas comunes del Nivel Inicial y Primario, niños con Síndrome de Down, con discapacidad motora y sensorial”*⁴.

Este proceso continúa con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993, donde se contempla la igualdad de oportunidades, las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad. Se establece: *“El Estado Nacional deberá fijar los lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...) f) La concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo*

¹ Plan Nacional de Integración (1987). Resolución N° 396. República Argentina.

² Lus, María Angélica. Ob. Cit. Págs. 76-77.

³ Ibid. Pág. 128.

⁴ Ibid. Pág. 130.

a todo tipo de discriminación. g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población (...). k) La integración de las personas con necesidades educativas especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades (...). n) La superación de todo estereotipo discriminatorio en los materiales didácticos”¹.

También se especifica: “La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico”².

Mediante el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se incluye en la formación de grado de los maestros comunes, la temática de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

A medida que avanzan las medidas en el Nivel Inicial y Primario, comienzan las experiencias de integración en la Educación Media:

“Adolescentes con severas limitaciones motoras comenzaron a asistir en integración plena a escuelas secundarias y, en los casos en que fue necesario, se les brindó el apoyo de la Educación Especial, también en sus hogares a través de los equipos de escuelas domiciliarias. Se iniciaron los primeros contactos con la Dirección de Educación Media para la integración de un grupo de adolescentes sordos a la escuela secundaria. Actualmente ya funciona la integración en el ámbito de enseñanza media de un grupo de sordos con su profesor de lengua de señas. Con relación a la integración en el Nivel Medio de adolescentes con dificultades predominantemente de origen intelectual y afectivo no optamos por el sistema de integración plena por no contar, todavía en ese momento, con un número de integraciones en el Nivel Primario suficientemente evaluadas. Para estos alumnos se crearon los Ciclos Básicos con Orientación Profesional, en el marco de una perspectiva integracionista”³.

Como consecuencia de la Declaración de Salamanca (1994), que sintetiza como ya se ha explicado, las nuevas ideas sobre Educación Especial y establece un marco de acción a nivel nacional, regional y local, el Poder Ejecutivo Nacional declaró el “Año de la Plena Integración

¹ Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). Título I, Derechos, Obligaciones y Garantías. Artículo 3° y Título II. Principios Generales. Capítulo I, de la política educativa. Artículo 5°. República Argentina.

² Ibid. Título III. Capítulo VII. Artículo 29.

³ Lus, María Angélica. Ob. Cit. Pág. 131.

para las Personas con Discapacidad”¹, estableciéndose un plan de acción para cumplir con este objetivo. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, organiza entonces el Seminario Taller sobre “Nuevas Perspectivas en Educación Especial”, con el objetivo de propiciar la reflexión y comprensión sobre los cambios de la Educación Especial y que por sí tenían incidencia en la educación común, entendidas ambas como integrantes de un único sistema educativo. Se aprueba además, el “Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas”, en el cual se establece que los distintos organismos nacionales, entre ellos el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, deben ejecutar acciones concretas e inmediatas a fin de lograr una mayor integración y autonomía de las personas con discapacidad en diferentes ámbitos. En el mismo se menciona:

“-Realizar a través del Sistema Teleeducativo Argentino (SITEA) una campaña de esclarecimiento sobre la equiparación de oportunidades y rehabilitación integral de las personas con discapacidad.

-Elaborar un documento base para acordar en el seno del Consejo Federal de Educación los criterios para el desarrollo de la educación integrada y de la Educación Especial.

-Incorporar en el Plan Social Educativo ‘Más y Mejor Educación para todos’ a ciento cincuenta (150) escuelas de Educación Especial de todo el país.

-Realizar el Primer Seminario Nacional sobre nuevas perspectivas de la Educación Especial en el marco de la Ley Federal de Educación.

-Prestar apoyo técnico a requerimiento de las jurisdicciones educativas en la diagramación de programas provinciales de integración educativa.

-La Biblioteca Nacional y, en general, las bibliotecas educativas de acceso público deberán contar gradualmente con material y facilidades para ciegos.

-La Secretaría de Cultura tomará las medidas necesarias a fin de incorporar a las exposiciones y muestras de las diferentes expresiones artísticas la participación de artistas con discapacidad.

-Adoptar las medidas necesarias para realizar en el plazo de noventa (90) días contados a partir de la fecha del presente decreto, en todos los edificios de su dependencia, las obras que permitan el acceso de las personas con discapacidad”².

En 1998, mediante la Ley N° 24.901 de “Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a favor de las Personas con Discapacidad”, se establece que dentro de las prestaciones se encuentran los servicios educativos especiales en sus diferentes niveles (públicos o

¹ Decreto N° 236 (1994). Poder Ejecutivo Nacional. República Argentina.

² Decreto N° 1.027 (1994). Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas. Anexo II. República Argentina.

privados en el caso que no se cuente con recurso público acorde a las necesidades del alumno), así como la elaboración de un Módulo de Integración Escolar, a fin de acompañar el proceso de integración en la escuela común.

En el mismo año, la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad, elabora el documento: *“Plan de Acción para promover la equiparación de oportunidades de las personas con necesidades educativas especiales en la educación”*; y el Consejo Federal de Cultura y Educación suscribe el *“Acuerdo Marco para la Educación Especial”*¹, donde se establecen nuevas funciones y criterios de transformación de la Educación Especial, teniendo en cuenta aspectos curriculares, de gestión, formación y capacitación.

Se define a la Educación Especial como: *“...un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”*.

Con relación a los criterios para la transformación de la Educación Especial, se menciona: *“Superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones, ofertando una gama de opciones para la educación de las personas con necesidades educativas especiales”*.

Se establecen alternativas educativas diferentes y graduadas, a fin de contemplar una población diversa y amplia:

“-Las prestaciones de la Educación Especial que se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento (...). La imposibilidad de la escolarización en ámbitos comunes deberá ser constatada por la evaluación de los alumnos y sus contextos, por los equipos docentes y técnicos inter o multidisciplinares. En todos los casos se proveerán las medidas necesarias para garantizar los espacios y tiempos de integración parcial que sea posible.

-Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes, ampliando la cobertura educativa en la educación común de los alumnos con necesidades educativas especiales.

¹ Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Serie A. N° 19. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

-Investigar sobre las condiciones de sus contextos de influencia, para producir desarrollos curriculares, materiales de trabajo y estrategias específicas de acuerdo a las problemáticas presentadas”.

Con relación a las medidas de carácter curricular, se aconseja reemplazar el “currículo especial”, por el currículo común, con ajustes de ser necesario, según la singularidad de cada alumno:

“-Organizar la acción educativa considerando al diseño curricular común como parámetro, resolviendo las necesidades de los alumnos para acceder y progresar en él.

-Dar lugar a una enseñanza personalizada que, tomando en cuenta el contexto social del aula, equilibre las necesidades educativas especiales con las del grupo a través de las adaptaciones curriculares”.

Actualmente en el Plan Sectorial de Educación, también se refiere a la necesidad de considerar la diversidad, el trabajo personalizado y la acción de toda la comunidad educativa, a fin de reducir la segregación o exclusión. Se estructura en tres programas operativos que tienen las siguientes finalidades:

‣ Programa de Participación Familiar, con el objetivo principal de prevenir la segregación y aislamiento de las familias, fomentando su información y formación, y potenciando la participación en la educación.

‣ Programa para la Integración Educativa, a fin de racionalizar y diversificar los recursos humanos y materiales del sistema educativo.

‣ Programa de Atención Educativa a alumnos con discapacidad, para fomentar la integración de educandos con necesidades de apoyo extensas y generalizadas.

Existen también programas transversales, como por ejemplo: Programa Transversal de Acceso a la Información (con la meta de asegurar el acceso a la información) y el Programa Nacional de Becas Universitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Recientemente se ha creado la COPINE (Comisión para la Plena Participación e Integración de las Personas con Necesidades Especiales), encargada de planificar y coordinar, supervisar, asesorar, capacitar y difundir todo lo necesario para el efectivo cumplimiento de toda norma referida a las personas con necesidades especiales, interactuando con las distintas áreas del Estado, de la Ciudad, Nacional y provinciales responsables de su aplicación y ejecución.

En la Argentina, como en muchos otros países, la inclusión educacional de las personas con discapacidad ha experimentado cambios significativos, pero también estancamientos y retrocesos. Han surgido en estos últimos años, nuevos temas de debate y análisis, como currículo

diversificado, adaptaciones curriculares, accesibilidad, ayudas técnicas, informática adaptada, normativa específica, fomento de la capacitación docente al respecto, etc.

La Educación Especial en nuestro país, aún está reformulando roles y funciones, subsistiendo como un sistema paralelo, segmentado frecuentemente según tipo y grado de discapacidad.

En cuanto a la educación regular, no existen adecuadas ofertas para los alumnos con discapacidad severa o múltiple; la mayoría de los establecimientos educacionales presenta falta de infraestructura y accesibilidad, existiendo todo tipo de barreras arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y comunicacionales; falta de equipamiento, tecnología informática, apoyos, becas, etc., así como una adecuada y abarcativa formación a nivel docente.

En los programas y planes de estudios oficiales, de las carreras docentes (Artísticas, Educación Física, Magisterio y Profesorado, Nivel Inicial, Educación Primaria Básica y Secundaria Básica, etc.), y en las distintas carreras universitarias, la temática de la discapacidad es omitida o escasamente abordada.

Las docentes integradoras, concurren a la escuela común por algunas horas, no cumplen en la misma un horario completo; el docente de grado, por otra parte, tiene a su cargo aulas superpobladas y muchas veces debe cumplir con funciones para las cuales no ha sido preparado.

Si bien hay mayor conciencia al respecto, existe gran resistencia, miedo y desconocimiento. Algunas instituciones educativas aceptan integrar ciertos tipos de discapacidad, y otros no, sin un real fundamento; en otras la inclusión queda librada a la “buena voluntad” de algún directivo o docente.

Algunos niños que han logrado integrarse satisfactoriamente al sistema común, al pasar de ciclo son rechazados, no pudiendo continuar con su proceso educacional. Existen grandes variaciones a nivel municipal y provincial, no habiendo unanimidad de criterios.

Según los datos publicados por el Ministerio de Educación de la Nación, en 2003 se había integrado a las escuelas comunes el 26% de la matrícula total de Educación Especial (en su mayoría en la Educación Inicial y Primaria Básica), en tanto que en la provincia de Buenos Aires este porcentaje era del 19%.

En los países desarrollados se calcula que el 80% de la población con algún tipo de discapacidad, está integrada a instituciones de currículo común.

En el Informe del Comité de Evaluación y Seguimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad (2005), se menciona la falta de “*políticas activas*” y de “*asistencia estatal*”, esencialmente en los casos de discapacidad en situación de pobreza.

Con relación a la inclusión educacional se expresa lo siguiente: *“Estamos en condiciones de afirmar que no existen en la política educativa actual contenidos que aseguren la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad desde que la misma Ley Federal de Educación reduce las medidas de integración a un criterio de posibilismo, que se contrapone con el rol de garantía que el Estado debe ejercer para con la instrucción pública.*

En esa lógica de retracción del Estado, la mayoría de los establecimientos educativos especiales pertenecen a la órbita privada e imponen aranceles excesivamente onerosos, la mayoría de las veces inaccesibles para las familias de escasos recursos económicos. En este contexto, sólo algunos establecimientos privados desarrollan una política inclusiva (...).

En la educación general básica, se manifiestan formas de rechazo cultural transversales al ámbito educativo que impiden una mayor integración de los niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas comunes. Percibimos también la ausencia de programas de educación temprana, media, superior y de educación de adultos para personas con discapacidad.

Desde el punto de vista de la accesibilidad la mayoría de los establecimientos no están adaptados a las necesidades de las personas con discapacidad. Hay barreras arquitectónicas, no existen baños adaptados y tampoco recursos técnicos y pedagógicos para facilitar el aprendizaje.

Los docentes en los establecimientos comunes de educación no están capacitados en el conocimiento de las diversas modalidades de la discapacidad, sus necesidades y potencialidades para el desarrollo de su vida cotidiana, lo que vuelve ilusoria la educación inclusiva.

Los docentes de Educación Especial no cuentan con auxilios indispensables para el desarrollo de su tarea, ni existen programas que articulen ambos subsistemas con fines de lograr los objetivos que hacen a la integración y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

En función de la relación educación-discapacidad es necesario encarar:

- *actividades formativas destinadas a toda la comunidad educativa, con el fin de lograr la superación de los prejuicios y actitudes que pueden dificultar la plena inclusión social de las personas con discapacidad.*

- *la inclusión en los planes de estudio, de todos los niveles educativos, de unidades referentes a la problemática y necesidades de las personas con diversos tipos de discapacidades, en forma de contenidos transversales a las diversas materias.*

- *el pleno acceso a la formación docente de todo nivel y,*

- *la obtención de títulos habilitantes sin restricciones.*

- *modalidades de libre competencia en el ingreso a la docencia y el derecho a la promoción en la carrera docente, a favor de la inclusión de personas con discapacidad en los cuerpos*

docentes teniendo en cuenta la especial idoneidad de las personas con discapacidad para el dictado de materias vinculadas a su desenvolvimiento como tales (sistema Braille, lenguaje de señas y otras), así como el trascendente rol de modelo de identificación (...).

Tampoco se tiene en cuenta el acceso a la información y a la comunicación. No se provee a los establecimientos tecnología adecuada para facilitar la inclusión de personas con discapacidad.

Los profesorados de formación docente no incluyen la temática en sus programas de capacitación. Así los docentes no incorporan en su quehacer los principios de participación, solidaridad, cooperación, creatividad, equiparación de oportunidades, dejando la actividad de las personas con discapacidad sumidas en plena apatía y sedentarismo (...).

No ha variado sensiblemente la situación de las universidades como expulsoras de las personas con discapacidad. No sólo casi carecen de accesibilidad física, sino que no cuentan con servicios de orientación para la recepción y el acompañamiento hasta su egreso. Persiste la ausencia de formación específica para profesionales de distintas disciplinas respecto de la problemática de la discapacidad, en el nivel de grado y en el de posgrado, aun cuando ya puede hablarse de la existencia de algunos cursos de especialización”¹.

Con respecto a la inclusión en la Universidad, en la Ley N° 24.521 de Educación Superior, se contemplan los derechos de acceso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. En el Artículo 2, se establece: “El Estado, al que le cabe la responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público, reconoce y garantiza a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquéllos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas”. Este artículo fue posteriormente modificado por la Ley N° 25.573, donde se menciona: “El Estado deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad”².

Este hecho es sumamente importante, ya que implica que los Estatutos de todas las universidades nacionales deben adecuarse a la normativa vigente, único medio de garantizar un resguardo legal de los derechos de las personas con discapacidad.

¹Informe 2005, “Análisis de la situación y las políticas públicas en relación con la afirmación de derechos de las Personas con Discapacidad”. Comité de Evaluación y Seguimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad. República Argentina.

² Ley N° 25.573, modificación de la Ley N° 24.521 (2002, 11 de abril). Título II. Principios Generales. Cap. 1, Art. 5. República Argentina.

Esta Ley establece, además: “Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes”¹.

“Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales”².

“Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad”³. (Anexo I).

Con estos artículos quedan delimitados aspectos básicos a considerar en la equiparación de oportunidades de inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior Universitaria.

En el ámbito universitario, existen otras disposiciones a considerar, como por ejemplo la Ley N° 24.314/94 de Accesibilidad de Personas con Movilidad Reducida; Modificación de la Ley N° 22.431, que incluye la supresión de barreras arquitectónicas, urbanísticas y del transporte; Ley N° 23.592/88 de Derechos y Garantías Constitucionales. Actos Discriminatorios.

Pese a la riqueza del marco normativo nacional y la reafirmación de la validez del Programa de Acción Mundial, es posible comprobar que no se respeta lo establecido legalmente, siendo necesario además formular nuevas normativas, estrategias y políticas que permitan alcanzar efectivamente la igualdad de oportunidades.

Ninguna Universidad Nacional ha elaborado hasta el presente, una normativa pertinente que especifique claramente a través de sus órganos de gobierno, los criterios básicos que deben respetarse para la normalización e integración en el ingreso y permanencia al sistema universitario de las personas con discapacidad.

¹ Ley N° 25.573, modificación de la Ley N° 24.521 (2002, 11 de abril). Artículo 13.

² Ibid. Artículo 3ro., inciso a) del artículo 28.

³ Ley N° 25.573, modificación de la Ley N° 24.521 (2002). Artículo 4to., inciso e) del artículo 29. República Argentina.

Capítulo 3:

Discapacidad y Currículo

Currículo. Poder, tradición y ruptura

“Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita”.

Paulo Freire

Etimológicamente, la palabra currículum proviene del latín, literalmente *“carrera de la vida”*¹, deriva de *“pista de carreras de carros”*, refiriéndose a las pistas empleadas en las competencias de carros y atletismo realizadas por los romanos, es decir el recorrido necesario para llegar a la meta, asimilándose luego a la idea de progreso en la carrera de estudios.

Los jesuitas, aproximadamente a fines del siglo .XVI, hablan de “disciplina” describiendo cursos académicos. También *“ratio studiorum”*, refiriéndose a un esquema de estudios y no sólo a una tabla secuencial de contenidos o *“syllabus”*²

Históricamente, se han dado diversas acepciones al término, algunas oscilan entre polos opuestos o contradictorios. Las concepciones e interpretaciones plantean distintas posturas ideológicas que abarcan teoría y praxis. Existen definiciones que por su grado de generalización o complejidad resultan vagas, otras son insuficientes para abarcar la total implicancia del término. Es difícil hallar criterios precisos o unánimes, siendo además un concepto que transita por un camino de constante evolución, según los cambios socio-culturales que repercuten en las transformaciones educativas.

Al respecto, Camilloni, Alicia W. de, menciona: *“Desde el siglo XVI empiezan a aparecer en textos ingleses la palabra currículum referida al plan de estudio universitario. Su aparición surge a consecuencia de que en la Universidad Medieval era costumbre que los estudiantes tomaran los cursos que los profesores daban. Cuando se va instalando la idea calvinista que hay que tener método y orden en los estudios, aparece la palabra currículum como curso plurianual previamente diseñado. Se establecían cursos, no de un año, que iban a cubrir varios años, que*

¹ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. Vigésima Segunda Edición. Edición en CD-ROM. Versión 1.0

²Furlan, Alfredo. Currículum y condiciones institucionales. En: <http://www.lie.upn.mx/docs/Especialización/Gestión>

estaban prediseñados y que el alumno tenía que tomar. A esto se lo llama currículum y a fines del siglo pasado era ampliamente utilizada en inglés.

Se desarrolla, paralelamente, toda una teoría sobre lo que hay que enseñar y cómo hay que diseñar el programa de estudio. Varios autores norteamericanos e ingleses utilizan la palabra en tal sentido (...) La expresión que se utiliza es plan de estudios. Un plan de estudios es la secuencia organizada de asignaturas que corresponden a un determinado ciclo o nivel de enseñanza”¹.

Para comprender la evolución conceptual del currículo, es interesante analizar las siguientes definiciones, citadas cronológicamente:

“1935, Caswell y Campbell, ‘... un conjunto de experiencias que los alumnos llevan a cabo bajo la orientación de la escuela’.

1958, Bestor, ‘...un programa de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales, que se transmite sistemáticamente en la escuela, para desarrollar la mente y entrenar la inteligencia’.

1966, Inlow, ‘...el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados’.

1967, Jonson, ‘...en vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción’.

1967, Wheeler, ‘Por currículo entendemos las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela’.

1969, Foshay, ‘...todas las experiencias que tiene un aprendiz bajo la guía de la escuela’.

1974, Taba, Mc Donald, ‘... es en esencia un plan de aprendizaje’.

1981, Stenhouse, ‘Un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica’.

1981, Beauchamp, ‘...es un documento escrito que diseña el ámbito educativo y la estructuración del programa educativo proyectado para la escuela’.

1983, Dieuzeide, ‘...una organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos’.

1987, Zabalza, ‘...el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, (...) que se considera importante trabajar en la escuela año tras año’.

¹Camilloni, Alicia W. de (1998). Currículum Universitario. Material de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

1987, Coll, ‘...entendemos por currículo el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución’.

1988, Gimeno Sacristán, ‘...es el eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, dadas unas determinadas condiciones. El currículo es la expresión y la concreción del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto’”¹.

de Alba, Alicia (1995), conceptualiza el término desde una perspectiva amplia e integral: “...por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación”².

El criterio que lo considera como plan de estudios, entra en crisis con el desarrollo de las teorías del currículum: “Esta moderna teoría del currículum, podemos decir, aparece con una pregunta fundamental que hace Herbert Spencer, que es: ¿cuál es el conocimiento más valioso, y por lo tanto, qué es lo que hay que enseñar?

Lo que se había resuelto tradicionalmente o, a veces, fruto de algunas presiones, empieza a ser un pensamiento sistemático y a darse lugar a lo que podríamos llamar una teoría del currículum, particularmente desde las primeras décadas de este siglo hasta ahora.

Esto se ha constituido en un campo de debate teórico sumamente interesante, que ha tratado de rescatar la complejidad que, verdaderamente, tienen los programas de formación de personas.

Al analizar los componentes de los programas de formación de personas uno se encuentra con que son muchísimas las variables que entran en juego.

¹ Román Pérez, M; Díez López, E. (1991). Currículum y aprendizaje. Madrid, España: Itaka. Pág. 110.

² de Alba, Alicia (1995). Currículum: crisis, mito y perspectivas. IIICE. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila. Pág. 59.

La teoría del currículum empezó a debatir qué es lo que hay que enseñar, quién tiene que decidir lo que hay que enseñar y qué formatos son los más adecuados para decidir qué es lo que hay que enseñar”¹.

Por plan de estudios se designa tradicionalmente a las asignaturas que lo conforman, es decir que a través de las mismas el currículo implica ideas, normas escritas o tácitas, valores, creencias y actitudes, conocimientos, medios y fines, orientaciones, filosofías e ideologías que se expresan de manera manifiesta u oculta.

“En todos los casos el currículum puede ser considerado una idea que se torna realidad, una entidad que posee forma institucional y forma técnica. (Westbury, 1975).

En realidad, cuando nosotros hablamos de currículum, estamos pensando en proyectos. El currículum es un proyecto y cuando Westbury dice ‘es una idea’ es que se está pensando en crear algo que no existe, que son nuestros graduados. Vamos a crear algo que no existe que es un nuevo programa de formación, que hay que diseñar y que tiene todas las características de un diseño proyectual, para a su vez, generar algo que todavía no existe que es el futuro graduado.

Acá hay como una especie de juego de espejos de lo deseable. Y cuando hablamos del currículum (según Westbury) estamos hablando de lo deseable”².

Díaz Barriga (2003), distingue entre currículo y disciplina curricular: “El primero es objeto de una infinidad de adjetivos y por supuesto de una enormidad de significados. En algún momento expresamos que el concepto está en proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña (...) De esta manera encontramos la permanente necesidad de dotar al término de un adjetivo que ayude a su conceptualización, y no negamos que en algunos casos efectivamente haya logrado enriquecer un matiz significativo y relevante en la construcción de significados; por ejemplo: oculto, formal, vivido, procesual. Todos estos adjetivos de alguna forma permiten comprender un sentido de lo curricular que rebasa a quienes pretenden ‘definir’ lo curricular (...) Sin embargo, en el caso del término currículum por la multiplicidad de significados, muchos de ellos asignados por sus adjetivos, pueden producir una especie de ‘ausencia de significado’. Esto es, adjetivaciones que al final de cuentas expresan un vaciamiento que no logran explicar, ni atender un problema en la práctica, aceptando un compromiso entre la formulación conceptual y la realidad educativa (...) La existencia de una amplia literatura; la atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar; la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el currículum

¹ Camilloni, Alicia de. Ob. Cit.

² Idem.

pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos campo del currículo. No distinguir entre concepto y disciplina puede generar que los problemas observados en la delimitación del concepto pongan en entredicho el desarrollo de la disciplina, cuando el campo del currículo es una expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo”¹.

Desde un recorrido histórico, aproximadamente a fines de los años veinte, surgen en Estados Unidos dos tendencias, una vinculada a las experiencias y procesos educativos, desde una perspectiva centrada en el alumno, representada por Dewey, John (*The child and the curriculum*, 1902), y otra formulada por un Ingeniero, Profesor de Administración, Bobbit, Franklin (*The curriculum*, 1918 y *How to make the curriculum*, 1924)), donde la mirada se dirige a la institución y a los contenidos a enseñar.

Tyler, Ralph, durante los últimos años de la década de los 40 y la de los 50, proporciona un método racional, publicando los “*Principios básicos del currículo*”, asimilando el concepto a planes y programas de estudio. Este autor, capta y refuerza el espíritu de la época, en pleno apogeo del conductismo, centralizando su enfoque en los objetivos del currículo. Los planteos abarcan también el diseño curricular, formulando cuatro preguntas básicas:

“¿Qué objetivos educativos debe proponerse lograr la institución educativa?

¿Qué experiencias educacionales deben ser provistas para alcanzar esos propósitos?

¿Cómo pueden organizarse esas experiencias para ser efectivas?

¿Cómo se puede determinar si esos propósitos han sido alcanzados?

Así el primer capítulo es de objetivos (qué se quiere lograr); el segundo experiencias-actividades; el tercero estructura (cómo organizar las experiencias de aprendizaje para que el alumno logre los objetivos); y, el cuarto evaluación (cómo sabemos que se alcanzaron los propósitos)”².

Esta perspectiva, prevaleció hasta la década de los setenta, influyendo en las reformas educativas de América Latina.

Taba, Hilda, aporta nuevos criterios: “*El desarrollo del currículum científico requiere un diseño basado en un análisis de la sociedad y la cultura, estudios sobre el alumno y el proceso de*

¹Díaz Barriga, Ángel (2003). *El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> (Consulta, octubre de 2004).

²Camilloni, Alicia de. Ob. Cit.

aprendizaje y un análisis de la naturaleza del conocimiento a fin de determinar los propósitos de la institución educativa y la naturaleza del currículum. Requiere un pensamiento ordenado para tomar decisiones y controlar que se tomen todas las que son requeridas.

Taba dice que el desarrollo científico requiere un diseño basado en un análisis de la sociedad y la cultura (Tyler), estudios sobre el alumno y el proceso de aprendizaje (Tyler) y un análisis de la naturaleza del conocimiento, es decir, un estudio epistemológico, no sólo desde el contenido de las materias, sino (desde el punto de vista epistemológico) qué tipo de conocimiento caracteriza a cada una de las disciplinas. Así se van a determinar los propósitos de la institución educativa y la naturaleza del currículum.

Para poder diseñarlo hace falta pensamiento ordenado, siguiendo los pasos que ella misma detalla: diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos; selección de contenidos; organización de los contenidos; selección de experiencias de aprendizaje; organización de experiencias; determinación de qué es lo que se va a evaluar y de los modos y medios que se emplearán para ello”¹.

En 1969, Schwab, Joseph, afirmaba en su artículo “*The practical: a language for curriculum*” que el campo curricular estaba “moribundo”, ya que estaba dominado por la teoría (técnica) en desmedro de la naturaleza práctica del currículo. Esta expresión, dio lugar a una gran cantidad de artículos: “*cómo revivir al currículum*”, “*el renacimiento del currículum*”, etc., como si el currículo fuera una “cosa viva”.

“Un currículum tiene que ser práctico porque es algo que se hace en la práctica, es algo para definir la práctica. Nosotros, hoy, en un extremo en el que hemos llegado en el viejo pensamiento, decimos que el currículum es un ámbito de negociación. Es decir, muchas veces cuando necesitamos resolver cuestiones curriculares, nos chocamos con cuestiones prácticas y pareciera que uno está abandonando o traicionando lo que verdaderamente habría que hacer (...) La propuesta de Schwab es que hay que introducir lo práctico y la deliberación, sin esto no se puede hacer un currículum. Un currículum decidido de arriba para abajo según lo que hay que enseñar, cómo y cuándo enseñarlo, es inviable (...) Schwab, refiriéndose a los medios y fines que se determinan mutuamente, comenta que pretender hacer un currículum y trasladarlo a todo el sistema es como si Lenin hubiera pretendido hacer la revolución rusa por teléfono”².

Díaz Barriga (2003), menciona lo acontecido al finalizar la década de los setenta: “...el campo del currículo no sólo desplazaba a la didáctica en cierto sentido, sino que tenía presencia mundial. Así, la perspectiva de planes y programas se enriqueció y conformó un ámbito de

¹Camilloni, Alicia de. Ob. Cit.

²Idem.

debate. En el fondo se atendía una de las cuestiones centrales que dio origen a la teoría curricular: atender las necesidades institucionales del sistema educativo. Esto es, ver la selección de contenidos y la formación de habilidades como un problema del conjunto de la sociedad, no como un aspecto que corresponda dilucidar a una escuela en particular o, menos aún, a un profesor específico. A la larga se impone un cambio radical en las condiciones de desempeño docente, que es conveniente analizar porque mientras en la era educativa anterior el profesor era el responsable de pensar tanto los contenidos como las estrategias de enseñanza, en la era curricular el profesor se responsabiliza de conocer y dominar los contenidos establecidos y, en algunos casos, de revisar y seleccionar las actividades de enseñanza que los especialistas recomiendan”¹.

En 1968, Jackson habla de “currículum oculto”, enfocando la atención hacia la experiencia y la interacción, donde frecuentemente se generan aprendizajes no explicitados en el plan de estudio, y que resultan eficaces.

Surgen también en este período, nuevas perspectivas y abordajes: “Comienza entonces el auge de otras miradas sobre el currículo más cercanas a las teorías interpretativas y microsociales, y la inclusión de desarrollos provenientes de la microsociología o de la escuela crítica de Frankfurt.

De esta manera, a finales de los años setenta, se establecieron planteamientos de corte sociológico como el de Eggleston, en Inglaterra, *Sociología del currículo escolar* (1977), mientras que Michael Apple, en los Estados Unidos, presenta *Ideología y currículo* (1979) que busca analizar críticamente lo que sucede en la educación, incorporar al enfoque conceptual y empírico el político, y examinar en la escuela el currículo real para compararlo con las suposiciones de los educadores. En el fondo, este conjunto de textos refleja el establecimiento de otra perspectiva en el campo curricular. Al mismo tiempo, su evidente enriquecimiento constituía una evidencia de su internacionalización. A partir de ese momento, una vez ‘reestablecidas’ las vetas originarias del campo del currículo, los investigadores continuarían profundizando y realizando elaboraciones en cada una de estas perspectivas mediante diversas formas: *currículum formal* (frente o vs.) *vivido*, *currículum establecido* (frente o vs.) *oculto*, *currículum formal* (frente o vs.) *currículum como proceso*. Incluso se llegaron a formular “sinsentidos” en estas categorizaciones al hablar de ‘currículum nulo’.

...en este marco de complejidad, el campo del currículo se fue construyendo como un saber multidisciplinario con aspectos de la sociología, historia, administración y economía para fundamentar los planes de estudio, así como de la psicología y la didáctica para las propuestas

¹Díaz Barriga, A. Ob. Cit.

que ésta se encuentra abierta al escrutinio crítico y se muestra susceptible de traslación a la práctica”¹.

La innovación debe provenir del grupo docente, en base al trabajo creativo, abierto, participativo, reflexivo, flexible, de investigación-acción y de autoevaluación, a fin de resolver problemas y situaciones concretas, facilitando la comprensión y autonomía del educando.

El “modelo de procesos” se orienta hacia un currículo abierto, de carácter emancipador y siempre provisional, se propone una escuela y un docente libre de la presión externa, con la meta de crecimiento y desarrollo continuo, entendiendo el mismo como un ámbito de investigación y proceso de construcción permanente. La evaluación es considerada como una instancia más de aprendizaje dentro del proceso.

Se menciona en este modelo la consideración de la individualización: *“El modelo de currículum como proceso permite, en síntesis, adecuar la enseñanza/aprendizaje al ritmo y peculiaridades de cada alumno, individualizando su educación....”².*

Una mirada diferente de la compleja relación entre teoría y práctica, se elabora a partir de la teoría crítica del currículum. Se habla entonces de razonamiento dialéctico e ideológico, de intereses y valores “emancipadores”, de trabajo conjunto, crítico y reflexivo, mediante el establecimiento de vínculos dinámicos e interactivos. Un currículo crítico compromete a la comunidad educativa en procesos de carácter participativo, cooperativo y autoreflexivo.

Desde este enfoque, el currículo se ocupa de la autoformación y sus condicionantes como medio para comprender nuestro lugar en el mundo, a partir de lo cual se trata de lograr colectivamente el cambio.

Todo lo expuesto por los autores presupone una resignificación del currículum. Se considera la teoría y la práctica, como construcciones históricas y sociales pasibles de transformación, centrando la atención en la relación entre educación, sociedad y Estado.

Refiriéndose a los modelos y teorías curriculares, Litwin, Edith (1999), realiza una síntesis:

“...podemos diferenciar una corriente teórica hoy denominada tradicionalista que inscribió este campo en la administración del sistema y de las escuelas. Ralph Tyler e Hilda Taba propusieron principios o pasos de la elaboración del currículo que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También en este campo podemos reconocer la corriente denominada conceptual-empirista, que puso énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En la década del 60 esta corriente implicó un avance importante en relación con los criterios administrativos con que se elaboraban las

¹ Stenhouse, Lawrence (1991). Ob.Cit. Pág. 195.

² Stenhouse, Lawrence (1998). Ob.Cit. Pág. 15.

propuestas con anterioridad. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo proponiendo retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. También en estos casos se obvió la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje.

Pensar el currículo desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento disciplinar objetivo y explicativo, y, no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987).

El tercer movimiento teórico importante respecto de este tema que se ha desarrollado en las dos últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos se denomina reconceptualista. Michel

Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Díaz Barriga, Alicia de Alba, Susana Barco, entre otros, escribieron numerosos trabajos en los que analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. También generaron nuevos constructos para el campo del currículum, llevaron a cabo investigaciones y/o elaboraron nuevos diseños curriculares, según los casos, desde esta perspectiva”¹.

Con respecto al currículo flexible, abierto y polivalente, es necesario mencionar que parte del respeto a las diferencias individuales, considerando el contexto y la interacción con el mismo, con énfasis en el proceso y la revisión constante.

Camilloni, Alicia W. de (2001), refiriéndose al currículo abierto en la Educación Superior, menciona: “El currículo más abierto es aquél en el que el alumno elige entre un menú muy numeroso de materias. Si el menú de materias es muy pequeño y cuenta con muchas correlatividades internas entre materias, las posibilidades de elección son casi nulas.

Un diseño puede estar individualizado de distintas maneras. Puede ser uniforme por las materias que lo integran pero permitir el cursado en tiempos diferentes. Es el caso de muchas carreras en donde no hay materias electivas pero el estudiante, siguiendo su propio ritmo, puede tomar una materia por cuatrimestre o puede cursar más materias. De esta manera, elige el tiempo que durarán sus estudios.

El currículo individualizado también puede ser uniforme con ramificación remedial. Es ésta una verdadera apuesta pedagógica porque las materias son las mismas para todos los estudiantes pero varían proponiendo alternativas según las dificultades, los intereses o las necesidades que puedan tener los alumnos. Algunos estudiantes pueden requerir más tiempo de enseñanza que

¹Litwin, Edith (1999). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Corrientes Didácticas Contemporáneas. Bs. As., Argentina: Paidós. Págs. 102-103.

otros. Un ejemplo sería el dictado de una materia en forma intensiva, en dos meses, y el dictado de la misma materia de manera extensiva en cuatro meses.

Los cursos que se ofrecen también pueden tener alternativas con más horas de enseñanza o una relación más personalizada con el docente; otros cursos pueden presentarse con menor duración para alumnos que no necesitan atención especial. También existe la posibilidad de que determinados alumnos requieran más ejercitación práctica dado que las necesidades no son iguales para todos los estudiantes. La clínica de errores en la educación remedial está destinada, justamente, a ayudar a aquellos estudiantes que tienen más dificultades en alguna asignatura o en alguna tarea, problemas que se resuelven tanto en el nivel de la facultad como en el nivel de una cátedra. El propósito de la enseñanza remedial es, precisamente, contribuir a resolver este tipo de problemas para que aquellos estudiantes que tienen dificultades logren un buen aprendizaje. La idea que subyace a este diseño es que todos estén en condición de aprender si la enseñanza es apropiada. Si el propósito fuera, en cambio, seleccionar a los estudiantes, en lugar de dar enseñanza remedial, se consideraría adecuado desarrollar los medios para diferenciar entre los que aprenden y los que no pueden hacerlo”¹.

Se trata “...de articular un currículum flexible, abierto, experiencial, relevante, lúdico, compartido y diferenciado adaptado a todos y cada uno de los sujetos que participan en un mismo contexto educativo”².

“Cuando hablamos de currículum abierto, ‘común diferenciado’ y adaptado a la realidad, seguimos la línea de autores como (Popkewitz 1983; Eisner, 1987 y Goodland, 1983), cuando se refieren a un currículum común pero no uniforme. Un currículum que proporciona las mismas situaciones y experiencias de aprendizaje pero que tiene en cuenta las diferencias individuales. No se trata de aprender todas las mismas cosas sino de aprenderlas de manera diferente”³.

En el “Temario Abierto sobre Educación Inclusiva” de la UNESCO (2004)⁴, se mencionan como aspectos claves de un currículo inclusivo:

“-El currículum debe estructurarse y enseñarse de forma que todos los estudiantes puedan acceder a él.

¹Camilloni, Alicia de.(2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001. Material de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.* Págs. 46-47.

²Martínez Sola, Tomás; Urquizar López, Natividad (2000). *Enfoques Didácticos y Organizativos de la Educación Especial.* España: Grupo Editorial Universitario. Pág. 32.

³Ibid. Pág. 101.

⁴El Desarrollo de un Currículum Inclusivo (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.* Santiago, Chile: OREALC / UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>

-El currículum debe basarse en un modelo de aprendizaje que, de por sí, sea inclusivo. Debe ajustarse a diversos estilos de aprendizaje y enfatizar las competencias y conocimiento que sean relevantes para los estudiantes.

-El currículum ha de ser suficientemente flexible para responder a las necesidades de ciertos estudiantes, comunidades y grupos religiosos, lingüísticos y étnicos u otros grupos específicos. Por lo tanto no debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.

-El currículum debe tener niveles básicos a los que puedan acceder estudiantes que tienen diferentes niveles de competencia. El progreso en relación con el currículo debe administrarse y evaluarse de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos.

-Las currícula más inclusivos exigen más de los maestros, por lo que necesitarán apoyo para implementarlos con efectividad”.

Por otra parte, se menciona que los países han incorporado la flexibilidad fundamentalmente de dos maneras:

“-Pueden prescribir un currículum ‘central’, pero estimulan a las escuelas y a las autoridades locales a desarrollar, a nivel local, otras áreas de contenido o cursos en el marco de dicho currículum. El currículum central puede limitarse a un número limitado de áreas de contenido (por ejemplo, lenguaje materno, matemática y, tal vez, ciencias o un segundo lenguaje) o prescribir contenidos mínimos sobre una base más amplia de áreas.

-Pueden prescribir el currículum no en términos de contenidos detallados, sino que en términos de objetivos amplios. Son las escuelas las que tienen la flexibilidad de cumplir con esos objetivos mediante los contenidos y metodologías que crean apropiadas para satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

En la práctica, la mayoría de los países usa una mezcla de ambos enfoques.

Los currícula muy flexibles son difíciles de monitorear y, por tanto, los gobiernos tienden a referir algún grado de prescripción central. Cuando este es el caso, es importante que el currículum se desarrolle teniendo presente las necesidades de todo el rango de estudiantes. Si se diseña para aquéllos que tienen los mejores logros o incluso para la mayoría de la población que no experimenta ninguna dificultad en particular, será inevitable que haya algunos estudiantes que no puedan acceder a él. Como resultado, ellos recibirán una enseñanza por separado o recibirán experiencias educativas inapropiadas.

Con respecto a la evaluación se especifica: *“Es importante evitar o dismantelar los sistemas de evaluación cuya preocupación principal es simplemente si el estudiante logró el nivel de desempeño necesario para ser promovido al grado siguiente. Los países han empleado varias estrategias para enfrentar este problema:*

-Romper o debilitar el vínculo entre evaluación y promoción. Esto puede involucrar que la promoción al siguiente grado dependa sólo de la edad más que del logro, o limitando el número de veces que el estudiante puede repetir el mismo grado o nivel. También puede significar organizar la promoción no en términos de grados, sino de 'ciclos' de dos o tres años cada uno.

-Relacionar la evaluación con los objetivos amplios en los que se basa el currículum más que con el desempeño en contenidos específicos. Dado que dichos objetivos tienden a ser transversales e indican qué es lo que el estudiante debe ser capaz de hacer más que los contenidos que él o ella han de aprender, la evaluación puede ser mucho más flexible. Ésta se puede realizar cuando el estudiante adquiere determinadas competencias más que cuando el maestro termina de enseñar un bloque particular de contenidos. También se puede realizar en contextos naturales (por ejemplo, las actividades normales del aula), más que mediante pruebas y exámenes formales. Esto significa que pueden diseñarse e implementarse por los maestros mismos más que depender de pruebas diseñadas y administradas a nivel central. La evaluación natural de competencias también puede favorecer a aquellos estudiantes a quienes no les va bien en las pruebas tradicionales o que presentan vacíos en su escolaridad, lo que dificulta que adquieran un gran número de conocimientos de manera sistemática.

-Desarrollar formas flexibles de acreditación. Las formas tradicionales de exámenes finales prueban la adquisición de conocimientos y dependen de pruebas con papel y lápiz. Estos, efectivamente, excluyen a aquéllos que no tienen las habilidades necesarias para hacerlo bien en ese tipo de pruebas – aunque pueden poseer otro tipo de competencias y conocimiento. Muchos de estos estudiantes se podrán beneficiar de adaptaciones y/o modificaciones del currículum. Mantener las formas tradicionales de acreditación significa que un gran número de estudiantes seguirá saliendo de la escuela sin ninguna forma de acreditación y sufrirán desventajas en el mundo adulto y del mercado laboral. Unos procedimientos de evaluación flexibles llevan de manera natural a sistemas de acreditación flexibles. Si la evaluación se basa en competencias y la promoción no está determinada por el logro, los estudiantes pueden ser acreditados por aquello que son capaces de hacer al terminar su educación. Si las competencias especificadas por el currículum escolar se relacionan con el trabajo y se conectan más con la educación o formación técnica, entonces los estudiantes pueden progresar hacia una educación continua, cualquiera que haya sido su nivel de logros”.

El diseño y desarrollo curricular es uno de los grandes retos que se le presenta hoy en día al docente universitario. Implica un proceso de decisiones desde las concepciones e ideologías particulares y grupales, que involucran ética, creencias, valores, sentimientos, política, cuando se seleccionan determinados contenidos en desmedro de otros. El currículo concebido como una

declaración de intenciones educativas puestas en práctica, puede ser una herramienta válida para la transformación y promoción del desarrollo educativo o, a la inversa, un instrumento de estancamiento y retroceso. Este criterio no sólo se refiere al perfil de persona y profesional que se desea formar, sino también al tipo de sociedad presente y futura en la que se desea vivir.

Como se ha podido apreciar en esta breve revisión, el currículo como producto social, cultural, histórico, implica conflicto y negociación, constituye como ha mencionado Bourdieu (1990)¹, un “*campo de fuerzas*”, idea que nos conduce a pensar la relación e influencia mutua entre el poder y el saber. En el proceso educativo como práctica social, las relaciones de poder son múltiples, condicionantes y conformantes de cualquier estructura y sistema.

Siguiendo el pensamiento de Foucault, Michel (1992), entendemos al poder no como un ente extraño, ajeno o alejado de las prácticas docentes, sino como parte esencial y constituyente de las mismas y de su significación: “...entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder...”².

Poder y saber conforman e integran una relación de interdependencia mutua, el poder crea saber, lo acumula, lo usa, lo hace emerger e, inversamente, el saber genera poder. Es por esto, que en este análisis del currículo, los límites o demarcaciones son difíciles de establecer, ya que el poder se mueve en círculos, retroalimentándose, generando redes y cadenas en donde queda atrapado el individuo, padeciendo o ejerciendo, formándose y transformando continuamente como un engranaje más del sistema.

La identidad particular deriva de un proceso de diferenciación y es una construcción constante referida siempre a un “otro”. Las prácticas docentes influyen en el proceso de formación de identidades, determinan quiénes somos y seremos, en la medida que producen y organizan formas particulares de conocimiento y saber, de significación, de inclusión y exclusión. Foucault, menciona: “El individuo es un efecto del poder y, al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto, el elemento de conexión. El poder circula a través del individuo que ha constituido”³.

Según este autor hay “...una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder, que se manifiesta esencialmente en la práctica educativa mediante un interjuego de ‘represión y exclusión’”⁴.

¹ Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Colección los noventas. Conaculta-Grijalbo.

² Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid, España: La Piqueta. Pág. 157.

³ Ibid. Pág. 144.

⁴ Ibid. Págs. 32 y 99.

Desde esta perspectiva, en toda práctica docente aparece entonces, un aspecto restrictivo: la represión, como un elemento inherente y presencia constante del poder, que puede traducirse a través de lo que prohíbe, limita, censura, vigila y disciplina. Existe una relación entre la producción de los discursos y los mecanismos de exclusión, en la medida que el saber es contenido en el discurso y se destina sólo a algunos, no siendo accesible en igual forma y grado para todos. Sin embargo, el poder contiene también un aspecto positivo, en la medida que es productor de saberes y de efectos de verdad.

Con sentido productivo o restrictivo, las relaciones entre el poder y saber son aplicables a todo proceso de enseñanza y aprendizaje, en la selección y transmisión de conocimiento, en las tramas, estructuras, formas y acciones, en cada sistema pedagógico y currículo que se piense y se desee aplicar.

Es el poder también el que determina un “estatus de conocimiento”, medido en cánones de tiempo y espacio, por los cuales se atribuye mayor o menor importancia y significación al saber. Entendemos cuáles son los poderes, regulaciones y controles que operan para la creación histórica y cultural de cada sociedad, según cómo el conocimiento es contenido, definido, encerrado, integrado y transmitido.

En este proceso continuo de génesis y mutación que deviene de la relación entre poder y saber, es interesante analizar los límites entre “lo sagrado y lo profano”, el conocimiento que se puede y debe transmitir, lo que constituye “un bien”, asentado en las tradiciones y “habitus”, y aquél que por escapar a los márgenes esperados permanece vedado.

Se conforman así saberes sometidos, no emergentes, que motivan a pensar si es posible una beneficiosa “insurrección de los saberes”: *“...la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra”*¹.

Se crean y establecen así, por medio del currículo, códigos de conocimiento condicionados por el poder histórico-cultural, capaces de introducirse, perdurar y configurar identidades particulares y generales. En esta situación subyacen, latente o manifiestamente, poderes políticos que invocan e impulsan “la verdad”: *“... la verdad no está fuera del poder, ni sin poder (...) La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad”*².

¹Foucault, M.(1992). Ob. Cit . Pág. 130

²Ibid. Pág. 187.

“La verdad está centrada en la forma del discurso científico y las instituciones que lo producen (...) es producida y transmitida bajo el control exclusivo, pero sí dominante, de algunos grandes aparatos políticos y económicos: universidad, ejército, escritura, medios de comunicación...”¹.

Foucault, nos invita a un replanteo de “la verdad” construida históricamente: *“...poner en duda nuestra voluntad de verdad; restituir al discurso su carácter de acontecimiento; levantar finalmente la soberanía del signifiante”²*. Esta propuesta supone desafíos, nuevos planteamientos y escapes de los márgenes del poder establecido según políticas de “verdad”, siendo imprescindible el repensar y resignificar las prácticas docentes, a fin de producir transformación con sentido positivo.

Los avances y retrocesos acelerados de este mundo globalizado, requieren de un constante ejercicio de la acomodación, el logro de una adaptación implica prepararse nuevamente para el cambio y readaptación subsiguiente.

En contexto actual, caracterizado por una constante lucha entre la inclusión y la exclusión, el currículo cobra protagonismo, pudiendo ser tan sólo un espacio para el conformismo, el hábito y la aceptación sin cuestionamiento de lo dado, siguiendo fórmulas impuestas por poderes distantes y cercanos, o un ámbito para la reflexión y la gestación de mejores poderes y saberes, a fin de operar en la construcción de una mejor realidad, formando y transformando parte del presente y por ende el futuro.

Adaptaciones curriculares.

Concepto, principios y niveles de concreción

Desde una concepción abarcadora, una adaptación curricular implica las adecuaciones temporales o permanentes que, a partir de un currículo abierto, puede realizar la institución educativa, un equipo docente o un docente, para concretar metas educacionales, con respecto a las características, posibilidades y necesidades de los alumnos y de su contexto. Desde esta perspectiva, son medidas de flexibilización del currículo, es decir, modificaciones que se realizan en el currículo común para atender las diferencias individuales de los educandos.

¹ Foucault, M.(1992). *Ob. Cit. Pág 188.*

² Foucault, M. (1991). *El orden del discurso. Madrid, España: de la Piqueta. Pág. 43.*

En sentido restringido, se denomina adaptación curricular a cualquier ajuste o modificación específica, que se realice en el currículo, a fin de brindar adecuada respuesta a alumnos con necesidades educativas especiales.

La adecuación siempre se refiere a la intervención educativa desde la individualidad, es por esto que algunos autores la definen como un instrumento o estrategia de personalización de la enseñanza, mediante la concreción de los principios de normalización e individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares implican estrategias de planificación y de actuación docente, enmarcadas en un proceso continuo, progresivo, global, flexible, integral y dinámico, para tratar de responder a las necesidades educativas de cada alumno. Son un producto, una programación que puede efectuarse desde los contenidos y objetivos, hasta estrategias de evaluación diversificadas, posibles secuencias o temporalizaciones distintas, adecuaciones espaciales o ayudas técnicas específicas, e incluyen no sólo al alumno, sino también a las interacciones involucradas en el proceso y al contexto.

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial¹, se menciona: *“Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al currículum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno...”*.

En la realización de adaptaciones deben respetarse los siguientes principios:

‣ Principio de Normalización: el referente último de toda adaptación curricular es el currículo ordinario. Se trata, en primer lugar, que el alumno con necesidades educativas especiales pueda beneficiarse, en la medida de lo posible, de los servicios educativos ordinarios.

‣ Principio de Individualización: se propone la intervención educativa personalizada, considerando a cada alumno desde sus particularidades personales, posibilidades, intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, diferencias y semejanzas, etc., y esencialmente, desde todo aquello que posee y no de lo que le falte.

‣ Principio ecológico: se considera el contexto de desenvolvimiento más inmediato del alumno y las interacciones socio-educativas que se producen en el mismo.

¹Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Documentos para la concertación. Serie A. N° 19. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Cultura y Educación. República Argentina.

‣ Principio de significatividad: las adaptaciones progresan continuamente de lo menos significativo a lo muy significativo.

‣ Principio de realidad: siempre se debe partir de planteamientos realistas, valorando necesidades, recursos y metas, según criterios coherentes con la realidad del alumno y del entorno.

‣ Principio de participación e implicación: las adaptaciones curriculares implican participación y trabajo conjunto. Las decisiones, procedimientos y la adopción de soluciones deben ser consensuadas incluyendo activamente al educando¹.

Según el grado de generalización y especificidad de las adaptaciones curriculares se pueden distinguir distintos niveles de concreción:

‣ Primer nivel: Diseño Curricular Base (D.C.B.), referido al currículo ordinario y oficial emitido desde las administraciones educativas.

‣ Segundo nivel: Adaptaciones Curriculares de Centro (A.C.C.) y Adaptaciones Curriculares de Etapa o Ciclo. Se concretan a través del Proyecto Educativo de Centro o Institucional, que ajusta el currículo de acuerdo con las características de sus alumnos, de su contexto socio-cultural y del propio centro. Sería la adaptación del currículo oficial, a las necesidades y características diversas (currículo diversificado) del alumnado, del centro y del entorno. Las adaptaciones curriculares son elaboradas por directivos, equipo técnico y docente. Es aprobado por el Consejo y supervisado por la Administración Educativa (Equipo de Inspección).

‣ Tercer nivel: Adaptaciones Curriculares de Aula (A.C.A.). El proyecto curricular necesita adecuarse a las características de los grupos y alumnos concretos (maduración, estilos cognitivos, dificultades, etc.) mediante la programación de aula, que es, en sí misma, una adaptación curricular. Se refiere a los ajustes o modificaciones que, desde la intervención educativa del docente, se plantean según las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero involucrando a todo el grupo de pares en el proceso. Cambios con relación al espacio físico, el aula, en las estrategias, actividades, modalidades de evaluación, etc., son A.C.A. que el docente debe planificar y aplicar en el proceso (originalmente se hablaba de refuerzo educativo). Es el docente quién lo elabora y toma decisiones, con o sin asesoramiento. Si este tipo de adaptaciones no resultan suficientes se realizan Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.).

‣ Cuarto nivel: Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.), se refieren a todos aquellos ajustes o modificaciones que se realizan con relación a la propuesta educativa desarrollada para un alumno en particular, a los efectos de responder a sus necesidades educativas especiales (n.e.e.) y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Pueden ser de acceso al currículo o sobre los elementos básicos del mismo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

¹ Martínez Sola, Tomás; Urquizar López, Natividad. Ob. Cit. Pág. 151.

Algunos autores distinguen un último nivel: el Enriquecimiento Curricular, se trata de Programas Complementarios más significativos, dentro del A.C.I.

Tipos de adaptaciones curriculares

En la Universidad las adaptaciones pueden referirse a los exámenes de ingreso, parciales, parcialitos y recuperatorios, a los contenidos de las asignaturas de la carrera, al espacio físico, etc., siendo necesario considerar que no implican menor nivel de exigencia. Según diversas variables, es posible distinguir diferentes tipos de ajustes curriculares:

▷ Adaptaciones Curriculares de Acceso al Currículo. Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación, para posibilitar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollarse desde el currículo ordinario. Se especifican dos tipos:

- De Acceso Físico, espaciales, materiales y personales. Por ejemplo, eliminación de barreras físicas, mobiliario adaptado, docentes o compañeros de apoyo, aulas accesibles, adecuada iluminación y sonoridad, etc.

- De Acceso a la Comunicación. Por ejemplo, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación aumentativos, materiales, accesorios, elementos, específicos y facilitadores a nivel comunicacional (Braille, lupas, ordenadores, grabadoras, lenguaje de signo, etc.), etc.

▷ Adaptaciones Curriculares Individualizadas, se distinguen dos modalidades:

- No significativas: cuando se refieren al ajuste de elementos no prescriptivos o básicos del currículo (en cuanto a los tiempos, actividades, metodología, técnicas e instrumentos de evaluación, etc.). En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir una educación personalizada, y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador. No significan supresión de contenidos, sino alternativas o modificaciones que no se alejan substancialmente de la planificación curricular prevista para el grupo, son las acciones habituales que puede realizar el docente para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos.

- Significativas o muy significativas, referidas a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (adecuar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación; temporalización de los objetivos y criterios de evaluación; etc.). Se realizan desde la

programación, previa valoración individualizada y afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial.

‣ Adaptaciones curriculares inespecíficas y específicas, en función de que supongan intervenciones que el docente pueda asumir en su trabajo cotidiano o, por el contrario, que requieran medios más específicos. Las primeras se refieren preferentemente a los procedimientos didácticos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y la organización didáctica, asumible en el contexto ordinario del aula. Las segundas requieren de mayor especificidad y apoyos.

Puede darse el caso de una adaptación individual, poco significativa, que no afecte a lo esencial del currículo y, sin embargo, ser muy “específica” en el sentido de que supone personal extra, aulas especiales, etc.

Las adaptaciones pueden realizarse en:

‣ Objetivos y contenidos: por ejemplo, priorizar seleccionando los fundamentales, introducir objetivos o contenidos complementarios o alternativos a los planteados en el currículo, simplificar o eliminar los menos significativos, cambiar la temporalización concediendo más tiempo para alcanzar determinado objetivo o contenido, desglosar los objetivos en metas más pequeñas o intermedias que vayan acercando progresivamente al objetivo terminal. No adoptar los contenidos de manera global ni acrítica, sino contextualizados en función de las características y necesidades determinadas por el entorno social, así como de las necesidades especiales de los alumnos.

‣ Metodología: es fundamental analizar los factores y estrategias de la enseñanza que favorecen o dificultan el aprendizaje. Se deben contemplar los estilos, modos y ritmos particulares de aprendizaje, intereses y vías preferentes de acceso a la información por distintos canales sensoriales (visual, auditivo, kinestésico, táctil), relacionar los contenidos con experiencias personales significativas, proponer actividades variadas, dar alternativas de elección, variar los materiales y contextos de aprendizaje, generar espacios de intercambio de experiencias y opiniones, proponer soluciones a problemas compartidos, emplear técnicas de dinámica de grupos, etc.

‣ Materiales: pueden realizarse muchas modificaciones, desde las que afectan a la presentación del texto (cambios en el tipo y tamaño de la letra, variaciones de color de las grafías, sonorización, dejar más espacios entre líneas, incorporar esquemas, gráficos o dibujos adaptados, etc.), hasta la ubicación del material para facilitar el acceso.

‣ Evaluación: los procedimientos y técnicas de evaluación pueden modificarse mediante la elaboración de instrumentos específicos, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas, empleando medios para la evaluación del contexto educativo donde se desarrolla el proceso de

enseñanza y aprendizaje, que permitan valorar la incidencia de elementos como los materiales, interacciones, estrategias, etc.

Es importante una adecuada valoración diagnóstica de las necesidades y posibilidades educativas. En la formativa, habrá que adecuar con relación al seguimiento y retroalimentación, valorando el desarrollo del proceso a fin de realizar los ajustes requeridos. La sumativa, tendiente a considerar las decisiones relacionadas con la promoción del alumno, con iguales criterios de exigencia pero adaptando las estrategias o instrumentos de evaluación.

‣ Espacio físico y organización del tiempo: eliminar o contrarrestar en la medida de lo posible las barreras arquitectónicas a fin de facilitar el acceso y la movilidad, lo que supone a veces la búsqueda de soluciones creativas. Pueden abarcar desde modificaciones estructurales complejas, hasta pequeños ajustes como, por ejemplo, reordenar y señalizar adecuadamente el espacio, buena iluminación, adecuadas condiciones de ventilación, espacio suficiente entre sillas, etc.

En el Acuerdo Marco para la Educación Especial se mencionan sólo tres tipos de adaptaciones:

“-De acceso: las que facilitan el acceso al currículum, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículum.

-Curriculares propiamente dichas: Modifican uno o varios de los elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular de cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires, y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

-De contexto, actúan sobre la estructura grupal y el clima emocional del aula, la institución y la comunidad”¹.

¹ Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Ob. Cit.

En el siguiente cuadro se sistematizan resumidamente los distintos tipos de adaptaciones¹:

ELEMENTOS	NO SIGNIFICATIVAS	SIGNIFICATIVAS
OBJETIVOS	• Priorización de unos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. • Secuenciación.	• Eliminación de los objetivos básicos. • Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
CONTENIDOS	• Priorización de áreas o bloques. • Priorización de un tipo de contenido. • Modificación de la secuencia. • Eliminación de contenidos secundarios.	• Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos. • Eliminación de contenidos nucleares del currículo general.
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA	• Modificación de agrupamientos previstos. • Modificación de la organización espacial y/o temporal. • Modificación de los procedimientos didácticos ordinarios. • Introducción de actividades alternativas y/o complementarias. • Modificación del nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. • Modificación de la selección de materiales. • Adaptación de materiales.	• Introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de enseñanza y aprendizaje. • Organización. • Introducción de recursos específicos de acceso al currículum.
EVALUACIÓN	• Modificación de la selección de técnicas e instrumentos de evaluación. • Adaptación de las técnicas e instrumentos de evaluación.	• Introducción de criterios de evaluación específicos. • Eliminación de criterios de evaluación generales. • Adaptación de criterios de evaluación comunes. • Modificación de los criterios de promoción.
TIEMPOS	• Modificación de la temporalización prevista para un determinado aprendizaje o varios.	• Prolongación por un año o más de la permanencia en el mismo ciclo.

¹Las adaptaciones curriculares.

Disponible en: <http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>. (Consulta, diciembre, 2004).

Con relación a las adaptaciones a nivel del aula, es posible mencionar¹:

ELEMENTOS PERSONALES	• Relación profesor-alumno. Garantizar un sistema de comunicación compartido y eficaz. Espacios compartidos para poder cuidar la relación afectiva. Actitudes de aceptación de las diferencias. • Relaciones entre alumnos. Variedad de agrupamientos. Actividades cooperativas. Facilitar la participación afectiva en los grupos. Tratarlas como otro objetivo más del aula. • Relaciones entre profesores. Tener un sistema de coordinación estable. Clarificar las funciones. Existencia de un programa común. Apoyo dentro del aula. Evaluación en equipo.
ELEMENTOS MATERIALES	• Espacio físico. Compensar los problemas derivados de los handicaps. Reducir al máximo los estímulos distorsionadores. Preparar para facilitar el uso autónomo de los espacios. • Mobiliario y recursos. Seleccionarlos teniendo en cuenta su uso por todos. Adaptar los de uso común según los handicaps. Máxima variedad según las necesidades. • Los tiempos supeditados a la metodología. Coordinados con los demás profesores. Prever tiempos para trabajo individual, grupo y gran grupo. Según las diferencias individuales.
ELEMENTOS DEL CURRÍCULO	• Objetivos y contenidos. Equilibrio entre los distintos tipos de contenidos y capacidades. Existencia de diversos niveles. Diferenciar básicos de opcionales. Organizados según criterios psicológicos. • Métodos y actividades. Conexión con las experiencias de los alumnos. Abiertos a diversas formas de aprender. Métodos interactivos. Interdisciplinaridad y globalidad. Actividades multinivel en la entrada/salida de estímulos y respuestas. Elaborar variedad de actividades para cada nivel. Existencia de actividades comunes y diferenciadas. Realización de actividades en espacios diversos. • Solicitar colaboración con la familia. • Evaluación. Del aprendizaje y de la enseñanza. Del producto y de los procesos. Desde actividades diarias y comunes. Evaluación multimétodos y multitareas.

Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC)

Las adaptaciones curriculares individuales se refieren a un conjunto de medidas destinadas a responder a las necesidades educativas de un alumno y consideran tanto su participación en los contextos y experiencias educativas ordinarias, como ciertas medidas estrictamente individuales.

¹Las adaptaciones curriculares.

Disponible en: <http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>. (Consulta, diciembre 2004).

Deben poseer un grado de concreción suficiente como para justificar la conveniencia de la provisión de servicios específicos, para lo cual deben valorarse adecuadamente las necesidades educativas del alumno y la toma de decisiones curriculares y organizativas pertinentes.

Las decisiones planificadas por escrito, es lo que se denomina Documento Individual de Adaptación Curricular, que debe incluir:

1-Datos de la institución, del alumno (estilo de aprendizaje, historia educativa, motivación, etc.) y del documento elaborado (fecha, duración, personas involucradas y función que desempeñan, nivel de competencia curricular, propuesta curricular adaptada, etc.).

2-Seguimiento y evaluación: modificaciones sobre el proceso iniciado, cambios en las modalidades seleccionadas, otro tipo de apoyos requeridos, etc.

Existen diferentes guías para realizar el DIAC en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria Básica, pero no existen antecedentes en nuestro país de un documento de esta naturaleza en el ámbito universitario, pudiendo elaborarse según otras variables.

Ayudas Técnicas y Tecnología Informática Accesible

“Es necesario elevarse a la altura de los tiempos y vivir con ellos”.

José Martí

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) revolucionaron las expectativas educacionales de las personas con discapacidad, abriendo un nuevo horizonte de esperanzas y oportunidades. Proveen a los estudiantes con discapacidad de herramientas fundamentales tanto para su formación académica como para su desarrollo profesional y en muchos casos personal. Pueden proporcionar el acceso al currículo común para el alumno con necesidades educativas especiales, actuando como facilitadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por esto, que el acceso a los medios tecnológicos es un reto estratégico en el proceso de equiparación de oportunidades.

En el contexto educativo, existen múltiples programas informáticos, diseñados específicamente o adaptados para aprendizajes curriculares de contenidos o prácticas, que ofrecen la posibilidad de brindar nuevas respuestas, no sólo para educandos con discapacidad, sino para todo el alumnado en general.

La Universidad es un terreno fértil para la investigación y el desarrollo de innovaciones tecnológicas. Los estudios sociales sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), constituyen un nuevo campo de trabajo en los ámbitos de la investigación y educación universitaria.

Por otra parte en la Universidad es imprescindible que el sistema informático sea accesible, respetando las normativas internacionales al respecto.

Con respecto a Internet: *“...la utilización didáctica de la conexión a Internet como herramienta de aprendizaje y de trabajo -aún no generalizada dentro de los centros universitarios-, representa una posibilidad de aplicación informática con estudiantes con discapacidad para acceder a la información y al conocimiento de cualquier temática o ámbito disciplinar. No hay que olvidar que el uso de Internet en el ámbito de la enseñanza puede facilitar y contribuir a la mejora de habilidades, capacidades y aptitudes, en general, y además es un recurso y medio didáctico para favorecer la alfabetización tecnológica. Por otra parte, todo lo que se deriva de la red de Internet, así como de sus aplicaciones en la enseñanza (correo electrónico, chats, foros, campus virtual), ofrece a todos los usuarios, con y sin discapacidad, otras opciones y alternativas para el acceso a la información y a la comunicación. La construcción de una Internet accesible para todos es el reto a abordar desde el presente (...) Finalmente, las redes telemáticas como conjunto de páginas Web diseñadas para facilitar la consulta de bases de datos de contenido instructivo, facilita el intercambio de materiales y permite la interacción entre los profesores y alumnos y entre los centros universitarios. Las redes telemáticas, a las que se accede por conexión a la red de Internet, poseen para el alumno con discapacidad las mismas ventajas que Internet”¹.*

El término Ayudas Técnicas proviene del inglés “Assistive Technology”, e incluye sistemas, equipos, útiles, herramientas, instrumentos y dispositivos varios adaptados, para facilitar, mantener o aumentar el desempeño en actividades u ocupaciones diversas, o para mejorar habilidades, funcionalidad, independencia y autonomía personal, pudiendo emplearse además, en forma combinada o complementaria.

La Organización Internacional de Normalización, define Ayudas Técnicas como: *“...todos aquellos productos, instrumentos, equipos o sistemas técnicos utilizados por una persona con discapacidad, fabricados especialmente, o disponibles en el mercado, para prevenir, compensar, mitigar o neutralizar una deficiencia, discapacidad o minusvalía”.*

¹Del Pilar Sánchez, Hipola (2004). *Las aplicaciones informáticas como respuesta educativa a la diversidad en los contextos de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas tecnologías y la discapacidad. II Encuentro de Verano sobre las Discapacidades y las Tics. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. España. 5 y 6 de julio.*

A fin de no provocar involuntariamente barreras de diverso tipo, es necesario que el docente conozca estos medios. Por ejemplo, si se usan medios audiovisuales, en una clase con algún alumno con discapacidad visual, se pueden implementar sistemas alternativos o aumentativos.

Las computadoras propician el uso de los sentidos: brindan ayuda visual a través de gráficos, color y animación; dan apoyo auditivo por medio de la música, la voz y los sonidos y generan sensaciones táctiles al tocar el teclado o la pantalla. El software puede ofrecer soluciones fundamentales en aspectos tales como toma de decisiones, resolución de problemas, “aprender a aprender”, organización personal y gestión de las actividades relacionadas con la vida diaria educativa.

En cuanto a la accesibilidad a la comunicación, se habla de sistemas de comunicación aumentativa y alternativa: *“El término comunicación aumentativa describe las formas que usan las personas para comunicarse cuando no pueden hablar suficientemente claro para que les entiendan los que les rodean; mientras que comunicación alternativa se refiere a métodos de comunicación usados para reemplazar completamente el habla. Hoy en día, el término Comunicación Aumentativa se usa para abarcar una amplia gama de métodos adaptados de comunicación.*

Tradicionalmente se habla de dos tipos de comunicación aumentativa: la comunicación sin ayuda y la comunicación con ayuda. Analicemos cada uno de ellos.

1. *Comunicación sin ayuda: Este tipo de comunicación aumentativa describe las posibles formas de intercambiar la información usando el cuerpo en vez de algún tipo de ayuda o herramienta.*

Entre los sistemas de comunicación aumentativa, se pueden señalar aquéllos que permiten a las personas con discapacidad auditiva acceder con mayor facilidad a la información y al contenido de la lengua oral, como por ejemplo, la Palabra Complementada, la Comunicación Bimodal, la Lectura Labial, la Dactilología, y los Gestos de Apoyo a la Comunicación.

2. *Comunicación con ayuda: La comunicación aumentativa con ayuda se utiliza cuando para comunicarse las personas usan ayudas o herramientas que les permiten hacer preguntas, hablar sobre sentimientos, relatar hechos de su vida cotidiana, etc.”¹.*

La tecnología aplicada a la discapacidad visual recibe el nombre de tiflotecnología, entendiéndola por ella el conjunto de conocimientos, técnicas y recursos de los que se valen las personas ciegas y deficientes visuales para utilizar correctamente la tecnología estándar. Este tipo

¹*¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas! (2005). Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. España: CEAPAT-IMSERSO. Disponible en: http://www.seg-social.es/imserso/dependencia/dis_acc50.html (Consulta, 2005).*

de tecnología ha resuelto gran parte del acceso a la información, posibilitando otras formas de comunicación sonora y escrita.

Entre la tecnología informática para discapacidades visuales, que inciden en el proceso educativo, se pueden mencionar sintéticamente: adaptadores para acceder a Internet, a E-mail, al entorno Windows y sus aplicaciones, como procesadores de texto, hoja de cálculo, etc.; cualquier información de carácter bibliográfico, apuntes, libros, tesis, revistas, etc., puede ser adaptada por transcripción al Braille, por grabación en cinta magnetofónica o mediante la informatización de los textos guardados en CD o disquette de 3 ½; proyectores o software para agrandar los caracteres de las letras u objetos que se deseen observar o trabajar; computadoras con programas de software de conversión texto a voz (sintetizadores de voz o lectores de pantallas); Braille hablado (Braille & Speak), es un aparato portátil con teclado Braille y voz sintética que realiza diversas funciones: creación de archivos, calculadora y agenda electrónica. Se puede conectar al ordenador, o a una impresora a tinta o Braille, permite almacenar en discos de 3 ½ y tiene un programa lector que permite el acceso a la pantalla del ordenador; Fax, escaners e impresoras Braille (permite también imprimir en relieve); ábacos y calculadoras parlantes para operaciones matemáticas; lámina de caucho para dibujo en relieve positivo; magnetófono-reproductor adaptado que permite cuadruplicar la duración de la información grabada; instrumental de laboratorio para prácticas de Física y Química adaptado, pipetas, probetas y jeringuillas con muescas, balanzas de precisión digitales, producción de reglas, cintas métricas, escuadras y transportadores perceptibles al tacto, mediante relieves o marcas; audioguía para visitas a espacios culturales y tecnológicos; máquinas personales como los PDA (Personal Digital Assistant); láminas en relieve obtenidas por medio del thermoform¹; etc.

Existe además el Sistema Audesc, para televisor, video, DVD, cine y salas de teatro, que permite compensar la falta de percepción de imágenes con descripciones sonoras complementarias (sobre situación espacial, vestuarios, gestos, actitudes, paisajes, etc.), imprescindibles para poder comprender y disfrutar de una obra de teatro, de una película en el cine, de un vídeo didáctico o de una serie de dibujos animados en la televisión. Se hace uso de los silencios que se producen en los citados documentos audiovisuales, entre las distintas locuciones de los personajes, para introducir anotaciones que den información precisa y útil sobre aquello que la persona con discapacidad visual no puede apreciar o entender sólo a través de los diálogos. Estas anotaciones no eliminan

¹Thermoform: Productor de copias en láminas plásticas de diversa calidad, deformables por calor y al contacto con matrices o patrones realizados. Existe una amplia gama de colecciones en constante incremento: Ciencias Naturales, Anatomía Humana, Historia del Arte, Mapas, Guías y Planos, etc. A principios de 1984, la empresa japonesa Minolta presenta en España un sistema de generación de relieves utilizando un papel especial, el cual, mediante calor, provoca el relieve de los trazos marcados en tinta. Actualmente parece haberse impuesto en la producción de ilustraciones en textos Braille, desplazando las impresiones en papel o las hojas de thermoform.

ningún elemento de la banda sonora original (música, efectos, etc.), sino que se superponen a ella, con el fin de añadir información sin eliminar nada de la información original.

Para las personas con discapacidad física existen también numerosos dispositivos especiales para escribir, dibujar, leer; mobiliario especialmente diseñado para su uso, tales como pupitres, mesas o sillas adaptados; computadoras con pulsadores, que se pueden operar con la mano, con un dedo, con un pie, con el mentón, con la cabeza, o con alguna parte del cuerpo que se pueda controlar en forma voluntaria; joysticks y bloqueadores de teclas y software que facilitan la escritura en computadoras; puntero de cabeza o boca; plancha acrílica perforada ubicada sobre el teclado, dejando accesibles tan sólo algunas teclas, previniendo así accidentes en la digitación (cuando hay temblor o inestabilidad del movimiento); superficies planas para sustituir el teclado; teclados en pantalla totalmente configurables para adaptarse a las necesidades del usuario; tubos que mediante la respiración mueven el cursor; atril para ubicar el teclado en plano oblicuo; extensiones con palillos bucales; mouse invertido o trackball; pasa-páginas, controlado por un joystick o por un sistema de pulsadores, que permite pasar las páginas sin necesidad de tocar el libro; sistemas de acceso por reconocimiento de voz, que pueden ser activados mediante instrucciones verbales, resolviendo limitaciones motoras en brazos y manos; etc.

Con relación a las discapacidades auditivas y del habla, es posible mencionar por ejemplo: teléfono y celular con mensaje de texto; sistemas de luces; programas con el sistema “close captioned” (subtítulos ocultos); servicio de intérpretes; programas de reconocimiento de voz o del movimiento; etc.

En Argentina, el programa gubernamental “*Apoyo Tecnológico para la Discapacidad*” (ATeDis), del Programa Nacional para la Sociedad de la Información (PSI), parte de la base de que las personas con algún tipo de discapacidad, deben tener las mismas oportunidades en el aprovechamiento de los servicios y beneficios de la sociedad de la información que el resto de la población. La meta es alentar el uso de las TICs como medio para mejorar la calidad de vida de las personas con alguna discapacidad y alcanzar mayor autonomía, capacitación, recreación y empleo. ATeDis divulga la problemática del acceso a sitios Web y estimula el desarrollo de software y dispositivos especiales en sectores productivos de la Argentina¹.

¹Apoyo Tecnológico para la discapacidad (ATeDis). Programa Nacional para la Sociedad de la Información (PSI). En: http://www.psi.gov.ar/Noticias/noticia_atedis.htm

Capítulo 4:
Discapacidad y Universidad

Programas y servicios universitarios para alumnos con discapacidad a nivel internacional y nacional

En Estados Unidos los servicios de apoyo para estudiantes con discapacidad tienen una larga tradición, que se inicia luego de la Segunda Guerra Mundial, con los programas dirigidos a militares veteranos, enriquecidos luego por el modelo de vida independiente. A partir de la promulgación del “Acta de Rehabilitación” de 1973, se incluye la educación post-secundaria para las personas con discapacidad.

Actualmente existen en Canadá y Estados Unidos, los “*Disabled Students Services*”, servicios de ayuda y soporte al estudiante con discapacidad, con abordaje multidisciplinario, orientados hacia la investigación y capacitación, y el desarrollo de tecnología informática y ayudas técnicas.

El Instituto Tecnológico de Rochester, en Nueva York, a partir de 1955, y la Universidad de Wisconsin, desde 1970, son entidades pioneras, mediante la creación de programas para proveer de servicios a estudiantes con discapacidad. Esta última institución cuenta actualmente con un Laboratorio de Apoyo Tecnológico destinado a todos los estudiantes, con prioridad de acceso para aquellos con discapacidad. Se encuentra ubicado en un área de fácil acceso y tiene una variedad de ordenadores y software, por ejemplo: mouse adaptado para teclado, teclados para un sólo dedo o una sola mano, punteros, scanner, impresoras Braille, programas de software de conversión texto a voz, agrandamiento de letras en la pantalla, etc. El Laboratorio cuenta con personal especializado para asistir a cualquier estudiante con los equipos, asesorar, informar y capacitar.

En la Universidad del Estado de California en Chico, el Servicio de Apoyo a la Discapacidad, brinda adaptación de exámenes, servicios de toma de “apuntes”, servicios de asistentes de laboratorio, de investigación, de lectores, de intérpretes, además de tutores académicos y de técnicas de estudio. La Biblioteca cuenta con un centro de apoyo tecnológico en el que se encuentran dos sistemas de lectura electrónica con sintetizadores de voz, ampliadores de texto e impresoras Braille.

La Universidad del Estado de Michigan cuenta, desde 1971, con un Centro de Recursos para personas con Discapacidad, ofrece un mapa táctil de la Universidad y computadoras adaptadas

con sistemas de voz y traducción a Braille. Ha desarrollado un programa para eliminar barreras arquitectónicas y un servicio de transporte alternativo. Asimismo ofrece servicios de intérpretes y alojamientos adaptados. Para las personas con dificultades en el aprendizaje el Centro cuenta con libros de texto en cassettes, computadoras con software especial, servicios de apoyo académico y adecuación de evaluaciones.

La Universidad de Gallaudet, que inició su trabajo hace 30 años como College, se especializa en discapacidad auditiva, se imparten las asignaturas en lengua de signos y la mayoría de los docentes son personas sordas.

Existen además, asociaciones nacionales como la AHEAD (Association of Higher Education And Disability), encargada de coordinar los servicios, fomentar la investigación en tecnología de apoyo, editar guías sobre las instituciones de Educación Superior que cuentan con servicios, brindar formación mediante cursos introductorios, organizar conferencias anuales para el intercambio de experiencias, acordar líneas básicas de trabajo a seguir y presentación de investigaciones y avances en el campo de las personas con discapacidad en la Educación Superior. Destacan las investigaciones centradas en la accesibilidad a la información, a Internet, utilización de equipamiento adaptado de laboratorio, de química o física, controlado por ordenador para diseñar experimentos accesibles a estudiantes con discapacidad motora o visual, etc.

Se han publicado libros que sirven de guía para los docentes, como “Working Chemist with Disabilities” de la American Chemical Society.

En la Universidad de Yukon College, la cohorte 1997/98 contaba con un total de 243 estudiantes con discapacidad, es decir el 63% de estudiantes sobre el total de la población universitaria, del cual el 50% presentaba algún tipo de discapacidad múltiple. Sus servicios se basan en tres grandes áreas: evaluación individual del estudiante; trabajo en el desarrollo de habilidades (individuales y grupales), donde se introduce tecnología de ayuda; y soporte o apoyo, donde se realizan tareas destinadas a la concientización, accesibilidad y equipamiento.

En Canadá, la Universidad Concordia de Quebec, dispone de un especialista encargado que lleva a cabo actuaciones en las siguientes líneas: soporte académico individual, transcripción de apuntes, servicio de voluntarios que leen apuntes, tomadores de apuntes, servicios de tutoría, intérpretes para estudiantes con discapacidad auditiva, ayuda en la accesibilidad a clase (reserva de espacios) y adaptación de exámenes.

Las universidades estadounidenses y canadienses incluyen alumnos con discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas, enfermedades crónicas y dificultades de aprendizaje (dislexia y discalculia). Centran sus servicios basándose en las necesidades individuales de cada estudiante.

Desde la década de los 70 muchas universidades inglesas ofrecen apoyo y guía a estudiantes con discapacidad y sus profesores en el uso de tecnología para el acceso al currículo. En 1983 algunas de ellas decidieron unir sus esfuerzos y compartir sus experiencias creando la Federación Nacional de Centros de Acceso (NFAC). Estos Centros, se ubican en diferentes universidades, y sirven de apoyo a los programas educativos.

En las universidades europeas existen importantes avances con relación a los estudiantes con discapacidad, cuentan con legislación al respecto, servicios de apoyo, presupuestos especiales y colaboración de Organizaciones No Gubernamentales.

Francia, el Reino Unido, Alemania y Holanda, han elaborado guías sobre los servicios de apoyo disponibles en las universidades de cada país.

En las universidades de Suecia, Alemania, Francia y Austria, existe la figura del “Coordinador para estudiantes con discapacidad”, establecida desde la autoridad administrativa.

En general los apoyos comprenden servicios asistenciales, que incluyen acompañamiento, facilitación de la movilidad y transporte, alojamiento, becas y ayuda económica y servicios de apoyo académico.

Con respecto a las evaluaciones, todas las universidades de la Unión Europea que cuentan con un servicio de apoyo para estudiantes con discapacidad, realizan adaptaciones en el sistema o en los materiales, puede emplearse la transcripción de exámenes a Braille, empleo de ayudas técnicas para realizar la prueba, efectuarla en un aula distinta, extender el tiempo de la evaluación, o cualquier otro tipo de ajuste requerido. Algunos países han incluido en la legislación nacional estas recomendaciones.

Algo común en la mayoría de las universidades europeas es la inclusión de tecnologías de ayuda en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo: un alumno con discapacidad visual puede tomar sus apuntes en clase o realizar un examen conjuntamente con el resto de sus compañeros, pudiendo posteriormente imprimir sus respuestas mediante su unidad de disco (Braille & Speak o PC hablado). No siempre es la Universidad la que provee estos medios, sino también asociaciones, Organizaciones No Gubernamentales, instituciones nacionales, etc., como: el Instituto Sueco de Discapacidad (The Swedish Handicap Institute); la Oficina Nacional para Estudiantes Discapacitados del Reino Unido; la Asociación Nacional Alemana para los Asuntos de los Estudiantes; la Fundación Flemish de Bélgica, que subvenciona el coste de los materiales y un centro de documentación sobre ayudas de alta tecnología para personas con distintos tipos de discapacidad; la organización holandesa Handicap & Study, con 50 años de tradición, que ofrece servicios de asesoramiento individual, apoyo en el estudio, dotación de transporte especial, apoyo

físico y psicológico, asesoramiento vocacional, etc.; la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), etc.

Además de la provisión de material, ayudas técnicas y adaptación de exámenes, la mayoría de estas universidades cuentan también con servicios de asesoramiento, apoyo educativo con programas de tutoría e intervención pedagógica o psicopedagógica de ser necesario.

Algunas de estas universidades llevan a cabo además, un proceso de investigación específico en el campo de la discapacidad, por ejemplo, en la Universidad de Lyon, se ha creado un lenguaje especial denominado TeX que permite la conversión de símbolos matemáticos a Braille, y el desarrollo de software y hardware específico; en la Universidad de Mons, Bélgica, existe un grupo de trabajo apoyado por la Fundación Erasmus, destinado a los alumnos con discapacidad auditiva; hay institutos de investigación, como el grupo FORTEC de la Universidad de Viena, dirigidos hacia la discapacidad visual y el desarrollo de tecnología; etc.

Los programas dependientes de la Universidad, en general tienen como objetivo la normalización de la vida universitaria, desde los principios de integración e igualdad de oportunidades. El programa europeo HELIOS II “Integración en el ámbito educativo de personas con discapacidad” (1994-96), ha trabajado exclusivamente este tema.

Uno de los países que más ha avanzado en la inclusión educativa de las personas con discapacidad es España, como consecuencia de la reforma educativa, comienzan a generalizarse a partir de la década de los 90, los programas de apoyo para alumnos con discapacidad en las universidades, abarcando actualmente al 75% de los establecimientos. En años recientes nuestro país ha intentado seguir un camino similar en la Educación Inicial y Primaria Básica.

España cuenta con todo un sistema previo al ingreso de la persona con discapacidad a la Universidad, con un fuerte marco legal, de infraestructura y formación, facilitándose de esta forma la transición del alumno hacia la Educación Superior, aspecto no contemplado aún en nuestro medio.

En 1978 se elabora el Plan Nacional de Educación Especial basado en la normalización e integración, que se concreta en cuatro principios:

a) Normalización de los servicios educativos, especificando que las personas con discapacidad tienen derecho a los servicios ordinarios de la comunidad, y que el proceso educativo debe realizarse en el sistema común y no como una modalidad segregada del régimen general.

b) Integración escolar, unificando la educación común y la especial con el fin de proporcionar alternativas de aprendizaje a los alumnos con discapacidad en centros ordinarios.

c) Sectorización de los servicios, referido a la necesidad de unidad geográfica y poblacional, en el ofrecimiento de servicios necesarios para la persona con discapacidad, en su propio entorno de desenvolvimiento. Estos servicios comprenden: prevención; detección precoz, diagnóstico y valoración pluridimensional; orientación, programación y seguimiento; diseño del cuadro de necesidades del sector, servicios de apoyo al sistema educativo; evaluación continua de los resultados.

d) Individualización de la enseñanza. La educación del alumno no debe ser considerada desde “etiquetas”, estereotipos o tipologías, sino desde las particularidades de cada educando, con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades.

En 1982, se aprueba la Ley de Integración Social de los Minusválidos, (LISMI) y en 1990 el Programa Experimental de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo). Estas normativas tienen importantes repercusiones, tanto en la Educación General como en la Especial, que pasa a integrarse en gran medida en el Sistema Educativo General (tendiendo de esta forma a desaparecer). En las disposiciones se incluyen: *“El sistema educativo facilitará a los alumnos con necesidades educativas la posibilidad de alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. La identificación y valoración de necesidades educativas se realizará por equipos integrados de profesionales. Regirán los principios de normalización e integración. Evaluación de resultados con cada alumno al final de curso con el fin de adecuar el plan de actuación. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios: profesores especializados, materiales didáctico, organización escolar adecuada, adaptaciones y diversificaciones curriculares, adecuación física y material de los centros...”*¹.

La enseñanza secundaria pasa a ser obligatoria, y existe un sistema de Secundaria Post-obligatoria que incluye a su vez las opciones de Bachillerato y Formación Profesional de grado medio, superior y educación universitaria.

Dado que una de las principales causas de segregación es la inadecuación del currículo, el mismo expresa las intenciones educativas, mediante tres aspectos básicos: estructuración, sistematicidad (precisión de objetivos y especificación de metodología) y funcionalidad (se incluyen junto a las habilidades académicas, actividades funcionales acordes a cada caso en particular).

La LOGSE, se extiende al ámbito universitario, donde también se propicia la integración: *“El sistema educativo comprenderá enseñanzas de régimen general como es la educación*

¹Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990). Capítulo V, a regular la Educación Especial. Artículos 36 y 37. España.

que garanticen la igualdad de oportunidades en los recintos universitarios, adaptación de las pruebas de acceso a la Universidad (PAU), adaptaciones curriculares no significativas necesarias y adecuadas para garantizar la igualdad de oportunidades en las aulas universitarias.

Se propone la creación de un Consejo Asesor sobre Discapacidad como herramienta para llevar a cabo las medidas propuestas en relación con la discapacidad en la Universidad”.

Sintéticamente, se mencionan a continuación algunas de las acciones y servicios que ofrecen las universidades españolas:

‣ Universidad Autónoma de Barcelona: “Curso de Introducción a la Discapacidad”, abierto a toda la comunidad universitaria y como asignatura de libre configuración en la oferta académica; creación de la figura del tutor en cada Facultad; claustro sobre los derechos de los estudiantes con necesidades especiales; postgrado sobre “Mediador de Integración Social”.

La Fundación Autónoma Solidaria, a través del Programa de Integración de los Universitarios con Necesidades Especiales (llamado PIUNE, surgido con carácter piloto durante 1992-93), lleva más de diez años ocupándose del tema de la Universidad y la discapacidad, incluyéndose distintos proyectos y acciones (desarrolla entre otros el programa Erasmus, para acogida y atención de estudiantes europeos con discapacidad, por ejemplo de Bosnia y otros países afectados por graves conflictos), existiendo en la actualidad una base de datos donde están consignadas todas las acciones y proyectos con respecto a la temática, implementados por las universidades europeas, las diferentes adaptaciones y servicios de que disponen para facilitar la movilidad internacional (Proyecto HEAG).

El PIUNE, actúa durante la transición hacia el mercado laboral haciendo de puente entre los estudiantes y los diferentes organismos encargados de la integración profesional de las personas con discapacidad. Se informa a empresarios de las ventajas de contratar a personas con discapacidad y de cómo hacerlo. En 1999-2000 se creó la "Xarxa Unidistreball", una red de ofertas y demandas de empleo para los estudiantes universitarios con discapacidad. Así pues, el programa colabora regularmente con las diferentes ofertas de trabajo del sector y con la bolsa de trabajo de la Universidad. Ofrece además, pautas al profesorado que tiene a su cargo alumnos con discapacidad, mediante información sobre adaptaciones, temporizaciones, lectura labiofacial, materiales, toma de apuntes, evaluaciones, etc. Una vez identificadas las necesidades educativas especiales, se efectúan las gestiones pertinentes para realizar las adaptaciones curriculares según cada situación. Brinda distintos servicios al estudiantado, como por ejemplo: garantizar aulas accesibles, asientos en las primeras filas de la clase; creación de comisiones de apuntes; clases de refuerzo; acompañamientos; bibliotecas accesibles; salas de estudio y otros servicios adaptados. Así mismo, gestiona el “Proyecto Vida Universitaria de Atención Personalizada, 24 hs. sobre 24

hs.” para los residentes con discapacidad, brindando adaptaciones y préstamo de equipo para estudiantes que viven en el campus de la Universidad.

Por medio de la Oficina del Voluntariado de la Universidad¹, el PIUNE promueve la participación de voluntarios, ocupándose de su formación. También realiza campañas y actividades para sensibilizar a la comunidad universitaria de su responsabilidad en la integración de los estudiantes con discapacidad. Por iniciativa del Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad, el PIUNE participa activamente en encuentros estatales, consejos y órganos de gobierno. En el ámbito europeo, trabaja estrechamente con la red de universidades que participaron en el programa HELIOS I y II de la Unión Europea, y en los programas comunitarios Horizon; de esta forma, se trata de definir elementos comunes para una política de inclusión en la Educación Superior, y para promocionar la creación de servicios específicos.

‣ Universidad Autónoma de Madrid: existe la “Guía de Acceso e Integración de Estudiantes Universitarios con Discapacidad en las Universidades de la Comunidad de Madrid”, que contiene la normativa de acceso, la reglamentación europea, el acceso físico y de transporte de cada una de las universidades, las residencias universitarias adaptadas, programas de becas y ayudas, fundaciones, organizaciones que atienden a este colectivo, las posibilidades de ocio, etc. Desarrolla diferentes actividades que abarcan desde la presencia de intérpretes de Lengua de Señas en las aulas, hasta un servicio de “Tutoría y Seguimiento” de los alumnos matriculados, así como la elaboración de un protocolo de atención a los alumnos con discapacidad sensorial; apoyo en exámenes; programa de voluntariado, etc.

‣ Universidad Politécnica de Madrid. Fue la primera en eliminar barreras arquitectónicas, para convertir en accesibles todos sus centros. En la matrícula se incluyen preguntas para detectar las necesidades especiales y también para encontrar voluntarios. La Organización No Gubernamental “Solidarios para el desarrollo” presta mediante un convenio, voluntarios que se ocupan de apoyos académicos, como apuntes, traducciones, etc.

‣ Universidad Pontificia de Comillas (Madrid): Por un convenio con la ONCE, se realiza investigación conjunta en proyectos y programas, y los alumnos con discapacidad que lo soliciten disponen de un servicio gratuito de transporte para acudir a clase. Esta Universidad ha editado también una Guía del Estudiante en Braille.

‣ Universidad de Valencia: cuenta con un servicio de apoyo universitario para estudiantes con discapacidad y de asesoramiento académico, basado fundamentalmente en la planificación de sus estudios, adaptaciones curriculares y, en algunos casos, orientación vocacional. Desarrolla un

¹El Servicio Voluntario Europeo (SVE), es un programa destinado a fomentar la movilidad de jóvenes menores de 26 años, que deseen realizar servicios de voluntariado fuera de su país y dentro de la Unión Europea.

censo anual de la población de estudiantes universitarios con discapacidad, valoración de las necesidades educativas de los alumnos al ingreso, y actualización de los alumnos ya censados, para determinar las recomendaciones sobre adaptaciones curriculares necesarias, las adaptaciones en la ejecución de los exámenes y el uso de otros recursos necesarios.

El Centro Universitario de Asesoramiento al Estudiante con Discapacidad, brinda:

- Apoyo académico, mediante: grabación de apuntes a audio, toma de apuntes, libretas autocopiativas, ordenador portátil para exámenes, adaptación de técnicas de estudio y evaluaciones, aula de informática con equipo adaptado, etc.

- Préstamo y desarrollo de ayudas técnicas, emisoras de FM, grabadoras de 4 pistas, módems, programas de reconocimiento de voz, libretas autocopiativas, etiquetas adhesivas con ampliación de caracteres para el teclado de ordenador, etiquetas adhesivas para la reserva de plazas en primeras filas, etc.

- Bolsa de voluntarios, conformada por estudiantes universitarios que realizan funciones de apoyo a los estudiantes con discapacidad, acompañamiento en el transporte y deambulación por el recinto universitario, etc.

- Tareas de sensibilización dirigida a estudiantes, personal de administración y servicios, docentes e investigadores, utilizando diversos canales: carteles, campañas, conferencias, charlas y cursos de formación, etc.

Dentro de las actividades que se realizan, se mantiene un contacto estrecho con los niveles previos de formación. Se trata de conocer a los estudiantes con discapacidad que tienen la intención de acceder a la Universidad, ofreciendo información para una correcta orientación vocacional y sobre los servicios universitarios que se prestan.

► Universidad de Alicante. El Centro de Apoyo al Estudiante es un servicio que incluye un programa específico, dirigido a dar respuesta a cualquier demanda relacionada con el tema de la discapacidad. Cuenta con Programa de Asesoramiento y normativas para la adaptación de exámenes para alumnos con discapacidad física y sensorial. Los alumnos ingresantes con discapacidad, completan una planilla autodeclarada, llamada infomatrícula, para detectar necesidades, luego se realiza una entrevista inicial, se confecciona un plan personalizado de respuesta a las necesidades planteadas por el alumno y seguimiento. Se adjudica mobiliario adaptado, voluntarios para transporte, comprobación de adaptaciones de aulas y aseos, conexión informativa con vicedecanos, directores y profesores, distribución de tarjetas de reserva de asientos en las aulas, entrega de tarjeta de identificación para estacionamiento, préstamo de ayudas técnicas, etc.

‣ Universidad de Salamanca. Dispone de una unidad de atención para los alumnos con discapacidad, dentro de su Servicio de Orientación al Universitario. En el impreso de matrícula se incluyen preguntas para saber quiénes necesitan servicios de asesoramiento y/o apoyo. Se fomenta el voluntariado para que sean los propios estudiantes quienes ayuden a sus compañeros, sobre todo en los desplazamientos. La Asociación de estudiantes ASPES, trata de sensibilizar en esta dirección, mediante la organización de las “Jornadas sobre Integración en la Universidad de Personas con Discapacidad”. En la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, INICO) se imparte un Master sobre “La integración de personas con discapacidad: habilitación y rehabilitación”, y un programa de Doctorado titulado “Nuevos avances en investigación sobre discapacidad”.

Se atienden temas como el alojamiento y el transporte adaptado, barreras arquitectónicas, tecnológicas y de comunicación, adaptaciones curriculares, acceso al empleo y derechos de las personas con discapacidad. El trabajo comienza antes del ingreso universitario, con la coordinación del técnico universitario con los orientadores de institutos, equipos de auditivos, equipo educativo de la ONCE y responsables de programas de atención a la diversidad de la Consejería de Educación. Se emite un informe con las necesidades educativas especiales de los alumnos y las correspondientes adaptaciones curriculares. Este informe se presenta en la sección de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) para realizar las actuaciones necesarias, apoyándoles y acompañándoles en el desarrollo de las mismas. Una vez superadas las PAU se les asesora de forma individual en base a los intereses que presentan, sobre la oferta de titulaciones que deseen cursar y sobre los recursos existentes en la Universidad.

Se llevan a cabo las adecuaciones necesarias para que el alumno acceda y participe en igualdad de condiciones al resto de alumnos en todos los aspectos de la vida universitaria, facilitando ayudas técnicas, adaptando pruebas de evaluación, prestando apoyo con voluntarios o realizando la eliminación de barreras arquitectónicas.

El seguimiento no sólo queda restringido a la etapa preuniversitaria y universitaria, sino que también incluye la postuniversitaria, prestándoles orientación laboral desde la Unidad de empleo de la Universidad y mediante una bolsa de empleo donde se les informa sobre demandas laborales, oposiciones, reserva de plazas y formación específica, entre otras actividades. De esta forma se cierra el ciclo formativo de la Educación Superior.

‣ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuenta con un sistema de formación universitaria a distancia para alumnos con discapacidad, poniendo a su disposición información sobre apoyos, ayudas técnicas, bibliográficas y laborales mediante programas como el Handynet y el Estrella. Brinda servicios desde el ingreso, hasta la finalización y logro de un

puesto de trabajo, en función de los acuerdos suscritos entre el centro y diversas empresas privadas. Durante el curso 96-97, se llevó a cabo una experiencia piloto para alumnos con discapacidad, denominada Foteunidis (fonoteleuniversidad a distancia), basado en el sistema de videoconferencia múltiple por ordenador, para cursar asignaturas de distintas facultades. La UNED, atiende aproximadamente a unos 150.000 alumnos con discapacidad.

En América Latina, dadas las condiciones históricas, culturales y socio-políticas, la lucha entre proyectos educativos conservadores y progresistas, los experimentos e injertos educacionales que no contemplan realidades nacionales, la inexistencia de adecuadas políticas educativas, los escasos recursos destinados a educación, los efectos de la globalización y políticas de los organismos internacionales de financiamiento que han tenido un devastador efecto de exclusión social, etc., el abordaje educativo de la temática de la discapacidad es dispar a inexistente, iniciándose recientemente tímidas acciones sólo en algunos países.

En la Declaración Final del “Primer Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe”¹, se mencionan como metas:

“Dictar normas afirmativas a favor del acceso y permanencia de las personas con discapacidad.

Diseñar y desarrollar programas permanentes y compromisos específicos para la inclusión de las personas con discapacidad, estableciendo plazos para logros en cuanto a adaptaciones en los sistemas de ingreso, adecuaciones curriculares, instalación de servicios de apoyo, eliminación de barreras arquitectónicas y comunicacionales, capacitación y formación de personal.

Mantener un registro sistemático de los estudiantes, profesores y personal no-docente con discapacidad y su seguimiento.

Incluir en los programas de formación docente los temas de derechos humanos, diversidad, discapacidad e inclusión y, en particular, capacitar a todo el personal docente en el uso y desarrollo de herramientas y estrategias didácticas, adecuaciones curriculares y procedimientos de evaluación adecuadas a la diversidad de los estudiantes y que garanticen la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Cumplir con normas de accesibilidad universal en la producción institucional de materiales educativos y software; y, en lo inmediato, adecuar sus portales de Internet a tales normas. Incorporar en las bibliotecas y centros de información servicios de apoyo al usuario y recursos

¹Declaración Final (2005). Primer Seminario Regional sobre la Integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Organizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Caracas. 12 y 13 de diciembre.
En: www.fonadis.cl/tools/resources.php (Consulta, 2006).

tales como: videotecas (incluyendo textos y clases en lengua de señas); acervos, equipo dactilográfico e impresoras en Braille; textos grabados; softwares sintetizadores de voz y ampliadores de pantalla, scanners de lectura y otros, que favorezcan el acceso a la información y el estudio por parte de las personas con discapacidad. Aprovechar las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación para la producción de materiales y entornos educativos accesibles.

Establecer fondos específicos para el financiamiento de acciones de inclusión de las personas con discapacidad. Tales fondos podrían contar con aportes de distintas fuentes y deberían tener garantías de largo plazo para adecuaciones progresivas con plazos determinados e incluir el financiamiento de aspectos como la eliminación de barreras arquitectónicas y comunicacionales, el equipamiento tecnológico, servicios de apoyo al estudiante con discapacidad, información, capacitación, difusión e investigación y desarrollo.

Crear órganos (o fortalecerlos donde existen) con atribuciones específicas y conformados por personal capacitado para la coordinación de acciones de inclusión de las personas con discapacidad en cada institución.

Promover la conformación y apoyar el fortalecimiento de las organizaciones de estudiantes, docentes y personal no-docente con discapacidad, así como brindar garantías efectivas para su participación en la toma de decisiones y el diseño, ejecución y evaluación de los programas institucionales dirigidos a la inclusión.

Fomentar el apoyo mutuo, la solidaridad y el aprendizaje colaborativo entre estudiantes con discapacidad y aquéllos que no la tienen y, en particular, establecer programas de tutoría o mentoría y estimular la conformación de voluntariados.

Mantener una actividad permanente de información y concientización de las comunidades universitarias, así como de divulgación nacional e internacional, y garantizar información actualizada y accesible sobre los servicios de apoyo disponibles para las personas con discapacidad.

Documentar y difundir experiencias institucionales y de casos individuales como clave para la construcción de referentes positivos que contribuyan a superar prejuicios y barreras actitudinales.

Integrar contenidos referidos a la diversidad y la discapacidad en los planes de estudio de todas las carreras, y en la gestión universitaria.

Desarrollar la investigación, el postgrado y la extensión en áreas de diversidad, discapacidad y derechos humanos.

Exhortamos a los gobiernos de América Latina y el Caribe a:

1. Fortalecer la base de información sobre las personas con discapacidad en general y sobre su inclusión en la Educación Superior. Es necesario contar con estadísticas nacionales consistentes y realizadas sobre bases comunes, para lo cual la CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud) es el referente fundamental.

2. Avanzar en la aprobación de leyes y normas que hagan explícitos los derechos de las personas con discapacidad a la inclusión en la Educación Superior y las obligaciones de las IES en cuanto a servicios, sistemas de ingreso, adecuaciones curriculares, formación de personal, infraestructura, divulgación, investigación y otros aspectos que garanticen la igualdad de oportunidades, promuevan los derechos humanos y la diversidad y prevengan actitudes discriminatorias.

3. Incorporar la inclusión de las personas con discapacidad, la accesibilidad y el desarrollo de la diversidad a los criterios de evaluación y acreditación de instituciones y programas de Educación Superior.

4. Asignar fondos específicos para el financiamiento de programas y proyectos para la inclusión de las personas con discapacidad. Tales fondos deberían tener garantías de largo plazo para adecuaciones progresivas con plazos determinados en la infraestructura física y el equipamiento tecnológico y provisiones para el desarrollo de nuevas posibilidades para la inclusión.

5. Desarrollar una labor de información y concientización permanente en torno a la discapacidad como asunto de derechos humanos, la necesidad de adecuación de las instituciones para garantizar el acceso a todos y todas, los conceptos de diversidad, accesibilidad, diseño universal y vida independiente.

6. Fortalecer la acción interinstitucional e intersectorial para garantizar condiciones de accesibilidad e inclusión en todos los ámbitos de la vida social y, en particular, acentuar las acciones dirigidas a la prevención, rehabilitación, eliminación de barreras en espacios públicos y acceso al empleo.

7. Establecer relaciones con el sector privado en función de promover el uso de criterios de diseño universal y accesibilidad en todos los productos y servicios; favorecer las condiciones para una estrecha relación con las instituciones de Educación Superior que garantice las pasantías y prácticas profesionales, y facilitar la inclusión de los profesionales universitarios con discapacidad.

Solicitamos a las agencias de acreditación de la Educación Superior:

Desarrollar estándares referidos a la inclusión de las personas con discapacidad y la accesibilidad que formen parte de los procesos de evaluación y acreditación de instituciones y

programas de Educación Superior, así como su participación en el Plan de Acción acordado en este evento”.

En este evento se decidió:

“1. Crear una Red Latinoamericana y del Caribe de Educación Superior para la Inclusión y la Diversidad, como espacio estratégico para el intercambio de experiencias y conocimientos, la realización de investigaciones conjuntas, la asesoría y el desarrollo de propuestas de la comunidad universitaria regional.

2. Promover la creación de redes similares en cada uno de los países o contribuir a fortalecer las existentes.

3. Llevar a cabo un Plan de Acción conjunto que abarca las siguientes acciones inmediatas:

a. Formulación de propuestas para el fortalecimiento del marco legal para la inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.

b. Elaboración de una guía de evaluación de las condiciones de inclusión y accesibilidad para las personas con discapacidad en la Educación Superior.

c. Realización de un programa regional de formación de docentes de Educación Superior en las áreas de diversidad, discapacidad y derechos humanos.

d. Recopilación y sistematización de los registros estadísticos sobre personas con discapacidad en la Educación Superior en la región.

4. Recomendar a los países y a la UNESCO la creación de una Convención Internacional sobre las Lenguas de Señas”.

A nivel nacional, en el año 2005 se publica el “Informe sobre el tratamiento otorgado a los Discapacitados por la Educación Superior en Argentina”¹, donde se menciona que ninguna Universidad Nacional ha elaborado hasta el presente, una normativa pertinente que especifique claramente a través de sus órganos de gobierno, los criterios básicos que deben respetarse para la normalización e integración en el ingreso y permanencia al sistema universitario de las personas con discapacidad. La mayoría tiene serios problemas de accesibilidad, la temática no se ha incluido curricularmente en la formación de grado de las distintas carreras y se desconocen en general las posibilidades de las ayudas técnicas y el empleo de tecnología informática adaptada.

Como aspecto positivo, en el año 1992, la Universidad Nacional de Mar del Plata, a través del “Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades” de la Secretaría de Extensión,

¹“Informe sobre el tratamiento otorgado a los Discapacitados por la Educación Superior en Argentina” (2005). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. Por encargo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC- UNESCO) como parte de un conjunto de estudios sectoriales sobre la Educación Superior llevados a cabo en América Latina. En el mismo conjuntamente con la Lic. Díaz, Liliana, hemos publicado el informe correspondiente a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Disponible en :<http://www.iesalc.unesco.org/ve/>

organiza el “Primer Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la Discapacidad”, planteándose como objetivo el propiciar oportunidades para el intercambio, conocer la situación en las distintas universidades, y perfilar alternativas para la equiparación de oportunidades. En septiembre de 1994, también desde el Programa mencionado, se organiza el “II Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la Discapacidad”, donde se propuso defender el principio de igualdad de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad, prever la importancia de la inclusión en el estatuto universitario de un artículo que contribuyera a la eliminación de barreras minusvalidantes y fomentar la creación de un órgano dedicado al tratamiento de la problemática, con competencia en la fijación de las políticas universitarias y el asesoramiento a los distintos sectores comunitarios.

Asimismo se recomendó que la incorporación, permanencia y ejercicio profesional de las personas con discapacidad, se realizara desde el criterio de idoneidad, aplicando pautas equivalentes para todos los estudiantes, graduados y docentes, sin discriminación alguna, poniendo a su alcance todos los recursos técnicos y la infraestructura necesaria para posibilitar la plena integración.

Otro de los aspectos a considerar fue la inserción del tema en los contenidos curriculares, la promoción de proyectos de investigación, extensión y establecimiento de relaciones con los colegios de profesionales y con la comunidad. Como consecuencia de este evento, se creó la “Comisión Provisoria Interuniversitaria sobre la Problemática de la Discapacidad” (1994), que funcionó como tal hasta convertirse en la “Comisión Interuniversitaria para la Integración de las Personas con Discapacidad” (1995)¹.

En el año 1996, la Universidad Nacional del Litoral organizó el “III Encuentro Interuniversitario”, en la ciudad de Santa Fé.

A partir de estos eventos, comienzan a realizarse distintas jornadas, seminarios y talleres, por ejemplo: las Jornadas sobre “Discapacidad y Universidad”, realizadas inicialmente en la ciudad de Santa Rosa y General Pico, La Pampa (1998); el Seminario-Taller: “Universidad y Discapacidad, Construyendo la Equiparación de Oportunidades”, organizado por la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Entre Ríos, Paraná, (1999); las Primeras Jornadas “Universidad y Comunidad”, y el Encuentro Universitario: “Universidad y Discapacidad” organizado por la Secretaría de Extensión de la Universidad de La Plata (2002); etc.

¹Conformada entonces por las Universidades Nacionales de: Mar del Plata, de la Patagonia San Juan Bosco, de la Pampa, del Litoral, de Catamarca, de Misiones, de Cuyo y de Buenos Aires. Con la Asesoría de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas Discapacitadas, del Centro de Investigación: Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUD) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la U.B.A. y de la Fundación MAPFRE Medicina.

La Comisión está regida por un reglamento y define su misión, funciones y objetivos de la siguiente manera:

“Misión: Defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad.

Funciones:

‣ *Orientar, asesorar y propiciar condiciones equitativas de ingreso y desempeño en la Universidad, de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidad.*

‣ *Difundir la temática de la discapacidad y promover la reflexión sobre ella en el seno de la comunidad y la Universidad.*

‣ *Fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las universidades del país y del extranjero.*

Objetivos:

‣ *Promover la inclusión expresa de la misión enunciada en los Estatutos Universitarios.*

‣ *Propiciar en el ámbito de cada Universidad acciones tendientes a favorecer la plena integración, evitando y eliminando las barreras físicas, de acceso a la información, académicas y actitudinales que puedan obstaculizarla.*

‣ *Promover dentro del ámbito académico la incorporación de la problemática de la Discapacidad en todo currículo de carreras de pre-grado, grado y post-grado.*

‣ *Recomendar el desarrollo de proyectos universitarios de docencia, investigación y extensión sobre los diferentes aspectos de la discapacidad.*

‣ *Coordinar la programación de Encuentros Interuniversitarios periódicos y bregar porque las recomendaciones que de ellos surjan sean llevadas a cabo.*

‣ *Recomendar la creación de un área a la Discapacidad en cada casa de Altos Estudios, según las modalidades que éstas determinen propiciando la formación de equipos interdisciplinarios con representación de todos los claustros.*

‣ *Promover el desarrollo permanente de un sistema de información sobre discapacidad y equiparación de oportunidades.*

‣ *Establecer intercambio de información y/o acciones de cooperación con la Comisión Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad, con las Comisiones Provinciales y Municipales, con Entidades y Organismos Internacionales, Extranjeros, Nacionales, Provinciales y Municipales”.*

En octubre de 2003, la Comisión Interuniversitaria pasa a denominarse Red Interuniversitaria “Discapacidad y Derechos Humanos”¹, realizándose reuniones periódicas a fin de considerar la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad y la generación de propuestas de política pública.

La Comisión se planteó como misión defender el principio constitucional de igualdad de derechos, tendiente a la equiparación de oportunidades en favor de las personas con discapacidad, y las siguientes funciones: *“Orientar, asesorar y propiciar condiciones equitativas de ingreso y desempeño en la Universidad, de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidad. Difundir de la temática de la discapacidad y promover la reflexión sobre ella en el seno de la comunidad y la Universidad. Fomentar el intercambio de conocimientos y experiencias entre las universidades del país y del extranjero”*.

La Comisión solicitó a las universidades nacionales la designación de representantes oficiales e invitó a participar a diferentes organismos nacionales y/o extranjeros. Promovió la realización de jornadas de trabajo, de encuentros interuniversitarios y firmó un acta acuerdo con la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES).

En el año 2000, se crea el Subprograma de becas para alumnos con discapacidades físicas del Programa Nacional de Becas Universitarias, donde se menciona: *“La población objetivo del Subprograma para Alumnos con Discapacidades está conformada, de acuerdo a la definición establecida en el artículo 2, de la Ley 22.431, por aquellos sujetos que a partir de una necesidad educativa especial por alguna alteración funcional permanente o prolongada física, se encuentran en desventaja considerable para su integración familiar, social, educacional o laboral en relación a su edad y medio social”*².

Recientemente se conforma la carrera de Tecnicatura en Lengua de Señas Argentina, dependiente de la Dirección General de Educación (Secretaría de Educación - CABA).

Durante los años 2004 y 2005, la Secretaría de Políticas Universitarias, invitó a diseñar estrategias para el acceso y permanencia de las personas con discapacidad en la Educación Superior.

Se desconoce la cantidad de alumnos con discapacidad que han ingresado y cursan regularmente sus estudios en las universidades argentinas, ya que no se ha llevado a cabo un censo, sin embargo mediante los informes de las distintas universidades, se comprueba que

¹Conformada por: Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional de La Pampa, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Morón, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Luis y la Universidad Nacional del Litoral. En: <http://www.unesco.org/ve/programas/>

² Secretaría de Políticas Universitarias (2000). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. Pág. Web: www.me.gov.ar/spu/pnbu.

presentan mayoritariamente discapacidad física y sensorial, ignorándose aspectos relacionados con su proceso educacional, relación docente-alumno, adecuaciones curriculares, ayudas técnicas, equipo especial, etc.

A continuación se mencionan sintéticamente, algunos de los servicios y programas desarrollados en universidades argentinas con relación a la inclusión de las personas con discapacidad¹:

‣ Universidad Nacional de Buenos Aires: En el año 2002, el Consejo Superior resuelve crear una “Comisión Transitoria para la Elaboración de Pautas para las Personas con Necesidades Especiales que cursen estudios en la Universidad”².

La Comisión ampliada concluyó que se debían considerar los siguientes aspectos centrales:

“Entender que la lucha por la inclusión de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales es irrevocable de la lucha por la superación de todas las otras formas de exclusión social.

La persona con discapacidad y/o necesidades educativas especiales debe ser reconocida como tal, en la plenitud de su dignidad. Es un sujeto de derecho cuya ciudadanía debe ser promovida.

Las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales para ejercer su derecho a aprender en los ámbitos universitarios requieren apoyos, que permitan eliminar o sobrellevar obstáculos para el desarrollo de la vida académica.

Más que una normativa especial las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales necesitan orientación vocacional para poder evaluar por sí mismas las posibilidades y obstáculos que presenta la carrera elegida y decidir libremente.

La discapacidad es una cuestión social y de derechos humanos, que requiere una articulación con la vida cotidiana en la ciudad para superar problemas, barreras, transporte, que favorezca la inserción universitaria de las personas con discapacidad.

Que corresponde que esta Universidad brinde el más decidido apoyo a esta trascendente contribución a la integración de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales”.

Posteriormente el Consejo Superior determina:

¹Los datos consignados fueron relevados principalmente del “Informe sobre el tratamiento otorgado a los Discapacitados por la Educación Superior en Argentina” ya citado, y de las páginas Web de las Universidades.

²Universidad de Buenos Aires. Consejo Superior. Resolución N° 154, del 10 de julio de 2002. Creación de la “Comisión Transitoria para la Elaboración de Pautas para las Personas con Necesidades Especiales”, integrada por la Doctora Regina Wigdorovitz de Wikinski (consejera UBA); Doctor Juan Azcoaga (consejero UBA); Ingeniero Agrónomo Oscar J. Santanatoglia (consejero UBA); Licenciada Ana González (consejera UBA); Licenciado Jorge Biglieri (consejero UBA); Ingeniero Marcelo Rodríguez Chatruc (Facultad de Ingeniería-UBA) e Ingeniero Alejandro Román (Facultad de Ingeniería-UBA). En: <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/>

“ARTICULO 1°.- Encomendar que en todas las presentaciones de modificación del Estatuto Universitario se enuncien los derechos y los apoyos que esta Universidad debe ofrecer a sus estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, que permitan generar una auténtica igualdad de oportunidades.

ARTÍCULO 2°.- Crear un Área Permanente dependiente del Rectorado, dedicada al abordaje de la problemática de la discapacidad dentro de esta Universidad que se extienda hacia los estudiantes, docentes, graduados y no docentes, tarea que a ella le corresponde desarrollar como institución que genera conocimiento, innovación técnica y análisis crítico de la realidad, y que por consiguiente, está en condiciones de aportar opiniones técnicas fundadas y/o asesoramiento, en el marco de la acción del Estado y de la sociedad, con relación a las políticas públicas y otros aspectos de la cuestión social de la discapacidad.

ARTÍCULO 3°.- Promover la accesibilidad plena, física, comunicacional, cultural y pedagógica, en todos los ámbitos de esta Universidad, para lo cual se debe hacer una eficiente gestión de recursos, que permita resolver y/o favorecer la integración plena a todas las áreas, de las personas con discapacidad.

ARTÍCULO 4°.- Establecer una política de becas y de tutores a cargo de docentes especializados para los estudiantes con discapacidades y/o necesidades educativas especiales.

ARTÍCULO 5°.- Promover la enseñanza de contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad en el currículum de las diversas carreras, así como acciones de investigación y de extensión universitaria que favorezcan la inserción educativa laboral y social de las personas con discapacidad.

ARTÍCULO 6°.- Promover el desarrollo de un voluntario especializado que preste apoyo a las personas con discapacidad que así lo requieran, para su mejor desempeño académico (...)”¹.

En el año 2004, la Dirección de Carrera y Formación Docente, crea el Programa “Universidad y Discapacidad” en la Facultad de Derecho, dirigido a: capacitar y asesorar en cuanto a estrategias didácticas especiales y de evaluación; documentar e investigar sobre situaciones de personas con discapacidad; brindar apoyatura tecnológica y el diseño específico de software e impulsar una mejor política oficial para el tratamiento de la temática. Se han conformado otras instancias, como la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Derecho, abocada a atender y solucionar los problemas que encuentran los alumnos con discapacidad.

¹Resolución N° 1.859 (2003, 17 de septiembre). Expediente N° 22.630/02 A.. 29. Consejo Superior. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.En: <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/>

En la Biblioteca, se adquirieron un programa de lectura y mouse adaptado para personas con discapacidad física.

En cuanto a propuestas de formación en la Facultad de Psicología, se organizaron jornadas y dictado de seminarios breves. Existe la asignatura “Psicología de la Discapacidad”, de carácter curricular, optativa y cuatrimestral para alumnos de la carrera.

Se dicta en la Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, el Seminario de grado optativo: “Discapacidad, rehabilitación y sociedad actual”, dirigido a estudiantes avanzados de las cinco carreras que conforman esa Facultad, y a graduados de la Universidad de Buenos Aires¹; y en la Facultad de Derecho, el “Seminario de Investigación y Estudio en Discapacidad”².

Existe también el Centro de Investigación: Barreras Arquitectónicas y Urbanísticas y en el Transporte (CIBAUD), y la “Comisión Pro Medios Accesibles” (COPROMA), de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Se han realizado diversas actividades y eventos, como: Clase abierta “Universidad y Discapacidad”; II, III y IV Encuentro “Invisibles en la UBA” y las “IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad”, con el lema: “Reconocer la diferencia para proteger la igualdad”, en julio de 2006, organizadas por el Programa “Universidad y Discapacidad”, de la Facultad de Derecho. Recientemente se ha propuesto la creación de comisiones en todas las Unidades Académicas.

► Universidad Nacional de Cuyo: en el año 2003 se conforma la “Comisión de Integración de Personas con Discapacidad”³, que en principio elaboró la “Declaración Institucional para la Integración de Personas con Discapacidad”, donde se menciona: *“El acceso al saber y al conocimiento, en igualdad de condiciones a todas las personas, es una obligación irrenunciable en una institución universitaria. La Universidad Nacional de Cuyo adscribe a la Ley de Educación Superior 24.521 y a su modificación, Ley 25.573, a fin de propiciar el acceso a la información, al medio físico, a los servicios de interpretación y apoyos técnicos necesarios y suficientes para los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad congénita y/o adquirida.*

Resulta incuestionable la necesidad de promover condiciones equitativas para el ingreso y desempeño de alumnos, docentes, no docentes y graduados con discapacidad, en virtud de lo cual, la Universidad garantizará la igualdad de oportunidades, proscribiendo cualquier forma de

¹A cargo de la Lic. Blasco, Enriqueta (Titular); Lic. Garós, Elena (J.T.P.); Lic. Militello, Romina (A.T.P.).

²Director: Abogado Rosales, Pablo.

³Universidad Nacional de Cuyo. Resolución 419/1999 del Consejo Superior, con la participación de: Secretaría de Bienestar Universitario, Representantes de cada Unidad Académica. Secretaría Académica del Rectorado, Dirección de Acción Social, Dirección de Orientación Vocacional, Dirección General de Obras, Dirección General de Deportes, Sistema Integrado de Documentación, Dirección de Salud Estudiantil.

discriminación y estableciendo medidas de acción positivas tendientes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.

Los estudiantes y los demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente, en el acceso, el ingreso, la permanencia y en el ejercicio de los derechos y deberes académicos y de cualquier otro tipo que tengan reconocido.

Para los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad, la Universidad facilitará de forma progresiva, conforme a los recursos disponibles, los medios y ayudas para el desarrollo integral, de manera de asegurar la igualdad de oportunidades en relación con el resto de los integrantes de ella.

La Universidad fomentará la producción y el intercambio de conocimientos sobre la problemática y promoverá niveles crecientes de formación profesional en las diferentes áreas (...)

La Comisión tiene como fin la constitución de un Programa de atención a los estudiantes con discapacidad, con carácter permanente, tratando de brindar apoyo integral a quienes presenten necesidades especiales o particulares, transitorias o permanentes asociadas a su circunstancia personal y social, en función de los recursos disponibles. El mismo sería un programa abierto, con la pretensión de detectar y atender la pluralidad de necesidades educativas y sociales que surgen de la propia dinámica universitaria y cuya atención contribuye a mejorar el bienestar general de todas las personas que componen la Universidad”.

Se realizó un relevamiento con relación a las barreras arquitectónicas, y se solicitó información a las Unidades Académicas sobre la población de alumnos con discapacidad. Durante el ingreso 2004, a fin de tener datos más precisos, se introdujo en la ficha de inscripción un ítem de autodeclaración de discapacidad. La mayoría de los alumnos presentaba discapacidad motora y en menor proporción sensorial.

Actualmente se continúa trabajando en forma conjunta con cada unidad académica, para la detección de los alumnos ingresantes con discapacidad, con el objetivo de conocer las necesidades educativas especiales, el apoyo educativo requerido y/o ayudas tecnológicas.

A través de la Secretaría de Bienestar Universitario, Dirección de Acción Social, se proporcionan becas para alumnos y aspirantes a ingreso con discapacidad. Se realiza entrevistas personales a fin de brindar información y orientación en cuanto al responsable dentro de cada unidad académica y servicios en general de la Universidad.

La Secretaría de Relaciones Estudiantiles, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales promueve el otorgamiento de pasantías. Existe un cupo para personas con discapacidad de pasantías rentadas, en la Facultad de Ciencias Económicas.

Se realizan acciones para posibilitar el acceso a la información de las personas con discapacidad, en el Sistema Integrado de Documentación (SID), que está conformado por la Biblioteca Central que tiene el Centro de Documentación Audiovisual y el Centro de Documentación Histórica, y doce bibliotecas de las distintas facultades. Dispone de computadoras adaptadas, con contrastes, letras e íconos en formato mayor al común y teclados de igual manera, magnificadores visuales, scanner de alta resolución, impresora Braille, lectora de pantalla y software especiales. En la página Web del SID, existe una sección especial destinada a la discapacidad, con acceso directo a páginas especializadas sobre la temática.

Se han desarrollado también cursos de capacitación destinados principalmente a la formación del personal de bibliotecas, extensivo a docentes y personal no docente.

La Facultad de Educación Elemental y Especial, brinda servicios de apoyo, intérpretes en lengua de señas con formación académica, acceso a tecnologías, capacitación específica. Cuenta con profesionales especializados en discapacidad visual, auditiva, motora y mental, quienes realizan tareas de asesoramiento, acompañamiento y formación en la integración de las personas con discapacidad en la Universidad. A finales del año 2002, esta Facultad firma un convenio de cooperación y asistencia pedagógica, gracias al cual los profesores cuentan de ser necesario con asesoramiento y/o adaptación al Braille o de otro tipo para las evaluaciones.

Se ha incorporado para las carreras de Profesorado en Inglés, Francés, Italiano, Letras, Filosofía, Historia, Geografía, asignaturas comunes para la atención a la diversidad.

El Departamento de Geografía forma parte del programa de la OEA: “Cartografía en Relieve” para personas ciegas y con baja visión.

La Universidad, también realiza tareas asistenciales, por ejemplo en la Facultad de Odontología existe desde 1993, el Centro de Atención Odontológica al Discapacitado, único en el país, por sus características edilicias, de equipamiento y de cobertura sin restricciones. En el año 2000, se crea el Centro de Atención del Bebé Especial, donde se atienden recién nacidos hasta los 3 años de edad con discapacidad.

La Facultad de Filosofía y Letras realiza seguimiento psicopedagógico, derivaciones para diagnóstico diferencial, asesoramiento académico a docentes y alumnos, y reorientación vocacional.

La Facultad de Derecho brinda asesoramiento legal sobre discapacidad a la Asesoría Letrada de Rectorado y a las Unidades Académicas o personas que lo soliciten y consultorías con la

Cuenta con rampas y ascensores, como así también amplitud de puertas en aulas, baños, biblioteca y oficinas para el acceso con sillas de ruedas y/ o muletas; e intérprete de Lengua de Señas Argentina.

Se brinda formación específica sólo en carreras afines con la discapacidad como: Licenciatura en Ortesis y Prótesis, Licenciatura en Terapia Ocupacional, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Educación Especial y Psicopedagogía.

Se investiga actualmente un prototipo de Mano Mioeléctrica y uno de Generación de Normas en Ortesis y Prótesis.

‣ Universidad Nacional de Entre Ríos: existe desde el año 2004, dependiente de la Facultad de Trabajo Social como Proyecto de Extensión, el Programa “La producción social de la discapacidad. Aportes para la transformación de los significados socialmente construidos”, que se ocupa de tres proyectos:

- Formación y capacitación en la temática de la discapacidad, desde una perspectiva interdisciplinaria, a través de la indagación y profundización de aspectos teórico-metodológicos en el abordaje del campo.

- Accesibilidad física y comunicacional de los espacios públicos.

- Estrategia Comunitaria de Abordaje de la Discapacidad (ECADis).

El Programa, organizó las “III Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad: La construcción social de la normalidad. Debates y perspectivas”, llevadas a cabo en la ciudad de Paraná, en el año 2004, con la participación de más de 400 asistentes.

Realiza tareas de consulta, asesoramiento, acompañamiento, consolidación de una red interinstitucional de abordaje, trabajo interdisciplinario e intersectorial de la temática, capacitación de profesionales a nivel de post grado y durante la formación de grado, mejora de las condiciones de accesibilidad física y comunicacional.

Para los eventos públicos (actos, clases abiertas, y otros) se contratan los servicios de intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA). Por la frecuente presencia en la Facultad de miembros de la comunidad sorda y de la inscripción de un estudiante con discapacidad auditiva, el personal no docente solicitó la realización de un curso de LSA como parte de la capacitación prevista por paritarias.

La Facultad de Ciencias de la Educación cuenta con una impresora Braille y software para discapacitados visuales. Existe un proyecto de generación de un banco de horas de lectura, y se presentó un plan de mejora de accesibilidad para la biblioteca, que incluye equipamiento informático.

‣ Universidad Nacional de Rosario: en el año 2004, se crea la Comisión Universitaria sobre Discapacidad y Derechos Humanos de Rosario, integrada por personas con y sin discapacidad, que por su profesión, función o actividad sean cercanos a la temática de la discapacidad. Tiene como objetivo general: *“Propiciar que dentro de los ámbitos de Educación Superior se instale el tema de la discapacidad, la accesibilidad al medio y a la información, y la equiparación de oportunidades, para aprovecharlos en su carácter de espacios de formación, investigación, difusión y extensión a la comunidad en general”*.

Son sus objetivos específicos: *“Promover la integración de las personas con discapacidad a la vida universitaria, sea como estudiantes, docentes, no docentes o graduados, con acciones positivas tendientes a hacerla accesible a todos. Propiciar la inclusión de la temática en los planes y programas de estudio de las carreras de grado y posgrado que la toquen en algún punto.*

Organizar actividades de extensión a la comunidad, de investigación y desarrollo de proyectos dentro del ámbito universitario. Canalizar las necesidades de las personas con discapacidad adquirida durante el cursado de alguna carrera o bien durante el ejercicio laboral o profesional, con el fin de evitar el abandono de dichas actividades. Conectar a las personas con discapacidad y a las instituciones entre sí, sean O.N.G.s o cualquier otro tipo de proyecto sobre la temática, para articular actividades de cooperación. Realizar todo tipo de difusión acerca de las capacidades y aptitudes que poseemos y de qué tecnologías o medios nos permiten desarrollarlas, con la última finalidad de cambiar el concepto de personas con discapacidad generalmente instalado en la sociedad. Exigir el cumplimiento de normas y legislación vigente en lo que respecta a derechos fundamentales de las personas con discapacidad. Incluir en todas las actividades a personas con y sin discapacidad, evitando en todo momento caer en círculos cerrados o sectarismos, teniendo en la mira siempre como horizonte la plena integración. Crear conciencia participativa y responsable entre las personas con discapacidad en relación a que sólo de este modo podrán observarse cambios en cuanto a las necesidades y expectativas planteadas. Trabajar en colaboración permanente con las asociaciones, instituciones, O.N.G.s, la Comisión Municipal del Discapacitado, la Dirección Municipal de Inclusión para las personas con discapacidad, las comisiones provinciales respectivas y por supuesto, con las universidades e institutos universitarios”.

En base a estos objetivos se establece el trabajo por áreas temáticas con un Coordinador General, con la función de conectar las distintas áreas, realizar reuniones, planificar conjuntamente actividades, recibir propuestas y proyectos, etc.

Las áreas de trabajo de la comisión, están referidas a: Accesibilidad Física Urbana y del Transporte; Accesibilidad Comunicacional y de la Información; Relaciones estudiantiles;

Legislación vigente; Salud, Investigación y Desarrollo de Tecnologías; Capacitación laboral y profesional.

‣ Universidad Nacional de La Matanza: la Biblioteca cuenta con un servicio, con computadora adaptada, scanner con Open Book, impresora Braille y máquina de escribir Braille.

En la Asignatura obligatoria para primer año de la “Tecnología, Ingeniería y Sociedad”, se ha incluido la temática de la accesibilidad, y tecnologías de apoyo.

En la Carrera de Ingeniería, existe el Programa de Investigación y Extensión Tics para la inclusión social y ciudadana, con los siguientes objetivos: incentivar la investigación en la temática de referencia; explorar la potencialidad de las TICs como promotoras de la inclusión social; realizar tareas de extensión y difusión; promover y difundir la accesibilidad a la comunicación, la información, al medio físico y a la tecnología como instrumento de inclusión; reconocer la importancia del derecho al acceso; favorecer la búsqueda de alternativas para el acceso a la conexión, el software, el hardware y los contenidos a todos los grupos humanos; formar grupos interdisciplinarios de alumnos, docentes e investigadores orientados a la formación en el área; realizar convenios de colaboración entre la UNLM e instituciones y organizaciones afines; constitución de una red de organizaciones para la inclusión social mediante las TICs a la cual se invita a participar a ONGs, universidades y agencias gubernamentales, para establecer relaciones de complementación, cooperación y asistencia recíproca de carácter académico, cultural y de servicio con el propósito de promover y difundir la accesibilidad de la comunicación y a las tecnologías como instrumentos de inclusión social.

Se lleva a cabo también la investigación: “Las TICs como una herramienta para una Universidad más inclusiva: las estrategias de los estudiantes con discapacidad”.

Se realizan anualmente los encuentros sobre “Discapacidad, Tecnología y Educación” en conjunto con la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNLM. Se encuentra en fase de publicación el libro “Tecnologías para la inclusión”.

‣ Universidad Nacional de Luján: el Departamento de Servicio Social tiene un área de becas, donde se prevé un tipo de beca específica para los casos de discapacidad, y un gabinete de orientación socio-psicológica.

En la Secretaría de Extensión de la Universidad existe un área de Prácticas Solidarias, donde se realiza el proyecto “Un camino hacia la integración”, destinado a estudiantes, docentes y no docentes de la Universidad, miembros de la comunidad con discapacidad, sus grupos familia-

res y toda persona interesada en la temática¹.

► Universidad Nacional del Comahue: existe desde 1999, la “Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social” pendiente de la Secretaría de Bienestar Universitario, que cumple con diversas actividades, como: *“Promover, difundir, apoyar y ejecutar proyectos de extensión, investigación, transferencia de tecnología, formación de recursos humanos, prestación de servicios de los equipos de las facultades vinculados con actividades de docencia, requerimientos relacionados con la temática de la discapacidad y la accesibilidad. Canalizar y responder las inquietudes de las personas con capacidades diferentes que concurren a nuestra Universidad. Promover toda actividad producida por docentes, no docentes o alumnos de la Universidad Nacional del Comahue, que cuenten con el aval de su correspondiente Facultad y cuyo tema se vincule con la temática de la discapacidad y la accesibilidad al medio social y físico”*².

Cuenta con un grupo de voluntarios, que desarrollan distintas actividades, como por ejemplo: acompañamiento en cursadas y actividades deportivas, toma de apuntes, formación de grupos de estudio, traslado, realización de trámites administrativos, donación de voz, etc.

En la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (FADECS), se conformó el grupo de trabajo “Amigo que Ayuda” (INCA), del Departamento de Bienestar Universitario y perteneciente a la Comisión de Accesibilidad.

Existen varios proyectos relacionados con la discapacidad, por ejemplo: “Biblioteca Sonora” destinada a personas con discapacidad o deficiencia visual; espacios reservados para los miembros de la comunidad universitaria con discapacidad (en desarrollo); etc. La comisión organizó las “II Jornadas Nacionales sobre Universidad y Discapacidad”, en el año 2003.

► Universidad Nacional de La Plata: en el año 2000, la Secretaría de Extensión Universitaria, solicitó al conjunto de Unidades Académicas, la designación de representantes para conformar una comisión que se ocupara de la temática de la discapacidad. En el año 2001 se constituye la “Comisión Universitaria sobre Discapacidad”, que cuenta con las siguientes Subcomisiones:

“Subcomisión de Clínicas: permitirá el tratamiento de las temáticas vinculadas a la discriminación del discapacitado a través de un espacio de encuentro entre los actores de modo

¹Responsables: Lic. en Trabajo Social Ruiz, Alicia E. que dicta el curso: “Aprendizaje del Sistema de Lectoescritura Braille” y el Prof. González Fabián a cargo del curso: “Aprendizaje del uso de bastón para ciegos”. Este Proyecto tiene como meta la integración social de personas con deficiencia y/o discapacidad visual, a partir del aprendizaje Braille y la práctica del uso del bastón, a fin de lograr mayor inclusión educacional en los distintos niveles, proseguir estudios, servir de apoyo a nivel laboral, favorecer la independencia, comunicación y contacto con la comunidad, implementar en la Universidad una biblioteca grabada y en sistema Braille, convocar a instituciones, divulgar el proyecto, etc.

²Coordinadora: Prof. Ferreira, Irma Beatriz. Pág. Web: <http://www.uncoma.edu.ar>

de generar alternativas creativas y prácticas en el marco de principios de identidad solidaria y democrática plasmados en las normativas nacionales e internacionales.

Subcomisión de Capacitación: a través de la misma se generarán espacios de encuentro entre especialistas en las temáticas de la discapacidad y los miembros de la comunidad académica y público en general.

Subcomisión de Trabajo con la Comunidad: su trabajo consiste en relacionarse con las Organizaciones Gubernamentales y No Gubernamentales relacionadas con discapacidad, conocer sus necesidades y potenciar acciones conjuntas.

La Subcomisión Ejecutiva y Subcomisión de Difusión brindarán el apoyo necesario de coordinación y contacto con los medios periodísticos locales y nacionales, respectivamente.

Se han delimitado tres grandes temas en torno a cuales se propone generar acciones:

-Barreras arquitectónicas y socioculturales, con participación directa de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.

-Proyección educativa, modificaciones curriculares y planificación de actividades recreativas.

-Proyección laboral (capacitación para el empleo). Políticas relacionadas con empleados con discapacidad y familiares de empleados de la U.N.L.P. con discapacidad (Asesoría Letrada y Caja de Subsidios).

En la comisión se propuso organizar el trabajo, sobre dos grandes ejes:

-Eje I centrado en la propia Universidad, desde donde considerar los aspectos vinculados a la actividad académica, curricular y extracurricular, de grado y postgrado, considerando aspectos de capacitación e investigación.

-Eje II centrado en la articulación de la Universidad con la comunidad, a través del aporte de conocimientos, servicios y asesoramiento. Relación con organismos y O.N.G., especialmente dedicados a la temática”¹.

La Comisión ha organizado las Primeras Jornadas sobre “Universidad y Comunidad”, donde se incluyó el Encuentro Universitario: “Universidad y Discapacidad”, en el año 2002. La misma ha realizado importantes acciones de difusión y formación en la temática de la discapacidad, dictando seminarios, jornadas, cursos, talleres y planificando diversas actividades y eventos.

Existe formación de grado y postgrado sobre la discapacidad en varias facultades, por ejemplo: en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se dicta un curso de Lenguaje de Señas, un Seminario sobre Discapacidad Mental y el Seminario: “La formación

¹Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata.
Pág. Web: <http://www.unlp.edu.ar/discapacidad/principal/>

profesional y la persona con discapacidad” (optativo e interdisciplinario); en la Facultad de Ciencias Médicas, el Curso de actualización: “La formación del Médico para la atención del niño con capacidades diferentes”, para alumnos del último año y graduados; el Seminario interdisciplinario “Capacidades y diferencias”, organizado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y el Instituto de Derecho del Niño, para alumnos de los últimos años y graduados; en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, el Seminario “Barreras urbanas, un cambio de mentalidad”, destinado a docentes, graduados y alumnos de los últimos años de la carrera; en la Facultad de Odontología, los cursos complementarios: “Atención Odontológica para el discapacitado”, “Atención de chicos especiales con discapacidad mental y motriz” y “Tratamiento del paciente especial”; etc.

Sintéticamente, se mencionan algunas de las actividades y proyectos llevados a cabo o en curso por las distintas Facultades: en la Facultad de Ingeniería se organizó un censo para detectar personas con discapacidades y necesidades educativas especiales; en la Facultad de Informática, alumnos de la carrera, llevan adelante el proyecto de creación de una página Web de la Red Interuniversitaria Nacional, a fin de contar con una fuente de datos sobre los programas, proyectos y acciones realizadas en las universidades nacionales. También existe el proyecto B-Navigator, que consiste en un portal orientado a satisfacer las necesidades de los discapacitados visuales, incorporando distintas funciones adaptadas, con traducción del contenido de la página solicitada, basándose en normas de accesibilidad; en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, se diseñó un taller de Arqueología para no videntes (2000), se brinda en el Museo una exhibición destinada a discapacitados visuales, y se realizan visitas guiadas para sordos en lenguaje de señas, también se llevan a cabo proyectos y pasantías de integración laboral, donde participan personas con discapacidades que desarrollan tareas en diferentes talleres y dependencias; en la Facultad de Bellas Artes existe el Proyecto: “Diseño Industrial de Asistencia a Necesidades Especiales” (D.I.A.N.E.), que tiene como propósito general elaborar un cuerpo de conocimientos fundamentales acerca de la relación de los individuos y grupos con necesidades especiales y los productos derivados de las tecnologías capacitivas (Enabling Technologies); en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, el Proyecto de Extensión “Los ciegos”; desde la Dirección de Planeamiento se realizan relevamientos y reformas edilicias con el fin de favorecer la accesibilidad; etc.

Las universidades argentinas, aún tienen un largo camino por recorrer con relación a la discapacidad, sin embargo es posible advertir que se ha iniciado un proceso de cambio, las acciones mencionadas alientan a pensar en otra forma de organización e integración para el logro

de una política universitaria que contemple la inclusión e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.

La Universidad Nacional de Mar del Plata como factor contextual

“La Universidad es un ser que tiene cierta identidad, una cierta consistencia ontológica y por otro lado es un hacer (y un hacerse) que trasciende los límites de sus orígenes”¹.

Los factores contextuales se refieren al ambiente físico, social y actitudinal natural o construido, en el cual las personas se desenvuelven y dirigen sus vidas: *“...constituyen el contexto completo de la vida de un individuo y en particular son los antecedentes en función de los cuales se clasifican las condiciones de salud y sus consecuencias en relación al funcionamiento y la discapacidad (...) Los Factores ambientales incluyen el entorno físico y sus características, el entorno creado por el hombre, otras personas en diferentes relaciones y roles, las actitudes y los valores, los sistemas y servicios sociales, las políticas, las reglas y las leyes”².*

Desde esta perspectiva la Universidad se incluye como un factor contextual que puede influir positiva o negativamente sobre la persona con discapacidad según las barreras y los facilitadores que genere.

Para comprender el actual contexto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, es necesario en principio, describir y analizar retrospectivamente.

Su conformación corresponde a la década del 60, momento de vertiginoso crecimiento de la ciudad de Mar del Plata, por lo que el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, decide crear la Escuela de verano, a fin de responder a las demandas de una población en progresivo aumento: *“Este crecimiento económico fue acompañado por el desarrollo de una fuerte actividad empresaria que se concentró en la Unión del Comercio, la Industria y la Producción (UCIP), entidad que no fijó su accionar solamente al ámbito sectorial y que se sumó a los pedidos de la comunidad en pos de mejorar el nivel educativo de la región y a través de la*

¹Pietro Castillo; Follari y Pérez Lindo (1996). *Especialización en Docencia Universitaria*. Mendoza, Argentina: EDUNC. Pág. 60.

²Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIDDM-2). (2001). O.M.S. Disponible en: <http://who.int/icidh/>.

creación de una Universidad Pública obtener un diagnóstico preciso sobre los cambios económicos y sociales que debía enfrentar la ciudad a mediano y largo plazo.

Fue así que la UCIP tuvo destacada actuación en la conformación de la Universidad de la ciudad de Mar del Plata, ya que actuó por pedido especial del Ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dr. Ataúlfo Pérez Aznar como entidad organizadora de la primer Asamblea para constituir la Comisión Cooperadora de la Universidad Provincial. En dicha asamblea se expuso que ‘... se buscará una formación humanista en los estudios y de subsanar el déficit de personas capacitadas para impartir enseñanza, la creación de una Facultad de Medicina sobre la base de la habilitación del Hospital Regional y la realización de cursos de verano...’¹.

Sobre la base de los establecimientos existentes y la Escuela de verano, se crea en el año 1961, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, dependiente del Ministerio de Educación, estableciéndose como objetivo: *“La enseñanza, perfeccionamiento e investigación científica y la formación profesional de los educandos en las disciplinas de orden científico, técnico y humanístico, propendiendo a su total integración”*.

Al año siguiente, comienzan a funcionar la Facultad de Ciencias Económicas y la de Arquitectura y Urbanismo. Simultáneamente, existía la Universidad Católica, en el Pasaje Catedral: *“Casi al mismo tiempo el primer Obispo de Mar del Plata designado en 1957 también dio impulso al proyecto de crear una Universidad Privada. Esta obtuvo su reconocimiento durante el gobierno de Arturo Frondizi, con posterioridad al recordado debate de ‘Laica o Libre’. La aprobación de esta Ley le permitió al Obispo Enrique Rau la creación primero del Instituto Universitario Libre en mayo de 1958 y luego la Universidad Católica ‘Stella Maris’. De esta forma una importante cantidad de jóvenes de la ciudad ya no debía trasladarse a La Plata o Buenos Aires para cursar sus estudios superiores. Funcionaron así en el ámbito privado las Facultades de Agronomía, Derecho, Escuela de Enfermeras Universitarias y Facultad Central de Filosofía que contenía los Departamentos de Historia, Letras y Filosofía”².*

Posteriormente se crean: la Facultad de Ingeniería Técnica y se incorporó a la Universidad el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela de Psicología (1966), que posteriormente conformaron la Facultad de Humanidades; el Instituto Superior de Turismo (1968, luego transformado en Escuela de Turismo) y la Escuela de Terapia Ocupacional (como resultado de un convenio entre la Universidad, la Dirección Nacional de Salud Mental y el Centro de Rehabilitación para Niños Lisiados, CERENIL) que comienza a funcionar en 1969. En ese año se

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág. Web: www.mdp.edu.ar.

² Idem.

conforma el Departamento de Idiomas, el Instituto para la Investigación de los Intereses Marítimos y la Licenciatura en Estudios Políticos y Sociales.

“El 4 de abril de 1970 se produjo la primera Colación de Grados, la que alcanzó un relieve muy particular ya que por Decreto N° 1351 de fecha 3 de abril se le otorgó a los títulos que se emitían a nivel nacional aprobándose los planes de estudio de las siguientes carreras: Arquitectura, Licenciatura y Doctorado en Economía (Especialidad Agraria y Pesquera), Licenciatura en Administración de Empresas, Contabilidad (modificado luego por el de Contador Público), Licenciatura en Ingeniería Química Industrial, Ingeniería Química de la Alimentación, Auxiliar de Electromecánica, Auxiliar de Ingeniería Química, Licenciatura y Doctorado en Sociología, Licenciatura y Doctorado en Antropología, Venia Docendi, Intérprete, Guía de Turismo, Perito en Turismo (modificado luego por Asistente de Turismo), Licenciatura en Turismo y Terapia Ocupacional. Posteriormente, en agosto de 1970 se incluyó la licenciatura y Doctorado en Psicología a la nómina y por Resolución de Rectorado N° 1056 se creó el Departamento de Ciencias de la Salud”¹.

En el año 1972, se crean la Licenciatura en Ciencias Políticas, la Licenciatura en Ciencias de la Educación (que se cursaba desde 1969), la carrera de Profesorado de Inglés y se transforma la Escuela de Turismo en Facultad de Ciencias Turísticas. Al año siguiente: la Facultad de Ciencias Agrarias (que hasta ese entonces formaba parte de la Universidad Católica).

En el año 1975 se nacionaliza la Universidad Provincial (Decreto N° 967, del Poder Ejecutivo Nacional) dando origen a la Universidad Nacional de Mar del Plata (Ley N° 21.139) que incorpora a la Universidad Católica: *“De esta forma la Universidad Nacional quedó integrada por las siguientes Facultades y Escuelas: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ingeniería, Humanidades, Derecho, Turismo y la Escuela de Ciencias de la Salud. Ese mismo año por Resolución de Rectorado se transformó el Departamento de Deportes y Educación Física en Instituto de Educación Física y Deportes, se transformó la Escuela de Idiomas en Departamento de Idiomas con dependencia de la Facultad de Humanidades y se creó la carrera de Enfermería Profesional”².*

Como se advierte, esta etapa es significativa en la organización y expansión de la Universidad, ya que se conforman las principales facultades con distintas ofertas disciplinares, y se consolida su estructura y funcionamiento. Este proceso se interrumpe con el golpe militar de 1976, dando lugar a otro momento histórico caracterizado por la fractura institucional y académica.

¹Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág. WEB: www.mdp.edu.ar

²Idem

Filmus, Daniel (1996), menciona al respecto: *“...la Argentina quebró su ciclo de crecimiento sostenido para ingresar en un período de estancamiento, desinversión y desindustrialización que se mantendría hasta el inicio de los 90. Tres tipos de gobiernos diferentes administraron la crisis del Estado benefactor en la Argentina. El gobierno peronista (1973-76), el gobierno militar (1976-83) y el gobierno radical (1983-89). Aun aplicando políticas diferentes, comienzan a generar las condiciones para el posterior surgimiento de un nuevo tipo de Estado: el estado post-social (...) Si se pudiera resumir el papel central que la educación desempeñó en cada uno de los gobiernos citados, aun a riesgo de caer en una excesiva simplificación, es posible presentar el siguiente esquema:*

1973-76: Educación para la liberación.

1976-83: Educación para el orden.

1983-89: Educación para la democracia”¹.

La educación fue entonces instrumento para la “concientización” del proyecto nacional imperante, reforzándose el papel ideológico, presente en la documentación de la época: *“Nuestra Revolución asume una política educacional que delimita como principal objetivo la liberación nacional, lo cual implica la nacionalización de la educación...”².*

La nueva orientación en la política educativa se justificaba por la necesidad de “restablecer el orden” mediante el “Proceso de Reorganización Nacional”. Se revierte entonces el camino iniciado, dependiendo la Universidad de la intervención, disposiciones y gobierno militar, desencadenándose la etapa más horrorosa de la Historia Argentina, con la persecución, represión, tortura y exilio de numerosos docentes y alumnos, lo que repercutió en la formación, desvirtuándose el sentido, propósitos y orientación que la Universidad Nacional de Mar del Plata, había alcanzado desde su creación.

“Las universidades públicas fueron intervenidas; se designaron interventores que suprimieron los cuerpos colegiados y asumieron sus facultades, modificando los estatutos y demás cuerpos normativos de las respectivas universidades. Fue la clausura de la autonomía universitaria.

Con atribuciones para disponer discrecionalmente de los cargos universitarios, se procedió a remover las autoridades y a dejar fuera de las universidades un número significativo de docentes, no docentes y estudiantes.

¹Filmus, Daniel (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Argentina: Troquel. Págs. 30 y 31.

²Proyecto Educativo del Gobierno Popular (1973). República Argentina.

Se suprimieron Unidades Académicas, carreras y materias en las universidades públicas, se cambiaron los planes y programas de estudio. Las áreas más afectadas fueron las ciencias sociales y las ciencias básicas.

Fueron eliminadas muchas de las modificaciones reformistas: volvió a fortalecerse la estructura en facultades fragmentadas en carreras y se revirtió la tendencia a flexibilizar los currículos volviéndolos más rígidos y controlables”¹.

Se cierran las carreras de Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Psicología (1977), Ciencias de la Educación (1978) y se disuelve el Departamento de Salud Mental y el Instituto de Educación Física y Deportes.

“La ‘modalidad del orden y la disciplina’, alcanzó el currículum universitario, las modalidades de transmisión pedagógicas, el conocimiento y los valores públicamente validados según la óptica militar imperante.

Las principales políticas fueron:

a) la clausura de los mecanismos de participación social en la orientación y conducción del sistema de enseñanza.

b) el disciplinamiento autoritario de todos los agentes comprometidos en la actividad educativa.

c) la transferencia de la lógica burocrática...

Las estrategias estuvieron centradas en:

a) la exclusión de los docentes y contenidos curriculares que no brindaban garantía ideológica.

b) el vaciamiento de los contenidos socialmente significativos...

c) la distribución a través de currículum oculto, de pautas de socialización individualistas y falsamente meritocráticas”².

Se construye en los 80, aún en pleno gobierno militar, el Complejo Universitario Gral. Belgrano con una infraestructura pensada para ejercer el “control” de la comunidad universitaria, poco accesible y notoriamente no apto desde el punto de vista funcional para personas con discapacidad.

En diciembre de 1983, asume el gobierno democrático, iniciándose una nueva orientación educativa, caracterizada por el desmantelamiento del orden autoritario, la transmisión de valores democráticos, la restauración de las condiciones académicas perdidas y el gobierno tripartito en la Universidad.

¹Paviglianiti, Norma; Nosiglia, María Catalina; Márquina, Mónica (1996). *Recomposición Neoconservadora Lugar Afectado: La Universidad*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila. Pág. 3.

²Filmus, D. Ob. Cit. Págs. 33-34.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, se impulsa la reorganización interna, la democratización del gobierno, autónomo y con representación de los tres claustros; la normalización del claustro docente, sometido a una constante inestabilidad y renovación (cesantías, persecución ideológica, prescindibilidades abiertas o encubiertas y éxodo de profesionales), mediante reincorporaciones, revisión de los concursos realizados durante el gobierno de facto y establecimiento de un nuevo sistema para acceso y promoción de cátedra; el establecimiento de la plena vigencia del Estatuto y revisión de las reglamentaciones de la Universidad; se reabren carreras cerradas durante la dictadura y se establece el libre funcionamiento de los Centros de Estudiantes con la posibilidad de ingreso irrestricto. Estas medidas coincidieron con el crecimiento de la matrícula y de diversas Unidades Académicas.

“El retorno a la democracia en 1983 significó la apertura de una nueva etapa en la historia de nuestro país que se vio también reflejada en los cambios que se produjeron dentro de la UNMDP. El Rector Normalizador CPN Victor Iriarte llevó adelante el proceso de normalización que contempló un incremento masivo en el ingreso de los alumnos a las carreras de grado y el retorno de docentes que habían continuado su carrera fuera del ámbito de la Universidad (...) la Asamblea Universitaria eligió en 1986 como primer Rector surgido de la elección de sus claustros al Arquitecto Javier Hernán Rojo quien fue reelecto por otro período en 1988. En ese año también se homologaron las Actas de Concertación suscriptas entre el Rector y los Intendentes de los Municipios de Ayacucho, Carlos Casares, Coronel Pringles, Coronel Suarez, General Madariaga, General Villegas, Pehuajó y Trenque Lauquen, poniendo en marcha dentro del Proyecto de Universidad Abierta los Centros Regionales de Educación Abierta y Permanente (CREAP) base sobre la cual se articularon los cursos y carreras con modalidad no presencial. Durante la gestión del Rector Rojo la Universidad aprobó su nuevo Estatuto el 23 de marzo de 1990, dejando establecido en sus propósitos que su función será la de preservar la herencia científico cultural promoviendo la creación de nuevos conocimientos que fundamentalmente se relacionen con la problemática nacional y regional, formando con el más alto nivel académico a todos los que accedan a ella para permitirles actuar eficazmente en la construcción de una sociedad mas justa y solidaria, garantizando las formas democráticas de distribución del conocimiento y el estímulo de la conciencia crítica de sus estudiantes”¹.

Los cambios acontecidos a nivel económico, político y social de la década del ochenta, determinaron que los países de América Latina y el Caribe, iniciaran una política de reformas educativas y reducción del financiamiento destinado a educación, período denominado como “la década perdida” o “la década del aprendizaje doloroso”. Este proceso sumado al progresivo

¹Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág. Web: www.mdp.edu.ar

aumento de la matrícula universitaria, incidieron directamente en la eficiencia y calidad educativa.

Al respecto en el documento “Transformación Productiva con Equidad”, de la Comisión Económica Para América Latina (CEPAL), se menciona lo siguiente: “...los países de la región iniciaron el decenio de 1990, con el peso de la inercia recesiva de los años 80, con el pasivo que significó su enorme deuda externa (que sigue siendo el obstáculo más grande a todo intento de recuperación económica) y con la presencia de una fundamental inadecuación entre las estructuras de la demanda internacional y la composición de las exportaciones latinoamericanas y caribeñas”¹.

El Banco Mundial desde el criterio economicista propio del neoliberalismo, propulsa una menor erogación estatal en el ámbito de la educación en general y especialmente en la Universidad, desde el argumento de mejora de la calidad, convirtiendo al financiamiento educativo, en tema prioritario del debate.

A partir del cambio de gobierno en 1989, comienza a perfilarse una política de ajuste económico, reduciéndose el presupuesto destinado a las universidades nacionales. De esta forma se propicia un nuevo modelo de Universidad, como parte de un sistema de reconversión más global.

En la década de los 90, bajo la órbita del Poder Ejecutivo Nacional y desde el plan de reconversión neo-conservadora, siguiendo pautas establecidas por el Banco Mundial para todos los países en “vías de desarrollo”, comienza la política de achicamiento del sector público, calidad para unos pocos, aumento de la cantidad de universidades privadas, jerarquización y segmentación.

En 1993, el Ministerio de Cultura y Educación modifica políticas de estrategia con la creación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Las propuestas culminan con la sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521, sobre la base de un proyecto del Poder Ejecutivo Nacional, al Congreso de la Nación.

Las universidades nacionales afrontan actualmente, la necesidad de transformarse frente a las crecientes demandas sociales y el acelerado avance científico-tecnológico, con una progresiva pérdida de legitimidad social y prestigio, creciente deterioro de los salarios docentes y no docentes, aumento de matrícula y fuerte reducción presupuestaria.

¹Tunnermann Bernhein, Carlos (1997). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe, en su contexto económico, político y social*. CRESALC/UNESCO. Pág. 103.

A partir de entonces, fueron elegidos en la Universidad Nacional de Mar del Plata, los siguientes Rectores: Ingeniero Petrillo, Jorge Domingo (1992-96 y 1996-2000), Doctor Daleo, Gustavo (2000-04) y Arquitecto Medina, Daniel (2004-08).

La Universidad Nacional de Mar del Plata, se define como: *“... una entidad receptiva, crítica, con suficiente capacidad de respuesta a los reclamos de una realidad dinámica; con sentido de anticipación; autorregulable; en continuo proceso de reflexión de sus conflictos y contradicciones, y en donde el compromiso por el logro de los propósitos que justifican su razón de ser, se constituye en una fuerza que cohesiona al quehacer colectivo y moviliza lo necesario para dicho cometido”*¹.

Con respecto a la discapacidad, en el año 1991 se modifica el Estatuto², incluyéndose la temática a nivel institucional mediante un artículo, donde se menciona: *“Garantizar a toda persona con discapacidad, que cumpla con los requisitos para incorporarse a la actividad universitaria, su derecho a una plena integración y participación mediante la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras físicas y otras minusvalidantes”*.

En la sección Misiones, Funciones y Atribuciones, se establece además lo siguiente: *“Privilegiar siempre la idoneidad en el desempeño de la actividad elegida, rechazando toda forma de discriminación (...) Garantizar a toda persona con discapacidades, que cumpla con los requisitos para incorporarse a la actividad universitaria, su derecho a una plena integración y participación mediante igualdad de oportunidades...”*.

En el año 2005, se acuerdan los primeros puntos de una nueva reforma del Estatuto, reformulando el artículo mencionado: *“...garantizar a toda persona con discapacidades, su derecho a una plena integración y participación, mediante la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras físicas y otras situaciones minusvalidantes”*³.

Con relación a la investigación, en el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata se establece, la meta de promoverla y desarrollarla en todas sus manifestaciones, a fin de generar nuevos conocimientos esencialmente relacionados con la problemática nacional y regional. Reconoce a la investigación como una actividad inherente a la condición del docente universitario, propiciando la participación de estudiantes, graduados y terceros.

Se crea en el año 1990, el “Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad”, dirigido por la Magíster Amelia Dell’Anno, de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio

¹Universidad Nacional de Mar del Plata. Pág. Web: www.mdp.edu.ar. Esta definición se halla en revisión en la actual propuesta de reforma del Estatuto.

²Ordenanza del Consejo Superior N° 1004 (1991). Artículo 1°. Título I. Principios constitutivos: misiones, funciones y atribuciones. Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. República Argentina.

³Artículo 1° (2005). Título I. Principios constitutivos: misiones, funciones y atribuciones. Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. República Argentina.

Social, que desarrolla actualmente actividades de producción en investigación, divulgación, transferencia, asesoramiento y formación específica de grado, organización de seminarios, talleres, charlas informativas, publicaciones en diversos medios, participación en Organizaciones No Gubernamentales, presentaciones en congresos, etc.

El Grupo obtuvo en 1995, una Mención especial del Premio Hipocampo del Club de Leones, y en el año 1999 el Premio Alfonsina en el Rubro Científico otorgado por el Ente de Cultura de Gral. Pueyrredón.

Ha publicado los siguientes libros de producción colectiva: “Actualidad y futuro de la integración de las personas con discapacidad” (1996); “Política social y discapacidad. Sujeto y contexto” (1998); “Vocabulario para el estudio interdisciplinario de la problemática de la discapacidad” (1999); la Serie: “Cuaderno de Discapacidad y Participación Social”, el N° 1: “Discapacidad y Tercer Sector”, y el N° 2: “Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad” (2002); y “Alternativas de la Diversidad Social: Las Personas con Discapacidad” (2004).

En la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, funcionó hasta 1999, el “Grupo Diseño y Equiparación de Oportunidades. El entorno y los objetos. Diseño y producción”, con la dirección del Dr. y Diseñador Industrial Mariño, Mario; y en la Facultad de Derecho, se conforma en el año 2000, el grupo “Discapacidad y Sociedad”, dirigido por el Dr. Jiménez, Eduardo, con los proyectos: “La persona con discapacidad y el entorno construido. Visiones actuales y futuras” (2003) y “La Acción de Amparo como acceso a los derechos constitucionales, para garantizar la equiparación de oportunidades a las personas con discapacidad” (2004)¹.

Con respecto a la Extensión, se menciona en el Estatuto: *“La Universidad deberá actuar como una de las herramientas de la sociedad con el fin de mejorar la calidad de vida de sus habitantes. Para esto, la Extensión Universitaria posibilitará una comunicación creadora entre la Universidad y la Comunidad.*

La Universidad incentivará la realización de programas con proyección comunitaria que permitan la participación activa, organizada y eficaz de grupos interdisciplinarios constituidos por docentes, alumnos y/o graduados.

La función primordial de la Extensión Universitaria es la realimentación entre la Universidad y la Comunidad. Para ello, la Universidad deberá garantizar el proceso de transferencia académica e inserción curricular de los contenidos y/o metodologías extraídos del contacto con el medio.

¹Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Derecho. República Argentina.
Pág. Web: <http://www.mdp.edu.ar/>

Para asegurar la continuidad y eficacia de los programas de Extensión Universitaria, la Universidad otorgará becas y promoverá contactos con las instituciones intermedias”.

El accionar ha sido significativo, a partir de la creación en 1993, del Programa Discapacidad y Equiparación de Oportunidades, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, con los siguientes objetivos:

- Fortalecer la toma de conciencia del rol integrador de la Universidad, con respecto a las personas con discapacidad.

- Promover el conocimiento de la situación actual de estas personas en relación con sus oportunidades en el terreno educativo y social.

- Favorecer el mejoramiento de la autonomía y calidad de vida.

A través de este Programa se han realizado importantes acciones de difusión, formación, transferencia y asesoramiento, organización de congresos, jornadas, conferencias y talleres, publicaciones, así como importantes convenios de cooperación.

En 1999, se inaugura el Centro de Acceso Directo a la Información (CADI)¹, que es un servicio de información para discapacitados visuales, dependiente de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Cuenta actualmente con tres computadoras, dos adaptadas con sintetizador de voz (Jaws), escáner, impresora Braille y página Web, que incluye una base de datos con los catálogos existentes en la Biblioteca de la Universidad de Mar del Plata y la Biblioteca Parlante para Ciegos, y una biblioteca digital (trifolios) especializada de la ciudad de Buenos Aires, y enlaces con diversas instituciones. Cuenta también con un mueble adaptado para silla de ruedas, puertas accesibles y se puede llegar al mismo por ascensor. Este servicio universitario, único en el país, continúa creciendo en base a la incorporación de libros, tesis, publicaciones periódicas, investigaciones y material relacionados con la discapacidad.

Con respecto a la docencia, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño se dictó hasta 2001, un seminario optativo sobre la problemática de la discapacidad, destinado únicamente para alumnos de la carrera.

Actualmente la formación de grado se limita a la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional donde, además de asignaturas específicas relacionadas con la temática de la discapacidad, se dicta desde el año 1999, el seminario curricular, de carácter optativo, “La Persona con Discapacidad en el Contexto Social”², restringido a alumnos de la mencionada disciplina. En

¹A cargo del Bibliotecario Documentalista, Vizcaíno, Carlos.

²Dictado ad-honorem, por docentes e investigadores del Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la discapacidad e invitados expertos en el tema.

la Licenciatura en Psicología, existe el “Seminario Necesidades Educativas Especiales”¹, para alumnos de 5° año.

Se desconoce la cantidad y situación de alumnos con discapacidad que han ingresado y cursan regularmente sus estudios en las distintas carreras de la Universidad, ya que no se han llevado a cabo censos.

No existen en la Universidad Nacional de Mar del Plata, ofertas de postgrados relativos a la temática de la discapacidad. Tampoco se ha propuesto al respecto, la formación a distancia.

Función docente universitaria

“Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después, y aprender con el otro”².

“Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar los problemas del ‘mundo nuevo’, y organizaron una escuela. Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar. Y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas. El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura ‘natación’, de hecho superior a su maestro. Obtuvo un suficiente en ‘vuelo’, pero en ‘carrera’ resultó muy deficiente.

Como era de aprendizaje lento en ‘carrera’ tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la ‘natación’. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato. La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en ‘carrera’, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación. La ardilla era sobresaliente en ‘trepar’, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de ‘vuelo’, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la clasificaron con ‘6’ en trepar y con ‘4’ en carrera. El águila era un ‘chico problema’, y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepar superaba a todos los demás

¹ Dictado por la Lic. Gatti, Elisa.

² Litwin, E. (1999). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En: Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As., Argentina: Paidós. Pág. 113.

en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera. Al terminar el año, una anguila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno”¹.

En un contexto que frecuentemente se enmarca desde un currículo uniforme, tradicional y prescripto, este relato plantea la necesidad de pensar mejores respuestas docentes desde el respeto a las diferencias individuales.

Freire, Paulo (1994)², habla de una visión globalizadora y personalizada, que incluya a todos los actores y sus interacciones, y que el proceso de enseñar siempre implica aprender, desde la disposición a repensar lo pensado, analizando y reflexionando críticamente sobre las propias prácticas.

Mucho de lo que ocurre en la práctica educativa escapa a los contratos y metas explícitas, a las buenas intenciones y planificaciones previas, a las armonías y razonamientos fundados, si se considera el aula como un nicho ecológico, en la interacción se establece un “aquí y ahora” impredecible y generador de nuevo aprendizaje para todos los actores involucrados.

El aprender haciendo, implica análisis previo y posterior, pero esencialmente la reflexión creativa y espontánea en el momento de la acción, intentado pensar de manera diferente e innovar de ser necesario, entendiendo que no existen las respuestas prefabricadas.

Feuerstein, Reuven, en su teoría de la experiencia de aprendizaje mediado (E.A.M.), presenta al docente como mediador y facilitador de estrategias cognitivas para “aprender a aprender”: “...estructura y ordena los estímulos y aprendizajes que llevan al alumno a construir su propio conocimiento y también como facilitador de la instrucción. De este modo, el papel de mediador consiste en servir de guía y provocar una integración adecuada que sea capaz de promover y suscitar en el alumnado el desarrollo de estrategias de pensamiento orientadas a la solución de problemas”³.

¹Reavis, G. H. *Fábula del currículo de actividades, o las diferencias en las diferencias individuales*. Disponible en: <http://www.geocities.com/onildo/mypage/notas/fabula.htm>. (Consulta, 2005).

²Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

³Crespo, M. T. y otros (1996). *Mediación del Profesor ante alumnos con dificultades de aprendizaje: Un programa instruccional para alumnos de garantía social (Iniciación profesional)*. En: *Semejanzas, diferencias e intervención educativa*. Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial. Madrid, España: ONCE. Pág. 183.

El docente es mediador de la interacción entre el conocimiento y el educando: “...una relación que une y articula en torno a la aprehensión, enseñanza e intercambio de elementos culturales al interior de un campo discursivo...”¹.

Es mediador también entre el currículo oficial y las necesidades y posibilidades de los educandos, resultando de esta relación el currículo real que se imparte en el aula. En un sentido más amplio el docente es mediador entre el alumno y la sociedad.

Con respecto a la docencia universitaria ha sido definida como la “...actividad central, eje en el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, cuya médula es el proceso de enseñanza - aprendizaje. Percibida en forma específica, la docencia se comprende como un proceso organizado, intencionado y sistemático a través del cual se promueven o se facilitan aprendizajes significativos”².

La presencia de un alumno con discapacidad en las aulas universitarias plantea desafíos, ya que implica nuevo conocimiento y frecuentemente ajuste en las prácticas educativas, muchas veces subordinadas a tradiciones, hábitos, concepciones y actitudes rígidas, poco permeables a la posibilidad de transformación.

En la función docente universitaria, se incluyen responsabilidades y acciones frecuentemente enunciadas y planificadas a través de las Secretarías Académicas, e implican entre otras: la implementación de pertinentes programas de capacitación y/o postgrados en forma presencial o virtual; mejora en la formación de grado; articulación con el sistema educativo previo; brindar servicios de orientación vocacional; establecer políticas de ingreso a la Universidad; propiciar la accesibilidad y actualización de información en las bibliotecas; elaborar y proponer normativas según necesidades; manejar información estadística y/o realizar censos, a fin de detectar necesidades y proponer mejoras; etc.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva es importante que la ideología y filosofía subyacente, tanto a nivel docente como institucional, esté guiada por principios claros y compromiso entre lo que se dice, lo que se debe hacer y lo que realmente se hace.

¹ de Alba, Alicia (1997). *Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones. Trabajo presentado en el Simposio: El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y metodológicas para el estudio de la educación. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. 29, 30 y 31 de octubre.*

² González, I. *Política y Gestión Universitaria* (1994). Santiago de Chile: CINDA. Pág. 43.

III. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 5:
Planteamiento Metodológico

Diseño

“La investigación es una indagación (basada en la curiosidad y en un deseo de comprender) sistemática (pues se halla respaldada por una estrategia) y autocrítica (nos permite hacer una valoración sobre algo)”¹.

“Comienzo con la suposición de que no hay un ‘mundo real’ del aula, del aprendizaje y de la enseñanza. Hay muchos mundos reales, quizás incorporados uno dentro de otro, quizás ocupando universos paralelos que frecuentemente, y a veces de una manera impredecible, interactúan entre sí”².

El diseño ha sido definido como el *“plan, estructura y estrategia de una investigación”³*, desde esta perspectiva, el presente estudio se centra en la indagación, conocimiento y descripción de la función docente con relación a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el problema y la naturaleza de los objetivos planteados, el diseño es de tipo exploratorio-descriptivo y transeccional o transversal, ya que se refiere a la situación presente con respecto a las dimensiones planteadas, considerando la recolección de los datos *“...en un sólo momento, en un tiempo único”⁴*.

Se empleó metodología cualitativa, entendiendo que mediante la misma la investigación se transforma en un proceso progresivo y constante de construcción y creación, donde los distintos momentos son analizados comprensiva e interpretativamente desde una visión holística.

“El método interpretativo es un intento de combinar un análisis intenso de detalles finos de la conducta y su significado, en la interacción social de cada día, con análisis del contexto social

¹Stenhouse, L. (1998). Ob. Cit.

²Wittrock, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza. Tomo I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós. Pág. 18.

³Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

⁴Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. (2da. ed.). México: Interamericana. Pág. 186.

más amplio (el campo de las influencias sociales) dentro del cual ocurre la interacción personal”¹.

Desde esta perspectiva, sujeto y objeto comparten un mismo contexto, creándose un vínculo interactivo para la generación de conocimiento. El investigador participa de esta forma “desde adentro”, experimentando al igual que el investigado una transformación. Como menciona Vasilachis de Gialdino, Irene (1985): “...*procura acceder a las estructuras de significados propios de los contextos a investigar mediante su participación en los mismos*”².

Sustentada por tendencias subjetivistas, la investigación cualitativa intenta ver e interpretar situaciones, acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., en primera instancia desde la perspectiva del sujeto estudiado y a partir de escenarios particulares, pudiendo descubrir a posteriori principios más generales. El proceso implica poder captar, comprender, sintetizar, teorizar y resignificar o recontextualizar el dato.

Wittrock, Merlin (1989), expresa al respecto: “...*el etnógrafo del aula estudia casos concretos y determinados, donde es probable que se viole lo típico o lo previsible. Pero no sólo le interesa caracterizar ese marco específico, sino también descubrir principios generales*”³.

“Son rasgos distintivos de estos enfoques: la definición de la unidad de investigación, el énfasis en las perspectivas personales de los participantes, la concentración de la atención en lo concreto y particular, la identificación con los desfavorecidos, una determinada idea de la verificación y la generalización, y una orientación comparativa”⁴.

En la lógica cualitativa hay que aceptar la subjetividad, sin renunciar a la objetividad. Para situarse en el lugar del otro, sintiendo e intentando comprender su realidad, es necesario dejarse envolver por la empatía, involucrándose e introduciéndose en el entramado de un mundo ajeno, teniendo en claro que luego es preciso desprenderse, alejarse y tratar de mirar e interpretar objetivamente desde afuera.

Ruiz Olabuenaga e Ispizua (1989), se refieren a la necesidad de comprender objetivamente significados subjetivos: “...*parten del supuesto básico de que el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados.*

Estos significados que pueden ser ‘creados (uso original), usados (repetidos), aprendidos y heredados’, determinan formas de pensar y operar individual y grupalmente.

¹Erickson F., citado en: Ruiz Olabuenaga, Jose I.; Ispizua, María Antonia (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Pág. 19.

²Vasilachis de Gialdino, Irene (1985). *Métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Lumen. Pág. 46.

³Wittrock, Merlin C. Ob. Cit. Pág. 52.

⁴Ibid. Pág. 55.

La metodología cualitativa pretende, por lo tanto:

Entrar dentro del proceso de construcción social, reconstruyendo los conceptos y acciones de la situación estudiada.

Describir y comprender los medios detallados a través de los cuales los sujetos se embarcan en acciones significativas y crean un mundo propio suyo y de los demás.

Conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, su mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas.

Recurriendo por ello a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia, a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre”¹.

Wittrock, Merlin (1989), se refiere a este tipo de investigación como “...ecológica, interpretativa, etnográfica, sociolingüística...”, consignando las siguientes características: “a) atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes; b) considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como ‘causa’ y ‘efecto’; c) considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos -la escuela, la comunidad, la familia, la cultura-, todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula; y d) considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes”².

“Es, así, el ecosistema del alumno, el aula, el profesor, la escuela y la comunidad, el que sirve como unidad teórica ideal de indagación para el investigador interpretativo”³.

En este tipo de investigación hasta el dato aparentemente trivial, puede resultar valioso para entender la perspectiva del sujeto y los significados como productos sociales generados desde su particular contexto de interacción.

Desde la visión cualitativa, no se considera al mundo socio-cultural como regido por leyes universales e inmutables, la realidad es percibida como un ente siempre mutable, complejo y dinámico, pasible de múltiples interpretaciones, significantes y significados.

Este autor menciona: “Nuestra realidad no es otra que nuestra idea de la realidad. Igualmente, que importa no ser realista en sentido trivial (adaptarse a lo inmediato), ni irrealista en el mismo sentido (sustraerse de las coacciones de la realidad), lo que importa es ser realista en el sentido complejo: comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible aún

¹Ruiz Olabuenaga, Jose I. e Ispizua, María Antonia (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao, España: Deusto. Pág. 30.

²Wittrock, Merlin C. Ob. Cit. Págs. 48-49.

³Ibid. Págs. 52-53.

invisible en lo real. Esto nos muestra que hay que saber interpretar la realidad antes de reconocer donde está el realismo. Una vez más nos llegan incertidumbres sobre la realidad que impregnan de incertidumbre los realismos y revelan, de pronto, que aparentes irrealismos eran realistas. El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí mismo y permanentemente el riesgo de ilusión y de error”¹.

Unidad de análisis, población y muestra

Se consideró como unidad de análisis, a los docentes y alumnos de la Universidad Nacional de Mar del Plata, por lo tanto la población o universo de estudio se conformó en base a estos actores, estimados como informantes claves para la obtención de datos.

Con respecto a la muestra, dado el carácter de la investigación, se seleccionó en forma intencional un grupo reducido y calificado de individuos:

- Alumnos con discapacidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Docentes de alumnos con discapacidad (en el presente o pasado), de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Docentes expertos en la temática de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Se tuvo en cuenta la noción de saturación, entendiendo que la cantidad de entrevistas realizadas fueran lo suficientemente representativas como para alcanzar los objetivos planteados: *“La saturación denota el sentido de ‘cierre’ que experimenta el investigador cuando la recolección de datos no proporciona ya nueva información”².*

“El criterio para juzgar cuándo parar el muestreo de los diferentes grupos pertinentes a una categoría es la saturación teórica de la categoría. Saturación significa que no se encuentran datos adicionales donde el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría. Conforme va viendo casos similares una y otra vez el investigador adquiere confianza empírica de que una categoría está saturada...”³.

¹Wittrock, Merlin C. Ob. Cit. Pág. 46.

²Polit, D.; Hungler, B. (1997). *Investigación científica en ciencias de la salud.* (5ª ed.). México: McGraw-Hill. Pág. 539.

³Glaser y Strauss. En: Valles, Miguel (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid, España: Síntesis. Pág. 214.

Dimensionamiento de la variable

La variable “*función docente relativa a la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata*”, implica la conceptualización de: “*problemática de la discapacidad*”, “*personas con discapacidad*”, “*necesidades educativas especiales*”, “*función docente*” y “*Universidad Nacional de Mar del Plata*”, aspectos ya abordados y definidos en el marco conceptual.

A fin de sistematizar los criterios implícitos en estas dimensiones, se presenta el siguiente cuadro:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Función docente relativa a la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata	• Necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad	• Contenidos, prácticas, metodológicas, materiales y medios, evaluaciones, ambientales, etc.
		• Ayudas técnicas y/o Equipamiento especial.
		• Tecnología informática.
		• Otros.
	• Función docente	• Concepciones: ideas, criterios, opiniones, creencias, imágenes, representaciones, modelos y/o paradigmas predominantes.
		• Formación en la temática.
		• Actitudes.
		• Intervención docente, adaptaciones curriculares, recursos y/o estrategias especiales empleados, etc.
		• Otros.
	• Factores favorecedores	• Inclusión de la temática en la formación de grado y postgrado.
		• Sistemas accesibles.
		• Tecnología informática.
		• Becas, convenios, normativas.
		• Inclusión de la temática en la formación de grado y postgrado.
		• Otros.
	• Factores limitantes	• Barreras físicas, sociales, culturales.
		• Otros.

Técnicas de recolección y análisis

Recopilación y revisión bibliográfica y documental

Además de la revisión y análisis bibliográfico, se recopilaron diversos textos y documentos para su estudio: leyes y normativas internacionales y nacionales, Constitución Nacional Argentina, Boletín Oficial de la República Argentina, etc.; documentos, informes, acuerdos, publicados por organismos nacionales e internacionales; documentos y material de programas y servicios universitarios para personas con discapacidad nacionales y extranjeros; datos estadísticos de organismos internacionales, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (I.N.D.E.C.), del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI), etc.; Clasificaciones Internacionales; Normas Técnicas de Accesibilidad de las Personas al Medio Físico; conclusiones y ponencias de congresos; artículos periodísticos; documentos para la realización de adaptaciones curriculares; materiales, manuales, guías, relacionados con el tema; Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata; material de archivos y hemeroteca de la Universidad Nacional de Mar del Plata; etc.

Entrevista

Se seleccionó una entrevista de tipo semiestructurada y focalizada, definida como aquella que trata de indagar en torno a *“...un núcleo o foco de interés: una experiencia, una situación, una acción. Va dirigida a un individuo en concreto, caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte en esa situación o haber vivido esa experiencia”*¹.

*“La persona entrevistada es un sujeto de quien se sabe que ha intervenido en una situación particular (...) El entrevistador conoce de antemano, directa o indirectamente, esta situación (...) se enfoca en la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación”*².

Este enfoque no censura la apertura hacia el relato espontáneo e imprevisto surgido de la interacción, fuente de indicios o datos adicionales, factibles de nuevas interpretaciones, interrogantes o hipótesis.

¹Ruiz Olabuenaga; Ispizua. Ob. Cit.. Pág. 126.

²Ibid. Pág. 154.

“...en la investigación naturalista, las entrevistas adoptan más la forma de un diálogo o una interacción (...). Permiten al investigador y al entrevistado moverse hacia atrás y hacia delante en el tiempo (...) La más común, sin embargo, es la entrevista semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta, ni el orden de las preguntas está predeterminado...”

Este proceso abierto e informal de entrevista es similar y sin embargo diferente de una conversación informal. El investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas”¹.

Steinar, Kvale (1996), define que el propósito de este tipo de investigación es “...obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos”, mencionando doce elementos para la comprensión de la misma:

“Mundo de la vida: se considera que el tema de la entrevista cualitativa es la vida de la persona entrevistada y su relación con la propia vida.

Significado: la entrevista busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. El entrevistador registra e interpreta el significado de lo que se dice y la forma en que se dice.

Cualidad: la entrevista busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación.

Descripción: la entrevista busca descripciones ricas de los diversos factores de la vida de las personas.

Especificidad: se persiguen descripciones de situaciones específicas, y no opiniones generales.

Ingenuidad propositiva: el entrevistador mantiene apertura plena a cualquier fenómeno inesperado o nuevo, en vez de anteponer ideas y conceptos preconcebidos.

Focalización: la entrevista se centra en determinados temas; no está estrictamente estructurada con preguntas estandarizadas, pero tampoco es totalmente desestructurada.

Ambigüedad: las expresiones de las personas entrevistadas pueden en ocasiones ser ambiguas, reflejando así las contradicciones con las que vive una persona en su mundo.

Cambio: el proceso de ser entrevistado puede producir introspección en el individuo, por lo que, en el curso de la entrevista, éste puede cambiar de descripciones o los significados respecto de cierto tema.

Sensibilidad: diferentes entrevistadores propician diferentes respuestas sobre determinados temas, dependiendo de su grado de sensibilidad y conocimiento sobre el tema en particular.

¹Valles, Miguel S. Ob. Cit. Pág. 178.

Situación interpersonal: el conocimiento se producirá a partir de la interacción personal durante la entrevista.

Experiencia positiva: una entrevista de investigación bien realizada puede constituir una experiencia única y enriquecedora para el entrevistado, quien a lo largo de ella puede obtener visiones nuevas acerca de su propia situación de vida”.

Este autor propone criterios para evaluar la calidad de una entrevista:

“Las respuestas del entrevistado se presentan espontáneamente, con riqueza y especificidad.

Las preguntas son breves, y más amplias las respuestas.

El entrevistador da seguimiento y clarifica los significados de los elementos importantes de las respuestas.

La entrevista ideal se interpreta en gran medida durante la entrevista misma.

El investigador intenta verificar sus interpretaciones de las respuestas.

La entrevista es comunicable por sí misma, es decir, es una historia que no requiere muchas descripciones ni explicaciones adicionales”¹.

Mediante la entrevista el investigador indaga cómo los informantes se ven a sí mismos y a su contexto con relación al núcleo problemático de la investigación, en principio desde preguntas no directivas, conduciendo el proceso progresivamente hacia temas claves o más específicos.

Análisis de contenido

El análisis de contenido permite: *“... manejar material narrativo cualitativo (...) que se aplica a comunicaciones orales y escritas. Se puede emplear con materiales tales como diarios, cartas, discursos, diálogos, reportes, libros, artículos y otras expresiones lingüísticas”².*

“Describir tendencias y diferencias en el contenido de la comunicación. Comparar mensajes. Medir la claridad de los mensajes. Identificar intenciones, apelaciones y características de comunicadores. Descifrar mensajes ocultos. Reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos o comunidades”³.

Esta técnica posibilita además, descubrir y analizar tanto los contenidos directos, como aquéllos que no son tan fáciles de percibir y que pueden tener más de un significado:

¹Kvale, Steinar (1996). *Las entrevistas. Una Introducción a la Investigación Cualitativa*. California, EE.UU.: Thousand Oaks.

² Polit, D; Hungler, B. Ob. Cit. Pág. 513.

³ Hernández Sampieri. Ob. Cit. Pág. 295.

“Se puede percibir un texto manifiesto, obvio, directo, representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar. Se puede además, percibir un texto latente, oculto, indirecto, que se sirve del texto manifiesto como de un instrumento para expresar el sentido oculto que el autor pretende transmitir.

Todo texto por consiguiente puede ser objeto de una doble lectura:

-Lectura directa del sentido manifiesto, al pie de la letra.

-Lectura soterrada del sentido latente, entresacado del otro”¹.

“En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito (no dicho), encerrado en todo mensaje”².

En este sentido, el relato se transforma en un soporte dentro del cual existen una serie de datos que pueden tener múltiples sentidos, conscientes e inconscientes, concretos y simbólicos, objetivos y subjetivos.

“En tanto material simbólico, el dato es siempre una determinada estructuración de la realidad; la transposición de lo real a lo simbólico siempre representa un proceso de reducción, de síntesis y de atribución de sentido; en tanto dato, lo real es siempre un real construido”³.

“El escrutinio de las notas ofrece tanto certeza empírica como recordatorios intuitivos. Las ideas emergen también del subconsciente (...). La escritura y el análisis comprenden un movimiento entre lo tangible y lo intangible, entre lo cerebral y lo sensual, entre lo visible y lo invisible (...). No puede haber fórmulas dadas, sólo guías generales ...”⁴.

El análisis de contenido implica siempre la formulación de inferencias a partir de los datos, en un proceso continuo, significativo y creativo.

“Estos presupuestos e inferencias consiguen que los patrones de significado hallados en los datos (el texto) sean interpretados como indicadores y síntomas, como índices y síndromes de otras muchas cosas (el contexto), de las que el mismo autor puede o no ser consciente”⁵.

En este análisis se debe considerar inevitablemente el contexto y el proceso de interacción con el mismo: *“En lo que los hombres dicen o escriben se expresan sus intenciones, sus actitudes, su interpretación de la situación, sus conocimientos y sus supuestos tácitos sobre el entorno. Estas actitudes, intenciones, etc.(...) vienen co-determinadas por el sistema socio-cultural al que*

¹Ruiz Olabuenaga, J. ; Ispizua, M. Ob. Cit. Págs. 183-184.

²Bardín, L. Ob. Cit. Prólogo.

³Saltalamacchia, Homero R. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Caguas, Puerto Rico: Cijup. Pág. 34.

⁴Valles, M. Ob. Cit. Pág. 340.

⁵Ruiz Olabuenaga, J. L.; Ispizua, M. A. Ob. Cit. Pág. 186.

pertenecen las personas que han dicho o escrito algo y, por ello, no sólo reflejan las características personales de los autores, sino también los atributos de la sociedad que les rodea, valores institucionalizados, normas, definiciones situacionales socialmente establecidas, etc.

Por esta razón, el análisis de los materiales lingüísticos, permite hacer inferencias de fenómenos no lingüísticos, tanto individuales como sociales”¹.

El entorno educativo plantea el desafío de la complejidad, de contextos ecológicos dentro de otros contextos: *“...la posibilidad de una ciencia de la condición humana surge de la problematización de lo que se acepta como normal y natural (...). Dedicarse al estudio de las situaciones sociales significa escudriñar las fachadas de los supuestos aparentemente evidentes sobre nuestro mundo. Comprender nuestras simulaciones, engaños y autoengaños nos permite descubrir huecos y fallas en el orden causal y reducir nuestra colaboración con las circunstancias. Nuestra apreciación del todo y nuestra relación con él pueden ser cambiadas y ampliadas desde esta perspectiva privilegiada”².*

En el presente estudio, se seleccionó por ser un método que posibilita el análisis del discurso narrativo de las entrevistas, mediante la transcripción textual de las mismas, a fin de comprender e interpretar lo más objetiva y sistemáticamente posible tanto el contenido manifiesto como el oculto.

¹ Ruíz Olabuenaga, J. L.; Ispizua, M. A. Ob. Cit. Pág. 190.

² Popkewitz. Ob. Cit. Pág. 228.

Capítulo 6: ***Trabajo de Campo***

Prueba piloto

Para la realización de entrevistas semiestructuradas o dirigidas, es posible partir de una guía de temas: “...lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas”¹.

“La guía de la entrevista indica los temas y su secuencia. El diseño específico de la investigación indicará si esta guía se tiene que seguir puntualmente o no durante la entrevista. Cada pregunta debe ser relevante, tanto desde la dimensión temática como desde la dimensión dinámica. La dimensión temática se refiere a que la pregunta importa en relación con el tema de la investigación; la dimensión dinámica, a la relación interpersonal durante la entrevista”².

“El mínimo marco pautado de la entrevista es un guión temático previo, que recoge los objetivos de la investigación y focaliza la interacción (...). El objetivo es crear una relación dinámica en que, por su propia lógica comunicativa, se vayan generando los temas de acuerdo con el tipo de sujeto que entrevistamos, arbitrando un primer estímulo verbal de apertura que verosímilmente sea el comienzo de esa dinámica que prevemos”³.

Por consiguiente, en base a guías temáticas, se elaboraron dos tipos de entrevista, una para alumnos y otra para docentes, focalizadas en las dimensiones e indicadores a tratar (Anexo II y III. Guía de Entrevista).

Para poder explorar la validez y eficacia de las mismas, se llevaron a cabo encuentros con informantes calificados (no incluidos en la muestra), en los meses de agosto y septiembre de 2005. Se entrevistaron: dos docentes expertos en el tema, de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, recibidos en la Universidad Nacional de Mar del Plata, con antecedentes en gestión, investigación y extensión; y un alumno con discapacidad del último año de la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional.

¹Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós. Pág. 119.

²Kvale, Steinar. *Ob. Cit.*

³Alonso, Luis Enrique (1994). *Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Síntesis. Págs. 22-24.

Estas entrevistas iniciales fueron grabadas y transcritas, a fin de poder releerlas, analizar el desarrollo y contenido de las mismas, e intercambiar opiniones con los entrevistados, lo que permitió reelaborar y mejorar el instrumento a emplear.

Descripción de la muestra

Se seleccionaron intencionalmente, 16 informantes claves, según los siguientes criterios:

- Alumnos con discapacidad, de condición regular, de diferentes cohortes y carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Docentes de alumnos con discapacidad (en el presente o pasado), de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Docentes expertos en la temática de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Alumnos:

La muestra estuvo conformada por 8 alumnos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 19 y 42 años, tres de ellos con discapacidad física (dos se desplazan en silla de ruedas), y los restantes con discapacidad visual.

Cursan en forma regular las siguientes carreras de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Licenciatura en Terapia Ocupacional; Licenciatura en Servicio Social, (Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social); Abogacía (Facultad de Derecho); Licenciatura en Bibliotecología y Documentación (Facultad de Humanidades); Profesorado en Matemática e Informática Educativa (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales).

Tres de ellos son alumnos de primer año, los demás son alumnos avanzados de cuarto y quinto año. Dos de los alumnos son además graduados de la carrera de Bibliotecario Documentalista, de la Facultad de Humanidades.

Docentes:

Integraron la muestra, 8 docentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 32 y 57 años, que se desempeñan actualmente en cargos regulares en la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde las categorías de ayudante de primera, a titular, con un promedio de ejercicio

profesional, de entre cuatro y treinta años, todos con experiencia en gestión, extensión o investigación.

Tres de ellos presentan discapacidad física y en todos los casos han sido docentes de alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ejercen en las Facultades de: Ciencias de la Salud y Servicio Social; Ciencias Exactas y Naturales; Ingeniería; Ciencias Económicas y Sociales; y Humanidades.

Poseen los siguientes títulos de grado y postgrado: Licenciada en Terapia Ocupacional; Licenciado en Ciencias de la Comunicación, Magíster en Antropología Social y Doctor en Antropología Social; Licenciado en Antropología; Licenciada en Administración de Empresas; Licenciado en Servicio Social; Licenciado en Sociología y Magíster en Gestión Ambiental del Desarrollo Urbano; Licenciada en Sociología y Magíster en Servicio Social; Licenciada en Química y Doctora en Ciencias de Materiales.

Entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de octubre a diciembre de 2005 y de marzo a julio de 2006. El número de las mismas no fue determinado a priori; la muestra se fue ampliando según la necesidad de recabar mayor información y datos pertinentes, y por la posibilidad que brindaron algunos informantes iniciales, al indicar otros referentes.

Como menciona Galindo Cáceres, Luis: *“Si el procedimiento de estudio de la metodología cualitativa se caracteriza más por ser un proceso de encuentro que de búsqueda performativa, el investigador tendrá que determinar, en el proceso mismo de captura de la información la muestra que abarque su estudio”*¹.

*“Las muestras en los estudios cualitativos no están generalmente preespecificadas, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo”*².

El primer contacto con los informantes, se realizó vía telefónica o personalmente, estableciéndose horario, fecha y lugar para la realización de la entrevista.

Previo al inicio de la entrevista, se explicó brevemente el propósito del estudio, se acordó el uso de grabador, anonimato, acceso a la entrevista desgrabada (a fin de que el entrevistado tuviera

¹Galindo Cáceres, Luis Jesús (coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Adison, Wesley, Logman.

²Valles, M. Ob. Cit. Pág. 93.

la libertad para efectuar cambios u objeciones) y acceso a los resultados de la investigación una vez concluida. El tiempo de duración de las mismas fue aproximadamente de dos horas.

Si bien los temas claves fueron enfocados, se brindó suficiente libertad y comodidad al entrevistado, dejando que narrara sin ningún tipo de censura, condicionamiento o interrupción innecesaria, a fin de profundizar y ampliar los datos, rescatando elementos significativos para el análisis posterior.

Durante el transcurso de las entrevistas e inmediatamente después de su realización, se registraron por medio de anotaciones informales, toda observación y dato adicional que iba surgiendo más allá del relato y discurso del entrevistado.

Miguel Valles (1999), se refiere a este tipo de notas:

“a) Notas ‘condensadas’. Tomadas en el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyen todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa.

b) Notas ‘expandidas’. Escritas a partir de las anteriores (en privado, deteniéndose en todos los detalles que se puedan recordar).

c) Notas del ‘diario de campo’. Donde se vaya registrando ‘el lado personal del trabajo de campo’ (experiencias y sentimientos de afecto, miedo, confusión, solución (...)). Este ‘registro introspectivo’ se considera útil para no pasar por alto la influencia en la investigación de los ‘sesgos personales’.

d) Notas de ‘análisis e interpretación’. A caballo entre las notas anteriores y la redacción final. Donde se funde lo observado en el campo, con las perspectivas teóricas utilizadas y la formación general del investigador”¹.

Estas notas pueden implicar un análisis preliminar: *“El observador en tanto registrador piensa en la experiencia tenida, y hace cualquier declaración privada de significado que sienta dará fruto conceptual. Interpreta, infiere, hipotetiza, conjetura; desarrolla nuevos conceptos, enlaza estos con los antiguos, o relaciona cualquier observación a cualquier otra en este esfuerzo de momento privado de crear ciencia social (...). De hecho, las ‘notas de análisis e interpretación’ (Spradley) o las ‘notas teóricas’ (Schaztman & Strauss) constituyen formas de análisis preliminar”².*

Este autor, menciona también ciertas tácticas que fueron consideradas para la realización de la entrevista:

¹ Valles, M. Ob. Cit. Pág. 170.

² Ibid. Pág. 172.

“a) Tácticas que pueden avanzarse en el guión de entrevista (como un complemento o desarrollo de éste). Consiste en trazar un esquema, en el que se anticipen los modos de abordar el tema central y las cuestiones secundarias. Esta elaboración, previa a la entrevista, supone tener listas preguntas de amplio espectro, para los inicios, así como una serie de argumentos y cuestiones que sirvan (en caso necesario) para pasar de unos asuntos a otros; o para motivar al entrevistado.

b) Tácticas del entrevistador en la situación de entrevista. Forman parte del oficio y la pericia del entrevistador, que las improvisa durante la realización de la entrevista. Se trata de formas de comportamiento verbal y no verbal empleadas cuando la situación lo pide (y lo que procede es dar tiempo, ánimo o señal al entrevistado para que prosiga, aclare o reconduzca el relato):

1) La táctica del silencio. Resulta muy útil si se sabe emplear en el momento adecuado y, sobre todo, si no se confunde con el ‘silencio embarazoso’: peligro de excederse en el uso del silencio y dejar al entrevistado falto de apoyo y orientación en la entrevista.

2) Tácticas neutrales: animación y elaboración. La primera categoría incluye todo tipo de observaciones, ruidos y gestos que indiquen al locutor que el entrevistador acepta lo que va diciendo y desea que continúe hablando. Cumplen esta función expresiones como ‘ah’, ‘mmm’, ‘ya’, mover la cabeza afirmativamente o mostrar un rostro expectante. No se le especifican nuevos temas de conversación al entrevistado. La segunda categoría implica no sólo animar al sujeto, sino pedirle que se extienda sobre el tema del que está hablando. Las formas verbales incluyen: ‘¿y entonces?’, ‘¿hay algo que te gustaría añadir?’, etc. Como la táctica del silencio, estas tácticas neutrales dan al entrevistado libertad para seguir su propia cadena de asociaciones y, también, suponen un interés en lo que el sujeto está diciendo.

3) La táctica de reafirmar o repetir. (...) Consiste, básicamente, en obtener información adicional mediante la repetición de expresiones manifestadas por el entrevistado, pero sin formular una pregunta directa. De este modo, el entrevistador invita al sujeto a que prosiga la elaboración de sus manifestaciones, además de indicarle que le entiende y le sigue con interés.

4) Tácticas de recapitulación. Se trata, en realidad, de una forma de ‘elaboración retrospectiva’, que consiste en invitar al entrevistado a relatar de nuevo alguna trayectoria de su vida, organizada cronológicamente. Hay una tendencia a ofrecer mayor elaboración en el segundo relato y ello puede ahorrarnos el uso de otras tácticas más repetitivas; de numerosas preguntas y de otras tantas interrupciones.

5) Tácticas de aclaración. La táctica de pedir aclaración suele adoptar varias formas. Por un lado, el entrevistador puede solicitar al entrevistado una secuencia de sucesos más detallada,

empezando en un determinado momento del relato que acaba de referir: '¿qué ocurrió justo después de aquel...?'. O en pedir un mayor detalle sobre un aspecto concreto: '¿cómo te diste cuenta de...?', '¿por qué pensaste...?'. Generalmente, la aclaración será necesaria después de que las tácticas de elaboración alcancen un punto muerto...'”¹.

En la sistematización de la entrevista se siguieron determinados pasos:

- Selección de los temas claves según dimensiones e indicadores.
- Diseño de la entrevista en base a guía temática.
- Prueba piloto, revisión, reelaboración de la entrevista.
- Desarrollo de la entrevista, presentación, grabación, sondeo, profundización, registro adicional en el transcurso de la misma y a posteriori.
- Transcripción textual de la entrevista.
- Análisis e interpretación.

¹ Valles, M. Ob. Cit. Pág. 219.

Capítulo 7:
Análisis e Interpretación

Tratamiento de los datos. Análisis de contenido

Bardin (1986), menciona que “...la técnica de análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla cada vez, o casi”¹. A pesar de existir una serie de principios, reglas y pasos que es necesario respetar, el análisis de contenido permite inventar y recrear, según las características y necesidades del estudio.

Este autor, indica que esta técnica se organiza en torno a tres “polos cronológicos”: “...preanálisis, aprovechamiento del material, y tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación”². El preanálisis corresponde al “período de intuiciones”, organización, sistematización y operacionalización de las ideas iniciales para poder llegar a un plan preciso de análisis, e involucra una primera lectura superficial, la elección de los documentos, la formulación de hipótesis y objetivos, la elaboración de indicadores y la preparación del material. Estas actividades no tienen por qué darse necesariamente en sucesión cronológica pero sí deben estar “ligadas unas a otras”.

Con respecto al tratamiento de los resultados expresa: “Esta fase, larga y fastidiosa, consiste esencialmente en operaciones de codificación, descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente”.

La inferencia e interpretación implica que los “resultados brutos son tratados de manera que resulten significativos (que ‘hablen’) y válidos.

Teniendo a su disposición resultados significativos y fiables, el analista puede proponer inferencias y adelantar interpretaciones a propósito de los objetivos previstos o concernientes a otros hallazgos imprevistos”³.

Por otra parte Krippendorff (1990), indica una serie de pasos diferentes en el proceso: “Formulación de los datos. Determinación de las unidades. Muestreo. Registro. Reducción de los datos. Inferencia. Análisis”⁴.

A continuación, teniendo como referente a diferentes autores, se relatan las fases seguidas para el tratamiento de los datos mediante el análisis de contenido:

¹ Bardin, L. Ob. Cit. Pág 23.

² Ibid. Pág. 71.

³ Ibid. Pág. 76.

⁴ Krippendorff, Klaus (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, España: Paidós. Pág. 76.

1. Elección de documentos y determinación del universo.

El universo seleccionado fueron las entrevistas a informantes claves, la muestra consistió en la transcripción textual del discurso de alumnos y docentes.

Bardin (1986), expresa al respecto: *“Determinado el universo (el género de documentos sobre los que se puede efectuar el análisis) a menudo es necesario proceder a la constitución de un corpus. El corpus es el conjunto de los documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos”*¹.

2. Lectura superficial y relectura. Técnica de lanzadera.

Es necesario en principio una lectura general y completa del “corpus”. Bardin menciona: *“La primera actividad consiste en entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimiento dejando que se sucedan las impresiones, las orientaciones. Es lo que puede llamarse ‘fase de lectura superficial’(...) Poco a poco, la lectura se hace más precisa en función de hipótesis emergentes, de la proyección sobre el material de teorías adaptadas, de la posible aplicación de técnicas utilizadas con materiales análogos”*².

El “proceso de lanzadera”³, implica que un texto es sometido a múltiples lecturas, considerando el contenido manifiesto o directo y también el soterrado e indirecto. Es posible en este proceso, ir delimitando o subrayando palabras, frases, oraciones, párrafos, etc., o realizar notas al margen, de esta forma la lectura comienza a ser comprensiva, sistemática y analítica. También se inicia la selección, síntesis o reducción de datos, priorizando aquello que es pertinente y relevante con relación a los objetivos y dimensiones planteadas.

3. Determinación de la unidad de análisis.

Las unidades de análisis, son fragmentos de la muestra, unidades con significado propio, que posibilitan una posterior clasificación.

Bardin las define como: *“Es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la*

¹ Bardin L., Ob. Cit. Pág. 72.

² Idem.

³ Ruíz Olabuenaga, J. L.; Ispizua, M. A. Ob. Cit. Pág. 191.

categorización y al recuento frecuencial. La unidad de registro puede ser de naturaleza y tamaño muy variables”¹.

Se consideró como unidad de análisis, las frases, oraciones y/o párrafos significativos con relación a las categorías de análisis. Al respecto Krippendorff (1990), expresa lo siguiente: *“Analizar un corpus textual como discurso implica establecer las relaciones entre dos o más oraciones, siempre y cuando estas oraciones estén vinculadas al conocimiento de la realidad que dicho corpus representa”².*

Por su parte Bardin, se refiere al “análisis temático”: *“Hacer un análisis temático consiste en localizar los ‘núcleos de sentido’ que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrán significar algo para el objetivo analítico elegido”³.*

“Si nos servimos del análisis temático es decir, del recuento de uno o varios temas o ítems de significación en una unidad de codificación previamente determinad, se advierte que en este discurso es fácil elegir como unidad de codificación la frase (limitada por signos de puntuación)”⁴.

Este autor habla también de “unidad de contexto”: *“Sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño (superior a la unidad de registro) es óptimo para captar la significación exacta de la unidad de registro. Esto es lo que, por ejemplo, puede ser la frase para la palabra, el párrafo para el tema”⁵.*

4. Preparación del material.

Se desgrabaron las entrevistas y transcribieron empleando el programa Microsoft Word. Las copias impresas de las mismas, se separaron y numeraron, según correspondieran a alumnos o docentes. Se elaboró una tabla para la tabulación sistemática de los datos empíricos (Anexo IV. Tabla)⁶.

5. Determinación de categorías y codificación.

¹ Bardin, L. Ob. Cit. Pág. 79.

² Krippendorff, K. Ob. Cit. Pág. 61.

³ Ibid. Pág. 80.

⁴ Bardin. Ob. Cit. Pág. 58.

⁵ Idem. Pág. 82.

⁶ La tabla es de elaboración propia, sin embargo es posible encontrar una referencia aproximada con respecto a la tabulación de los datos, en: Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. Ob. Cit. Pág. 297.

Frecuentemente las categorías se refieren a los indicadores de la investigación. *“Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis. Como menciona Holsti (1968), son las ‘casillas o cajones’ en las cuales son clasificadas las unidades de análisis”*¹. En este sentido se consideraron los indicadores propuestos en el dimensionamiento de la variable².

Bardin, se refiere a esta cuestión: *“Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos. El criterio de categorización puede ser semántico (categorías temáticas)”*³.

Para este autor las categorías deben tener ciertas cualidades:

“La exclusión mutua: Esta condición estipula que cada elemento no puede estar afectado a más de una casilla.

La homogeneidad: El principio de exclusión mutua depende de la homogeneidad de las categorías. Un mismo principio de clasificación debe dirigir su organización. Sólo se puede funcionar sobre un registro, una dimensión de análisis en un conjunto categorial.

La pertinencia: Una categoría adaptada al material de análisis seleccionado y perteneciente al cuadro teórico elegido, es considerada pertinente.

La objetividad y la fidelidad: Estos principios, juzgados muy importantes al iniciarse la historia del análisis del contenido, continúan siendo válidos. Si se someten a varios analistas trozos de un mismo material al que se le aplique la misma plantilla de categorías, deberán ser codificados de la misma manera.

*La productividad: Añadiremos a las condiciones invocadas generalmente una cualidad muy pragmática. Un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos: ricos en índices de inferencias, ricos en hipótesis nuevas, ricos en datos fiables”*⁴.

Bardin expresa además, que la categorización implica dos etapas:

“-El inventario: aislar los elementos.

*-La clasificación: distribuir los elementos, y consiguientemente buscar o imponer a los mensajes una cierta organización”*⁵.

En principio hay que desglosar o descomponer los datos (“breaking down”), simplificar y reducir el material empírico, aislando del contexto general aquellas unidades que van a ser

¹ Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. Ob. Cit. Pág. 298

² Cuadro elaborado en el presente estudio, página 167.

³ Bardin. Ob. Cit. Pág.90.

⁴ Ibid. Pág. 92.

⁵ Ibid. Pág. 91.

sometidas a análisis, según las dimensiones e indicadores establecidos. Esto supone la separación de los fragmentos de sus entrevistas originales.

Este proceso implica luego, una organización y ordenamiento de las unidades de análisis según categorías, es decir clasificar el material escrito, o los “datos en bruto”, para su posterior descripción e interpretación. Bardin menciona al respecto: *“Tratar el material es codificarlo. La codificación corresponde a una transformación efectuada según reglas precisas de los datos brutos del texto. Transformación que por descomposición, agregación y enumeración permite desembocar en una representación del contenido, o de su expresión, susceptible de ilustrar al analista sobre las características del texto que pueden servir de índices”*¹.

En el presente estudio se clasificó mediante “archivos” o “casillas”: *“La categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos.*

*Si se proporciona el sistema de categorías, los elementos se distribuyen de la mejor manera posible a medida que se los encuentra. Es el procedimiento de las ‘casillas’ de que hemos hablado antes”*².

La clasificación, presupone necesariamente comenzar a interpretar, buscar lo que cada una de estas unidades de análisis tiene en común con las otras. *“Lo que permite su agrupamiento es la parte que tienen de común entre sí. De manera que se supone que la descomposición-reconstrucción juega un papel en la indicación de correspondencias entre mensajes y realidad subyacente”*³.

Este momento alude además, a una “integración local”, ya que implica una reagrupación y recontextualización de todos los fragmentos en la sección correspondiente: *“A esta operación o proceso analítico se le denomina por algunos autores ‘integración local’ (...) pues el análisis e interpretación se centra en el material acumulado en una sección (bajo categorías descriptivas o conceptuales relacionadas con una cuestión)”*⁴.

De esta forma, es posible alcanzar múltiples objetivos:

“Presentar las diferencias en el contenido de la comunicación.

Comparar medias o niveles de comunicación.

Categorizar las respuestas abiertas.

Identificar intenciones u otras categorías del emisor.

Reflejar patrones culturales de personas, grupos, instituciones.

¹ Bardin. Ob. Cit. Pág. 78.

² Ibid. Págs. 90-91.

³ Idem.

⁴ Valles. Ob. Cit. Pág. 223.

Captar y seguir las tendencias y cambios en el contenido de la comunicación”¹.

Posteriormente es necesario, nombrar o etiquetar a cada una de estas “casillas” (categorías) por separado (codificar). Las etiquetas de categorías pueden surgir de los datos o determinarse identificándolas antes de recopilar la información.

“El análisis de contenido se efectúa por medio de la codificación, el proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Lo importante del mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar”².

Las unidades de análisis, se identificaron con códigos simples, se consideró el número de la entrevista, indicando de esta forma su correspondencia a alumnos o docentes (E1 a E8: alumnos; E9 a E16: docentes), dos sílabas según perteneciera a un alumno con discapacidad física o sensorial, y dos o tres sílabas con respecto a la categoría correspondiente. Por ejemplo: 1.dv.act. (Entrevista N° 1, alumno con discapacidad visual, actitudes). Estos códigos también se denominan de “recuperación”, ya que remiten a los datos, permitiendo ubicar y reagrupar, a fin de poder realizar una adecuada interpretación.

6. Interpretación de los datos

La etapa que prosigue implica expansión, se trata de integrar, reconceptualizar y recontextualizar nuevamente los datos, en base a la comprensión, asociación, comparación, inferencia e interpretación, ampliando las posibilidades analíticas.

Valles (1999), se refiere a este proceso como de “integración inclusiva”: *“Realizada la ‘integración local’ se organizan todas las secciones de manera coherente, de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa, explicativa. Este proceso se denomina ‘integración inclusiva’”³.*

Glasser y Strauss, en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), mencionan que cuando se crea teoría, el investigador procede según un continuo proceso de verificación-creación, donde frecuentemente se realiza el análisis simultáneamente a la recolección de datos, desarrollando ideas, elaborando conceptos, comparando, extrayendo reflexiones y conclusiones a partir del mundo empírico explorado. Según estos autores, es necesario no apartarse del análisis centrado en la perspectiva del sujeto a estudiar, y enfocar la investigación desde un acercamiento íntimo al

¹ Ruíz Olabuenaga, J. L.; Ispizua, M. A. Ob. Cit. Pág. 188.

² Hernández Sampieri. Ob. Cit. Pág. 296.

³ Valles. Ob. Cit. Pág. 223.

área de estudio. Desde este enfoque, se trata de “interpretar la interpretación” que efectúan los actores, lo que se ha llamado “doble hermenéutica”.

Sirvent, María Teresa (2002), al referirse a la teoría con relación a la lógica cualitativa, menciona: *“La teoría orienta el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico. La teoría ‘pre-existente’ es ‘usada’ de acuerdo a las manifestaciones del fenómeno en la realidad. Se busca generar nuevas teorías, es decir nuevos conceptos y relaciones consistentes con las manifestaciones observadas. Se busca y se trabaja con la teoría para: a) descubrir categorías (clases), sus propiedades y las relaciones entre clases en la construcción de una trama diferente, que trace a una unidad de sentido diferente; b) ir relacionando con las teorías existentes a lo largo del proceso en terreno; c) comenzar con teorías conocidas y abrirlas; d) para desarrollar un proceso de ida y vuelta donde es importante ‘el insight’ y la noción de ‘saturación’ apoyada en una ‘sensibilidad teórica’.*

La sensibilidad teórica es la habilidad de reconocer qué es importante en los datos y darle su significado. Ayuda a formular teoría útil para el fenómeno. ¿Cómo estimularla?:

a) estirar el pensamiento fuera de los confines de la literatura técnica; b) desafiar las formas ‘standard’ de ver los fenómenos; c) estimular el proceso inductivo; d) escuchar lo que dice la gente y lo que puede significar; e) forzar el continuo cuestionamiento y a las respuestas provisionales; f) permitirse categorías fructíferas aunque provisionales; g) descubrir clases, propiedades y relaciones a partir de los datos; h) preguntarse y re-preguntarse continuamente”¹.

Es por esto que la investigación cualitativa se concibe desde un proceso espiralado, donde se experimenta continuamente con un “ida y vuelta”, aprendiendo en base a los aciertos y errores, avanzando y retrocediendo, para volver a avanzar hacia la generación de teoría, desde un contexto de continuo descubrimiento.

La interpretación implica también identificar el contenido manifiesto, lo que se dice explícitamente y también aquello que se expresa “sin querer decir”, que puede aparecer en un segundo o tercer plano de análisis, que se percibe a posteriori, y que puede implicar certezas, conjeturas o nuevos interrogantes. Estos indicios resultantes de inferencias, pueden transformarse en futuras hipótesis o problemas pasibles de estudio.

Krippendorff (1990), menciona algunos aspectos “clásicos” a considerar en esta etapa de interpretación: *“La frecuencia con que aparece un símbolo, idea o tema en el interior de una corriente de mensajes tiende a interpretarse como medida de importancia, atención o énfasis.*

¹Sirvent, María Teresa (2002). Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. República Argentina. Disponible en: http://www.ftis.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/cuadro_logicas.htm (Consulta, 2006).

El equilibrio en la cantidad de atributos favorables y desfavorables de un símbolo, idea o tema tiende a interponerse como medida de la orientación o tendencia.

La cantidad de asociaciones y de calificaciones manifestadas respecto de un símbolo, idea o tema suele interpretarse como una medida de la intensidad o fuerza de una creencia, convicción o motivación”¹.

En el análisis temático, se trata de identificar información relevante, reconocer el significado manifiesto y latente, objetivo y subjetivo, de frases o argumentos enteros, de asociaciones o combinaciones entre palabras, comparar, hallar puntos recurrentes o disímiles, tendencias significativas, etc.

7. Validez

En este tipo de estudios es difícil comprobar la validez, dado que se trabaja con significados subjetivos no pasibles de medición.

Sin embargo, una de las formas mencionadas por distintos autores para determinar la validez, es que exista la posibilidad de repetir el estudio, siguiendo los pasos descriptos por el investigador y obteniendo similares resultados.

Por otra parte, todo el proceso, y en especial el material empírico relevado, debe ser sometido a varias revisiones por parte del investigador y convalidado por el juicio crítico de expertos y/o asesores en el tema, a fin de verificar si existe coincidencia en el proceso seguido, al categorizar y codificar el material, al analizar e interpretar, etc.

Es adecuado también considerar ciertas premisas ya mencionadas: exclusión mutua (una unidad de registro, no puede pertenecer a varias categorías); homogeneidad (definición de las categorías según un mismo principio de clasificación); exhaustividad (explorar exhaustivamente el contenido de todos los documentos); pertinencia (la categoría es considerada pertinente, cuando es adaptada al material de análisis seleccionado y pertenece al cuadro teórico elegido); objetividad y fidelidad (estudiados por varios analistas, secciones de un mismo material, aplicado a la misma plantilla o tabla de categorías, deberán ser codificados de la misma manera); productividad (un conjunto de categorías es productivo si proporciona resultados ricos en índices de inferencias y nuevas hipótesis)².

¹ Krippendorff, K. Ob. Cit. Pág. 57.

² Bardin. Ob. Cit. Pág. 92.

Guba y Lincoln (1982)¹, proponen criterios: el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad.

La aplicabilidad, se refiere a la posibilidad de transferir y aplicar, la problemática, diseño, metodología, proceso, etc., a situaciones, sujetos o contextos de estudios similares.

Con respecto a la consistencia, el investigador debe describir los pasos, técnicas e instrumentos utilizados y procedimientos de análisis e interpretación, en forma clara y explícita, de tal forma que permitan a cualquier persona, el rastreo de los datos y la réplica del estudio.

La neutralidad implica el respeto y objetividad con relación a los informantes, datos relevados, etc., tratando de circunscribir, definir, interpretar y comprender de la forma más neutral posible.

Guba (1983)², plantea luego cuatro criterios base: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La credibilidad se refiere a la necesidad de corroboración constante a lo largo de todo el proceso, a fin de que exista coherencia estructural.

La transferibilidad implica transformar y transferir la información recabada en datos significativos pasibles de interpretación.

Para comprobar la consistencia, es necesario “depender” con coherencia y honestidad de un hilo conductor, que debe guiar las decisiones implementadas a lo largo del proceso.

La confirmabilidad, se relaciona con la posibilidad de consensuar con otros investigadores o estudios similares los datos y resultados obtenidos.

En definitiva, el considerar estos criterios implica que el estudio pueda tener resultados de interés: verificación, generalización, transferencia y consistencia.

¹Guba, E.; Lincoln, Y (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. *Educational Communications and Technology Journal* N° 4, 30. Washington, EE.UU.

² Guba, E. (1983). *Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista*. En: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gomez, A. *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata

“Nacemos débiles, tenemos necesidad de fuerza; nacemos desprovistos de todo, tenemos necesidad de asistencia; nacemos estúpidos, tenemos necesidad de juicio. Todo lo que poseemos por nuestro nacimiento y de lo que tenemos gran necesidad al ser mayores, nos es dado por la educación”.

Jean Jacques Rousseau, “Emilio”.

Como principio es necesario mencionar, que es inadecuado generalizar, una misma discapacidad no implica iguales necesidades educativas especiales; las mismas son diversas y dependen de factores de índole personal y contextual.

Habría que distinguir además, entre aquéllas generadas desde la discapacidad y las que en realidad son producto de un entorno minusvalidante, donde prevalecen las barreras actitudinales, físicas y comunicacionales, aspecto repetidamente mencionado por los estudiantes entrevistados.

No puede obviarse en este contexto y como un factor que también determina necesidades, la falta de formación e información al respecto de la comunidad universitaria.

Si pensamos en un docente que tiene un alumno con discapacidad visual y usa frecuentemente filminas u otros medios gráficos, sin adaptar o considerar el medio según sus alumnos, o en el docente que imposibilita la adecuada audición o lectura labiofacial a un alumno con deficiencia o discapacidad auditiva, al moverse continuamente por el aula mientras expone, debemos preguntarnos: ¿desde dónde se gesta la necesidad educativa?

Desde esta perspectiva, las necesidades educativas especiales tienen un carácter fundamentalmente interactivo, siendo imprescindible el abordaje personalizado, la consideración del contexto y de las múltiples variables originadas en la relación docente-alumno.

Es esencial en este sentido, escuchar a los protagonistas, a fin de delinear acciones precisas y específicas generadas mucho más allá de la “buena voluntad” de algún docente en particular.

Otro factor importante a considerar, que se desprende de la información brindada por los alumnos con discapacidad, es que las necesidades educativas especiales no son significativas con relación a los contenidos de las asignaturas universitarias. En realidad se refieren más a la posibilidad de ajustar la metodología y medios empleados por el docente y son más evidentes con relación a las prácticas y evaluaciones.

Esto presupone que en la mayoría de los casos, no es necesario realizar adaptaciones significativas, que involucren la supresión o modificación de contenidos. Este dato coincide con el relato de los docentes entrevistados, que realizaron adaptaciones curriculares individualizadas no significativas, es decir en cuanto a los tiempos, medios, forma de evaluar, etc. Por otra parte, este tipo de adaptaciones, puede precisarlas en un momento determinado cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales.

A continuación se exponen, en el caso de los alumnos con discapacidad visual, algunas de las frases expresadas en principio con relación a los contenidos, donde se evidencia claramente el problema que implica el acceso a la información, al “conocimiento como poder”:

“El problema nuestro es el poder acceder a la información, ¿vos sabés cuanta cantidad de información el hombre percibe por la vista?, el 70 %. ¿Y el que tiene información qué tiene?, tiene poder... ”. [E6]

El poder acceder a la información es un derecho. El respeto y aceptación de la diferencia, implica la construcción de una sociedad del conocimiento incluyente, donde existan mejores opciones y posibilidades para crecer, desarrollarse, decidir, en última instancia, ser.

“Yo tenía que procesar toda la información. Las clases las tengo que grabar, ¿me grabás? Lleva un tiempo extra. Más allá de la capacidad mental de cada uno, procesar información lleva tiempo”. [E2]

Aparece como un aspecto importante a considerar, las diferencias en cuanto a las vías de entrada y procesamiento de la información.

Frecuentemente los docentes no estamos habituados a considerar estos factores, que pueden extenderse también a la población de alumnos sin discapacidad, y que aluden a las diferencias de estilos y modos particulares de aprendizaje, a los tiempos y ritmos característicos de cada persona, a las distintas formas de captar y procesar la información, de comprender, asimilar, interpretar y operar en base a lo aprendido a nivel sensorial y cognitivo.

En cuanto al acceso y adquisición de conocimiento, es necesario considerar otras vías sensoriales alternativas a la visión, posibilitando de esta forma el enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Con referencia a los materiales y medios, los alumnos señalan:

“Los docentes dejan el material en impresiones y uno está repodrido de dar vueltas, uno se cansa más de ir y venir con el materia, de que te lo graben, etc., porque es así la dinámica, te dicen, te doy el material un viernes, vos vas y sacás la fotocopia, te la hacen para el jueves, lo llevás a la Biblioteca Parlante y recién lo tienen para el miércoles de la otra semana; se te hace retarde”.[E2]

“Sería bueno que el material o los libros que te indican los docentes esté digitalizado, y además para todo el mundo decir, mirá además de la fotocopia, chicos, tienen un CD con todo el material, como se hace en un montón de carreras. En bibliotecología está eso, tomá el CD con todo el material. No decirte ‘andá a comprar el apuntecito de Juana Pérez, 5 páginas, 3 páginas’”. [E2]

“Con todo hay que fotocopiar, entonces yo lo que hice estos últimos dos años, es ir y comprar todo el programa para ir viéndolo por unidades e ir llevándolo de temprano a la Parlante”. [E2]

“Hay fotocopias que están hace 10 años, y ¿no las podés pasar? Alguien que las tipee. Son fotocopias reviejas que les pido las saquen limpidas porque el lector de la Biblioteca no las puede entender”. [E2]

Las personas con discapacidad visual, requieren de estrategias diferentes para acceder a la información impresa, el uso de grabaciones, la utilización del sistema de lecto-escritura Braille, el empleo de ayudas técnicas y tecnología informática adaptada, como el sintetizador de voz, que permite la transcripción de mensajes, textos impresos, gráficos, cuadros, etc., en forma audible.

El Braille presenta algunos inconvenientes, un texto en este sistema ocupa mucho más espacio que en tinta, requiere más tiempo, debido a la lentitud que implica la escritura sobre la plantilla o tablilla Braille, lo que en algunas ocasiones puede dificultar el tomar apuntes en clase. Por otra parte el grabar y desgrabar la clase, lleva un tiempo extra.

Los apuntes, módulos, fotocopias, etc., indicados por los profesores, deben ser transcritos en Braille, leídos en voz alta por algún compañero, o escaneados para poder escuchar su contenido en

el sintetizador de voz, o para imprimirlos en Braille. Esta reelaboración del material para su posterior estudio, involucra también una mayor dedicación horaria.

Es decir que los alumnos con discapacidad visual, pasan un gran número de horas en la adaptación del material, sumado al exceso de horas e inadecuada distribución de las mismas, que tienen la mayoría de los planes de estudio y carreras universitarias. Si se brinda material académico impreso o fotocopias en inadecuadas condiciones, de mala calidad o poco legible, se imposibilita la copia en Braille mediante escaneado.

“Es amplísimo, la actitud es fundamental, por ahí lo moral, el tema es que para que una persona ciega se pueda sentar y estudiar, antes tuvo que dar mil vueltas y yo dije ¿por qué tanto?, porque no es tan difícil, con el tema que vas a comprar un material nuevo, lo iré a comprar, lo iré a grabar (...) Pero ya te digo, hay libros que hay materias que años y años se da lo mismo, eso tiene que digitalizarse”. [E2]

Esto puede compensarse, si el docente entrega con suficiente anticipación todo el material impreso que se va a emplear (libros, módulos, artículos, programas, fechas de exámenes, etc.), es conveniente ofrecérsela digitalizada en CD, o en disquette de 3 ½.

Son necesarias como adaptaciones las temporalizaciones, para toda tarea en las que el tiempo sea una variable relevante. Se destaca en el relato, la actitud de algunos docentes al respecto:

“Viene a mí porque yo le dije que tengo que tener el material antes que los demás, viene y me dice mirá que al mes vamos a leer esto, y viene y me lo dice, no me grabó nada o no me hizo nada, pero la actitud es adaptar lo poco que ella puede”. [E2]

Prácticamente todos los informantes, señalan la necesidad de emplear otras estrategias metodológicas y medios con relación al desarrollo de la clase:

“Cuando me decían en el pizarrón, yo ¡a la flauta!, una parábola mayor gusto, no sabía lo que era, y cuando me hablaban de la rama negativa y números positivos menos”. [E1]

“Cuando yo entré a la carrera, era consciente de que no es fácil grabar matemática, y que tampoco todo no se puede grabar, porque una tabla de logaritmos es una tabla, grabada no te sirve”. [E1]

“Yo entré sabiendo una, que no es fácil grabar, y no es fácil leer matemática para cualquiera, las personas que podrán leerlo son personas que trabajan de eso y tienen su tiempo muy ocupado, y los compañeros de uno también tienen que digerir la materia a la par que uno”. [E1]

“Una experiencia nefasta fue en Economía, la pasé muy mal, tuve que ir a particular para que me lo explicasen, es todo gráficos. Era un aula inmensa, el Aula Magna, yo me sentaba donde fuera, era puro gráfico; iba sólo hablando, nunca explicaba nada a nadie, a mí menos, cuando me tomaba examen me quería tomar los gráficos cuando nunca me había enseñado, me fue mal en el parcial y me dice: bueno te voy a tomar en diciembre, y ¿cómo si tengo el recuperatorio?; ¿ah, qué, querías recuperar?”. [E2]

Los medios de carácter exclusivamente visual (gráficos, transparencias, diapositivas, etc.), pueden ser adaptados mediante programas informáticos que traducen el contenido de los mismos en forma sonora, o impresoras de esquemas, gráficos, dibujos, etc., en relieve.

Existe la posibilidad de explicar y describir verbalmente el gráfico, o simplemente buscar otras alternativas, como me demostró uno de los alumnos entrevistados con discapacidad visual, al doblar un papel y marcar en base al relieve los ejes de un gráfico, a fin de ubicar según la orientación, las funciones. Al respecto, los estudiantes mencionan otras posibilidades, esencialmente empleando las distintas vías de acceso a la información, y el uso de la “imaginación”:

“Entonces me lo voy imaginando en este plano analítico (...) me fueron dando la idea de cómo se va armando la función en el plano en relieve”. [E1]

“...bueno lo que hacía en el práctico, me llevaba un trozo de hoja, una goma para poder hacer trazos en la hoja, y que ellos me marcaran el gráfico de una función, cómo era la función que ellos querían señalar. Y no había ningún problema”. [E1]

“Si te lo hago en forma verbal, te re-perdés como me hubiera pasado a mí, hasta que a mí me lo explicaron, porque si yo te lo explico en forma verbal a vos, es como cuando a mí, que yo no veo, me lo trataran de explicar en el pizarrón”. [E1]

“En la Universidad, yo ya sabía cómo esto funcionaba, entonces cuando nos daban algunos ejemplos de primer año, me acuerdo que la profesora me decía: ¿vos te lo imaginás cómo es?, sí, sí, esto es así, así. Ah, bien”. [E1]

“Bueno yo conozco una docente que nunca tuvo gente ciega, me tuvo a mí y una amiga mía y ella sólo se imagina cómo poder ayudarnos”. [E2]

“Después tenés desde la actitud mas neutral, aunque por ahí no hagan nada, a gente muy piola, por ejemplo, que te dan clase con filminas pero te la explica y bueno, dice, ahora te las voy a leer para que vos las grabes, y así se tenga que llevar 10' más de la clase (con todos ahí) se queda leyendo una por una, y me pregunta ¿copiaste? ¿terminaste?”. [E2]

“El hemisferio derecho me funciona mejor que el izquierdo. Sí, porque mi nivel intelectual no es muy alto, pero bueno (...) me las arreglo con el otro. Con la parte de creatividad”. [E3]

En el caso de los alumnos con discapacidad visual, es necesario leer lo que se va escribiendo en el pizarrón y brindar suficiente tiempo para que sea factible la copia en Braille.

En las expresiones emitidas, existe también una crítica a las clases expositivas, unidireccionales, basadas en el monólogo del docente y referidas únicamente a: “entrar, exponer e irse”.

“¿Cómo fue primer año? Yo en primer año me acercaba al docente, y le explicaba. Hubo casos en que no me acerqué y la cosa es que el docente se enteró que yo existía como en Julio...”. [E2]

“Muchos docentes no cambian los métodos, como si todos los alumnos fueran iguales, usan filminas y como si nada”. [E2]

“...era entrar, exponer e irse, nada más”. [E3]

Frente a una situación inesperada, atípica, diferente a la habitual en la clase, como la que plantea un alumno con discapacidad, el docente puede optar por la seguridad del método empleado comúnmente, por tradición, costumbre, hábito, o simple defensa frente a lo que le resulta difícil manejar, de tal forma que muchos de sus alumnos se transforman en “invisibles”, o

por el contrario animarse a innovar. Si generalizamos, es posible inferir que en la Universidad, existen numerosas fuerzas, dinámicas no siempre coincidentes, corrientes que guían la ideología y práctica docente, algunas orientadas hacia la conservación de lo establecido, otras tendientes a la renovación. Entre un extremo y otro, existe la posibilidad de hallar equilibrio entre lo que es adecuado preservar y aquello que requiere transformación.

Las prácticas que mayor dificultad presentan para los alumnos con discapacidad sensorial o física, son frecuentemente las que involucran el empleo de material, medios o elementos de laboratorio. Reglas, pipetas, probetas, cintas métricas, escuadras, transportadores, termómetros, etc., pueden adaptarse mediante muescas, rayas, letras, números y etiquetas en Braille, es posible emplear modelos y representaciones tridimensionales, etc.

Una de las docentes entrevistadas, menciona con relación a un alumno avanzado de la carrera de Licenciatura en Química, con discapacidad física y dificultades a nivel escritura y manipulación, cómo superó la situación mediante una temporalización y una actitud de mayor “dedicación”, es decir, personalizada:

“La experiencia fue difícil pues el estudiante tiene dificultades para escribir y manejar material de laboratorio. Esto implicó para el estudiante superar algunas dificultades propias de las técnicas requeridas en la materia. Y para mí, fue un poco difícil manejar la situación ya que, en general, el estudiante dejaba de hacer las cosas para que las hiciera su compañero. Así que tuve que darle más tiempo y estar más dedicada a él para que tuviese las mismas oportunidades que los demás”. [E14]

Los alumnos se refieren también a la necesidad de un abordaje individualizado:

“No es una cosa general, no podés atender a todo el mundo igual, cada uno tiene su facilidad, su potencial, y hay que desarrollarlo en su particularidad. No podés tomar a cualquier persona como cualquiera, es sentarte y decir voy a atender a Natalia, a Paola, a Julieta, cada una es especial y cada una necesita tu preparado de clase, teniendo en cuenta a cada persona”. [E2]

“Por eso a veces se mete la pata cuando se junta a grupos grandes y se quiere hacerles a todos lo mismo, hay cosas más grandes pero el trabajo debe ser personalizado”. [E2]

Con relación a las prácticas realizadas fuera de la Universidad, la primera dificultad para el colectivo de alumnos con discapacidad, radica en elegir adecuadamente el lugar y/o contexto para su realización, decisión que frecuentemente se toma conjuntamente con el docente a cargo. Es importante entonces, que el alumno cuente con varias opciones, adecuada orientación y asesoramiento en cuanto al ámbito de desempeño profesional.

Los alumnos mencionan como importante, la posibilidad de exploración y reconocimiento previo del campo, a fin de poder seleccionar el área o lugar que le ofrezca mayor seguridad y posibilidad de aprendizaje, según necesidades y características personales:

“Cuando a mí me tocó hacer la práctica de la enseñanza, la práctica pedagógica, los profesores me preguntaron dónde quería yo hacer la práctica, si en una Escuela Especial para ciegos o si me animaba a hacerla en una escuela común, o dentro de la misma Facultad. Y yo les dije que mi práctica quería hacerla dentro de la Universidad, si la currícula así lo permitía”.[E1]

“Claro, antes de hacer la práctica me fijé, porque soy consciente que mi campo laboral está mucho más reducido que otra persona. Lo sé desde el vamos, desde el comienzo de la carrera”.[E3]

“Bueno, la primer práctica que elegí fue el año pasado, la podía hacer. Sabía las actividades que se hacían en ese lugar, es un geriátrico. Bueno, en un geriátrico, como primer práctica, no tenía que hacer ningún tipo de tratamiento físico, eran actividades grupales y tratamiento a nivel cognitivo. Yo ya me había cerciorado de que lo que se hacía ahí yo lo podía hacer”. [E3]

“...en una de las reuniones de práctica clínica, como alumna en la primer práctica clínica, me preguntaron si yo hacía pasajes de pacientes, y yo dije obvio que no lo puedo hacer, primero, imposibilidad propia, y segundo, imposibilidad de la persona. Yo no voy a hacer nada que me ponga en riesgo y que ponga en riesgo a un tercero. Así que con eso me dio a entender que no veían por ahí si yo tenía conocimiento de lo que podía hacer. Entonces sabiendo eso, yo ahora, para ‘tranquilizarlas’, les repito una y otra vez que voy a ver los lugares, en realidad lo voy a hacer porque no quiero tener ningún tipo de problema con la Facultad, quiero ver bien el lugar donde voy a hacer la práctica...”. [E3]

“El primer día de práctica lo que pasó fue que, con la supervisora, me hizo ver que había muchas cosas que yo no iba a poder hacer en la práctica, como una frase que no se podía adaptar toda la práctica a mí, que yo me tenía que adaptar, para mí fue algo muy natural lo que dijo, lo vio ella desde ese lugar y yo lo vi desde mi lugar”. [E3]

“Por un lado me sentí muy observada, encima yo tenía que hacer mover a personas que por ahí, la mayoría tenía demencia senil, la mayoría no podía escuchar, entonces en contra mi voz, no poder mover mi brazo izquierdo, tenía que indicarle que eran los dos brazos que tenía que mover, y no uno solo (...) Igualmente lo pasé, no tuve ningún tipo de observación más que las comunes, como cualquier otra pasante de práctica...”. [E3]

“Lo primero que me explicó fue que cualquier tratamiento que yo no podía empezar, tampoco lo podía hacer. No podía hacer por partes cosas. Yo tenía que hacerlo desde el comienzo hasta el final”. [E3]

“En realidad, todo el mundo me pregunta ¿qué área?, ¿qué área?, porque es como que están muy interesados en saber a dónde L. se va a desarrollar. En realidad, es muy amplio. Me gusta mucho la parte de prevención. Siempre me gustó la parte de prevención”. [E3]

Con relación a las evaluaciones, en principio es interesante indagar sobre el ingreso universitario. Los alumnos con discapacidad que deciden iniciar estudios universitarios, cuentan generalmente con una historia previa de apoyos y ajustes curriculares. Al ingresar a otro contexto educativo, deben enfrentar diferentes demandas, barreras, vínculos, normas, valores, prácticas, etc., es decir toda una nueva subcultura, a la que necesariamente tienen que adaptarse. Pueden aparecer, entonces, nuevas necesidades educativas u otras que incluso habían sido superadas en etapas educativas anteriores. No existe en este proceso, articulación entre niveles, ni adecuada orientación y seguimiento con el objeto de ofrecer igualdad de oportunidades.

Frecuentemente recae toda la responsabilidad del éxito o fracaso en el alumno, obviando la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados y de la comunidad educativa en general.

Tampoco se ha elaborado en la Universidad Nacional de Mar del Plata ni en otras universidades del país, ninguna normativa académica que regule la adaptación de exámenes de ingreso¹.

¹En la Universidad de Alicante (España, 1997), se establece reglamentación para la adaptación de exámenes. Para alumnos con discapacidad visual: traducción a Braille de la prueba y 50% de tiempo adicional en la duración de la misma; de necesitarse diapositivas, gráficos, etc., se buscan formas alternativas; realización de examen oral; etc.

Los alumnos entrevistados mencionan que las evaluaciones de ingreso son adaptadas, únicamente, por decisión del docente a cargo, quién no cuenta además con ningún tipo de asesoramiento al respecto.

“En ninguna carrera te adaptan los exámenes de ingreso, hay que hablar con el profesor a cargo”. [E2]

“...había áreas para el examen de ingreso, igual hice una carta, me aceptaron, pero siempre en realidad, de la mala onda de decir ¿y cómo vas a hacer?, ¿y cómo...?”. [E2]

“Me tuve que entender con el docente. Hacer un examen de opciones multiple choice. El docente lo tenía que ir leyendo, y yo pensando qué crucecita era. Eso se puede superar rápidamente con un grabador, el docente en un cassette te da todo el examen grabado, que vos tengas el tiempo tranquila, que lo escribas en Braille, escribís en Braille la respuesta correcta, que se yo, a), b), c). Se puede hacer, en el medio de la clase, en un rincón”. [E2]

“Me fue mal en el examen de ingreso, y ahí me replanteé que, en realidad, no lo había lamentado mucho, porque me di cuenta que, en realidad, lo que a mí me encantaba era Terapia Ocupacional”. [E3]

Con relación a las evaluaciones propias de cada asignatura, parciales, recuperatorios, parcialitos, etc., los informantes se refieren a la dependencia de la actitud del docente y a la necesidad de adaptar los exámenes. Los alumnos con discapacidad visual, indican lo inadecuado que resulta el *multiple choice*, la posibilidad de contar con mayor tiempo y formas alternativas a la evaluación escrita, incluso el empleo del ordenador como medio facilitador del examen:

“... jamás nadie me dijo vos no podes hacer algo por tal cosa, todos me dieron la posibilidad de charlar con ellos para ver cómo me podían evaluar”. [E1]

Para alumnos con discapacidad auditiva: se recomienda un 25% adicional de duración de la prueba; instrucciones escritas en pruebas orales; el profesor debe procurar que el alumno tenga una correcta visualización del examinador, para una posible lectura labiofacial; contar con un intérprete de lenguaje de señas; material de ayuda a la audición; recurrir a la lectura posterior por el alumno del texto escrito previamente; etc. Para alumnos con discapacidad física: situar al alumno en un lugar del aula al que tenga fácil acceso; si el problema motor afecta a la movilidad de las manos, se provee al alumno de los medios técnicos necesarios, o se permite el uso de los que habitualmente utiliza (ordenador con impresora, máquina de escribir, etc.); el horario de la prueba se extiende en función de la dificultad motora; exámenes orales; etc.

“Mucho me ayudaba que en realidad en los exámenes no te piden demasiado graficar, ellos decían, si quieren grafiquen para ayuda de ustedes, pero tienen que demostrar que pasa tal cosa, entonces eso me ayudaba mucho más, si me pedían hacer el gráfico bueno, por ahí lo podía hacer, pero me llevaba mucho más tiempo que al resto”. [E1]

“Me han tenido que desaprobarme, me han explicado porqué desaprobé. Y si alguien no sabía cómo manejarse conmigo, me decían bueno ¿cómo te podemos evaluar? Así, así, así....”. [E1]

“De común acuerdo, me tomaban oral, entre comillas, en realidad, digamos hay como dos tendencias. Algunos me tomaban oral conceptual, a ver qué hice yo en el ejercicio, por ahí me preguntaban el resultado final y entonces si yo había hecho bien esto, sabían que la cuenta la había hecho bien, en el papel mío. Otros, si era ayudante de prácticos por ahí me tomaba el oral textual, se los tenía que leer textualmente y ellos lo transcribían en una hoja de ellos y evaluaban como a cualquiera...”. [E1]

“Y a lo mejor me tardaban una semana en corregir como al resto de los chicos. Y si me tomaban oral conceptual, me lo corregían en el momento y me decían, mirá, estás aprobado o mirá, no llegaste...”. [E1]

“A veces me daban más tiempo en el momento del examen. Es más, una vez, porque yo, el hecho de escribir en la hoja, es en la pizarra o plantilla para escribir en Braille, yo escribo con un punzón de derecha a izquierda, yo luego tengo que dar vuelta la hoja y verificar lo que escribí. En un examen de matemática a cada rato tenés que dar vuelta la hoja y verificar el paso anterior, y eso me llevaba mucho más tiempo que al resto, verificar todo y seguir”. [E1]

“Yo lo que hacía, le pedía más tiempo a ellos y, si no, para que tuvieran la total seguridad que no me iba a copiar de nadie, miren no me alcanzó el tiempo hoy, ¿puedo seguir mañana? Les dejo mi hoja de Braille, se las dejo a alguna de ustedes y tengan la seguridad de que yo no me voy a copiar de nadie. En algunas materias fuimos así”. [E1]

“Una vez en un examen de Álgebra II, que era una materia bastante linda, pero bastante larga, unos ejercicios me acuerdo que nos daban 4 horas, y no me alcanzaba, y estaba escribiendo las 4 horas y no llegaba...”. [E1]

“Un día, de cinco ejercicios yo había hecho 2, y sabía cómo hacer los otros, y ¿qué tenés que hacer?, me dice. Tengo que hacer tal paso, tal paso, tal paso (...) Bueno, veo que sabés lo que tenés que hacer. Sé lo que tengo que hacer, no es que no sé hacerlo, no se si a usted le parece bien, le puedo dejar a usted mis hojas, para que tenga la seguridad que yo no le voy a dejar a nadie el ejercicio. Bueno, me aceptaron, al otro día vine y lo completé”. [E1]

“Después le dicté textualmente y estuvieron una semana como al resto para corregirme. Y me acuerdo que aprobé el examen. Pero yo no estaba pidiendo nada regalado. Se quedan ustedes con mi hoja en un escritorio, al otro día seguí con el ejercicio y todo bien”. [E1]

“O el docente simplemente me grababa el examen en un cassette, me entregaba el cassette y listo, es simple. Esto mismo se puede hacer en la Facultad tranquilamente, el docente puede agarrar un cassette y grabarte las 5 preguntas”. [E2]

“Se complica mucho cuando es multiple choice. Aún ahí lo puede hacer, leerte todo el examen”. [E2]

“Hay gente que prefiere los exámenes orales en el caso de desarrollar, yo no prefiero, salvo algunas materias como Historia”. [E2]

“Había una materia que era Psicología Social, te daban unas fotocopias que tienen 6 renglones de cada autor y había que estudiarlos de memoria, tipo primaria, si vos cambiabas una palabra no servía, entonces eso en un examen oral no se puede”. [E2]

“O algunas como Desarrollo 1, 2 y 3, orales prefería que no, entonces tenía que hacerlo en Braille para mí y hacia fines de la clase me voy a un rincón, lo grabo para el docente y le entrego el cassette, es fácil”. [E2]

“Porque a veces dicen bueno vos me lo leés a mí, pero leerle después que estuviste dos horas escribiendo es horrible, estás cansada, tenés que esperar a lo último, y si no lo que hacía en la secundaria, te sentás en un rincón con la máquina de escribir, chiqui, chiqui, chiqui, lo entregás en una hora”. [E2]

“Si no decirle al docente de ir a un aula donde tengan una computadora, lo escribís”. [E2]

“Uso de grabador y orales”. [E7]

“Hay docentes que te graban las preguntas”. [E8]

Es evidente que es necesario indagar sobre técnicas y procedimientos de evaluación no convencionales, adecuando con iguales criterios de exigencia, metodología, seguimiento y posibilidad de retroalimentación.

La población de estudiantes con discapacidad física es la más numerosa y heterogénea en cuanto a necesidades educativas especiales. La principal problemática deriva de la falta de accesibilidad referida esencialmente a las barreras arquitectónicas, de infraestructura y del transporte, que pueden repercutir de manera indirecta en el acceso a la información y el rendimiento académico.

La inasistencia a clase o la demora a la misma, puede deberse a la falta de transporte adaptado, o al tiempo extra que implica para una persona en silla de ruedas, desplazarse por un edificio construido en base a escaleras, entresijos y pasillos, con ascensores que frecuentemente no funcionan.

Una alumna que se desplaza en silla de ruedas, narra cómo dos docentes a cargo de una asignatura, la subieron y bajaron por la escalera, para que pudiera asistir a la clase, dada la existencia en el edificio de la Universidad de entresijos a los que no se puede acceder por ascensor.

“En una oportunidad, los profesores de Antropología me subieron y bajaron por la escalera”. [E5]

“Cuando hay problemas con el ascensor me tienen que subir y bajar mis compañeros, cuando me toca en entresijos o en el Aula Magna”. [E5]

“El problema es también que al estar en entresijo, no tenés baño, además no son adaptados”. [E5]

“Hay que comprender la dificultad de ir de aquí para allá con el transporte, hay que organizarse y hablar de los tiempos, etc.”. [E3]

“Mi mayor dificultad es el ascensor, ya que lo utiliza gente que no tiene que usarlo y yo me quedo esperándolo una hora y se rompe a cada rato por ese motivo. Me gustaría que hagan algo con ese tema”. [E4]

“Por suerte no presento mayores dificultades a las cursadas, el problema en este cuatrimestre fue el aula que no es accesible, por la silla de ruedas, pero lo solucionaron al comienzo, nos dieron otra aula. Ya que tenía que cursar en un aula de un entrepiso, y no hay un ascensor que llegue hasta allí”. [E4]

“Mi mayor problema es el Aula Magna y las aulas del entrepiso, ya que no hay ascensores que me dejen directamente. En el Aula Magna tengo que bajar y subir los cuatro escalones del escenario. Yo propuse que hagan una rampa en un costado, pero no recibí ninguna respuesta”. [E4]

“Aún no tengo prácticas, veré dónde, por la silla de ruedas”. [E4]

“No andaba el ascensor y llegué tarde a la evaluación, le avisaron y me dieron tiempo de más”. [E4]

Los alumnos con discapacidad sensorial también se refieren a requerimientos en cuanto a accesibilidad comunicacional y física:

“Por ejemplo, si se comunica algo en la cartelera, que se acuerden de avisarnos, no podemos ver el cartel”. [E2]

“No hay inconveniente con los prácticos, salvo la escalera”. [E5]

“Para los ciegos, incluso deficientes, existen numerosas barreras físicas en el Complejo, es común que uno se tropiece con obstáculos”. [E7]

“Las guías de trabajos prácticos pueden grabarse, digitalizarse con el material”. [E7]

“En la Universidad no existe adecuada señalización táctil, ni uso de Braille”. [E8]

Es necesario destinar las aulas más accesibles a los grupos en los que haya alumnos con discapacidad física, bibliotecas sin barreras arquitectónicas, ascensores, baños, puertas, mostradores, muebles, mesas de laboratorios adaptados, etc. Para algunos alumnos con dificultades motoras manuales, la toma de apuntes puede ser una gran dificultad, es posible recurrir a la grabación o toma de apuntes por un compañero en papel autocopiativo.

En cuanto a las adaptaciones curriculares de acceso a la comunicación, la innovación tecnológica y el empleo de ayudas técnicas, constituyen medios eficaces y facilitadores del aprendizaje y ofrecen al educador la posibilidad de brindar nuevas respuestas.

Los docentes universitarios frecuentemente desconocen las posibilidades de empleo de estos medios, y algunos aún se resisten a enfrentar el cambio producido por las nuevas tecnologías. Todos los alumnos, encuentran en los mismos un apoyo indispensable:

“Las computadoras que uso son convencionales, te digo esto porque la pregunta muy común es si hay computadoras para ciegos. Todas vienen con una placa de sonido, por la que vos escuchás música, hay unos programas lectores de pantalla que se instalan en la computadora y a través de la placa de sonido, modulan lo que sale por la pantalla. Qué quiero decir, yo cargo mi lector de pantalla, lo minimizo y puedo usar el Word, el Excel, Internet Explorer, todo. En particular el correo”. [E1]

“Actualmente hay varios recursos, hay un programa totalmente gratuito, lo estoy poniendo a prueba y para algunas cosas lo uso. Es un programa mexicano, de tres archivos, te instruye cuál tenés que instalar primero y cuál después, el origen es en el intervox brasilero, de la Universidad Federal de Río de Janeiro, que lo hicieron gracias a que había estudiantes ciegos en una carrera de informática. Tiene un lector de pantalla propio y además tiene un conjunto de programas que no funcionan como lector de pantalla, son programas y utilidades con voz propia”. [E1]

“...primero necesitaba en eso gente que me leyera, pero luego llegó la computadora y todos los programas de reconocimiento de voz, ahora Internet que sí es accesible, nos permite solucionar muchas dificultades”. [E1]

“La Biblioteca Parlante Municipal, se hizo un banco de obras de lecturas personalizadas, se graban textos, libros de cabecera y textos de novelas y textos de estudio también”. [E2]

“Mirá el tema de la computadora hasta los 18 años, yo usaba la máquina de escribir porque no tenía computadora, yo llevaba la máquina de escribir, con la hojita”. [E2]

“Tenemos el programa que es el sintetizador de voz, esto te habilita para manejar Windows, empecé como a los 8 años con la Comodote 64 y ahí saltamos a la PC”. [E2]

“Hay un sistema que te escanea el gráfico y te lo pasa en relieve...”. [E7]

“Impresora Braille hay, una en la Escuela de Ciegos y una en el CADI, que se escanea el material en tinta y se pasa a Braille”. [E8]

Internet ha abierto un mundo de posibilidades, sin embargo para las personas con discapacidad, la navegación aún está limitada; no todas las páginas y portales son accesibles, incluyendo los de las universidades. De no solucionarse esta nueva barrera, puede crearse un abismo entre los que acceden y aquéllos que quedan marginados del sistema, dada la cantidad de información y acceso al conocimiento que provee este medio al usuario.

Para muchas personas con discapacidad, la educación no presencial, puede resultar la mejor modalidad para acceder a una formación universitaria.

El Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) o Universidad Abierta, dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, no ha brindado aún ofertas en este sentido¹, considerando normas internacionales de accesibilidad digital y alternativas adecuadas para la cursada de estudiantes con discapacidad.

A continuación se analizan e interpretan, las respuestas dadas por los docentes a estas necesidades educativas especiales mencionadas por los alumnos.

¹ Existen a nivel internacional distintas normas, la referida es la “Norma UNE 139803:2004” o de “Aplicaciones informáticas para personas con discapacidad. Requisitos de accesibilidad para contenidos en la Web”.

Intervención docente relativa a la discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata

“Somos lo que hacemos, sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos...”.

Eduardo Galeano

“Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos”¹.

Las concepciones pertenecen a la herencia, la historia y la cultura. Conforman el sistema simbólico compartido que da sentido al mundo en que vivimos, e implican formas de sentir, pensar y actuar.

El conocimiento social, constituye la suma de significados que brindan identidad y coherencia, orientando el comportamiento en la vida cotidiana. Las concepciones involucran interpretaciones cognitivas objetivas y subjetivas, sustentadas por ideas, criterios, opiniones, creencias, valores e imágenes, que se traducen en actitudes y formas particulares de comportamiento.

La formación e información que un individuo recibe a lo largo de su vida y, esencialmente, las obtenidas a través del proceso educacional, influyen en la gestación, transformación y consolidación de concepciones.

Las distintas concepciones de discapacidad y los modelos de abordaje subsecuentes, inciden directamente sobre las posibilidades de autodeterminación, igualdad de oportunidades e inclusión de las personas con discapacidad. Es por esto necesario indagar en primera instancia, las concepciones que tienen los docentes con respecto a este colectivo.

¹Morin, Edgar. Ob. Cit. Págs. 27-28.

Concepciones docentes referentes a la discapacidad

Para los docentes, como para el resto de la sociedad, resulta difícil poder abstraerse del condicionamiento social. En un mundo que ha sido construido desde la “normalidad”, las personas con discapacidad, habitualmente son depositarias de una sobredeterminación social, asignándoles previamente un “lugar”, donde el estigma o estereotipo atenta contra la propia identidad y autonomía.

Las concepciones que estigmatizan, desde una categorización o rotulación social, subsisten en los diferentes contextos y niveles educacionales, lo que constituye en sí mismo un hecho problemático, no siempre visible. Frecuentemente el “etiquetaje” institucionalizado se va haciendo rutinario, habitual, naturalizándose y reforzándose de esta forma, el prejuicio.

Las inadecuadas concepciones y su mantenimiento, siguiendo a Perkins¹, obedecen al conocimiento frágil, inerte e ingenuo, conocimientos e ideas pobres, habitualmente erróneos, disfuncionales, generalmente arraigados, que se construyen mediante actuaciones repetitivas, ritualistas, sin sentido o propósito.

Las formas institucionalizadas de concebir la discapacidad desde esta mirada, encuentran asidero en la desinformación y en la inadecuada formación al respecto.

Adquieren fuerza clichés, eslóganes, nuevas denominaciones, que tratan desde el discurso, de dar mayor veracidad o comprensión a la problemática, y que terminan en la gran mayoría de los casos, diluyendo o complejizando innecesariamente desde la ambigüedad. Los estudiantes expresan al respecto:

“No me hablés de capacidades diferentes, y no somos todos discapacitados, eso es mentira”. [E6]

“Todos somos diferentes, y todos somos iguales”. [E6]

El primer aspecto de referencia que aparece con relación a la discapacidad, es la confrontación con lo que un grupo socio-cultural, en un determinado momento, considera como “normal” o “anormal”. Los docentes entrevistados señalan:

¹Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.

“...toda discapacidad genera una desventaja para el que la padece en un mundo pensado, construido y evaluado para la ‘normalidad’”. [E9]

“Es por demás evidente, empezando por lo edilicio, que todo está pensado en función de las personales ‘normales’”. [E12]

Las opiniones de los alumnos desde la autoreferencia y la “percepción de sí” de la discapacidad, son coincidentes con respecto al “criterio de normalidad” instituido desde la “cultura dominante”:

“¿Quién dice se va a integrar a lo normal?, el normal, entendido así es un concepto muy autoritario”. [E6]

“De lo que se trata es de romper el paradigma, no de hacer fuerza para que el discapacitado encaje en el paradigma dominante, sino abrir el paradigma”. [E6]

“Existe un criterio dominante de lo que se considera como normal, nosotros no entramos en ese criterio”. [E6]

Existen en el imaginario social, organizadores de sentido caracterizados por límites normativos, contratos que demarcan lo permitido de lo prohibido, lo sagrado de lo profano, lo valorado de lo devaluado, lo aceptado y lo rechazado, lo sano y lo enfermo, aspectos que frecuentemente implican conflicto.

El consenso es funcional, ya que permite la cohesión, interacción y organización social, así como la generación y la permanencia de identidad. Por lo tanto, aquello considerado como diferente, no consensuado, o riesgoso para la identidad, funcionamiento o integración grupal, es habitualmente rechazado, mantenido al margen o conjurado mediante distintos tipos de comportamientos a modo de defensa.

El metaconocimiento, es conocer lo que el grupo de pertenencia conoce y percibir o tener una idea de los sistemas de conocimiento de los grupos ajenos. Las concepciones referidas a un metaconocimiento, son habitualmente “polémicas”, ya que pueden implicar situaciones conflictivas entre lo que se considera legítimamente normativo, perteneciente o no al grupo.

Histórica y culturalmente, las imágenes y actitudes referidas a la discapacidad siempre han sido dilemáticas, oscilando entre polos opuestos o conflictivos, bueno-malo, normal-anormal, sano-enfermo, activo-pasivo, superdotado-infradotado, segregado-incluido, etc.

Los alumnos se refieren a estos aspectos ambivalentes, que aparecen planteados en situaciones educacionales. Se menciona el temor a no ser aceptado, de no poder cumplir con las demandas de la “cultura dominante”, de la lucha entre la aceptación y el rechazo, de la dependencia y sobreprotección versus la independencia:

“...y me acuerdo que ellos se sintieron como aliviados porque me decía una de las profesoras, mirá, nosotros no te queríamos decir nada pero también nos parecía más factible que la hicieras acá dentro, porque tampoco queríamos decirte a vos que hagas algo sin saber realmente si vos podías o no, y a lo mejor que no te sientas que te estábamos cortando la libertad”. [E1]

“A las personas de mi generación y las anteriores, se les ha preparado mucho para desenvolverse solas, vos tenés que hacer esto, vos tenés que hacer lo otro, pero no es tampoco así, porque en una institución normal, como es la Facultad que tiene los elementos, y cosas fáciles de hacer”. [E2]

“...pero bueno, por mi discapacidad tenía miedo de empezar una carrera que tuviera relación con salud, porque no pensé que podía ejercerla”. [E3]

“Ahí no tenía ningún tipo de lugar, digamos. Por sobreprotección, no porque me rechazaran; nunca sentí rechazo, al contrario. Y por mis características, soy muy independiente. Yo siempre de chica fui muy independiente, muy activa”. [E3]

“Cuando yo empecé la carrera, pensaba que solamente la iba a seguir pero no la iba a ejercer, pero con las primeras clases de primer año, me di cuenta que yo podía. Si esa persona que estaba del otro lado hablando podía hablar de esa manera, yo podía también”. [E3]

“A mí me pasa que yo manejo, y la gente grande me mira como un bicho raro, cuando me subo al coche, están acostumbrados a ver al discapacitado que lo llevan, que lo traen, y ese es el tema, no ven la independencia”. [E5]

“Me costó tanto ser aceptado, tenía miedo de dar un paso en falso y hacer el ridículo”. [E6]

Algunos de los alumnos, señalan que ciertos docentes, o los ven como “héroes”, capaces de proezas, atribuyéndoles cualidades superiores, mostrándolos como ejemplo, o por el contrario como un “otro” desvalorizado:

“Tienen la mentalidad de que o lo podés todo y sos una genia, no sé cómo podés, pero podés, parece que fuera mágico, y si no no podés nada, es ir de un extremo a otro”. [E2]

“Y es un ejemplo ¿ejemplo de qué? A mí me fue bien en el deporte y en el estudio, pero me niego a ser ejemplo de nada. Lamentablemente al discapacitado le ponen el ejemplo del triunfador”. [E6]

Aparecen en los docentes, distintas concepciones y modelos al tratar de definir la discapacidad:

“...alguna alteración de las capacidades de un individuo con respecto a un parámetro de normalidad que seguramente será definido social e históricamente”. [E11]

“Alteración, disminución de funciones, límite en las actividades...”. [E13]

“Déficit funcional...”. [E13]

“La definiría como disminución o incremento en la capacidad o habilidad de realizar algo”. [E14]

“...tienen otras capacidades”. [E15]

“Como una situación de limitación que se expresa en una dificultad para realizar alguna actividad, sea física, sensorial, intelectual”. [E16]

Es común que se asocie la discapacidad con ideas de “pérdida”, “limitación”, “ausencia”, en desmedro de lo que la persona posee. El modelo del déficit, que corresponde al paradigma centrado en los aspectos médicos, psicométricos y asistenciales, ha servido para clasificar y/o

rotular normativamente según estándares culturalmente establecidos, desde la afirmación y acción centralizada en el déficit, obviando la condición relacional de la discapacidad, y la necesidad de partir de todo aquello que la persona posee y no de lo que falta.

Tradicionalmente, los estudiantes que no responden a “lo esperado”, apartándose de la “norma”, han sido frecuentemente considerados como un “otro” desvalorizado; si esto ocurre, aparecen inadecuadas o estereotipadas respuestas y relaciones docente-alumno, desigualdades educativas y la negación de las diferencias bajo el manto protector de la homogeneización.

En el relato de los informantes, aparece la discapacidad como un criterio culturalmente relativo, los docentes señalan que un gran número de desventajas académicas, se originan y mantienen desde lo cultural y lo axiológico. La concientización, implica formar e informar, considerando los valores esenciales que hacen al ser humano.

Los docentes se refieren también a la falta de accesibilidad, provocada por diferentes tipos de barreras culturales, comunicacionales y actitudinales, lo que indica el desplazamiento hacia otro paradigma, desde el modelo médico al social:

“...el dictado y la asistencia de asignaturas teóricas no presenta graves dificultades a excepción de las barreras arquitectónicas para las personas con discapacidades motoras”. [E9]

“Están en desventaja, porque no pueden acceder a todas las aulas, a toda la información, a carteleras, a la biblioteca”. [E10]

“La mayoría de las ‘discapacidades’ no constituyen impedimento alguno para la labor docente como tampoco para desenvolverse como estudiante. Si bien cada caso admite análisis particulares, en líneas generales la mayor o menor necesidad de asistencia (motriz, por ejemplo) no implican restricciones insalvables para desarrollar la mayoría de las actividades de la vida cotidiana. Los mayores inconvenientes suelen surgir de los prejuicios sociales y de la escasa tolerancia social hacia lo diferente”. [E12]

“...están en desventaja en la medida que es la sociedad en la que vivimos, que contribuye a disminuir la participación de las personas con discapacidad. Dificultad para acceder a aulas, compra de apuntes, etc.”. [E16]

Los alumnos coinciden con esta visión de discapacidad, mencionando también el problema de “valores” que conlleva y que se manejan en el contexto universitario:

“Es un tema de cultura, porque está la rampa, y siempre adelante hay un auto, tiene que ver con el respeto hacia el otro”. [E5]

“La discapacidad es una construcción cultural, y hay que revisar a la clase dominante, es lo que dice Freire ‘el dominador está dentro nuestro’”. [E6]

“El problema no está en que por ahí el docente no acepte a una persona con discapacidad, el problema está en los valores que está manejando la Universidad, en los valores en cuanto a la formación, en el valor del hombre”. [E6]

“En la medida que vos sembrás un valor cosmopolita y universal, no podría haber discriminación”. [E6]

Los diferentes tipos de discapacidad, también originan distintas concepciones, creencias y valoraciones en los docentes:

“...los alumnos con discapacidades visuales están en desventaja evidente”. [E9]

“...el caso de los sordomudos y los paralíticos cerebrales, tiene una gravedad difícilmente compensable en los actuales momentos universitarios”. [E9]

“...una persona ciega o espástica es muy difícil que culmine la carrera en Ciencias Económicas, sin embargo creo que en Derecho o Ciencias de la Salud, podría desarrollarse mejor”. [E10]

Debido al sistema de educación segregada, la mayoría de los docentes no han tenido la oportunidad de interactuar con personas con discapacidad. Existe todo un “imaginario social” al respecto, formas, arquetipos, creencias e ideas no siempre veraces, transmitidas y arraigadas en el pensamiento colectivo.

Los alumnos se refieren a la necesidad de despojarse de esta “carga” histórica y cultural, y más allá de los mitos, el poder ser considerados personas en igualdad de condiciones, de posibilidades, de oportunidades, de derechos:

“...no me daba cuenta que caminaba diferente. No, no, sí me daba cuenta, pero igual yo decía: ‘yo soy una persona, si hasta acá llegué como todo, puedo seguir igual’”. [E3]

“Yo no soy la foca haciendo equilibrio con la pelota, yo soy una persona”. [E6]

“Nosotros no entramos dentro del criterio dominante de lo que se piensa como normal, lo que se trata es de que cada cual pueda contar con sus métodos y sus medios para poder desarrollarse por el sólo hecho de ser persona”. [E6]

Actitudes docentes con relación a la discapacidad

Este estudio señala esencialmente actitudes manifiestas, sin embargo, es necesario recordar que existe toda una gama de actitudes que no se ven con respecto a la discapacidad, y que frecuentemente constituyen las más perjudiciales barreras.

En la población estudiada, mayoritariamente son los alumnos con discapacidad quienes toman la iniciativa y se acercan al profesor, a fin de dialogar y acordar cuestiones relacionadas con sus necesidades educativas:

“Bueno, yo fui mucho de encarar, algunos sí se me acercaban, otras veces fui yo. O sea, tampoco esperaba que se me acerquen en definitiva, yo elegí esta carrera y si ellos no saben cómo manejarse, yo les voy a facilitar cómo manejarse ya. Un poco esa era mi filosofía, ellos no tenían porqué cómo saber cómo manejarse en realidad”. [E1]

“En lo que podía ahorrarle el trabajo a los profesores, lo hacía, yo me daba cuenta que también para ella era nuevo, y le costaba a ella explicarme. Me decía, bueno, a ver cómo te lo explico”. [E1]

“A mí tal vez me resulta más fácil explicar esto, que a la persona que ve, explicarle a alguien que no ve. Yo a la persona que ve, le puedo decir mirá este gráfico, al que no ve no le puedo decir mirá esto. Entonces me acercaba y dialogaba”. [E1]

“Soy yo quien se acerca al docente, y le explico...”. [E1]

Los alumnos expresan que es difícil generalizar en cuanto a las actitudes docentes, aunque la mayoría piensa que salvo algunas excepciones, las actitudes han sido buenas y adecuadas desde la equiparación de exigencias y responsabilidades. Mencionan al respecto:

“El profesor en vez de decir pobrecito o no lo va a poder hacer, dice ¿cómo hago para evaluarte? Es decir, cuando uno ve un problema nuevo, dice ¿cómo hago para empezar a despejar acá? Yo creo que la matemática te estructura para no discriminar. Es decir, la matemática es muy explicativa, y entonces uno piensa ¿cómo?”. [E1]

“No me subestimó, ni bajó la exigencia, fue lo mismo para todos”. [E3]

“...los docentes, me preguntaron, y como no había otra opción, ellos me ayudaron, subieron y bajaron la silla de ruedas en el entrepiso para que pudiera asistir a la clase”. [E5]

“Fue un buen docente porque me respetó”. [E5]

Algunos alumnos señalan la existencia de inadecuadas actitudes: excesiva observación, diferencias en cuanto al trato con el resto y situaciones donde se sintieron incómodos o inseguros. Indican sin embargo, que en la mayoría de los casos, estas actitudes no obedecen a la “mala voluntad” del docente, sino que pueden originarse en la desinformación y falta de experiencias e interacción con respecto a la discapacidad. La discriminación según lo informado, proviene no sólo de la negación o “invisibilidad” de la discapacidad, por rechazo, miedo, desconocimiento, etc., sino también por exceso de protección, de querer “ayudar” inadecuadamente fomentando la dependencia.

“...pero siempre en realidad, de la mala onda de decir: ‘¿y cómo vas a hacer?’, ‘¿y cómo...?’”. [E2]

“Un profesor me dice bueno, quiero que expliques una película, bueno a mi encantó, ningún problema, me puse a explicarle, cuando estoy por la mitad, me corta y empieza, ¿y vos te pensás casar?, y yo le respondí con usted seguro que no, y todos se empezaron a reír, ¿y cuando tengas hijos cómo vas a hacer?, y voy a estar embarazada, yo así le respondía porque era para matarlo”. [E2]

“La cosa de subestimar al otro, por ejemplo, hay un profesor que siempre viene y te dice yo te admiro, sos divina, piribi, piribi, y después de todo eso me dice: ¿ay, cómo vas a hacer para hacer mi materia?”. [E2]

“Me observaban no sólo mi supervisora sino el dueño del geriátrico, que en las primeras clases, por ejemplo, de un taller que era de estimulación psicomotriz, donde yo tenía que hacer mover, hacer ejercicio a un grupo de gerontes, y bueno, estaban los dos ahí mirándome, cosa que no hicieron con otras practicantes. Fue terrible...”. [E3]

“En un momento me llamó la atención. También había dicho que yo salía de clases sin permiso, cuando había que salir para lavarse las manos, porque había que trabajar con papel y engrudo y esas cosas, todos hacían lo mismo sin pedir permiso. Me dijo que no había llevado los trabajos en tiempo. Yo los llevaba a tiempo, pero no eran igual que los demás, porque los hacía yo, así que no quedaban bonitos (...) La idea de ella era que quedaran bonitos, yo no podía hacerlos bonitos. Hay falta de comprensión, tal vez por desinformación”. [E3]

“... quedé muy mal con eso, porque no me lo merecía. Me pareció totalmente injusto. Yo soy una persona que ha perdido materias y no he tenido ningún problema. He tenido aplazos también. Soy una alumna regular, totalmente, pero en ese momento, la verdad. Así que estuve 3 años sin cursar, porque no podía ni verlo (...) la cursé con otra docente y no tuve ningún problema”. [E3]

“Lo que pasa es que no sabe cómo hacer, cómo acercarse, y por eso es la inadecuada actitud”. [E3]

“...lo primero que te toman es goniometría; sentarme yo en la mesa, la profesora empezó a mirar hacia los costados, como buscando algún papelito, y después dice ‘bueno, te voy a tener que tomar en forma teórica’. Y yo dije ¿por qué? ‘Goniometría’, me dice. Pero si yo practiqué y estudié con el goniómetro, se usar todos los goniómetros. Así que me mira y me dice ‘¿pero vos vas a aplicar goniometría?’. Le digo, yo no lo puedo hacer con una mano. Y bueno, entonces no es ético que te lo tome. Así que no me tomó goniometría. Y es el filtro para pasar a las otras preguntas para mis demás compañeros. Es central. Es importante para esa materia. No me lo tomó ni a nivel teórico. Se podría haber tomado con otra persona, un compañero por ejemplo, yo realmente quería que esa docente supiese que yo sabía”. [E3]

Los docentes coinciden al mencionar:

“Las actitudes docentes con relación a los alumnos con discapacidad son de: sorpresa, temor, rechazo, según el tipo de discapacidad, incomodidad ante su presencia en casos de parálíticos cerebrales”. [E9]

“Supongo que existen variadas actitudes, incluso discriminativas”. [E11]

Jung, Carl, llama “shadow” (sombra)¹ al conjunto de aspectos que el sujeto no acepta, rechaza o descarta de sí mismo. Lo negado es proyectado hacia afuera, pero cada vez que el sujeto se enfrenta en la realidad del mundo exterior con aquello que no ha querido reconocer en sí mismo, se generarán reacciones y comportamientos diversos (angustia, repudio, odio, sentimientos de superioridad, lástima, miedo, culpa, etc.).

La “sombra” mantiene oculto todo lo que no está aprobado o no se quiere ser, es lo oscuro, lo desterrado, lo no aceptado en la propia identidad, contiene lo maligno, indeseable, pecaminoso o impuro, que cada ser humano tiene como contracara de lo que cree únicamente ser.

No discriminar, marginar o rechazar a las personas con discapacidad, implica primeramente poder reconocer que estos sentimientos y actitudes forman parte de nuestra identidad.

Los alumnos se refieren a la importancia que reviste la interacción signada por la capacidad de escucha, siendo que en algunas oportunidades falla la comunicación y el vínculo establecido:

“Hemos tenido charlas con la supervisora, el tema de cómo adaptarme y todo bien, aunque con un montón de palabras cruzadas”. [E2]

“...no preguntan, falta apertura”. [E2]

“La verdad que, para mí fue, por ahí, más que nada, fue que nuestro vínculo no era muy bueno, yo no estaba de acuerdo cómo ella daba la clase”. [E3]

“Y si no tenés buena relación con el docente, te cuesta más obtener ese conocimiento, y por ahí el docente no considera eso”. [E3]

¹Jung, Carl (1984). *El hombre y sus símbolos*. Cuarta edición. Biblioteca Universal Contemporánea. Barcelona, España: Caralt. Pág. 170.

“El tema pasa por la aceptación, por la actitud de escucha”. [E7]

Para algunos de los informantes alumnos, las actitudes más importantes son aquéllas que implican apertura, flexibilidad, participación e igualdad tendiente a la inclusión:

“Creo yo que la más importante, es la integración. Una persona discapacitada enseñaría como primera medida el no discriminar y eso es genial, principalmente a los niños más pequeños”. [E4]

“La palabra integración es polisémica. La integración es la lucha contra la discriminación”. [E6]

“La lucha para integrar al discapacitado es global, y se enmarca dentro de un esquema dialéctico, cuando se habla del pueblo y el antipueblo, del acceso a la Universidad de los sectores populares y diversos, nosotros vemos como una contradicción que las personas con discapacidad tengamos montones de barreras”. [E6]

“La Universidad en la medida que no abra todos los canales de participación está violentando los principios de la reforma”. [E6]

“Para hacer una revolución por una mejor calidad de vida, pueden empezar por acá, por el metro cuadrado de acá”. [E6]

“Abramos los canales de participación con nuestros hermanos que están dentro de la Universidad y que a veces no hacen falta grandes inversiones económicas”. [E6]

“La integración debe estar incluida dentro de la noción de Universidad”. [E6]

“Si hay una situación de discriminación en la Universidad, es la alerta, es la luz roja, que nos indica que la Universidad está yendo contra sus propios principios”. [E6]

“Hay muchos docentes que tratan de incluir, el sistema a veces te excluye”. [E8]

Los alumnos y docentes coinciden con relación a que las actitudes no discriminatorias, deben implicar iguales “*exigencias y recompensas*”:

“Las exigencias y las recompensas fueron idénticas a las de sus compañeros de clase”. [E9]

Los docentes estiman que las principales causas de actitudes incorrectas son: la falta de contacto, vivencias o experiencias compartidas con personas con discapacidad, la inadecuada o inexistente formación y concientización al respecto, la estandarización de estrategias y métodos, los enfoques basados en la homogeneización y la masividad de las cursadas. También aluden a la falta de consideración docente por la diferencia, por la diversidad del alumnado en general:

“La falta de formación docente específica sobre discapacidades, falta de sensibilización sobre las capacidades diferentes, falta de convivencia con ‘lo diferente’, estandarización en el dictado y la evaluación de los alumnos, masividad de cursado en algunas materias”. [E9]

“Creo que algunos docentes les molesta un poco la diversidad, tener que tomar un examen distinto, explicar su clase de otra manera, otros docentes son indiferentes y otros apoyan y ayudan a solucionar problemas de distinta índole”. [E10]

“Creo que se trata en su mayor parte de barreras sociales que impiden la integración del ‘diferente’, no sólo en términos de ‘discapacidad’”. [E12]

“No sé cómo son las actitudes. Sólo puedo hablar por mí. Y en realidad, me costó pues no estaba acostumbrada a trabajar con estudiantes con dificultades”. [E14]

“Depende del docente, de su formación en términos de inclusión. Pues si discrimina a una persona con discapacidad también lo hace en otros sentidos, por ejemplo alumnos con dificultades económicas”. [E16]

Algunos docentes expresan que el tema de las actitudes, compete también a la institución:

“No depende de la dedicación o voluntad del docente sino de una política seria y responsable desde la Universidad”. [E14]

“Es la institución o el sistema el que tiene que cambiar, para que cambien las actitudes”. [E15]

Formación docente relativa a la temática de la discapacidad:

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, como ya se mencionó, sólo se imparte formación de grado con respecto a la discapacidad en la carrera de Licenciatura en Terapia Ocupacional. En Servicio Social, Enfermería, Psicología, Humanidades, Derecho, Ingeniería, Arquitectura, Diseño, etc., carreras que necesariamente deben contar con capacitación al respecto, no existen opciones ya sea por medio de cursos, seminarios, asignaturas optativas o cátedras abiertas. Para los docentes no se ha efectivizado aún, ninguna oferta de posgrado que incluya la temática.

Al indagar sobre este aspecto, las respuestas son coincidentes, destacando la posibilidad de introducir contenidos y prácticas relativas a la discapacidad a nivel curricular, principalmente en algunas carreras, desde la necesidad de sensibilización y capacitación básica o específica según el caso.

“Como docente y funcionario no recibí ninguna formación. Me interesé por el tema en forma personal y aquí estoy”. [E9]

“No creo que sea necesario llegar a ser un especialista, pero por lo menos tener lo básico, y para el buen abordaje educacional la formación es prioritaria”. [E10]

“No es por falta de predisposición, es que muchas veces por falta de información, o de sensibilización, se desconoce la adecuada o mejor manera de proceder, y a veces por esto no se hace nada”. [E11]

“...el docente regular en la Universidad, debe estar sensibilizado y capacitado”. [E11]

“No tengo observaciones al respecto dada mi escasa experiencia con estudiantes con discapacidades (...) antes de emitir un juicio no me permitiría hacerlo hasta tanto no tenga evidencia empírica a partir de una interacción con estos actores sociales”. [E12]

“Los profesores frente a este alumno, se preguntan ¿cómo hago?”. [E13]

“No conozco propuestas en este ámbito. Sí en universidades extranjeras que poseen departamentos dedicados a resolver los inconvenientes que pueden tener las personas con discapacidad”. [E14]

“En el exterior, algunas materias tienen un párrafo dedicado a alumnos con discapacidad y un departamento dedicado a facilitar la tarea tanto del estudiante como del docente”. [E14]

“No tengo formación suficiente para responder con criterio”. [E14]

“La formación y difusión debe involucrar a todas las Unidades Académicas”. [E15]

“Es necesaria capacitación docente también en este sentido”. [E16]

Los alumnos también se expresan de forma similar:

“Sólo se brinda formación en la carrera de T.O., tendría que ser también en los profesorados”. [E3]

“Creo que tiene que ver la escasa formación y experiencia con personas con discapacidad”. [E3]

“...por ahí, lo que yo vi, lo que yo sentí, es que, como alumna, no han tenido la mayoría de ellos, los docentes, más alumnos con discapacidad, por ahí no han tenido esa posibilidad de conocer o tener, la experiencia de tener alumnos con discapacidad. Si yo tuviera más alumnos con discapacidad, no tendrían por ahí, en algunos momentos, la dificultad de no saber cómo evaluar, o cómo manejarse. Eso es lo que falta, porque lamentablemente o por suerte, no hay alumnos con discapacidad”. [E3]

“Más allá de los docentes la gente en general no sabe mucho sobre la discapacidad”. [E5]

“Los docentes están dentro de un sistema y hacen lo que pueden con la formación que han tenido”. [E6]

“La falta de formación adecuada y de intercambio de información entre los docentes, hace que los alumnos con discapacidad tengamos que explicar las necesidades de adaptación a los docentes de la Facultad”. [E7]

“La formación docente en cuanto a discapacidad es prácticamente inexistente”. [E8]

Adaptaciones curriculares

La intervención del docente en cuanto a adaptaciones curriculares, surge de común acuerdo con el alumno, al manifestar estas sus necesidades y requerimientos. En el currículo concebido como un proceso, educador y educando interactúan, a fin de identificar las mejores estrategias a implementar en la práctica, respetando la autonomía, libertad y responsabilidad del alumno como artífice de su propio proceso de aprendizaje.

“Con la supervisora charlamos de la práctica en terreno, acordamos...”. [E2]

“Es importante que el alumno pueda tomar sus decisiones en las prácticas, que se charle al respecto, que comprenda que es el protagonista de su aprendizaje”. [E10]

“...es posible en tanto el alumno genera sus propias perspectivas. No siempre un Lic. en Trabajo Social debe de manera imprescindible realizar visitas domiciliarias. Una persona con discapacidad también puede hacerlo, quizá organizando posibilidades y medios”. [E16]

Los docentes entrevistados, en general desconocen el tema de las adaptaciones curriculares, las distintas posibilidades y variables de ajuste, que incluso pueden resultar útiles en algún momento del proceso educativo, también para alumnos sin discapacidad. Los informantes que realizaron adaptaciones curriculares, se guiaron más bien por el “instinto” que por el conocimiento, y esencialmente desde la actitud de aproximación, escucha y diálogo con el alumno con discapacidad. Algunos señalan la posibilidad de retroalimentación interpersonal y grupal, que ofrece la situación inesperada, “sorpresiva”, que no encaja dentro de las estructuras conocidas o comunes. Se mencionan situaciones al respecto:

“Para la práctica, se le consultó qué quería, si ir a una escuela o un barrio. La alumna decidió hacer la práctica en el barrio, en el Asentamiento Dos Marías, se planteó entonces el

tema y lo hablamos con todos los compañeros. Así se reunían en un lugar con los compañeros, e iban juntos al barrio, ellos la acompañaban y le presentaban a los vecinos. Lo que veíamos, era que ella captaba más cosas que los demás, con relación al discurso en las reuniones con vecinos. Escuchaba atentamente y servía a los compañeros, para detectar ciertas actitudes positivas y otras saboteadoras. Los compañeros decían ‘nosotros no nos damos cuenta y M. sí’, porque ella los escuchaba”. [E16]

“...en una práctica en la Escuela N° 44, al lado del basural, la directora nos plantea trabajar con socialización desde lo comunitario, con un grupo de 6to año, con serios problemas de discriminación, violencia, y bajo rendimiento. La alumna que presentaba discapacidad visual, dijo entonces ‘si decimos que discriminan ya los estamos discriminando’, no partamos de esto”. [E16]

“La alumna les dice a los chicos ‘yo soy ciega ustedes me ven pero yo a ustedes no, entonces a mí me va a costar un poco conocerlos, pero igual los voy a conocer, me dicen el nombre y los voy a reconocer por la voz. Lo que quieran preguntar, porque me ven distinta, me preguntan’”. [E16]

“Cuando necesitaban ayuda, los chicos (supuestamente con problemas de violencia, discriminación, etc.) la iban a buscar y la llevaban de la mano”. [E16]

“En cuarto año realiza junto a una compañera en una institución educativa, un taller con duración de 6 meses y encuentros semanales, sobre discriminación. Este trabajo lo estamos sistematizando pues fue una excelente experiencia”. [E16]

“Les dimos charlas, les mostramos el Braille, a un chico lo vendaron para que vivenciara”. [E16]

“En la reunión final los chicos le llevaron regalitos, eran tarjetitas donde cada uno le escribió algo, pero todo incluso los dibujos, tenía relieve, con fideos, semillas, palitos, etc., para que ella pudiera reconocerlo”. [E16]

“Otra alumna con dificultad física para caminar realiza su práctica en huerta comunitaria. Se siente muy satisfecha de poder realizar su práctica, a pesar de caminar con dificultad. El grupo

también participa.”. [E16]

“Por ejemplo, en el caso de una alumna no vidente en su primer año de práctica comunitaria debía integrarse a una actividad en terreno donde fundamentalmente la observación era lo prioritario (...) la alumna contribuyó en una observación no visual, sino fundamentalmente auditiva...”. [E16]

“La complementariedad de lo observado por el grupo, teniendo en cuenta el aporte de la alumna fue altamente positivo. Ella advertía cuestiones que no eran visualizadas, pues eran perceptibles en el discurso”. [E16]

Una alumna relata una situación planteada durante el transcurso de un trabajo práctico, donde espontáneamente el ayudante propone una alternativa de enseñanza y aprendizaje “diferente”:

“Recuerdo que estábamos viendo un video de Hemiplejía, éramos un grupo muy reducido de 5 personas, ya teníamos bastante confianza, y el ayudante me pregunta: ¿y vos cómo haces, para ponerte el corpiño o para ponerte una remera con una sola mano? Entonces yo le dije, ya tenía confianza con él y con mis compañeras, y tenía varias prendas arriba, así que me saqué una y me la volví a colocar, y bueno, me dijo que esa técnica no la tenía, nadie la conocía, y me preguntó quién me la había enseñado, y yo dije que nadie, porque a vestirme y todo lo que sea, fui cambiando. El grupo aprendió esa técnica”. [E3]

La consideración por parte del docente, de las diferencias como posibilidad de enriquecimiento y la importancia de la acción educativa con respecto a la interacción grupal, se transforman con relación a la discapacidad en instancias necesarias de aprendizaje.

El grupo y su dinámica, generan retroalimentación de una forma no convencional, ya que se actualizan y emplean diferentes potencialidades a nivel personal y contextual, beneficiándose la totalidad de los actores involucrados y el docente, que se transforma también en sujeto de aprendizaje. Esta perspectiva, tal vez remita a una visión más holística del currículo, como una postura de integración de un todo diverso, entendiendo que importa tanto la figura como el fondo y sus mutuas influencias e interrelaciones. El espacio educativo se transforma así, en una posibilidad para trascender fronteras y límites demarcados rígidamente, como un ámbito apto para

la experimentación, sensibilización, aceptación y apertura, tendiente al crecimiento y desarrollo de todos los participantes.

También es posible identificar en el discurso de los entrevistados, la existencia de un modelo práctico del currículo. Con relación a las prácticas de los alumnos, se menciona la adaptación curricular, referida a “medios y situaciones”:

“En cuanto a las dificultades, son principalmente respecto a la necesidad de adaptar medios y situaciones”. [E16]

“Cuando uno piensa en modificar es necesario considerar la situación”. [E16]

De la información brindada por los docentes, se infiere que los ajustes realizados con respecto a los contenidos, no fueron significativos. Al remitirnos al tema de los contenidos, se evidencia otra postura curricular, más conservadora y academicista, sustentada por una estructura menos permisiva a la posibilidad de “ajuste” según las necesidades del estudiante. Desde esta óptica, aparece en el imaginario docente, la creencia que existen carreras más aptas que otras para la realización de adaptaciones curriculares:

“El problema surgió con los contenidos visuales, no se modificó esto”. [E9]

“No creo que existan antecedentes de adaptaciones curriculares en Ciencias Económicas”. [E10]

“Los contenidos en realidad no se pueden eliminar ni modificar en la Universidad”. [E13]

“Tal vez el problema del ajuste sea imposible con los contenidos, tienen que estar”. [E13]

“Las personas con discapacidad en algunas carreras están en desventaja, y en el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata en particular, ya que las carreras técnicas no han pensado en incorporar o cambiar contenidos a favor de la integración de los discapacitados”. [E14]

“En Exactas, esencialmente en contenidos y técnicas, es más complejo el tema de los ajustes curriculares”. [E14]

Se percibe otra visión curricular, referida específicamente a lo técnico, desde la necesidad de eficiencia y eficacia. Esto se revela en el relato de los informantes:

“Hay algunas carreras donde las prácticas son más técnicas, entonces las exigencias cambian”. [E13]

“...un químico que trabaja en un laboratorio debe ser preciso y debe manejarse sin dificultades debido al riesgo que corre al manejar materiales y reactivos potencialmente peligrosos. Sin embargo es factible que realice tareas en otros campos de la Química como son Química Teórica, Química Computacional, docencia, etc.”. [E14]

“Los medios y materiales de laboratorio no están adaptados”. [E14]

La perspectiva “técnica”, remite a conductas o competencias de aprendizaje en general observables, pre-establecidas, mediatizadas por la transferencia de procedimientos estimados como esenciales para el ejercicio profesional.

Con respecto a los ajustes en la metodología y medios empleados, los docentes mencionan: temporalizaciones, grabaciones, atención personalizada, trabajo en grupo y tutorías.

“Hay que considerar los requerimientos del alumno en cuanto a medios o estrategias, en el qué y el cómo”. [E10]

“Le brindé más tiempo y dedicación personal”. [E14]

“...sugerir uso de grabador”. [E16]

“...sugerir grupos de trabajo con lectura”. [E16]

“Tutoría para interpretación de textos...”. [E16]

Sin cambiar la modalidad de exposición de la clase, algunos docentes consideraron lo siguiente:

“Me pareció correcto indicarle el material con anticipación, para que lo pueda tener e ir leyendo con tiempo”. [E15]

“....en el caso de usar filmas, es necesario explicar y leer pausado, brindando tiempo extra para que pueda escribir”. [E16]

Con relación a la tecnología informática, programas y ayudas técnicas, ninguno de los docentes entrevistados menciona la posibilidad de emplearlos en la realización de ajustes curriculares, tampoco el uso de la computadora (señalada previamente como medio para efectuar evaluaciones, por una alumna con discapacidad visual), foros de discusión o debate, conferencias, clases o prácticas virtuales, etc.

Se han denominado “ambientes prostéticos”, a los entornos sociales y físicos diseñados intencionalmente para facilitar el aprendizaje. En cuanto a los ajustes físicos ambientales, los docentes entrevistados no han realizado modificaciones simples (ubicar al alumno en primeras filas, cambiar la distribución de los alumnos en el espacio áulico, procurar ubicarse en el lugar más iluminado, etc.), se refieren a las barreras en la infraestructura, como algo inmodificable e incluso como un factor determinante de deserción de alumnos que se desplazan en silla de ruedas:

“En el año 1989, cursó la materia Principios de Administración una alumna que se desplazaba en sillas de ruedas, el resultado fue negativo ya que ella abandonó la carrera por las dificultades que existían para desplazarse en el Complejo Universitario. Luego, otros alumnos con menos dificultades pudieron cursar las materias”. [E10]

“Recientemente el Complejo cuenta con rampas, ascensores, pasamanos que facilitan el acceso de estudiantes y docentes discapacitados”. [E10]

“No es posible modificar escaleras y otras barreras que hay en la Universidad”. [E11]

“Quedó en evidencia la escasa adecuación de la infraestructura edilicia para la normal circulación de personas, por ejemplo, en sillas de ruedas. Como el aula asignada era accesible sólo por escaleras debíamos encargarnos, junto con el único compañero varón de la comisión, de movilizar manualmente la silla de ruedas”. [E12]

“Se solicitó un cambio de aula que no fue producido”. [E12]

En cuanto a las evaluaciones, es frecuente que el docente (consciente o inconscientemente) realice una discriminación positiva brindando más facilidades, omitiendo temas o contenidos, calificando de más, etc., situación que debe evitarse equiparando mediante la adaptación curricular en los métodos, medios, situaciones o condiciones del examen. Es por esto que la evaluación, en estrecha interacción con todos los demás elementos curriculares, es un tema central a considerar con relación a la discapacidad, ya que implica de ser necesario encontrar formas alternativas que permitan la igualdad y no la facilitación paternalista con relación a los demás alumnos.

Por otra parte, la posibilidad de ajuste curricular con respecto a la evaluación, depende de la concepción que el docente tenga de la misma. La evaluación puede verse como determinante de éxito o fracaso, como un instrumento empleado sólo para medir cuantitativamente los logros alcanzados, o como una intervención pro-activa, es decir como otra situación más de aprendizaje para el alumno y el docente. Desde esta perspectiva, es necesario priorizar la evaluación formativa, como factor esencial de la enseñanza y el aprendizaje orientado hacia la retroalimentación, entendiéndola como un proceso flexible, global, continuo y sistemático, aplicable a los actores involucrados, al contexto y al currículo.

En general se advierte en el relato de los entrevistados, que predominan las formas convencionales de evaluación, arraigadas tradicionalmente en el ámbito académico universitario, existiendo cierto temor a innovar con relación a este tema. En este sentido, algunos docentes indican el problema que representan los tipos de evaluación que aluden a una sola vía de percepción:

“En el caso de una alumna ciega se adaptó la currícula de una materia que debía ser con evaluación visual. No fue fácil convencer a los docentes sobre el tema. En algunos casos se pretendió declararla no apta para continuar esa carrera”. [E9]

En los casos de discapacidad visual, la mayoría de los informantes señala haber realizado algún tipo de ajuste en las evaluaciones, indicando además la falta de asesoramiento y apoyo institucional:

“Sólo darle más tiempo para escribir”. [E14]

“No tenía idea, la evaluación, lo charlé con el alumno, me hubiera gustado contar con asesoramiento o alguna orientación al respecto”. [E15]

“Los docentes universitarios en general desconocemos las diferentes alternativas para evaluar, no hay formación institucional, al final siempre recurrimos a lo tradicional, a lo que siempre hacemos...”. [E15]

“Parciales y recuperatorios: en caso de dos alumnas no videntes, ellas realizan su parcial en Braille y luego lo leen para la corrección”. [E16]

“Los finales los tomamos oral”. [E16]

Como se advierte, el tema de las adaptaciones curriculares, no compete sólo a alumnos y docentes, sino que se encuadra también desde una dimensión institucional, esencialmente en lo concerniente a políticas de formación y asesoramiento al respecto, y en cuanto a la elaboración de una adecuada normativa que unifique y establezca criterios válidos a considerar.

Factores favorecedores y limitantes del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad de la Universidad Nacional de Mar del Plata

Existen múltiples factores que pueden incidir favorable o desfavorablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario del colectivo estudiado, por lo que se rescatan únicamente para su análisis e interpretación, aquellos aspectos generales que aparecen reiteradamente en el relato de los informantes, que resultan significativos, originales o distintivos con respecto al resto.

Factores que inciden desfavorablemente

Identificar los aspectos potenciales o manifiestos de riesgo, segregación o limitación existentes en el ámbito universitario, es una instancia necesaria, para hallar mecanismos de afrontamiento, de propuesta y actuación tendiente a la mejora.

Los informantes docentes y alumnos, coinciden en que se requiere de una política institucional más comprometida y activa, con respecto a la formación universitaria de las personas con discapacidad. Los mismos, estiman que la Universidad no fue concebida ni diseñada desde un enfoque incluyente, considerando la presencia en aulas, laboratorios, bibliotecas, etc., de alumnos con discapacidad.

Ya se ha mencionado, que la función docente universitaria implica acciones que exceden al docente, y que pertenecen a la órbita de la administración, organización y gestión institucional, como por ejemplo: el fomento de planes, cursos, seminarios, programas, etc., de capacitación y/o actualización de grado y postgrado en forma presencial o virtual; políticas de ingreso y permanencia diseñadas con criterios realistas y acordes con las actuales demandas sociales; accesibilidad para todos; articulación con otros sistemas educativos, esencialmente con el nivel previo al ingreso; fluidos mecanismos de comunicación y acciones conjuntas con las Secretarías Académicas de cada Facultad; evaluación periódica y reestructuración de ser necesario de los diferentes servicios ofrecidos (orientación vocacional, Universidad Abierta, etc.); elaborar nuevas normativas académicas; realizar censos y estudios de diversa naturaleza, a fin de detectar necesidades o debilidades y proponer nuevas orientaciones educativas; equipamiento y material

bibliográfico actualizado; etc.; aspectos en los que es necesario contemplar, entre otros, la temática de la discapacidad.

Algunos docentes manifiestan que si bien el problema presupuestario incide, no es determinante para la implementación de transformación positiva, y que pueden influir negativamente tanto las concepciones y actitudes inadecuadas, de “ocultación de lo diferente”, como la pasividad, “dejando las cosas como están”, sumado al desmedro de la calidad en la formación brindada, los actuales mecanismos de evaluación, el escaso fomento de la investigación, la no consideración de la diversidad y la falta de equidad:

“...que exigen una decisión política sobre la distribución presupuestaria”. [E9]

“Limitar: dejar las cosas como están, no intervenir, no peticionar, ocultar al diferente, no investigar”. [E9]

“Hay falta de compromiso e interés en general en la política de la Universidad”. [E10]

“El accionar debe involucrar a los distintos actores de la Universidad...”. [E10]

“También la cuestión administrativa o de organización, se pidió un aula accesible pero no se consiguió”. [E12]

“En la Universidad, existen multitud de cuestiones a resolver, la calidad, la formación, la evaluación, el presupuesto, la diversidad, etc.”. [E13]

“Hay que brindar condiciones equitativas, falta equidad”. [E13]

“Las Secretarías Académicas pueden involucrarse más en el tema y organizar algo”. [E13]

“Trabajar por la accesibilidad en general como política de la Universidad, generar espacios de reflexión sobre inclusión, desarrollar el sentido asociativo en los estudiantes”. [E16]

A los anteriormente citados por los docentes, es posible añadir algunos aspectos prioritarios mencionados por los alumnos:

“Hay que mejorar el Servicio de Orientación Vocacional en lo que respecta a discapacidad, así muchos alumnos no se frustrarían eligiendo algo que no es para ellos”. [E8]

“No hay articulación con la escuela secundaria”. [E8]

“Cuando ingresás no entendés nada, es todo nuevo, diferente a lo anterior, y cuesta adaptarse, creo que algunos dejan por esto también”. [E8]

Es similar en docentes y alumnos, la opinión en cuanto a la normativa y necesidad de efectiva aplicación de la misma:

“La ley está pero no se cumple”. [E5]

“Hay legislación, falta voluntad de aplicación”. [E9]

“Hacer cumplir sin concesiones ni justificaciones limitativas el Estatuto Universitario en su artículo 1ro. Inciso e. Con eso estaría satisfecho y justificaría los 15 años que llevamos en el asunto”. [E9]

“La inclusión debe promoverse desde el Estatuto”. [E9]

“No existen adecuadas normativas, y las que hay muchas veces no se respetan o aplican”. [E13]

Una preocupación coincidente en alumnos y docentes es la necesidad de mejorar la formación recibida e impartida al respecto; la escasa divulgación, información y publicaciones ofrecidas; el poder contar con asesoramiento y realizar un seguimiento personalizado del alumno. Se propone además, la posibilidad de contar con tutores:

“Durante la permanencia en esta Universidad he tenido contadas situaciones en donde encontré factores limitantes y ellas fueron producidas por el desconocimiento que poseen algunos docentes en el manejo de la adaptación de actividades según las capacidades físicas del alumno”. [E3]

“Mayor concientización y formación”. [E11]

“Tampoco hay muchas publicaciones sobre discapacidad”. [E11]

“La investigación no se divulga correctamente”. [E11]

“...deben fomentarse los seminarios de formación en distintas carreras para alumnos, y alguna capacitación para docentes”. [E13]

“...podrían existir tutores, especialistas o profesores de apoyo que acompañen al alumno”. [E13]

“Debería haber alguna comisión con profesionales especializados y también personas con discapacidad, para asesorar en estos temas”. [E14]

“...difundir más, charlas sobre lo que se está haciendo o se puede hacer”. [E15]

“Sería importante revisar los planes de estudio y ver cómo incluir esta temática a nivel curricular”. [E16]

“Realizar seguimiento de los alumnos que manifiestan discapacidad. En ocasiones pueden necesitar una beca, cuidar el peligro de aislamiento que sobreviene cuando lentifican la carrera y van perdiendo compañeros, luego es más difícil retomar”. [E16]

La mayor o menor posibilidad de inclusión de las personas con discapacidad, como es posible apreciar, depende de una serie de factores coadyuvantes e interdependientes que hacen al docente, pero también al contexto.

Es coincidente la opinión de docentes y alumnos con relación a la influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de las concepciones y actitudes que se tengan no sólo con respecto a la discapacidad, sino más bien a los diferentes criterios de inclusión y modelos de abordaje educativo existentes, que pueden originar incluso “anarquía” al no existir principios unificadores y comunes al respecto, en algunos casos avalada por la libertad de cátedra:

“...en cuanto a manejarse también, que todos los docentes tengan los mismos cánones o principios o bases para evaluar, no que sea algo anárquico, o que cada uno haga lo que le parezca”. [E3]

“Consejo sí, me gustaría que hicieran una evaluación a los docentes de todas las carreras, de Terapia Ocupacional específicamente, de cuáles son las bases para el ingreso de los alumnos, si tienen algún criterio de ingreso, para no llegar a 4° o 5° año, y te hagan ver o creer que no se puede realizar la carrera, terminarla. Como un cuestionario o algo así para ver qué postura tenga cada docente sobre la discapacidad”. [E3]

“Es un problema de actitudes, cultural, por lo que mejoraría con más educación en todos los niveles al respecto”. [E5]

“¿Cómo cambiás la concepción académica ortodoxa?, en la Universidad hay tabúes que difícilmente cambien”. [E13]

“...estamos educados para ‘homogeneizar’, fuimos formados en esa cultura”. [E15]

“Limita los diferentes criterios de inclusión”. [E16]

La libertad de cátedra y autonomía docente, no implica aislamiento, fragmentación, anarquía, esto repercute en la posibilidad de renovación, ya que la misma requiere del vínculo, la cooperación y el poder compartir y reflexionar sobre las propias prácticas junto a los “otros”, única forma de innovar, encontrar y acordar criterios. Como menciona Freire, Paulo: *“Nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión”*. Esto se dificulta cuando es débil la estructura de apoyo y comunicación, o si no existe un proyecto educativo común claramente explicitado y conocido por todos los actores. Los docentes se refieren también a la incidencia de la masividad, como factor limitante con relación a la calidad y posibilidad de realizar un trabajo personalizado:

“Cuando tenés tantos alumnos, ¿cómo haces para brindarle a cada uno la calidad esperada?”. [E15]

Entre las barreras que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los alumnos mencionan las físicas (esencialmente arquitectónicas) y las comunicacionales (la inadecuada o

inexistente señalización táctil, la digitalización de material en Bibliotecas y de documentación en Braille o grabaciones, la adquisición de tiflolibros y la articulación en este sentido con otras Universidades, etc.):

“...dejaron un cartel que decía cambiamos el aula, y nadie nos dijo lo que decía el cartel”.[E2]

“Otro tema es que no existimos aisladamente no somos la única Universidad, porque con el tema de la digitalización, no hay una articulación con otras universidades que se pase material”.[E2]

“Hay un grupo de personas en Buenos Aires que han hecho tiflolibros, una biblioteca digital, ahí tienen libros de Filosofía, Sociología, etc., lo que pasa que de Trabajo Social no hay y de Terapia menos...”.[E2]

“Se está intentando hacer acá en la biblioteca pero no tiene que ver una cosa que al alumno vaya, el docente tiene que ir, para que esa biblioteca se arme. El tema del Braille no es nada cómodo, sirve si querés tomar apuntes pero hay que olvidarse del tema del Braille para estudiar, porque es mucho volumen, mucho papel y no vale la pena pasar todo un libro a Braille, si se puede digitalizar o grabarlo”. [E2]

“El Braille siempre se puede usar como herramienta. ¿Por qué no hay una biblioteca digital?”. [E2]

“Yo me llevo el disquette lo escucho y se terminó la historia”. [E2]

“Los obstáculos para caminar, están en todo el edificio, por los pasillos, adentro del aula o afuera”. [E3]

“Las barreras en el edificio”. [E4]

“El acceso arquitectónico, es lo más importante para el ingreso y permanencia, ya que es lo primero y principal. Y el docente podría ser el nexo entre el estudiante y los que tienen más poder”. [E4]

“En el tema de la discapacidad física el tema es el acceso y la movilidad”. [E5]

“Eliminar ciertas barreras físicas, no sólo el tema de las rampas”. [E5]

“...señalización táctil o visual adaptada en general del edificio”. [E7]

“No hay mobiliario adaptado, para usar la computadora, nosotros le pusimos unos tacos de madera a la mesa, para que entre la silla de ruedas”. [E7]

“Actualizar e incrementar el material digitalizado para bibliotecas y de estudio. Páginas accesibles”. [E8]

Los docentes coinciden con esta apreciación:

“El dictado y la asistencia de asignaturas teóricas no presenta graves dificultades a excepción de las barreras arquitectónicas para las personas con discapacidades motoras”. [E9]

“Están en desventaja con relación a los demás estudiantes porque no pueden acceder a todas las aulas, a toda la información, a carteleras, a la biblioteca”. [E12]

“Las barreras culturales, conceptuales, arquitectónicas, informativas, etc., que dificultan una verdadera integración de la persona con discapacidad”. [E15]

“...es la sociedad en que vivimos que contribuye a disminuir la participación de las personas con discapacidad. Dificultad para acceder a aulas, compra de apuntes, etc.”. [E16]

Factores que inciden favorablemente

Los entrevistados mencionan también factores favorecedores de carácter institucional:

“... a partir de 1999 se puso en funcionamiento, en la Biblioteca Central de la Universidad, la unidad de acceso a la información para personas con discapacidad visual, en la que se encuentra trabajando una persona con dicha discapacidad”. [E8]

“...se han realizado mejoras en el tema de la infraestructura edilicia”. [E10]

Así como se señalan actitudes negativas, los alumnos se refieren a los “buenos” docentes como aquéllos que respetan, enseñan con el ejemplo, poseen capacidad de escucha, apertura y disposición a innovar.

“Docente abierto a resolver situaciones nuevas”. [E1]

“La apertura del docente como la apertura del alumno con discapacidad”. [E1]

“Animarse a hablar con la persona con discapacidad, sobre la discapacidad”. [E1]

“...es una persona que te enseña con el ejemplo, siempre respeta”. [E3]

Desde la autoreferencia, algunos alumnos indican como factores facilitadores, rasgos y características propias de personalidad o de actitud con respecto a la formación universitaria:

“...también nosotros tenemos que tener apertura”. [E1]

“Seguir integrando lo que uno tiene con lo que se puede hacer”. [E2]

“...la voluntad de ir e ir un montón de veces, de ser necesario”. [E2]

“...si el otro puede, ¿por qué yo no?”. [E3]

“...la seguridad en uno mismo, lo que uno va logrando en la Facultad es importante, te refuerza para seguir”. [E3]

“Hay que resistir y crear, no hay que adaptarse”. [E6]

Un factor favorecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje que indican tanto alumnos con discapacidad física como sensorial, es la presencia de compañeros de apoyo y la posibilidad de trabajo en grupo. Como ya se ha mencionado existen en universidades extranjeras programas

de voluntariado, detectando a los alumnos interesados mediante la planilla de inscripción, o bien por medio de convocatorias a proyectos destinados a la población universitaria con discapacidad.

“Siempre siendo muchos, uno se juntaba con los compañeros y estudiaba. No obstante eso, una solución intermedia es la lectura personalizada con alguien que más o menos entiende algo de los símbolos”. [E1]

“Pero hay veces que bueno, la parte de matemática es muy difícil saber qué cosa estás leyendo y a veces no te queda otra que estar uno enfrente de la persona que está leyendo y decir bueno, léanmelo así. Es difícil”. [E1]

“Sí, es difícil tanto para el que estudia como para la persona voluntaria que te presta su tiempo, y leerte el material”. [E1]

“Los compañeros me ayudaron, en mucha medida, es decir, mi política nunca fue del todo apoyarme en ellos porque ellos tienen que estudiar a la par mía. Yo no puedo tomar a un compañero como tabla de salvación, pero si nos juntábamos, le decía che, mirá, me podés leer la guía de trabajos prácticos, y me leían de corrido una guía de trabajos prácticos”. [E1]

“Pero hay mucha gente ciega que decía que la única forma de avanzar es estudiar en grupo. Intercambiar y leer juntos sí, estudiar en grupo es más difícil”. [E2]

“El grupo, los compañeros es importante en la práctica. En eso el trabajo en equipo”. [E2]

“...acá cursando yo llegué a primer año y mi grupo de amigas me decía, cuando vos quieras que te lea te leo, ¿querés que te lleve tal cosa?, ¿querés que te compre tal otra?”. [E2]

“Pero yo digo existe la computadora, existen los libros, que son clásicos, hay libros de materias que se siguen dando siempre lo mismo, ¿no puede haber un grupo en la Universidad de voluntarios que escaneen?”. [E2]

“Estoy profundamente agradecida con mis amigas y compañeros que me ayudan todos los días. Son todos muy predispuestos y solidarios”. [E4]

Los docentes se refieren al clima y metodología de la clase como un factor favorecedor a considerar, mediante formas de trabajo que optimicen la cooperación, la solidaridad, la convivencia y aceptación de la diferencia, de tal modo que se faciliten las situaciones que provean enriquecimiento y nuevas alternativas de aprendizaje involucrando a todos los actores intervinientes. En realidad este discurso no sólo se relaciona con la necesidad de mejorar las prácticas desde lo axiológico, o al hallazgo de diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino esencialmente a la posibilidad de crear contextos de clase más inclusivos:

“Por otro lado la solidaridad de compañeros disminuye la desventaja, y enriquece con perspectivas diferentes. En realidad se trata de visiones diferentes”. [E9]

“Favorecer: sensibilización, adaptación, convivencia con lo diferente”. [E9]

“El intercambio, las experiencias compartidas, terminan con muchos mitos”. [E13]

“...la diferencia, la discapacidad ofrece la oportunidad de aprender y enriquecerse”. [E16]

También se refieren a hacer un uso eficiente de los recursos, capitalizando principalmente los recursos humanos con que cuenta la institución:

“Existe capital humano y profesionales formados al respecto que trabajan en este tema”. [E10]

“Buena predisposición en general de la mayoría de los docentes que hemos tenido un alumno con discapacidad”. [E12]

Como es posible apreciar, tanto alumnos como docentes identifican más factores limitantes que favorecedores, prevalece además la crítica sobre las sugerencias y propuestas.

IV. CONCLUSIONES

Función docente y discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

*“Es tarde pero es nuestra hora.
Es tarde, pero es todo el tiempo que tenemos a mano,
para hacer el futuro.
Es tarde, pero somos nosotros esa hora tardía.
Es tarde, pero es madrugada si insistimos un poco”.*
Pedro Casaldáliga.

“Aquí en la tierra, y no en el cielo. Lejos de las soñadas trompetas celestiales o de los imaginarios y temibles aullidos dantescos. En este juego inacabable e imperfecto de las relaciones con lo diferente, esa diferencia que nos habita y nos pone relación con el otro y su reconocimiento. De allí puede nacer otro tipo de utopía. Una utopía que estará alimentada por el siempre inalcanzable objetivo de la comprensión y la tolerancia (...) Los que la adoptan, saben que el relato de esa utopía será el de una historia de fracasos y de éxitos relativos; en los que la posibilidad de reírnos de nosotros mismos y padecer con el semejante son los únicos caminos que pueden restarle fuerzas a ese amor¹.

Inevitablemente, todo estudio basado en los alumnos, la intervención docente, el currículo y el contexto, implica introducirse, exponer y comprender las ideologías, poderes y valores educativos subyacentes.

Buscar alternativas a las prácticas educativas universitarias basadas únicamente en la enseñanza transmisora y frontal, sustentada por tradicionales y conservadores cánones, o desde la “cultura de la homogeneidad”, para la que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma, es una necesidad demandada por la actual, heterogénea y acelerada sociedad, donde el

¹Saltalamacchia, Homero R. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Caguas, Puerto Rico: Cijup. Pág. 191.

docente constantemente debe ejercer mecanismos de adaptación a fin de encontrar nuevas y mejores respuestas.

En la “cultura de la homogeneidad”, la diferencia es condición y justificación suficiente, como para excluir al “otro” del “mundo de los integrados”.

En realidad, ser “diferente” es ser “normal”, ya que la diversidad es una característica de la condición humana. La discapacidad puede ser entendida entonces como una variable más de esta condición.

Desde la “cultura de las diferencias”, “los diferentes” no son “el problema”, el problema en realidad lo constituyen aquéllos que aún no se han permitido respetar, reconocer y aceptar la existencia de condiciones, estados e identidades diversas en uno mismo y los demás. Todos somos diferentes; el problema en educación, es pretender que seamos todos iguales.

La inclusión educacional de los que histórica y culturalmente han sido segregados, marginados e invisibilizados, como las personas con discapacidad, provoca inevitablemente cambios que pueden iniciarse desde el microcosmos puntual del aula, continuar y expandirse pronta o tardíamente hacia el macrocosmos institucional. La transformación frecuentemente provoca resistencias, pero siempre es imparable y muchas veces necesaria.

El apreciar la diferencia como condición humana demanda más que palabras, implica equidad, equiparación de oportunidades, respeto por los derechos y participación ciudadana.

La dimensión que se está proponiendo supone el diseño de adecuadas respuestas educativas tendientes a la inclusión, desde la adopción en principio de una postura ideológica, ética y axiológica que involucra también lo curricular.

En la Declaración de los Defensores Universitarios Españoles, se menciona: “...la Universidad tiene junto a las tradicionales funciones académicas una función social relevante como formadora, transmisora e impulsora de valores e ideas básicas para la vida de las personas, razón por la cual la institución universitaria no puede ser ajena a tales cuestiones que resultan determinantes tanto para la sociedad actual como para el futuro”¹.

El romper con los paradigmas basados en inequidades, supone entender a la Universidad no sólo como una institución destinada a formar futuros profesionales en disciplinas académicas, sino también como una entidad sensible a las demandas sociales y desigualdades del sistema. Esto sólo es practicable si se ejerce una constante mirada introspectiva, desde el repensar y reflexionar críticamente, como única forma posible de mejorar la calidad en concordancia con la realidad.

¹Declaración de los Defensores Universitarios Españoles en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad (2003, octubre). VI Encuentro de Defensores Universitarios. Córdoba. España.
Disponible en: <http://defensores.uji.es/documentos/bibliografia>

Desmitificando que las necesidades educativas especiales son privativas de los educandos con discapacidad, el primer aspecto a considerar es que pueden aparecer en cualquier alumno en un momento dado de su proceso educativo.

La siguiente cuestión es comprender que tienen un carácter interactivo y relativo, como ya se ha mencionado, una misma discapacidad no implica iguales necesidades educativas especiales, las mismas dependen de factores personales y contextuales.

Desde esta perspectiva es imprescindible el abordaje personalizado, la consideración de las múltiples variables que ofrece la interacción docente-alumno y el ámbito educativo donde las prácticas se insertan y efectivizan.

Esta visión demanda partir de lo que la persona posee y no de lo que falta, entendiendo además que no existen “recetas mágicas”, o pasos a seguir que aseguren el “éxito” de la intervención docente. El camino para hallar adecuadas respuestas, deviene esencialmente de la posibilidad de escuchar y dialogar, respetando el sentido y significado otorgado por los protagonistas a las situaciones planteadas.

Los alumnos universitarios con discapacidad conforman un grupo heterogéneo, con diferentes demandas y necesidades. Aquéllos que deciden ingresar a la Universidad, deben en principio afrontar los requerimientos que implica todo nuevo contexto, pero sin contar con los ajustes, apoyos, o recursos brindados generalmente en el nivel educativo previo, recayendo la responsabilidad del éxito o fracaso en el educando. Es por esto, que desde el examen de ingreso universitario, hasta todo el proceso posterior de permanencia en el sistema, deben implementarse de ser necesario adecuados ajustes curriculares, permitiendo además el uso de equipo y/o ayudas técnicas que el alumno requiera.

Las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, en general no implican adaptaciones significativas, que involucren la supresión de contenidos de las asignaturas universitarias, se refieren con mayor frecuencia a la posibilidad de ajustar la metodología y medios empleados por el docente, y son más evidentes con respecto a las evaluaciones y prácticas.

Los informantes se refieren a la necesidad de considerar las diferencias en cuanto a vías de entrada y procesamiento de la información a nivel sensorial y cognitivo, los estilos y modos particulares de aprendizaje y los tiempos y ritmos característicos de cada persona.

Un factor que aparece repetidamente, es el problema que implica para las personas con discapacidad el poder acceder a la información y el conocimiento, en un contexto plagado de múltiples barreras visibles e invisibles que pueden ocasionar nuevas formas de marginación.

Con relación a los requerimientos, se ha mencionado que los alumnos con discapacidad visual, demandan estrategias diferentes para acceder a la información impresa, uso de

grabaciones, empleo de ayudas técnicas y tecnología informática adaptada (como el sintetizador de voz) o digitalizaciones, tiempo extra, entrega de material anticipadamente, etc.

Además es esencial considerar la posibilidad de adaptar materiales y medios (filminas, equipo de laboratorio, estrategias grupales, etc.); brindar la posibilidad de elegir entre varias opciones el lugar y/o contexto para la realización de prácticas, y la oportunidad de exploración y reconocimiento previo del área; adaptación en evaluaciones, incluyendo temporalizaciones, el uso del ordenador u otros recursos no convencionales; considerar otras vías sensoriales alternativas a la visión con respecto al acceso y adquisición de conocimiento, etc.

La principal problemática para los alumnos con discapacidad motora, deriva de la falta o escasa accesibilidad física, de barreras urbanísticas y del transporte, que pueden incidir en el acceso a la información y el rendimiento académico. Esto involucra diferentes tipos de adaptaciones ambientales, de mobiliario y materiales, para el aula, laboratorios, ámbitos de práctica en terreno o clínica, bibliotecas, e infraestructura edilicia en general.

No se han identificado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, alumnos con discapacidad auditiva (sordera o hipoacusia)¹. Esto es significativo, ya que se ha podido comprobar su factible inclusión en las experiencias narradas y registradas de otras Universidades.

Esta realidad puede obedecer a múltiples causas². Los alumnos con discapacidad auditiva, deben enfrentar barreras comunicacionales, principalmente en relación con la información verbal y pueden requerir diferentes sistemas de comunicación aumentativos o alternativos, ayudas técnicas y/o apoyos, desde un audífono, hasta emisoras de frecuencia modulada, tomadores de apuntes, profesores tutores, presencia de intérprete del lenguaje de señas, etc.

El lenguaje de señas, tiene una estructura, organización y sintaxis propia, por lo que usarlo simultáneamente con el lenguaje oral, resulta difícil, entendiéndose además, que para las personas que emplean este medio, lo natural es la expresión gestual. A los alumnos con sordera profunda que se comunican únicamente por medio de este lenguaje, les resulta prácticamente imposible seguir las clases y tomar apuntes.

Por otra parte, la lectura labiofacial, también presenta inconvenientes, ya que el estudiante debe tener una atención dividida, estar pendiente al mismo tiempo de dos actividades

¹Se realizaron consultas en: Centros de Estudiantes y Servicio de Salud Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata; CEFA (Centro de Fonoaudiología y Escuela de Sordos e Hipoacúsicos); Escuela para Sordos e Hipoacúsicos N° 515; Intérpretes de Lenguaje de Señas. En todos los casos la opinión fue que no conocían casos de alumnos con discapacidad auditiva que cursaran actualmente en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

²Según investigaciones de la UNESCO, menos del 10% de niños sordos en edad escolar asisten regularmente a clases regulares en los países subdesarrollados. En nuestro país, un gran número carece de audífonos dado el alto costo de los mismos, dificultándose gravemente de esta forma la posibilidad de inclusión educacional.

comunicacionales, captar, traducir, y comprender visualmente el mensaje oral del profesor y a la vez poder escribir.

Para la adecuada comprensión del lenguaje oral por medio de la lectura labiofacial, existen además otra serie de condiciones, buena iluminación, orientación determinada del interlocutor (ubicado frontalmente a la persona con discapacidad auditiva), vocalización con buena articulación, en lo posible pausada, etc. Todo esto lleva a comprender las dificultades con las que el alumno con este tipo de discapacidad, debe enfrentar en el ámbito de la educación universitaria.

Es esencial poder identificar, los modelos o paradigmas educacionales que sustentan las prácticas docentes, y que inciden directamente entre muchos otros aspectos, con la posibilidad de inclusión de los grupos tradicionalmente excluidos.

En este sentido, coexisten simultáneamente diversos paradigmas. Subsiste el modelo del déficit (dominante y hegemónico durante muchos años), que ha servido para estigmatizar, clasificar y/o rotular a los estudiantes que no respondían a los estándares establecidos desde el criterio de “normalidad”, pero también aparece alentadoramente el modelo social.

La discapacidad es identificada por algunos de los docentes entrevistados, como un criterio culturalmente construido y relativo, señalando que un gran número de desventajas académicas, se originan y mantienen desde la cultura dominante y lo axiológico. Estiman además, que las principales causas de inadecuadas actitudes radica en la falta de experiencias con respecto a la misma, la inexistente concientización al respecto, los enfoques basados en la homogeneización y la estandarización de estrategias y métodos.

La información relevada indica que son los alumnos con discapacidad quienes en primera instancia toman la iniciativa y se acercan al docente, a fin de dialogar y acordar con relación a su situación educacional.

Estos alumnos se refieren a los “buenos” docentes, como aquéllos que se muestran abiertos, flexibles en cuanto al ajuste de recursos, metodologías y medios según las necesidades y demandas, dispuestos a escuchar, que fomentan la participación, el vínculo y la equidad esencialmente desde la consideración de iguales recompensas y exigencias.

Por otra parte, algunos de los estudiantes entrevistados, critican a los docentes que sólo conciben la tarea educativa desde el “entrar, exponer e irse”, convirtiendo al auditorio en una masa invisible y anónima de espectadores.

Las concepciones y prácticas poco permeables al cambio, pertinaces, naturalizadas rutinariamente, qué indican que es más sencillo, seguro o confiable, repetir una y otra vez la escena, porque siempre se ha hecho así y que por tanto no requieren de reflexión crítica y renovadora, están siempre presentes e incluso legitimizadas en toda institución educativa, y es

adecuado permanecer alerta a fin de que las mismas no detengan y anquilosen el proceso educacional.

Los alumnos hablan de “imaginación docente”, el hábito, la costumbre, la ritualización, frecuentemente alejan del espacio imaginado y acercan al campo que se impone desde lo instituido.

Para operar constructivamente desde la perspectiva inclusiva, y vencer ciertos “obstáculos canónicos”, es necesario tratar de mantener una constante actitud inquisitiva, de indagación, experimentación y autoevaluación de las propias prácticas, permitiéndose ver y sentir desde el lugar del otro, y tomando la incertidumbre, la duda, la problematización como retos para hallar nuevas y mejores respuestas.

Como aspecto positivo es necesario mencionar, que a pesar de no contar con el suficiente conocimiento y asesoramiento, la mayoría de los docentes entrevistados, han tratado de responder a las demandas planteadas por los alumnos con discapacidad. Algunos mencionan que la presencia de los mismos en la clase, plantea la posibilidad de enriquecimiento personal y grupal, de otra dinámica y trabajo cooperativo, conformándose clases más “diversificadas” en cuanto a medios y métodos empleados, y con relación a la consideración de estilos, intereses y formas particulares de apropiación del conocimiento. Estos docentes se muestran permeables a la realización de ajustes curriculares, para todo aquel alumno que así lo requiera sin distinción.

Uno de los aspectos en donde más coincidencias hay entre docentes y alumnos, es en la necesidad de mayor formación e información con relación a la temática de la discapacidad tanto presencial como a distancia, desde la necesidad de sensibilización y capacitación básica o específica según el caso, introduciendo contenidos y prácticas a nivel curricular, asignaturas o seminarios en la formación de grado, cursos, cátedras abiertas y capacitación de posgrado, divulgación por medio de charlas, folletos, publicaciones diversas, etc.

El currículo nunca es neutro ideológicamente, como producto cultural e histórico, implica conflicto y negociación, involucra propuestas educativas impulsadas por diversos intereses, a veces contradictorios, establece direcciones y demarcaciones de inclusión o exclusión, que se expresan de manera manifiesta u oculta, produce y organiza códigos de conocimiento y saber, influyendo en el proceso de formación de identidades.

El currículo inequitativo, selectivo y desigual corresponde frecuentemente a instituciones extremadamente burocráticas, rígidas, verticales y jerarquizadas, basadas en la reproducción más que en la innovación. Puede interpretarse como un instrumento para conservar lo establecido, o por el contrario como una declaración de intenciones educativas puestas en práctica, y un medio para procurar transformación, crecimiento y desarrollo.

Desde la perspectiva crítica, el currículo demanda a los actores, involucrarse en procesos de carácter participativo, cooperativo y autoreflexivo. La consideración de las necesidades educativas especiales se encuadra desde este modelo, ya que las respuestas deben ser diversificadas y personalizadas, y comprometer a toda la comunidad educativa.

La educación inclusiva, implica una nueva forma de concepción curricular, pensar e idear un currículo inclusivo, flexible, abierto, polivalente, relevante, experiencial, adaptado a la realidad, que involucre al contexto y la interacción con el mismo, con énfasis en el proceso y la revisión e investigación constante. Este tipo de currículo es compartido y diferenciado, común pero no uniforme, desde el respeto a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.

Aunque no ha sido objeto del presente estudio, aparecen paradójicamente en los docentes entrevistados diferentes orientaciones curriculares, desde la visión que privilegia “lo académico”, “lo técnico” o “lo práctico” hasta la mirada enfocada en lo “holístico”, demarcación que posiblemente deviene en parte, del poder que las distintas disciplinas ejercen sobre el docente, desde sus tendencias y ópticas particulares.

Un currículo inclusivo implica la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares, tema que en general los docentes entrevistados desconocen, sin embargo, en el presente estudio se rescatan y registran intervenciones docentes en cuanto a ajustes curriculares, surgidas desde la actitud de aproximación y escucha, y elaboradas de común acuerdo con el alumno con discapacidad.

Otro factor importante a considerar, que se desprende de la información brindada por los docentes, es que las adaptaciones curriculares realizadas fueron individualizadas no significativas, es decir, en cuanto a los tiempos, metodología y medios empleados, forma de evaluar, grabaciones, etc. Algunos priorizaron la educación personalizada, el trabajo en grupo, la entrega con anticipación del material impreso, otras estrategias o alternativas con relación al desarrollo de la clase, etc.

Si bien, predominan en los docentes las formas de evaluación tradicionales en el ámbito académico universitario, la mayoría de los informantes ha realizado algún tipo de ajuste a las mismas (grabaciones, oral en vez de escrito, permitir la transcripción en Braille, temporalizaciones, etc.).

Otro aspecto a considerar en cuanto a las adaptaciones curriculares de acceso a la comunicación, es el empleo de innovación tecnológica y ayudas técnicas. Los docentes universitarios frecuentemente desconocen las posibilidades de estos medios, y algunos aún se resisten a emplearlos como herramienta educativa. En realidad existe más “contenido y hábito digital” entre los alumnos con discapacidad que entre los docentes entrevistados.

Todo lo descripto se enmarca en un contexto. El escenario educativo está conformado por un entramado de interacciones dinámicas e interdependientes, coexistiendo detrás del velo de la cotidianidad, diversas corrientes, tensiones y fuerzas no siempre coincidentes, y que frecuentemente se traducen en dualismos entre lo que se dice y realmente se hace, lo implícito y lo explícito, lo que se decide contener, inhibir o cambiar, lo que se incluye o excluye.

La UNESCO, refiriéndose a la educación sin exclusiones, menciona: *“Tensión entre lo mundial y lo local; entre lo universal y lo singular; entre la tradición y la modernidad; entre las acciones a largo plazo y las emergencias a corto plazo; entre la competencia individualista y la oferta de igualdad de oportunidades para todos; entre el desarrollo de conocimientos y el desarrollo de las capacidades de asimilación del ser humano; entre lo espiritual y lo material”*¹.

Más allá de las contradicciones y resistencias, el proceso de inclusión educacional habitualmente implica la transformación de estructuras, sistemas e instituciones. Es por esto, que la mirada no puede enfocarse sólo sobre el docente, el cambio compete a todos los actores involucrados y requiere de un planeado e integral proyecto político, cultural y educativo institucional. Esta visión, evitaría entre otras cuestiones, que el ingreso y permanencia de un alumno con discapacidad quede librado a la “buena voluntad” o “predisposición” de algún directivo, docente o personal administrativo, o bien a la perseverancia o suerte del educando con discapacidad.

Si se habla de integración y equiparación de oportunidades, la temática de la discapacidad debe formar parte de la planificación, organización y funcionamiento general de la Universidad, desde la formación impartida, accesibilidad y eliminación de barreras, creación de servicios, áreas o programas al respecto, equipos de apoyo y asesoramiento, dotación de recursos tecnológicos, etc.

Mediante la Ley N° 24.521 de Educación Superior, como ya se mencionó, se insta a las universidades nacionales a adecuar sus estatutos y/o ordenanzas, con relación al ingreso, permanencia y egreso de las personas con discapacidad. Sin embargo, hasta la actualidad, no se ha elaborado ninguna normativa en la Universidad Nacional de Mar del Plata al respecto, lo cual contribuiría no sólo a garantizar los derechos de este colectivo, sino también para aunar y coordinar criterios, respetar los principios de accesibilidad, encontrar un marco regulador en cuanto a las adaptaciones curriculares y otros aspectos básicos de la práctica educativa, etc.

Donde no existe sentido cohesivo de comunidad, es más frecuente la despersonalización y la exclusión. La falta de articulación con el nivel educacional previo al ingreso universitario, así

¹*Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (2005). UNESCO.*
Disponible en: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>

como la escasa comunicación y acción conjunta entre las diversas instancias, áreas y funciones intrainstitucionales, incide en la posibilidad de inclusión educacional de las personas con discapacidad.

Desde la función docente universitaria, se requiere la incorporación del tema a nivel curricular en las distintas disciplinas; capacitación; implementación de planes y proyectos; adaptaciones curriculares; transferencia; etc.; estas acciones deben complementarse con las funciones de extensión, investigación y gestión, rescatando y optimizando las buenas prácticas y los recursos ya existentes.

A modo de epílogo, se mencionan en forma esquemática y resumida algunos aspectos esenciales a considerar y posibles lineamientos generales de acción posibles de efectivizar a nivel institucional y personal:

‣ Es necesario considerar la discapacidad desde el proceso dialéctico generado en la interacción dinámica de la persona con su entorno físico y social, y como una variable más de la condición humana.

‣ El derecho a la igualdad de oportunidades educacionales, no significa tratar a todas las personas de la misma manera, sino por el contrario, respetar las diferencias para que las mismas no se conviertan en desigualdades sociales.

‣ El currículo inclusivo es flexible, abierto, polivalente, relevante, experiencial, adaptado a la realidad, involucra el contexto y la interacción con el mismo, prioriza el proceso, la reflexión crítica, la revisión e investigación constante. Este tipo de currículo es compartido y diferenciado, común pero no uniforme, ya que parte del respeto a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.

‣ Una misma discapacidad no implica iguales necesidades educativas especiales, las mismas son diversas y dependen de factores de índole personal y contextual. Las necesidades educativas especiales tienen un carácter fundamentalmente interactivo, es imprescindible el abordaje personalizado, la consideración del contexto y de las múltiples variables originadas en la relación docente-alumno.

‣ Las adaptaciones curriculares involucran estrategias de planificación y de actuación docente, enmarcadas en un proceso continuo, progresivo, integral y dinámico, para tratar de

responder a las necesidades educativas especiales de cada alumno. Para su realización deben respetarse los principios de normalización, individualización, significatividad, realidad, interacción, participación e implicación.

‣ En la Universidad el tratamiento de la temática de la discapacidad debe formar parte de la ideología y proyecto político institucional.

‣ En el Estatuto, ordenanzas y resoluciones de los órganos de gobierno universitarios, es necesario elaborar y efectivizar normativas generales y específicas, para ser adoptadas en las distintas Unidades Académicas, referidas a aspectos esenciales que promuevan la inclusión educacional de las personas con discapacidad, como por ejemplo: adaptaciones curriculares en el examen de ingreso y permanencia, formación de grado y posgrado, accesibilidad, etc.

‣ Instituir en cada Universidad comisiones, programas, áreas o servicios estables y profesionalizados, que elaboren, promuevan, coordinen, sistematicen, transfieran, evalúen y realicen seguimiento de propuestas y acciones, extensibles a todos los actores de la comunidad educativa. En lo posible estos servicios deberían contar con una asignación presupuestaria y un equipo interdisciplinario, con representantes de las diferentes facultades, y alumnos, docentes o graduados con discapacidad, a fin de garantizar las funciones mencionadas.

Dentro de estos servicios o programas, puede crearse un área o comisión, relativa a aspectos educacionales de los alumnos con necesidades educativas especiales, con funciones de asesoramiento académico (adaptaciones curriculares, informática y ayudas técnicas como herramienta educativa, material didáctico adaptado para cada tipo de discapacidad, etc.), capacitación, elaboración de material de divulgación, accesibilidad comunicacional, investigación tendiente a la innovación en la temática, etc.

Estos programas deben contemplar la transversalidad, interactuando en forma fluida con otros servicios, áreas y funciones intrauniversitarias y extrauniversitarias (red de interacción interna y vinculación externa).

‣ Las propuestas, proyectos, programas y servicios universitarios, deben respetar la opinión y participación de los protagonistas, efectivizando el lema que dice: *“Nada sobre las personas con discapacidad, sin las personas con discapacidad”*.

‣ Interrelación y coordinación de acciones con los niveles educativos previos al ingreso universitario. Esta tarea puede efectuarse a través del Servicio de Orientación Vocacional, los programas o áreas existentes en la Universidad relativos a la discapacidad, la Secretaría de Bienestar Universitario, las Secretarías Académicas, o bien a través de los equipos que imparten los cursos de ingreso en las distintas facultades. El accionar debe tender a la continuidad y no a la ruptura con el nivel anterior, esto permitiría en el caso de alumnos con discapacidad, identificar adecuadamente las necesidades y planificar adaptaciones acordes con las que se han efectuado previamente.

‣ En las planillas de inscripción universitaria (por ejemplo, por medio de ítems optativos), y en los cursos de ingreso, es recomendable detectar a los alumnos con discapacidad ingresantes, a fin de valorar los requerimientos planteados por el aducando, brindar apoyo para desenvolverse en el nuevo espacio, asesoramiento acerca de los servicios y/o programas existentes, contemplar la necesidad de equipo o ayudas técnicas, etc. En algunas universidades, se realiza una entrevista inicial, se elabora un plan personalizado de respuesta a las necesidades educativas y seguimiento. Es necesario que los alumnos ingresantes con discapacidad, cuenten con estructuras o sistemas de acogida, información y apoyo que perdure, además, durante todo su proceso educacional en la Universidad.

‣ Procurar la optimización y aprovechamiento de los recursos humanos, materiales, físicos, académicos, administrativos, etc., ya existentes.

‣ Debe fomentarse la formación e información relativa a la discapacidad, no sólo de docentes, sino también de alumnos y personal administrativo, de servicios y técnico, mediante una programación sistemática y continua. Estos programas formativos deben priorizar la concientización, a fin de fomentar el cambio de concepciones, actitudes y prácticas educativas segregadoras o excluyentes, e incorporar experiencias compartidas con personas con discapacidad.

‣ La formación de grado y postgrado debe pensarse también desde la Universidad a distancia. A nivel docente la formación por Internet (e-learning) ofrece beneficios, mediante la organización de clases virtuales, evaluaciones, ejercicios prácticos, encuentros, foros, coloquios, conferencias y otras modalidades de intercambio.

‣ Es necesario idear y planificar medios para que la temática sea contemplada a nivel curricular en las diferentes carreras universitarias, ya sea por medio de seminarios, contenidos y prácticas en las asignaturas, cátedras abiertas, etc. El tema atraviesa la formación profesional y tecnológica de todas las disciplinas universitarias, por ejemplo: Arquitectura, barreras y accesibilidad arquitectónica y urbanística, viviendas diseñadas según tipo de discapacidad, legislación al respecto, etc.; Diseño Industrial, diseño específico para personas con discapacidad de mobiliario, material y objetos diverso, campañas y/o publicidad de concientización y difusión, señalización, etc.; Ingeniería, ayudas técnicas y equipamiento tecnológico, programas computarizados, ergonomía de la discapacidad, Bioingeniería, etc.; Psicología, sexualidad de las personas con discapacidad, discapacidad y familia, etc.; Enfermería, prevención, diagnóstico y atención especializada para personas con discapacidad, etc.; Humanidades, con relación a los Profesorados, aspectos generales y específicos relativos a la discapacidad, educación inclusiva, adaptaciones curriculares, ayudas técnicas e informática educativa al respecto, etc.

‣ Los programas universitarios de tutorización destinados a alumnos con discapacidad, han demostrado ser exitosos en otros países. Las funciones del tutor son diversas, como por ejemplo: apoyo académico; asesoramiento bibliográfico y documental; intercambio y acciones coordinadas entre pares; análisis con el alumno de materiales, evaluaciones, prácticas; disminuir el desgranamiento o deserción; etc. En la Universidad es complejo realizar una tarea personalizada, dado la cantidad de alumnos cursantes, por lo que la tutoría puede resultar un medio facilitador. La legislación universitaria de nuestro país aún no contempla la figura del tutor.

En algunas universidades existe un “referente”, “coordinador” o “mediador”, que detecta a los alumnos con discapacidad, los entrevista, acompaña, asesora e informa; conecta distintas áreas; planifica conjuntamente actividades; recibe propuestas y proyectos; etc. En la Universidad Nacional de Cuyo, se incluye en la folletería de las carreras, el nombre del referente de cada Facultad.

‣ Programas de voluntariado universitario pueden servir de apoyo a la inclusión, proponiendo diversas actividades y funciones: grabación de apuntes, prácticos, módulos y material de las asignaturas para personas con discapacidad visual; escaneado de material para ser impreso en Braille, o leído por el sintetizador de voz; campañas de sensibilización e información; acompañamiento de personas con discapacidad motora; toma de apuntes con papel autocopiativo; grupos de lectura, estudio o comprensión de textos; etc.

‣ Con relación a las Ayudas Técnicas, equipo, materiales o mobiliario adaptado, existen universidades donde en base a los propios recursos o por medio de convenios con ONGs, fundaciones, asociaciones, etc., se realiza el préstamo o desarrollo de los mismos (software y hardware específico; emisoras de FM; ordenadores personales; teclado o mouse adaptado; grabadoras; programas de reconocimiento de voz; material de laboratorio; tableros, sillas o mesas adaptadas; etc.). En la planificación de formación docente con relación al tema, es necesario incluir contenidos y prácticas relacionadas con las posibilidades que ofrecen a nivel educacional, las Ayudas Técnicas y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

‣ La construcción de una sociedad del conocimiento incluyente implica accesibilidad. Con relación a la formación académica universitaria del alumno con discapacidad, se requiere de accesibilidad física (transporte público adaptado; estacionamiento adecuado para usuarios de sillas de ruedas, situados lo más cerca posible de la entrada del edificio; rampas y sanitarios adaptados; aulas con puertas lo suficientemente anchas para permitir el paso de la silla de ruedas; mostradores, mesas de laboratorio, etc., a la altura de la silla de ruedas; buena iluminación; aulas con adecuada acústica; ascensores y paneles accesibles con sistema interfono y Braille; salas de lectura de las bibliotecas y hemerotecas accesibles; etc.); accesibilidad comunicacional (fotocopias legibles; señalización e información de la Universidad, administrativa, de carteleras, folletos, memorias, etc., pensada para ser legible por todo usuario; contenidos, programas, apuntes, módulos, documentos de las asignaturas, elaborados en formatos convertibles, posibles de ser impresos en Braille o digitalizados; videos subtítulos o con lenguaje de señas; etc.); accesibilidad instrumental (adaptaciones o ajustes en instrumentos, utensilios, medios, materiales y herramientas de estudio, de práctica profesional, etc.); accesibilidad digital y tecnológica (página Web de la Universidad accesible; material impreso de bibliotecas y hemerotecas digitalizado; sistemas electrónicos de búsqueda de información accesibles; etc.). La accesibilidad es una premisa que debe considerarse previamente y no a posteriori para cualquier actividad universitaria a planificar, respetando normas establecidas legalmente.

‣ Siguiendo la experiencia de universidades europeas, es posible elaborar un documento de pautas básicas, recomendaciones, o de “buenas prácticas”, con relación a información general y específica en cuanto a aspectos educacionales de las personas con discapacidad en el ámbito universitario. Este documento podría servir de consulta, base para un accionar coordinado al respecto, divulgación interuniversitaria, etc.

Toda investigación implica un proceso que no siempre culmina con un final cerrado. Es posible que aparezcan indicios o interrogantes que conduzcan hacia el planteamiento de nuevos problemas o hipótesis pasibles de indagación. En este sentido, se espera que el presente estudio pueda contribuir al desarrollo de otras líneas de investigación similares, o a la apertura de nuevos campos o áreas de indagación relacionados con la temática presentada, como por ejemplo: estudios sobre accesibilidad en el ámbito universitario; diseño relativo a la discapacidad (de material educativo e informativo; objetos; mobiliario; señalización; etc.); investigación sobre discapacidad, tecnología y educación (uso y desarrollo de Ayudas Técnicas y de las TICs como promotoras de inclusión educacional; producción de programas computarizados educativos; software y hardware específico; etc.); estudios comparados (entre universidades públicas y privadas; legislación educativa a nivel nacional e internacional; programas de formación a distancia y presencial relativos a la discapacidad en universidades nacionales y extranjeras; etc.); investigación y desarrollo de estrategias, procedimientos didácticos y de evaluación universitaria, que contemplen la diversidad de los estudiantes y que garanticen la equiparación de oportunidades para los alumnos con discapacidad; inclusión en otros niveles educacionales o específicamente referidos con un tipo de discapacidad (por ejemplo con relación a la discapacidad auditiva); estudios sobre diseño curricular, con relación al currículo inclusivo, flexible, abierto, polivalente o diversificado en la Educación Superior; etc.

La igualdad de oportunidades es aún un desafío difícil de alcanzar, frente a los crecientes mecanismos de exclusión, pobreza, deserción educacional, leyes no aplicadas, barreras urbanísticas, comunicacionales y actitudinales, falta de interés y compromiso con políticas incluyentes basadas en la equidad. Este nuevo siglo, nos impulsa hacia lo incierto y a la utopía de pensar una sociedad futura donde todos, sin distinción, iguales y diferentes tengamos cabida.

Es esencial la misión que la educación tiene en este sentido, como agente de transformación desde una dimensión ética y de respeto hacia la dignidad humana.

Al llegar al final de este estudio, se pretende sólo haber podido apuntar algunos criterios básicos, y sencillamente sembrar la semilla de la reflexión, única forma posible para iniciar procesos de cambio.

V. BIBLIOGRAFÍA

- Abalo, V.; Bastida, F. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid, España: Escuela Española.
- Achilli, Elena (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Aguado Díaz, Antonio León (1995). *Historia de las deficiencias*. España: Escuela Libre Editorial Fundación ONCE (Colección Tesis y Praxis). En: Servicio de Información sobre Discapacidad. Pág. Web: <http://sid.usal.es.consulta>.
- Aguilar Montero, Luis Angel (2000). *De la Integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Argentina: Espacio.
- Aguilar Montero, Luis Angel (1997). *Discapacidad e igualdad de oportunidades*. Bs. As., Argentina: Lumen-Humanitas.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. España: Nancea.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. España: Unesco-Narcea.
- Ainscow, M. y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. España: Unesco-Narcea.
- Albert Soler, Miguel (1999). *Didáctica multisensorial de las ciencias*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Alcantud, F. y Asensi, M. C. (1997). *Evaluación de las ayudas ofrecidas a los estudiantes con hipoacusia o sordera de la Universidad de Valencia*. En: Alcantud, F. Universidad y Diversidad. Valencia, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Allport, Gordon W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Bs. As., Argentina: Eudeba.
- Almeida, María Eugenia (2002). *La presencia de los otros y el silencio de nosotros*. En: Cuadernillo "Desde el Fondo". Año VII. N° 27. Facultad de Trabajo Social. Paraná, Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Alonso, Luis Enrique (1994). *Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid, España: Síntesis.
- Ammaniti, Máximo (1983). *Minusválidos*. Barcelona, España: del Serbal.
- Apple, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Akal.
- Araneda, P.; Ahumada, H. (1989). *¿Integración o segregación?* Chile: Interamericana.

- Arnaiz Sanchez, Pilar (1981). *El reto de Educar en una Sociedad Multicultural y Desigual*. Murcia, España: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnau Ripollés, M. S. (2002). *El Manifiesto del Foro de Vida Independiente*. Foro de Vida Independiente. España. En: <http://www.gencat.net/bienestar/icass/forum2002>.
- Asimov, Isaac (1993). *El secreto del Universo*. España: Salvat.
- Attali, Jacques (1981). *El Orden Caníbal*. Barcelona, España: Planeta.
- Ausubel, D. P. (1973). *Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1968). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Banchs, María Auxiliadora (1986). *Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo*. Revista Costarricense de Psicología. Nos. 8-9. Costa Rica.
- Banchs, María (1991). *Representaciones Sociales. Pertinencia de su estudio y posibilidades de aplicación*. Boletín de Avepso (Asociación Venezolana de Psicología Social). Volumen XIV. Venezuela.
- Baquer, R.; Camilloni, A.; Carretero, M.; Lenzi, A.; Litwin, E. (1998). *Debates constructivistas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Barton, Len (Compilador) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata-Fundación Paideia.
- Basil Almirall, C. (1996). *Sistemas y Ayudas Técnicas de comunicación para personas con parálisis cerebral*. En: Puyuelo, M.; Pío, P.; Basil, C.; Le Métayer, M. Logopedia en la parálisis cerebral. Diagnóstico y Tratamiento. Barcelona, España: Masson.
- Basil, C. (1990). *Los alumnos con parálisis cerebral: desarrollo y educación*. En: Marchesi, A.; Coll, C.; Palacios, J. Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Beck, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Berger, Peter; Luckman, Thomas (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Beyer, L. y Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid, España: Akal.
- Blanco, Rosa (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. N° 48. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. En: <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/>

- Blanco, Rosa (2002, abril). *La Educación Inclusiva en América Latina: Realidad y Perspectivas*. En: "II Congreso Internacional de Integración Educativa". Temuco, Chile.
- Blanco, Rosa (1996). *Nuevas Perspectivas de las Necesidades Educativas Especiales en el Marco de las Políticas Internacionales*. UNESCO. En: <http://www.unesco.cl/esp/educinclusiva/>
- Blasco, Enriqueta (1998). *De la discapacidad y su magnitud*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires (Colección Divulgación).
- Bolívar, A. (1999). *El currículum como ámbito de estudio*. En: J. M. Escudero. Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid, España: Síntesis.
- Booth, T; Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Bourdieu, Pierre (1966). *L'intégralité sociale devant l'école et devant la culture*. Revista Francesa de Sociología. Nº 3. Francia.
- Bourdieu, Pierre (1990). *El mercado lingüístico*. En: Sociología y cultura. México: Conaculta-Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Bravo, María Teresa (1993). *La dimensión ambiental: convergencia o disyuntiva en el currículum universitario*. En: Alba, Alicia de. El currículum universitario de cara al nuevo milenio. Centro de Estudios sobre la Universidad. Secretaría de Desarrollo Social. México: Universidad de Guadalajara.
- Breilh, Jaime (1997). *Nuevos conceptos y técnicas de investigación*. Ecuador: C.E.A.S.
- Bruner, Jerome (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, Jerome (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Burbules, Nicholas (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Camilloni, Alicia W. de (1998). *Currículum Universitario*. Material de la Carrera de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

- ▷ Camilloni, Alicia W. de; Celman, S.; Litwin, E.; Maté, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ▷ Camilloni, Alicia W. de; Davini, M. C.; Edelstein, G; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. (1999). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ▷ Camilloni, Alicia W. de (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Material de la Carrera de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ▷ Candau, Vera María (coord.) (2002). *Discriminación, sociedad y escuela en América Latina ¿somos todos iguales?* Cochabamba, Bolivia: Runa.
- ▷ Capacce, Norma; Lego, Nélica (1988). *Integración del Discapacitado. Una propuesta socio-educativa*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- ▷ Carretero, M. (1987). *Desarrollo cognitivo y currículum*. Madrid, España: Visor.
- ▷ Carretero, M. (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Aike.
- ▷ Casado Pérez, Demetrio (1991). *Panorámica de la discapacidad*. Barcelona, España: Intress.
- ▷ Casado Pérez, Demetrio (1995). *Ante la discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Lumen (Colección Política, Servicios y Trabajo Social).
- ▷ Casado Pérez, Demetrio (1986). *El bienestar social acorralado*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- ▷ Casado Pérez, Demetrio; Egea García, Carlos (2000). *Las estrategias para el cambio pro-inclusión de las personas con discapacidad*.
En: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/estrategias.htm>
- ▷ Castello, Flecha; Freire, Giroux; Macedo, Willis (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. España: Paidós.
- ▷ Castronovo, R. (coord.) (1998). *Integración o desintegración social en el mundo del Siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- ▷ Cebrián de Miguel, Maria Dolores; Salvador Gómez Rey, Maria Isabel (2004). *Glosario de necesidades educativas especiales de alumnos con discapacidad visual*. Revista de traducción sobre discapacidad visual: "Entre Dos Mundos". N° 24. Madrid, España: Servicio de Documentación sobre discapacidad visual. Dirección General de la ONCE. En: www.once.es
- ▷ Celada, Beatriz (1997). *Barreras, accesibilidad y universidad*. En: II Congreso Internacional de Educación Especial. Gestión Docente Universitaria. Modelos Comparados. Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (C.I.N.D.A.).

- Clark, Burton (1983). *El Sistema de Educación Superior*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Coll, C. (1993). *Los niveles de concreción del diseño curricular*. Cuaderno de Pedagogía N° 139. España.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona, España: Laila.
- Crespo, M. T. y otros (1996). *Mediación del Profesor ante alumnos con dificultades de aprendizaje: Un programa instruccional para alumnos de garantía social (Iniciación profesional)*. En: Semejanzas, diferencias e intervención educativa. Actas del I Congreso Nacional de Educación Especial. Madrid, España: ONCE.
- Davini, María Cristina (coord.) (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Educación-Papers.
- de Alba, Alicia (coord.) (1993). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU). Universidad Nacional Autónoma de México.
- de Alba, Alicia (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. IICE. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- de Alba, Alicia (1997). *Sujeto político, sujeto educativo: claves a partir de dos conjunciones*. En: Simposio “El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y metodológicas para el estudio de la educación”. IV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- de Souza Minayo, María (1995). *El desafío del conocimiento. Investigación cualitativa en salud*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- Dell' Anno, Amelia (comp.) (1996). *Actualidad y Futuro de la Integración de las Personas con Discapacidad*. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Mar del Plata, Argentina.: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Dell' Anno, A.; Corbacho, M.; Serrat, M. (coord.) (2004). *Alternativas de la Diversidad Social: Las Personas con Discapacidad*. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Dell' Anno, A. (comp.) (2002). *Discapacidad y Educación en la perspectiva de la diversidad*. Serie: Cuaderno de Discapacidad y Participación Social. N° 2. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- ▷ Dell' Anno, A. (comp.) (1998). *Política Social y Discapacidad. Sujeto y contexto*. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina: Lumen-Humanitas.
- ▷ Despouy, J. (1993). *Los derechos humanos y las personas con discapacidad*. Centro de Derechos Humanos. Subcomisión de prevención de discriminadores y protección a las minorías. Nueva York., EE.UU.: ONU.
- ▷ Díaz Barriga, Ángel (1992). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Bs. As., Argentina: Aique.
- ▷ Díaz Barriga, Ángel (1994). *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Bs. As., Argentina: Aique.
- ▷ Díaz Barriga, Ángel (1994). *El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas*. Bs. As., Argentina: Aique.
- ▷ Díaz Barriga, Ángel (1995). *Modernización, calidad y crisis de la educación. Lo pedagógico una agenda pendiente*. Trabajo presentado en la Reunión Estatal de Educación Superior de la ANUIES. Chihuahua. México.
- ▷ Díaz Barriga, Ángel (1997). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- ▷ Díaz Barriga, Ángel (2003). *El Currículo. Tensiones Conceptuales y Prácticas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. N° 5 (2). México: Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
En: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.
- ▷ Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. Vigésima Segunda Edición. Edición en CD-ROM. Versión 1.0.
- ▷ Doll, William (1997). *Currículo: una perspectiva pos-moderna*. Puerto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- ▷ Duk, C. (1999). *El enfoque de Educación Inclusiva*. En: Plan Nacional de Educación Inclusiva. Ministerio de Educación y Cultura. Panamá.
- ▷ Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual del aprendizaje*. Madrid. España: Anaya.
- ▷ Dussel, Inés; Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- ▷ Dutchavski, Silvia; Skliar, Carlos (2001). *Los nombres de los Otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación*. En: Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos. *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona, España: Laertes.

- Egea García, Carlos; Sarabia Sánchez, Alicia (2001). *Diseño Accesible de Páginas Web*. Murcia, España: Consejería de Trabajo y Política Social de la Región de Murcia.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Eisner, E. (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
En: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/cuadro_logicas.htm
- Filmus, Daniel (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Finquelievich, Susana (Coord.) (2000). *¡Ciudadanos, a la Red!*. Buenos Aires, Argentina: la Crujía.
- Finquelievich, Susana (2004). *La sociedad civil en la economía del conocimiento: TICs y desarrollo socio-económico*. Documentos de Trabajo, N° 40. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Argentina En: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/docs/dt/dt40.pdf>
- Foucault, Michael (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Historia de la Locura en la Época Clásica*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1991). *El orden del discurso*. Madrid. España: de La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid. España: de La Piqueta.
- Foucault, M. (2001). *Los Anormales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela (comp) (1991). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Tomo I. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita; Tiramonti, Guillermina (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires, Argentina: Troquel-Educación. Serie FLACSO-Acción.
- Fuertes, Gimena (2002). *La integración en la escuela*. Diario "Página 12". Buenos Aires. Argentina. En: www.pagina12.com.ar/diario/

- ▷ Furlan, Alfredo. 1996. *Currículum e Institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. N° 16. México.
- ▷ Furlan, Alfredo (1995). *Currículum y condiciones institucionales*. En: Conferencias sobre currículum. Cuadernos pedagógicos universitarios. México: Universidad de Colima. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx./docs/Especialización/Gestión>
- ▷ Galindo Cáceres, Luis Jesús (Coord.) (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison, Wesley, Longman.
- ▷ García Alonso, V. (1999). *El consumo de ayudas técnicas*. En: Revista Minusval N° 119. Año XXV. Julio/Agosto. Madrid. España.
- ▷ García Garcilazo, Hugo (1989). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad: el gran desconocido*. Ponencia presentada en el “IV Seminario sobre Discapacidad e Información”. Madrid. España.
- ▷ García Gómez, R.J.; Sanz Fernández, F. (1997). *El trabajo del profesorado en contextos educativos problemáticos: Atención a la diversidad*. Madrid, España: U.N.E.D.
- ▷ García Lorente, M. C.; Rosa, A.; Montero, I.; Martín Caro, L. (et alt.) (1993). *Instrucción y progreso escolar en niños con parálisis cerebral, de preescolar y ciclo inicial. Un estudio de seguimiento*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España: CIDE.
- ▷ García Marcelo, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: C.E.A.C.
- ▷ Gardner, H. 1995. *Mentes creativas*. Barcelona. España: Ed. Paidós.
- ▷ Garrido Landivar, J. (1993). *Adaptaciones Curriculares*. Madrid, España: C.E.P.E.
- ▷ Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Anaya.
- ▷ Gimeno Sacristán, J. y Perez Gomez, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- ▷ Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- ▷ Gimeno Sacristán, J. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, España: Morata.
- ▷ Goffman Irving (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ▷ Goffman Erving (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu.

- ▷ Goffman Irving (1992). *Internados*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ▷ González Manjón, D. (1995). *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga, España: Aljibe.
- ▷ González, I. (1994). *Política y Gestión Universitaria*. Santiago de Chile: CINDA.
- ▷ Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículo*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ▷ Guba, E. (1983). *Criterios de Credibilidad en la Investigación Naturalista*. En: Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gomez, A. *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, España: Akal.
- ▷ Guba, E.; Lincoln, Y. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. Educational Communications and Technology. Journal N° 4, 30. Washington.
- ▷ Guilmain, E.; Guilmain, G. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años*. Barcelona, España: Médica y Técnica.
- ▷ Gurdíán Fernández, Alicia; Quesada Sancho, Rolando; Vargas Porras, Alicia; Venegas Renaild, María; Vega Miranda, Alexander (1999). *Del contrato fundacional a la utopía*. En: Revista Educación. Vol. 23. Número Especial. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- ▷ Guyot, V.; Marincevic; Luppi (1992). *Poder saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- ▷ Hale, Gloria (1980). *Manual para minusválidos*. Madrid, España: Blume.
- ▷ Hargreaves, Andy; Earl, Lorna; Moore, Shawn; Manning, Susan (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona, España: Octaedro.
- ▷ Hegarty, S. (1984). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas*. Paris: UNESCO.
- ▷ Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (1998). *Metodología de la Investigación*. (2da. ed.). México: Interamericana.
- ▷ Jackson, Philip W. (1976). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- ▷ Jackson, Philip W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ▷ Jaspers, Kart (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Biblioteca Hispánica de Filosofía. Madrid, España: Gredos.
- ▷ Jodelet, Denise (1982, junio). *Introducción al modelo de representaciones sociales*. Conferencia dictada en la Escuela de Psicología. Universidad Central de Venezuela.
- ▷ Jodelet, Dense (2003). *Presentación*. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas sobre Representaciones Sociales. CBC-UBA. Buenos Aires. Argentina.
En: <http://www.cbc.uba.ar/dat/sbe/repso.html>.

- Jung, Carl (1984). *El hombre y sus símbolos*. (Cuarta edición). Barcelona, España: Caralt-Biblioteca Universal Contemporánea.
- Kemis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Kvale, Steinar (1996). *Las entrevistas. Una Introducción a la Investigación Cualitativa*. California: Thousand Oaks.
- Lischetti, Mirtha (1996). *Antropología*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, Edith (1998). *La investigación didáctica en el debate contemporáneo*. En: Baquero, R. y cols. *Debates Constructivistas*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Litwin, Edith (1999). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En: Camilloni, A. W. de; Davini, M. C.; Edelstein, G; Litwin, E.; Souto, M.; Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López Melero, Miguel (1997). *La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?* Revista Educar N° 21. Malaga, España: Universidad de Málaga.
- Lucarelli, Elisa (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires Argentina: Paidós-Educador.
- Lus, María A. (1998). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Luzuriaga, L. (1964). *Historia de la educación pública*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Martínez Sola, Tomás; Urquizar López, Natividad (2000). *Enfoques Didácticos y Organizativos de la Educación Especial*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Sola, Tomás; Urquizar López, Natividad (1995). *La Orientación Educativa en la práctica escolar*. Universidad de Granada. España: Adhara.
- Martínez Sola, Tomás; Urquizar López, Natividad (1997). *Orientación Educativa. Manual para el profesor tutor*. Universidad de Granada. España: Adhara.
- Maslow, A. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona, España: Litton Educational/Kairós.

- ▶ Masón Alberto Angel; Torres Elisabeth Fátima; Bosco da Mota Alves, João. (2002). *La Universidad y sus Alumnos con Discapacidad: Problemas y Soluciones*. En: Caplan, Graciela J. (Comp.). Libro del: III Congreso Virtual “Integración sin barreras en el siglo XXI”. Red de Integración Especial. 1 al 30 de noviembre. Buenos Aires. Argentina.
En: <http://www.redespecialweb.org/congreso3.htm>
- ▶ Mc Ewan, Hunter; Kieron, Egan (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ▶ Mikkelsen, Niels, B. B. (1975). *El Principio de Normalización*. En: Revista Siglo Cero. N° 37. Buenos Aires. Argentina.
- ▶ Mitchell, Peter (1990). *La vida independiente. Perspectivas de Rehabilitación Internacional*. Madrid, España: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- ▶ Moragas, R. (1972). *Rehabilitación un Enfoque Integral*. Barcelona, España: Vives.
- ▶ Morin., Edgar (2005). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. UNESCO.
En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- ▶ Moscovici, Serge (1984). *Psicología Social*. Vol. II. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- ▶ Muntaner, Joan J. (1998). *La Sociedad ante el Deficiente Mental. Normalización, integración educativa, inserción social y laboral*. Madrid, España: Nancea-Educación Hoy.
- ▶ Naranjo, S.; Pérez, L. (1997). *Educación para una nueva sociedad*. Medellín, Colombia: Edúcame.
- ▶ Oñativia, V. O. (1973). *Bases psicosociales de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- ▶ Pabbagnano, Incola (1963). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ▶ Paez, Dario y otros. (1987). *Pensamiento, Individuo y Sociedad*. Madrid, España: Fundamentos.
- ▶ Pantano, Liliana. (1987). *La discapacidad como problema social*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- ▶ Pantano, Liliana. (1995). *Barreras culturales a la integración (Conferencia)*. En: Actualidad y Futuro de las Personas con Discapacidad. Grupo de Trabajo sobre la Problemática de la Discapacidad. Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social. Mar del Plata, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ▶ Paviglianiti, Norma; Mosiglia, M. y Marquina, M. (1996). *Reconstrucción neoconservadora. lugar afectado: La Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

- ▷ Pérez Gomez, A. (1994). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- ▷ Pérez, Augusto (1988). *Políticas del conocimiento, Educación Superior y desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- ▷ Pérez, C. (1995). *Asesoramiento de la conducta vocacional de personas ciegas y deficientes visuales*. En: Rivas (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid, España: Síntesis.
- ▷ Pérez, C. (1999). *Conducta y asesoramiento vocacional de estudiantes con discapacidades visuales*. En: Rivas y López (Eds.). *Asesoramiento Vocacional de Estudiantes con Minusvalías Físicas y Sensoriales*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- ▷ Pericas y Bosch E.; Aragall, F. (1996). *Incorporación de la accesibilidad en el diseño de las ciudades*. En: *Accesibilidad al medio físico en ciudades turísticas*. Argentina: MASCA.
- ▷ Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.
- ▷ Peters, R. S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- ▷ Polit, Denise; Hungler, Bernardette (1997). *Investigación Científica en Ciencias de la Salud*. (5ª. ed.). México: Mc Graw-Hill.
- ▷ Popkewitz, Thomas (comp.) (1994). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- ▷ Porta Luis (2003). *Dossier: La investigación en ciencias sociales. El análisis de contenido*. Material de la Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- ▷ Porta, Luis (2003). *Educación y valores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- ▷ Prieto Castillo; Follari; Perez Lindo (1996). *Especialización en Docencia Universitaria*. Mendoza, Argentina: EDUNC.
- ▷ Puig De La Bellacasa, Ramon (1988). *Concepciones, Paradigmas, y Evolución de las mentalidades sobre la Discapacidad*. En: *Revista Rehabilitación. Enfoque Integral de la Discapacidad*. Nº 2 . Año 1. Buenos Aires, Argentina: Elite.
- ▷ Puigdemallivol, Ignasi (1993). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona, España: Grao.

- ▷ Pulper, Darío; Vitar, Ana (1993). *Sistema Educativo Nacional de Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Serie Sistemas Educativos Nacionales.
- ▷ Quiroga, Ana (1982). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: Cinco.
- ▷ Reavis, G. H. *Fabula del currículo de actividades o las diferencias en las diferencias individuales*. En: <http://www.geocities.com/onildo/mypage/notas/fabula.htm> (Consulta, 2005).
- ▷ Resnick, L; Klopfer, L. (comp.) (2001). *Currículum y cognición*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- ▷ Rodríguez Dieguez, J. L. (1985). *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*. Madrid, España: Anaya.
- ▷ Rodríguez Rodríguez, J. A. (1992). *Las Adaptaciones Curriculares*. Madrid, España: Alhambra Longman.
- ▷ Román Pérez, M. y Díez López, E. (1989). *Diseño curricular y aprendizaje significativo*. Madrid, España: Cincel.
- ▷ Román Pérez, M. y Díez López, E. (1991). *Currículum y aprendizaje*. Madrid, España: Itaka.
- ▷ Romañach, Javier; Lobato, Manuel (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. España. En: http://www.discapnet.es/Discapnet/Castellano/Documentos/Tecnica/Diversidad_funcional.htm
- ▷ Romeo C., J. y Bocchieri, M. A. (1980). *La confluencia y la autorrealización*. En: Enfoques Educativos N° 6. Santiago de Chile. Facultad de Educación. Universidad de Chile.
- ▷ Romeo C., J. y Bocchieri, M. A. (1980). *Un modelo curricular confluyente integrador*. En: Currículum N° 9. Año 5. Venezuela: O.E.A.
- ▷ Romeo C. J. (1988). *La imagen de sí mismo y de los demás. Su relación con la creatividad y el estilo curricular*. Publicación de la "XI Jornada de Psicología Educativa. Psicopedagogía de la Imagen". Antofagasta, Santiago de Chile: Universidad del Norte.
- ▷ Romeo, C. J. (1992). *Valores y Educación. Más acá del olvido*. En: Política, Ética y Tecnología. Santiago de Chile: Guido Pincheira Vega.
- ▷ Ruíz Olabuenaga, José L.; Ispizua, María Antonia (1989). *La Descodificación de la Vida Cotidiana*. Bilbao, España: Deusto.
- ▷ Saez, F.; Saez, B. (1996). *Adaptaciones curriculares individuales. Otra vuelta de rosca a la atención a la diversidad*. Revista Trabajadores de la Enseñanza. N° 171. Marzo. España.

- ▷ Salguero, M. (1997). *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona, España: Ariel.
- ▷ Saltalamacchia Homero R. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. Caguas, Puerto Rico: Cijup.
- ▷ Salvador Mata, Francisco (1996). *Mediación del Profesor en las dificultades del aprendizaje*. En: Semejanzas, diferencias e intervención educativa. Actas del “I Congreso Nacional de Educación Especial”. Madrid, España: ONCE.
- ▷ Sánchez Hípola, María del Pilar (2004). *Las aplicaciones informáticas como respuesta educativa a la diversidad en los contextos de enseñanza y aprendizaje*. II Encuentro de Verano sobre las Discapacidades y las Tics. Madrid, España: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- ▷ Sánchez Hípola, María del Pilar (2004). *Las nuevas tecnologías y la discapacidad*. II Encuentro de Verano sobre las Discapacidades y las Tics. Madrid, España: Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- ▷ Sánchez Montoya, Rafael (1999). *Ordenador y discapacidad*. Madrid, España: CEPE.
- ▷ Sarason, Seymour B. (2002). *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- ▷ Savater, Fernando (1982). *Invitación a la Ética*. Barcelona, España: Anagrama.
- ▷ Saviani, D. (1983). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad*. En: Revista Argentina de Educación. N° 3. Año II. A.G.C.E. (Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación). Buenos Aires. Argentina.
- ▷ Schalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. IV Jornadas de Investigación “Apoyos, Autodeterminación y Calidad de Vida”. Salamanca. España. En: <http://www.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>.
- ▷ Schmelkes, Sylvia (1999). *La calidad de la educación primaria*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ▷ Schmuck A., R. y Schmuck A. P. (1978). *Hacia una psicología humanística de la educación*. Madrid, España: Anaya.
- ▷ Schorn, Marta (1999). *Discapacidad una mirada distinta. Una escucha diferente. Reflexiones psicológicas y psicoanalíticas*. Buenos Aires, Argentina: Lugar.
- ▷ Second, Chance (1998). *Informe final del proyecto*. Programa SOCRATES. España.
- ▷ Segovia, Jesús D.; Martínez Peñafiel, Fernando (1998). *Desarrollo curricular y organizativo en la escolarización del niño sordo*. Malaga, España: Aljibe-Archidona.

- Serrat, Mario A. H. (comp.) (1999). *Vocabulario para el estudio interdisciplinario de la discapacidad*. Mar del Plata, Argentina: Martin.
- Sevilla Casas, E. (2002). *Internacionalización, Universidad y proyecto de nación*. Jornadas de Reflexión para la Construcción del Plan de Desarrollo al 2010. Santiago de Cali, Colombia: Síntesis. Periódico Institucional de la Universidad del Valle.
En: <http://síntesis.univalle.edu.co/jornadas2003/>
- Sirvent, María Teresa (2002). *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina. En: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/cuadro_logicas.htm.
- Stainback, S; Stainback W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea.
- Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. (Tercera Edición). Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Suárez, Daniel (1997). *Currículum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización*. En: Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. N° 5. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
- Taba, Hilda (1994). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Tedesco J. C. (1987). *Universidad Abierta*. Buenos Aires, Argentina: Centro de América Latina.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, España: Anaya.
- Tesone, J. O. (1984). *Rehabilitación: problema médico, familiar, educativo, y social*. Mar del Plata, Argentina: CE.RE.NIL.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: El destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Trief, Ellen; Feeney, Raquel (2004). *Pautas para la elaboración de un programa de acceso a la enseñanza superior para alumnos con ceguera o deficiencia visual*. En: Revista de traducción sobre discapacidad visual: "Entre Dos Mundos". N° 24. Madrid, España: ONCE. En: www.once.es

- Tunnermann Bernheim, Carlos (1997). *La Educación Superior en América Latina y el Caribe, en su contexto económico, político y social*. CRESALC/UNESCO.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Vallejos Pérez Lara, Nuria (1996). *Feminismo, Multiculturalismo y Educación Especial*. Cuaderno de Pedagogía N° 253, Diciembre. Buenos Aires. Argentina.
- Vallejos Pérez Lara, Nuria (2001). *Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta*. En: Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos. *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona, España: Laertes.
- Valles, Miguel (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1985). *Métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos cualitativos I: los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Veil, Claude (1978). *Minusvalía y sociedad*. España: S.E.R.E.M.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid, España: Siglo XXI
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (1997). *Personas con discapacidad. La perspectiva del año 2000*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.
- Verdugo Alonso, Miguel Ángel (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, España: Gráficas Verona.
- *Vergüenza por el pasado* (1997, 15 de septiembre). Sección Cultura y Nación. Diario Clarín. Buenos Aires Bs. As. Argentina. Pág. 12.
- Vidal, J. G y Manjón, D. G. (1992). *Evaluación psicopedagógica. Una perspectiva curricular*. Madrid, España: EOS.
- Vidal, J. (1996). *Guía para realizar Adaptaciones Curriculares*. España: E.O.S.
- Warnock, H. M. (1978) *Necesidades Educativas Especiales*. Informe del Comité de Investigación de la Educación de Niños Minusválidos. Traducido al español por: Revista Siglo Cero (1990). N° 130. Buenos Aires. Argentina.
- Westbury, I. (Comp.) (2002). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. España: Girona- Pomares.

- Wittrock, Merlin C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Enfoques, teorías y métodos. Tomo I. Barcelona, España: Paidós.
- Wolfensberger, W. (1975). *The principle of normalization in human services*. Toronto, Canadá: National Institute of Mental Retardation.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Nancea.
- Zaffaroni Eugenio (2000, 19 de julio). *Discriminación*. En: Sección “La ciudad”. Diario La Capital. Mar del Plata. Argentina. Pág. 12.

VI. DOCUMENTOS

- *Acuerdo Marco para la Educación Especial* (1998). Documentos para la concertación. Serie A. N° 19. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina.
- *Atención a la Diversidad. Recursos para el Aula*. España.
En: <http://www.pntic.mec.es/recursos/nee/index.html>.
- *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (2000). Santiago, Chile: UNESCO.
- *Barreras físicas, culturales y sociales*. México. En: www.libreacceso.org.
- Boletín Oficial de la República Argentina (2002, 30 de abril). Año CX. N° 29.888. Bs. As.
- *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. (2005). UNESCO. En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad. (CIDDM)* (1982). Instituto Nacional de Servicios Sociales. O.M.S. Madrid. En: <http://who.int/icidh/>.
- *Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación (CIDAP-2)* (1998). O.M.S. En: <http://who.int/icidh/>.
- *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. (CIDDM-2)*. (2001). O.M.S. En: <http://who.int/icidh/>.
- *Conclusiones* (1992 y 1994). Primer y Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la Discapacidad. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- *Conclusiones* (2002). VII Reunión sobre Universidad y Discapacidad. España.
En: http://www.polibea.com/rpd/realpatronato_univdisc.htm.
- Constitución Nacional Argentina. Artículo 75, inciso 23.
- *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad* (1999). O.E.A.
- Datos estadísticos (2005). I.N.D.E.C. (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). Argentina.
- *Declaración de los Defensores Universitarios Españoles en el Año Europeo de las Personas con Discapacidad* (2003, octubre). VI Encuentro de Defensores Universitarios Españoles. Córdoba. España. En: <http://defensores.uji.es/documentos/bibliografia>
- *Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (1975). ONU.
- *Declaración de Salamanca. Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994, 7-10 de junio). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Cali-

- dad. Salamanca. España. UNESCO. En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/>
- *Declaración de Sorbona* (1998). Francia. En: www.us.es/relint.
- *Declaración de Washington* (1999). Movimiento de Vida Independiente. En: www.independentliving.org
- *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Marco de Acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* (1998, 9 de octubre). París. UNESCO. En: <http://www.unesco.org/educacion/wche/declaración>.
- *Decreto N° 236. Año de la Plena Integración para las Personas con Discapacidad* (1994). Poder Ejecutivo Nacional. República Argentina.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Los cuatro pilares de la educación. Cáp. IV. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. UNESCO. En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- *Derechos de las Personas con Discapacidad* (1995). Boletín de Legislación e Información para Abogados. Número Especial. Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires. Legislación Nacional y Provincial. Año XII. N° 56. La Plata.
- *Documentos para la realización de Adaptaciones Curriculares en las Áreas de Aprendizaje. ANEXO IV*. Dirección de Educación Especial. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Argentina.
- *Educación Superior en el Siglo XXI* (1996, 18-22 de noviembre). Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. La Habana. UNESCO.
- *Educación en la diversidad en los países del MERCOSUR* (2000-2003). Organización de Estados Americanos (OEA) y Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.
- *El enfoque de la educación inclusiva. Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula* (1993). Módulo 2. París. UNESCO.
- *El Defensor del Pueblo y los derechos de las personas con discapacidad*. (1996). Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Boletín. Madrid.
- *El Desarrollo de un Currículum Inclusivo. Apoyo Tecnológico para la discapacidad (ATeDis)*. Programa Nacional para la Sociedad de la Información (PSI). En: http://www.psi.gov.ar/Noticias/noticia_atedis.htm
- *Encuesta Nacional de personas con discapacidad (ENDI)*. Argentina. 2002-2003. En: <http://www.indec.mecon.gov.ar>.

- *Enseñanza superior y estudiantes discapacitados. Hacia una política europea de integración.* (1997). Grupo Temático N° 13, del Programa HELIOS II, de la Unión Europea. España.
- Estatuto Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- *Formación, Democracia y ciudadanía* (1997). Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional N° 138. Cinterfor. O.I.T.
- *Guía de Accesibilidad para la Integración Social de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior* (2005, 12 y 13 de diciembre). Primer Seminario Regional sobre la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). En: www.fonadis.cl/tools/resources.php
- *Guía de adaptaciones curriculares.* Junta de Andalucía. España.
En: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/55321/libpri09.pdf>
- *Guía de Universidades. Catálogo oficial de titulaciones* (2006-2007). Conferencia de Rectores de las universidades españolas (CRUE) y Red de Gabinetes de Comunicación. España. En: <http://www.crue.org/>
- *Guía Europea de Buena Práctica. Hacia la igualdad de oportunidades de las personas discapacitadas* (1996). Programa HELIOS II. Comisión Europea.
En: http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/guia_bpr.htm#Introducción
- *Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas* (2001). En: Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa, N° 8. Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular. Fundación HINENI. UNICEF-UNESCO.
- *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe* (2005). UNESCO, CEAAL, CREFAL, INEA.
- *Hacia una sociedad para todos: Estrategia a largo plazo para promover la aplicación del Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad hasta el año 2000 y posteriores.* UNESCO. En: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/disltsso.htm>.
- *Historia y Filosofía del Movimiento Internacional de Vida Independiente.* En: <http://www.vidaIndependiente.com/vidaIndependiente/historia/contenido.htm>
- *Informe Final* (1995). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Madrid. UNESCO.
- *Informe Final* (1996). Tercer Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la Discapacidad. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina.

- *Informe mundial sobre la comunicación. Los medios frente al desafío de las nuevas tecnologías.* (1999). Fundación Santa María. Madrid. UNESCO.
- *Informe sobre el tratamiento otorgado a los discapacitados por la Educación Superior en la Argentina* (2005). Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina.
- *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005.* (2005). Fundación Par. Buenos Aires. Argentina. En: www.fundacionpar.org.ar
- *La discapacidad en el año 2000* (1996). Boletín del Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid. España.
- *La Educación para todos en las Américas. Marco de acción regional* (2000, 10 y 12 de febrero). Santo Domingo. UNESCO. En: <http://www.unesco.cl/10.htm>.
- *La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos* (2000). Foro Mundial sobre Educación. Marco de Acción de Dakar. O.E.I.
- *La medición de la discapacidad en la Argentina. Antecedentes y recomendaciones.* Censo (1990). Documento de trabajo. I.N.D.E.C. Argentina.
- *La participación en la Educación para Todos: La inclusión de alumnos con discapacidad* (2000). Boletín EFA. España.
En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- *La situación de las personas con discapacidad en la Argentina. ANEXO IV.* En: http://www.cels.org.ar/Site_cels/documentos/Anexo_IV_CERD_personas_discapacidad.pdf.
- *Las Escuelas son para todos.* Documentos para la inclusión.
En: <http://paidos.rediris.es/needirectorio/inclu.htm>.
- Ley 25.280 (2003). Comité de Evaluación y Seguimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad.
- Ley de Educación Superior N° 25.573. Modificación de la Ley N° 24.521 (2002). República Argentina.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990). A regular la Educación Especial. España.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993). República Argentina.
- Ley N° 24.657 (1996). Consejo Federal de Discapacidad. Argentina.
- Ley N° 962 (24/01/2003). Anexo modificación al Código de la Edificación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. BOCBA N° 1616. Argentina.

- Ley Nacional N° 22.431 (1981, marzo). Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas. Buenos Aires. Argentina.
- Ley N° 25.211 (1999). Censo Discapacidad. Argentina.
- Ley N° 22 (1998). Artículo 1°. Personas con necesidades especiales. Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- *Los derechos humanos y las personas con discapacidad* (1993). Serie de estudios N° 6. Ginebra. ONU.
- *Manifiesto del Foro de Vida Independiente* (2001). España.
En: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- *Manual sobre equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad* (1986). Nueva York. ONU
- *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas* (2004). Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Santiago, Chile. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC -UNESCO).
En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- Márquez, Gabriel García (1982). *La soledad en América Latina*. Discurso al recibir el Premio Nobel de Literatura. Fundación Nobel. Suecia, Estocolmo: Wilhelm Odelberg.
- *Materiales para la formación de profesores sobre necesidades educativas en el aula* (1994). París. UNESCO.
- *Mensaje de la Santa Sede en el Año Internacional del Discapacitado* (1981). Buenos Aires, Argentina: Paulinas.
- *Modernización e Integración* (1991). Reunión Internacional de Reflexión sobre los Nuevos Roles de la Educación Superior a Nivel Mundial: El caso de América Latina y del Caribe, futuro y escenarios deseables. Caracas. Venezuela. UNESCO.
- *Normas para la adaptación de exámenes* (1997). Universidad de Alicante. España.
- *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. (1993). Nueva York. ONU. En: <http://discapacitados.org.ar/normas.html>.
- *Plan de Acción* (17/12/79). Resolución 34/154. Asamblea General de las Naciones Unidas. ONU.
- *Plan Nacional de Integración* (1987). Resolución N° 396. República Argentina.
- *Política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior* (1996). París. UNESCO.

- *¡Pregúntame sobre accesibilidad y ayudas técnicas!* (2005). Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas. CEAPAT-IMSERSO.
En: http://www.seg-social.es/imserso/dependencia/dis_acc50.html
- *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (1982). Separata de “La Voz”. O.M.S.
- *Programa de asesoramiento y normativa de adaptación de exámenes para alumnos con discapacidades físicas y sensoriales* (1997). Centro de Apoyo al Estudiante. Universidad de Alicante. Campus de San Vicente. España.
- *Programas de Diversificación Curricular* (1993). España.
En: <http://www.mec.es/dp/murcia/diversi.htm>
- *Reglamento de Carrera Docente*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.
- *Rehabilitación Internacional. Carta para los años 80* (1982). Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid. España.
- Resolución 419. 1999. Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
- Resolución N° 185 (2002, 17 de septiembre). Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. En: <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/>
- Resolución N° 154 (2002, 10 de julio). Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Argentina. En: <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/>
- *Salamanca Cinco Años Después* (2005). UNESCO.
En: <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- *Semejanzas, Diferencias e Intervención Educativa* (1997). I Congreso Nacional de Educación Especial. Fundación Educación y Futuro. Granada. Organización Nacional de Ciegos España (ONCE).

VII. PÁGINAS WEB

- Adaptaciones curriculares. <http://es.geocities.com/adaptacionescurriculares>.
- Atención a la Diversidad. Recursos para el Aula. <http://www.pntic.mec.es/recursos/nee/>
- Barreras físicas, culturales y sociales. México. www.libreacceso.org.
- Centro Español de Documentación sobre Discapacidad. Real Patronato. <http://www.rppapm.es>.
- Centro Nacional de Organizaciones de la Comunidad. Argentina. Base de datos de organizaciones dedicadas a la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad. www.cenoc.gov.ar.
- Centro para el Estudio de la Educación Inclusiva (CSIE). Reino Unido. <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>
- Clasificaciones Internacionales. <http://who.int/icidh/>
- Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad. Argentina. www.cndisc.gov.ar.
- Comisión Universidad y Discapacidad. Universidad de Buenos Aires. <http://www.uba.ar/extension/universidadydiscapacidad/>
- Comisión Universitaria sobre Accesibilidad al Medio Físico y Social. Universidad Nacional del Comahue. <http://www.uncoma.edu.ar>.
- Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata. <http://www.unlp.edu.ar/discapacidad/principal/>
- Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina. <http://www.unlp.edu.ar/discapacidad/principal/>
- Declaraciones Internacionales. <http://www.accesible.org/entorno/biblioteca/biblioteca2.htm>.
- DiscapNet. Discapacidades en España. <http://www.discapnet.es>.
- Documentos de la O.M.S. <http://www.geocities.com/leydiscaperu/oms-docs.htm>.
- Documentos de la UNESCO. <http://www.unesco.cl/esp/atematica/educinclusiva/documentos/>
- Educación Especial e Integración Escolar . <http://www.ceapa.es/integr.htm>.
- Fondo Nacional de la Discapacidad. Chile. <http://www.fonadis.cl/index.php>.
- Foro de Vida Independiente. España. <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- Imserso. Discapacidad. <http://www.seg-social.es/imserso/index4.html>.
- Instituto de Investigaciones Gino Germani. Argentina. <http://www.iigg.fsoc.uba.ar>.
- Instituto de la Integración en la Comunidad. INICO. <http://www.usal.es/inico/inico.html>.
- Instituto Interamericano sobre Discapacidad. <http://www.iidisability.org>.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. Argentina. www.indec.mecon.gov.ar.

- Integrando. <http://www.integrando.org.ar/portal.htm>.
- Movimiento de Vida Independiente. www.independentliving.org
- Necesidades Educativas Especiales en Internet. <http://needirectorio.cprcieza.net/>
- Normas Uniformes <http://discapacitados.org.ar/normas.html>.
- Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE). www.once.es.
- Paso a paso. Boletín electrónico. Venezuela. <http://www.pasoapaso.com.ve/gemas.htm>.
- Programa Educar para Integrar de la Fundación Telefónica de Argentina. Integra Red. <http://www.integrared.org.ar/index.asp>.
- Programa Nacional de Becas Universitarias. Argentina. www.me.gov.ar/spu/pnbu.
- Real Patronato sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España. http://www.rpd.es/real_patronato.html.
- Recursos para la Atención a la Diversidad. NEE Directorio. <http://www.needirectorio.com/>
- Red de Integración Especial. Argentina. <http://www.redespecialweb.org/congreso3.htm>.
- Red Especial. <http://pagina.de/redespecial>.
- Revista: Comunicación en Discapacidad. México. <http://www.revistaunika.com.mx>.
- Revista: Discapacidad, Educación y Rehabilitación. Argentina. <http://www.elcisne.org>.
- Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. www.me.gov.ar/spu/pnbu.
- Seminario de Iniciativas sobre Discapacidad y Accesibilidad en la Red (SIDAR). <http://www.sidar.org/>
- Servicio de Información sobre Discapacidad. España. <http://sid.usal.es>.
- Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad. Argentina. www.snr.gov.ar.
- Sociedad Internacional para la Comunicación Aumentativa y Alternativa. (ISAAC.) <http://acceso.psievo.uv.es/isaac/>
- Sociedad y discapacidad. <http://www.discapacidad.org>.
- Temas de Educación Especial. <http://paidos.rediris.es/needirectorio/tema.htm>.
- Unión de Universidades de América Latina. Educación Superior. Registros Bibliográficos. <http://biblioteca.udual.org>.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. www.mdp.edu.ar

VIII. ANEXOS

I. Ley N° 25.573

Ley N° 25.573. Modificación de la Ley de Educación Superior N° 24.521

Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, martes 30 de abril de 2002. Año CX.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, sancionan con fuerza de Ley:

ARTÍCULO 1° – Incorpórase al artículo 2° de Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

ARTÍCULO 2°: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de Educación Superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquéllos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Y deberá garantizar a sí mismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

ARTÍCULO 2° – Incorpórase el inciso f) del artículo 13 de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 13: Los estudiantes de las instituciones estatales de Educación Superior tienen derecho:

f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

ARTÍCULO 3° – Modifícase el artículo 28 inciso a) de la Ley 24.521, Ley de Educación Superior, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales.

ARTÍCULO 4° – Incorpórase al inciso e) del artículo 29 de la Ley 24.521 el texto que a continuación se transcribe, el cual quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 29: Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

ARTÍCULO 5° – Comuníquese al Poder Ejecutivo.

Dada en la sala de sesiones del Congreso Argentino, en Buenos Aires, a los once días del mes de abril del año dos mil dos.

Registrada bajo el N° 25.573 .

Eduardo O. Camaño. Marcelo E. López Arias. Eduardo D. Rollano. Juan C. Oyarzún.

Decreto 700/2002.

Bs. As., 26/4/2002

Por tanto:

Téngase por Ley de la Nación N° 25.573 cúmplase, comuníquese, publíquese, dése a la Dirección Nacional del Registro Oficial y archívese. – DUHALDE. – Jorge M. Capitanich. – Graciela M. Giannettasio.

II. Guía de entrevista.

Alumnos

Guía de entrevista. Alumnos

Fecha:

1-Datos de identificación:

1.1.Nombre y apellido:

1.2.Fecha de nacimiento:

1.3.Facultad:

Carrera:

Año que cursa:

1.4.Especificar si cursó otra carrera (o si se desea cursar otra carrera), y los motivos del cambio:

2-Tipo de discapacidad

3-Historia educacional previa al ingreso universitario

4-Ingreso universitario

5-Necesidades educativas especiales:

5.1. Contenidos:

5.2. Prácticas (laboratorio, campo, práctica clínica, aúlicas, etc.):

5.3. Metodológicas (temporizaciones, compañeros de apoyo, etc.):

5.4.Materiales y medios (apuntes, módulos, material audiovisual, material de laboratorio, gráficos, etc.):

5.5. Evaluaciones (parciales y recuperatorios; parcialitos; entregas; presentaciones; finales; etc.):

5.6. Comunicacionales (lectura labiofacial, de signos, grabadora, Braille, toma de apuntes durante las clases, etc.):

5.7. Ambientales (acceso físico a aulas, laboratorios, biblioteca, hemeroteca, servicios, baños, mobiliario, luminosidad, señalización, etc.):

5.8. Ayudas técnicas (para leer, estudiar, investigar, escribir, Internet, computadora, etc.):

5.9. Otras:

6. Concepciones y actitudes docentes (relato de situaciones y experiencias al respecto).

7- Intervención docente:

7.1. Adaptaciones curriculares:

7.1.1.Contenidos:

7.1.2. Prácticas (laboratorio, campo, práctica clínica, aúlicas, etc.):

7.1.3. Metodológicas (temporizaciones, clases de apoyo, tutorías, etc.):

7.1.4. Materiales y medios (apuntes, módulos, material audiovisual, material de laboratorio, gráficos, etc.):

7.1.5. Evaluaciones (parciales y recuperatorios; parcialitos; entregas; presentaciones; finales; etc.):

7.1.6.Comunicacionales (grabaciones, digitalización del material, etc.):

7.1.7.Modificaciones ambientales:

7.1.8.Otras:

8. Factores que pueden favorecer o limitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en la Universidad.

9- Sugerencias que desea proponer o agregar con relación al tema.

III. Guía de entrevista. Docentes

Guía de entrevista. Docentes

Fecha:

1. Datos de identificación:

- 1.1. Nombre y apellido:
- 1.2. Fecha de nacimiento:
- 1.3. Título de grado: Facultad: Universidad:
- 1.4. Estudios y/o títulos de posgrado:
- 1.5. Cargo actual: Asignatura:
- 1.6. Facultad:
- 1.7. Antigüedad como docente en la U.N.M.D.P.:
- 1.8. Actividad en gestión, extensión o investigación:

2. Tipo de discapacidad del alumno.

3. Concepciones con relación a la discapacidad:

- 3.1. ¿Cómo definiría discapacidad?
- 3.2. ¿Considera que las personas con discapacidad, están en desventaja con relación a los demás estudiantes? ¿Por qué?
- 3.3. ¿Usted cree que una persona con discapacidad podría estudiar y ejercer la carrera en la cual es docente?

4. Actitudes con relación a la discapacidad:

- 4.1. ¿Cómo cree que son las actitudes docentes con relación a los alumnos con discapacidad? ¿Por qué?
- 4.2. Relato de experiencias o situaciones.

5. Formación con relación al tema:

- 5.1. ¿Recibió formación con relación a la temática de la discapacidad? (Especificar dónde, cómo fue la misma, etc.).
- 5.2. ¿Conoce propuestas docentes relacionadas con ajustes, planes alternos o adaptaciones curriculares en el ámbito universitario, para algún caso específico de discapacidad?
- 5.3. ¿Conoce experiencias, programas o proyectos enfocados hacia los aspectos educacionales de los alumnos universitarios con discapacidad, llevados a cabo en el país o en el exterior?
- 5.4. ¿Cómo es la formación brindada al respecto en la Universidad?

6. Intervención docente:

- 6.1. Adaptaciones curriculares:
 - 6.1.1. Contenidos.
 - 6.1.2. Prácticas (laboratorio, campo, práctica clínica, aúlicas, etc.).
 - 6.1.3. Metodológicas (temporizaciones, clases de apoyo, tutorías, etc.).
 - 6.1.4. Materiales y medios (apuntes, módulos, material audiovisual, material de laboratorio, gráficos, etc.).
 - 6.1.5. Evaluaciones (parciales y recuperatorios; parcialitos; entregas; presentaciones; finales; etc.).
 - 6.1.6. Comunicacionales (grabaciones, digitalización del material, etc.).

6.1.7.Modificaciones físicas ambientales.

6.1.8.Mencionar dificultades, aspectos positivos, resultados obtenidos, etc.

6.1.9.Otras.

7. Acciones que desde la función docente podrían implementarse para mejorar el ingreso y permanencia de las personas con discapacidad en la Universidad.

8. Factores que pueden favorecer o limitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad en la Universidad.

9. Sugerencias que desea proponer o agregar con relación al tema.

IV. Tabla

Tabla

Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Título: Función docente y discapacidad en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Autor: Lic./Prof. López, Claudia Iris. Fecha: 2006.				
Sistematización del Análisis de Contenido				
Muestra: Transcripción de entrevistas a alumnos y docentes. Unidad de análisis: Oración, frase, párrafo.				
Categoría	Unidad de análisis			
	Alumnos	Cód.	Docentes	Cód.
Concepciones	“...y me acuerdo que ellos se sintieron como aliviados porque me decía una de las profesoras, mirá, nosotros no te queríamos decir nada pero también nos parecía más factible que la hicieras acá dentro, porque tampoco queríamos decirte a vos que hagas algo sin saber realmente si vos podías o no, y a lo mejor que no te sientas que te estábamos cortando la libertad”.	1.dv. conc.	“...toda discapacidad genera una desventaja para el que la padece en un mundo pensado, construido y evaluado para la normalidad”.	9. conc.
	“Tienen la mentalidad de que o lo podés todo y sos una genia, no sé cómo podés, pero podés, parece que fuera mágico, y si no no podés nada, es ir de un extremo a otro”.	2.dv. conc.	“...el dictado y la asistencia de asignaturas teóricas no presenta graves dificultades a excepción de las barreras arquitectónicas para las personas con discapacidades motoras”.	9. conc.
	“A las personas de mi generación y las anteriores, se les ha preparado mucho para desenvolverse solas, vos tenés que hacer esto, vos tenés que hacer lo otro, pero no es tampoco así, porque en una institución normal, como es la Facultad que tiene los elementos, y cosas fáciles de hacer”.	2.dv. conc.	“...los alumnos con discapacidades visuales están en desventaja evidente”.	9. conc.
	“...pero bueno, por mi discapacidad tenía miedo de empezar una carrera que tuviera relación con salud, porque no pensé que podía ejercerla”.	3.df. conc.	“...el caso de los sordomudos y los paralíticos cerebrales, tienen una gravedad difícilmente compensable en los actuales momentos universitarios”.	9. conc.
	“Ahí no tenía ningún tipo de lugar, digamos. Por sobreprotección, no porque me rechazaran; nunca sentí rechazo, al contrario. Y por mis	3.df. conc.	“...una persona ciega o espástica es muy difícil que culmine la carrera en Ciencias Económicas, sin embargo creo que en Derecho o Ciencias de la Salud, podría desarrollarse mejor”.	10. conc.
			“Están en desventaja, porque no pueden acceder a todas las aulas, a toda la información, a carteleros, a la biblioteca”.	10. conc.
			“...alguna alteración de las capacidades de un individuo con respecto a un parámetro de normalidad que seguramente será definido social e históricamente”.	11. conc.

	características, soy muy independiente. Yo siempre de chica fui muy independiente, muy activa”. “Cuando yo empecé la carrera, pensaba que solamente la iba a seguir pero no la iba a ejercer, pero con las primeras clases de primer año, me di cuenta que yo podía. Si esa persona que estaba del otro lado hablando podía hablar de esa manera, yo podía también”. “...no me daba cuenta que caminaba diferente. No, no, sí me daba cuenta, pero igual yo decía: ‘yo soy una persona, si hasta acá llegué como todo, puedo seguir igual’”. “A mí me pasa que yo manejo, y la gente grande me mira como un bicho raro, cuando me subo al coche, están acostumbrados a ver al discapacitado que lo llevan, que lo traen, y ese es el tema, no ven la independencia”. “Es un tema de cultura, porque está la rampa, y siempre adelante hay un auto, tiene que ver con el respeto hacia el otro”. “No me hablé de capacidades diferentes, y no somos todos discapacitados, eso es mentira”. “¿Quién dice se va a integrar a lo normal?, el normal, entendido así es un concepto muy autoritario”. “De lo que se trata es de romper el paradigma, no de hacer fuerza para que el discapacitado encaje en el paradigma dominante, sino abrir el paradigma”. “Existe un criterio dominante de lo que se considera como normal, nosotros no entramos en ese criterio”.	3.df. conc. 3.df. conc. 5.df. conc. 5.df. conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc.	“La mayoría de las ‘discapacidades’ no constituyen impedimento alguno para la labor docente como tampoco para desenvolverse como estudiante. Si bien cada caso admite análisis particulares, en líneas generales la mayor o menor necesidad de asistencia (motriz, por ejemplo) no implican restricciones insalvables para desarrollar la mayoría de las actividades de la vida cotidiana. Los mayores inconvenientes suelen surgir de los prejuicios sociales y de la escasa tolerancia social hacia lo diferente”. “Es por demás evidente, empezando por lo edilicio, que todo está pensado en función de las personales ‘normales’”. “Alteración, disminución de funciones, límite en las actividades...” “Déficit funcional...” “La definiría como disminución o incremento en la capacidad o habilidad de realizar algo”. “...tienen otras capacidades”. “Como una situación de limitación que se expresa en una dificultad para realizar alguna actividad, sea física, sensorial, intelectual”. “...están en desventaja en la medida que es la sociedad en la que vivimos, que contribuye a disminuir la participación de las personas con discapacidad. Dificultad para acceder a aulas, compra de apuntes, etc.”.	12. conc. 12. conc. 13. conc. 13. conc. 14. conc. 15. conc. 16. conc. 16. conc.
--	---	---	---	---

	<i>"Me costó tanto ser aceptado, tenía miedo de dar un paso en falso y hacer el ridículo".</i> <i>"Y es un ejemplo ¿ejemplo de qué? A mí me fue bien en el deporte y en el estudio, pero me niego a ser ejemplo de nada. Lamentablemente al discapacitado le ponen el ejemplo del triunfador".</i> <i>"La discapacidad es una construcción cultural, y hay que revisar a la clase dominante, es lo que dice Freire 'el dominador está dentro nuestro'".</i> <i>"El problema no está en que por ahí el docente no acepte a una persona con discapacidad, el problema está en los valores que está manejando la Universidad, en los valores en cuanto a la formación, en el valor del hombre".</i> <i>"En la medida que vos sembrás un valor cosmopolita y universal, no podría haber discriminación".</i> <i>"Yo no soy la foca haciendo equilibrio con la pelota, yo soy una persona".</i> <i>"Nosotros no entramos dentro del criterio dominante de lo que se piensa como normal, lo que se trata es de que cada cual pueda contar con sus métodos y sus medios para poder desarrollarse por el sólo hecho de ser persona".</i> <i>"Todos somos diferentes, y todos somos iguales".</i>	6.dv. conc. 6.dv. Conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc. 6.dv. conc.		
Actitudes	<i>"Bueno, yo fui mucho de encarar, algunos sí se me acercaban, otras veces fui yo. O sea, tampoco esperaba que se me acercuen en definitiva, yo elegí esta carrera y si ellos no saben cómo manejarse, yo les voy a</i>	1.dv. act.	<i>"Las actitudes docentes con relación a los alumnos con discapacidad son de: sorpresa, temor, rechazo, según el tipo de discapacidad, incomodidad ante su presencia en casos de parálisis cerebrales".</i>	9. act.

	<i>facilitar cómo manejarse ya. Un poco esa era mi filosofía, ellos no tenían porque cómo saber cómo manejarse en realidad”.</i>		<i>“Las exigencias y las recompensas fueron idénticas a las de sus compañeros de clase”.</i>	9. act.
	<i>“En lo que podía ahorrarle el trabajo a los profesores, lo hacía, yo me daba cuenta que también para ella era nuevo, y le costaba a ella explicarme. Me decía, bueno, a ver cómo te lo explico”.</i>	1.dv. act.	<i>“La falta de formación docente específica sobre discapacidades, falta de sensibilización sobre las capacidades diferentes, falta de convivencia con ‘lo diferente’, estandarización en el dictado y la evaluación de los alumnos, masividad de cursado en algunas materias”.</i>	9. act.
	<i>“Soy yo quien se acerca al docente, y le explico...”.</i>	1.dv. act.	<i>“Creo que a algunos docentes les molesta un poco la diversidad, tener que tomar un examen distinto, explicar su clase de otra manera, otros docentes son indiferentes y otros apoyan y ayudan a solucionar problemas de distinta índole”.</i>	10. act.
	<i>“A mí tal vez me resulta más fácil explicar esto, que a la persona que ve, explicarle a alguien que no ve. Yo a la persona que ve, le puedo decir mirá este gráfico, al que no ve no le puedo decir mirá esto. Entonces me acercaba y dialogaba”.</i>	1.dv. act.	<i>“Supongo que existen variadas actitudes, incluso discriminativas”.</i>	11. act.
	<i>“El profesor en vez de decir pobrecito o no lo va a poder hacer, dice ¿cómo hago para evaluarte? Es decir, cuando uno ve un problema nuevo, dice ¿cómo hago para empezar a despejar acá? Yo creo que la matemática te estructura para no discriminar. Es decir, la matemática es muy explicativa, y entonces uno piensa ¿cómo?”.</i>	1.dv. act.	<i>“Creo que se trata en su mayor parte de barreras sociales que impiden la integración del ‘diferente’, no sólo en términos de ‘discapacidad’”.</i>	12. act.
	<i>“...pero siempre en realidad, de la mala onda de decir: ‘¿y cómo vas a hacer?’, ‘¿y cómo...?’”.</i>	2.dv. act.	<i>“A veces por ayudar se sobreprotege”.</i>	13. act.
	<i>“Un profesor me dice bueno, quiero que expliques una película, bueno a mi encantó, ningún problema, me puse a explicarle, cuando estoy por la mitad, me corta y empieza, ¿y vos te pensás casar?, y yo le respondí con usted seguro que no, y todos se empezaron a reír, ¿y cuando tengas hijos cómo vas a hacer?, y voy a estar embarazada, yo así le respondía porque era para matarlo”.</i>	2.dv. act.	<i>“No depende de la dedicación o voluntad del docente sino de una política seria y responsable desde la Universidad”.</i>	14. act.
			<i>“Es la institución o el sistema el que tiene que cambiar, para que cambien las actitudes”.</i>	15. act.
			<i>“Depende del docente, de su formación en términos de inclusión. Pues si discrimina a una persona con discapacidad</i>	16. act.

	<i>“La cosa de subestimar al otro, por ejemplo, hay un profesor que siempre viene y te dice yo te admiro, sos divina, piribi, piribi, y después de todo eso me dice: ¡ay, cómo vas a hacer para hacer mi materia?”.</i>	2.dv. act.	también lo hace en otros sentidos, por ejemplo alumnos con dificultades económicas”.	
	<i>“Hemos tenido charlas con la supervisora, el tema de cómo adaptarme y todo bien, aunque con un montón de palabras cruzadas”.</i>	2.dv. act.		
	<i>“...no preguntan, falta apertura”.</i>	2.dv. act.		
	<i>“Es amplísimo, la actitud es fundamental, por ahí lo moral, el tema es que para que una persona ciega se pueda sentar y estudiar, antes tuvo que dar mil vueltas y yo dije ¿por qué tanto?, porque no es tan difícil, con el tema que vas a comprar un material nuevo, lo iré a comprar, lo iré a grabar (...) Pero ya te digo, hay libros que hay materias que años y años se da lo mismo, eso tiene que digitalizarse”.</i>	2.dv. act.		
	<i>“Después tenés desde la actitud más neutral aunque por ahí no hagan nada, a gente muy piola por ejemplo que te dan clase con filminas pero te la explica y bueno dice ahora te las voy a leer para que vos las grabes, y así se tenga que llevar 10' más de la clase (con todos ahí) se queda leyendo una por una, y me pregunta ¿copiaste? ¿terminaste?”.</i>	2.dv. act.		
	<i>“Viene a mí porque yo le dije que tengo que tener el material antes que los demás, viene y me dice mirá que al mes vamos a leer esto, y viene y me lo dice, no me grabó nada o no me hizo nada, pero la actitud es adaptar lo poco que ella puede”.</i>	2.dv. act.		
	<i>“No me subestimó, ni bajó la exigencia, fue lo mismo para</i>	3.df. act.		

	<i>todos”.</i> <i>“La verdad que, para mí fue, por ahí, más que nada, fue que nuestro vínculo no era muy bueno, yo no estaba de acuerdo como ella daba la clase”.</i> <i>“Y si no tenés buena relación con el docente, te cuesta más obtener ese conocimiento, y por ahí el docente no considera eso”.</i> <i>“...me sentí muy observada, estaba muy insegura de mí”.</i> <i>“Me observaban no solo mi supervisora sino el dueño del geriátrico, que en las primeras clases, por ejemplo, de un taller que era de estimulación psicomotriz, donde yo tenía que hacer mover, hacer ejercicio a un grupo de gerontes, y bueno, estaban los dos ahí mirándome, cosa que no hicieron con otras practicantes. Fue terrible...”.</i> <i>“Lo que pasa es que no sabe cómo hacer, cómo acercarse, y por eso es la inadecuada actitud”.</i> <i>“En un momento me llamó la atención. También había dicho que yo salía de clases sin permiso, cuando había que salir para lavarse las manos, porque había que trabajar con papel y engrudo y esas cosas, todos hacían lo mismo sin pedir permiso. Me dijo que no había llevado los trabajos en tiempo. Yo los llevaba a tiempo, pero no eran igual que los demás, porque los hacía yo, así que no quedaban bonitos... La idea de ella era que quedaran bonitos, yo no podía hacerlos bonitos. Hay falta de comprensión, tal vez por desinformación”.</i> <i>“...quedé muy mal con eso, porque no me lo merecía. Me pareció totalmente injusto. Yo</i>	3.df. act. 3.df. act. 3.df. act. 3.df. act. 3.df. act. 3.df. act. 3.df. act.		
--	--	---	--	--

	<i>soy una persona que ha perdido materias y no he tenido ningún problema. He tenido aplazos también. Soy una alumna regular, totalmente, pero en ese momento, la verdad (...) Así que estuve 3 años sin cursar, porque no podía ni verlo (...) la cursé con otra docente y no tuve ningún problema”.</i> <i>“...lo primero que te toman es goniometría; sentarme yo en la mesa, la profesora empezó a mirar hacia los costados, como buscando algún papelito, y después dice ‘bueno, te voy a tener que tomar en forma teórica’. Y yo dije ¿por qué? ‘Goniometría’ me dice. Pero si yo practiqué y estudié con el goniómetro, sé usar todos los goniómetros. Así que me mira y me dice ‘¿pero vos vas a aplicar goniometría?’’. Le digo, yo no lo puedo hacer con una mano. Y bueno, entonces no es ético que te lo tome. Así que no me tomó goniometría. Y es el filtro para pasar a las otras preguntas para mis demás compañeros. Es central. Es importante para esa materia. No me lo tomó ni a nivel teórico. Se podría haber tomado con otra persona, un compañero por ejemplo, yo realmente quería que esa docente supiese que yo sabía”.</i> <i>“Creo yo que la más importante, es la integración. Una persona discapacitada enseñaría como primera medida el no discriminar y eso es genial, principalmente a los niños más pequeños”.</i> <i>“...los docentes, me preguntaron, y como no había otra opción, ellos me ayudaron, subieron y bajaron la silla de ruedas en el entrepiso para que pudiera asistir a la clase”.</i> <i>“Fue un buen docente porque me</i>	3.df. act. 4.df. act. 5.dv. act. 6.dv.		
--	--	--	--	--

	<i>respetó”.</i> <i>“La palabra integración es polisémica. La integración es la lucha contra la discriminación”.</i> <i>“La lucha para integrar al discapacitado es global, y se enmarca dentro de un esquema dialéctico, cuando se habla del pueblo y el antipueblo, del acceso a la Universidad de los sectores populares y diversos, nosotros vemos como una contradicción que las personas con discapacidad tengamos montones de barreras”.</i> <i>“La universidad en la medida que no abra todos los canales de participación está violentando los principios de la reforma”.</i> <i>“Para hacer una revolución por una mejor calidad de vida, pueden empezar por acá, por el metro cuadrado de acá”.</i> <i>“Abramos los canales de participación con nuestros hermanos que están dentro de la Universidad y que a veces no hace falta grandes inversiones económicas”.</i> <i>“La integración debe estar incluida dentro de la noción de Universidad”.</i> <i>“Si hay una situación de discriminación en la Universidad, es la alerta, es la luz roja, que nos indica que la Universidad, está yendo contra sus propios principios”.</i> <i>“El tema pasa por la aceptación, por la actitud de escucha”.</i> <i>“Hay muchos docentes que tratan de incluir, el sistema a veces te excluye”.</i>	act. 6.dv. act. 6.dv. act. 6.dv. act. 6.dv. act. 6.dv. act. 6.dv. act. 6.dv. act. 7.dv. act. 8.dv. act.		
Formación	<i>“Un poco esa era mi filosofía, ellos no tenían porqué cómo saber cómo manejarse en</i>	1.dv. for.	<i>“Como docente y funcionario no recibí ninguna formación. Me interesé por el tema en forma</i>	9. for.

	realidad”. “Sólo se brinda formación en la carrera de T.O., tendría que ser también en los profesorados”. “Creo que tiene que ver la escasa formación y experiencia con personas con discapacidad, en cuanto a manejarse...”. “...por ahí, lo que yo vi, lo que yo sentí, es que, como alumna, no han tenido la mayoría de ellos, los docentes, más alumnos con discapacidad, por ahí no han tenido esa posibilidad de conocer o tener, la experiencia de tener alumnos con discapacidad. Si yo tuviera más alumnos con discapacidad, no tendrían por ahí, en algunos momentos, la dificultad de no saber cómo evaluar, o cómo manejarse. Eso es lo que falta, porque lamentablemente o por suerte, no hay alumnos con discapacidad”. “Más allá de los docentes la gente en general no sabe mucho sobre la discapacidad”. “Los docentes están dentro de un sistema y hacen lo que pueden con la formación que han tenido”. “La falta de formación adecuada y de intercambio de información entre los docentes, hace que los alumnos con discapacidad tengamos que explicar las necesidades de adaptación a los docentes de la Facultad”. “La formación docente en cuanto a discapacidad es prácticamente inexistente”.	3.df. for. 3.df. for. 3.df. for. 5.df. for. 6.dv. for. 7.dv. for. 8.dv. for	personal y aquí estoy”. “No es por falta de predisposición, es que muchas veces por falta de información, o de sensibilización, se desconoce la adecuada o mejor manera de proceder, y a veces por esto no se hace nada”. “No creo que sea necesario llegar a ser un especialista, pero por lo menos tener lo básico, y para el buen abordaje educacional la formación es prioritaria”. “...el docente regular en la Universidad, debe estar sensibilizado y capacitado” “No tengo observaciones al respecto dada mi escasa experiencia con estudiantes con discapacidades (...) antes de emitir un juicio no me permitiría hacerlo hasta tanto no tenga evidencia empírica a partir de una interacción con estos actores sociales”. “Los profesores frente a este alumno, se preguntan ¿cómo hago?”. “No conozco propuestas en este ámbito. Sí en universidades extranjeras que poseen departamentos dedicados a resolver los inconvenientes que pueden tener las personas con discapacidad”. “En el exterior, algunas materias tienen un párrafo dedicado a alumnos con discapacidad y un departamento dedicado a facilitar la tarea tanto del estudiante como del docente”. “No tengo formación suficiente para responder con criterio”. “La formación y difusión debe involucrar a todas las unidades académicas”.	11. for. 10. for. 11. for. 12. for 13. for. 14. for. 14. for. 14. for. 15. for.
--	--	--	--	--

			<i>"Es necesaria capacitación docente también en este sentido".</i>	16. for.
	Necesidades Educativas Especiales		Intervención docente Adaptaciones curriculares	
Contenidos	<i>"Entonces me lo voy imaginando en este plano analítico (...) me fueron dando la idea de cómo se va armando la función en el plano en relieve".</i>	1.dv. con.	<i>"El problema surgió con los medios visuales, no se modificó esto".</i>	9. con
	<i>"... bueno lo que hacía en el práctico, me llevaba un trozo de hoja, una goma para poder hacer trazos en la hoja, y que ellos me marcaran el gráfico de una función, cómo era la función que ellos querían señalar. Y no había ningún problema".</i>	1.dv. con.	<i>"No creo que existan antecedentes de adaptaciones curriculares en Ciencias Económicas".</i>	10. con.
	<i>"Si te lo hago en forma verbal, te re-perdés como me hubiera pasado a mí, hasta que a mí me lo explicaron, porque si yo te lo explico en forma verbal a vos, es como cuando a mí, que yo no veo, me lo trataran de explicar en el pizarrón".</i>	1.dv. con.	<i>"Los contenidos en realidad no se pueden eliminar ni modificar en la Universidad".</i>	13. con.
	<i>"En la Universidad, yo ya sabía cómo esto funcionaba, entonces cuando nos daban algunos ejemplos de primer año, me acuerdo que la profesora me decía: ¿vos te lo imaginás cómo es?, sí, sí, esto es así, así. Ah, bien".</i>	1.dv. con.	<i>"Tal vez el problema del ajuste sea imposible con los contenidos, tienen que estar".</i>	13. con.
	<i>"Yo tenía que procesar toda la información. Las clases las tengo que grabar, ¿me grabas? Lleva un tiempo extra. Más allá de la capacidad mental de cada uno, procesar información lleva tiempo".</i>	1.dv. con.	<i>"Las personas con discapacidad en algunas carreras están en desventaja, y en el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata en particular, ya que las carreras técnicas no han pensado en incorporar o cambiar contenidos a favor de la integración de los discapacitados".</i>	14. con.
	<i>"Bueno yo conozco una docente que nunca tuvo gente ciega, me tuvo a mí y una amiga mía y ella sólo se imagina cómo poder ayudarnos".</i>	2.dv. con.	<i>"En Exactas, esencialmente en contenidos y técnicas, es más complejo el tema de los ajustes curriculares".</i>	14. con.
	<i>"El hemisferio derecho me funciona mejor que el izquierdo. Sí, porque mi nivel intelectual no</i>	3.df. con.		

	<i>es muy alto, pero bueno... me las arreglo con el otro. Con la parte de creatividad".</i> <i>"El problema nuestro es el poder acceder a la información, ¿vos sabés cuanta cantidad de información el hombre percibe por la vista? El 70 %, ¿y el que tiene información que tiene?, tiene poder".</i>	6.dv. con.		
Prácticas	<i>"Cuando a mí me tocó hacer la práctica de la enseñanza, la práctica pedagógica, los profesores me preguntaron dónde quería yo hacer la práctica, si en una Escuela Especial para ciegos o si me animaba, a hacerla en una escuela común, o dentro de la misma Facultad. Y yo les dije que mi práctica quería hacerla dentro de la Universidad, si la currícula así lo permitía".</i>	1.dv. prác.	<i>"Es importante que el alumno pueda tomar sus decisiones en las prácticas, que se charle al respecto, que comprenda que es el protagonista de su aprendizaje".</i>	10. prác.
	<i>"Tenía que hacer las prácticas docentes, lo charlamos, me preguntaron donde prefería".</i>	1.dv. prác.	<i>"Hay algunas carreras donde las prácticas son más técnicas, entonces las exigencias cambian".</i>	13. prác.
	<i>"Con la supervisora charlamos de la práctica en terreno, acordamos..."</i>	2.dv. prác.	<i>"La experiencia fue difícil pues el estudiante tiene dificultades para escribir y manejar material de laboratorio. Esto implicó para el estudiante superar algunas dificultades propias de las técnicas requeridas en la materia. Y para mí, fue un poco difícil manejar la situación ya que, en general, el estudiante dejaba de hacer las cosas para que las hiciera su compañero. Así que tuve que darle más tiempo y estar más dedicada a él para que tuviese las mismas oportunidades que los demás".</i>	14. prác.
	<i>"Hay que comprender la dificultad de ir de aquí para allá con el transporte, hay que organizarse y hablar de los tiempos, etc."</i>	3.df. prác.	<i>"Creo que depende del tipo de discapacidad".</i>	14. prác.
	<i>"Bueno, la primer práctica que elegí fue el año pasado, la podía hacer. Sabía las actividades que se hacían en ese lugar, es un geriátrico. Bueno, en un geriátrico, como primer práctica, no tenía que hacer ningún tipo de tratamiento físico, eran actividades grupales y tratamiento a nivel cognitivo. Yo ya me había cerciorado de que lo que se hacía ahí yo lo podía hacer".</i>	3.df. prác.	<i>"...un químico que trabaja en un laboratorio debe ser preciso y debe manejarse sin dificultades debido al riesgo que corre al manejar materiales y reactivos potencialmente peligrosos. Sin embargo es factible que realice tareas en otros campos de la Química como son Química Teórica, Química Computacional, docencia, etc."</i>	14. prác.
	<i>"Claro, antes de hacer la práctica me fijé, porque soy</i>			

	consciente que mi campo laboral está mucho más reducido que otra persona. Lo sé desde el vamos, desde el comienzo de la carrera”. “El primer día de práctica lo que pasó fue que, con la supervisora, me hizo ver que había muchas cosas que yo no iba a poder hacer en la práctica, como una frase que no se podía adaptar toda la práctica a mí, que yo me tenía que adaptar, para mí fue algo muy natural lo que dijo, lo vio ella desde ese lugar y yo lo vi desde mi lugar”. “Lo primero que me explicó fue que cualquier tratamiento que yo no podía empezar, tampoco lo podía hacer. No podía hacer por partes cosas. Yo tenía que hacerlo desde el comienzo hasta el final”. “Recuerdo que estábamos viendo un video de Hemiplejía, éramos un grupo muy reducido de 5 personas, ya teníamos bastante confianza, y el ayudante me pregunta: ¿y vos cómo haces, para ponerte el corpiño o para ponerte una remera con una sola mano? Entonces yo le dije, ya tenía confianza con él y con mis compañeras, y tenía varias prendas arriba, así que me saqué una y me la volví a colocar, y bueno, me dijo que esa técnica no la tenía, nadie la conocía, y me preguntó quién me la había enseñado, y yo dije que nadie, porque a vestirme y todo lo que sea, fui cambiando. El grupo aprendió esa técnica”. “...en una de las reuniones de práctica clínica, como alumna en la primer práctica clínica, me preguntaron si yo hacía pasajes de pacientes, y yo dije obvio que no lo puedo hacer, primero, imposibilidad propia, y segundo, imposibilidad de la persona. Yo	3.df. prác. 3.df. prác. 3.df. prác. 3.df. prác.	“En cuanto a las dificultades, son principalmente respecto a la necesidad de adaptar medios y situaciones”. “Para la práctica, se le consultó qué quería, si ir a una escuela o un barrio. La alumna decidió hacer la práctica en el barrio, en el Asentamiento Dos Marías, se planteó entonces el tema y lo hablamos con todos los compañeros. Así se reunían en un lugar con los compañeros, e iban juntos al barrio, ellos la acompañaban y le presentaban a los vecinos. Lo que veíamos, era que ella captaba más cosas que los demás, con relación al discurso en las reuniones con vecinos. Escuchaba atentamente y servía a los compañeros, para detectar ciertas actitudes positivas y otras saboteadoras. Los compañeros decían ‘nosotros no nos damos cuenta y M. sí’, porque ella los escuchaba”. “...en una práctica en la escuela 44, al lado del basural, la directora nos plantea trabajar con socialización desde lo comunitario, con un grupo de 6to año, con serios problemas de discriminación, violencia, y bajo rendimiento. La alumna que presentaba discapacidad visual, dijo entonces ‘si decimos que discriminan ya los estamos discriminando’, no partamos de esto”. “La alumna les dice a los chicos ‘yo soy ciega ustedes me ven pero yo a ustedes no, entonces a mí me va a costar un poco conocerlos, pero igual los voy a conocer, me dicen el nombre y los voy a reconocer por la voz. Lo que quieran preguntar, porque me ven distinta, me preguntan”. “Cuando necesitaban ayuda, los chicos la iban a buscar y la llevaban de la mano”.	16. prác. 16. prác. 16. prác. 16. prác.
--	--	---	--	---

	no voy a hacer nada que me ponga en riesgo y que ponga en riesgo a un tercero. Así que con eso me dio a entender que no veían por ahí si yo tenía conocimiento de lo que podía hacer. Entonces sabiendo eso, yo ahora, para 'tranquilizarlas', les repito una y otra vez que voy a ver los lugares, en realidad lo voy a hacer porque no quiero tener ningún tipo de problema con la Facultad, quiero ver bien el lugar donde voy a hacer la práctica...".	3.df. prác.	"Les dimos charlas, les mostramos el Braille, a un chico lo vendaron para que vivenciara."	16. prác.
	"En realidad, todo el mundo me pregunta ¿qué área?, ¿qué área?, porque es como que están muy interesados en saber a dónde L. se va a desarrollar. En realidad, es muy amplio. Me gusta mucho la parte de prevención. Siempre me gustó la parte de prevención".	3.df. prác.	"En la reunión final los chicos le llevaron regalitos, eran tarjetitas donde cada uno le escribió algo, pero todo incluso los dibujos, tenían relieve, con fideos, semillas, palitos, etc., para que ella pudiera reconocerlo".	16. prác.
	"Aún no tengo prácticas, veré dónde por la silla de ruedas".	4.df. prác.	"Por ejemplo, en el caso de una alumna no vidente en su primer año de práctica comunitaria debía integrarse a una actividad en terreno donde fundamentalmente la observación era lo prioritario (...) la alumna contribuyó en una observación no visual, sino fundamentalmente auditiva..."	16. prác.
	"No hay inconveniente con los prácticos, salvo la escalera".	5.df. prác.	"La complementariedad de lo observado por el grupo, teniendo en cuenta el aporte de la alumna fue altamente positivo. Ella advertía cuestiones que no eran visualizadas, pues eran perceptibles en el discurso".	16. prác.
	"Las guías de trabajos prácticos pueden grabarse, digitalizarse con el material".	7.dv. prác.	"En cuarto año realiza junto a una compañera en una institución educativa, un taller con duración de 6 meses y encuentros semanales, sobre discriminación. Este trabajo lo estamos sistematizando pues fue una excelente experiencia".	16. prác.
			"Otra alumna con dificultad física para caminar realiza su práctica en huerta comunitaria. Se siente muy satisfecha de poder realizar su práctica, a pesar de caminar con dificultad. El grupo también participa".	16. prác.
			"Cuando uno piensa en modificar es necesario considerar la situación".	16. prác.
			"...es posible en tanto el alumno genera sus propias perspectivas.	16. prác.

			No siempre un Lic. en Trabajo Social debe de manera imprescindible realizar visitas domiciliarias. Una persona con discapacidad también puede hacerlo, quizá organizando posibilidades y medios".	
Metodológicas. Materiales y medios	<i>"Yo entré sabiendo una, que no es fácil grabar, y no es fácil leer matemática para cualquiera, las personas que podrán leerlo son personas que trabajan de eso y tienen su tiempo muy ocupado, y los compañeros de uno también tienen que digerir la materia a la par que uno".</i>	1.dv. met.	<i>"Hay que considerar los requerimientos del alumno en cuanto a medios o estrategias, en el qué y el cómo".</i>	10. met.
			<i>"Los medios y materiales de laboratorio no están adaptados".</i>	14. met.
			<i>"Le brinde más tiempo y dedicación personal".</i>	14. met.
	<i>"Cuando yo entré a la carrera, era conciente de que no es fácil grabar matemática, y que tampoco todo no se puede grabar, porque una tabla de logaritmos es una tabla, grabada no te sirve".</i>	1.dv. met.	<i>"Me pareció correcto indicarle el material con anticipación, para que lo pueda tener e ir leyendo con tiempo".</i>	15. met.
	<i>"Cuando me decían en el pizarrón, yo la flauta!, una parábola mayor gusto, no sabía lo que era, y cuando me hablaban de la rama negativa y números positivos menos".</i>	1.dv. met.	<i>"...sugerir uso de grabador".</i>	16. met.
			<i>"Tutoría para interpretación de textos".</i>	16. met.
			<i>"....sugerir grupos de trabajo con lectura".</i>	16. met.
	<i>"Una experiencia nefasta fue en Economía, la pasé muy mal, tuve que ir a particular para que me lo explicasen, es todo gráficos, era un aula inmensa, el Aula Magna, yo me sentaba donde fuera, era puro gráfico, iba sólo hablando, nunca explicaba nada a nadie, a mí menos, cuando me tomaba examen me quería tomar los gráficos cuando nunca me había enseñado, me fue mal en el parcial y me dice: bueno te voy a tomar en diciembre, y ¿cómo si tengo el recuperatorio?, ¿ah, qué, querías recuperar?"</i>	2.dv. met.	<i>"....en el caso de usar filmas, es necesario explicar y leer pausado, brindando tiempo extra para que pueda escribir".</i>	16. met.
	<i>"Los docentes dejan el material en impresiones y uno está repodrido de dar vueltas, uno se cansa más de ir y venir con el material de que te lo graben, etc., porque es así la dinámica,</i>	2.dv. met.		

	<i>te dicen, te doy el material un viernes, vos vas y sacás la fotocopia, te la hacen para el jueves, lo llevás a la Biblioteca Parlante y recién lo tienen para el miércoles de la otra semana, se te hace retarde”.</i> <i>“Sería bueno que el material o los libros que te indican los docentes esté digitalizado, y además para todo el mundo decir, mira además de la fotocopia, chicos, tienen un CD con todo el material, como se hace en un montón de carreras. En bibliotecología está eso, toma el CD con todo el material. No decirte andá a comprar el apuntecito de Juana Pérez, 5 páginas, 3 páginas”.</i> <i>“Con todo hay que fotocopiar, entonces yo lo que hice éstos últimos dos años, es ir y comprar todo el programa para ir viéndolo por unidades e ir llevándolo de temprano a la Parlante”.</i> <i>“Hay fotocopias que están hace 10 años, y ¿no las podés pasar? Alguien que las tipee. Son fotocopias reviejas que les pido las saquen limpidas porque el lector de la Biblioteca no las puede entender”.</i> <i>“No es una cosa general, no podés atender a todo el mundo igual, cada uno tiene su facilidad, su potencial y hay que desarrollarlo en su particularidad. No podés tomar a cualquier persona como cualquiera, es sentarte y decir voy a atender a Natalia, a Paola, a Julieta, cada una es especial y cada una necesita tu preparado de clase, teniendo en cuenta a cada persona”.</i> <i>“Por eso a veces se mete la pata cuando se junta a grupos grandes y se quiere hacerles a</i>	2.dv. met. 2.dv. met. 2.dv. met. 2.dv. met. 2.dv. met.		
--	---	---	--	--

	<i>todo lo mismo, hay cosas más grandes pero el trabajo debe ser personalizado”.</i> <i>“Muchos docentes no cambian los métodos, como si todos los alumnos fueran iguales, usan filminas y como si nada”.</i> <i>“¿Cómo fue primer año? Yo en primer año me acercaba al docente, y le explicaba. Hubo casos en que no me acerqué y la cosa es que el docente se enteró que yo existía como en Julio...”.</i> <i>“...era entrar, exponer e irse, nada más”.</i> <i>“No se tiene muy en cuenta las nuevas herramientas informáticas, para nosotros es esencial”.</i>	2.dv. met. 2.dv. met. 3.df. met. 7.dv. met.		
Ambientales	<i>“Por ejemplo, si se comunica algo en la cartelera, que se acuerden de avisarnos, no podemos ver el cartel”.</i> <i>“Por suerte no presento mayores dificultades a las cursadas, el problema en este cuatrimestre fue el aula que no es accesible, por la silla de ruedas, pero lo solucionaron al comienzo, nos dieron otra aula. Ya que tenía que cursar en un aula de un entrepiso, y no hay un ascensor que llegue hasta allí”.</i> <i>“Mi mayor dificultad es el ascensor, ya que lo utiliza gente que no tiene que usarlo y yo me quedo esperándolo una hora y se rompe a cada rato por ese motivo. Me gustaría que hagan algo con ese tema”.</i> <i>“Mi mayor problema es el Aula Magna y las aulas del entrepiso, ya que no hay ascensores que me dejen directamente. En el Aula Magna tengo que bajar y subir los cuatro escalones del escenario. Yo propuse que hagan una rampa en un costado,</i>	2.dv. amb. 4.df. amb. 4.df. amb. 4.df. amb.	<i>“En el año 1989, cursó la materia Principios de Administración una alumna que se desplazaba en sillas de ruedas, el resultado fue negativo ya que ella abandonó la carrera por las dificultades que existían para desplazarse en el complejo universitario. Luego, otros alumnos con menos dificultades pudieron cursar las materias”.</i> <i>“Recientemente el complejo cuenta con rampas, ascensores, pasamanos que facilitan el acceso de estudiantes y docentes discapacitados”.</i> <i>“No es posible modificar escaleras y otras barreras que hay en la Universidad”.</i> <i>“Quedó en evidencia la escasa adecuación de la infraestructura edilicia para la normal circulación de personas, por ejemplo, en sillas de ruedas. Como el aula asignada era accesible sólo por escaleras debíamos encargarnos, junto con el único compañero varón de la comisión, de movilizar manual-</i>	10. amb. 10. amb. 11. amb. 12. amb.

	<i>pero no recibí ninguna respuesta”.</i> <i>“En una oportunidad, los profesores de Antropología me subieron y bajaron por la escalera”.</i> <i>“Cuando hay problemas con el ascensor me tienen que subir y bajar mis compañeros, cuando me toca en entrepisos o en el Aula Magna”.</i> <i>“El problema es también que al estar en entrepiso, no tenés baño, además no son adaptados”.</i> <i>“Para los ciegos, incluso deficientes, existen numerosas barreras físicas en el Complejo, es común que uno se tropiece con obstáculos”.</i> <i>“En la Universidad no existe adecuada señalización táctil, ni uso de Braille”.</i>	5.df. amb. 5.df. Amb. 5.df. Amb. 7.dv. amb. 8.dv. amb.	<i>mente la silla de ruedas”.</i> <i>“En cuanto a otras cuestiones no tengo demasiadas observaciones. El caso que recuerdo se trató de una alumna sumamente participativa con la que se generó una relación similar a la de otros estudiantes”.</i> <i>“Se solicitó un cambio de aula que no fue producido”.</i> <i>“No es común que el docente realice cambios en el ambiente del aula”.</i>	12. amb. 12. amb. 13. amb.
Evaluaciones	<i>“...jamás nadie me dijo vos no podés hacer algo por tal cosa, todos me dieron la posibilidad de charlar con ellos para ver cómo me podían evaluar”.</i> <i>“Me han tenido que desaprobarme, me han explicado por qué desaprobé. Y si alguien no sabía cómo manejarse conmigo, me decían bueno ¿cómo te podemos evaluar? Así, así, así....”</i> <i>“Mucho me ayudaba que en realidad en los exámenes no te piden demasiado graficar, ellos decían, si quieren grafiquen para ayuda de ustedes, pero tienen que demostrar que pasa tal cosa, entonces eso me ayudaba mucho más, si me pedían hacer el gráfico bueno, por ahí lo podía hacer, pero me llevaba mucho más tiempo que al resto”.</i> <i>“De común acuerdo, me tomaban oral, entre comillas, en realidad, digamos hay como dos</i>	1.dv. ev. 1.dv. ev. 1.dv. ev.	<i>“...en el caso de una alumna ciega se adaptó la currícula de una materia que debía ser con evaluación visual”.</i> <i>“No fue fácil convencer a los docentes sobre el tema. En algunos casos se pretendió declararla no apta para continuar esa carrera”.</i> <i>“Solo darle más tiempo para escribir”.</i> <i>“No tenía idea, la evaluación lo charle con el alumno, me hubiera gustado contar con asesoramiento o alguna orientación al respecto”.</i> <i>“Los docentes universitarios en general desconocemos las diferentes alternativas para evaluar, no hay formación institucional, al final siempre recurrimos a lo tradicional, a lo que siempre hacemos...”.</i>	9. ev. 9. ev. 14. ev. 15. ev. 15. ev.

	tendencias. Algunos me tomaban oral conceptual, a ver qué hice yo en el ejercicio, por ahí me preguntaban el resultado final y entonces si yo había hecho bien esto, sabían que la cuenta la había hecho bien, en el papel mío. Otros, si era ayudante de prácticos por ahí me tomaba el oral textual, se los tenía que leer textualmente y ellos lo transcribían en una hoja de ellos y evaluaban como a cualquiera...”. “Y a lo mejor me tardaban una semana en corregir como al resto de los chicos. Y si me tomaban oral conceptual, me lo corregían en el momento y me decían, mirá, estás aprobado o mirá, no llegaste...”. “A veces me daban más tiempo en el momento del examen. Es más, una vez, porque yo, el hecho de escribir en la hoja, es en la pizarra o plantilla para escribir en Braille, yo escribo con un punzón de derecha a izquierda, yo luego tengo que dar vuelta la hoja y verificar lo que escribí. En un examen de matemática a cada rato tenés que dar vuelta la hoja y verificar el paso anterior, y eso me llevaba mucho más tiempo que al resto, verificar todo y seguir”. “Yo lo que hacía, le pedía más tiempo a ellos y, si no, para que tuvieran la total seguridad que no me iba a copiar de nadie, miren no me alcanzó el tiempo hoy, ¿puedo seguir mañana? Les dejo mi hoja de Braille, se las dejo a alguna de ustedes y tengan la seguridad de que yo no me voy a copiar de nadie. En algunas materias fuimos así”. “Una vez en un examen de Álgebra II, que era una materia bastante linda, pero bastante larga, unos ejercicios me	1.dv. ev. 1.dv. ev. 1.dv. ev. 1.dv. ev. 1.dv. ev.	“Parciales y recuperatorios: en caso de dos alumnas no videntes, ellas realizan su parcial en Braille y luego lo leen para la corrección”. “Los finales los tomamos oral”.	16. ev. 16. ev.
--	---	--	--	---------------------------------------

	<i>acuerdo que nos daban 4 horas, y no me alcanzaba, y estaba escribiendo las 4 horas y no llegaba...".</i> <i>"Un día, de cinco ejercicios yo había hecho 2, y sabía cómo hacer los otros, y ¿qué tenés que hacer?, me dice. Tengo que hacer tal paso, tal paso, tal paso (...). Bueno, veo que sabés lo que tenés que hacer. Sé lo que tengo que hacer, no es que no sé hacerlo, no se si a usted le parece bien, le puedo dejar a usted mis hojas, para que tenga la seguridad que yo le voy a dejar a nadie el ejercicio. Bueno, me aceptaron, al otro día vine y lo completé".</i> <i>"Después le dicté textualmente y estuvieron una semana como al resto para corregirme. Y me acuerdo que aprobé el examen. Pero yo no estaba pidiendo nada regalado. Se quedan ustedes con mi hoja en un escritorio, al otro día seguí con el ejercicio y todo bien".</i> <i>"...había áreas para el examen de ingreso, igual hice una carta, me aceptaron, pero siempre en realidad, de la mala onda de decir ¿y cómo vas a hacer?, ¿y cómo...?".</i> <i>"Había una materia que era Psicología Social, te daban unas fotocopias que tiene 6 renglones de cada autor y había que estudiarlos de memoria, tipo primaria, si vos cambiabas una palabra no servía, entonces eso en un examen oral eso no se puede".</i> <i>"O algunas como Desarrollo 1, 2 y 3, orales prefería que no, entonces tenía que hacerlo en Braille para mí y hacia fines de la clase me voy a un rincón, lo grabo para el docente y le entrego el casette, es fácil".</i>	1.dv. ev. 1.dv. ev. 2.dv. ev. 2.dv. ev. 2.dv. ev.	
--	--	--	--

	<i>“Porque a veces dicen bueno vos me lo leés a mí, pero leerle después que estuviste dos horas escribiendo es horrible, estás cansada, tenés que esperar a lo último, y si no lo que hacía en la secundaria, te sentás en un rincón con la máquina de escribir, chiqui, chiqui, chiqui, lo entregás en una hora”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“Si no decirle al docente de ir a un aula donde tengan una computadora, lo escribís”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“Se complica mucho cuando es multiple choice. Aún ahí lo puede hacer, leerte todo el examen”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“Me tuve que entender con el docente. Hacer un examen de opciones multiple choice. El docente lo tenía que ir leyendo, y yo pensando qué crucecita era. Eso se puede superar rápidamente con un grabador, el docente en un cassette te da todo el examen grabado, que vos tengas el tiempo tranquila, que lo escribas en Braille, escribís en Braille la respuesta correcta, que se yo, a), b), c). Se puede hacer, en el medio de la clase, en un rincón”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“En ninguna carrera te adaptan los exámenes de ingreso, hay que hablar con el profesor a cargo”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“O el docente simplemente me grababa el examen en un cassette, me entregaba el cassette y listo, es simple. Esto mismo se puede hacer en la Facultad tranquilamente, el docente puede agarrar un cassette y grabarte las 5 preguntas”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“Hay gente que prefiere los exámenes orales en el caso de desarrollar, yo no prefiero, salvo algunas materias como Historia”.</i>	2.dv. ev.		
	<i>“Me fue mal en el examen de</i>	3.df.		

	ingreso, y ahí me replanteé que, en realidad, no lo había lamentado mucho, porque me di cuenta que, en realidad, lo que a mí me encantaba era Terapia Ocupacional”. “No andaba el ascensor y llegué tarde a la evaluación, le avisaron y me dieron tiempo de más”. “Uso de grabador y orales”. “Hay docentes que te graban las preguntas”.	ev. 4.df. ev. 7.dv. Ev. 8.dv. ev.		
Ayudas técnicas y Tecnología Informática	“...primero necesitaba en eso gente que me leyerá, pero luego llegó la computadora y todos los programas de reconocimiento de voz, ahora Internet que sí es accesible, nos permite solucionar muchas dificultades”. “Las computadoras que uso son convencionales, te digo esto porque la pregunta muy común es si hay computadoras para ciegos. Todas vienen con una placa de sonido, por la que vos escuchás música, hay unos programas lectores de pantalla que se instalan en la computadora y a través de la placa de sonido, modulan lo que sale por la pantalla. Qué quiero decir, yo cargo mi lector de pantalla, lo minimizo y puedo usar el Word, el Excel, Internet Explorer, todo. En particular el correo”. “Actualmente hay varios recursos, hay un programa totalmente gratuito, lo estoy poniendo a prueba y para algunas cosas lo uso. Es un programa mexicano, de tres archivos, te instruye cuál tenés que instalar primero y cuál después, el origen es en el intervox brasilero, de la Universidad Federal de Río de Janeiro, que lo hicieron gracias a que había estudiantes ciegos en	1.dv. ay. 1.dv. ay. 1.dv. ay.		

	<i>una carrera de informática. Tiene un lector de pantalla propio y además tiene un conjunto de programas que no funcionan como lector de pantalla, son programas y utilidades con voz propia”.</i> <i>“La Biblioteca Parlante Municipal, se hizo un banco de obras de lecturas personalizadas, se graban textos, libros de cabecera y textos de novelas y textos de estudio también”.</i> <i>“Mira el tema de la computadora hasta los 18 años, yo usaba la máquina de escribir porque no tenía computadora, yo llevaba la máquina de escribir, con la hojita”.</i> <i>“Tenemos el programa que es el sintetizador de voz, esto te habilita para manejar Windows, empecé como a los 8 años con la Comodote 64 y ahí saltamos a la PC”.</i> <i>“Hay un sistema que te escanea el gráfico y te lo pasa en relieve...”.</i> <i>“Impresora Braille hay, una en la Escuela de Ciegos y una en el CADI, que se escanea el material en tinta y se pasa a Braille”.</i>	2.dv. ay. 2.dv. ay. 2.dv. ay. 7.dv. ay. 8.dv. ay.		
Factores limitantes	<i>“Otro tema es que no existimos aisladamente, no somos la única Universidad, porque con el tema de la digitalización, no hay una articulación con otras universidades que se pase material”.</i> <i>“Hay un grupo de personas en Buenos Aires que han hecho trifolios, una biblioteca digital, ahí tienen libros de Filosofía, Sociología, etc., lo que pasa que de Trabajo Social no hay y de Terapia menos...”.</i> <i>“...dejaron un cartel que decía</i>	2.dv. fl. 2.dv. fl. 2.dv.	<i>“...que exigen una decisión política sobre la distribución presupuestaria”.</i> <i>“Hacer cumplir sin concesiones ni justificaciones limitativas el estatuto universitario en su artículo 1ro. Inciso e. Con eso estaría satisfecho y justificaría los 15 años que llevamos en el asunto”.</i> <i>“El dictado y la asistencia de asignaturas teóricas no presenta graves dificultades a excepción de las barreras arquitectónicas para las personas con</i>	9. fl. 9. fl. 9. fl.

	<i>cambiamos el aula, y nadie nos dijo lo que decía el cartel".</i>	fl.	<i>discapacidades motoras".</i>	
	<i>"Se está intentando hacer acá en la biblioteca pero no tiene que ver una cosa que al alumno vaya, el docente tiene que ir, para que esa biblioteca se arme. El tema del Braille no es nada cómodo, sirve si querés tomar apuntes pero hay que olvidarse del tema del Braille para estudiar, porque es mucho volumen, mucho papel y no vale la pena pasar todo un libro a Braille, sí se puede digitalizar o grabarlo.</i>	2.dv. fl.	<i>"Limitar: dejar las cosas como están, no intervenir, no peticionar, ocultar al diferente, no investigar".</i>	9. fl.
	<i>"Yo me llevo el disquette lo escucho y se terminó la historia".</i>	2.dv. fl.	<i>"Hay legislación, falta voluntad de aplicación".</i>	9. fl.
	<i>"El Braille siempre se puede usar como herramienta. ¿Por qué no hay una biblioteca digital?".</i>	2.dv. fl.	<i>"La inclusión debe promoverse desde el Estatuto".</i>	9. fl.
	<i>"...en cuanto a manejarse también, que todos los docentes tengan los mismos cánones o principios o bases para evaluar, no que sea algo anárquico, o que cada uno haga lo que le parezca".</i>	3.df. fl.	<i>"Hay falta de compromiso e interés en general en la política de la Universidad".</i>	10. fl.
	<i>"Durante la permanencia en esta Universidad he tenido contadas situaciones en donde encontré factores limitantes y ellas fueron producidas por el desconocimiento que poseen algunos docentes en el manejo de la adaptación de actividades según las capacidades físicas del alumno".</i>	3.df. fl.	<i>"Mayor concientización y formación".</i>	11. fl.
	<i>"Los obstáculos para caminar, están en todo el edificio, por los pasillos, adentro del aula o afuera".</i>	3.df. fl.	<i>"La investigación no se divulga correctamente".</i>	11. fl.
	<i>"Las barreras en el edificio".</i>	4.df. fl.	<i>"Tampoco hay muchas publicaciones sobre discapacidad".</i>	11. fl.
	<i>"En el tema de la discapacidad física el tema es el acceso y la movilidad".</i>	5.df. fl.	<i>"Están en desventaja con relación a los demás estudiantes porque no pueden acceder a todas las aulas, a toda la información, a carteleras, a la biblioteca".</i>	12. fl.
			<i>"También la cuestión administrativa o de organización, se pidió un aula accesible pero no se consiguió".</i>	12. fl.
			<i>"No existen adecuadas normativas, y las que hay muchas veces no se respetan o aplican".</i>	13. fl.
			<i>"En la Universidad, existen multitud de cuestiones a resolver, la calidad, la formación, la evaluación, el presupuesto, la diversidad, etc. ".</i>	13. fl.
			<i>"Hay que brindar condiciones equitativas, falta equidad".</i>	13. fl.
			<i>"¿Cómo cambiás la concepción académica ortodoxa?, en la Universidad hay tabúes que</i>	13. Fl.

	<i>"La ley está pero no se cumple".</i> <i>"Es un problema de actitudes, cultural, por lo que mejoraría con más educación en todos los niveles al respecto".</i> <i>"Hay que mejorar el Servicio de Orientación Vocacional en lo que respecta a discapacidad, así muchos alumnos no se frustrarían eligiendo algo que no es para ellos".</i> <i>"...señalización táctil o visual adaptada en general del edificio".</i> <i>"No hay mobiliario adaptado, para usar la computadora, nosotros le pusimos unos tacos de madera a la mesa, para que entre la silla de ruedas".</i> <i>"No hay articulación con la escuela secundaria".</i> <i>"Cuando ingresás no entendés nada, es todo nuevo, diferente a lo anterior, y cuesta adaptarse, creo que algunos dejan por esto también".</i>	5.df. fl. 5.df. fl. 8.dv. fl. 7.dv. fl. 7.dv. fl. 8.dv. fl. 8.dv. fl.	<i>difícilmente cambien".</i> <i>"Las barreras culturales, conceptuales, arquitectónicas, informativas, etc., que dificultan una verdadera integración de la persona con discapacidad".</i> <i>"...estamos educados para 'homogeneizar', fuimos formados en esa cultura".</i> <i>"Cuando tenés tantos alumnos, ¿cómo haces para brindarle a cada uno la calidad esperada?".</i> <i>"... es la sociedad en que vivimos que contribuye a disminuir la participación de las personas con discapacidad. Dificultad para acceder a aulas, compra de apuntes, etc.".</i> <i>"Limita los diferentes criterios de inclusión".</i>	15. fl. 15. fl. 15. fl. 16. fl. 16. fl.
Factores favorecedores	<i>"Docente abierto a resolver situaciones nuevas".</i> <i>"La Apertura del docente como la apertura del alumno con discapacidad".</i> <i>"...también nosotros tenemos que tener apertura".</i> <i>"Animarse a hablar con la persona con discapacidad, sobre la discapacidad".</i> <i>"Siempre siendo muchos, uno se juntaba con los compañeros y estudiaba. No obstante eso, una solución intermedia es la lectura personalizada con alguien que más o menos entiende algo de los</i>	1.dv. fv. 1.dv. fv. 1.dv. fv. 1.dv. fv. 1.dv. fv.	<i>"Favorecer: sensibilización, adaptación, convivencia con lo diferente".</i> <i>"Por otro lado la solidaridad de compañeros disminuye la desventaja, y enriquece con perspectivas diferentes. En realidad se trata de visiones diferentes".</i> <i>"...se han realizado mejoras en el tema de la infraestructura edilicia".</i> <i>"Existe capital humano y profesionales formados al respecto que trabajan en este tema".</i>	9. fv. 9. fv. 10. fv. 10. fv.

	<i>símbolos”.</i>		<i>“Buena predisposición en general de la mayoría de los docentes que hemos tenido un alumno con discapacidad”.</i>	12. fv.
	<i>“Pero hay veces que bueno, la parte de matemática es muy difícil saber qué cosa estás leyendo y a veces no te queda otra que estar uno enfrente de la persona que está leyendo y decir bueno, léanmelo así. Es difícil”.</i>	1.dv. fv.	<i>“El intercambio, las experiencias compartidas, terminan con muchos mitos”.</i>	13. fv.
	<i>“Sí, es difícil tanto para el que estudia como para la persona voluntaria que te presta su tiempo, y leerte el material”.</i>	1.dv. fv.	<i>“...la diferencia, la discapacidad ofrece la oportunidad de aprender y enriquecerse”.</i>	16. fv.
	<i>“Los compañeros me ayudaron, en mucha medida, es decir, mi política nunca fue del todo apoyarme en ellos porque, ellos tienen que estudiar a la par mía. Yo no puedo tomar a un compañero como tabla de salvación, pero si nos juntábamos, le decía che, mirá, me podés leer la guía de trabajos prácticos, y me leían de corrido una guía de trabajos prácticos”.</i>	1.dv. fv.		
	<i>“Pero hay mucha gente ciega que decía que la única forma de avanzar es estudiar en grupo (...). Intercambiar y leer juntos sí, estudiar en grupo es más difícil”.</i>	2.dv. fv.		
	<i>“El grupo, los compañeros es importante en la práctica. En eso el trabajo en equipo”.</i>	2.dv. fv.		
	<i>“Seguir integrando lo que uno tiene con lo que se puede hacer”.</i>	2.dv. fv.		
	<i>“...la voluntad de ir e ir un montón de veces, de ser necesario”.</i>	2.dv. fv.		
	<i>“...acá cursando yo llegué a primer año y mi grupo de amigas me decía, cuando vos quieras que te lea te leo, ¿querés que te lleve tal cosa?, ¿querés que te compre tal otra?”.</i>	2.dv. fv.		
	<i>“...es una persona que te enseña con el ejemplo, siempre</i>	3.df. fv.		

	<i>respetar</i>". <i>"...si el otro puede ¿por qué yo no?"</i>. <i>"...la seguridad en uno mismo, lo que uno va logrando en la Facultad es importante, te refuerza para seguir"</i>. <i>"Estoy profundamente agradecida con mis amigas y compañeros/as que me ayudan todos los días. Son todos muy predispuestos y solidarios"</i>. <i>"Hay que resistir y crear, no hay que adaptarse"</i>. <i>"...a partir de 1999 se puso en funcionamiento, en la Biblioteca Central de la Universidad, la unidad de acceso a la información para personas con discapacidad visual, en la que se encuentra trabajando una persona con dicha discapacidad"</i>.	3.df. fv. 3.df. fv. 4.df. fv. 6.dv. fv. 8.dv. fv.		
Sugerencias y propuestas	<i>"Pero yo digo existe la computadora, existen los libros, que son clásicos, hay libros de materias que se siguen dando siempre lo mismo, ¿no puede haber un grupo en la universidad de voluntarios que escaneen?"</i>. <i>"Consejo sí, me gustaría que hicieran una evaluación a los docentes de todas las carreras, de Terapia Ocupacional específicamente, de cuáles son las bases para el ingreso de los alumnos, si tienen algún criterio de ingreso, para no llegar a 4° o 5° año, y te hagan ver o creer que no se puede realizar la carrera, terminarla. Como un cuestionario o algo así para ver qué postura tenga cada docente sobre la discapacidad"</i>. <i>"El acceso arquitectónico, es lo más importante para el ingreso y permanencia, ya que es lo primero y principal. Y el docente</i>	2.dv. sug. 3.df. sug. 4.df. sug.	<i>"...que exigen una decisión política sobre la distribución presupuestaria"</i>. <i>"El accionar debe involucrar a los distintos actores de la Universidad..."</i>. <i>"...deben fomentarse los seminarios de formación en distintas carreras para alumnos, y alguna capacitación para docentes"</i>. <i>"Las Secretarías Académicas pueden involucrarse más en el tema y organizar algo"</i>. <i>"...podrían existir tutores, especialistas o profesores de apoyo que acompañen al alumno"</i>. <i>"Debería haber alguna comisión con profesionales especializados y también personas con discapacidad, para asesorar en</i>	9. sug. 10. sug. 13. sug. 13. sug. 13. sug. 14. sug.

	<i>podría ser el nexo entre el estudiante y los que tienen más poder”.</i> <i>“Eliminar ciertas barreras físicas, no sólo el tema de las rampas”.</i> <i>“Actualizar e incrementar el material digitalizado para bibliotecas y de estudio. Páginas accesibles”.</i>		<i>estos temas”.</i> <i>“...difundir más, charlas sobre lo que se está haciendo o se puede hacer”.</i> <i>“Sería importante revisar los planes de estudio y ver cómo incluir esta temática a nivel curricular”.</i> <i>“Trabajar por la accesibilidad en general como política de la Universidad, generar espacios de reflexión sobre inclusión, desarrollar el sentido asociativo en los estudiantes”.</i> <i>“Realizar seguimiento de los alumnos que manifiestan discapacidad. En ocasiones pueden necesitar una beca, cuidar el peligro de aislamiento que sobreviene cuando lentifican la carrera y van perdiendo compañeros, luego es más difícil retomar”.</i>	15. sug. 16. sug. 16. sug. 16. sug.
		5.df. sug. 8.dv. sug.		

