



Publicación de la Facultad
de Filosofía y Letras **UBA**

ESPACIOS

de crítica y producción

Universidad y discapacidad
Construyendo cultura inclusiva

diciembre de 2012

49



**Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

Decano

Héctor Hugo Trincheró

Vicedecana

Leonor Acuña

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria Académica

Graciela Morgade

Secretario de Investigación

Claudio Guevara

Secretario de Posgrado

Pablo Ciccolella

**Secretario de Extensión Universitaria
y Bienestar Estudiantil**

Alejandro Valitutti

Secretaria de Supervisión Administrativa

Marcela Lamelza

Subsecretarios de Publicaciones

Rubén Mario Calmels

Matías Cordo

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Coordinación editorial de este número

Marina Heredia

Lía B. Reznik

Verónica Rusler

Lucas Sablich

Edición

Liliana Cometta

comettal@gmail.com

Diseño

Magali Canale. Pica y punto

maga@picaypunto.com.ar

Fotografías

Juan Manuel Díaz

Facundo Manini

ESPACIOS

de crítica y producción

SUMARIO

Editorial		
Alejandro S. Valitutti	3	
Aportes para una Universidad inclusiva desde una perspectiva transversal		
Lía B. Reznik <i>et al.</i>	4	
UBA		
UBA: Programa Discapacidad y Universidad		
Susana Cristina Underwood	12	
El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas		
Alina Larramendy/Mariana Pereyra Verónica Rusler	31	
EDUCACIÓN INCLUSIVA		
Desigualdades sociales y diferencias en los procesos de escolarización		
Sofía Thisted	46	
Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma?		
Liliana Sinisi	59	
Inclusión: de individuos “colocados” a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual		
Silvia Dubrovsky	71	
Derecho a la educación de las personas con discapacidad		
María José Biscia	79	
INVESTIGACIONES		
El encierro de las personas con discapacidad intelectual		
Juan Antonio Seda	86	
Discapacidad(es): un campo de estudio para explorar y visibilizar en la Antropología		
María José Campero	92	
Todos los seres humanos son iguales por naturaleza y ante la lengua: comunidad Sorda y Lengua de Señas Argentina		
María Ignacia Massone	100	
El monstruo		
Jerónimo Ledesma	114	
DIÁLOGOS		
Discapacidad en el aula universitaria. Tres enfoques del sí se puede y de cómo lograrlo		
María Inés Laborde/Patricia Liceda/ Lía B. Reznik	124	
TESTIMONIOS		
Ceguera: accesibilidad a los contenidos y al espacio físico en la Facultad		
Javier Nievas	140	
Discapacidad visual: inadecuación edilicia y recursos pedagógicos		
Karina Beltrán	144	
Superar la discapacidad y seguir adelante		
Julián Melantoni	149	
Mi paso por la Facultad como alumna sorda		
Sabrina Grinshpun	154	
Trabajo docente y discapacidad		
Pedro Tsakoumagkos	158	
DOSSIERTIC		
Cambio de escenarios en Filosofía y Letras		
Lía B. Reznik	164	
Accesibilidad a los medios audiovisuales		
Claudia Gabriela D’Angelo	180	
Proyecto Biblioteca Digital Accesible de la Facultad de Filosofía y Letras: BDA-FFyL		
María Rosa Mostaccio	195	

EDITORIAL

La revista *Espacios* inició en 2007 su segunda etapa, renovando su diseño gráfico y sus contenidos. Luego de quince números consecutivos donde se dio lugar, en forma equilibrada, a las voces de todas las carreras de la facultad, con esta edición, la N° 49, nos propusimos reconvertirla una vez más. Decidimos alternar el objetivo de difundir el trabajo académico y de investigación con el de tener una herramienta de cambio tanto al interior de la propia facultad como hacia toda la comunidad. Esta edición de *Espacios* y las que le sigan quedarán destinadas a los temas que concentran la atención de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil-SEUBE, e intentaremos echar luz sobre problemas que nos afectan y para los cuales procuramos poner en práctica los cambios necesarios, a efectos de instalar cada día más la equidad y la igualdad de oportunidades.

Iniciamos así una serie de números temáticos, el primero de ellos dedicado a la discapacidad. Esperamos que esta publicación con el aporte de académicos, investigadores, graduados, estudiantes y otros miembros de la comunidad, se convierta en una referencia para quienes creen en la plena inclusión.

El Consejo Directivo de la Facultad aprobó el Proyecto del Programa de discapacidad. Con el convencimiento de que las instituciones de nivel superior deben avanzar en la reorganización para recibir a todos los estudiantes, este Programa se propone promover, apoyar y articular las actividades, acciones e iniciativas orientadas hacia la educación inclusiva y que garanticen el derecho a estudiar, enseñar, investigar y trabajar en todos los ámbitos de la Facultad. El equipo del Programa representa a Filosofía y Letras en la Comisión de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires. Intervenirá en la visibilización de actividades que incluyan contenidos o acciones vinculadas con la discapacidad que se desarrollan en la Facultad, la articulación de acciones para el fortalecimiento del trabajo conjunto e interáreas, la promoción de líneas de trabajo en docencia, investigación y extensión con relación a la educación inclusiva y la participación plena de las personas con discapacidad en el nivel superior. Al mismo tiempo, se constituye en referente institucional para orientar las iniciativas y demandas emergentes referidas a la accesibilidad edilicia de la Facultad y su entorno, a la accesibilidad comunicacional y tecnológica y en relación con el régimen de cursada y evaluación.

Alejandro S. Valitutti

Secretario de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Aportes para una Universidad inclusiva desde una perspectiva transversal

Lía B. Reznik

Colaboración de Gabriela D'Angelo, Marina Heredia y Verónica Rusler (SEUBE)

Con este número dedicado al tema de la discapacidad, la revista *Espacios* de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires abre la posibilidad de acercarnos a una cuestión que no se conoce lo suficiente y que, en general, se está dilucidando en un marco institucional sujeto a grandes cambios y a la demanda por una universidad que sea inclusiva para todos y todas.

Al hablar y al leer acerca de las transformaciones que implica el compromiso de garantizar la inclusión plena en el área de la educación superior universitaria, es importante tener en cuenta que hacemos alusión a una propuesta institucional que todavía no está instalada, y a que se trata de modalidades de trabajo en tensión, en un movimiento permanente de inclusión y expulsión. De allí la necesaria resignificación de nuestras prácticas, de la manera de nombrar y de tomar decisiones en el marco de este enfoque.

Lo destacable de esta propuesta es que está orientada a eliminar el manto de silencio, de prejuicios y de objetivación del ser humano para dar paso a la visibilización no solo de las personas con discapacidad en la Facultad, sino de la labor, el empeño y el compromiso de todos quienes en la UBA y en la Facultad de Filosofía y Letras trabajan día a día, desde distintos ámbitos, en la búsqueda y en la construcción de nuevas ideas, estrategias y recursos que contribuyan a garantizar el derecho a la educación superior.

Desde hace ya un tiempo esto ha dejado de ser una mera expresión de deseos, aunque todavía haya mucho camino por recorrer. Consideramos que el debate representa un incentivo para seguir avanzando, pensando, discutiendo, construyendo... , porque las aulas universitarias son parte de la vida misma.

Este número de *Espacios* nos acerca el aporte de docentes, de investigadores y de estudiantes. Así, nos permite asomarnos a cómo han ido entendiéndose los conceptos de inclusión, de discapacidad y a la tensión que aún persiste entre educación especial y educación común en los diferentes modelos educativos. Además, nos permite escuchar con atención las voces contra las barreras que reducen a las personas con discapacidad a la condición de objeto al considerárselas a partir de las diferencias y de subsumir su autonomía al parecer de los que “saben” y “pueden”.

¿Quién dijo que no se puede?

“Hablando se entiende la gente” –se dice– pero esto no siempre ha sido ni es así. A veces surgen problemas funcionales que dificultan la vía de comunicación y se requieren estrategias inéditas para alcanzar el objetivo.

Los humanos somos gente de recursos, entre ellos, la voluntad de ser, de hacer y de conocer. Si no encontramos la manera, la inventamos y si no logramos entendernos hablando, podemos hacerlo señalando o escribiendo. Y, gracias a la tecnología, que nos ha permitido pasar de la arcilla y el palito o la cuña a la sofisticada computadora, hemos ido adaptando y adoptando nuevas formas de comunicarnos e, incluso, de enseñar y aprender, por ejemplo en la modalidad educativa virtual. Y, además, nuestra intención es promover una “escucha” atenta del otro, aprender de lo que tenga para decirnos, maravillarnos con lo que descubrimos...

Esta convicción nos mueve, entre otras prioridades, a ocuparnos de la accesibilidad desde la multidisciplinaria, para crear recursos y materiales accesibles, por ejemplo mediados por la tecnología educativa, para equiparar oportunidades. Que no es poco. Es muchísimo.

Políticas inclusivas

El motor que impulsa la acción del Programa Discapacidad y Universidad (SEUBE, Rectorado, UBA, FFyL) es la convicción de que todas las personas, con discapacidad o sin ella, tienen derecho como seres humanos a la educación y al ejercicio de la ciudadanía, a estudiar, a trabajar y a tener una mejor calidad de vida.

Hablando se entiende la gente

–se dice– pero esto no siempre

fue así. A veces surgen proble-

mas funcionales que dificultan

la vía de comunicación...

Garantizar y poner en acto el derecho a la educación de las personas con discapacidad requiere una nueva y diversificada formación docente que posibilite la comprensión y la intervención activa ante situaciones áulicas que demandan nuevos posicionamientos y nuevas estrategias pedagógicas a partir de los cambios de escenarios que se están produciendo en la Universidad y en los que todos estamos inmersos.

Esta labor se viene desarrollando desde una perspectiva social e innovadora que permite garantizar el acceso al conocimiento e ir conformando un corpus estratégico de herramientas prácticas y tecnológicas complementarias del trabajo en el aula. Puestos a disposición de alumnos, docentes y no docentes, estos recursos compartidos y coconstruidos facilitan el ejercicio de la actividad educativa en forma inclusiva y, a la vez, enriquecedora para la población universitaria y la comunidad en general.

Se propone una nueva manera de conocer, de enseñar, de leer, de escribir y, además, perspectivas renovadas en relación a la evaluación, la autoevaluación y la incorporación de modernas tecnologías al diseño pedagógico e institucional.

En nuestra Universidad, el paso inicial de este cambio innovador lo han constituido las acciones transversales y articuladas orientadas por un enfoque social para lograr la *visibilización y participación activa de las personas con discapacidad*. Este hecho, hoy más naturalizado, no era algo dado. No se trata de un concepto susceptible de ser entendido solo científicamente por un profesional de la educación o de la salud; la inclusión requiere, de manera ineludible, la activa intervención de las personas a las que está orientada. La visibilización es indispensable porque no siempre se parte de la información que nos aporta la percepción directa. De manera particular, este es el caso de discapacidades que, como la sordera en todas sus manifestaciones, son invisibles y desconocidas, ya que lo que se ve afectado es la comunicación. Por ende, la visibilización ocurre a partir de la interacción.

Pensamos hoy en la importancia de la idea de *unidad de la diversidad*, aplicable tanto al individuo como a grupos, sociedades, países, naciones... al mundo todo. Ya Heráclito lo decía: a pesar del hecho de que uno (y todo) esté en permanente cambio, no deja de poseer una identidad única e intransferible. Ni nuestra sociedad ni las instituciones educativas son excepciones. En cada espacio corresponde tener en cuenta a *todos* los destinatarios, entre quienes se encuentran personas que no ven o que no oyen, que utilizan sillas de ruedas, andadores o bastones para desplazarse. Y todas deben ser tenidas en cuenta.

Nuestra construcción del concepto “discapacidad”

La construcción del conocimiento sobre la discapacidad no se aprende solo en los libros sino socialmente, mediante el diálogo y la interacción cotidianos, gracias a los cuales cada uno enseña y aprende, en un permanente intercambio de roles, construcción colaborativa y evaluación continua que permite ir rectificando rumbos hasta encontrar los mejores trayectos y las estrategias más adecuadas.

De allí la necesidad de tomar las narrativas, testimonios y experiencias de los sujetos como fuentes fidedignas de conocimiento específico. A partir de la revalorización de la experiencia personal podemos seguir pensando la interacción universidad/discapacidad con una mirada interdisciplinaria.

A través de los relatos de experiencias posibles y concretadas, de lo que cada persona comparte acerca de la propia experiencia, es factible ir conociendo la forma de pensar de cada uno y, a partir de esos testimonios, elaborar las estrategias necesarias para lograr su participación plena en la vida universitaria.

Es ineludible poner de manifiesto las consecuencias u obstáculos que cada discapacidad presenta en la situación de aprendizaje y en la de enseñanza. Para ello, necesitamos interlocutores válidos, conocedores directos del problema por vivirlo, observarlo y reflexionarlo. Para poder enseñar al grupo íntegro, los docentes deben aprender de quienes saben: las personas con discapacidad. La construcción del aprendizaje depende de factores mucho más complejos que los meramente perceptuales, motores, físicos u otros.

Nada es como parece ni puede darse por sentado en cuanto a la construcción cognitiva de cada persona, con discapacidad o sin ella. Por esto –reiteramos– es indispensable que los estudiantes asuman un papel activo y comuniquen sus dificultades, sus propuestas y, a la vez, que los docentes y las diferentes áreas de gestión sepan recibirlos, escucharlos y dar curso a estas demandas e ideas.

El trabajo interdisciplinario, la investigación, la formación docente, el intercambio de información en Jornadas, Seminarios, Congresos, Talleres, la cooperación y el diálogo permanente con otras universidades nacionales y del exterior son algunas de las formas que adopta esta labor sostenida.

En la Facultad de Filosofía y Letras las líneas de acción están orientadas a hacer, entre todos, un espacio académico inclusivo. Para lograrlo debemos subirnos al tren del cambio hacia la innovación en proceso, en busca de respuestas adecuadas a las demandas de una sociedad también cambiante, y que requiere la formación de profesionales acordes con el nuevo perfil laboral, sustentado, en forma prioritaria, en nuevos conocimientos para nuevas formas de obtención de recursos.



Foto Facundo Manini

Cada persona, y por ende cada persona con discapacidad, desarrolla diferentes formas de circulación por los espacios físicos y de acceso a los contenidos, tanto en situaciones presenciales como virtuales.

Lo que se pide es priorizar la calidad educativa y la adecuación al cambio por parte de los actores que participan de la enseñanza universitaria; nuevos diseños que incluyan la tecnología para el desarrollo de actividades, investigación, interacción, formación docente innovadora, acciones de concientización para lograr instalar una actitud diferente respecto del Otro, respeto por el trabajo, interactividad, buena convivencia, trabajo en colaboración y responsabilidad compartida para que cada uno y todos logren alcanzar los objetivos pedagógicos propuestos para cada circunstancia en particular: en ello se funda el propio prestigio, el del docente, el del alumno, el del no docente y el de la institución.

Generar, compartir, coconstruir y transferir conocimiento es un desafío pero, a la vez, una excelente estrategia para el crecimiento personal y grupal.

No estamos contando un cuento fantástico: veremos, a través de los relatos presentados, que hay experiencias concretas que demuestran que todo esto es posible, de cumplimiento cierto en algunos casos y de aplicación viable, en otros.

Estamos en la UBA, en una unidad académica: Filosofía y Letras; por lo tanto, queremos mostrar cómo incide la consideración de la discapacidad en el aprendizaje, en qué grado lo dificulta o lo impide lisa y llanamente. Y cómo influyen, en general, en la vida universitaria del estudiante o del docente con discapacidad las barreras actitudinales, físicas o comunicacionales y el apoyo institucional en la concreción de los objetivos propuestos.

Cada persona, y por ende cada persona con discapacidad, desarrolla diferentes formas de circulación por los espacios físicos y de acceso a los contenidos, tanto en situaciones presenciales como virtuales. Por ejemplo, entre las personas con discapacidad auditiva difieren los medios de comunicación social: lengua de señas, lectura labial solamente o bien complementada con el uso de audífonos o de implantes cocleares. Cada caso presenta requerimientos pedagógicos diferentes y estrategias específicas que pueden incorporarse y enriquecer la propuesta de enseñanza de todo el curso y de todo el equipo de cátedra o departamento.

Aquí, entonces, es donde se destaca la importancia de las intervenciones para dar respuesta a las demandas de la sociedad según la normativa internacional y nacional, que reconoce el derecho a la educación de todas las personas.

Debido a la velocidad con que se suceden los hechos, como ocurre con los avances tecnológicos, se produce un desfase en los tiempos que transcurren desde que se descubren / generan recursos y el momento concreto de su aplicación. Si bien el avance realizado es importante, todavía falta mucho por aprender y poner en marcha.

Filosofía y Letras 2.0

No importa para dónde miremos, hace rato ya que la tecnología forma parte de nuestra vida: primero, con fines comunicativos e informáticos y escasa interactividad; después, como complemento cada vez de mayor arraigo en el hecho pedagógico, sea este de carácter presencial o en un entorno virtual de aprendizaje, en la educación a distancia.

Pero ninguna herramienta es eficaz por sí misma, sino por el uso que se le da. Ese es el punto. Y eso lo sabe bien nuestra Universidad de Buenos Aires; aunque todavía falta mucho para que el criterio de utilización de la tecnología con fines pedagógicos quede instalado. De modo que lo novedoso no solamente se refiere a la tecnología, sino también a su empleo en educación con un enfoque social, al conocimiento que se construye socialmente.

Nadie puede aprender solo. El esquema de adquisición del conocimiento ya no puede representarse, según la tendencia en la actualidad, con una flecha que une al docente con el alumno, sino como una red en la que están involucrados todos los actores del hecho educativo.

Y en esto estamos: la importancia de las acciones que se están llevando a cabo en nuestra Facultad tiene mucho que ver con la promoción de la toma de conciencia de que el conocimiento que logramos en la institución es un bien social, que tiene que estar al alcance de todos.

Somos conscientes de que esto recién empieza pero, también, de que se están dando pasos concretos, rotundos, hacia la inclusión de las personas con discapacidad en la Facultad. No es un camino sencillo, sino sembrado de obstáculos, dada la pluralidad y tensión de criterios encontrados. Como en la vida misma.

Entre los proyectos en marcha se encuentra el referido a la *accesibilidad* en sentido amplio y en aspectos puntuales. Y, en el mejor sentido de la palabra, esto es una enormidad...

Se aprende haciendo

Hemos aprendido a compartir con los lectores una reflexión sobre el trabajo en colaboración realizado para esta edición de *Espacios*, dedicada a Universidad y discapacidad. Qué nos dejó el hecho de hacer la revista, qué aprendimos, qué aportamos y sobre la necesidad de seguir zanjando la brecha. Todos los temas están relacionados y cada uno de ellos aporta para que la inclusión en Filo se convierta en una realidad efectiva y estructural en el quehacer cotidiano de la Facultad.

Nadie puede aprender solo.

El esquema de adquisición

del conocimiento ya no puede

representarse con una flecha

que une al docente con

el alumno.

Foto Juan M. Díaz



Lo novedoso no solo se refiere a la tecnología, sino también a su empleo en educación, con un enfoque social, al conocimiento que se construye socialmente.

Estamos convencidos de que las voces que escuchamos y el esfuerzo editorial realizado para difundirlas nos marcarán el rumbo para seguir instalando y perseverar en el tema de la accesibilidad, en la búsqueda de estrategias y en la elaboración de mejores recursos para llegar a tener una universidad inclusiva.

Necesidad de difusión de las políticas inclusivas

Uno de los primeros comentarios emergentes a partir de los puntos de vista diversificados de los colaboradores es la *necesidad de difusión* de la existencia del Programa de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires y de las acciones que están llevándose a cabo en Filosofía y Letras.

Quienes estamos comprometidos con el tema de la discapacidad en la Universidad venimos trabajando para darlo a conocer y difundirlo en todos los ámbitos de la UBA y fuera de ella, incluso en instancias previas del sistema educativo. De allí la importancia que otorgamos a esta publicación.

A partir de la experiencia cotidiana, se han ido elaborando y formalizando pautas orientadoras que despejen, por ejemplo, el desconcierto de los profesores frente a cómo responder a las demandas de algunos estudiantes y que se arreglan proactivamente como pueden. En la actualidad, van tomando contacto con los proyectos y nos vamos enriqueciendo con cada caso, en base a la experiencia.

La tensión entre la normativa que promueve la inclusión y su concreción en el ámbito universitario

Si bien es cierto que hemos dado cuenta de gran cantidad de novedades con respecto a la discapacidad en relación con el marco institucional tradicional, hay mucha gente que todavía desconoce nuestras acciones en ese sentido.

En la Facultad estamos encaminados, a juzgar por los testimonios y aportes de todos los que han colaborado en esta revista, de quienes es justo destacar el grado de compromiso contraído, sea en calidad de

personas vinculadas con la discapacidad, como de estudiantes, docentes o investigadores.

Dada la velocidad con que ocurren los cambios y el aumento de la demanda de apoyo y de formación por parte de estudiantes y docentes, la Facultad promueve la

Foto Facundo Manini



transformación que permita responder con oportunidad y conocimiento de causa a las diferentes situaciones que se van presentando.

¿Discapacitado/a, yo?

Si bien muchas de las personas que colaboraron en este número han manifestado haber construido su identidad como universitarios a partir de sus fortalezas, desde un pensamiento y aprendizajes sólidamente conformados y expresados con toda claridad, siguen padeciendo el alargue desmedido de los tiempos por la inaccesibilidad a los contenidos, por las dificultades para rendir las evaluaciones, para movilizarse, para...

En busca de la inclusión plena, hoy

Varios aportes nos muestran cómo se ha ido construyendo la noción de discapacidad en la escuela, en la UBA y en la sociedad, el sentido de la educación inclusiva según diferentes épocas y contextos.

La exigencia de tomar centralmente en cuenta al sujeto en su contexto impulsa una revisión de múltiples conceptos y objetivos, que lleva a pensar en una educación para todos, con discapacidad o sin ella, no en circuitos paralelos, concebidos desde los criterios de enfermedad o de que la deficiencia mide la incapacidad de aprender.

En suma, para empezar...

Hemos recogido protestas, propuestas, voces y experiencias que esperamos contribuyan también desde este lugar a seguir construyendo cultura inclusiva.

Lo que se hace, en el nuevo escenario, cuando se piensa en la equiparación de oportunidades educativas para las personas con discapacidad, redundando en beneficio de la comunidad académica en su totalidad, comprometiéndola en pleno para hacer efectivos los objetivos institucionales y los de quienes con discapacidad o sin ella trabajan duro en su formación y su profesión.

Pasillos y escaleras limpios y libres de obstáculos; rampas, material pedagógico accesible distribuido en tiempo y forma en el soporte adecuado para cada caso y para todos; asesoramiento brindado por parte de las personas con discapacidad de nuestra comunidad universitaria para la organización de todo tipo de eventos académicos, son algunas de las buenas prácticas institucionales que necesitamos que se instalen fuertemente en nuestra casa de estudios.

Se puede. Todos somos responsables de que así sea. ///

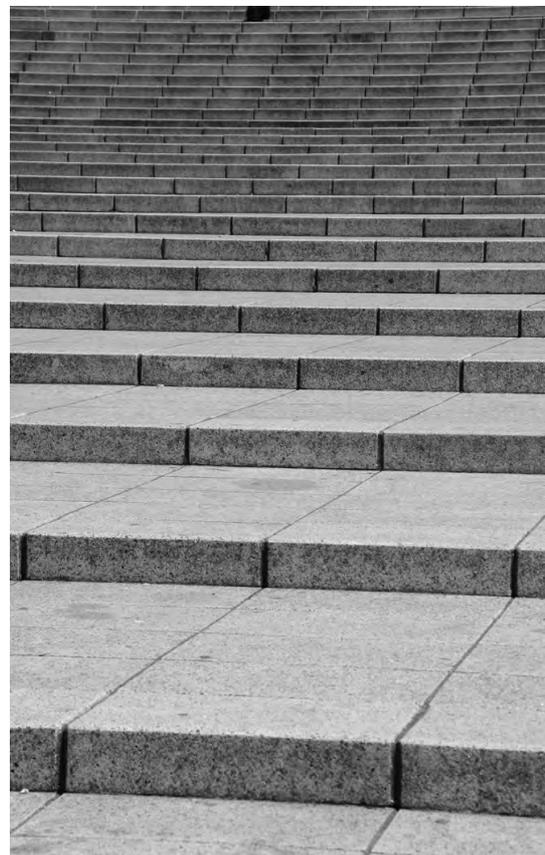


Foto Facundo Manini

UBA: Programa Discapacidad y Universidad

Susana Cristina Underwood

Médica veterinaria (Facultad de Ciencias Veterinarias, UBA). Coordinadora del Programa Universidad y Discapacidad, Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, desde 2010

Si las universidades, con su concentración de intelectualidad, son lentas para lidiar con estos temas, qué esperanza hay para otras instituciones y lugares de trabajo.

Unesco

Introducción

La Unesco insta a los Estados a crear conciencia entre los diseñadores de políticas, autoridades y público en general acerca de la importancia del derecho a la educación como parte esencial para el ejercicio de todos los otros derechos humanos. Asimismo, enfatiza la responsabilidad que tienen los gobiernos de generar las modificaciones necesarias para adaptar los sistemas legales nacionales. La Constitución de la Unesco declara que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables para la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado.

Algunos aspectos fundamentales que permiten ejercer el derecho a la educación en todas las formas y en todos los niveles se relacionan con las condiciones prevalentes en los establecimientos educativos. Estas condiciones se refieren a:

- Disponibilidad: los establecimientos educativos deben estar disponibles en cantidad suficiente en las diferentes jurisdicciones, y contar con las condiciones edilicias, sanitarias, salariales, etc., para su adecuado funcionamiento.

- Accesibilidad: deben ser accesibles para todos. Esto se relaciona con:
 - No discriminación: la educación debe ser accesible para todos, especialmente para los grupos más vulnerables.
 - Accesibilidad física.
- Accesibilidad económica: el Convenio Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales dice que los Estados deben proveer educación primaria libre para todos, y se les solicita que progresivamente sean introducidas la educación secundaria y la superior libres.
- Aceptabilidad: la forma y sustancia de la educación deben ser aceptables, incluyendo la currícula y los métodos de enseñanza.
- Adaptabilidad: la educación debe ser flexible, para que pueda adaptarse a las necesidades sociales en cambio constante, y responder a los requerimientos de los estudiantes dentro de los diversos marcos sociales y culturales.

Según Booth, la integración es un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Para lograrlo es necesario que docentes y alumnos asuman positivamente la diversidad y la consideren un enriquecimiento en el contexto educativo, en lugar de un problema. Asimismo, es importante estar convencido de que la integración es un requisito indispensable de la educación de calidad para todos, lo cual es esencial para evitar el peligro de considerarla como algo que no nos concierne.

Cuando hablamos de discapacidad no estamos hablando de un ejercicio de voluntad de algunas personas que se conmueven por la situación de otras, sino principalmente de dos aspectos, entre tantos otros. El primero es, como plantean muchos autores, básicamente entender que las personas con discapacidad forman parte de nuestra sociedad, que son diferentes como todos somos diferentes entre nosotros, y que esa diferencia nos enriquece. Hablamos de respetar las diferencias, no de tolerarlas. El segundo aspecto ya es de carácter legal, e implica que las personas con discapacidad tienen derechos (a estudiar,

Representantes de la Comisión Programa Universidad y Discapacidad de la UBA en las jornadas realizadas en 2008 en la Universidad Nacional de Tucumán.



a trabajar, a transitar) que están consagrados en diversas normas, por lo que ya no es una cuestión de “querer” incluir a alguien, sino de que esa persona tiene derecho.

UBA

El 10 de julio de 2002 el Consejo Superior de la UBA sancionó la Resolución N° 154/2002 que creó una comisión transitoria para la elaboración de pautas concernientes a las personas con necesidades especiales¹ que cursen estudios en la universidad. El objetivo era la elaboración de normas para la atención en la UBA de personas con necesidades especiales que contemplaran el tipo de limitación, los estudios elegidos y las recomendaciones pertinentes. Se dio a esa comisión la posibilidad de convocar a especialistas de la propia universidad o externos a ella, con el propósito de alcanzar el mejor nivel humanitario y técnico en sus propuestas.

El 17 de septiembre de 2003 el Consejo Superior sancionó la Resolución N° 1.859/2003 basándose en los siguientes conceptos:

- “Entender que la lucha por la inclusión de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales es inescindible 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.”
- “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.”

1. Necesidades especiales era la forma de denominación en ese momento, y por eso lo citamos así. Actualmente, se habla de personas con discapacidad.

Basándose en estos considerandos el Consejo Superior creó un Área Permanente dependiente del Rectorado, dedicada al abordaje del problema de la discapacidad en la UBA, para promover la



accesibilidad plena, física, comunicacional, cultural y pedagógica, en todos los ámbitos de la universidad, así como para el establecimiento de una política de becas y de tutores para los estudiantes con discapacidades a cargo de docentes especializados. También propone promover la enseñanza de contenidos y/o asignaturas específicas sobre discapacidad en el currículum de las diversas carreras, y de acciones de investigación y de extensión que favorezcan la inserción educativa laboral y social de las personas con discapacidad. Asimismo, promueve el desarrollo del voluntariado y la capacitación para colaboración y apoyo a personas con discapacidad, en beneficio de un mejor desempeño académico.

Finalmente, en 2007, se creó el Programa Discapacidad y Universidad, dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, a través de la Resolución del Rector N° 339/2007.

El Programa está constituido por una Coordinación y representantes de las unidades académicas, áreas de servicios y los gremios docente y no docente de la Universidad. Las dimensiones de nuestra Universidad requieren de una organización sistemática de las tareas y de la conformación de equipos interdisciplinarios. Por esta

Reunión mensual de la Comisión de Discapacidad, febrero de 2013, FFyL-UBA.

razón, se realizan reuniones mensuales en las que se debaten tanto situaciones específicas que traen los integrantes, como acciones generales a seguir, discusiones teóricas, novedades, etc. A fin de promover los avances en cuanto a accesibilidad edilicia en las diversas sedes universitarias, las reuniones van rotando en cada una de ellas.

La comunicación con los estudiantes que tienen demandas específicas por adecuaciones curriculares se canaliza a través de los representantes de las diferentes unidades académicas, pero se comparten las experiencias en las reuniones mensuales, de manera de mejorar la respuesta institucional. Desde el comienzo de la puesta en funcionamiento del Programa la mayor cantidad de demandas de acción se ha originado en los estudiantes pero, en los últimos tiempos, también han comenzado a aparecer situaciones vinculadas tanto al personal docente como no docente.

Los elementos que orientan la acción del Programa son, entre otros, las dificultades en la accesibilidad a los estudios académicos por parte de personas con discapacidad en el ingreso a la universidad, durante el transcurso de sus estudios y al egreso, ante la incertidumbre de la inserción profesional; también se consideran las particulares características de nuestra Universidad, en especial, las vinculadas a sus dimensiones. Con el fin de unificar criterios, estrategias y acciones tendientes a superar la brecha entre una concepción tradicional excluyente de la diversidad y otra enfocada en la comunidad e inclusiva de la diferencia, se trabaja en forma interdisciplinaria con representantes de toda la comunidad académica, para lograr la accesibilidad plena de los estudiantes con discapacidad a los estudios superiores. Asimismo, se trabaja en conjunto con los gremios de personal docente y no docente para introducir la temática de la discapacidad, y permitir generar respuestas apropiadas ante las diferentes situaciones emergentes, pero con una perspectiva universal.

Nuestra Universidad tiene un compromiso institucional con la temática de la discapacidad que se manifiesta en la enunciación en el Estatuto de la UBA, cuyo Título II de las Bases, menciona que:

“La Universidad está comprometida con la defensa y el cumplimiento de los principios democráticos y los derechos humanos y sociales. Asimismo vela por la igualdad real de los géneros, la defensa del medio ambiente y la inclusión de las personas con discapacidad. Todas las actividades de la Universidad tienen como horizonte el mejoramiento sustantivo de las condiciones de vida y el progreso de la sociedad que le da sentido y la financia.”



Las constantes transformaciones en el sistema educativo nos llevan a reflexionar acerca del papel que le corresponde a cada uno de los actores en el hecho educativo, y en cómo esto incide en el abordaje de la discapacidad. Al atravesar un período de transición, tanto el sistema como la institución universitaria, los docentes, los estudiantes y los no docentes nos encontramos con la necesidad de construir prácticas, dispositivos e instrumentos que garanticen el derecho de enseñar y el derecho de aprender, para elaborar una propuesta institucional que incluya todo lo necesario para la plena participación de todos y de todas, en tanto protagonistas del propio aprendizaje y no meros receptores pasivos. Asimismo, es primordial garantizar el derecho de trabajar tanto al personal docente como al no docente.

En el marco de la interdisciplina y desde una perspectiva social que busca la incorporación de nuevos y mejores recursos, el Programa se ocupa de la construcción de un corpus estratégico que permita a la institución, al docente y a los estudiantes trabajar y estudiar junto con la persona con discapacidad en forma transparente y equitativa. Los cambios requieren procesos de evaluación y autoevaluación profundos de las condiciones edilicias, de los recursos tecnológicos y de la formación del profesorado de nuestra Universidad, a fin de introducir todas las modificaciones necesarias para hacerla universalmente accesible.

Reunión mensual de la Comisión de Discapacidad en Facultad de Ciencias Económicas, UBA, 2011.



Exposición sobre Discapacidad y Educación Universitaria en la Feria del Libro (CABA, 2010), para difundir las actividades del Programa.

Acciones generales realizadas

- Cursos de grado, posgrado y formación docente en diferentes unidades académicas.
- Proyectos de investigación en varias facultades.
- Seminario de Extensión Universitaria “Discapacidad y Derechos”, que se realiza cada año en el segundo cuatrimestre. Está dirigido al público en general y es gratuito. En cada edición se tratan diferentes temas, que son abordados por especialistas y personas con discapacidad.
- Análisis normativo y propuestas de modificaciones.
- Tareas para lograr la accesibilidad al material bibliográfico para personas ciegas.
- Reclamo, junto al gremio de trabajadores no docentes (APUBA), por el cupo del 4% de trabajadores con discapacidad.
- Diseño de adecuaciones y modificaciones curriculares en grado y posgrado.
- Incorporación permanente en el CBC de un docente con discapacidad visual para asesoramiento y orientación de alumnos y docentes interesados en la temática, que asesora también en situaciones que se presentan en otras unidades académicas.

Congresos y jornadas

Todos los años se presentan ponencias en congresos y jornadas, desde el Programa y/o desde sus integrantes:

- “Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad”, organizadas por la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Se realizan cada dos años en diferentes universidades del país (2004, Universidad Nacional de Entre Ríos; 2006, UBA; 2008, Universidad Nacional de Tucumán; 2010, Universidad Nacional de Cuyo; 2012, Universidad Nacional de Río Cuarto).
- “Jornada de Educación” organizada por CONADIS.
- “Encuentro UBA, Producción y Trayectoria Pedagógica” para el análisis de las buenas prácticas de enseñanza y formación.
- “Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario. Políticas, Prácticas y Saberes sobre el ingreso a las Carreras de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes en las Universidades Públicas.”
- Jornadas “La universidad como objeto de investigación.”
- Jornadas de innovación pedagógica del CBC.

Capacitación

“Seminario de Capacitación” de agentes que puedan actuar como reproductores de sensibilización en el trabajo con personas con discapacidad. Centro de Formación Judicial del Consejo de la Magistratura de la CABA. “Discapacidad y accesibilidad en el marco de las políticas de equiparación de oportunidades laborales”.

Dictado de talleres sobre derechos y Asesoría legal en el barrio Cildañez de la CABA en el marco del Programa Integral de Acción Comunitaria en Barrios Vulnerables (Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, UBA).

Proyectos en desarrollo

En 2011 la UBA llevó adelante el censo de estudiantes de grado y posgrado, y el censo de docentes, y en 2012 el de personal no docente. En todos ellos se incluyó una pregunta sobre discapacidad, de respuesta voluntaria. Los miembros del Programa preparamos, a lo largo de varias jornadas, el conjunto de preguntas de las que se seleccionó la que fue incluida. Esto nos permitió debatir muchas ideas, preconcepciones e incluso discutir si era o no era necesario que este tipo de consultas aparecieran en censos e inscripciones. Al día de la fecha se encuentran procesados los datos del censo de estudiantes, entre los cuales 1.866 casos corresponden a los que se manifestaron como personas con discapacidad.

Otros proyectos que estamos llevando adelante incluyen ampliar la oferta curricular del tema de la discapacidad en todas las carreras de la UBA.

Asimismo, formamos parte de varias redes interuniversitarias nacionales (Discapacidad y Derechos Humanos) y regionales, y nos proponemos seguir trabajando en forma mancomunada con integrantes de diferentes universidades.

Participación de facultades, gremios y unidades del Rectorado

A continuación se mencionan algunas de las acciones llevadas a cabo en las diferentes unidades académicas y dependencias de la UBA.

Programa Universidad y Discapacidad del Ciclo Básico Común (PRODISUBA SEUBE CBC)

– Se incorporó un intérprete en Lengua de Señas en una comisión de las dos asignaturas obligatorias a las 125 carreras, Introducción al

En el último censo de estudiantes de la UBA se registraron

1.866 casos de personas que se manifestaron con discapacidad.

Conocimiento de la Sociedad y el Estado e Introducción al Pensamiento Científico.

- Se trabajó en la modificación del Reglamento de Becas de Ayuda Económica Sarmiento, incorporando un artículo específico que los exime de promedio y edad para presentarse. Se capacitó a los tutores de las Becas Sarmiento de las distintas oficinas de SEUBE, a fin de que se puedan responder las demandas de los alumnos en forma descentralizada.
- Se presentó un proyecto de señalética, aún no realizado por razones presupuestarias, y un proyecto con Tiflolibros para la creación de un centro de producción que digitalice y haga accesible la bibliografía del CBC, en el cual ya se está trabajando con la colaboración de los docentes.
- Se realizó una jornada de capacitación no docente junto con el gobierno de la CABA a la que asistieron al menos un no docente de cada sede.
- Se invitó al profesor Juan José Della Barca, docente especialista en matemática y ciego, a dar una charla introductoria de Capacitación Docente sobre herramientas para trabajar con alumnos con discapacidad visual.
- Se realizó un relevamiento sin fines estadísticos para conocer la población. Se realizó el relevamiento edilicio para presentar ante la Secretaría de Políticas Universitarias, con las complicaciones derivadas de que algunas sedes son propias y otras son compartidas con dependencias de la UBA o producto del convenio con municipalidades. Los Centros Universitarios Regionales (CUR) fueron diseñados con rampas y baños accesibles; en las otras sedes se han hecho algunas de las adaptaciones necesarias.
- Se ofrecieron talleres para alumnos con y sin discapacidad de "Aprender a estudiar", "Taller de técnicas de estudio" y "Escritura universitaria" y otros más específicos, como "Introducción al sistema Braille" e "Introducción al Español escrito para sordos".
- Se trabajó en el armado del "Programa Teórico-Práctico de Capacitación en el abordaje de la Discapacidad" junto con APUBA-FACULTAR-ADUBA-Programa Discapacidad y Universidad (segundo cuatrimestre de 2012).
- Se conversó con la Secretaría Académica a fin de incluir al menos una clase en las dos materias comunes del CBC para que todos los alumnos que cursen tengan un primer acercamiento a la temática.
- Se trabaja con UBA XXI para generar la respuesta más adecuada a los alumnos con discapacidad que se inscriben en la UBA, evaluando la posibilidad de cursada y el recorrido académico previo, combinando ambas modalidades.
- Se creó un correo electrónico prodisuba@cbc.uba.ar, un espacio en la página web y un espacio físico concreto donde realizar las

consultas y entrevistas personales. Desde la página web del CBC se difunden acciones propias o de otras instituciones y de organizaciones vinculadas a la discapacidad. Se puede visitar en: <http://www.cbc.uba.ar/extension/prodisuba.html>, contando además con cuentas de Facebook y Twitter.



Agronomía

En 2009 se creó la Comisión de Discapacidad, formada por docentes, no docentes y estudiantes, con la función de asesorar al Decano. Algunas de las actividades realizadas son:

- **Charla-debate “Discapacidad y derechos humanos”**: destinada a reflexionar sobre la influencia de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en la vida cotidiana. La actividad fue abierta para todo público. Este año se está organizando una jornada sobre adecuaciones curriculares.
- **Proyecto de extensión “Vecinos en flor”**: elaborado por docentes, no docentes y alumnos, para la capacitación de estudiantes universitarios en la sensibilización sobre la temática, y promoción de la inserción laboral de personas con discapacidad, desde la producción florícola. Se realizaron dos talleres para personas con discapacidad, uno de reconocimiento de árboles y otro sobre producción de abono orgánico.
- **Proyecto de accesibilidad física**: presentado ante la Secretaría de Políticas Universitarias a fin de adecuar el Pabellón Central, incluyendo la instalación de barandas reglamentarias, elevador de sillas de rueda y refacción de baño.
- **Difusión de actividades**: en la página web de la Facultad se difunden acciones propias o de otras instituciones y organizaciones vinculadas a la discapacidad. Se puede visitar en: <http://www.agro.uba.ar/discapacidad>

Reunión mensual de la Comisión de Discapacidad en Facultad de Ciencias Económicas, UBA, 2011.

Arquitectura, Diseño y Urbanismo – Centro de investigación barreras arquitectónicas, urbanísticas y en el transporte (CIBAUT COPROMA)

- **Organización de jornadas**: en conjunto con la Universidad de Salta, se organizan las 1ras. jornadas Universitarias de Accesibilidad en el Mercosur (agosto de 2012).



Susana Underwood, Lía B. Reznik y Verónica Perelli (Prodisuba) durante las Jornadas del CBC sobre innovación en material didáctico y TIC (2009).

- **Participación en organismos gubernamentales y privados:** Comité de asesoramiento y contralor del cumplimiento de los artículos 20, 21 y 22 de la Ley Nº 22.431, modificados por la ley Nº 24.314 y su Reglamentación.
- **Representación del CIBAUT en IRAM:** en las Comisiones de estudio para la redacción y homologación de normas referidas a la problemática de la discapacidad y la accesibilidad al medio físico, desde 1992. Subcomités: Rampas y Plataformas para vehículos de pasajeros; Accesibilidad al Medio físico (Salas de espectáculos y espacios deportivos); Gestión de Servicios en las Residencias para adultos mayores. ISO/TC 59/SC 16WG 1 *Accessibility and usability of the built environment*.
- **Investigaciones:** “Comunicación y discapacidad. Criterios y estrategias para la información y comunicación inclusiva”, UBACyT 2011-2014. “Legislación en accesibilidad al medio físico. Análisis comparativo de legislaciones y normas sobre accesibilidad al medio físico, en la Provincia de Buenos Aires”.
- **Docencia:** se incluyen temas referidos a discapacidad en diferentes asignaturas.
 - En carrera de grado: Dirección y Legislación de Obra. Patología de la Construcción.
 - En posgrado: carrera de especialización, Recurso Físico en Salud CIRFS-FADU. Programa Interdisciplinario de Actualización: Envejecimiento Cerebral y Demencias (Facultad de Psicología), Programa de Paisaje Urbano, UT5: Equipamiento urbano y patios de juegos.
- **Carrera de formación docente FADU:** Propuesta del curso “Criterios y estrategias para un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo”.

Ciencias Económicas

La representante es licenciada en Ciencias de la Educación y por lo tanto centra su trabajo en el asesoramiento pedagógico y didáctico a los docentes y estudiantes. Trabaja como Asesora Pedagógica de la Subsecretaría de Planificación Educativa en temáticas de educación superior, incluyendo discapacidad. Se trabaja con el emergente, es decir, la persona (estudiante o docente) se acerca cuando tiene un problema que no puede resolver sola. El Centro de Estudiantes cuenta con los datos de la representante para hacerlos llegar al alumno que los necesite.

Algunas situaciones surgidas con las que se trabajó el último tiempo han implicado diferentes acciones destinadas a la equiparación. A continuación se mencionan algunas:

- Adecuación de las aulas para estudiantes que utilizan sillas de ruedas, que han solicitado que las materias estén en planta baja, para lo cual proporciona el listado por cuatrimestre.

- Adecuación de evaluaciones para estudiantes con problemas de motricidad, reemplazando la parte escrita por oral, y asignando más tiempo para el examen.
- Preparación de material en Braille para un estudiante que perdió la visión por diabetes, está trasplantado de hígado y tiene un estado de salud inestable, sobre todo emocionalmente. Necesita permanente acompañamiento y contención. Los profesores accedieron a darle más tiempo para los exámenes si era necesario.
- Tareas de vinculación entre el estudiante anterior y otro que va perdiendo la vista gradualmente, aunque posee resto visual y lee con lupa los textos. Se pusieron en contacto para intercambiar apuntes y textos.
- Se ha difundido el programa en charlas con los docentes que cursan la especialización en docencia universitaria, provenientes de distintas universidades.

Ciencias veterinarias

- **Proyecto “Educación para todos”:** es parte del plan de mejoramiento de la accesibilidad a la educación, entendida como la necesidad de las adecuaciones necesarias para la equiparación de oportunidades de estudio, sin descuidar el objetivo de tender al diseño universal. En 2011, se implementó un plan piloto con cuatro cátedras, en las que los docentes adecuaron el material didáctico según el tema abordado, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, manteniendo la calidad de la propuesta curricular. Se prevé que esta propuesta sea aplicada por todas las cátedras. Se implementó una encuesta voluntaria a los estudiantes que puede ser completada en la página web de la FCV-UBA (www.fvet.uba.ar) El objetivo es conocer con mayor precisión las necesidades de la población estudiantil, y toda la información obtenida servirá para orientar las mejoras necesarias.
- **Formación docente:** se trabaja el tema en diferentes materias de la carrera docente.
- **Circuitos mínimos accesibles:** la Facultad ingresó al plan CIMA con los pabellones de Morfología y de Producción, en los que se está mejorando la accesibilidad física.
- **Terapias y actividades asistidas con animales:** la Facultad trabaja desde 1996 en esta temática, y en 2003 la institucionalizó con la creación del Centro de Terapias Asistidas con Animales, que realiza tareas de atención a pacientes, investigación con instituciones y dictado de cursos para profesionales de diversas áreas y público en general. A partir de 2010 se implementó el curso extracurricular “Terapias y Actividades Asistidas con Animales”, cuyo programa es interdisciplinario, y prevé desarrollar actividades de Extensión

En cada unidad académica y dependencia de la UBA se llevan a cabo diferentes acciones y se desarrollan variados proyectos.

e Investigación incorporadas a las prácticas curriculares. Asimismo, este curso posibilita la inserción de la temática de la discapacidad en la currícula de la carrera de veterinaria.

Por otro lado, la Facultad trabaja desde hace varios años con docentes de las Facultades de Veterinaria de las Universidades Nacionales de Rosario y del Litoral, en la generación de una regulación de la actividad. En ese mismo sentido, la FCV-UBA firmó un convenio con el Servicio Nacional de Rehabilitación, en conjunto con la Dirección de Equinos del Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca de la Nación, con los que se viene trabajando en forma interdisciplinaria para generar normas que permitan la regulación, capacitación e investigación en esta temática.

Derecho

- **Incorporación curricular del tema Discapacidad:** desde 2012 se desarrolla el curso “Discapacidad y Derechos”, en el Ciclo Profesional Orientado de la carrera de Abogacía. Es la primera asignatura específica que se dicta en la carrera, forma parte de la oferta de cursos del Departamento de Derecho Privado II y es válida para todas las orientaciones.
- **Investigación:** la Secretaría de Investigaciones aprobó el Proyecto DeCyT “Discapacidad y Derechos: relevamiento y análisis de normas y jurisprudencia sobre derechos de las personas con discapacidad, diseño de contenidos y utilización en la enseñanza”. Este proyecto se desarrollará a partir de la Base de Jurisprudencia sobre Discapacidad, sobre la que se trabaja desde 2008. La Base de Jurisprudencia está disponible en el sitio web de la Facultad, donde también hay un espacio dedicado al Programa, que se complementa con la difusión por carteleras mediante un afiche con los datos del programa y medios de contacto. Se centralizan las acciones en la Dirección de Carrera y Formación Docente.
- **Estudios de Posgrado:** desde 2006 se desarrolla el “Programa de Actualización y Profundización en Discapacidad, Salud Mental y Envejecimiento”.
- **Formación Docente:** desde 2007 se difunden contenidos de discapacidad en el dictado de los cuatro módulos de Formación Docente, dirigidos a todos los auxiliares docentes.
- **Eliminación de barreras arquitectónicas y adecuaciones:** se habilitó un nuevo ascensor que comunica el estacionamiento del segundo subsuelo con el último piso de la facultad (área de posgrado), se incrementó la cantidad de baños accesibles y se instaló un aro magnético en el Aula Magna.

A partir de marzo de 2012 los correos electrónicos de difusión de actividades que envía la Facultad, consistentes en una imagen en

formato .jpg, tienen la aclaración "Texto Accesible" que redirige al sitio web de la Facultad donde la información es legible por los lectores de texto.

En la Dirección de Carrera y Formación Docente se reciben consultas de estudiantes y docentes sobre adecuaciones necesarias para el desarrollo de las asignaturas.

Filosofía y Letras

La Facultad de Filosofía y Letras trabaja intensamente y desde hace muchos años en la temática de la discapacidad, aunque no nos explayaremos aquí por encontrarse la temática desarrollada a lo largo de los sucesivos artículos de esta revista.

Odontología

– Acciones realizadas

- Relevamiento de recursos edilicios y barreras arquitectónicas.
- Relevamiento de personas con discapacidad que concurren a la facultad.
- Trabajo final para la Tecnicatura en Administración y Gestión Universitaria, cuyo título fue "Fortalecer las redes de comunicación, difusión y capacitación de las personas discapacitadas en la Facultad de Odontología, UBA". Este trabajo fue realizado por personal no docente, colaborando con un informe completo sobre esta temática en nuestra unidad académica.

– Docencia

- En la carrera de grado se dictan contenidos pertinentes a la temática.
- En posgrado se realizan diferentes cursos teóricos y prácticos, destinados a odontólogos, asistentes dentales y el resto del equipo interdisciplinario.

– Asistencial

- Existe un servicio de atención odontológica para el paciente con discapacidad motora, sensorial y otras.

– Investigación

- Se realiza investigación clínica en pacientes con discapacidad.



Reunión mensual de la Comisión de Discapacidad en Facultad de Farmacia y Bioquímica, UBA.

– **Extensión**

- Se realizan actividades de educación para la salud bucal en distintas asociaciones (Asociación de personas con Síndrome de Prader-Willi, de Down y de esclerodermia).
- Como actividad práctica se estableció una concurrencia de los alumnos de los cursos de posgrado a hospitales donde se atienden personas con discapacidad.
- En 2009 se firmó un convenio entre la Facultad y la Universidad de San Luis de Potosí (México) para realizar intercambios de actividades de investigación clínica y trabajo asistencial en pacientes con discapacidad.

Psicología

El objetivo del espacio es trabajar con la Secretaría Académica para adelantarse con respecto a la demanda y contar con material accesible de las materias obligatorias.

Debido a los inconvenientes suscitados con algunos profesores por la inclusión de una alumna ciega en una cursada, se trabajó desde el año pasado con la Subsecretaría de Docencia para confeccionar pautas de trabajo con los docentes. Se comenzó, a modo de prueba piloto, un trabajo de accesibilidad del material y nuevas pautas de enseñanza para que los docentes las puedan implementar en sus clases.

Se trabajó en la ubicación de la alumna en clase, la adecuación del contenido que el docente transmite en clase, la descripción de las imágenes, la facilitación de las clases, etc., y se implementó un sistema de consultas por correo electrónico. La alumna alcanzó un desempeño muy satisfactorio. Esta alumna también cursó una materia anual, por lo que se estableció comunicación con el profesor titular. En un primer momento se le facilitó el material en un CD y se le informó que en la página web de la cátedra encontraría el material en formato Word; también utilizó desgrabaciones de las clases.

Asimismo, se siguió adecuando material, que en un comienzo fue trabajado con la profesora titular de Psicología de la Discapacidad, quien facilitó su libro en versión digital y material para un alumno ciego (visitante de México). Por medio del Centro de Estudiantes se digitalizó el material de otras materias, y luego se compró un escáner que permitió ampliar el trabajo.

Este alumno extranjero, al que se asignó un tutor, tenía intención de cursar un cuatrimestre, pero debido a su exitosa experiencia lo amplió a dos, y hace poco tiempo regresó al país a fin de continuar estudios de posgrado.

Se ha trabajado con otros estudiantes con ceguera, utilizando la misma mecánica.

Se trabajó con autoridades y consejeros sobre la necesidad de contar con señalética, baños accesibles y con la disposición del espacio. Se incorporó un ascensor moderno, y se regularizó el uso de los espacios por parte de las agrupaciones estudiantiles.

Dirección General de Becas (DGB)

Entre las becas de fondos propios que otorga la DGB se encuentran las Becas Sarmiento para alumnos de todas las unidades académicas, cuyo Reglamento incorpora excepciones en los requisitos de edad y promedio para los estudiantes con discapacidad. Asimismo, desde 2011, la DGB participa en los llamados a Concurso de las Becas “Nicolás Avellaneda”, destinadas a los alumnos de colegios secundarios de gestión estatal de la zona sur de la CABA. Entre estos becados también se cuenta con alumnos con discapacidad.

Por su parte, entre las entidades privadas que actualmente financian becas para alumnos con discapacidad se encuentran CILSA y Fundación Gador.

El área de discapacidad

En 2011 se creó un espacio específico para contribuir al ingreso, permanencia y egreso del sistema educativo de los alumnos becados. Son sus objetivos:

- Constituir y sostener un canal efectivo de comunicación entre los becados, la DGB y el Programa Discapacidad y Universidad, a fin de recepcionar y responder a las demandas.
- Releva instituciones públicas/privadas y ONGs para conocer y difundir entre los becados y sus familias los recursos disponibles según las áreas donde se concentran las principales demandas.
- Acompañar a los becados en su trayecto por la universidad y fortalecer sus potencialidades.

Entre las acciones desarrolladas por el Área Discapacidad, se mencionan:

- Encuentros con los representantes del Programa Discapacidad y Universidad a fin de fortalecer lazos, intercambiar conocimientos, experiencias y recursos, y planificar futuras actividades conjuntas con el objetivo de mejorar la inclusión.
- Trabajo conjunto con CILSA en la asignación y mantenimiento de becas.
- Visitas a instituciones públicas/privadas y ONGs según las demandas manifestadas, para optimizar el asesoramiento de los alumnos.
- Contacto institucional y derivación de casos, con posterior seguimiento.



Exposición sobre Discapacidad y Educación Universitaria en la Feria del Libro (CABA, 2010), para difundir las actividades del Programa.

El Área Discapacidad prevé ir ajustando objetivos y líneas de acción, en función de los emergentes de la práctica profesional y de los intercambios con distintos actores. Entre las actividades planificadas mencionamos:

- Realización de encuentros grupales con todos los becados con discapacidad, para construir un espacio de participación, reflexión, contención y comunicación que permita continuar con el relevamiento de demandas y con la estimulación de la capacidad de resiliencia a través de experiencias y estrategias.
- Organización conjunta de encuentros, jornadas, etc. con dependencias de la UBA y con otras ONGs e instituciones públicas.
- Continuación de las visitas institucionales y confección de una guía de recursos para ser entregada a los alumnos.
- Continuación del relevamiento de recursos internos de cada Facultad y fortalecimiento de la articulación del trabajo con las mismas.
- Profundización de la capacitación en la temática de Discapacidad.

A mayo de 2012 la DGB cuenta con un total de 76 becados entre CBC y carreras, identificándose una tendencia al aumento progresivo.

Asociación del Personal no Docente de la UBA (APUBA)

APUBA, desde su espacio de Derechos Humanos, propuso en el Congreso de la Federación de Trabajadores y Trabajadoras de las Universidades Nacionales, la incorporación de un capítulo al Convenio Colectivo de Trabajo, referido a Derechos Humanos. En él se incluiría un artículo concerniente a los derechos de los trabajadores no docentes con alguna discapacidad, considerando ajustar aspectos como el tipo de trabajo según las posibilidades del trabajador, la accesibilidad edilicia, el cupo del 4%, etc.

Se presentó una propuesta de accesibilidad para baños en la Obra Social (DOSUBA).

Además, se sigue trabajando en talleres de sensibilización desde la Comisión de Discapacidad que depende de Derechos Humanos; desde la Secretaría de Cultura y Capacitación de APUBA se están preparando cursos específicos.

Con la integración de profesionales no docentes de CREDA (Centro de Rehabilitación y Estimulación de APUBA) en el Programa Discapacidad y Universidad, el Centro de atención para hijos e hijas se encuentra formalmente representado y podrá aportar desde el conocimiento y la experiencia cotidiana el trabajo que se desarrolla.

Asociación de Docentes de la UBA (ADUBA)

El principal objetivo es abogar por el respeto de las diferencias, promulgando la inclusión como herramienta fundamental para un medio ambiente social accesible y sin distinciones. Por tal motivo, como miembro activo del "Programa Discapacidad y Universidad", esta entidad implementa una serie de políticas sostenidas a lo largo del tiempo y a favor de una Educación Universitaria más accesible.

A saber:

- Asesoramiento gratuito para docentes con discapacidad.
- Incorporación de la normativa vigente en discapacidad dentro del futuro convenio colectivo de los docentes universitarios.
- Incorporación de un módulo de discapacidad dentro del plan de estudios de la Maestría en Docencia Universitaria.
- Organización y participación en el Programa teórico práctico de capacitación en el abordaje de la discapacidad, para el personal docente y no docente de la UBA.
- Implementación de un plan de subsidios para hijos de los afiliados que tengan discapacidad: la cobertura es anual y se abona en tres entregas al año.

Dirección Técnica Programa de Orientación al Estudiante (DOE)

Depende de la Secretaría de Asuntos Académicos e inició sus actividades en 1958 como Departamento de Orientación Vocacional de la UBA, con el objetivo de establecer un servicio de información de carreras, planes y programas de la Universidad para los aspirantes a ingresar a ella y un servicio de consulta vocacional y psicológica para orientar a los estudiantes universitarios. En 1986 se ampliaron sus objetivos, incluyendo el diseño y aplicación de programas y estrategias de orientación vocacional dirigidos a los alumnos de las escuelas secundarias y a los estudiantes universitarios.

Una representante de la DOE participa activamente del Programa, tanto en las reuniones habituales como en las que van surgiendo como respuesta a las demandas de estudiantes con discapacidad.

Nuevas incorporaciones al Programa

– Programa de Educación a Distancia de la UBA (UBA XXI)

En abril de 2012 se incluyó un representante de UBA XXI en el Programa Discapacidad y Universidad. UBA XXI está dirigido a personas interesadas en cursar algunas de las materias del CBC a través de la modalidad a distancia. UBA XXI desde sus inicios ha considerado la inclusión de estudiantes con discapacidad para participar del programa de formación, organizando mesas especiales y una atención personalizada.

A mayo de 2012 la DGB cuenta con un total de 76 becados entre CBC y carreras, identificándose una tendencia al aumento progresivo.

Dejar hablar al Otro, permitirle su manifestación integral como persona nos habilita para ir descubriendo su interioridad y promover y acompañar, de ser necesario, su trayecto por los estudios superiores.

Desde abril a la fecha se han realizado las siguientes actividades:

- Gestiones relacionadas con la accesibilidad de materiales impresos para estudiantes con discapacidad:
 - Entrevista con la Directora de la Biblioteca de Ciegos.
 - Entrevista con el Director de la Biblioteca Digital TifloNexos.
 - Entrevista con el Director de EUDEBA, para promover la accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual.
 - Colaboración en acceso a materiales de estudio de UBA XXI a estudiantes con discapacidad visual y asistencia en su participación en las mesas de parciales presenciales.
- **Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini**
Desde 2000 dos cursos de primero y segundo años, pertenecientes al Programa de Acción Solidaria de la Escuela, asisten con sus profesores al Centro Educativo Terapéutico de IPNA. Allí participan en talleres conjuntos con los concurrentes a la institución. Luego se elabora una reflexión con los profesionales de IPNA sobre temáticas vinculadas a DD. HH., inclusión, modelos de discapacidad y estrategias de difusión de la problemática. Los alumnos de la Escuela son evaluados con pequeños trabajos prácticos y realizan una evaluación integradora al finalizar cada cuatrimestre.
- **Facultad de Ciencias Exactas y Naturales**
Se designó una representante de la Facultad, quien organizó, por primera vez en esa unidad académica, una de las reuniones mensuales del Programa Discapacidad y Universidad a la que concurrieron autoridades de la misma.
- **Facultad de Ingeniería**
Luego del cambio de autoridades se designó una nueva representante de la Facultad, que es especialista en temas de accesibilidad.

Conclusión

La normativa que enmarca la actividad del Programa Discapacidad y Universidad deja bien en claro que la persona con discapacidad tiene derecho, como ser humano, a crecer, educarse y trabajar en la comunidad en que vive, en pie de igualdad con el fin de ejercer una ciudadanía plena. Como Programa, el objetivo central es superar la brecha entre excluidos e incluidos y buscar, a partir de los recursos potencialmente disponibles, los dispositivos facilitadores de la cursada no solo en el aula sino en todos los ámbitos de la UBA. Dejar hablar al Otro, permitirle su manifestación integral como persona nos habilita para ir descubriendo su interioridad y, en consecuencia, para promover y acompañar, de ser necesario, su trayecto por los estudios superiores. ///

El Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas

Alina Larramendy*
Mariana Pereyra*
Verónica Rusler**

El Programa de Orientación fue creado en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras al comenzar el año 2000. Esta creación fue el resultado de un proceso que buscaba otorgar mayor institucionalidad a las acciones y el trabajo del equipo docente del Servicio de Orientación de la carrera de Ciencias de la Educación, coordinado por la Prof. Graciela Canessa desde 1997.¹ Este Servicio, previsto por el plan de estudios de la mencionada carrera (1985), estaba destinado a la orientación de sus estudiantes y graduados. Con la creación del Programa, las acciones y destinatarios de la orientación pasaron a la esfera del conjunto de carreras de la facultad.

El Programa de Orientación desarrolla actividades vinculadas con la orientación vocacional, pedagógica, académica y laboral ocupacional: ofrece información, asesoramiento y apoyo a los interesados y aspirantes a ingresar en las carreras de la Facultad, a los alumnos ingresantes, a los estudiantes de grado y a los graduados de las diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras. El Programa atiende, a su vez, demandas diversas de otras instancias de la facultad (Departamentos, Secretarías, docentes), de otras dependencias de la UBA y de la comunidad educativa en general (por ejemplo, de escuelas medias) y articula acciones con otros espacios de orientación de la propia universidad y de otras universidades e instituciones educativas. En este sentido, el Programa desarrolla acciones enmarcadas en sus líneas de trabajo

*Licenciadas en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Docentes de la misma carrera. Coordinadoras del Programa de Orientación, dependiente de la SEUBE, FFyL, UBA

**Licenciada en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA. Docente de la carrera. Miembro del equipo del Programa de Orientación. Coordinadora del Programa de Discapacidad. Responsable del Área de Discapacidad, dependiente de la SEUBE, FFyL, UBA

1. El Servicio de Orientación se enmarca en una preocupación presente desde el origen de la carrera de Cs. de la Educación por abordar la orientación de sus estudiantes y graduados. Se creó en 1963, a poco de producirse la primera promoción de la carrera y se reinstaló en 1985, en el contexto de los cambios ocurridos en la UBA con el retorno a la democracia. Se trató de experiencias acotadas en el tiempo hasta que en 1997 se reinició y sostuvo sus actividades de manera ininterrumpida dando origen, en 2000, al Programa de Orientación con la consecuente ampliación de sus acciones al ámbito de todas las carreras de la Facultad. El Servicio fue creado y coordinado, en sus tres períodos, por la Lic. Graciela Canessa.



Circuitos accesibles en espacio público.

Foto VRV

y también o diseña intervenciones específicas a partir de demandas “externas” vinculadas a sus propósitos y perspectiva de la orientación.

Este artículo se propone dar cuenta de la labor del Programa de Orientación en el devenir de los quince años de práctica de orientación institucionalizada en nuestra casa, de sus propósitos, fundamentos y acciones específicas de cara al desafío de construir una facultad y universidad efectivamente inclusivas.

El Programa de Orientación: propósitos y perspectivas

La UBA, universidad pública, universidad de masas, puesta al servicio de la sociedad debe responsabilizarse y comprometerse con políticas institucionales tendientes a la democratización del acceso a la misma por parte de sus potenciales alumnos así como a ser garante de la permanencia y egreso de sus estudiantes.

Los procesos de orientación procuran incidir directamente en la institución y los sujetos del nivel superior con esa intención democratizadora. La labor de este Programa tiene su principal fundamento en la importancia del acceso a la información –entendido como problema (Canessa, 2002)– y el acompañamiento –en sus múltiples variantes– como modos de hacer efectivo el derecho de los ciudadanos a estudiar en la universidad pública, contribuyendo a promover el ingreso, la permanencia y el egreso de las/os ciudadanos/as estudiantes.

Desde estos propósitos generales, el Programa desarrolla diferentes dispositivos y lleva adelante distintas acciones en lo atinente a la orientación vocacional, pedagógica, académica y laboral ocupacional que procuran ofrecer un red, a modo de sostén, con el objetivo de favorecer el trayecto del sujeto en su vida universitaria.

El vocablo trayecto, que proviene del latín *traiectus*, significa espacio o camino que se recorre entre dos puntos o lugares, la acción de recorrer ese espacio. El estudiante transita un laborioso camino de formación personal y académica en la vida universitaria en el cual encontrará diferentes escollos y se enfrentará con una cantidad de desafíos propios de ese tránsito que deberá atender, resolver, sortear.

Los procesos de orientación procuran un acompañamiento cercano en ese recorrido. Muchos estudiantes encuentran en el inicio de su carrera o durante algún otro tramo de la misma, dificultades de diversa índole y magnitud que, de acuerdo con la manera en que sean vividas y representadas y a la real posibilidad de tratamiento, interfieren –en mayor o menor medida– en la relación que los mismos establecerán con la institución, llegando incluso al abandono del proyecto, a la deserción.

A través de los diferentes dispositivos que se desarrollan desde el Programa se trabaja para asistir al estudiante en el acceso a la información, en la toma de decisiones, en las dificultades en el rendimiento académico, en el pasaje al mundo del trabajo, procurando las estrategias necesarias tanto para abordar los escollos, vicisitudes o problemas específicos que se le presentan como para alivianar los montos de tensión y angustia que muchas veces experimenta en el tránsito por la vida universitaria.

Las acciones de orientación se amalgaman en el complejo entramado de la vida universitaria para asistir al sujeto individual y colectivo en su trayecto de formación, pero reconociendo y promoviendo su protagonismo ineludible en ese proceso.

Así, se concibe la orientación como “un proceso cuyo protagonista es el sujeto al que el especialista asesora a través de diversas estrategias de intervención referidas a su desarrollo personal, académico, profesional y laboral que operan para devolverle o para fortalecer la autonomía que le permita construir y sostener su propio proyecto” (Canessa *et al.*, 2009).

Desde este punto de vista, las acciones de la orientación intentan colaborar con el ideal democratizador de la universidad pública partiendo del reconocimiento de que las diferencias y desigualdades sociales, educativas, culturales, económicas de la historia y el presente de los sujetos inciden marcadamente en las posibilidades reales de concretar sus proyectos de formación en el nivel superior.

El enfoque clínico y la entrevista, como principales instrumentos de intervención, se encuentran en la base del trabajo cotidiano de este equipo de orientación. El enfoque clínico supone un abordaje cualitativo de las situaciones en forma singular y en profundidad, en los distintos ámbitos de trabajo: el individual, el psicosocial y el institucional. La inclusión de la subjetividad del orientador y del análisis de su propia implicación son parte de las herramientas metodológicas del enfoque con el que se trabaja.

Desde este marco, se desarrollan acciones mediante las cuales el orientador construye un conjunto de operaciones, al modo de estrategia, para acceder a la conducta y a la reflexión del sujeto que procura orientar con el propósito de facilitarle a este el acceso a la comprensión de los propios procesos y situaciones que atraviesa, así como a la toma de decisiones.

El orientador se abstiene de adoptar un rol directivo, procurando apuntalar al sujeto en su autonomía, a través del acompañamiento en la toma de decisiones, con la provisión de información y la colaboración en la elaboración de conflictos y ansiedades que pudiere experimentar.

El Programa desarrolla diferentes dispositivos y lleva adelante distintas acciones en lo atinente a la orientación vocacional, pedagógica, académica y laboral ocupacional.

***El Programa de Orientación,
definido como espacio
de mediación entre la
organización y los sujetos, se
constituye en terceridad.***

Siguiendo a Bohoslavsky (1984) “el goce en el estudio y en la profesión depende del tipo de vínculo que se establezca con ellos. El vínculo depende de la personalidad que no es un *a priori* sino que se define en la acción (incluyendo por supuesto la acción de estudiar y trabajar en determinada disciplina)”. En esa vinculación, los sujetos establecen una doble relación, formal y fantaseada, con las instituciones experimentando un grado y tipo de pertenencia a las mismas que los llevan a sentirse incluidos o a vivirlas como ajenas (Ulloa, 1964). Los diferentes dispositivos que el Programa desarrolla procuran incidir en esos vínculos de manera de configurar acciones y espacios institucionales de acompañamiento, mediadores entre el alumno y las posibles dificultades que este debe enfrentar en su vida universitaria. Se estima que la generación de estos espacios y estas acciones “mediadores”, de distinto modo y en diferente medida, pueden colaborar para una adecuada interrelación entre los estudiantes, la organización educativa y la vida cotidiana dentro de la misma, de manera tal que favorezcan su pertenencia y sostén dentro de dicha organización.

En este sentido, el Programa de Orientación, definido como espacio de mediación entre la organización y los sujetos, se constituye en terceridad procurando hacer posible que trascorra el pensamiento y el análisis propio y colectivo en el espacio institucional, al tiempo que posibilita hacer legítima la incertidumbre, la dificultad, la necesidad de ayuda, de acompañamiento.

Asimismo los dispositivos con los que cuenta el Programa se orientan a contribuir a que se haga presente, en el decir de Ulloa, la institución de la ternura. Los dos componentes básicos de la ternura son la empatía y el miramiento. La primera garantizará la contención, la palabra, el reconocimiento adecuado. “Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo (...) en función de sus atributos básicos; la ternura será abrigo frente a los rigores de la intemperie, alimento frente a los del hambre y fundamentalmente buen trato, como escudo protector ante las violencias inevitables del vivir” (Ulloa, 1995). Lo opuesto al paradigma de la ternura es la mortificación en cualquiera de sus formas, más leves o más agudas, gracias a la cual el sujeto es víctima de un sufrimiento que amenaza el vínculo con la institución, la posibilidad de pensamiento lúcido y de comprensión de las causas de ese malestar, afectando sensiblemente el desarrollo personal y colectivo.

“Cualquiera sea la modalidad técnica puesta en juego en la práctica de la orientación –brindar información, asistir en procesos de orientación individuales y grupales, ofrecer charlas, etc.– su objetivo deberá a nuestro juicio enmarcarse en una perspectiva ética: la que permite rescatar al sujeto deseante y pensante para ayudarlo a transformarse

en un sujeto universitario." (Cannessa, 2005).

El Programa en acción: destinatarios, espacios, proyectos

Destinatarios

El Programa de Orientación constituye un espacio abierto de consulta para toda la comunidad. Sus destinatarios comprenden un amplio espectro. Como ya fue mencionado al inicio de este artículo, el Programa se aboca, centralmente, a los estudiantes y graduados de la Facultad de Filosofía y Letras, pero también proyecta sus acciones hacia aquellos potenciales alumnos entre los que el Programa difunde las carreras de nuestra facultad –fundamentalmente, estudiantes de las escuelas medias– y atiende, además, a todo interesado en cursar estudios de nivel superior en la UBA u otras instituciones educativas.

A través de la consulta virtual que posibilita la página web de la Facultad y de encuentros presenciales de distinta naturaleza se abordan las diversas problemáticas vinculadas con la orientación mediante acciones que este programa desarrolla, los que reseñaremos a continuación. La posibilidad de trabajo a través de los espacios virtuales amplía considerablemente la cobertura de nuestras acciones y la llegada a destinatarios que, de manera permanente o al momento de la consulta, se encuentran físicamente distantes de la facultad. Personas residentes en la Ciudad de Buenos Aires, en el Conurbano Bonaerense, en diferentes provincias o países consultan diariamente al Programa a través de su dirección de correo electrónico. Esta posibilidad de contacto y de consulta no solo resulta significativa para los interesados del exterior o de nuestras provincias sino que constituye un aporte muy valorado para la resolución de ciertas cuestiones, por ejemplo, por parte de muchos de los estudiantes de la Facultad que residen en zonas alejadas para obtener información sobre la resolución de trámites administrativos o establecer contacto con alguna oficina o Secretaría de la Facultad.

Asimismo, en otro orden, son destinatarios de acciones de este Programa docentes, Departamentos de carrera u otras instancias institucionales de la Facultad que demanden de manera temporaria o más



Juego infantil con información en Braille. Parc de la Ciutadella, Barcelona. Foto VRV

permanente asesoramiento y/o asistencia en temas vinculados a las acciones que se llevan adelante desde este espacio como, por ejemplo: estrategias de difusión de las carreras, abordaje de problemáticas relacionadas con la deserción de estudiantes, análisis de las trayectorias de sus estudiantes en relación con problemáticas específicas, tales como, la demora en la culminación de los estudios.

Acciones, espacios, proyectos

En términos generales, el Programa de Orientación trabaja para difundir información sobre las carreras entre los aspirantes a ingresar a las mismas, brindar asistencia vocacional, favorecer la inserción del alumno que pasa a la facultad desde el CBC, colaborar con el estudiante de grado en el conocimiento de los aspectos administrativos y académicos de las carreras, brindar asistencia ante dificultades en el desempeño y rendimiento académicos y favorecer el pasaje del graduado al mundo del trabajo y a la continuación de estudios de posgrado. Asimismo, se interviene para asesorar a los docentes, autoridades de las carreras y otras instancias institucionales. Finalmente, constituye un eje central de la tarea del Programa de Orientación la participación en actividades académicas para la comunicación de trabajos producidos por nuestro equipo docente que permitan difundir la actividad del Programa, promover el intercambio con otros y contribuir a enriquecer el estado del conocimiento en el campo de la orientación.

Las tareas responden a las siguientes líneas de acción: difusión; información y asistencia; asesoramiento y relaciones intra e interinstitucionales y, finalmente, producción de conocimiento, difusión e intercambio. Reseñaremos brevemente las acciones desplegadas por el programa en cada una de estas líneas.

1. Difusión

Con relación a la difusión se llevan adelante acciones de vinculación con escuelas medias con el objeto de promover visitas de sus alumnos a la Facultad. Se reciben grupos de estudiantes de los últimos años interesados en obtener información sobre la UBA, el CBC y las carreras de esta casa de estudios. En función de los intereses y conocimientos de los alumnos que concurren a la visita, la información brindada puede ser más general y abierta a otras posibilidades de formación en el nivel superior. Ocasionalmente, docentes del Programa concurren a las escuelas a realizar esta actividad cuando, por diversos motivos, las instituciones interesadas no pueden acercarse a la Facultad, en el marco de ciertos proyectos específicos con determinadas escuelas o cuando la institución organizadora es la escuela de enseñanza media y cursa una invitación al Programa o la Facultad. En

esos casos, el Programa suele coordinar la asistencia de docentes de las diferentes carreras a las escuelas.

Forman parte también de esta línea de trabajo la coordinación y participación en eventos de difusión de las carreras de Filosofía y Letras en ferias, exposiciones, paneles, para promocionar las mismas y asistir al público interesado.

Como parte central de las acciones comprendidas en esta línea, el Programa produce material informativo específico, en soportes gráfico y digital. Los materiales referidos a las carreras son coordinados con las autoridades de las mismas y revisados periódicamente. Estos materiales no solo son utilizados por personal del Programa sino que están a disposición de las carreras y de la Facultad.

2. Información y Asistencia

Las principales actividades que conforman esta línea de trabajo son:

- *Ciclo de Charlas Informativas para Alumnos Ingresantes*: se realizan dos veces al año, al inicio de cada cuatrimestre y cuentan con la participación de autoridades, docentes, tutores y representantes estudiantiles de cada carrera.
- *Espacio de consulta individual*: este espacio de orientación y articulación con las instancias institucionales pertinentes funciona para la atención de consultas de alumnos, aspirantes y graduados a través de entrevistas personales. Los interesados consultan espontáneamente o derivados por docentes, por otros alumnos o por colegas de otros sectores de orientación de la UBA para el tratamiento de alguna información puntual y/o para el acompañamiento en procesos más prolongados (vocacionales, pedagógicos, ocupacionales, entre otros). Este espacio presencial se complementa con el del correo electrónico del Programa en el que se responden más de 2.000 consultas anuales. La cantidad de consultas realizadas por este medio crece año a año.
- *Espacio de Orientación Pedagógica*: el EOP recibe consultas de estudiantes de todas las carreras de la Facultad que presentan dificultades tanto vinculadas con el proceso de estudio/aprendizaje como con el rendimiento académico. Englobamos estas dificultades en dos grandes categorías: las que se han presentado ya con anterioridad al ingreso a la Universidad y las que surgen en la inserción a la misma o durante la formación de grado. El EOP funciona a través de espacios individuales y grupales. Estos últimos constituyen una modalidad de trabajo en la que, por medio del intercambio, se apunta a favorecer modificaciones individuales en la relación de los alumnos con el proceso de aprendizaje y las demandas académicas en el ámbito de la universidad.

- *Proyecto Alumnos Avanzados Tutores de Alumnos Ingresantes*: el sistema de tutorías puesto en marcha en 2008 se propone como contribución específica para la asistencia a los estudiantes en el sostenimiento de los proyectos de carrera que han iniciado en esta casa de estudios. Constituye una modalidad de acompañamiento y apoyo al estudiante en la que el tutor opera como un mediador entre el alumno novel y las dificultades que este puede enfrentar en su vida universitaria. Esta modalidad de apoyo, realizada en este caso a través de un par – estudiante avanzado de la carrera del alumno consultante– apunta a contribuir a rectificar o bien a atenuar las posibles crisis de los inicios así como a potenciar el aprovechamiento de la experiencia de formación universitaria.

3. Asesoramiento, acciones y relaciones intra e interinstitucionales

El Programa articula acciones diversas con el Departamento de Orientación Vocacional del CBC, con el fin de optimizar el servicio de atención y orientación brindado en cada espacio. También se vincula con instancias centrales de la UBA en relación con la participación en ferias, muestras y eventos de la Universidad.

El Programa de Orientación brinda asesoramiento y asistencia a docentes y autoridades de los Departamentos de las distintas carreras de la Facultad según demandas específicas ligadas a las tareas de su incumbencia y, en ocasiones, ha participado en el desarrollo de acciones generadas por iniciativa de los Departamentos.

El Programa también participa activamente de iniciativas que se desarrollan en la Facultad orientadas al reconocimiento de las trayectorias de los estudiantes y su asistencia:

Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias -RTARMEM

El Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (Resolución CD N° 1.117/10) inició sus actividades en el primer cuatrimestre de 2011 en el marco de la Comisión de Políticas Inclusivas para atender las necesidades de aquellos estudiantes con situaciones especiales (embarazo, discapacidad, enfermedades temporales o crónicas, familiares a cargo). Constituye un dispositivo que apunta a favorecer la igualdad y la equiparación de oportunidades en el que se articulan otros dispositivos e instancias formales con los que ya cuenta la Facultad (SAA, SEUBE, Defensoría del Estudiante, Programa de Orientación, Centro de Estudiantes, Publicaciones). El Programa de Orientación participó activamente en el documento que le da creación al Régimen así como en la implementación del mismo.

**Cartel con texto en relieve y en Braille.
Ciudad de Nueva York. Foto VRV**



estudiantiles en cinco carreras de la Facultad: Edición, Ciencias Antropológicas, Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras a fin de conocer en mayor profundidad el perfil de los alumnos, la modalidad y características con que llevan adelante sus estudios universitarios y las dificultades y obstáculos que expresan y que podrían incidir en la discontinuidad y/o abandono de su trayectoria académica. Este relevamiento se propuso indagar la perspectiva de los estudiantes respecto de dichas dificultades y obstáculos, así como también de aquellos aspectos que colaboran en el sostenimiento y avance en su proyecto de formación.

4. Producción de conocimiento, difusión e intercambio

El Programa de Orientación trabaja sistemáticamente en el registro y la reflexión sobre la experiencia desarrollada en la Facultad con vistas a la comunicación de lo producido en ámbitos académicos para difundir la actividad del Programa, compartir experiencias con otros equipos y enriquecer la tarea a partir de aportes de otras facultades, universidades. Esta línea de trabajo se propone, a su vez, producir conocimientos que permitan promover el intercambio y contribuir a enriquecer el estado del conocimiento en el campo de la orientación.

Orientación y discapacidad: perspectiva e intervenciones del Programa

Lo que se ha planteado hasta aquí da cuenta de los fundamentos y la propuesta de un Programa de Orientación para todos.

Día a día se reciben consultas y demandas de distinta índole a las que puede darse respuesta o no en el ámbito del Programa o bien ser derivadas a otras áreas o servicios. Las personas con discapacidad, como todos quienes se contactan personalmente y a través del correo electrónico, son recibidas en los dispositivos de trabajo ya mencionados, no existiendo espacios diferenciados.

En este sentido se plantea claramente un posicionamiento que se aleja de las políticas en discapacidad y, concretamente, de aquellas destinadas a atender necesidades específicas de sectores de la población también específicos que son sometidos a determinados procesos de evaluación, certificación y asistencia (Vallejos, 2010).

Tal como lo expresa Indiana Vallejos, “de modo consistente con la perspectiva individualista del modelo médico, las políticas sociales en *discapacidad* no están incluidas en las políticas generales, sino que han sido pensadas como políticas específicas de *compensación individual* o como *políticas de segregación* en sistemas paralelos”.

Los/as estudiantes con discapacidad que aspiran a ingresar a la Facultad de Filosofía y Letras pueden ser contactados por los tutores del Proyecto de Tutorías; los que presentan dificultades en el rendimiento académico pueden participar del Espacio de Orientación Pedagógica y disponen de la posibilidad de consultas presenciales o virtuales. La propuesta del Programa conforma acciones y lineamientos flexibles que se construyen a partir de las diferentes demandas: desde el acompañamiento individual que tiene lugar de manera esporádica o con frecuencia semanal hasta los dispositivos grupales.

A lo largo de 15 años de trabajo del Programa han sido esporádicas las consultas recibidas por parte de estudiantes con discapacidad. En el presente se vislumbra un aumento en el contacto con el Programa de estudiantes, docentes y no docentes con discapacidad, a partir de la creación del Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (RTARMEM).

Se han identificado como posibles causas de ello las características que adquieren la demanda de orientación y acompañamiento en el nivel superior y la visibilidad de los espacios institucionales de orientación. Como ya se mencionó, en referencia a la generalidad de los estudiantes, estos dispositivos constituyen espacios de legitimación de la duda y del reconocimiento de la necesidad de un adulto de ser orientado y/o acompañado en el nivel superior universitario. Se trata de personas adultas en un ámbito educativo propio de adultos autónomos y autosuficientes (Larramendy y Pereyra, 2003). Esta dificultad en la legitimación de la duda se articula, en algunos casos y con frecuencia, en la de estudiantes con discapacidad, con la fuerza de las representaciones estigmatizantes en relación a los perfiles del egresado de determinada carrera.

“Las dificultades para las personas con discapacidad no son solamente una cuestión edilicia o de acceso a la tecnología, sino peor, percibiendo una desvaloración a su presencia en ámbitos académicos, un malestar que produce en muchas personas la presencia de alguien diferente, que no tiene lugar en la jerarquía profesional. Este desagrado proviene de los estereotipos profesionales, grabados a fuego durante la formación de grado en una multitud de mensajes



WILLIAM NUTT es un joven recién graduado en Antropología por la Universidad de Texas, en Arlington (EE. UU.) que en su primera excavación en Poggio Colla, un asentamiento etrusco de 2.700 años de antigüedad en el Valle de Mugello, en Italia, halló dos tallas que representan unas de las imágenes más antiguas de las que se tiene constancia de una mujer dando a luz a su hijo. Manifestó: *“Soy disminuido visual, casi ciego, por lo que necesité encontrar un rol arqueológico en el cual pudiera implementar nuevas estrategias en tareas de excavación”.*

implícitos sobre presentación y conducta del licenciado (...) El ingreso a las profesiones requiere de algo más que un esfuerzo intelectual para acceder al conocimiento en una materia, implica también el disciplinamiento del cuerpo en torno a estereotipos. Hay destrezas que parecen constituirse como condensaciones de un saber profesional, produciendo un efecto por exclusión. Estas prefiguraciones de las destrezas exigidas a un graduado están presentes en los niveles catedráticos, estudiantiles y burocráticos de las universidades argentinas y son un mayor obstáculo que las barreras edilicias y tecnológicas". (Seda, 2008).

En cuanto a la visibilidad de las personas con discapacidad Seda plantea la "invisibilización del otro", como omisión de una presencia. En este sentido, el derecho a la diferencia a partir de la ética del reconocimiento se presenta en contraposición a la estandarización (Seda, 2008). Como se mencionaba en apartados anteriores, este reconocimiento del "otro" supone dar lugar al miramiento y a la empatía como modo de hacer presente la institución de la ternura, en el espacio institucional como garantía del ética del "buen trato", frente a las vicisitudes de la vida social (Ulloa, 1995).

A partir de la reglamentación del Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidades de Evaluación de Materias (RTARMEM) se ha producido una mayor visibilización tanto de los espacios institucionales como de los estudiantes, docentes y no docentes con discapacidad en la Facultad.

Este mayor contacto con el Programa constituye un crecimiento en una doble perspectiva: por un lado promueve la puesta en marcha de propuestas y estrategias a partir de las situaciones planteadas e instalan el tema en distintos ámbitos de la institución; al mismo tiempo, genera nuevos aprendizajes mediante el desarrollo de experiencias y del conocimiento "experto" aportado por las propias personas con discapacidad.

Dada la singularidad de cada proceso, es a través de los relatos de experiencias previas y trayectos cumplidos que los estudiantes con discapacidad favorecen la construcción conjunta de recursos y estrategias (Reznik *et al.*, 2009). Estos, en una primera instancia, serán de uso individual y, simultáneamente, pasarán a formar parte del corpus de conocimiento disponible y posible de ser implementado en toda la institución.

Nuria Pérez de Lara (1998) se refiere a la necesidad de "(...) reconocer que los planteamientos asistenciales y educativos comunitarios, presentados como integradores, por ejemplo, pueden devenir en mecanismos de control, de dominio y de manipulación (...) Tales planteamientos (...) pueden llegar a ser nuevos procesos de exclusión (...)".

A partir de la reglamentación del RTARMEM se ha producido una mayor visibilización tanto de los espacios institucionales como de los estudiantes, docentes y no docentes con discapacidad en la Facultad.

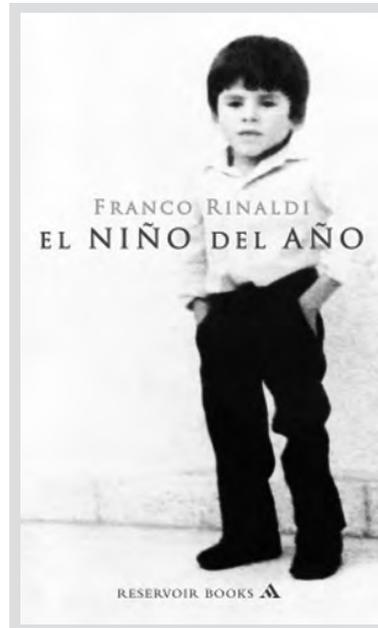
En este sentido, el espacio de la orientación se adentra en un camino riesgoso y no siempre exitoso a la hora de acompañar en la búsqueda de un proyecto o en la construcción de estrategias para desarrollarlo. Tal como se hacía referencia al comienzo de este artículo el protagonista de la orientación es la persona que consulta y puede ser acompañada en la búsqueda de alternativas y construcción de proyectos (Carnessa *et al.*, 2009). Es importante tener presente esta perspectiva de manera tal que en el espacio de orientación no se conformen y enquisten vínculos depen-

dientes, de protección y asistencialismo, relaciones que se desarrollan tanto desde los orientadores como desde los orientados.

A lo largo del artículo se hizo referencia más de una vez a la idea de Ulloa sobre la institución de la ternura y sus dos componentes básicos, la empatía y el miramiento. Mirar, recibir, alojar. De eso se trata, en relación a todos los estudiantes que llegan a la Facultad de Filosofía y Letras y también con los que no piensan siquiera en esta posibilidad. Los obstáculos que interfieren en el deseo, la elección, la permanencia, generadores de malestar y dificultad en la actividad académica pueden abordarse a través de distintas propuestas, recursos y estrategias. Resulta indispensable identificar estas barreras y trabajar en conjunto estudiantes, docentes, no docentes, equipos técnicos y de gestión promoviendo y generando cambios progresivos que se instalen y amalgamen en la institución. Así, construir cultura inclusiva día a día en la universidad.

Notas para un cierre: devenir y desafíos de un Programa de Orientación para todos/as

A fines de 2012 las acciones de orientación cumplen quince años en la Facultad desde la última institucionalización del Servicio de Orientación de la carrera de Ciencias de la Educación y su continuación en el Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras.



“SALUDOS, ME LLAMO FRANCO RINALDI.

Soy tan alto y largo como un metro nueve centímetros. Mis amigos, y los no tan amigos, no me dicen petiso, me dicen Franquito (. . .) Ahora ya soy un adulto, peso veintinueve kilos, uso una silla de ruedas y tengo un lindo jopo: mi traumatólogo y las chicas que conozco y entran en confianza, todos, me alaban el pelo: ¡qué lindo pelo tenés, Franquito! (. . .) Soy politólogo de la Universidad de Buenos Aires, pero la mayoría de las personas me sigue diciendo Franquito. Me lo dicen con cariño, pero me dicen Franquito. Casi nadie me quiere discriminar, pero casi todos me dicen Franquito.” (Fragmento de *El niño del año* de Franco Rinaldi)

A lo largo de estos años, el Programa ha consolidado su enfoque de trabajo y sus líneas de intervención clásicas, particularmente, la consulta en el ámbito de las entrevistas personales, los ciclos de charlas informativas, las visitas de escuelas medias a la facultad. Se ha afianzado, a su vez, un equipo de trabajo que permitió continuar la tarea luego del alejamiento de su creadora y directora, la Prof. Graciela Canessa, en el año 2010, incluyendo la formación en el campo de la orientación de graduados recientes de la carrera de Ciencias de la Educación.

Por otra parte, el Programa fue diversificando sus líneas de trabajo y creando nuevos espacios de orientación que han permitido tanto impulsar nuevos modos de intervención vinculados a problemáticas específicas como llegar a nuevos destinatarios de nuestras acciones. Estos espacios fueron originados, por un lado, a partir de la demanda particular de otras instancias de la facultad, centralmente los Departamentos. Este es el caso del Espacio de Orientación Pedagógica.² Por otro lado, el equipo fue generando esos nuevos ámbitos de orientación como la atención de consultas vía e-mail o el "Proyecto Alumnos avanzados tutores de alumnos ingresantes", entre otros. En ocasiones, el Programa ha realizado intervenciones temporarias en el marco de convenios o acciones específicos que involucraron a diferentes actores institucionales como, por ejemplo, el proyecto "Cultura, Estudio y Trabajo" coordinado por el Departamento de Ciencias de la Educación en el marco del Proyecto de Apoyo al mejoramiento de la Escuela Media 2005-2006,³ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el último tiempo, el Programa atraviesa un momento de particular expansión de su intervención incluyendo acciones, permanentes o transitorias, compartidas con otras instancias de la Facultad. Nuestro equipo ha participado activamente en la creación del RTARMEN y coordina su implementación; interviene en la asignación de prórrogas extraordinarias a exámenes finales entrevistando a los estudiantes, asistiéndolos en los casos necesarios y realizando un seguimiento de los efectos de esta medida; ha realizado un estudio cualitativo, de carácter exploratorio, de las trayectorias estudiantiles de alumnos ingresantes y avanzados de diversas carreras a solicitud de la Secretaría Académica de la facultad (2011-2012), entre otras.

Podemos pensar esta expansión del Programa a partir de la institucionalización de la práctica sostenida de la orientación a lo largo del tiempo y de la convergencia de preocupaciones y propósitos concurrentes de diversas instancias de gestión, académicas y pedagógicas de la Facultad respecto del devenir cotidiano de nuestros estudiantes y sus proyectos de formación.

2. Originado a instancias de una solicitud de intervención del Departamento de Artes, el Espacio de Orientación Pedagógica se fue configurando en el interjuego de la demanda inicial, la perspectiva de orientación pedagógica y de aprendizaje, la experiencia desplegada en el tiempo y su análisis y constituye, en la actualidad, el espacio con la modalidad y características descriptas anteriormente.

3. El proyecto fue coordinado por la entonces Directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Dra. Flora Hillert, a partir de la iniciativa de participar en él de la Lic. Graciela Canessa, coordinadora del Programa de Orientación. Participaron de este proyecto bianual dirigido a escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires diferentes instancias y actores de la Facultad. Sobre este proyecto: Hillert, Flora; Canessa, Graciela; Larramendy, Alina; Pereyra, Mariana *et al.*, "Proyectos de Extensión Universitaria a término: una experiencia de la carrera de Ciencias de la Educación con la Escuela Media" en *Espacios de crítica y producción*, N° 40, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, mayo de 2009, pp. 96-103.

La posibilidad de un lugar, un trayecto, para todas y todos aquellos que quieran transitarlo en la Facultad de Filosofía y Letras es una convicción sostenida en el ideal democratizador de la universidad pública a la vez que un desafío que nos interpela y convoca como institución para hacerlo efectivamente posible.

Esta tarea conlleva algo de "tarea utópica", de acuerdo con la definición de Fernando Ulloa, no en el sentido de imposible ni de ilusoria sino entendida como develadora. "Le asigno a esta versión de utopía, en su forma más actualizada, un sentido que se expresa en un negarse a aceptar aquello que niega (encubre) las causas más arbitrarias de los sufrimientos individuales o colectivos" (Ulloa, 1995). ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanchard Laville, Claudine, *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA/Novedades Educativas, Colección Formación de Formadores, 1996.
- Bohoslavsky Rodolfo, *Orientación vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- Canessa, Graciela (coord.), "Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La universidad, el CBC y las carreras. Informe de investigación". Buenos Aires, Departamento de Orientación Vocacional, CBC, UBA, 2002.
- , "La práctica de la orientación vocacional en el inicio de los estudios universitarios en una universidad pública", trabajo presentado en el marco de vigésimo aniversario de la creación del CBC. Buenos Aires, UBA, 2005.
- Canessa, Graciela; Daiksel, Ariela; Larramendy, Alina; Pereyra, Mariana; Rusler, Verónica, "La orientación en la universidad. Dos modalidades de intervención de apoyo a los estudiantes", Primer Congreso internacional de Pedagogía Universitaria, 7, 8 y 9 de septiembre de 2009. Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA.
- Canessa, Graciela; Larramendy, Alina; Pereyra, Mariana y Rusler, Verónica, "La orientación en la universidad. Análisis de una experiencia", en Cibeira, Alicia y Betteo Barberis, Mario (coords.), *Jóvenes, crisis y saberes*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Conjunciones, 2009, Cap. 13, pp. 233-246.
- Ferry, Gilles, *Pedagogía de la Formación*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA/Novedades Educativas, Colección Formación de Formadores, 1997.
- Hillert, Flora; Canessa, Graciela; Larramendy, Alina; Pereyra, Mariana et al., "Proyectos de Extensión Universitaria a término: una experiencia de la carrera de Ciencias de la Educación con la Escuela Media", *Espacios de crítica y producción* N° 40, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, mayo de 2009.
- Larramendy, Alina y Pereyra, Mariana, "La orientación: un espacio de múltiples entrecruzamientos. La experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires", Congreso Iberoamericano de Orientación, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 24, 25 y 26 de septiembre de 2003.
- Pérez de Lara, Nuria, *La capacidad de ser sujeto*, Barcelona, Laertes, 1998.
- Reznik, Lía B., "Silencio de guitarra, coro de alma y memoria", IV Jornadas Nacionales Universidad y Discapacidad, Buenos Aires, Facultad de Derecho, UBA, julio de 2006.
- Reznik, Lía B.; Rusler, Verónica y Seda, Juan, "Orientación y apoyo a estudiantes con discapacidad en la Universidad de Buenos Aires", 5ª Jornada sobre Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, CBC, UBA. Buenos Aires, 2009.
- Rinaldi, Franco, *El niño del año*, Buenos Aires, Mondadori, 2011.
- Seda, Juan, "Discapacidad y educación universitaria", en Eroles, Carlos y Fiamberti, Hugo (comps.), *Discapacidad y educación universitaria*, Buenos Aires, SEUBE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2008.
- Silva, Ana María (comp.), "Fernando Ulloa: una aproximación a su obra". Buenos Aires, Subsecretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Fichas de cátedra, 2010.
- Ulloa, Fernando, "Psicología institucional. Una aproximación psicoanalítica", *Revista de la APPA*. Buenos Aires, 1964.
- , *Novela Clínica Psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires, 1995.
- USA TODAY-Science Fair, Blind archaeologist uncovers ancient childbirth inscription By Dan Vergan. Consultado el 25/10/2011 <http://content.usatoday.com/communities/sciencefair/post/2011/10/blind-archaeologist-uncovers-ancient-childbirth-inscription-university-texas-william-nutt-etruscan-/1#.UGiiKShEB2A>
- Vallejos, Indiana, "El certificado nacional de discapacidad, una herramienta de producción de discapacidad y de selección de los beneficiarios de las políticas", VI Jornadas Universidad y Discapacidad, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2010.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Desigualdades sociales y diferencias en los procesos de escolarización

Sofía Thisted

Licenciada en Educación, Docente en Educación II (UBA) y Metodología de la Educación Educativa II (UNLA)

Este artículo se propone reflexionar sobre las relaciones entre desigualdades sociales, diferencias y escuelas así como sobre los procesos de diferenciación que se producen en los sistemas de escolarización modernos, cuestiones que cuentan con una significativa tradición en el campo de la investigación socio-pedagógica y que han dado lugar a políticas educativas que en diferentes momentos históricos han propuesto formas específicas de abordarlas. Interesa presentar algunos rasgos de los debates en el campo académico como las formas en que las políticas educativas proponen encarar las desigualdades sociales y las diferencias en diferentes momentos históricos en el contexto nacional.

Para pensar estos procesos se parte de entender que los sujetos que hoy se encuentran en las escuelas viven en sociedades modernas, complejas y desiguales, y en ellas se inscriben en múltiples expresiones culturales. Estas inscripciones culturales –entendida la “cultura” como un conjunto de conocimientos y esquemas de percepción, pensamiento y acción– se dan en procesos dinámicos, conflictivos de producción simbólica que caracterizan las prácticas sociales de los sujetos, en las que están involucradas cuestiones de significado. Y estos significados se construyen en los procesos de afirmación de las identidades y las diferencias expresadas en términos de género, edad, religión, capacidad, etnia, generación, sexualidad, clase social, lenguaje –por solo mencionar algunos de estos– que han sido definidos, desvalorizados y discriminados por representar lo “Otro”, lo diferente, lo inferior (Diez, Martínez, Thisted y Villa, 2007).

Por un lado se espera abordar, en términos amplios, cómo desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos se ha intentado dar respuesta a los interrogantes más relevantes que tal problema plantea, desarrollándose en la actualidad investigaciones que recogen las cuestiones de las desigualdades y las diferencias en el campo pedagógico.¹

Por otro, se intenta presentar un análisis de los debates y perspectivas sobre los modos de abordar desde las políticas públicas, la cuestión de las desigualdades, las diferencias sociales, culturales, de las personas con discapacidad, en la Argentina, ya que pese a las disputas de diferentes sujetos sociales que proponen procesos de educación signados por el imperativo de inclusión social donde las diferencias sean reconocidas en igualdad de dignidad y derecho, encuentran profundas resistencias o dificultades para llevarse a cabo, incluso entre quienes los suscriben.

Desigualdades, diferencias y escolarización en la mirada de las teorías socio-pedagógicas

En las últimas décadas se han construido explicaciones diversas sobre la configuración de destinos escolares diferenciados para los niños de distintos orígenes sociales y se acuñaron diferentes conceptos para dar cuenta de estos procesos: redes, circuitos, segmentos que refieren a explicaciones sobre la relación entre las escuelas y la sociedad. Estos estudios han centrado su atención en la cuestión de la pertenencia de clase social como atributo determinante de los itinerarios escolares. Otros en cambio, han señalado, las relaciones complejas entre desigualdades, diferencias y escolaridad. Una serie de abordajes teórico-metodológicos que abrevan en diversas tradiciones han contribuido a iluminar y definir algunos focos de atención al tiempo que otros aspectos de estos complejos procesos han sido menos estudiados.

En este sentido, desde las “teorías de la reproducción” se ha hecho hincapié en la escuela como agencia destinada a la reproducción social y cultural que, en su existencia cotidiana, contribuye además a la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista. Los aportes de Althusser, Baudelot y Establet y de Bowles y Gintis, desde una perspectiva marxista, proporcionan un análisis de las relaciones entre desigualdades sociales y la escuela. Estos teóricos, que se basan en los planteos más estructuralistas del marxismo, postulan que la escuela distribuye en forma desigual los conocimientos entre los distintos sectores sociales y, de este modo, contribuye a que se perpetúen las diferencias sociales.

1. El concepto de campo pedagógico se aborda en el Proyecto UBACyT 2011-2014 “La construcción social del cambio educativo: desigualdades y diferencias en el campo pedagógico”, que integro, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

Estos enfoques han problematizado las relaciones entre desigualdad social y desigualdad en el sistema escolar. En ese marco, pusieron en debate el optimismo pedagógico imperante hasta la década del sesenta y situaron la cuestión de la desigualdad en los debates dentro del campo pedagógico. Sin embargo, proveyeron pocas pistas acerca de cómo se construye esta relación y no consideraron los procesos particulares que operan en la escuela y en el aula a través de los que se recrea y reproduce la desigualdad social.

Estos procesos fueron abordados por Bernstein quien, desde la sociología de la educación, propuso indagar en los contenidos específicos de la educación y en las dinámicas propias de las escuelas, integrando niveles de análisis macro y microsociológicos. Sus estudios parten de considerar a la sociedad como un sistema de desigualdad social y dedican importantes esfuerzos a indagar en las condiciones sociales en las que se producen los códigos lingüísticos diferenciados. El resultado de este proceso fue la producción de diferencias que parecieran ser más explicables a partir de la categoría de “distinción” que Bourdieu ha desplegado para analizar las preferencias estéticas. El procedimiento de distinción resultó interesante para entender los procesos de escolarización en nuestro país. Por medio de las consideraciones, los juicios y las clasificaciones que directivos, maestros, padres e inclusive niños y niñas construyen, cada sujeto van conociendo sus límites y las opciones posibles. Existe una alta probabilidad de que los límites “objetivos” que la escuela atribuye a niños y niñas de sectores populares puedan convertirse en el “sentido de los límites”, es decir, en la anticipación práctica de los límites objetivos que lleva a personas y grupos a excluirse de aquello de lo que ya están excluidos.

Desde lo que se ha denominado la “Nueva Sociología de la Educación” –representada, entre otros, por Apple, Giroux, Rockwell y Willis– se enfatiza la relevancia de los sujetos de acción histórica y la posibilidad de alterar lo que se presenta como dado, aunque no libre de determinaciones. Los sujetos se encuentran material y objetivamente condicionados y poseen ciertos márgenes de autonomía que torna impredecibles los procesos sociales. Estos análisis permitieron poner en discusión perspectivas que construyeron explicaciones mecánicas y rígidas entre desigualdad social y procesos de escolarización, sin dejar de lado los condicionantes que producen los procesos de exclusión social y subalternización. Así, al tiempo que se jerarquiza la intervención de los sujetos que recrean las iniciativas reforzando, resistiendo o invisibilizando sus sentidos, se la resiste o bien se deja que pase inadvertidamente.

En consecuencia, las perspectivas que abrevaron en la Nueva Sociología de la Educación supusieron nuevos modos de aproximarse

Los sujetos que hoy se encuentran en las escuelas viven en sociedades modernas, complejas y desiguales, y en ellas se inscriben en múltiples expresiones culturales.

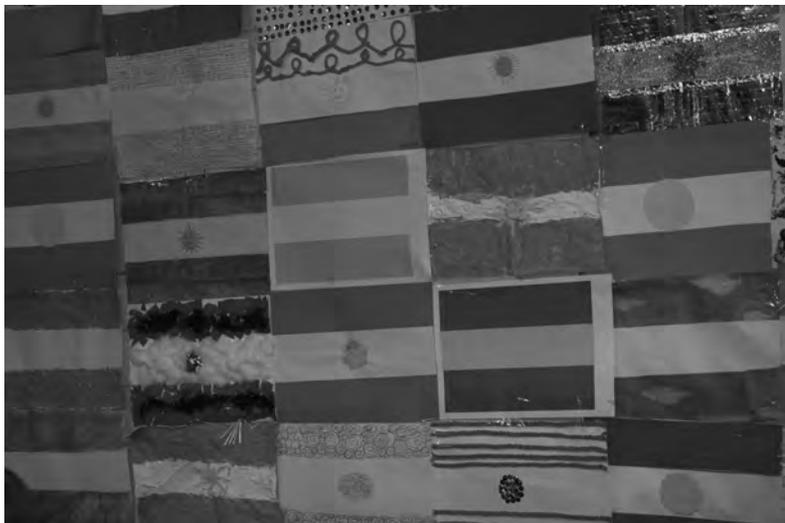
a las relaciones entre escuela y desigualdad que reformularon las premisas de las corrientes conocidas como reproductivistas.

Asimismo, en la investigación educativa argentina de los últimos veinte años se destaca que, a pesar de la homogeneidad supuesta, los niños en condiciones críticas de reproducción acceden a instituciones escolares que ofrecen instancias educativas “degradadas”. Sin embargo, la compleja relación entre educación y pobreza en nuestro país pone en cuestión

los análisis dicotómicos que señalaron la existencia de una correspondencia entre desigualdad social y escolaridad, enfatizando las homogeneidades al interior de las escuelas que atienden a diferentes sectores sociales. El concepto de “circuitos de escolarización” acuñado para describir la heterogeneidad del sistema educativo aportó a la superación de los análisis que lo entendieron como neutral pero oscureció la posibilidad de pensar las diferentes situaciones escolares al interior de cada subsistema y de incorporar en los análisis a los sujetos. En los últimos años se ha desarrollado el concepto de fragmentación educativa para dar cuenta de la ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan en ellas.

Discapacidad

Durante el siglo XX la educación de los sujetos con discapacidad no fue un objeto de reflexión propia de la sociología de la educación. Prevalcieron perspectivas normalizadoras, con un nítido sesgo biologicista, que ubicaron a los sujetos con discapacidad como sujetos de la carencia. Los discursos pedagógicos han ido modificando tanto las formas de nombrar a los sujetos con discapacidad como también las prácticas, las intervenciones sugeridas. Inicialmente se procuró el aislamiento de los sujetos considerados “anormales”, “peligrosos”, “degenerados”. Durante las primeras décadas del siglo XX se desplegó el modelo psicopedagógico, que procuró discernir semejanzas y diferencias entre aquellos alumnos definidos como normales y aquellos identificados como “anormales”, sentando las bases de la creación de las “escuelas especiales”, concebidas como instituciones rehabilitadoras (Cobeñas, Justianovich y Luque, 2011). Tal como señala Dubrovsky (s/f) a partir de los años sesenta se abren nuevos debates sobre la discapacidad,



Las banderas de todos y todas. Foto VRV.

del sujeto discapacitado y sobre sus posibilidades de inserción en proyectos sociales y educativos. Se puso en cuestión que la discapacidad fuera un asunto propio del individuo "portador" y se comenzó a señalar que era un problema que se construía de modos singulares en cada tiempo histórico y era social. Estos cambios también propusieron espacios de educación lo menos restringido posible.

Pensar la igualdad

En los últimos tiempos la discusión sobre la desigualdad en las sociedades de principios del siglo XXI ha girado a pensar la cuestión no como un estado definido de manera taxativa, sino como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre los sujetos y que tienen un alcance que excede la cuestión económica: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, la discapacidad entre algunos de los aspectos relevantes a ser considerados. Fitoussi y Rosanvallon han planteado la necesidad de pensar la desigualdad en términos más móviles, flexibles, que los provistos exclusivamente por la división de clase social o bien, por las posiciones de poder. En este sentido hablan de desigualdades estructurales y dinámicas, resaltando también la multiplicidad de desigualdades en las que se define la trayectoria de los individuos. Esta revisión conceptual se da en el contexto de un avance significativo del reconocimiento de otros repertorios culturales.

En este marco, Homi Bhabha distingue el concepto de diversidad del de diferencia, señalando que el primero remite a la retórica de la separación de culturas totalizadas, y se refiere a la cultura como objeto de conocimiento empírico, con costumbres y contenidos preestablecidos. El concepto de diferencia cultural, en cambio, se constituye en el proceso de enunciación de la cultura.

Las identidades de niños y niñas se configuran en las múltiples experiencias que estos transitan y asume significados específicos de acuerdo con los sujetos, las relaciones sociales y los contextos históricos en que se ubican. Tal como señala Stuart Hall, el sujeto, habiendo previamente vivido con una identidad unificada y estable, está tornándose fragmentado; compuesto no de una única sino de varias identidades, algunas veces contradictorias o no resueltas. Por ende, la "identidad" habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura rígida, estática de costumbres y formas de pensar el mundo (Diez, Martínez, Thisted y Villa, 2007).

De la mano de las perspectivas posestructurales, las aproximaciones acerca de la desigualdad y la diferencia se han pluralizado. La postulación de la muerte del sujeto y la noción de posiciones de sujeto desarrollada por Ernesto Laclau han implicado la imposibilidad

de abordar la desigualdad o la diferencia de modo trascendental. Algunos estudios incluso han destacado la conveniencia teórica y metodológica de aproximarse a ellas en términos de desigualdades y diferencias múltiples y dinámicas (Vassiliaddes y Thisted, 2012).

En los últimos años, desde perspectivas posestructuralistas, se han puesto en cuestión los postulados sobre las vinculaciones entre pedagogía y diversidad desde mediados de los años ochenta, problematizando el paradigma de la normalidad sobre el que se erigen. En vinculación estrecha con lo que sucede con otros grupos, a veces contruidos como “minorías”, la irrupción del movimiento de personas con discapacidad y de las investigaciones que han tenido lugar en el marco de los *disability studies*, han puesto sobre la mesa las injusticias de las que son objeto y las múltiples invisibilizaciones de estos procesos.

Cobeñas, Justianovich y Luque analizan este proceso destacando:

“Estas demandas han dado lugar a una reflexión crítica sobre los discursos pedagógicos centrados en la atención a la diversidad que, en términos generales, abordan la relación pedagógica a partir de concepciones como las de tolerancia, aceptación, integración, donde Uno tolera y el Otro es tolerado, el normal se contacta con el anormal que es el diverso, lo cual deja intacto, inmovible, al paradigma de la normalidad. Esta perspectiva no exige repensar/se ni modificar/se ninguno de sus supuestos en razón de incluir a los otros en sus propias lógicas, a cambio despolitiza las diferencias y borra la desigualdad.” (2011: 1)

La irrupción del discurso neoliberal y la crisis del ideal universalista de las formas de Estado de Bienestar en Occidente han sentado las bases para la exaltación de la diversidad cultural y la celebración de las diferencias, en oposición al silenciamiento de estas por parte de los procesos homogeneizadores desarrollados por las instituciones de la modernidad, lo que ha llevado a diversos especialistas a alertar sobre los usos de la “diversidad socio-cultural”.

Apuntes sobre desigualdades, diferencias y escolaridad en la Argentina

En las últimas décadas, los sistemas educativos de la región han ido incluyendo en sus prescripciones, en sus retóricas y, con muchas más limitaciones, en sus prácticas, formas de reconocimiento de derechos sociales, de derechos humanos y repertorios culturales diferentes a los que históricamente había considerado como válidos.

Se erigen nuevos discursos pedagógicos que poseen vestigios del anterior y, al mismo tiempo, propician la naturalización, la celebración de la “heterogeneidad”.

Así, al calor de las luchas de movimientos sociales con diferentes inscripciones y de los debates en diferentes ámbitos, con intensidades variables y no exentos de avances y retrocesos, se ha modificado, en más de una ocasión, la Constitución Nacional, se han ratificado acuerdos internacionales que convalidan derechos tales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo facultativo, se han sancionado leyes vinculadas a evitar la xenofobia y a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes y también se han modificado, en más de una ocasión, las leyes nacionales y provinciales que regulan los sistemas educativos.

Estas políticas sociales y educativas que avanzan en términos de reconocimientos se inscriben y se articulan, de modos complejos, con los avances en otros espacios tales como el jurídico. Es de destacar que no todas las “diferencias” han sido objeto de tratamientos similares. Es significativo el avance en el reconocimiento, al menos formal, de los pueblos indígenas y no sucede lo mismo con otras “diferencias”, tales como las de los afrodescendientes u otros grupos subalternizados.

Se redefine el discurso pedagógico que rigió durante casi un siglo y en el que se construyó la docencia tal como la conocemos hoy, cuyos ejes estructurantes fueron la homogeneización, la normalización, el disciplinamiento y la inclusión. Se erigen nuevos discursos pedagógicos que poseen vestigios del anterior y, al mismo tiempo, propician la naturalización, la celebración de la “heterogeneidad” al tiempo que enuncian como principio el reconocimiento de la diversidad socio-cultural en el espacio escolar.

Pese al rumbo de los cambios en las regulaciones vigentes, la vida cotidiana de niños, niñas, jóvenes y docentes así como de las escuelas no pareciera estar exenta de experiencias en las que algunas diferencias son marcadas y clasificadas como déficits, como carencias o como rasgos, características que debieran generar conmiseración o tolerancia. La construcción de un “Otro deficitario” se puede advertir en la vida cotidiana de las instituciones así como en algunos documentos de organismos internacionales y medios masivos de comunicación que ubican

Accesibilidad en el ingreso. Escuela Primaria Reino de Tailandia, N° 8, D. E. N° 13, Homero 2159, Cildáñez.
Fuente: G. Urroz.



a ciertos sujetos como peligrosos, amenazantes o carentes de algunos atributos que se consideran esperables.

Diversas investigaciones que abrevaron en enfoques etnográficos y que incorporaron aportes de la antropología han puesto en evidencia que persisten las dificultades para abordar la cuestión de las diferencias en el contexto escolar por procedencia económica, de lugar de nacimiento, por aspecto o condición física, pertenencia étnica o religiosa. Señalan a su vez que esos problemas parecen inexistentes o son simplemente negados en el ámbito escolar, resaltando solo aquellas características o prácticas que suponen asociadas a las condiciones de pobreza, quitándole incidencia a las discriminaciones y diferencias.

La persistencia de ciertas prácticas y enunciaciones sobre las diferencias en las escuelas se sostiene en los discursos normalizadores que postularon quiénes eran educables y quiénes no, quiénes eran “normales” y quiénes, por sus características físicas, sus procedencias étnicas o rasgos de sus formas de actuar fueron considerados “anormales”, “ineducables”.

Asimiliar, aislar, tolerar al “Otro”

La construcción de los estados nacionales que reunieran a sujetos dispersos en territorios muy amplios supuso la necesidad de construir un “pueblo”, que fuera en donde se anclara la legitimidad de los sistemas políticos.

Tal como plantea Quijada: “En las construcciones nacionales occidentales este modelo ideológico tendió a enunciar y asumir teóricamente la existencia del ‘pueblo’, pero no bastaba con ello: este último había de ser producido; más aún, debía producirse y reproducirse a sí mismo como una comunidad nacional. Para ello había que crear el efecto de unidad en virtud del cual el colectivo –la nación de ciudadanos– quisiera aparecer, a los ojos de todos, como la base y el origen del poder político”. (Quijada, 2000: 6)

Gellner señala que el nacionalismo implica una nueva forma de organización social que se sustenta en la internalización profunda de ciertos repertorios culturales que requieren de los sistemas de educación para difundir los contenidos que hacen a lo que se entenderá como bien común. Este bien común actúa relativizando y subordinando la diversidad, de tal forma que se imponga y se viva como irreductible la diferencia simbólica entre “nosotros” y “ellos”, entre “los nacionales” y “los extranjeros”, entre los “normales” y los “monstruosos”, “degenerados”, “indóciles”.

Hacia fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, prevalecieron perspectivas que partieron de que los individuos y grupos humanos

Los sistemas educativos han ido incluyendo en sus prescripciones, en sus retóricas y en sus prácticas, formas de reconocimiento de derechos sociales, humanos y repertorios culturales diferentes a los considerados válidos históricamente.



Foto Juan Manuel Díaz

poseen diferentes jerarquías y que estas son pasibles de ser medidas. Delfino, físico fundador de la Sociedad Argentina de Eugenesia, al referirse a la inmigración deseable, sostiene la necesidad de “importación de valores antropológicos representantes de las razas superiores” (Delfino, 1926: 21-24). Sitúan en la parte inferior de la pirámide poblacional a las razas negra y amarilla, a hindúes, gitanos, judíos rusos, tuberculosos, sifilíticos, alcohólicos, anarquistas, maximalistas, prostitutas, delincuentes comunes, inválidos, locos (Palma y Gómez Di Vincenzo, 2009: 3-4).

En Latinoamérica, y en la Argentina en particular, la diversidad cultural se combinó con la diversidad fenotípica, y una parte de la acción homogeneizadora estuvo destinada a resolver esa forma de heterogeneidad, extremadamente visible y que no podía solventarse apelando a la dicotomía “nacional vs. extranjero”. La homogeneización supuso la occidentalización de la cultura y el “blanqueamiento” de la raza. Pero además produjo, tal como señala Quijada, una situación paradójica, ya que simultáneamente se consagran los derechos universales del individuo y se impulsa la asimilación de una parte de la humanidad a criterios de inferioridad biológica, que ubicó a lo diferente como inferior y por ende, ineducable.

Incluir, integrar, reconocer la diversidad

En cada contexto, con disputas de diversa magnitud, se han perfilado maneras específicas de construcción de políticas públicas que han propuesto nombrar y reconocer la diversidad en América Latina y, en particular, en torno a la cuestión indígena y, en menor medida, a otros sujetos, frecuentemente tratados como “minorías” aun cuando no son tales. Esto no necesariamente ha conllevado una desarticulación de los procesos que se habían instalado y en los que la escuela y los maestros tuvieron un lugar protagónico.

En América Latina, con énfasis y profundidad variables, demandas impulsadas por el crecimiento del papel político de distintos grupos

y organizaciones tales como las de pueblos originarios, de derechos humanos, movimientos urbanos y rurales (piqueteros y campesinos), de personas con discapacidad y sus grupos familiares, entre otras, comenzaron a reclamar la inclusión de nuevas perspectivas vinculadas a etnicidades, lenguas, territorios, discapacidades entre otras, en el campo de las políticas educativas (Diez, Martínez, Thisted y Villa, 2007: 58).

Los debates contemporáneos sobre educación intercultural son resultado de luchas entre las políticas educativas del Estado Nacional y las políticas culturales de los grupos étnicos y los movimientos sociales que, a su vez, se ven traccionadas por las definiciones que sobre estas realizan organismos supranacionales.

Walsh (2002) en este sentido señala que en "(...) las nuevas políticas latinoamericanas del reconocimiento e inclusión juegan una nueva lógica cultural del capitalismo global, una lógica que intenta controlar y armonizar la oposición con la pretensión de eventualmente integrar a los pueblos indígenas y negros dentro del mercado. El hecho de que los reconocimientos constitucionales no existen aislados, sino que forman parte de un conjunto de políticas de tipo multiculturalista, tanto del Banco Mundial como de las empresas transnacionales, incluyendo el mismo OCP, da posible razón a esta advertencia".

Esto agrega complejidad ya que son estos organismos los que, encargados de instalar las políticas neoconservadoras y neoliberales, promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, basadas en el aparente reconocimiento de la diversidad.

La normativa con respecto a la cuestión de la educación intercultural en América Latina, sin duda, ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas. Tanto en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA² como en los textos constitucionales de muchos países de la región se expresa el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principio organizador. Esto ha dado lugar a diversas regulaciones en educación –leyes nacionales, jurisdiccionales, decretos, diseños curriculares, etc.– que progresivamente instalan, con diferentes denominaciones y concepciones, la cuestión de la educación intercultural, inclusiva, para la diversidad.

Sin embargo esto no termina con las controversias ya que la progresiva injerencia estatal en ciertos ámbitos de educación intercultural, especialmente aquella destinada a los pueblos indígenas, no es inocua: los modos de contratación de los docentes, las formas organizativas y administrativas que se construyen, las definiciones curriculares, los tiempos y los espacios introducen lógicas que pueden o no tener presentes las diferentes cosmovisiones y

2. Nos referimos a Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960).

Los debates contemporáneos sobre educación intercultural son resultado de luchas entre las políticas educativas del Estado Nacional y las políticas culturales.

que en general quedan acotadas a ciertas poblaciones construidas como destinatarias.

En lo que refiere a la educación de personas con discapacidad, a partir de los años ochenta se ha promovido su inclusión o integración en escuelas comunes, se ha desplazado el concepto de déficit por el de “necesidades educativas especiales” y se ha postulado la importancia de “tolerar” sus diferencias, pero se dejaron intactos los principios pedagógicos previos, y se colocó a los sujetos con discapacidad en la situación de integrarse a una escuela que no se redefine (Cobeñas, Justianovich y Luque, 2011).

Cabe señalar que muchas de estas experiencias han sido cuestionadas por agrupaciones y movimientos sociales, familiares, académicos, sindicatos y gremios de trabajadores de la educación. Se cuestiona el hecho de que las propuestas suelen constituir acciones aisladas y fragmentarias en la estructura de los sistemas educativos, ya que conforman proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio tendientes a “atender” a poblaciones definidas como en situación de “riesgo o desventaja socioeducativa” (Bordegaray y Novaro, 2004). Esto convierte en “víctimas” a los destinatarios al considerarlos carentes. Y en ese mismo acto se invisibiliza que son el Estado y la sociedad en su conjunto los que deberían asumir una revisión profunda de las formas que propone la escolarización.

En esto, encontramos que “riesgo”, “minorías”, “sectores vulnerables”, “sujetos con necesidades especiales” tienden a ser términos y categorías con los que se define a los *destinatarios* únicos de estos programas, ubicándolos en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos (Díaz, 2001).

A modo de cierre y de apertura

En este trabajo nos interesó mostrar cómo las desigualdades, presentes en nuestras sociedades, son abordadas por los espacios teóricos y por las políticas públicas. Por un lado, poner sobre la mesa cómo en estos tiempos la preocupación por cómo se articulan las desigualdades sociales y las diferencias en los procesos de escolarización complejizaron los abordajes y se pensaron de manera aislada las relaciones entre clase social y escolaridad, género y escolaridad, discapacidad y escolaridad, nacionalidades y etnicidades y los procesos de escolarización, por solo nombrar algunos de estos.

Tal como señala Vilas: “No basta con que determinados individuos sean –o sean vistos como– diferentes de otros. La diferencia deviene

desigualdad en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otros." (Vilas, 2007: 11)

Por esto, por otro lado, recorrimos los modos en que las políticas públicas han ido incluyendo en sus principios estructurantes el reconocimiento de la diversidad, cuestión que tal como señalan Batallán y Campanini (2007), a primera vista resulta interesante y prometedor en términos del potencial democratizador.

Sin embargo, en tanto frecuentemente no se ha discutido en profundidad el mandato homogeneizador sobre el que se estructuró la escuela en nuestro país, el imperativo de respetar o reconocer la diversidad, que se propone en diferentes iniciativas consignadas en normativas, diseños curriculares, propuestas editoriales e iniciativas docentes asume distintas formas.

En algunos casos se visibiliza a sujetos que en otros momentos fueron imperceptibles para la escuela, para ofrecer alternativas que ubican a quienes son considerados como "Otros", "diversos", en espacios propios, que los alejan de la posibilidad de un común en nombre del reconocimiento de la diversidad.

En otros se procura respetar a "los diversos" a través de iniciativas tales como festejos de celebraciones culturales, revisión de propuestas curriculares, modificaciones en las formas de nombrar a algunos sujetos, elaboración de proyectos de integración.

Estas iniciativas tienen en común que parten de la convicción, tal como señala Campanini, de que "hay otros (diversos) que no serán nosotros y que las relaciones entre unos y otros deben resolverse en el plano interpersonal (...)". Este énfasis en lo que no se comparte fija a los sujetos a alguna de sus múltiples posiciones de sujeto al tiempo que aleja la posibilidad de imaginar un común.

Reconocer la diversidad puede dejar inalterado el propio repertorio cultural, las formas que se proponen para la escolaridad o bien ser una invitación a revisar la primacía de los propios postulados. Puede ser una "concesión" para que algunos sujetos puedan incluirse en una escuela que se presenta como dada o puede ser la ocasión de poner

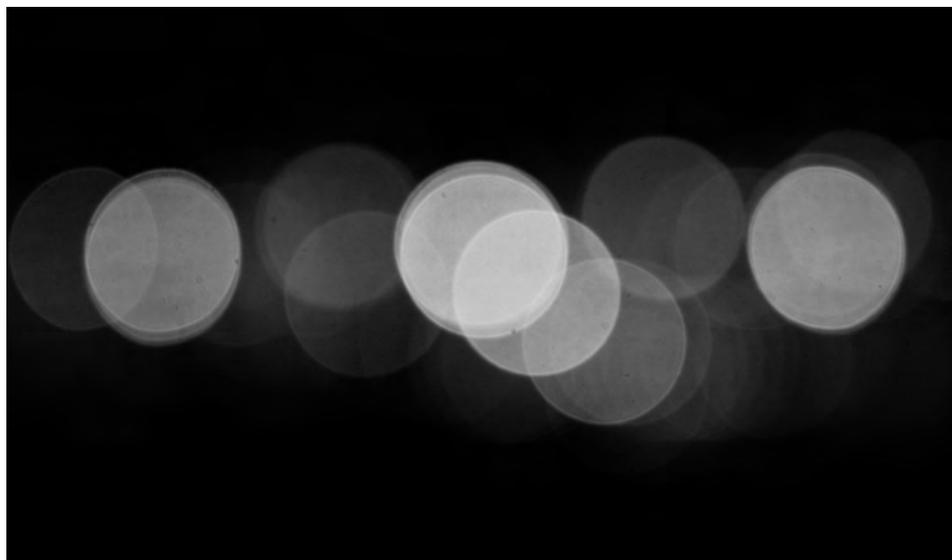


Foto Facundo Marini

en jaque los modos en que la escuela trabaja con todos los niños, niñas y jóvenes. Reconocer la diversidad puede fijar a aquel o aquellos contruidos como Otros en lugares que enfatizan las diferencias en ciertos atributos, y ubican a grupos sociales y sujetos en el lugar de la falta, del déficit, que suponen jerarquías o bien puede ser la ocasión de poner en debate tales jerarquías. ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bahbba, H., *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Manantial, 2002.
- Batallán, G. y Campanini, S., "El 'respeto a la diversidad' en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral", *Revista de Antropología Social*, vol. 16, sin mes, pp. 159-174. Madrid, Universidad Complutense, 2007.
- Bordegaray, D. y Novaro, G., "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación", *Cuadernos de Antropología Social* N° 19. Buenos Aires, Instituto de Antropología, FFyL, UBA, 2004, pp. 101-119.
- Campanini, S., "¿Qué diversidad tenemos que respetar?", 2011. Disponible en <http://laeducacionparatodoshoj.blogspot.com.ar/> Captura: 8/10/12
- Cobeñas, P. Justianovich, S. y Luque, J., "Aproximaciones a una crítica poses-structuralista de la pedagogía de la diversidad". Ponencia presenta en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires, 2011.
- Delfino, V., "La inmigración en la República Argentina" en *La Semana Médica*, Año XXXIII, N° 51, Buenos Aires, agosto de 1926.
- Díaz, R., *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- Diez, M. L.; Martínez, M.; Thisted, S. y Villa, A. *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Educación Intercultural, Documento 0, La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCyE, mayo de 2007.
- Dubrovsky, S., "Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario". Ministerio de Educación de la Nación (s/f) disponible en http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/textos/dubrovsky.html Consultado el 8/10/12.
- Gellner, E., *Nations and Nationalism*. Cornell University Press, 1983, p. 39.
- Palma, H. y Gómez Di Vincenzo, J., "Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943", *EA Journal*, vol. 1, N° 2, diciembre 2009. Disponible en: www.ea-journal.com
- Quijada, M., "El paradigma de la homogeneidad", en Quijada, M., Bernand, C. y Schneider, A., *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX*. Madrid, CSIC, 2000, pp. 15-55. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0121>
- Vassiliades, A. y Thisted, S., Programa del Seminario Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, mimeo, 2011.
- Vilas, C. M., "Desigualdad social y procesos políticos: una perspectiva interdisciplinaria", *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, N° 24, 2007, pp. 9-33.
- Walsh, C., "Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir" en Medina Melgarejo, P. (coord.). *Educación Intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, Plaza y Valdés, 2009.

Políticas socioeducativas: de la integración a la inclusión escolar. *¿Cambio de paradigma?*¹

Introducción

Reflexionar sobre los procesos de inclusión escolar y su relación con las políticas socioeducativas, especialmente aquellas que durante los últimos años han hecho énfasis en la incorporación de niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, no es tarea sencilla si además tomamos en cuenta los años de devastación social producto de las políticas neoliberales de la década de los noventa. Pero, además, esta reflexión se complejiza si queremos dar cuenta de las contradicciones, tensiones y conflictos que aún persisten.

El objetivo de este artículo es recuperar un debate que actualmente se está realizando tanto en ámbitos académicos de investigación como de gestión política sobre las prácticas y los sentidos de la llamada *inclusión educativa*. Para ello, retomaremos algunos argumentos propositivos de la agenda que plantean que nos encontramos frente a un *cambio de paradigma*, cambio representado por el paso de las políticas de *integración* a las de *inclusión*.

Describiremos entonces algunas de las modificaciones producidas en los últimos años a partir de la Ley de Educación Nacional (2006), un análisis de los conceptos y sus apropiaciones así como de los usos y prácticas que en la cotidianidad de la escuela producen nuevas configuraciones culturales en torno a la *experiencia escolar*.

Liliana Sinisi

Licenciada en Ciencias Antropológicas. Doctoranda de FFyL. Profesora Adjunta regular de Didáctica Especial de la Antropología y Prácticas de la Enseñanza. Profesora de las Maestrías en Antropología Social y en Psicología Educacional. Codirectora de proyectos UBACyT. Investigadora del Programa de Antropología y Educación, FFyL.

1. El presente texto es parte de una serie de reflexiones que he presentado en diversas jornadas de Educación Especial y en congresos de Antropología durante los últimos dos años.

1. El Estado y las políticas socioeducativas

En primer lugar, es necesario argumentar qué entendemos por políticas socioducativas. Como una primera aproximación, y en relación a los años en los que hemos estudiado la implementación de este tipo de políticas,² entendemos que las políticas y programas socioeducativos son aquellos que incluyen una variedad de actores que pueden estar por fuera del sistema tales como: organizaciones sociocomunitarias, otros actores institucionales, ONGs que se relacionan con el Estado a partir de la coparticipación con las instituciones educativas como actores que median en la relación escuela-comunidad, con toda la heterogeneidad que esto implica.

Hemos relevado y documentado cómo la intervención de las OSCs se despliega muchas veces de manera fragmentada, salvacionista (Montesinos y Sinisi, 2009), suponiendo que desde los espacios no escolares es posible “recuperar” a niños, niñas y jóvenes de la droga, la violencia, el abuso, el delito, etc. para que sean “incluidos” en las escuelas. Paradójicamente, las diferentes intervenciones producen la formulación de un diagnóstico contradictorio, al sostener que la escuela es el mejor –y casi único– lugar para *incluir* a los niños/as, adolescentes y jóvenes al tiempo que se considera que las instituciones educativas son productoras –también– de procesos que profundizan la exclusión social. Lo que encontramos entonces es que en la propia definición de políticas socioeducativas se manifiestan las tensiones y contradicciones de los diferentes actores que participan, incluyendo al Estado.

En el marco de estas situaciones dilemáticas, los dispositivos estatales tratan de efectivizar sus políticas de inclusión recuperando las retóricas sobre los derechos y la igualdad social. No cuestionamos el esfuerzo del Estado por revertir los procesos de exclusión tratando de incluir a los niños/as y jóvenes que habían quedado por fuera del sistema educativo, por el contrario, consideramos que un Estado fuerte en política educativa y con acciones concretas – AUH, Conectar Igualdad, Becas Nacionales etc.– debe profundizar los procesos que garanticen el acceso, permanencia y finalización de los estudios de los/las niños/as y jóvenes en cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Sin embargo, lo que queremos alertar, desde nuestro posicionamiento teórico y desde una perspectiva dinámica de *sujeto*, es que estos no reaccionan ante las acciones estatales de modo homogéneo, unidireccional y, por tanto, predecible. La relación entre el Estado y los sujetos adquiere contenidos particulares en su existencia cotidiana y, en tanto tales, *históricos*, al tiempo que en dicha relación

2. Hago referencia a mi trabajo como consultora y coordinadora de un equipo de investigación cualitativa en el Área de Investigación del Ministerio Nacional de Educación desde 2004 hasta 2010, así como a las investigaciones desarrolladas tanto de manera individual como colectiva en el equipo de investigación UBACyT del cual soy codirectora.

operan múltiples mediaciones que no pueden ser definidas *a priori* (Rockwell y Ezpeleta, 1985; Sinisi, 2008). Esta perspectiva sostiene la hipótesis de que los singulares sentidos construidos por los actores escolares resignifican las orientaciones presentes en las políticas y programas en su fase de implementación, produciéndose así modificaciones en sus prescripciones y contenidos originales. En realidad, es en ese campo de mediaciones donde se juegan los contenidos y modalidades concretas que asumen las diferentes políticas y programas estatales referidos, en este caso, a la *inclusión*, tal como veremos en las páginas siguientes.

2. La cuestión de la inclusión ¿un cambio de paradigma?

Siguiendo los lineamientos teóricos que expresamos en el párrafo anterior, nos interesa dar cuenta de por qué la sola enunciación de “cambio de paradigma” no necesariamente modifica las prácticas escolares. Siendo además, que la propia cotidianeidad le otorga contenidos singulares encontrándose presentes huellas de otras prácticas.

Los debates en torno a la inclusión escolar se están planteando en términos de “paradigmas”. Es decir, tanto los técnicos en políticas educativas y equipos de conducción escolar, así como los especialistas en el campo de la educación especial proponen que se ha pasado del “paradigma de la integración” al “paradigma de la inclusión” que, según fundamentan, se corre de la perspectiva

Accesibilidad a patio y sanitario. Escuela Primaria Niñas de Ayohuma, N° 7, D. E. N° 8, Capital. Fuente: G. Urroz.





Foto Juan Manuel Díaz.

sobre las *necesidades educativas especiales* por la del “derecho” que tienen todos los niños, niñas y jóvenes a acceder a una educación de calidad respetando sus diferencias.

La literatura referida a esta temática define tres momentos o paradigmas: *paradigma del déficit*, *paradigma de la integración* y por último, *el paradigma de la inclusión*.³ Sintéticamente, estarían haciendo alusión a las siguientes caracterizaciones:

Paradigma del déficit: este

paradigma parte de considerar a las personas con discapacidad como portadoras de déficits cognitivos, culturales, etc. Tiene fuerte vinculación con el modelo médico y la psicología de corte positivista (mediciones, test) en la definición de patologías que, en el caso de la infancia, imposibilitarían el aprendizaje. De fuerte corte segregacionista, se afirma que las teorías del déficit dieron origen a la educación especial encargada de dictaminar el circuito escolar que deberían recorrer los niños.

Paradigma de la integración: como respuesta crítica a las teorías del déficit surge a mediados de la década del cincuenta lo que se conoce como el *principio de la normalización*. Este, según Bank-Mikkelsen,⁴ es definido como la posibilidad de que los enfermos mentales lleven una existencia *lo más normal* posible. Años más tarde, desde la Asociación Sueca para Niños Retrasados se profundiza este principio tratando de que las condiciones de vida cotidiana de estos niños sean similares a las normas y pautas de la sociedad.

Este principio se irá ampliando: de las personas con retraso mental a cualquier persona con discapacidad. Según Tomé (2010), la integración se asocia al principio de normalización; para otros autores es un concepto que rebasa la situación escolar ya que se puede hablar también de integración social o de integración laboral cuando es necesario explicar otros procesos sociales. En Antropología, por ejemplo, el concepto de integración fue objeto de fuertes discusiones tanto a favor como en contra. Los antropólogos clásicos que debían explicar el proceso por el cual las sociedades colonizadas se *adaptaban* a la sociedad colonizadora usaban el concepto de *integración* (Linton, 1936). La crítica a esta perspectiva, adujo que en esos términos la integración era prácticamente sinónimo de *asimilación cultural*.

3. Ver Tomé (2010), Egea García (2004) y Plaisance (2010), entre otros.

4. Director del Servicio Danés para el Retraso Mental.

Volviendo a la educación, el llamado *paradigma de la integración* diluye la noción de discapacidad en la de *necesidades educativas especiales*, necesidades que pueden tener todos los niños, no solo los que son portadores de discapacidad sino también los niños en situación de pobreza, vulnerabilidad, etc. Como confirmación de estos cambios se celebra en Salamanca, en 1994, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.

Paradigma de la inclusión: para Plaisance (2010) la Conferencia de Salamanca sentó las bases de la *educación inclusiva*, al definir las modificaciones necesarias en las escuelas comunes para albergar la diversidad del alumnado. Lo que se cuestiona del término integración es que solo atiende a las medidas técnicas y administrativas que permitirían que los niños/as frecuenten la escuela común sin producir los cambios radicales y necesarios en la estructura escolar. Lo que se pretende es que los niños/as se adapten a las prácticas escolares vigentes. En cambio, la educación inclusiva presupone que todos los niños/as tienen *derecho* a acceder a cualquier escuela. Por lo tanto, una escuela inclusiva debe romper con los prejuicios y la estigmatización asegurando prácticas escolares beneficiosas para todos los alumnos.

Desde esta concepción, “la inclusión se concibe como 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, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. La inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afrodescendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros” (Tomé, 2010).

Vemos entonces, que el eje se centra en entender el cambio de paradigma como una forma de intervenir sobre las prácticas de la educación especial así como en las prácticas de todos los niveles del sistema educativo.

Es necesario recordar en este punto que un paradigma es algo así como una lente creada por la cultura que nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada y que se perpetúa en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas. Por otra parte, los paradigmas no se eliminan, solo se pueden cambiar por otros

El debate sobre la inclusión escolar anda en tres paradigmas: el del déficit, el de la integración y el de la inclusión.

¿Solo aludiendo retóricamente al cambio del paradigma de la integración por el de la inclusión se han modificado las prácticas, las creencias, los valores?

paradigmas cuando ya no sirven para explicar la realidad aunque en procesos de larga duración ya que, para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores como los conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias. Ahora bien, es cierto que en ciencias sociales muchas veces los investigadores y pensadores han adoptado la frase de Khun “cambio de paradigma” para dar cuenta de un cambio en la forma en que determinada sociedad se organiza e interpreta la realidad; es probable entonces que este sea el uso que estamos encontrando actualmente cuando se hace mención al “nuevo paradigma de la inclusión”.

Estas breves reflexiones sobre el concepto de paradigma no pretenden clausurar la complejidad que se presenta en el desarrollo de las ciencias con sus cambios y “revoluciones científicas” en términos khunnianos; la referencia que me permito hacer en estas páginas es solo con el objetivo de poder estar atentos también a sus usos. Esto plantea un interrogante: ¿solamente aludiendo retóricamente al cambio del paradigma de la integración por el de inclusión se han modificado las prácticas, las creencias, los valores –referidos a la exclusión y la discriminación del diferente– que se supone deben haber mudado para que pueda darse el cambio de paradigma?

Desde hace más de diez años venimos investigando sobre los usos del concepto integración en las escuelas⁵ y los procesos y prácticas que se derivan de la llamada “atención a la diversidad”. Hemos constatado la conformación de verdaderos “circuitos escolares diferenciados” por los que atraviesan niños y niñas que son excluidos de la escuela común para ser derivados a escuelas que pertenecen al sistema de educación especial. Asimismo, hemos observado que el uso del concepto integración sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: desde explicar la forma de actuar de niños –especialmente migrantes– que “no se integran” al grupo y a las dinámicas áulicas hasta interpretar las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial cuando es probable que un niño/a vuelva a la escuela común después de haber pasado por las escuelas de educación especial (Sinisi, 1999).

La categoría *inclusión* es un concepto que, como mencionamos en el apartado anterior, forma parte de la retórica de políticas y programas socioeducativos que se vienen implementando en los últimos años y es, además, la categoría que por excelencia intenta definir un nuevo estado de situación. También es usada en las escuelas pero, sobre todo, cuando los docentes son interpelados a realizar informes sobre sus prácticas, en los Proyectos Educativos Institucionales y en los títulos de los cursos de capacitación docente, etc.

5. Ver citas en la bibliografía Liliana Sinisi (op. cit.).

Aunque sería imposible citar en esta presentación toda la literatura existente sobre *la inclusión*, el supuesto es que este paradigma tiene posibilidades de configurarse como una nueva perspectiva que parta de los actuales principios éticos y políticos para pensar la situación de los niños, niñas y jóvenes que, por presentar diferentes capacidades o por pertenecer a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, quedan por fuera o son excluidos del sistema educativo. Lo que intentamos afirmar, por el contrario, supone que “cambiar” de paradigma no conlleva en absoluto un cambio en las prácticas y procesos de exclusión que se documentan a diario en las instituciones educativas y en la sociedad. Cambiar estas prácticas implica en primer lugar, tal como expresábamos páginas arriba, poder visibilizarlas, reconocerlas como tales y reconocer las tensiones que instala.

3. Sobre el uso del concepto inclusión

Existe en la Antropología una tradición relacionada con el análisis de, por un lado, la *producción* y el *uso* de conceptos con los que analizamos la realidad (Menéndez, 2010) y, por otro, con cómo esos conceptos son usados/apropiados en la cotidianidad de la vida social estando atentos a las *prácticas sociales* que se despliegan en relación a esos usos. Partimos de la idea de que los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son *historizables* y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado. Así, hablar de *inclusión*, no implica partir de una definición acabada sino relacionar el marco teórico que desarrolla el concepto, conjuntamente con el contexto en el que se produce y con los usos que se realizan de ellos y por los cuales se redefinen sus significados.

Avanzada la primera década del siglo XXI, sobre todo a partir de los cambios locales en política social y educativa, el concepto de *inclusión* reemplaza al de *integración* (tal como analizamos en el apartado anterior) transformándose en la categoría estrella de toda forma de intervención avalada además, por los diseños elaborados por organismos internacionales –fundamentalmente Unesco, UNICEF– aspirando a revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales empobrecidos. Su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar “prácticas inclusivas” así como a conformar “instituciones inclusoras”, presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas.

Como decíamos anteriormente, a partir de los cambios sociopolíticos producidos a nivel local desde 2003 comienzan a implementarse

Cambiar estas prácticas implica, en primer lugar, (...) poder visibilizarlas, reconocerlas como tales y reconocer las tensiones que instala.

6. *Sentidos en torno a la obligatoriedad escolar*, publicación del Ministerio Nacional de Educación.

modificaciones estructurales en las políticas educativas. En primer lugar, la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que deroga la Ley Federal de Educación instituyendo nuevos e importantes cambios, entre ellos, la obligatoriedad del nivel secundario, lo cual implica desarrollar una política que garantice el acceso y la permanencia de jóvenes que nunca habían accedido al nivel. El concepto de inclusión aparece con intensidad en los fundamentos de las políticas socioeducativas y también en múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional desde la gestión iniciada por el kirschnerismo. Los técnicos encargados de diseñar políticas educativas dicen textualmente “se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los alumnos y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. Se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico” (Ministerio de Educación, Argentina, 2009).

Sin embargo, ya a fines de la década del noventa se podían encontrar referencias al concepto de inclusión cuando se describían las acciones llevadas a cabo en el marco de las políticas focalizadas para “revertir” la situación en la que habían quedado los sectores desposeídos, paradójicamente, como consecuencia de la aplicación de políticas de corte neoliberal. En ese contexto, las instituciones educativas eran significadas como los lugares donde “deben” estar los niños y los jóvenes, el mandato era: “es mejor que estén en la escuela y no en la calle”.

La cita ministerial expuesta párrafos arriba, sintetiza el espíritu que se expresa en la normativa sobre la Obligatoriedad de la Educación del Nivel Secundario dispuesta en la Ley de Educación Nacional. En la investigación realizada sobre esta problemática durante 2009,⁶

Accesibilidad en el ingreso. Escuela de nivel medio Reino de Suecia, COM. N° 18 D. E. N° 5, Juan Carlos Gómez 253. Fuente: G. Urroz.





podimos documentar que existe un fuerte sentido reprobatorio por parte de los actores institucionales que ponen en tensión el proceso de inclusión a partir de la recurrencia de los testimonios que manifestaban que la secundaria “no es para todos”.

En esta apreciación, la mayoría de los actores coloca el énfasis en la eventual presencia o ausencia de capacidades por parte de los estudiantes que se expresa en la frase: “no les da la cabeza”. Estas representaciones acerca de las capacidades cognitivas de los estudiantes suelen referirse a jóvenes atravesados por procesos de vulnerabilidad social, acentuando así el estigma de la pobreza. Al respecto, se observa que, junto con los sentidos que asocian la condición de pobreza con el desarrollo de determinadas capacidades cognitivas, también se despliegan representaciones particulares dirigidas a los jóvenes en tanto tales.

Cuando se afirma desde una perspectiva inclusora que: “hoy todos los niños/as y jóvenes deben estar en la escuela”, es necesario acompañar dicha afirmación con la realización de transformaciones necesarias en los dispositivos institucionales que permitan alojarlos. Es importante señalar que el cumplimiento de la obligatoriedad tanto del nivel inicial (sala de 5 años) como del primario y secundario expresada en la actual Ley de Educación Nacional representa un gran desafío para las políticas educativas. Su efectivización supone garantizar el derecho al acceso, permanencia y terminalidad de los niños y jóvenes de sectores populares. Si bien se puede acordar que esta normativa podría llegar a promover la inclusión de los mismos, es necesario remarcar que, para ellos, el ingreso, permanencia y terminalidad escolar es un proceso muy complejo que se cruza con otros procesos sociales y familiares que es necesario tener en cuenta para efectivizar las políticas inclusoras.

Accesibilidad en el ingreso. Escuela de nivel medio Reino de Suecia, COM. N° 18, D.E. N° 5, Juan Carlos Gómez 253. Fuente: G. Urroz.

En síntesis, la sola inclusión y permanencia en la escuela se va constituyendo como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa *per se*, como si la “experiencia escolar inclusiva” modificara por sí misma las marcas que estos chicos portan. Por otra parte, y de manera contradictoria, el modelo neoliberal en educación consideraba que el sujeto escolar tenía que extraer de sí mismo, como pudiera, todo lo que tuviera de creativo, libre y exitoso.

Si no tenía qué extraer, quedaba librado a su suerte, ya que no estarían dadas en él (a nivel del individuo) esas aptitudes a pesar de los supuestos esfuerzos por incluirlos. La pregunta es, ¿hemos realizado las rupturas necesarias con esos sentidos sobre la inclusión de la década pasada? ¿O, aún hoy, a pesar de los esfuerzos podemos encontrar huellas de esas prácticas?

4. Sobre la singularidad de los enfoques

Hemos documentado que, junto a los intentos –factibles o no– de las políticas socio-educativas de los últimos años de promover la inclusión, se producen a nivel de lo escolar *circuitos diferenciados* que etiquetan, tipifican y rotulan a los niños y jóvenes que no cumplen con el formato de “alumnos deseados”. De esta manera, a partir del análisis sobre estos procesos, es que consideramos necesario desnaturalizar sentidos instalados en el sentido común de los sujetos y de las instituciones educativas sobre la “inclusión” de niños “diversos” en la escuela común. Del mismo modo, problematizar los diferentes usos que se realizan desde los campos disciplinares en torno a la integración o a la inclusión escolar, al mismo tiempo que reflexionar sobre cómo se articulan esos usos, de manera contradictoria, con lo que pasa en las escuelas y en la sociedad.

Desde el enfoque antropológico o la etnografía educativa, pretendemos dar cuenta de que el *problema de la inclusión* es más complejo que el análisis “puntual” de casos de niños y niñas incluidos. Este enfoque permite relevar la complejidad de la trama de sentidos de los sujetos que participan de ese proceso –docentes, niños, familias, especialistas de gabinete, etc.– disputando los significados de lo que se entiende que puede ser la *experiencia escolar inclusiva*.

Evidenciar desde el enfoque etnográfico estos procesos nos permite conocer e historizar las formas que asumen y cómo se produce la inclusión de los niños/as y jóvenes que han sido excluidos previamente del espacio escolar que debía contenerlos. También permite documentar los sentidos y las prácticas que se ponen en juego en el

momento de incluirlos así como estar atentos a las formas en las que se redefinen, si es que se redefinen, las marcas que los habían etiquetado previamente.

Consideraciones finales

Para finalizar retomaremos algunos de los ejes expresados en estas páginas. En principio es necesario recuperar brevemente ciertas conceptualizaciones sobre la implementación de políticas y programas que, en el caso que nos ocupa, son aquellas referidas a la inclusión. Estos procesos, están surcados por múltiples dimensiones vinculadas a tradiciones institucionales y de gestión pública, huellas de anteriores intervenciones, características y representaciones acerca de la población a la que se dirigen las acciones públicas y las prácticas escolares, historias institucionales, trayectorias profesionales, historia de la relación de los sectores populares con el sistema educativo, expectativas y demandas educativas de los mismos, que entran a jugar de manera no predecible y que le otorgan sentidos locales a las modalidades que finalmente asumirán los procesos de implementación de las políticas socioeducativas.

En este sentido, hemos intentado reflexionar sobre las tensiones que se producen entre las instituciones educativas y aquellos actores institucionales que solo pueden aceptar/integrar/incluir a los niños y jóvenes que responden a un formato de alumno esperado mientras que, por otra parte, se despliegan políticas de inclusión que retóricamente aluden a un *cambio de paradigma* pero que no asumen la conflictividad propia de la implementación. Como ya vimos, los sujetos no se apropiaron de manera mecánica de los cambios producidos en los niveles centrales.

Es en esta tensión que consideramos necesario pensar nuevamente si la sola enunciación de prácticas de inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela; ¿no deberíamos también estar atentos a las formas en las que los niños/as “incluidos” producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los *excluidos de adentro*?

Sostenemos que es necesario reflexionar sobre las situaciones cotidianas vinculadas con la diversidad, ya que lo que se presupone que hay que incluir es precisamente ese conjunto de niños y niñas y jóvenes que no entran en los parámetros normalizados de la homogeneidad. Podemos hablar de cambio de paradigma y enunciar a la *educación escolar inclusiva* como el nuevo modelo educativo aunque, si la educación es un derecho no deberían ser definidas previamente –a partir de programas y formas de intervención– las modalidades de

inclusión. Si se mantiene el concepto, la escuela debería ser inclusiva para todos los chicos y chicas eliminando previamente las marcas que los segregan. Solo entendida en esos términos la educación llamada inclusiva puede garantizar la igualdad de oportunidades y la posibilidad de habilitar lo singular y rico de la experiencia escolar. ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. "Una duda radical", en Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D. F., Grijalbo, 1995.
- Castel, R. *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crítica del salariado*. Buenos Aires/ Barcelona, Paidós, 1995.
- De la Vega, E. *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2008.
- , *La intervención psicoeducativa*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2009.
- Egea García, C. *Normalización, Integración e Inclusión en Fenomenología de la Discapacidad* (mimeo), 2004.
- Elichiry N. (comp.). *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires, JVE ediciones, 2009.
- Grassi, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2004.
- Lus, M. A. *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós, 1995.
- Menéndez, E. *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Rosario, Ediciones Prohistoria, 2010.
- Montesinos, P., Pallma y Sinisi, L., "¿Qué hay de nuevo. Aportes para una reflexión crítica sobre la producción, uso y circulación de conceptos", *Etnia*. Olavarría, 2007.
- Montesinos, P. "Desnaturalizando conceptos. La diversidad y la inclusión educativas interrogadas", Conferencia. Foro Internacional sobre la inclusión educativa, atención a la diversidad y no discriminación, 2008.
- Plaisance, E. "Ética e Inclusão", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, Nº 139, 2010.
- Rockwell, E. *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Rockwell E. y Ezpeleta J. "Escuela y Clases Subalternas", en Rockwell e Ibarrola (comps.). *Educación y clases populares en América Latina*. México, Dirección de Investigaciones Educativas, 1985.
- Sinisi, L. "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización", en Neufeld, M. R. y Thisted, J. (comp.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- , "Diversidad y escuela. Repensar el multiculturalismo", *Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires, 2000.
- , "Diversidad cultural y desigualdad social. Usos, conceptos y experiencias en torno al proceso de investigación", en Elichiry, N. (comp.). *Discusiones actuales en psicología educativa*. Ediciones JVE/ Eudeba, junio 2004a.
- , "Niñez, pobreza y diferenciación social", *Runa*, Nº 24 Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, noviembre 2004b.
- , "Las escuelas y la integración", en *Diversidad cultural e interculturalidad*. Almeigeiras, Aldo y Jure, Elisa (comps.). Buenos Aires, Prometeo libros/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2006.
- , "Un estudio sobre el Programa de Fortalecimiento Institucional en las escuelas de enseñanza media de la Ciudad de Buenos Aires", en *Gestión de Innovaciones en la Enseñanza Media: Argentina, Brasil y España*. Buenos Aires, Santillana, 2008.
- , "El aporte de la investigación socio-antropológica a los estudios sobre la implementación de políticas y programas educativos", en *Políticas sociales y educativas, entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2011.
- , "Entre la educación común y la educación especial: los circuitos escolares diferenciados y el problema de la integración. Un estudio histórico-etnográfico en contextos de diversidad y desigualdad social". Tesis de Doctorado en proceso de escritura.
- Sinisi, L.; Montesinos, P. y Schoo, S. "Sentidos en torno a la obligatoriedad de la educación secundaria". Documentos DiNIECE. Ministerio de Educación de la Nación www.me.gov.ar/publicaciones.html
- Sinisi, L. y Montesinos, M. P. "Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos", *Cuadernos de Antropología Social* Nº 29, julio 2009.
- , "Debates en torno a los procesos de inclusión-exclusión/integración en el marco de la Educación Especial", *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial REECE*. San Martín, UNSAM, setiembre de 2010.
- Tomé, J. M. "Integración, inclusión. Encuentros y desencuentros en las teorías y en las prácticas", *Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial REECE*. San Martín, UNSAM, setiembre de 2010a.
- , "La educación inclusiva: un desafío para todos", en *Escuelas inclusivas: un camino para construir entre todos*. Buenos Aires, Fundación Par, 2010b.

Inclusión: de individuos “colocados” a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual

Silvia Dubrovsky

Profesora Adjunta de la materia Teorías Psicológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Para numerosos gobiernos, los programas de educación inclusiva constituyen muchas veces la primera decisión de intervención para la prevención de la exclusión social: esto es, proporcionar una experiencia educativa de calidad, no segregada y respetuosa de las diferencias individuales. Sin embargo, resulta sumamente significativo cómo los discursos de los organismos internacionales no han producido aún cambios profundos en las lógicas de funcionamiento de las escuelas.

Esta intervención contra la exclusión toma diferentes características en los distintos contextos y países de acuerdo con una multiplicidad de factores: nivel de desarrollo social, económico y educativo. Esto significa, entonces, que los problemas con que nos encontramos no tienen que ver con particularidades de los alumnos, sino que, más bien se relacionan con el entramado político, filosófico, social, educativo de cada sociedad en particular.

Hablar de inclusión, en consecuencia, implica crear un espacio donde converjan los aportes y las investigaciones provenientes de variadas disciplinas: Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc., todos ellos campos y ámbitos del saber y del hacer que, desde la inclusión, están llamados a encontrarse. Este nuevo espacio de debate permanente produjo, como una de sus consecuencias, la necesidad

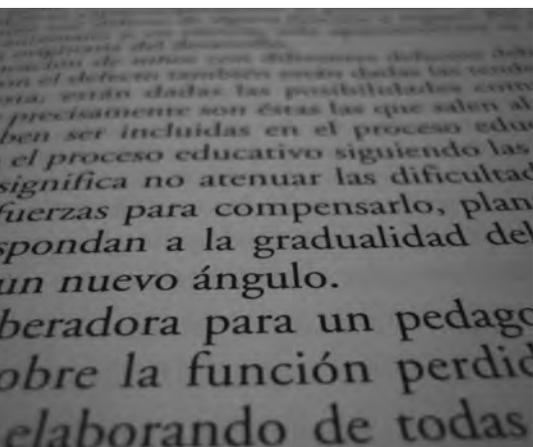


Foto VRV.

de reconceptualizar los modos tradicionales de definición de algunos espacios.

Entre ellos, el espacio definido como "Educación Especial". Sostiene Parrilla Latas (2002):

"El territorio propio de la educación especial debe ser revisado, al igual que su objeto, las funciones, sus ámbitos de actuación, sus profesionales y la formación. (...) El nuevo objeto de la educación especial: el cambio o la adaptación de la educación general a cada situación concreta particular."

La conceptualización de la educación especial como una modalidad dentro del sistema educativo significa un avance respecto de los modos tradicionales de entender a la misma como un sistema paralelo al sistema de educación común (Ministerio de Educación, 2009). De este modo, se sientan las bases para superar la tradicional fragmentación que caracterizó al sistema educativo.

Según Bourdieu (1977), el sistema educativo es un campo o espacio, es decir una red de relaciones de oposición y jerarquía entre las instituciones escolares.

El sistema educativo es portador de un conjunto de representaciones simbólicas que implican la definición de rutas "normales", generando en consecuencia una serie de rutas diseñadas especialmente para aquellos que no tienen el "vehículo" en condiciones para transitar la ruta principal. En la escuela, los individuos no hacen cualquier cosa en cualquier momento y en cualquier lugar. Los espacios son cuidadosamente delimitados, el tiempo marcado por un cronograma preciso, los aprendizajes son organizados en etapas. Como decíamos antes, se establece una ruta normal y, en consecuencia, quienes no están en condiciones de transitarla (lo que el sistema interpreta en términos de déficit, desvío, anormalidad) se reconceptualizan como "alumnos con necesidades especiales".

De este modo se generan dentro del sistema educativo circuitos alternativos de atención a la diversidad, donde ese "otro" diferente/deficiente debe recibir los apoyos necesarios para equilibrarse con aquellos que podríamos llamar "nosotros".

Muchas veces los alumnos viven la ambigüedad de haber fracasado en una escuela común y aprender en una escuela de educación especial desvalorizada. En una fracasan y en la otra aprenden.

Al hablar, por consiguiente de inclusión, entonces, hacemos referencia a esta nueva consideración desde la política educativa según la cual todos los niños pertenecen a un único y mismo sistema educativo y que hay una responsabilidad política de enseñar a todos y cada uno, sea de escuela común o de escuela especial.

Las políticas de integración

En el marco de este pretendido cambio en la consideración de la educación especial, la política educativa, a través de lo enunciado en la Ley de Educación, introduce el concepto de trayectorias educativas, que implica formalizar el deber del Estado de garantizar para los alumnos los espacios educativos lo menos restrictivos posible y diversificados de acuerdo con cada situación particular.

Los nuevos principios plantean nuevas respuestas a las necesidades educativas de los alumnos. Mientras la educación especial tradicional potencia el desarrollo de estrategias específicas para los distintos tipos de déficits de sus alumnos, la nueva está preocupada por situar sus esfuerzos en el diseño y desarrollo de procesos educativos abiertos y flexibles.

Asimismo, en diciembre de 2006 se aprueba la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por el Congreso Nacional mediante la Ley 26.378. La misma indica a los estados que:

“a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;” b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.”

De esta manera, se formaliza en nuestro país el desarrollo de proyectos educativos de integración de alumnos con discapacidad en la escuela común.

Por otro lado, las estadísticas educativas en materia de integración nos muestran que la matrícula de alumnos en proyectos de integración no corresponde (por lo menos mayoritariamente) a niños discapacitados que pasan de la escuela especial a la común, sino a niños no discapacitados que son atendidos –‘integración’ mediante– por la escuela especial. Asimismo, este aumento no mostró como contrapartida una disminución en la matrícula de las escuelas

Mientras la educación especial tradicional potencia el desarrollo de estrategias específicas para los distintos tipos de déficits de sus alumnos, la nueva está preocupada por situar sus esfuerzos en el diseño y desarrollo de procesos educativos abiertos y flexibles.

especiales, sino todo lo contrario. De este modo, la categoría "integrados" se refiere a chicos de escuela común que reciben distintos apoyos de la escuela especial.

En el análisis de la cotidianeidad de las aulas podemos observar que muchos de estos proyectos se desarrollan según el modelo que Parrilla Latas (1998, citado por Porrás Vallejo) denomina "intervención sectorial" es decir, como un proceso que solo afecta al alumno integrado y no repercute ni en los demás compañeros, ni en el sistema educativo, ya que sectoriza la intervención en los déficit del alumno. Es decir, se focaliza en las particularidades del alumno y no en las condiciones de enseñanza que es posible desplegar en el aula. Esta circunstancia se vincula en forma dramática con el notable aumento de niños con diagnósticos enmarcados en las categorías del DCM-IV. Diagnósticos que generan rótulos, pero que nada dicen acerca de las posibilidades de ese niño o niña para aprender.

Diagnósticos e integración, una lectura desde la teoría sociohistórica

Estamos transcurriendo una complicada etapa que encuentra al paradigma inclusivo atravesado paradójicamente por la medicalización de la infancia. Por la proliferación de categorías diagnósticas sindrómicas, se establecen categorías psiquiátricas sobre la base de categorías descriptivas.

Vigotski (1998) sostenía que se debe pasar del estudio de síndromes al estudio de los procesos de desarrollo que se ponen de manifiesto en estos síntomas. Esto significa que es necesario tomar la vía del estudio de la actividad real, la vía de la diferenciación, de la descripción de las distintas formas, mecanismos y tipos de insuficiencia en el desarrollo infantil, de los trastornos en la conducta infantil, de la acumulación de estos hechos de su comprobación, de su generalización teórica.

En un relato de 1931, Vigotski relata su preocupación por las metodologías de diagnóstico. Si un enfermo dice que en la calma oye voces no audibles para nadie, el médico determina que es una alucinación y a la pregunta sobre qué es responde eso: que el paciente oye voces, ve cosas que no existen, etc.

Las manifestaciones externas no siempre se corresponden con el mismo fundamento. Esto se relaciona con el modelo según el cual en el proceso de desarrollo humano se conjugan dos líneas de desarrollo, la natural y la cultural.

Los individuos con desarrollo normal o superior de las habilidades naturales, como la atención espontánea, memoria simple, resolución de problemas prácticos, audición fonética, conducta imitativa pueden quedar, sin embargo, privados de las más importantes herramientas simbólicas ofrecidas por su cultura. Estas personas muestran un modelo de conducta que él denominó "primitivismo". Es muy importante determinar las verdaderas causas de la alteración porque la foto de la ejecución alterada puede ser bastante similar en los casos de primitivismo cultural severo y en aquellos con retraso por causas orgánicas. En la actualidad es posible reinterpretar el primitivismo formulado por Vigotski como carencias de herramientas simbólicas con las que muchos niños llegan a la escuela y que, la misma interpreta en términos de "anormalidad", derivándolos a otros circuitos de escolarización.

Como decíamos antes, se establece una ruta normal y en consecuencia, quienes no están en condiciones de transitarla (que el sistema interpreta en términos de déficit, desvío, anormalidad) se reconceptualizan como "alumnos con necesidades especiales".

Volviendo a las particularidades de los procesos de desarrollo, Vigotski plantea la unidad del desarrollo normal y anormal. Este proceso se caracteriza por un principio no acumulativo del desarrollo, más bien como la creación de sistemas funcionales, es decir como un proceso eminentemente dialéctico.

Por lo tanto, por ejemplo cuando hablamos de los sujetos con discapacidad es posible interpretar su desarrollo al menos de dos maneras: el niño ciego, sordo o con retraso mental no se puede medir con los mismos parámetros que el normal.

Vigotski sostiene lo inverso: se puede y es necesario medirlo con el mismo rasero que al normal. Entre los niños normales y los anormales no hay diferencia, los unos y los otros son personas, son niños y en ambos el desarrollo tiene lugar conforme a las mismas leyes. La diferencia consiste solo en el modo del desarrollo.

¿Qué consecuencias tiene esta postura al pensar el rol de la educación especial?

A pesar de la unidad, Vigotski señaló las dos diferencias principales en el desarrollo de un niño

Accesibilidad en el ingreso y al patio. Escuela primaria Quinquela Martín. Fuente: G. Urroz.





Foto Juan Manuel Díaz

con discapacidad respecto de sus pares. Por un lado, la formación de estrategias compensatorias y, por otro, la emergencia de complicaciones sociales debido a la discapacidad. Tanto una como otra son el resultado de las experiencias personales que la escuela puede ayudar a desarrollar o profundizar.

Las consecuencias de la educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales del desarrollo del niño con discapacidad que las del niño normal. Por eso, la educación especial desde esta perspectiva, más que simplificar la propuesta pedagógica debe ofrecer una multiplicidad de herramientas. Como él mismo señaló, la enseñanza correctamente organizada conduce al desarrollo infantil. De este modo, está sentando las bases para propiciar un modelo de enseñanza sustentado en el modelo de creación de Zonas de Desarrollo Próximo (Vigotski, 1979). Esto implica propiciar experiencias colectivas desarrollantes.

Por ejemplo, cuando se refiere a la educación de los niños diagnosticados con retraso mental sostiene que vemos qué importancia adquiere la selección de grupos y la proporción de los niveles intelectuales en ellos. Cuando comparamos la pedagogía del colectivo de niños con retraso mental con la pedagogía del colectivo de niños normales y nos preguntamos que tienen en común y en qué son diferentes.

Cuando se trata de la comparación de las diferentes medidas pedagógicas aplicadas al niño normal y al niño anormal vemos que ambos comparten los mismos objetivos pero en el segundo se observan las peculiares aplicadas en el logro de estos objetivos inalcanzables para el niño anormal por las vías directas.

En esta perspectiva, la tarea del docente, sea de escuela común o especial, es propiciar las condiciones óptimas (espacios, tiempos, métodos, contenidos, etc.) para que el sujeto de la educación pueda y quiera acceder al trabajo que supone educarse.

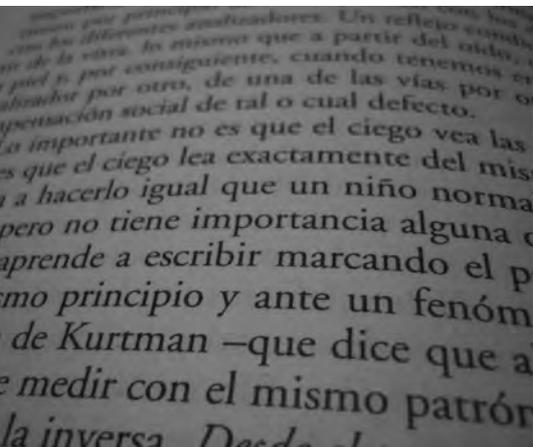
Veamos un ejemplo: Juan es alumno de una escuela común de la Ciudad de Buenos Aires. Por sus dificultades en el aprendizaje recibe dos veces por semana apoyo de la maestra de recuperación, quien trabaja puntualmente aquellas cuestiones en las que presenta mayores dificultades. Cuando observamos el cuaderno de clase de Juan, vemos las actividades que en clase van quedando incompletas, varias páginas en blanco, pero no vemos nada en ese cuaderno de lo que trabajó con la maestra de recuperación. Nos preguntamos por qué. ¿Entonces eso no es parte de su aprendizaje en la escuela?, ¿es un proceso marginal del que la maestra de grado queda afuera?, ¿se podría llegar a pensar que el trabajo de la maestra de apoyo quedaría desdibujado si quedase plasmado en el cuaderno de clase?

Cuando la trayectoria educativa de un niño con discapacidad transcurre en el marco de la escuela común es posible observar que la sola pertenencia, en términos de matriculación y asistencia, no garantiza, como ya señalamos que se le haga un lugar. Las características de la actividad que realiza, su relación con los otros. ¿Qué se espera de aquel que ocupa el lugar del "integrado"? ¿Se espera que sea un sujeto de aprendizaje al que se lo considera dispuesto a apropiarse de los contenidos educativos? De este modo, podríamos suponer que la responsabilidad de que ese individuo, categorizado como "integrado", se pueda constituir en un sujeto depende, más que de él mismo, de quienes deben disponer de los medios necesarios para que el sujeto de la educación pueda incorporarse y transitar la escuela como lugar de educación posible, es decir debe haber una oferta de contenidos a través de alguien que apueste a que ese niño, niña o joven, no importa la edad ni el nivel educativo del que hablemos, pueda apropiárselos.

Sin embargo, muy por el contrario, a menudo el modo en que las políticas denominadas de inclusión o integración hicieron lugar a la diferencia fue a través del desarrollo de proyectos individuales, basados en un despliegue de propuestas particulares bajo el nombre de adecuaciones curriculares.

La adecuaciones curriculares, desarrolladas muchas veces por un maestro que no es el de grado, entendidas en la mayoría de los casos

Las consecuencias de la educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales del desarrollo del niño con discapacidad que las del niño normal.



como una reducción o disminución de contenidos, contribuyen más a generar una exclusión dentro del aula sostenida en un macro proyecto de inclusión.

La perspectiva sociohistórica también aquí nos permite revisar estas posiciones y cambiar conceptualmente el modo de definir las adecuaciones curriculares.

Esto es, cómo pasar de un modelo basado en la adecuación curricular como un aspecto que afecta solo a un alumno particular y a unos contenidos particulares a un modelo basado en una nueva conceptualización de la organización de la enseñanza en el aula.

Pensar en otros modos de organización de la enseñanza conduce, necesariamente, a una reflexión sobre la formación docente. Como docente en el Profesorado de Educación Especial puedo observar cómo aun en los espacios de prácticas se sigue exigiendo a los alumnos planificar las actividades para un grupo supuestamente homogéneo. Asimismo, sabemos que un número importante de alumnos de los últimos años ya se encuentra trabajando debido a la demanda creciente de maestros de apoyo a la integración para niños con certificado de discapacidad; sin embargo, no han tenido la oportunidad durante su formación de realizar prácticas en el ámbito de la escuela común.

Para cerrar, rescatamos el legado de un valor científico imperecedero en la obra de Vigotski. La lectura de sus escritos nos permite retomar su postura crítica a los métodos de enseñanza, fundamentalmente en las escuelas especiales.

En el epílogo del tomo V de las obras escogidas afirma: "(...) conocemos bien que al dar el primer paso no podremos evitar cometer muchos errores y serios. Pero todo el problema reside en que el primer paso sea dado en una dirección correcta. Lo demás vendrá a su tiempo. Lo incorrecto se eliminará, lo que falta se agregará". ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977.
- Ministerio de Educación de la Nación, Documentos: *Educación especial: una modalidad en el sistema educativo Argentino Orientaciones I*, 2009.
- Parrilla Latas, A., "Acercas del origen y sentido de la educación inclusiva", *Revista de Educación*, N° 327, pp. 11-29. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Porrás Vallejo, R., *"Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional"*. Sevilla, Publicaciones MCEP, 1998.
- Vigotski, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo, 1979.
- , *Obras escogidas*, tomo V. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- , *El desarrollo cultural del niño*. Buenos Aires, Almagesto, 1998.

Derecho a la educación de las personas con discapacidad

Un propósito fundamental de toda sociedad democrática es la creación de las condiciones que garanticen la participación de todos los ciudadanos con igualdad de oportunidades (Kupiek, 2002). En lo que respecta al acceso y la participación en la educación de las personas con discapacidad se requiere de la promoción de la accesibilidad física, comunicacional, cultural y pedagógica. Esta accesibilidad se entiende como la no-discriminación respaldada por la no-discriminación jurídica.

Catalina Desvandas (2002) se define “mujer con discapacidad”, y podemos agregar que nació en Costa Rica, es abogada, miembro del Foro por los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y nos pone en conocimiento a la vez que nos interpela al sostener que:

“(...) todavía estamos excluidos en la mayoría de los casos, de ese sector que planifica, que decide y que hace la política. Son otros quienes nos dicen si podemos participar y cómo, son otros los que deciden qué iniciativas se deben desarrollar para las poblaciones con capacidades diferentes, son otros quienes definen las políticas que se encaminan a mejorar nuestras vidas. Prevalece la marginación de nuestro colectivo en los procesos de planificación social, y cuando se nos toma en cuenta, se hace desde una perspectiva inadecuada, que no valora las expectativas reales de los sectores de personas afectadas por la falta de acceso u oportunidades para su desarrollo integral. (...)”

María José Biscia

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Docente cátedra Educación Especial y Análisis Sistemático de las Dificultades del Aprendizaje.



Foto Juan Manuel Díaz

Proponer un acercamiento al marco jurídico internacional y nacional estableciendo relaciones con las condiciones reales, acercarnos a las relaciones interpersonales, al quehacer diario de la institución escolar y su cultura seguramente posibilitará profundizar la vida democrática de la misma valorando las expectativas reales de sistema educativo.

En relación al tema “personas con discapacidad y educación” nuestro país con la Ley 23.378,

promulgada en 2008, ratifica los principios y garantiza los derechos que comprende la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta norma universal, jurídicamente vinculante, establece la garantía de los derechos de todas las personas con discapacidad, como tratado de derecho humano. Se encuentra conformada por un Preámbulo con cincuenta artículos y un Protocolo Facultativo para que las personas o grupos de personas presenten alegatos por ser víctimas de violación a lo estipulado en dicha Convención ante el Comité pertinente creado por esta norma.

“El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

(Artículo 1, Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas, 2007)

Se destaca y establece como recomendación:

- Abolir leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación (artículo 4).
- Combatir estereotipos y prejuicios (artículo 8).
- Facilitar el acceso a la información proponiendo formatos y tecnologías accesibles.

Y en referencia a la Educación (artículo 24) prepondera:

- Reconocer el derecho a la educación de las personas con discapacidad, asegurando un sistema de educación inclusivo, que abarque todos los niveles.
- Posibilitar el desarrollo pleno del potencial humano, realizando los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, facilitando entornos favorecedores y los apoyos personalizados para la expansión máxima de la personalidad, la creatividad y el talento.
- Participar en los diferentes ámbitos de la sociedad.

El desafío es garantizar una enseñanza para todos los estudiantes, pero lo cual la escuela deberá reorganizarse incluyendo los ajustes necesarios, atendiendo las necesidades individuales, abriendo una posibilidad de ayudas y apoyos no tan comunes ni disponibles en la educación ordinaria.

Es importante explicitar la conceptualización que realiza la Convención sobre el término discapacidad, ya que se define a partir de la interacción entre las condiciones individuales, “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo”, y las barreras de su entorno. De esta forma se establece un cambio de énfasis en los términos históricos de relación entre la persona con discapacidad y la sociedad. Si se hace foco sobre la educación, desde los orígenes nuestro sistema educativo centró la mirada sobre la persona. Parte de la creación de las escuelas especiales debe su justificación a la tradición de la patologización de las diferencias por intermedio del establecimiento de categorías diagnósticas provenientes en la mayoría de los casos de la medicina y de la psicometría. Estos posicionamientos enfatizaron la mirada sobre las características de los estudiantes, los cuales eran portadores de un defecto: se alejaban de los parámetros de normalidad establecidos. En Educación Especial se lo reconoce como Modelo Médico de diagnóstico pronóstico. Desde la Sociología, Parsons en 1951, al otorgarle a la enfermedad un estatus social como desviación de una norma, habilita una serie de investigaciones que entrelazan los conceptos de “normalidad” y “anormalidad”. Al comprender a la persona con discapacidad como alguien enfermo “desviado de la norma” es tarea de la medicina su control e integración social; quedando para la educación la rehabilitación de la alteración orgánica (con diversas propuestas que exceden este escrito) y el trabajo sobre la familia y la persona con discapacidad con una función asistencial dentro de la cual los profesionales toman las decisiones.

Entender la discapacidad como resultado de la relación de la persona con discapacidad y su entorno hace girar la mirada hacia las barreras del entorno, entendiéndolas como constituidas por

creencias y actitudes que los seres humanos tienen respecto de las personas con discapacidad; estas se concretan en la cultura, las políticas y las prácticas educativas. Hace algún tiempo atrás una directora de escuela secundaria decía “yo lo recibo [en referencia a un adolescente que había cursado la escolaridad primaria con apoyo pedagógico de una escuela especial] pero no pretendan que intente convencer a todos mis docentes de que este chico puede aprender”. Como estas representaciones operan obstaculizando el derecho pleno a la educación: qué se entiende por persona con discapacidad, qué comprende aprendizaje, cómo interjuegan ambos en el entramado de las propuestas educativas diversificadas que esta institución deberá planificar. Esta variable intersubjetiva es la que permanece por lo general oculta en la trayectoria educativa de las personas con discapacidad. También es posible que al entrar al aula de una escuela primaria de alguna de nuestras escuelas encontremos a el/la maestro/a a cargo del grupo trabajando con los alumnos y en un espacio apartado a un/a niño/a con un docente al lado, que lo acompaña. Si preguntamos qué sucede seguramente nos pondrán al tanto de que se trata de un alumno con discapacidad que está realizando una tarea específica con su maestra especial. Si llegamos a comparar las actividades que realizan el grupo y el niño con discapacidad posiblemente encontremos que no comparten los contenidos de la enseñanza o, lo que es aún peor, identificaremos actividades que refieren a otros ámbitos, por ejemplo al terapéutico. Dichas actividades fueron diseñadas posiblemente por un equipo de profesionales externos a la escuela. Vale la pena preguntarnos si estas prácticas garantizan el derecho a la educación o replican al interior del nivel pertinente formatos de atención que se corresponden con los inicios de las escuelas especiales.

Es interesante indagar cómo es el tratamiento que recibe la heterogeneidad, las diferencias en las escuelas. A veces encontramos discursos sobre la diversidad que marcan al identificado con un camino diferente por dónde transitar, tornando la enseñanza una teoría del deber ser: diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje *a priori*, control de las personas partícipes de esos procesos. Por el contrario, si entendemos la enseñanza como problemática social y política, es a partir de la profundización de la vida democrática de la escuela, de la participación de todos los integrantes que encontraremos las continuidades y rupturas necesarias. La cotidianeidad de las personas con discapacidad se encontró ausente de las aulas, sus realidades no forman parte de las agendas porque son escasos los espacios que ocupan en la toma de decisiones.

Seremos capaces de transformar la situación si reconocemos la relación asimétrica que se estableció en el desarrollo de los sistemas educativos modernos con el despliegue de dispositivos de detección y derivación hacia circuitos paralelos de educación y cómo se perpetúan en la actualidad.

Pensar la educación desde la perspectiva de los derechos

Llevamos casi dos décadas con una base normativa que paulatinamente estableció el uso de un Currículum Único y el pasaje al ámbito educativo de las escuelas especiales que dependían de las Áreas de Salud y/o Servicio Social.

Si pensamos nuestra educación actual, visualizamos un movimiento hacia la Inclusión Educativa desde la perspectiva de los derechos. Es un cambio importante ya que no son políticas específicas para un colectivo determinado sino que requiere encontrarnos pendientes de la situación educativa de nuestros alumnos, sobretodo de aquellos más vulnerables. La historia demuestra la exclusión que sufrieron y sufren las personas con discapacidad, pasando su vida escolar en servicios especializados con escaso o nulo acceso a los bienes culturales establecidos en los Diseños Curriculares.

La Ley de Educación promulgada en 2006 define la Educación Especial como modalidad transversal al Sistema Educativo, lo cual requiere de la articulación con todos los niveles y las otras modalidades.

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Esta modalidad se encuentra destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, rigiéndose por el principio de Inclusión Educativa.

El Consejo Federal de Educación en la Resolución 155 de 2011, aprueba un documento que regula y orienta la Educación Especial como modalidad; este marco normativo procura direccionar, desarrollar y acompañar los cambios.

Algunas medidas vienen proponiéndose desde hace tiempo. La profesora Berta Braslavsky, en su reconocido texto “Año Internacional de los Impedidos” (Veritas, 1981). Aquí no resulta válida la comparación entre ambos momentos porque se refieren a modelos diferentes, pero sí es posible retomar

“(...) Las conclusiones, cada vez más favorables a la integración son definitivas en cuanto a los niños con deficiencias mentales leves o con dificultades en el aprendizaje. Salvo contadas excepciones (...) no se justifica privarlos de la convivencia con sus pares en el aula de la escuela regular. (...)”.

Propongo a los lectores establecer las relaciones entre ese colectivo altamente estigmatizado con diagnósticos provenientes de la psicometría, como es la categoría de “retardo mental leve” de esa época, y encontrarnos en la actualidad con alumnos/as sin discapacidad que transitan su escolaridad en las escuelas de educación especial. Qué nuevas categorías diagnósticas provenientes de qué disciplinas son las que permiten justificar el pasaje y/o la permanencia en dichas escuelas.

Retomando lo explicitado por el documento se recomienda centrarse en la enseñanza, con el reconocimiento en la evaluación pedagógica de las barreras para el aprendizaje y la participación que encuentran las personas con discapacidad a lo largo de su escolaridad.

A continuación se identifican algunos ítems que corresponden a la dimensión política y al gobierno de la modalidad de Educación Especial.

Dimensión política:

- diseñar ámbitos educativos accesibles en su infraestructura, materiales didácticos y comunicación;
- elaborar documentos que contengan normativas y orientaciones técnico pedagógicas sobre las trayectorias escolares completas de los/as estudiantes con discapacidad y su evaluación, promoción, certificación y acreditación;
- incorporar o reincorporar a la educación común, en los niveles y modalidades que correspondan a los/as alumnos/as sin discapacidad que permanecen en las escuelas de educación especial;
- equiparar la carga horaria de las escuelas de educación especial a la del nivel que corresponda.

Gobierno de la modalidad:

- designar en cada jurisdicción un responsable de la conducción de la modalidad y un equipo técnico;

- proveer recursos específicos y personal de apoyo para acceso al currículum por parte de estudiantes con discapacidad: intérpretes de lengua de señas argentina, tiflotecnología, mobiliario, señalética adecuada y cumplimiento efectivo de la normativas de accesibilidad edilicia, entre otros;
- articular acciones, en tanto modalidad transversal, con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo;
- generar condiciones que:
 - posibiliten las trayectorias educativas integrales de los/as alumnos/as con discapacidad;
 - garanticen la centralidad de la enseñanza;
 - prioricen la inclusión educativa.

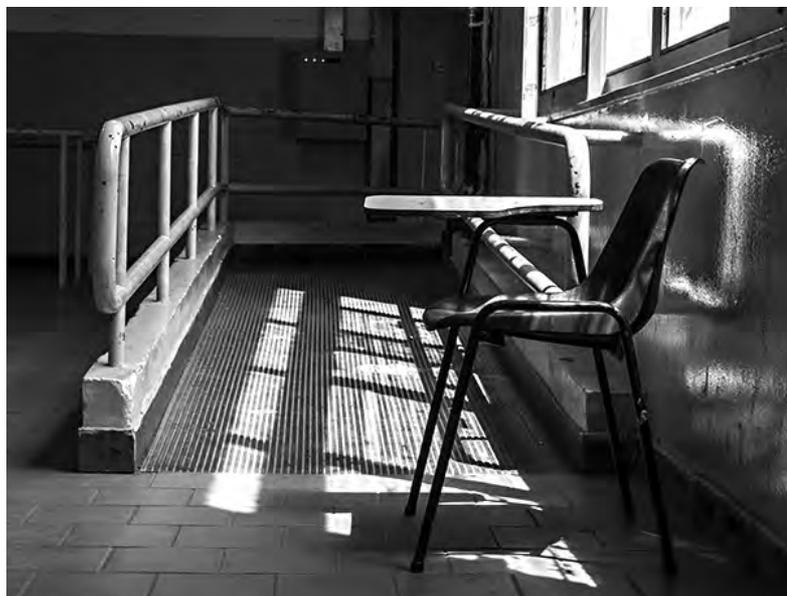


Foto Juan Manuel Díaz

También describe cómo cada dimensión se recontextualiza en la articulación con los niveles del sistema educativo y otras modalidades, resignificando el carácter transversal de la educación especial y brindando orientaciones para cada uno de ellos, teniendo en cuenta las trayectorias escolares, la enseñanza y el desarrollo institucional. ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Braslavsky, Berta, "Año Internacional de los Impedidos", *Veritas*, 1981.

Devandas, Catalina, "La participación de las personas con discapacidad en la educación superior", en *La persona con discapacidad en la educación superior*. Costa Rica, Fundación Rodrigo Jiménez, 2002.

Franklin, Barry, *Interpretación de La discapacidad. Teoría e historia de La educación especial*. Barcelona, Pomares Corredor, 1996.

Lus, María, *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Paidós, 1995.

Ministerio de Educación de la Nación, "Resolución 155". Consejo Federal de Educación, 2011.

Stupp Kupiec, Roxana, "Universidades accesibles para todos" en "La persona con discapacidad en la educación superior". Costa Rica, Fundación Rodrigo Jimenez, 2002.

El encierro de las personas con discapacidad intelectual

Juan Antonio Seda

Licenciado en Ciencias Antropológicas (FFYL-UBA). Abogado (UBA). Profesor Adjunto Regular de "Derecho de Familia y Sucesiones" (Facultad de Derecho, UBA). Profesor a cargo del seminario "Discapacidad y Derechos" (Facultad de Derecho, UBA)

Ilustraciones de Alina Percovich

Introducción

Actualmente los derechos de las personas con discapacidad se hallan en notable expansión en muchos países del mundo, a partir de diversos tratados internacionales, sintetizados en la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. Este instrumento de derechos humanos fue adoptado por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 pero, sin embargo, hay aún muchas situaciones y actos que continúan oprimiendo y discriminando a integrantes de este colectivo.

En este artículo me referiré a la situación de las personas con discapacidad intelectual que se hallan privadas de su libertad, utilizando para ello el relato que surgió de una investigación que realicé en la Colonia Montes de Oca, entre los años 2005 y 2008. Inicialmente aquella investigación fue realizada para la presentación de mi tesis de licenciatura en Ciencias Antropológicas (orientación sociocultural), pero luego continuó la labor y en 2011 se publicó el libro *Discapacidad intelectual y reclusión. Una mirada antropológica de la Colonia Montes de Oca*.

Durante esos años desarrollé un trabajo vinculado a la segregación y encierro de personas con discapacidad intelectual, tratando de denunciar el doble discurso que implica la brecha entre las declaraciones bien intencionadas y las prácticas institucionales que dejan a los pacientes a su suerte, en una comunidad que funciona a veces armónicamente y otras no tanto.

Como señalé antes, el ámbito elegido para el trabajo de campo fue la Colonia Montes de Oca y corresponde que realice un reconocimiento a la Dra. Silvia Balzano, que fue mi directora de tesis de licenciatura en aquel momento y que me permitió el acceso a esa institución. Mi propósito era dilucidar e interpretar normas de intercambio social entre los pacientes, más allá de las capacidades cognitivas reconocidas a esas personas internadas. Para ello asumí la tarea de entrevistar a los internados y convivir con ellos el mayor tiempo posible en el Pabellón 6, el cual me fue sugerido por tratarse de uno de los más conflictivos.

La Colonia Montes de Oca

Se trata de una institución de internación de pacientes con discapacidad intelectual, que está ubicada en un paraje rural cercano a la ciudad de Luján, a ochenta kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. Cuenta con 234 hectáreas de superficie y depende del Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Fue fundada hace casi cien años bajo una idea vanguardista en aquel momento, que trajo a nuestro país el Dr. Domingo Cabred. Se intentaba una rehabilitación a partir de la actividad al aire libre y en el marco de una pequeña comunidad.

Las actividades que se seleccionaban para los pacientes eran recreativas (baile, canto, gimnasia) y en algún punto de producción artesanal, como la participación en talleres, oficios o labores agrícolas. Claro que el proyecto de una Colonia en una locación rural implicaba el aislamiento y la segregación de la familia y de la comunidad de origen. Durante la investigación pude comprobar que son muy pocas las personas que visitan a pacientes internados.

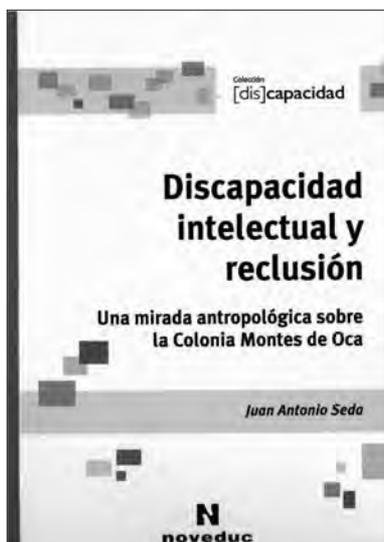
El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV) describe al retraso mental como la detección de un cociente intelectual (en inglés IQ) significativamente por debajo del promedio, aproximadamente inferior a 70, con edad de inicio anterior a los 18 años y déficit o insuficiencias concurrentes en la actividad adaptativa. El cociente intelectual es una medida estandarizada que surge de una serie de pruebas normalizadas administradas de manera individual y que ha sido objeto de severas polémicas.



Las medidas de inteligencia pretenden evaluar habilidades cognitivas en relación a otros individuos de su edad y se considera que el valor medio es de 100, con desviaciones estándares que ubican a la persona dentro de parámetros esperados. Cuando la desviación supera significativamente los valores esperados y el IQ es menor a 70, se considera a una persona retrasada mental. Sin embargo, actualmente la Convención sobre los Derechos de las Personas utiliza preferentemente el término “persona con discapacidad intelectual” y también se enfatiza la necesidad de tomar en consideración los factores socioambientales para esta clase de mediciones. No es difícil comprobar que hay un cruce importante entre pobreza e internación en instituciones como esta, por lo cual es muy difícil para los que ingresan como pacientes, salir después y reinsertarse con éxito en la comunidad de origen.

En la actualidad, las propias autoridades de la Colonia observan la necesidad de un cambio radical, incluso se han propuesto explícitamente lo que denominan un proceso de “desplazamiento de los fines institucionales” (Rosseto y De Lellis, 2008: 2), empezando por intentar morigerar la situación de hacinamiento en los pabellones.

En el encierro, estas personas son reducidas a cuerpos inertes y sobre esos cuerpos debe operar el saber profesional. Franco Basaglia denunció hace décadas esta situación en estos establecimientos y aún hoy no hay respuesta eficaz (1972: 1 35). En la República Argentina se sancionó hace poco más de un año una nueva Ley de Salud Mental, que toma declaraciones en la línea de los documentos internacionales de derechos humanos, sin embargo la aplicación de estas normas está aún lejos de concretarse en práctica cotidiana de las instituciones.



La vida cotidiana en la Colonia

En la vida cotidiana en la Colonia se pueden observar procesos de resistencia y negociación por parte de individuos o grupos, en el juego de distintos roles en la interacción social. El análisis antropológico sobre la vida en las instituciones nos brinda elementos para fundamentar una mirada crítica, por ejemplo para señalar un solapamiento entre los discursos médico y jurídico, que pretenden justificar la reclusión, a modo tutelar, en “la propia protección de los pacientes”.

Claro que, una vez internados, el sistema judicial se olvida de ellos y no reciben visitas de sus familiares ni protección permanente de los curadores, que obviamente no conviven con ellos. Son solo ellos y sus camaradas de pabellón, más allá del vínculo que a veces logran entablar con médicos, enfermeros, empleados o trabajadores sociales.

En la Colonia se genera una comunidad con rasgos específicos y normas donde “la autoridad legal” es omnipresente, pero no es la única. El reconocimiento del poder de asistentes, enfermeros, profesionales y directivos no opera como un obstáculo para la existencia de otros circuitos jerárquicos entre los propios compañeros de Pabellón.

En ese espacio hay una vida social que gira alrededor de un meticuloso y ajustado ordenamiento de rutinas, muchas de las cuales no pueden ser pasadas por alto. Particularmente las que están vinculadas a la ingesta de medicación psiquiátrica, lo que origina que sea una falta grave no estar en el pabellón al momento del almuerzo, cena o para dormir.

Pero más allá de esta vida regimentada, son muchas las personas que logran demostrar rasgos de autonomía, ya sea en las actividades de rehabilitación como también a través de la trasgresión normativa. Una forma de vida fuera del pabellón son los trabajos en los talleres o huertas, que promueve un módico ingreso denominado peculio y a la vez facilita el reconocimiento en el grupo. En esa línea se inscriben los emprendimientos que las autoridades denominan “casas de medio camino”, que llevarán mucho tiempo para ser una vía alternativa a la internación crónica.

Los pacientes que salen *a trabajar* son los que suelen denominarse *los vivos*, a diferencia de *los tontitos* o *los idiotas* que no pueden salir del pabellón. De todas formas, aunque no trabaje, cualquier persona con dinero o bienes para intercambiar recibe mejor consideración por parte de compañeros y empleados.

Es interesante mostrar y analizar la complejidad de las prácticas y representaciones de los pacientes internados. Ello permite reflexionar acerca de sus competencias para la actuación en el plano social, lo cual sale de los discursos dominantes tradicionales, así como también de la perspectiva de lástima o conmiseración.

El aporte de la investigación etnográfica

Esta clase de enfoques no es algo novedoso en la antropología, disciplina en la que hay tradición en la búsqueda de la diversidad en la organización social. Pero a la vez, el análisis antropológico pone en controversia el sentido del encierro, ante la presunta carencia de idoneidad del paciente.

También ayuda a resistir la naturalización del concepto de discapacidad intelectual, que puede llevar a aceptar más fácilmente que esas personas deben estar encerradas “por su propio bien”.

La libertad y la disposición sobre su propio cuerpo son derechos que les son negados hoy a muchas personas con discapacidad, a

ASILO COLONIA REGIONAL MIXTO DE RETARDADOS





través de estos complejos mecanismos. Pero también es interesante evaluar las alternativas, ya que muchos sí necesitan de atención, ¿es en una situación de encierro en una entidad estatal? ¿Deberían ser las familias las que tomen esta tarea?

La vigencia de las leyes actuales no permitiría hoy las formas de tortura, sin embargo aún hay maltrato institucional. Hoy se controla la conducta a través de la medicación psiquiátrica, lo cual no debería ser tan fácilmente aceptado por nuestra sociedad.

Las normas internacionales de derechos humanos ordenan a los Estados que suscriben los tratados ya mencionados, que la internación de esas personas tenga carácter restrictivo, o sea que se tomen las medidas necesarias para evitar la segregación. Para ello es necesario entonces que se intente que esas personas queden al cuidado de su familia, cuando no pudieren valerse por sí mismas.

Pero en la práctica, todavía hoy la palabra de los pacientes internados tiene un estatus disminuido. La investigación etnográfica puede servir de apoyo al escuchar esas voces.

El compromiso ético en la investigación

En la investigación citada, intenté esbozar el retrato de una comunidad con reglas de convivencia complejas que no siempre son dictadas por la autoridad estatal e incluso que con sus prácticas sociales, reformula y adapta prescripciones oficiales, pero que requiere de una mayor atención.

Siguen siendo válidas las referencias clásicas en cuanto a trabajos etnográficos en ámbitos análogos, especialmente los estudios de Erving Goffman (2004) y Robert Edgerton (1984). De los últimos años valoro mucho los enfoques de Nancy Scheper-Hughes (1992), en particular acerca de la posición del antropólogo ante la violencia que sufre un grupo en situación vulnerable.

La cuestión ética de la labor etnográfica (y diría que con incidencia en todas las ciencias sociales) hace que el antropólogo deba tomar una posición política frente al maltrato que sufren personas privadas

de su libertad. En este caso el compromiso no debería culminar con la investigación, sino que los resultados deberían ser utilizados como medio para abogar por sus derechos.

Las situaciones de encierro no debieran ser tan fácilmente toleradas en una sociedad que respete y promueva los derechos humanos. El abandono de las personas bajo la excusa de un tratamiento médico en una institución cerrada no hace más que reforzar sugerencias y estigmas acerca de los discapacitados mentales por causa de retraso.

Deja al desnudo que la verdadera motivación para encerrar y olvidar a esa gente es el control social, el miedo a su posible peligrosidad y no la pretensión de rehabilitar ni restituir una determinada racionalidad (Foucault, 2003: 70).

Lo jurídico y lo médico se erigen como la palabra autorizada para la detección y tratamiento de las personas anormales, coincidiendo ambas perspectivas disciplinarias hegemónicas en el encierro en instituciones.

Esos pacientes están confinados en la institución, posiblemente de por vida, alienados de su núcleo familiar y lejos de la ciudad. Donde no tengamos que verlos, lo cual dice algo de la sociedad que los encierra y esconde. ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, Giorgio, *Homo Sacer*. Valencia, Pre-textos, 1999.
- Balzano, Silvia, "Intercambio social y reciprocidad en la Colonia Montes de Oca", *Seminario de Investigaciones sobre Antropología Psiquiátrica*, Nº 49, Año XV, 2004.
- Basaglia, Franco, *La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico*. Buenos Aires, Barral Editores, 1972.
- Edgerton, Robert, *The Cloack of Competence*. Los Angeles, University of California Press, 1984.
- Foucault, Michel, *Enfermedad mental y personalidad*. Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Goffman, Erving, *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.
- Magrini, L. y Ganora, M., "Informe sobre violaciones graves de los derechos humanos (Tratos y Penas Cruelles Inhumanas y Degradantes) a presos y minusválidos psíquicos en los establecimientos psiquiátricos Colonia Nacional Montes de Oca y Hospital neuropsiquiátrico Domingo Cabred. 2000. Disponible en: <http://www.derechos.org/nizkor/arg/doc/psiquiatrico>
- MDRI Mental Disability Rights International y CELS Centro de Estudios Legales y Sociales, *Vidas arrasadas. La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.
- Rosetto, Jorge y De Lellis, Martín, "Reforma del modelo de atención en una institución dedicada al tratamiento de la discapacidad intelectual", ponencia presentada en Jornadas de Salud Mental de la Facultad de Psicología (UBA), 2008.
- Scheper-Hughes, Nancy, "Anthropologists and the Crazies: Recent Works in Cultural Psychiatry", *Medical Anthropology Newsletter*, Vol. 13, Nº 3, mayo de 1982, pp. 1-11.
- Seda, Juan A., *Discapacidad intelectual y reclusión. Una mirada antropológica de a Colonia Montes de Oca*. Buenos Aires, Noveduc, 2011.



Discapacidad(es): un campo de estudio para explorar y visibilizar en la Antropología

Dos primeras preguntas: por qué y para qué investigar esta problemática¹

María José Campero

Profesora en Ciencias Antropológicas, UBA.
Residente de 2° año de la residencia Interdisciplinaria de Educación para la Salud de la ciudad de Buenos Aires

Escena 1

Cae el sol, el trajín de la ciudad empieza a descender. Una mujer de unos 40 años espera en una esquina porteña cualquiera. El verde del semáforo invita a los transeúntes a cruzar, ella espera parada tranquilamente y con un poco de resignación. Mientras, a su alrededor, la gente va y viene sin advertirla. ¡Stop! Luz roja, la gente se agazapa en las esquinas y la mujer por los murmullos se da cuenta de que terminó el permiso para avanzar.

Nuevo guiño verde, la escena se vuelve a repetir, pero esta vez un adolescente intercambia unas palabras con ella, le alcanza su brazo y la ayuda a cruzar, al llegar a la vereda de enfrente se despiden y la mujer con gratitud retoma su camino al compás de los pequeños golpecitos de su bastón blanco.

Escena 2

Siete de la mañana, una fila de personas a medio despertar espera en la parada del 168, llega el colectivo y 5 de las 6 personas suben. El señor que no subió mira su reloj y pierde su mirada en un punto lejano. A los 10 minutos llega otro colectivo, se abren las puertas, baja la gente y con una mirada del chofer se da cuenta que no será él quien lo llevará hacia su destino. El señor no se inmuta, mira nuevamente el reloj y espera. Una hora y algunos minutos más tarde llega su oportunidad, el nuevo chofer hace descender la rampa de la puerta del medio del colectivo y, ayudado por los pasajeros, ingresa; aliviado, ve cómo se aleja de aquella parada.

1. Este artículo es parte de la Tesis de Licenciatura de la autora, "Diagnósticos en disputa: hacia un debate en la construcción social de las discapacidad(es)".

He empezado con estas imágenes descritas en forma poética porque no solo son ejemplos de situaciones que uno podría encontrarse en el devenir diario, sino que además permiten situar qué es para mí investigar sobre la problemática de la discapacidad. Problemática en tanto que expone situaciones de exclusión, desigualdad y discriminación para las personas discapacitadas, y que requiere el accionar y reflexión de diversos campos disciplinares (como también de la sociedad) para analizar sus causas, relaciones y posibles soluciones. En este sentido no es, en sí misma, un problema la discapacidad de una persona, sino es la construcción social de esta la que habilita una relación asimétrica entre los sujetos.

En mi caso, como tesista, el proceso de investigación requiere proponer hipótesis y reflexiones teóricas, dar cuenta de posibles aportes desde mi campo disciplinar; recorrer y cuestionar categorías y conceptos como normalidad, diferencia, cuerpos ideales, desviación, etc. Pero, al mismo tiempo, implica entamar el debate académico con una praxis que posibilite un cambio en la realidad, ya que a mi entender la problemática de la discapacidad nos atraviesa diariamente en nuestro transcurrir como sujetos. Nos ubica de lleno sobre qué tipos de relaciones establecemos y construimos simbólicamente y materialmente con los otros, qué sociedades delineamos para que las diversidades no sean encorsetadas como unos “otros” (negativos) definidos por una reducida configuración de un “nosotros”.

Retomando algunas de las preguntas de Barton, uno de los precursores de la sociología de la discapacidad en Inglaterra: “¿En qué quiero influir con esta investigación? ¿Cómo puedo emplear mis conocimientos y mis capacidades para desafiar las formas de opresión que experimentan las personas discapacitadas? ¿Con quién quiero relacionar esta investigación?” (1998: 19), se puede entrever que toda elaboración de conocimiento no es neutral y necesariamente se “impone” un compromiso político que el investigador debe poder definir ante lo investigado. Por lo tanto, abordar esta temática implica no solo abrir nuevas áreas de estudio en nuestras disciplinas sino también, como sujetos que investigan, nos vemos “obligados” a contribuir con cambios que se materialicen en una mejoría de la cotidianeidad de aquellas personas consideradas discapacitadas, ya que la discapacidad no está dada por una deficiencia orgánica sino que se halla en la mirada de los otros (nosotros).

Primeros desafíos...

Uno de ellos fue reunir materiales bibliográficos sobre la temática de la discapacidad; la mayoría de los trabajos provenían de la medicina, la psicología y la educación, seguidos por estudios realizados desde

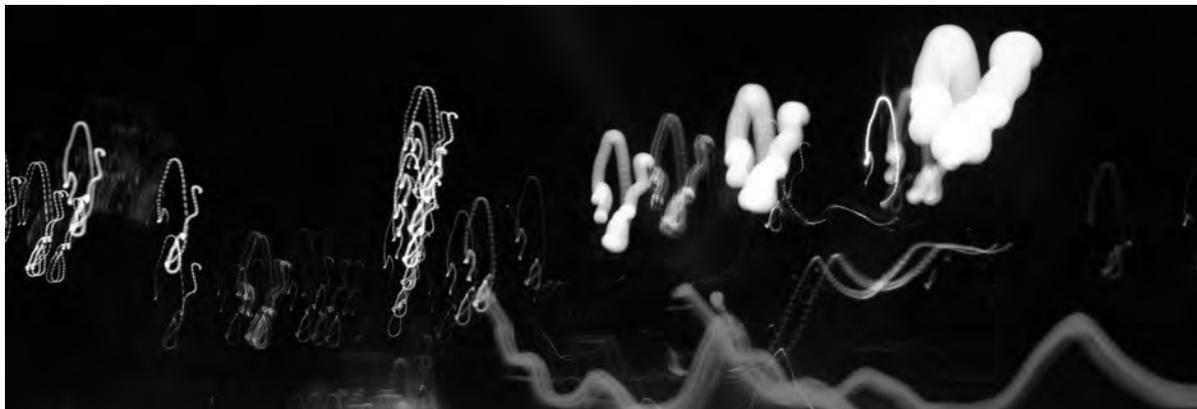


Foto Facundo Manini

el trabajo social y la abogacía y, finalmente y en menor cantidad, de la sociología y de la antropología.

Si bien esta primera exploración indicaría que, dejando de lado los estudios a nivel internacional (Inglaterra, Estados Unidos y España tienen una fuerte producción en esta área), a nivel nacional en antropología son escasas aún las investigaciones específicas en esta problemática y predominan más bien trabajos aislados antes que fuertes líneas de estudios. Asimismo, al no ser un tema investigado o “tradicional” en la antropología, generaba que no contara con textos vistos con anterioridad en alguna materia y, por otro lado, con que mucha de la bibliografía no estuviera traducida al castellano y, más aún, que no toda fuera editada en la Argentina.

A nivel personal, mi desafío era poder valerme de mi propia formación para incursionar e iniciar un camino en las otras disciplinas y debates existentes para releer los materiales producidos en “clave antropológica”. Al querer problematizar la categoría de la discapacidad me di cuenta de que estaba dialogando con algunos de los núcleos que distinguieron a la disciplina. Era preguntarme por la construcción de la diversidad y la otredad, poner en duda el límite otro/nosotros, descubrir y desnaturalizar las relaciones sociales y materiales que hacen posible sostener la discapacidad como una construcción no social, naturalizada bajo el paradigma de lo biológico. Era buscar la mirada y agencia de los propios sujetos discapacitados para enriquecer mis interpretaciones.

A nivel disciplinar, considero que es un desafío poder revertir este panorama de baja producción en la misma. Esto es posible si la antropología toma el “reto” de incorporarla como temática. Considero que ella puede aportar a estos estudios las particularidades que la distinguen: la reconstrucción de lo naturalizado, la historización de los procesos de salud/enfermedad/atención (PSEA), y la reflexión de lo individual y lo colectivo desde una perspectiva cualitativa. La introducción

de la pregunta por lo dado, lo construido, lo obvio, lo instituido amplía y habilita a cuestionar qué es la discapacidad.

Sin duda la antropología tiene (debe) mucho por aportar a esta problemática, solo es necesario forjar la temática de la discapacidad como un campo de estudio de interés de la misma y de los investigadores (conversando con otros investigadores, muchos hemos empezado a investigarla por una inquietud personal, sea por tener una discapacidad, ser familiar de una persona discapacitada o trabajar en instituciones afines, etc.).

Por esto mismo, es de celebrar que este número reúna diversas experiencias o trabajos que permitan visibilizar esta problemática y que sea un comienzo para afrontar el desafío de instalar esta temática como campo de investigación.

...primeras aproximaciones en esta investigación

Un tema central era definir qué terminología iba a utilizar en mi estudio: *¿discapacitados, personas con discapacidad, personas con necesidades especiales, personas con capacidades diferentes?* En 2006, cuando la ONU sanciona la Convención sobre los derechos de este colectivo emplea el término "personas con discapacidad" (dicha convención fue ratificada por la Argentina en 2008). La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siguiendo con lo establecido por esta, cambia en 2009 la denominación de su organismo de referencia por el de Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS), que anteriormente era conocida como Comisión para la Plena Participación e Integración de las Personas con Necesidades Especiales (COPINE), no así la Comisión Nacional para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) que permanece con otra terminología.

No niego la importancia del cambio en estos últimos años del prefijo "dis" por la preposición "con", ya que el primero connota negación, dis = no/sin capacidades y "con" establece una relación entre ambas palabras, connota inclusión, priorizando el carácter de persona y no el acento en la carencia. Sin embargo, opté por seguir la propia reflexión de la práctica antropológica que promueve valerse de aquellas categorías "nativas" del grupo que se investigue, como las propias personas se llamaban a sí mismas y a este colectivo: DISCAPACITADOS. A modo de apócope y con un tinte de humor para referirse entre ellos se suelen decir "disca" y utilizan el término de "convencionales" para hacer referencia a aquellas personas consideradas "normales".

Según lo expresado por diferentes entrevistados,² en sí el termino no pareciera ser lo conflictivo, la tensión se produce en la representación

2. En este artículo, las voces que se destacan son de los diferentes estudios que vengo realizando desde 2005 con diferentes artistas discapacitados y ONGs que luchan por los derechos de las personas discapacitadas.

que se tiene de estas personas y el verdadero acceso igualitario a las posibilidades y derechos con los que cuenta cualquier otra persona no discapacitada. Plantean que el cambio en la terminología responde más a una necesidad de los no discapacitados para *hablar sin lastimar* (Gabriel, pintor discapacitado) o bien como expresa Marcelo, actor ciego

(...) yo me llamo ciego, no vidente es un uso políticamente correcto como los demás términos, que son usados más por las personas "convencionales", como les solemos decir a los que ven. Supongo que no vidente suena mejor a las personas que no lo padecen, a mí me da lo mismo. Prefiero discapacitados porque en definitiva es el más usado por nosotros, como ser "disca", a mí no me ofende.

El cómo me llamen tiene que ver con los otros no conmigo. Tiene que ver con eso de la discriminación positiva, que al final es discriminatoria porque tenemos derechos especiales y no simplemente derechos.

Un punto que quisiera destacar como señal de aquellos "prejuicios" o saberes que se llevan al campo y se filtran, pero que al mismo tiempo solo con la aproximación al campo uno puede detectarlos, fue precisamente la construcción y problematización de la categoría discapacidad. Al utilizarla no me daba cuenta que estaba homogeneizando bajo esta categoría la diversidad y heterogeneidad existente en esta. Recién cuando varios entrevistados hablaron de cierta diferenciación hacia el interior de este colectivo, decidí agregar al final del término discapacidad su plural entre paréntesis como signo de esta diversidad, de aquí el título de este artículo *Discapacidad (es)*. Fernando, escultor en silla de ruedas, aporta al respecto:

(...) la gente tiene una imagen muy rígida de nosotros, creen que todos los discapacitados somos iguales, nos engloban a todos. Yo no soy lo mismo que un sordo, ni uno que tiene problemas mentales, yo no camino.

Acuña, Bulit Goñi y otros plantean que esta heterogeneidad debe ser tenida en cuenta porque implica diseñar lógicas de acción, prioridades y particularidades a la hora de construir políticas inclusivas por parte del Estado o de la sociedad civil (agregaría que no significa fragmentar a las personas según su discapacidad, sino contemplar todas las necesidades en esos diseños). Al mismo tiempo plantean que esta heterogeneidad puede presentarse como obstáculo para que las personas discapacitadas (estos autores utilizan el término personas con discapacidad) se conformen como un grupo de presión y de lucha.

Otro gran desafío era establecer cuál iba a ser mi trabajo de campo. Mi interés era centrarme en la propia mirada de las personas



Foto Facundo Manini

discapacitadas, particularmente en los ciegos. No quería trabajar con ONGs ni con Asociaciones Civiles, dado que muchas veces las personas a cargo no son discapacitadas, o bien como dicen Chudnovsky y Potenza Dal Masetto, muchas de ellas trabajan desde la asistencia o brindan servicios que aportan a las necesidades que el Estado no cubre, y son muy pocas las abocadas a la defensa de los derechos o que combinan ambas actividades. Asimismo, son actores que tienen una fuerte presencia en las investigaciones, ya sea generando estudios o como fuentes para otros trabajos de este tipo.

Mi punto de partida es poder tensionar desde el propio campo de trabajo los dos grandes modelos explicativos que se oponen, pensando al campo como la cotidianeidad de los discapacitados. Un eje central es la noción de espacio ya que el transcurrir de estas actividades del día a día implica contextualizarlas en un ámbito físico. Ambos modelos plantean una relación entre la discapacidad y un entorno X, ya sea que el individuo es quien debe adaptarse o el entorno deba ser accesible para los discapacitados.

Describiré en grandes líneas estos dos modelos, dado que no es aquí donde podré profundizar en ellos, para que se puedan entender porque para mí son importantes las experiencias que plantean dos compañías artísticas, cuyos miembros (en su mayoría) son ciegos: el grupo de "Teatro Ojo Ojucuro" y la compañía "Diálogos en la oscuridad"³

Por un lado el modelo médico-rehabilitador considera la discapacidad en forma individual producto de una deficiencia o disfunción orgánica, centrándose en lo patológico. Por lo tanto, es el individuo quien debe lograr adecuarse al espacio a través de la rehabilitación de las funciones remanentes. Este paradigma esconde una ideología de la normalidad que implica plantear al discapacitado como un otro, un cuerpo desviado a partir de un parámetro de funciones y cuerpo estándar. Por otro lado, el modelo social, se aleja de esta explicación entendiendo que la discapacidad plantea una relación desigualdad, según Angelino:

3. Actualmente ambas se presentan en el Centro Cultural Konex. Con el grupo de "Teatro Ojo Ojucuro" he realizado en los últimos años diferentes encuentros; con la compañía "Diálogos en la Oscuridad" me encuentro en pleno proceso de inserción. He experimentado varias veces la propuesta teatral de ambas.

(...) el discapacitado es discapacitado porque hay un algo externo que lo discapacita. Ese algo se inscribe en el orden de las relaciones sociales, en el marco de un modelo económico, social, político y cultural opresivo y desigual. Este modo de producción discapacita a aquellos que portan un déficit. (2009: 47)

En este sentido, la discapacidad no puede ser entendida sin la relación que la produce. No es la propia persona la que debe adaptarse sino que son las condiciones sociales y de producción las que deben modificarse.

El trabajo de campo que realicé si bien se cimenta en un escenario artístico, con características obviamente distintas del espacio real de la calle, y tiene ciertas limitaciones y reglas, a mi entender permite cuestionar la construcción de la discapacidad tal como lo plantea el modelo social. En este caso la dimensión espacial permite visibilizar las relaciones sociales entre los sujetos; el espacio físico, como argumenta Da Matta, es una construcción social que no solo es construida por los hombres, sino que al mismo tiempo el espacio construye a los sujetos, se da una relación inversa.

Desde mis primeras aproximaciones, y sin ánimo de concluir mi análisis, ambas obras plantean un escenario a oscuras, en el cual los actores ciegos sienten y vivencian ese espacio como propio, como parte de su cotidianeidad, y el espectador es introducido en una experiencia ajena, en un espacio que le es extraño al no poder verlo; plantean así un "juego teatral" que, al invertir los "roles", pone en duda los límites entre un nosotros normal y un otro discapacitado. Las obras, al situar a los espectadores videntes en el "espacio" de los actores ciegos, relativizan e invierten dicho límite, ya que evidencian que lo que determina dicho límite es una construcción social e histórica, en este caso la materialidad del espacio expone este límite ficticio. De esta manera cuando las obras terminan, permiten cuestionar desde la propia sensación y la experiencia qué implica la discapacidad. Nos colocan en el lugar del otro, nos dan a entender que uno también es discapacitado cuando el contexto que nos rodea y es conocido desaparece. Por un momento se logra suspender la relación normalidad/discapacidad, ellos/nosotros, y se configura otra forma de relacionarse entre los asistentes y los actores. He experimentado yo misma, cómo al no ver el espacio me permitió un mayor acercamiento a las personas que me eran desconocidas para transitar esta experiencia. Las "reglas" sociales de contacto con un otro que no es del "círculo personal" se distienden y habilitan un acercamiento corporal más cercano.

En este sentido, el modelo social es puesto en práctica al desnaturalizar los límites construidos y problematizar la representación que

tenemos sobre la discapacidad y sobre qué capacidades son necesarias según el escenario que se plantee. Se pone en duda la afirmación aquella de que la discapacidad es un problema individual. Lejos de negar la necesidad de una asistencia médica, se plantea que es la sociedad la discapacitante, ya que el ideal de un cuerpo normal o una normalidad simboliza una exclusión de aquellos sujetos que no puedan entrar en él o en ella. Por lo tanto, dicha problemática debe ser resuelta colectivamente, otorgando a todas las personas su carácter como sujetos de derechos y no pretender que el individuo sea quien deba adaptarse a las condiciones sociales existentes.

A modo de conclusión

La problemática de la discapacidad debe ser pensada desde la complejidad que la caracteriza, no solo por la heterogeneidad del colectivo, sino porque plantea al mismo tiempo una multidimensionalidad, es transversal a las dimensiones económica, política, social, ideológica, espacial. Como he tratado de escribir en este artículo, la discapacidad nos atraviesa a todos porque lleva implícita la construcción de relaciones sociales y materiales entre sujetos. Como los ejemplos con los cuales comencé este artículo, la cotidianeidad impone esta problemática, es cuestión de cada uno de nosotros percibirla y hacer algo que permita la transformación de todos nosotros hacia una sociedad más inclusiva.

Quisiera cerrar con una frase que retoma Coriat de Eisenberg:

Reducir el abordaje y estudio de la discapacidad a terapia ocupacional y rehabilitación médica (...) es como confundir el problema de la mujer en la sociedad con la ginecología; o encarar el problema del racismo desde la dermatología. (en Coriat, 2003: 23) ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña, C.; Bulit Goñi, L.; Chudnovsky, M. y Repetto, F., *Discapacidad: derechos y políticas públicas*, en Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (comps.), *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2010.

Angelino, A. "La discapacidad no existe, es una invención. De quienes fuimos (somos) siendo en el trabajo y la producción", en Rosato, A. y Angelino M. A. (coords.),

Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Buenos Aires, Noveduc, 2009.

Barton, L. "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos", en Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1998.

Coriat, S., *Lo urbano y lo humano. Hábitat y Discapacidad*. Buenos Aires, Ediciones Librería Técnica y Universidad de Palermo, 2003.

Chudnovsky, M. y Potenza Dal Masetto, F., "Luces y sombras de las organizaciones sociales y su relación con el Estado", en Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (comps.), *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: el desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2010.

Da Matta, R., "Espaço, Casa, Rua e Outro Mundo: o caso do Brasil", en *A casa e a rua*. Sao Paulo, 1985.

Todos los seres humanos son iguales por naturaleza y ante la lengua: comunidad Sorda y Lengua de Señas Argentina

María Ignacia Massone

Centro de Estudios en Antropología Filosófica y Cultural –CIAFIC– y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, CONICET

Cuando se encuentra un judío de Alemania con un judío de la Argentina, se ven y en algo se comprenden, tienen una historia parecida, los Sordos somos iguales, donde nos vemos, nos reconocemos, en todo el mundo, porque los Sordos somos una Nación, nosotros somos LA NACIÓN SORDA. Testimonio de un hombre sordo de 44 años.

1. La Federación Mundial de Sordos –WFD– ha propuesto utilizar la palabra Sordo en mayúsculas, precedida de la palabra persona cuando se hace referencia a aquellos miembros de la comunidad Sorda que hacen uso en sus intercambios cotidianos de alguna lengua de señas y poseen identidad Sorda. La Confederación Argentina de Sordomudos –CAS– adhiere a esta propuesta. Por lo tanto, en nuestros trabajos respetamos la decisión de esta comunidad.

Mucho dudé antes de escribir un trabajo en una revista dedicada a tratar la supuesta “discapacidad”, mi conciencia me decía que no debía hacerlo ya que siempre partí de la consideración de los llamados grupos “discapacitados” como iguales a todos los demás. Mi primera réplica cuando recibí la invitación a publicar fue: “Pero yo pienso que no hay discapacitados y la comunidad Sorda¹ por ende no lo es”. Los editores me aseguraron que la idea de este número era plantear críticas y discrepancias hacia esta postura ideológica hacia los grupos diversos. Aun así en ocasiones pensé en rechazar este ofrecimiento. Sin embargo, luego de varias consultas con miembros de mi equipo, personas oyentes y personas Sordas, decidí que la visión que la comunidad Sorda tiene de sí y las evidencias científicas deben presentarse en todos los espacios. Hacer internismo es un modo de luchar contra los prejuicios y contra los estigmas. Creo que de este modo algún día esta palabra tan pero tan nefasta, tan estigmatizante, tan cargada de evolucionismo, tan autoritaria, tan discriminadora, tan... –que de ahora en más usaré entre comillas ya

que pienso debería desterrarse del discurso porque esta categoría no existe— pueda erradicarse obviamente no solo como modo de categorizar a un grupo que conforma una comunidad lingüística con su propia lengua y cultura, sino más específicamente pueda erradicarse en principio como ideología evolucionista del discurso de las ciencias sociales, y por consiguiente del discurso de la pedagogía y del discurso del Estado.

Los científicos sociales somos intelectuales que deseamos cambiar la realidad si no nos convertimos en perpetuadores de la ideología dominante, y la ideología dominante ha hecho de las personas Sordas “discapacitados”, realidad no cierta y no evidente que es necesario ya alterar. Alterar porque sabemos que todos somos iguales por naturaleza y que es la sociedad la que produce y perpetúa autoritariamente dicho estigma ya que se piensa capacitada para discapacitar ¿? Es más no solo pienso que no debe denominarse con este mote evolucionista a las personas Sordas sino a ninguna persona diversa —personas ciegas, reñas y discapacitadas mentales—; utilizo las palabras con las que estos grupos se refieren a sí mismos. Es decir, que si filosóficamente pensamos que somos iguales por naturaleza no hay personas con “discapacidad”, hay simplemente personas diversas: característica de la humanidad: somos diversos todos y cada uno de nosotros. O somos todos discapacitados.

El objetivo de este artículo es pues presentar toda la evidencia que demuestra que las personas Sordas históricamente en el mundo entero han conformado una comunidad lingüística cohesionada por lenguas transmitidas en una modalidad diferente, la visoespacial y este solo hecho anula la “discapacidad”. Por ende, poseen una cultura eminentemente visual ya que su mundo simbólico se construye desde una experiencia de vida diferente. Es pues una comunidad monolingüe en sí misma pero intercultural y multilingüe ya que en cualquier sociedad industrializada del mundo está inserta en una comunidad que

Evangelina Gianolli, guía Sorda en el Zoológico de la ciudad de Buenos Aires.



habla y escribe alguna o algunas lenguas habladas. Por lo tanto, la comunidad Sorda argentina se comunica intragrupalmente en sus intercambios comunicativos cotidianos con la Lengua de Señas Argentina o LSA y posee un mundo de significaciones y representaciones propio producto de ver el mundo desde sus ojos: cultura visual.

Evidencias desde la lingüística: la Lengua de Señas Argentina como lengua natural

La lingüística chomskiana sentó las bases que legitiman la inclusión del análisis de las lenguas de señas dentro de su esfera de conocimiento y así comienza un estudio lingüístico sistemático de estas lenguas. La estructura subyacente del lenguaje es independiente de la modalidad o canal de expresión: auditivo-vocal y visoespacial –o viso-gráfico–. La lengua hablada y la lengua de señas –y aun la lengua escrita– remiten a canales diferentes pero igualmente eficaces de transmisión y recepción del lenguaje. A partir del descubrimiento de lenguas que se instancian en diferente modalidad se separa la estructura subyacente del lenguaje de los efectos superficiales de la modalidad (Bellugi y Studdert-Kennedy, 1980). La contribución potencial del estudio de las lenguas de señas para la teoría lingüística es un hecho reconocido.

La Lengua de Señas Argentina (LSA) es una lengua natural que posee todas las propiedades que los lingüistas han descrito para las lenguas humanas –productividad, arbitrariedad, discreción, relaciones gramaticales y doble articulación–, una estructuración gramatical tan compleja como la de toda lengua hablada y la misma organización estructural que cualquier lengua de señas (Massone, 1993b).

La LSA contiene los rasgos de toda lengua de señas: organización sintáctica, verbos de movimiento con clasificadores expresados por la configuración de la mano, verbos que señalan concordancia entre sujeto y/o objeto, raíces de incorporación numeral y nominal, predicados con flexión de modo, tiempo, aspecto y persona, rasgos no-manuales con función sintáctica, adverbial y discursiva, etc. (Massone y Johnson, 1991; Curiel y Massone, 1993; Massone, 1993c, 1994; Massone y Machado, 1994; Curiel y Massone, 1995; Massone *et al.*, 2000; de Bin, Massone y Druetta, 2011; Cvejanov y Massone, 2012; Massone y Martínez, 2012; etc.).

Las señas están compuestas por elementos articulados secuencialmente y estratificados simultáneamente que consisten en una serie articularia de configuraciones manuales, ubicaciones,

orientaciones, direcciones y rasgos no-manuales. La articulación en el cuerpo y en el espacio y los rasgos no-manuales juegan un papel muy significativo ya que continuamente se manipulan ubicaciones y relaciones con esas ubicaciones entre los distintos componentes mencionados en cada una de las señas, actividades que hacen, a su vez, a su compleja estructuración gramatical. La morfología anidada y la sintaxis espacializada son los dos aspectos más importantes de las lenguas de señas determinados por la modalidad. El espacio alrededor del cuerpo del señante es explotado en los distintos niveles de análisis desde el fonológico –localizaciones fonológicamente contrastivas–, el morfológico –morfología de concordancia verbal–, hasta el sintáctico –concordancia– y especialmente el discursivo –anáfora, referencia, deixis, coherencia (Massone y Machado, 1994; Massone y Curiel, 2004; Massone y Martínez, 2012). La utilización de este espacio varía según de qué lengua se trate, y en la LSA según el tipo de interacción y de distancias sociales interpersonales: pública, privada o íntima (Massone y Menéndez, 1996). En el discurso político Sordo, por ejemplo, el espacio es usado en su forma más amplia (Druetta, Lemmo, Martínez y Massone, 2010; Druetta *et al.*, 2011).

Evidencias desde la neurolingüística

Cuando las lenguas de señas fueron descubiertas, importantes investigadores (Bellugi y Studdert-Kennedy, 1980; Bellugi, 1983; Anderson *et al.*, 1990; Hickok *et al.*, 2002) demostraron que las lenguas de señas también se localizan en el hemisferio izquierdo, hemisferio de localización de la facultad del lenguaje. Los estudios examinaron a grupos de Sordos señantes que habían sufrido daño en algún hemisferio. Evaluaron su desempeño en la comprensión y en la producción de la Lengua de Señas Americana o ASL a fin de determinar las regiones que interpretan y generan las lenguas de señas en el cerebro y si son las mismas involucradas en las lenguas habladas. Los resultados confirmaron que la desorganización gramatical de las personas Sordas señantes de la ASL y su falta de comprensión eran similares a las de pacientes oyentes con afasia de Wernicke. Otras personas Sordas tenían problemas de producción pero comprendían perfectamente, estos síntomas eran similares a los de afasia de Broca.

Estos hallazgos demostraron que el hemisferio izquierdo es dominante para la función lingüística, tanto para las lenguas habladas como para las lenguas de señas. Los señantes con daño en el

hemisferio derecho hablaban fluidamente la ASL. Estos hallazgos han sido sumamente importantes para el campo de la investigación lingüística ya que demostraron que las lenguas de señas pueden ser analizadas con los mismos modelos teóricos que las lenguas habladas puesto que evidencian los mismos fenómenos, ya que la capacidad para el lenguaje impone restricciones a la forma.

Evidencias desde la psicolingüística

La lengua es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ella se transmiten los modelos de vida de una sociedad y de una cultura y los patrones éticos y cognitivos. El proceso de adquisición de la lengua natural constituye el desarrollo progresivo de un potencial de significados ya que la lengua interpreta la realidad y le asigna un significado determinado (Halliday, 1978). La comunidad lingüística en la que el niño está inmerso imprime un sello característico a las interacciones, es el contexto para las actividades de subsistencia: reproducción, protección y socialización. Los patrones de interacción madre-hijo sientan las bases del intercambio comunicativo-social posterior.

El niño Sordo de padres Sordos –como el niño oyente de padres oyentes– construye su propia gramática y está inmerso en un proceso comunicativo natural al ser parte de una comunidad lingüística donde se usa una determinada lengua de señas. Este proceso negociador madre-hijo –o adulto socializador-niño– contribuye a que el niño no solo ponga en funcionamiento sus capacidades lingüístico-comunicativas, sino que también vaya formando una identidad social propia de una cultura determinada. “El niño no solo llega a pensar socialmente al interactuar, también llega a ser socialmente mediante la interacción” (Behares, Massone y Curiel, 1990).

Los resultados obtenidos muestran un considerable paralelo en el proceso de adquisición entre niños Sordos y niños oyentes. Es decir, que el patrón de adquisición de la lengua parece no ser específico del canal, sino que refleja una serie de habilidades que trascienden la modalidad de transmisión del lenguaje. La importancia de este desarrollo radica en una serie de factores. A través de la adquisición de la lengua natural el niño es capaz de asimilar la realidad que lo rodea, es decir, socializarse y conocer el mundo. La lengua natural constituye un rasgo cultural que ha heredado y actúa como un factor integrador a través del cual el individuo asimila su cultura. Las

lenguas no pueden captarse por sí mismas fuera del contexto de las culturas en que se insertan.

Los niños Sordos de padres oyentes (alrededor del 94% de los casos, porcentaje mundial) son los que presentan mayores crisis de identidad en su proceso de socialización. Sin embargo, estos niños también desarrollan una lengua de señas particular a pesar del escaso *input* que reciben de su entorno, una lengua que servirá para funciones específicas. Ni siquiera aquellos a los que se les prohíbe el uso de la LSA o los que viven en zonas rurales muy aisladas de nuestro país carecen de lengua –evidencia que he observado en todos estos años de investigación. Y estos niños serán luego socializados a la LSA y a la cultura Sorda en la escuela en contacto con hijos Sordos de padres Sordos. No hay ser humano sin lenguaje, no hay ser humano sin lengua.

Asimismo, constituye un lugar común en las investigaciones, y aun en la pedagogía, el hecho de que los niños bilingües poseen una percepción metalingüística que influye positivamente en el rendimiento escolar. El argumento consiste en que el bilingüismo se traduce en un aumento de las capacidades metacognitivas y metalingüísticas que, a su vez, facilita todo aprendizaje lingüístico y conduce a mejores logros escolares. El proceso que consiste en separar conceptualmente las dos lenguas en sistemas funcionalmente independientes redundante en un aumento de la capacidad metacognitiva como en el fortalecimiento de la percepción metalingüística. La experiencia previa con una lengua contribuye a la adquisición de la segunda lengua dándole al niño las herramientas heurísticas necesarias para la búsqueda y organización de los datos lingüísticos y el conocimiento, tanto general como específico del lenguaje.

Los hijos Sordos de padres Sordos al comunicarse desde que nacen en alguna lengua de señas particular ponen en funcionamiento la facultad del lenguaje y no presentan problemas de identidad, ni problemas emocionales y son los mejores alumnos de las escuelas y los que aprenden a leer y escribir –las investigaciones han constatado estos datos, así como la mayoría de las maestras en las escuelas. De hecho, la mayoría de los líderes Sordos del mundo pertenecen a familias Sordas y se han alfabetizado, en general, fuera del sistema formal.

Estos hechos apoyan la *hipótesis de la nativización chomskiana*, es decir, que la adquisición de las lenguas de señas –y aseverado por el mismo Chomsky en su visita a Buenos Aires– es posible aun en casos de privación lingüística dado que el bioprograma genético para la puesta en funcionamiento de la facultad del lenguaje es muy potente. Chomsky mismo ha reconocido que la adquisición de las

La lengua es uno de los principales elementos en el desarrollo del niño como ser social, ya que a través de ella se transmiten los modelos de vida de una sociedad y de una cultura y los patrones éticos y cognitivos.

Todos los seres humanos son iguales por naturaleza y ante la lengua...



Carlos Vera Flores, guía Sordo en el Museo Quinquela Martín, ciudad de Buenos Aires.

lenguas de señas le ha aportado parte de la evidencia que apoya su hipótesis.

Evidencias desde la sociolingüística y desde la etnografía

Las personas Sordas se conformaron según los patrones de cualquier comunidad minoritaria –y desde la Edad Media ya que hay registros históricos– no solo debido a construcciones intragrupalas positivas, sino también, debido a fuerzas o actitudes externas negativas. No es solamente, que la comunidad refleja e integra influencias originadas fuera del grupo, sino que se origina debido a estas fuerzas externas negativas y porque presenta características comunes; luego al agruparse

surge dentro del grupo una serie de construcciones positivas por necesidad de supervivencia, de construcción de formaciones sociales propias, y de lucha contra las fuerzas externas negativas. Una vez constituido el grupo aparece, por necesidad de identificación diferente, de identidad de grupo, la lengua como la más poderosa herramienta de lucha contra el discurso de la sociedad dominante y como el elemento más importante de socialización; pero también al ser una institución es una realidad objetiva, está ahí, resistente a todo intento de cambio y como elemento de cohesión del grupo. Por estas razones y no solo por haber sido Sordos es por lo cual han resistido al genocidio.

En términos de Durkheim (1976) cuando la díada se convierte en tríada las formaciones originales se vuelven hechos sociales genuinos, alcanzan *choséité* –coseidad. Aparecen las habituaciones y tipificaciones, una biografía compartida, las instituciones –paternidad, lengua– se experimentan como poseyendo una realidad propia, la realidad de la vida cotidiana es vista como objetiva, y es en este mundo objetivo en donde las formaciones sociales pueden transmitirse de

generación en generación. Las personas Sordas así elaboraron históricamente un sistema para significar y en este proceso de producir una lengua que llegue al objetivo, el sujeto emergió como sujeto de ese sistema simbólico.

Benveniste (1966) explicita la importancia de la conformación de la subjetividad en el lenguaje, por lo tanto, el discurso provee las fuentes gramaticales para que *ego* se represente a sí mismo. En este proceso *ego* emerge y se da a sí mismo una forma. Además, una práctica lingüística es la única vía para dar lugar a la propia existencia. Fishman (1968) señala que esta identidad de grupo es impensable sin una lengua particular que sea elegida colectivamente. Es a través de la interacción lingüística que los individuos construyen su mundo como objeto, a ellos mismos como sujetos y se produce así un mutuo reconocimiento que da lugar al grupo.

Las lenguas, pues, en estos grupos tienen valores que exceden la mera asociación dado que la lengua es una práctica política performativa, un modo de acción –como diría Austin (1962). La LSA es la facultad performativa, simbólica, legítima y no contingente para jugar el juego, para alcanzar cambios sociales y alterar relaciones de poder (Massone, 2009). Porque la LSA es la lengua del endogrupo, la lengua de identidad, satisface la interacción dentro de las familias y de las asociaciones, es la lengua de membresía a la Comunidad, símbolo de sentimiento de pertenencia al grupo, su valor máspreciado, su patrimonio. Dentro de la Comunidad Sorda la LSA no está en competencia con el español como lo están las variedades en comunidades bilingües.

Desde el punto de vista cognitivo permite categorizar el mundo, da forma al pensamiento y desde una perspectiva psicoanalítica permite la conformación de la subjetividad, la intersubjetividad y el vínculo social.

El español hablado es la lengua del grupo externo que carece de identificación en el endogrupo ya que no la utilizan sus miembros como modo de comunicación dentro de la Comunidad y puesto que tiene una mera función instrumental –*lingua franca*–, la utilizan en contacto con oyentes. Sin embargo, los Sordos la ven como la lengua necesaria, imperativa puesto que es la lengua oficial de su país (Massone, 2009).

El español escrito es la segunda lengua, ya que la LSA carece de escritura y es una lengua conversacional. El trabajo de los líderes Sordos en nuestro país ha demostrado la importancia del español escrito para ellos. Todos reconocen su importancia para acceder a la información, para comunicarse con el Estado y luchar por sus derechos, para salir de su condición de iletrados y discriminados.

Las personas sordas se conformaron según los patrones de cualquier comunidad minoritaria.

Evidencias desde la misma Comunidad Sorda

Las distintas comunidades Sordas de cada país conforman una comunidad Sorda mundial que tiene su Federación –Federación Mundial de Sordos o WFD.

Las distintas asociaciones de personas Sordas de cada país se nuclean en una Confederación, la Confederación Argentina de Sordomudos –CAS– en la Argentina. Estas instituciones funcionan como el gobierno de la comunidad. La WFD establece directivas, dicta resoluciones, realiza investigaciones, asesora y organiza congresos mundiales, etc. Desde la década del sesenta la WFD ha dictado resoluciones en las que defiende las lenguas de señas y la cultura Sorda, insta a su investigación, propone y pide a los Estados servicios de interpretación, el reconocimiento de las lenguas de señas de cada país, y brega por la educación intercultural-multilingüe.

En nuestro país la CAS trabaja actualmente junto a la Asamblea Permanente de los Derechos Humanos con la cual ha presentado una demanda de reconocimiento de su lengua y de su cultura ante la Organización de Naciones Unidas y del no tratamiento de sus integrantes como “discapacitados” sino como miembros de una comunidad lingüística. También está pidiendo una ley de reconocimiento de la LSA como su patrimonio lingüístico y cultural, entre otras actividades.

Las federaciones, confederaciones y asociaciones de personas Sordas del mundo entero han firmado el año pasado el denominado *Documento de la Nueva Era* que dictamina que las personas Sordas tienen una lengua propia que debe respetarse y en donde explícitamente se asegura que solo a partir de esta lengua es que deben ser enseñados.

La comunidad Sorda argentina ha estado luchando por su reconocimiento como comunidad lingüística desde 1999, la década del neoliberalismo más acérrimo en nuestro país, con la creación del “Grupo Seis”, integrado por seis hijos de padres Sordos, todos ellos líderes de la comunidad. En 2005, este grupo tuvo acceso al gobierno de la CAS –mandato que mantienen hasta el día de hoy. Es también muy interesante notar que una vez que ocurrieron estos hechos, el discurso político Sordo apareció como un nuevo género discursivo en el panorama público en diversos eventos tanto de la comunidad Sorda, es decir, entre personas Sordas exclusivamente, como de la comunidad oyente. Debido a su importancia para la comunidad, estamos investigando el discurso político Sordo de manera conjunta con los líderes.

Educación intercultural-multilingüe

Todas estas evidencias presentadas llevaron a la comunidad Sorda mundial y a aquellos científicos sociales que actuamos como investigadores orgánicos y funcionales a sus luchas a plantear una educación intercultural-multilingüe (Massone, Simón y Druetta, 2003). De hecho, la comunidad Sorda en todos los países del mundo festeja el mes de setiembre como el de su identidad y este año 2012 el lema es: "el bilingüismo es un derecho humano".

Un sistema educativo intercultural-multilingüe en escuelas comunes es el único que garantiza la presencia de la comunidad Sorda, de su lengua y de su cultura. Maestros de la comunidad son los únicos que pueden transmitir la experiencia de vida simbólica que hace a su cultura y socializar a los niños y jóvenes Sordos. Un sistema con estas características es el único que podrá revertir la condición de discriminación de esta comunidad y otorgarle sus derechos humanos, alterar las relaciones de poder dentro de la escuela que sigue siendo hoy un contexto sociolingüístico oyente en el cual se trata a este grupo como "discapacitado" ya que las escuelas pertenecen al sistema especial. La historia educativa de este grupo ha sido una triste historia de colonización y tortura, el método denominado oral proveniente del discurso médico o modelo clínico ha intentado solo oralizarlo, desconsiderando los principios más elementales de toda educación como la alfabetización y la transmisión de contenidos y, peor aún, su lengua y su cultura.

Reflexiones finales

A pesar de que distintas ciencias sociales han aportado evidencias más que suficientes a favor de la existencia de lenguas instanciadas en otra modalidad la historia de las mismas ha sido un "lingüicidio" y la historia de la cultura Sorda, un genocidio. En este proceso hay muchos cómplices como, por ejemplo, el sistema educativo, férreo defensor del modelo clínico.

A pesar de esta guerra las comunidades Sordas del mundo lograron resistir y salvarse del genocidio lingüístico y siguieron utilizando sus lenguas de señas. Paralelamente, estas mismas lenguas de señas siempre constituyeron el estigma que las marginó, discriminó, aisló y hasta hoy convirtió en comunidades lingüísticas o en pueblos lingüísticos –como reza la Declaración de Derechos Lingüísticos– sin soberanía, por ende, sin poder. Y por consiguiente también para la sociedad en general han sido comunidades sin lengua o, más ridículamente aún, sin lenguaje.

Quienes investigamos desde el campo de la lingüística sabemos que las palabras con las que nos referimos a las personas para atribuirles características, cualidades o acciones no son ni inocentes ni ingenuas. En términos de clases de palabras, la predicación no solo se encuentra en los verbos, sino también en palabras como los sustantivos. De hecho, el acto de nombrar objetos, hechos o personas representa un acto de predicación epistémica que condiciona las formas de entender e interpretar aquello que es designado.

¿Hasta qué punto podemos considerar que la persona Sorda, que forma parte de una comunidad lingüística y cultural, es discapacitada *per se*, es decir, independientemente del discurso que le atribuye dicha característica?

Según la Real Academia Española (2001), *discapacitar* es un verbo transitivo que se define de la siguiente manera: "Dicho de una enfermedad o accidente: causar a una persona deficiencias físicas o psíquicas que impiden o limitan la realización de actividades consideradas normales." Analicemos cómo esta definición tiene un impacto en la vida de las personas Sordas. En primer lugar, el término *discapacitar* se aplica a personas que padecen de "una enfermedad o accidente" que impide o limita "la realización de actividades consideradas normales". Atribuido a la persona Sorda, implica considerar al menos dos cosas: que la persona Sorda es enferma, y que la sordera se equipara a cualquier otra clase de enfermedad.

La persona Sorda, entonces, se define por una alteración de su salud. No obstante, no es enfermo ya que, de hecho, puede llevar adelante su vida de manera normal: va a la escuela, aprende a leer y escribir, puede desarrollarse con plenitud desde el punto de vista cognitivo, interactúa con miembros Sordos y oyentes de la sociedad, tiene un trabajo, forma una familia y, por sobre todas las cosas, *desarrolla una lengua natural que se transmite en la modalidad visual y una cultura tan rica y compleja como cualquier otra.*

Luego, cabe preguntarse *qué o quién "discapacita"* a la persona Sorda. Según la definición de la RAE, el agente causante de la "discapacidad" es una entidad abstracta: una enfermedad o un accidente. Según la representación concebida por la sociedad y por el Estado hacia las personas Sordas el agente causante pasa a ser el otro que se piensa capacitado. En ambos casos, el "discapacitado" –adjetivo deverbal sustantivado– se encuentra objetivizado. Es un individuo que, al encontrarse definido por una carencia, necesita todo tipo de asistencia y se transforma así en "objeto" de dicha asistencia. En esta conceptualización de la persona Sorda, se niega su patrimonio lingüístico y cultural ya que no es visto como una vía posible de solución, puesto que la única respuesta posible frente a una "carencia"



es la normalización. De esta manera, la persona Sorda solo puede barajar una opción: *debe transformarse en oyente*, objetivo que, como sabemos, no solo es irreal sino también frustrante para aquel que quiera cumplirlo.

En gran parte, debemos a un discurso hegemónico la cualidad de “discapacitadas” de las personas Sordas. Entonces, designarlas de esta manera no constituye simplemente el acto de denominar, también es predicar una serie de características con connotaciones negativas, discriminadoras y evolucionistas respecto de este grupo minoritario no reconociendo la igualdad de todos los seres humanos. Por estos motivos, rechazo categóricamente el adjetivo de verbal sustantivado (*los “discapacitados”*) con el que se los designa. Las personas Sordas conforman una comunidad lingüística y cultural minoritaria históricamente oprimida por el discurso del poder. Es necesario, entonces, dar una batalla discursiva para revertir esta situación. Como seres atravesados por el discurso, la lucha de los oprimidos comienza cuando se definen a sí mismos, rechazando la denominación del otro opresor, y, en consecuencia, se convierten por primera vez en sujetos de una predicación plena. Este es el camino actual por el que está transitando esta comunidad y que nosotros como científicos sociales leales a sus luchas y a su sentir acompañamos.

A modo de conclusión quiero citar las palabras de Ana María Morales García de su libro *La Comunidad Sorda de Caracas: una narrativa sobre su mundo* (2010: 55):

Alejandro Makotrinsky, guía Sordo en el Museo Quinquela Martín, ciudad de Buenos Aires.

La interpretación efectuada sobre por qué los Sordos conforman una comunidad lleva a otra no menos interesante consideración teórica que quiero incorporar en este análisis por su pertinencia y valor. Se refiere a lo propuesto por Schütz (2001), como comunidad de espacio y comunidad de tiempo. La primera, la comunidad de espacio, se entiende como la relación cara a cara con el otro, su presencia física y cotidiana y la conciencia que se tiene de ello.

En cuanto a la comunidad de tiempo, es cuando comparto conmigo su experiencia y esta fluye paralelamente a la mía, cuando puedo en cualquier momento mirar hacia esa persona y captar sus pensamientos a medida que se producen, es decir, cuando estamos envejeciendo juntos. Bajo este prisma, la comunidad Sorda se constituye en el espacio intersubjetivo en el que se producen relaciones significativas entre los actores que derivan en un universo simbólico producto de la cercanía. Un mundo de la vida cotidiana construido a partir de las acciones y las relaciones que establecen siendo Sordos, y que solo es posible por ser Sordos. Un mundo de la vida cotidiana casi intraducible para quien no lo sea.

Agradecimientos

Se agradece al Centro para el Estudio y Desarrollo de la Comunidad Sorda –CEA– por haber facilitado y permitido publicar las fotografías de actividades culturales realizadas por sus miembros. ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. W.; Damasio, H.; Damasio, A. R.; Bellugi, U.; Tranel, A. P.; Brandt, J. P. y O'Grady-Batch, L., "Sign language acquisition following left hemisphere damage and aphasia", *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 12(1), 47, 1990. Consultado, 5/11/2002.
- Austin, J. L. *How To do Things with Words*. Harvard, President and Fellows of Harvard College, 1962.
- Behares, L. E.; Massone, M. I. y Curiel, M., "El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder", *Cuadernos de Investigación, Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, FFy L, UBA, N° 6, pp. 41-68, 1990.
- Bellugi, U., "Language structure and language breakdown in American Sign Language". Studdert-Kennedy (ed.), *Psychobiology of language*. Cambridge, MA, MIT Press, 1983, pp. 152-176.
- Bellugi, U. y Studdert-Kennedy, M. (eds.). *Signed and Spoken Language: Biological Constraints on Linguistic Form*. Dahlem Konferenzen. Weinheim/Deerfield Beach, FL, Verlag Chemie, 1980.
- Benveniste, E., *Problèmes de Linguistique Générale*. París, Gallimard, 1966.
- Curiel, M. y Massone, M. I., "Categorías gramaticales en la Lengua de Señas Argentina",

- Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, vol. 31, 1993, pp. 27-53.
- , “Los verbos modales en la Lengua de Señas Argentina”, *II Jornadas de Lexicografía*. Universidad de Buenos Aires, 1995.
- Cvejanov, S. y Massone, M. I., “Acerca del marcador de concordancia en Lengua de Señas Argentina”, *XIII Congreso de Lingüística, Sociedad Argentina de Lingüística*. San Luis, IFDC, 2012.
- de Bin, E.; Massone, M. I. y Druetta, J. C., “Evidencias de subordinación en Lengua de Señas Argentina”, *Revista de Lengua de Señas e Interpretación LSINT*, N° 2: 5-20. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 5-20, 2011.
- Druetta, M. R.; Lemmo, P.; Martínez, R. A. y Massone, M. I., “Los destinatarios del discurso político sordo en Lengua de Señas Argentina”, *Revista de Lengua de Señas e Interpretación LSINT*. Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, N° 1, 2010, pp. 5-28.
- Druetta, M. R.; Lemmo, P.; Druetta, J.; Martínez, R. A. y Massone, M. I., “The socio-political impact of deaf leaders discourse in Argentina”, *XVI World Federation of the Deaf Meeting*. Durban, 2011.
- Durkheim, E., *Educación como Socialización*. Salamanca, Sígueme, 1976.
- Fishman, J. “Nationality-Nationalism and Nation-Nationism”, en Fishman, J.; Ferguson, Ch. y Das Gupta, J. (eds.), *Language Problems in Developing Nations*. Nueva York, John Wiley and Sons Inc., 1968.
- Halliday, M. A. K., *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres, Edward Arnold, 1978.
- Hickok, G.; Bellugi, U. y Klima, E., “Sign Language in the brain”, *Scientific American* 2, 2002, pp. 25-34.
- Massone, M. I. y Johnson, R. E., “Numbers and numeral classifier suffixes in Argentine Sign Language”, *Proceedings XI Congress of the World Federation of the Deaf*. Tokio, 1991, pp. 743-762.
- Massone, M. I., *Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Argentina-Español-Inglés*. 2 vol. Buenos Aires, Sopena Argentina, 1993a.
- , “La Lengua de Señas Argentina: una lengua en otra modalidad”, *Fonoaudiológica* 39(3), 1993b, pp. 9-23.
- , “El plural y el género en la LSA”, *Signo y Seña*, N° 2. Instituto de Lingüística, UBA, 1993c, pp. 75-99.
- , “Some distinctions of time and modality in Argentine Sign Language”, *Perspectives on Sign Language Structure. Selected Papers from the 5th International Congress on Sign Language Research*. Salamanca, [1992] 1994, vol I.
- Massone, M. I., “The linguistic situation of Argentine Deaf Community: why not diglossic”, *Journal of Multicultural Discourses* 4(3), 2009, pp. 263-278.
- Massone, M. I. y Machado, E. M., *Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe*. Buenos Aires, Edicial, 1994.
- Massone, M. I. y Johnson, R. E., “Kinship terms in Argentine Sign Language”, *Sign Language Studies* 73, 1991, pp. 347-360.
- Massone, M. I. y Menéndez, M., “An interactional approach to the analysis of Argentine Sign Language”, *International Pragmatics Conference*. México, 1996, y en *Cadernos de Estudios Linguísticos*, Campinas, 33, 1997, pp. 75-82.
- Massone, M. I. et al., *La Conversación en Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires, Edicial, 2000 y Libros en Red, Internet.
- Massone, M. I.; Simón, M. y Druetta, J. C., *Arquitectura de una Escuela para Sordos*. Buenos Aires, Editorial Digital Libros en Red, 2003.
- Massone, M. I. y Curiel, M., “Sign order in Argentine Sign Language”, *Sign Language Studies* 5 (1), 2004, pp. 63-93.
- Massone, M. I. y Martínez, R. A., *Curso de Lengua de Señas Argentina*. Buenos Aires, CONICET (ms), 2012.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. 22° Edición, 2001. On line. Fecha de consulta: 13 de agosto de 2012. <http://lema.rae.es/drae/?val=discapacitar>

El monstruo

Sobre *Frankenstein* de Mary Shelley

Jerónimo Ledesma

Licenciado en Letras (UBA), Secretario Académico del Departamento de Letras y Jefe de Trabajos Prácticos de Literatura del Siglo XIX

*¡Hombre injusto!, si puedes por un instante suspender la ilusión
que fascina tus sentidos, si tu corazón es capaz de comprender
el idioma del raciocinio, interroga esas ruinas, lee en ellas
las lecciones que te presentan.*

Volney, *Las ruinas de los imperios*, 1790

Suele pensarse que *Frankenstein* o *el Prometeo moderno* (1818) de Mary Shelley no es más que una fábula aleccionadora para aprendices de brujo y científicos amorales (o ingenuos) y que por ello debe ser ubicada en el territorio ideológico del conservadurismo. Pero esta novela debe ser entendida, más bien, como la emergente literatura de un complejo de interrogantes propios del campo ideológico progresista en la época posterior a Waterloo. Que distintas variantes del conservadurismo hayan podido adaptar el texto a sus fines y que la novela misma haya sufrido un proceso de victorianización posterior, es otro asunto.

La autora, hija de dos notables intelectuales de izquierda, Mary Wollstonecraft y William Godwin, había crecido en el ambiente posrevolucionario de las guerras napoleónicas, un ambiente donde se debatía a menudo sobre el cambio político-social, sus teorías, métodos y riesgos, y se reflexionaba sobre el mejor modo de permanecer fiel a unos ideales que la historia no terminaba de admitir. La relación sentimental de Mary con el poeta Percy Bysshe Shelley, que desembocó en la fuga

amorosa de la pareja al continente en 1814, no hizo sino extremar hasta un punto dramático las exigencias intelectuales y éticas de esa temprana formación. Desde el comienzo, Mary y Percy desarrollaron la costumbre de leer juntos y dialogar sobre lo que leían, preguntándose sobre los principios que regían y deben regir los actos de las personas. Y entre esos textos se encontraban los propios textos de los padres de Mary (*Justicia Política, Vindicación de los derechos de la mujer, las Memorias de Wollstonecraft*), que ofrecían un ideario completo para sus audacias: búsqueda de la libertad y la justicia, crítica de las instituciones, valor del raciocinio y la benevolencia, el cambio político como horizonte, el amor libre. La perspectiva desde la cual Mary leía los textos de sus padres era, no obstante, particular. Por posición generacional, Mary podía ver con distancia los acontecimientos históricos que habían motivado las obras de sus padres (conocía las vicisitudes y contradicciones de la Revolución Francesa, sabía que a la revolución había seguido la guerra, la contrarrevolución, el imperialismo), pero a la vez esa distancia coincidía con el trayecto de su propia experiencia vital, de modo que la pregunta por la historia reciente de Europa venía a coincidir con la pregunta por su propia identidad personal de un modo oscuro e inquietante: el mismo arco de tiempo que unía la Revolución Francesa con la derrota de Napoleón en Waterloo y el comienzo de la Restauración era el que conectaba la época de su nacimiento con su ingreso en la adultez. Y si su padre representaba el caso del intelectual que en ese período se había acomodado a las exigencias de la historia separando la teoría de la práctica ("felizmente se ha convertido a eso que el mismo llamó alguna vez los prejuicios antiguos", comentó con sorna un reseñista adverso de *Frankenstein*), ella, con su acto de emancipación adolescente, entregándose al *amor fou* con Percy y escapando al continente sin el consentimiento de su padre, había vuelto a poner a prueba la problemática relación entre esas dimensiones. ¿Cómo se relacionan la teoría y la práctica en la historia, cuáles son las consecuencias de cambiar las prácticas sociales partiendo de teorías, es posible liberarse de los condicionamientos y prejuicios que imponen los sentimientos humanos, las costumbres, las tradiciones? Todas estas preguntas, que acuciaban a la época, eran pertinentes con respecto a su situación personal.

La famosa escena de Villa Diodati (la competencia de cuentos de terror en junio de 1816) no fue solo el origen de *Frankenstein*; también constituía un punto de llegada para los difíciles ensayos de libertad de Mary. Entre julio de 1814 y el segundo viaje al continente en mayo de 1816, Mary había acumulado una cantidad notable de experiencias complejas. Se había fugado con su amante de su casa, con la consecuencia desdichada de perder toda comunicación con Godwin, había visto cómo su amante era atraído por su media hermana, había

Anónimo, T. P. Cooke representando el personaje del monstruo en *Presumption*, la adaptación teatral de *Frankenstein* de Richard Brinsley Peake (Londres, 1823).



MAT. P. COOKE,
Of the Theatre Royal, Covent Garden.
In the Character of the Monster in the Dramatic Romance of Frankenstein.

recorrido sin dinero una Europa que cedía sus recientes conquistas de libertad, había dado a luz una niña, que murió a los pocos días, había vivido sola en Londres (“como una pobre cosa abandonada”, escribió en su diario) mientras Percy resolvía problemas financieros, legales y sentimentales, había recibido noticias de la derrota de Napoleón en Waterloo, había sido madre nuevamente. Tanto la angustia como la hilaridad grotesca de *Frankenstein*, su peculiar uso de la novela gótica, la red obsesiva de temas que establecen sus historias, se entienden mejor si se los interpreta en este marco como el planteamiento ficcional de una serie de interrogantes propios del progresismo decimonónico en la época inicial de la Restauración, que las circunstancias personales de la autora exasperaban y permitían internalizar.

Un veloz repaso de las historias de sus tres narradores deja ver hasta qué punto todos sus motivos principales se afinan con esta misma clave, al tiempo que presentan articulaciones y deslizamientos entre ellos. Víctor Frankenstein es un ginebrino joven y talentoso, de ideas ilustradas, el cual, fascinado desde pequeño por la alquimia y la electricidad, dolido por la muerte de su madre y potenciado por los adelantos científicos, se propone redimir a la humanidad superando los tristes límites de la muerte sin reparar en las consecuencias de su acto. El relato de la criatura que fabrica Frankenstein con irónico éxito ofrece testimonio sobre la naturaleza de los prejuicios que gobiernan a la sociedad, el resentimiento que dichos prejuicios engendran en los maltratados y el sufrimiento de un hijo abandonado por su padre. Walton, quien incluye en su relato los otros dos, es un marinero que se cruza con estos personajes buscando un paso al Polo Norte y reconoce en la fantástica historia de estos seres, los motivos, las tribulaciones e incluso los riesgos de su propia aventura prometeica. Estos tres personajes, haciendo cada uno el relato de sus extraordinarias experiencias, reflejándose o contraponiéndose entre sí, sumando otros relatos menores o tangenciales a los suyos, confeccionan un catálogo en clave literaria de algunos motivos que asediaban al imaginario progresista inglés en la época del romanticismo y la revolución.

Por supuesto, la novela no solo no es un tratado político o moral, sino que es una ficción que se reconoce como ficción y explota a fondo ese hecho. *Frankenstein* ficcionaliza imágenes del archivo de la época y de la tradición literaria, incorpora discursos y posiciones ideológicas, pero como representaciones ficcionales de distintos niveles de significación, no como meras alegorías ni proposiciones didácticas. Antes que una fábula moral, *Frankenstein* se ofrece como un experimento en ficción moral, un texto que abre interrogantes sobre un campo definido de problemas, pero que no brinda las respuestas

a esos interrogantes. No debe extrañar que la primera recepción de la novela no encontrara en ella un mensaje conservador sino que denunciara algo más problemático, la ausencia de toda enseñanza: “no inculca ninguna enseñanza de comportamiento, modales o moralidad; no puede mejorar a los lectores...”, escribió el reseñista de una publicación *tory* (Baldick 56: 57). Naturalmente, pensar que por ello la novela presenta solo un juego esteticista, un mero entretenimiento, sería igualmente equivocado. Como se lee en el prefacio de la primera edición, el valor del acontecimiento en que se funda la ficción –la creación de un ser humano artificial– es el que “proporciona a la imaginación un punto de vista para delinear las pasiones humanas más amplio y atractivo que el que pueden ofrecer las relaciones habituales entre fenómenos ordinarios”.

En una traducción de la novela que preparé hace algunos años para la colección Colihue Clásica (2006)¹ presenté datos e interpretaciones de la crítica anglosajona que permiten leer el texto en esta dirección. También procuré allí enfatizar el compromiso de la novela con la tradición ilustrada inglesa y sugerí que ese compromiso prevalece por sobre sus motivos pesadillescos. Mi argumento es que *Frankenstein* no solo presenta escenas de ceguera trágica y prejuicios irreductibles; no solo dirige admoniciones a los audaces prometeos; también pone en valor la reflexión y el lenguaje como instrumentos para comprender esas escenas. Para este número de *Espacios*, se ha creído conveniente recuperar del “Estudio preliminar” de aquella edición un pasaje que aborda la figura del monstruo. El teatro y el cine, en sus adaptaciones de la novela, han dado protagonismo a esta figura, pero a costa de reemplazar los interrogantes de la novela por otros, y en general quitándole al monstruo su atributo más llamativo: su capacidad lingüística. No quiero decir con esto que los planteos del cine sean inferiores a los de la novela, sino que son distintos, ya por el solo hecho de cambiar de código semiótico. La novela es un texto que afirma el valor de la reflexión que se produce a través de la lectura y el uso del lenguaje, y uno de los modos de esa afirmación es la existencia del libro segundo, en el que el monstruo toma la palabra para convencer a su creador de que le fabrique una hembra. Ese libro no contiene tanto una historia de discriminación como una historia de la discriminación, un relato ficcional y genealógico sobre qué clase de sujeto es el sujeto de la discriminación. Sería equivocado leer el libro segundo como un mero acto de compasión por el monstruo, como un retrato del monstruo como víctima (aunque ese sea, en efecto, su autorretrato): nos encontramos allí, más bien, con la puesta en escena de un grave drama político-ideológico de la sociedad moderna y con una interpelación a meditar sobre él.

1. Mary Shelley, *Frankenstein o el Prometeo moderno*, traducción, introducción y notas de Jerónimo Ledesma, Buenos Aires, Colihue, 2006.

El monstruo

*Me enseñaste el lenguaje; y el beneficio
que obtuve de ello es haber aprendido a maldecir.
Caliban en La Tempestad (1611)*

2. “¡De pronto soy famosa! *Frankenstein* ha tenido un éxito prodigioso en el teatro y ha sido representada por vigésimotercera vez en la English Opera House. Me divertí mucho el programa, pues en la lista de *dramatis personae* se lee –por Mr. T. Cooke: este modo anormal de nombrar lo innombrable es en verdad bueno. El viernes 29 de agosto, Jane, mi padre William y yo fuimos a verla al teatro. Wallack está muy bien al final del primer acto. La escena representa un cuarto con una escalera al fondo que conduce al taller de F.: él va hacia allí y se ve la luz de la vela por una ventanita, a través de la cual está espionando un criado lleno de terror, quien sale corriendo cuando F. exclama “¡Vive!”. Luego el propio F. huye de la habitación despavorido y temblando y cuando aún es presa de la agonía y el terror –derriba la puerta del laboratorio, salta por la escalera y presenta su persona extraterráquea y monstruosa en escena. La historia no está bien tratada, pero Cooke hace el papel muy bien, mostrando que busca apoyo, tratando de agarrar los sonidos que escucha, en fin, todo lo que hace está en verdad bien hecho y representado. A mí me divertí mucho y pareció suscitar en la audiencia una ansiedad expectante...”. Carta a Leigh Hunt del 9 de septiembre de 1823.

El monstruo, aun cuando la novela lleve de título el nombre del creador, ha pasado a la posteridad como su héroe. El hecho de que carezca de nombre, esto es, de familia, lo presenta de entrada como un héroe escurridizo. El saber general suele transferirle el nombre de su creador, pero sabemos que eso no ocurre en la novela. En una temprana adaptación al teatro, el monstruo era designado con el nombre “—”, una opción que le pareció ingeniosa a la propia autora por ser un “modo anormal de nombrar lo innombrable”². El guión, en efecto, representa bien la indeterminación de su identidad, como un nombre que designa la falta de nombre, pero esa designación, que se puede leer, no se puede decir. Los críticos bienpensantes, Ann Mellor por caso, llaman al personaje “criatura por tratarse de una *creación* de Víctor Frankenstein, por ser un término que la novela emplea y para no estigmatizar al marginado. Es la solución más ecuménica, sin duda. Pero también la más lavada, porque pone el acento en el carácter creado del personaje y retira la violencia propia de la denominación social, el hecho de que todo nombre puede ser una maldición en el doble sentido de identidad maldita e insulto. Otros críticos han optado por el término “monstruo”, que se impone en la novela por repetición, seguido de cerca por *fiend* (“demonio” o “enemigo”) y *demon*. “Monstruo” es la designación más adecuada, ciertamente, para referirse al drama vital del personaje: no ajustarse a la norma de la sociedad, el estar fuera de la serie de los hombres y el ser rechazado o reprimido por ello. Ese drama constituye enteramente al personaje como monstruo y acaba, al fin, volviéndose sobre el creador y la especie humana.

Ciertamente, la creación de Frankenstein está presentada como el acontecimiento central en el desarrollo de la historia, y los paratextos primero y las versiones de la historia después han enfatizado el momento de la animación; sin este acontecimiento, que se cifró en el “It’s alive” de la adaptación teatral, la novela no existiría. Sin embargo, la culpa del creador, el signo de su falibilidad, excede ese núcleo y se distribuye a su alrededor, en los motivos que lo impulsan a la creación, en el costo familiar con que se realiza y en las acciones posteriores que derivan de ella. Antes de pasar al campo de las consecuencias, quisiera detenerme aquí en el modo mismo, técnico, de la creación, puesto que aquí reside la culpa mayor de Frankenstein, su mayor ceguera, la falta como científico, padre y hombre en una sola.

Olvidado de su familia por entregarse a la ciencia, Frankenstein olvida también la familia de su criatura. No toma en cuenta que, siendo humana, pensará familiarmente, porque así lo dicta el lenguaje cultural de la especie. Tan absorto está Frankenstein en sus cavilaciones, tan deslumbrado por la luz de su éxito, que no incluye entre sus cálculos que el ser vivirá en el mundo. Su concepción de la ciencia no atiende a esa cuestión. “Comencé la creación de un ser humano. Como la pequeñez de las partes representaba un impedimento para trabajar velozmente, decidí, contra mi primera intención, construir un ser de estatura gigantesca; es decir, de ocho pies de alto aproximadamente y de un ancho proporcional.” Las dimensiones exageradas del monstruo, que producen el horror en los personajes, son producto del deseo de una mayor practicidad. El científico quiere trabajar cómodamente y hace un gigante. Pero esa variable técnica será para la criatura la razón misma de su monstruosidad, de su excepcionalidad. La criatura adviene al mundo como caricatura de lo humano. Al lector se le aclara esto apenas comenzado el relato: cuando Walton divisa a la criatura en el Polo, anota: “un ser, con la forma de un hombre, pero que parecía de estatura gigantesca, iba sentado en el trineo guiando a los animales.” El olvido de la humanidad de la criatura, ceguera peculiar de la concepción científica de Frankenstein, queda reafirmado por su posterior abandono. Frankenstein, incapaz de pensarla como aquello que él mismo fabricó, sea criatura, muñeco, androide o replicante, viendo en ella un monstruo, la deja librada a su suerte. En este punto la novela se desliza al plano del derecho. Cuando la criatura retorne a su creador, convertida en monstruo, un asesino de niños, será para recordarle que ambos están inscritos en ese plano de la existencia y que el creador debe actuar como padre. “Tu imagen apareció en mi mente. Había aprendido por tus notas que eras mi padre, mi creador; ¿y quién más adecuado para recurrir ahora que a quien me dio la vida?”.

Pero ¿qué es, en rigor, el monstruo en la novela?

En su libro sobre Rousseau, Paul De Man recuerda la alegoría sobre los gigantes que el filósofo ginebrino usó para ilustrar sus tesis sobre el origen de las lenguas. “Un hombre primitivo, al encontrarse con otros hombres, hubo de haber experimentado primero miedo. Este miedo hizo que viera a los otros hombres mayores y más fuertes que él; por eso les dio el nombre *gigantes*. Después de muchas experiencias, descubrió que los supuestos gigantes no eran ni mayores ni más fuertes que él, que su estatura no correspondía a la idea que él originariamente había vinculado a la palabra gigante. Inventó entonces otro nombre para aquello que tenía en común

Sería equivocado leer este libro

como un mero acto de

compasión por el monstruo (...)

nos encontramos más bien con

la puesta en escena de un grave

drama político-ideológico de

la sociedad moderna y con

una interpelación a meditar

sobre él.

con ellos, como por ejemplo, la palabra *hombre*, y retuvo la palabra *gigante* para designar el objeto falso que lo había impresionado cuando resultó engañado”.³ Según esta alegoría, el semejante, aquel que comparte con uno ciertas características, nace de una operación racionalizadora que sigue al miedo inicial que se experimenta ante el otro. Es, para Rousseau, una superación racional de un miedo primitivo ante el otro como amenaza. Las operaciones de medición, los cálculos, que nos igualan en la noción universal de hombre, sintetizadas en el lenguaje, expulsan ese miedo con que percibimos a quien se nos parece pero que podría aniquilarnos.

La expulsión racionalizadora, en realidad, es un traslado y una reserva: porque trasladamos el miedo a la categoría de “gigante” y reservamos esta palabra para designar el error. Así se instituye el sentido de la palabra “hombre” y nuestra propia identidad como comunidad humana, que se articula sobre ese significado racionalizado. La ley humana deja en lo oscuro aquello que no comprende, que le produce miedo, para comprenderse a sí misma como comunidad. Acuña metáforas y fantasías, figuras grotescas y erróneas, para hablar la lengua de la semejanza.

Frankenstein parece haberse escrito, en parte, como un comentario o derivación de esta alegoría. A su luz, el tema central de la monstruosidad como desproporción o gigantismo, se explica claramente. La ficción devuelve al mundo la reserva que los hombres excluyeron al representarse a sí mismos como especie, al llamarse a sí mismos “hombres”. Por eso elige la creación de un ser humano artificial que no cumple con la norma por descuido del creador. De ese modo materializa la palabra “gigante”, reservada para el sentimiento del miedo, deduce de aquí las consecuencias y estudia el efecto que este prodigio causa en los hombres.

De los cinco sentidos de la percepción, el de la vista es el que gobierna la configuración psicosocial del monstruo. Feo, temible, enorme, inclasificable, desperejo, cualquiera sea el adjetivo que se elija para calificarlo, el efecto que produce el ser designado con la palabra “monstruo”, es una reacción inmediata ante una imagen visual que la conciencia define como miedo. De ahí el chiste que hace el ingenioso monstruo cuando Víctor le pide que aparte de su vista la imagen desagradable. “—Así te libero, mi creador —dijo y puso sus odiosas manos sobre mis ojos, que aparté de mí con violencia—; así te quito una imagen que aborreces.” La imagen no puede ser eliminada: está ahí, es la cosa misma.

Cuando la criatura se topa con un niño, es decir, el humano teóricamente menos afectado por las costumbres, quiere raptarlo para procurarse una dócil compañía. Piensa que el niño estará libre

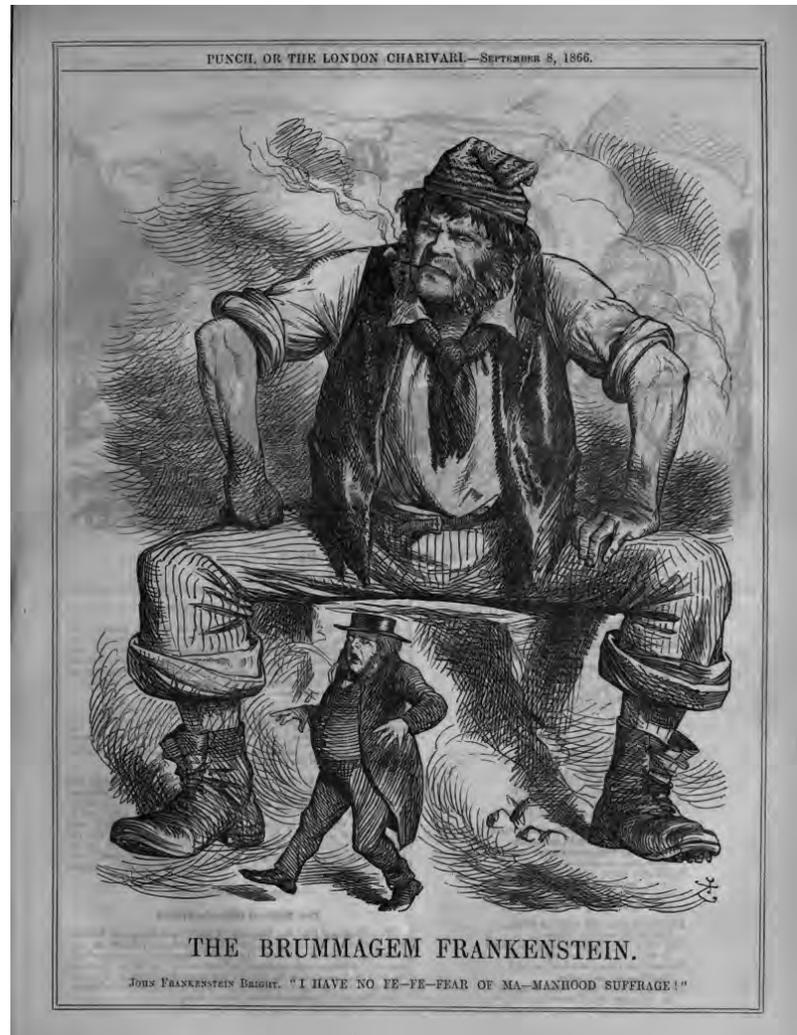
3. Rousseau, Jean Jacques, *Ensayo sobre el origen del lenguaje*, citado por Paul De Man, *Alegorías de la lectura: El lenguaje figurado en Rousseau, Rilke, Nietzsche y Proust*. Lynch, Enrique (trad.). Barcelona, Lumen, 1990, p. 174.

de prejuicios, como él lo estuvo al comenzar su existencia. Pero no sabe de la literatura infantil. El pequeño, atemorizado, le grita "¡ogro!". Esta desilusión corona una larga y reiterada serie de escenas en que la criatura es rechazada porque solo puede ser vista como el miedo mismo de la especie encarnado en las ficciones sobrenaturales: el creador que se espanta de su figura, los campesinos que lo expulsan de la aldea, sus queridos campesinos... Cuando escucha al niño decir "— Soltame ¡Monstruo! ¡Ser horrible! ¡Me querés comer y cortar en pedazos...! Sos un ogro..." su utopía educativa se desbarata y nuevamente cae sobre sí la maldición de una identidad indefinida pero inamovible, la identidad de aquello que debe ser expulsado porque es temido. En el colmo de su desesperación, el niño invoca el nombre de su familia y de ese modo sella su suerte y la de su ilegítimo hermano:

- Soltame o le digo a papá.
- Niño, nunca volverás a ver a tu padre; debes venir conmigo.
- ¡Monstruo asqueroso! Soltame; mi papá es un síndico... es el Sr. Frankenstein... te va a castigar. No te atrevas a robarme.
- ¡Frankenstein! Entonces perteneces a mi enemigo, a ese a quien juré venganza eterna; serás mi primera víctima.

Así se inicia la criatura en el crimen, convirtiéndose en amenaza real para los hombres: "El niño aún se resistió y descargó sobre mí epítetos que desesperaban mi corazón: lo agarré de la garganta para callarlo y en un momento yacía tirado a mis pies."

El miedo del otro como fundamento del Estado, la exclusión como norma de la comunidad, el crimen en el origen mismo de



John Tenniel, "El Frankenstein de Brummagem [Birmingham]", *Punch*, 8 de septiembre de 1866. El reformista liberal John Bright pasa en punta de pies frente al gigantesco trabajador diciendo: "¡No tengo mie-mie-miedo del voto ma-masculino!".

la sociedad, etc. Si nos detuviéramos acá, podríamos creer que es Hobbes y no Rousseau quien proporciona las ideas vertebradoras de la novela. Sin embargo, a la monstruosidad que la sociedad reconoce automáticamente, como lo otro de sí, la novela contrapone el retorno a los orígenes mediante el uso de la palabra y la acción comunicativa, y al hacerlo adopta un sesgo rousseauiano.⁴

Abandonado a su suerte, observando a la familia De Lacey, aprendió el monstruo los rudimentos del francés; y también, cómo utilizarlo para su supervivencia, esto es, para revertir el efecto que produce su deformidad en los hombres. Primero, imitando a los granjeros, aprendió los sonidos; luego, las letras escritas, siguiendo las lecciones que da Félix a su novia oriental. Con el tiempo, el monstruo comprendió que el lenguaje constituía un medio de reintegración al mundo. Pensó: "si [los granjeros] conocieran mi admiración de sus virtudes, me tendrían compasión y pasarían por alto mi deformidad." Por la experiencia directa del maltrato, por el saber que le brindaron las clases de Félix, por la propia percepción de su imagen en el agua, se había enterado la criatura de que para la visión humana era... un monstruo. Los diarios del científico se lo habían confirmado: "la descripción más minuciosa de mi ser aborrecido y repugnante está aquí, en un lenguaje que pinta tus propios horrores y que volvió imborrable el mío." Sabía también que el hombre era tan capaz de la bondad como de la maldad. El libro que sirvió a la escritura como manual de enseñanza básica, lo introdujo en el conocimiento "de la división de la propiedad, de la riqueza inmensa y la pobreza escuálida; del rango, el linaje y la sangre noble." Esta acumulación de saberes lo llevó a definir con precisión la situación en que se encontraba:

Aprendí que la posesión más estimada (...) es un linaje largo e incorrupto unido a riquezas. Un hombre podía ser respetado teniendo una sola de estas propiedades; pero si no tenía ninguna, era considerado, salvo raras excepciones, un vagabundo y un esclavo, y quedaba condenado a gastar sus fuerzas para provecho de los pocos elegidos. ¿Y qué era yo? De mi creación y mi creador no sabía absolutamente nada; pero sabía que no tenía dinero ni amigos ni propiedad alguna. Además, estaba dotado con una figura deforme y repugnante; ni siquiera tenía la misma naturaleza que el hombre. Era más ágil que él y podía subsistir con una dieta más magra; resistía el frío y el calor extremos con consecuencias más leves para mi organismo; mi altura superaba mucho la del hombre. Cuando miraba alrededor, no veía ni escuchaba a nadie como yo. ¿Era yo un monstruo, una mancha sobre la tierra, de quien todos huían y a quien nadie reclamaba?

4. Sobre las implicancias políticas de estas afirmaciones, *cfr.* Esposito, Roberto, *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Molinari Marotto, Carlos Rodolfo (trad.). Buenos Aires, Amorrortu, 2003. Especialmente los capítulos 1 y 2.

En este punto, presentando el lenguaje como instrumento de redención, contra la imagen visual, inmediata, la novela revela su compromiso con la tradición ilustrada y su creencia en la posibilidad del progreso. Ann Melor ha señalado lúcidamente que hay solo dos personajes que no juzgan a la criatura por su apariencia. Uno es el ciego De Lacey: si su ceguera lo protege de la repugnancia inmediata, su pensamiento filantrópico lo vuelve accesible a las “representaciones” de la criatura. El otro es Walton, que ve con horror a la criatura, pero que la escucha y no juzga sus dichos. En Walton la novela presenta una figura del autor/lector, que ha visto al monstruo en persona, pero también escuchado sus desventuras. No en vano es Walton el inglés que le escribe a MS (iniciales de su hermana, Margaret Saville, pero también de la autora de la novela). Desde luego, la novela no abraza una idea ingenua de lenguaje. Expone su peligrosidad, sus ambivalencias, su docilidad para ser usado en servicio del propio interés. Expone, también, la extrema complejidad del proceso de comprensión y las vacilaciones que pueden afectarlo. Es epistemológicamente lúcida. Pero afirma el valor del lenguaje como instrumento de reflexión y comunicación humana.⁵

Por su condición de concepto que cobra vida, el monstruo ha recibido numerosas interpretaciones, como resumió Sherwin ya en 1981. “Si para el freudiano ortodoxo es un tipo de inconciente, para el jungiano es el fantasma, para el lacaniano un *objet a*, para un romanticista un *espectro* blakeano y para otro una *emanción* blakeana; también ha sido leído o puede serlo como el hombre natural de Rousseau, el niño de la naturaleza de Wordsworth, el romántico rebelde separado del mundo, el impulso revolucionario mal entendido, el yo bebé de Mary Shelley abandonado por sus padres, su propio bebé abandonado, un signo aberrante, la *différance*; también como hipóstasis de la soberbia profana, la monstruosidad de una naturaleza sin dios, el razonamiento analítico o los trabajadores alienados.”⁶ Pero sería un error pensar que la indeterminación que constituye a la criatura es el tema mismo de la monstruosidad, tanto como intentar encontrarle un significado único. Sin eliminar la angustia y las contradicciones que dieron pie a la idea de esta creación malhadada, lo que la novela parece estar buscando es el efecto que esta indeterminación, en contra de la determinación de la imagen fija, puede producir en los lectores. Las palabras de Percy Shelley en su prólogo a *La revuelta del Islam* valen también aquí: “Solo quería despertar los sentimientos para que el lector viera la belleza de la virtud verdadera y tuviera el deseo de hacer las mismas investigaciones que me llevaron a mi credo moral y político...”. ///

5. Peter Brooks escribió: “¿Qué es, entonces, en una naturaleza sin principios, un monstruo? El monstruo es el resultado de la curiosidad o epistemofilia que es llevada a un extremo que termina, como la historia de Edipo, en confusión, ceguera y exilio. Un monstruo es eso que no puede ser ubicado en ninguno de los esquemas taxonómicos ideados por los hombres para comprender y ordenar la naturaleza. Desborda la base misma de la clasificación, que es el lenguaje: es un exceso de significación, un extraño subproducto o remanente del proceso de construcción del sentido. Es un ser imaginario que cobra vida en el lenguaje y que, una vez ocurrido eso, no puede ser eliminado del lenguaje. Aun si quisiéramos sostener que ‘monstruo’, como algunas de las palabras usadas por Félix y Ágata (‘queridísimo’, ‘infeliz’), no tiene referente, tiene un significado, un sentido conceptual, un lugar en nuestro conocimiento de nosotros mismos. La novela insistentemente tematiza cuestiones ligadas al lenguaje y la retórica porque el orden simbólico del lenguaje parece ofrecer al Monstruo su única escapatoria del orden de las relaciones visuales, especulares e imaginarias en el cual es, evidentemente, el monstruo. El orden simbólico compensa la naturaleza deficiente: promete una salida de la condición de *ser el que se mira*.” “What is a Monster? (According to Frankenstein)”, en *Body Work: Objects of Desire in Modern Narrative*. Cambridge, Harvard University Press, 1993, p. 218.

6. Paul Sherwin “Frankenstein: Creation as Catastrophe”, *PMLA* 96:5 (Oct. 1981), p. 891. Citado por Baldick, Chris, *In Frankenstein's Shadow: Myth, Monstrosity, and Nineteenth-Century Writing*, Oxford, Clarendon, 1957, p. 56.

Discapacidad en el aula universitaria. Tres enfoques del sí se puede y de cómo lograrlo

María Inés Laborde

Alumna de la carrera de Edición

Patricia Liceda

Docente de la materia Fundamentos de Diseño Gráfico para Editores, carrera de Edición

Lía B. Reznik

Estudiante avanzada de Filosofía. Editora, FFyL.
Participante en la Comisión de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires

En tren de responder a la propuesta de colaboración de Espacios 49, se reunieron para dialogar una docente, una alumna y una graduada, estas dos últimas con discapacidad y las tres, de la carrera de Edición (UBA, FFyL).

Resultó una experiencia sumamente enriquecedora, cuyos entretelones se relatarán al final del diálogo, a la manera de reflexión crítica sobre la importancia de dejar que cada persona con discapacidad se exprese, y lo haga de acuerdo con sus posibilidades, pues los resultados, aunque se despeguen un poco de la "norma", suelen sorprender precisamente por su normalidad y riqueza pedagógica.

Es que ya podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que nos encontramos frente a un nuevo campo de investigación: la discapacidad en el aula. Está todo por hacerse, y mucho más por conocer y escribir y reunir información sobre el tema. En eso estamos... (L. B. R.)

Lo primero que surgió fue contar cómo ha impactado la discapacidad en cada una de las participantes y dar a conocer algunas de las características que las afectan directa o indirectamente.

María Inés Laborde (M. I. L.). Mi propia circunstancia fue la que me conectó con la noción de lo que es la "discapacidad". Con una mirada introspectiva del asunto, creo que desde mucho antes de adquirir el uso de la razón tuve que relacionarme con ella. Todo fue a partir de

una meningitis bacteriana que contraí a los dos meses de vida, que descompensó mi sistema nervioso central hasta llevarme a hacer un paro cardiorrespiratorio de cuarenta y cinco minutos. A raíz de ello quedé con una *secuela motora*.

Antes de continuar definiré dos términos que considero relevantes en este diálogo.

Según la Real Academia Española, el vocablo *secuela* significa: consecuencia o resulta de algo // Trastorno o lesión que queda tras la curación de una enfermedad o un traumatismo, y que es consecuencia de ellos. Y el vocablo *discapacitado* significa: dicho de una persona, que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas.

Es una realidad que es casi imposible que pase desapercibida cuando tenemos alguna dificultad para desarrollar aquellas funciones que el cuerpo humano realiza automáticamente; más aún cuando las limitaciones son múltiples.

En mi caso, es notoria mi limitación para hablar, escribir y caminar; a eso se le suma la espasticidad, que es la hipertonía muscular de origen cerebral que se manifiesta por contracción involuntaria de los músculos, producida generalmente por mecanismo reflejo. Esto implica un doble desgaste a la hora de ejecutar cualquier movimiento independientemente de su resultado.

Sala de Profesores, Facultad de Filosofía y Letras. Foto Facundo Manini





Patricia Liceda. Foto Facundo Manini

Qué pasaría si la sociedad comprendiese que las personas que poseemos alguna anomalía respecto de lo estándar no somos enfermas, y estamos aptas para desarrollar alguna capacidad de manera más específica; tal vez seríamos integradas sin padecer la marginalidad o la sobreestima y seríamos unos más.

Patricia Liceda (P. L.). En mi caso, la conexión fue desde el comienzo de mi carrera docente, como profesora de enseñanza preescolar, hace más de veinticinco años. Recuerdo que una de mis primeras suplencias la hice en un jardín privado al cual asistía un nene que padecía una enfermedad bastante poco común que afectaba, entre otras cosas, su resistencia ósea. Era una criatura maravillosamente inteligente y tierna que se había ganado el cariño de toda la gente del jardín, como así también la consideración y amistad de sus pequeños pares de la sala, que rápida e intuitivamente no solamente lo integraron al grupo sino que estaban muy atentos a evitarle cualquier tipo de peligro. Recuerdo que en ese tiempo la mamá no había logrado matricularlo en ninguna escuela pública y aquel jardín había sido el único lugar en el que aceptaron como alumno a su hijo. Hago un rapidísimo resumen y les cuento que hace unos años atrás vi una nota en un periódico donde se comentaba que este chico, ya adolescente, estaba por presentarse en un evento organizado por la ONU donde iba a dar una conferencia, si no recuerdo mal, sobre la integración de las personas con discapacidad...

El caso de este nene me marcó para siempre. ¿Por qué tuvo que ser tan difícil para esa mamá lograr matricular a su hijo? ¿Por qué razón una discapacidad meramente física resultaba tan intimidante para escolarizar a un niño? ¿Con qué derecho cercenar las posibilidades de acceso a la educación de las personas?

Hubo que esperar unos cuantos años desde entonces, para que la palabra "integración" comenzara a aparecer en la currícula del nivel inicial. Pero habría que esperar muchos años más para que el verdadero concepto de integración comenzara a darse en las aulas del jardín, dado que al comienzo las prácticas inclusivas no estaban en manos de especialistas: el lineamiento que llegaba al maestro era simplemente "la orden" de integrar a cualquier niño, fuera cual fuere su problema, muchas veces sin analizar lo suficiente el caso como para determinar por lo menos si tal integración no resultaba negativa para el resto del grupo o para el alumno en cuestión. Pienso que en esta dirección se cometieron errores casi tan graves como los que se cometían antes con la negación absoluta de acceso. Lo que me quedó claro de esas primeras experiencias es la importancia de trabajar de manera interdisciplinaria con otros profesionales y de

contar con instancias de asesoramiento y seguimiento en relación a cada caso en particular.

Ya como docente universitaria, mi conexión con el tema tuvo que ver con casos concretos: los alumnos con discapacidad llegaban a los cursos y no parecía haber nada previsto al respecto. Cada caso era un mundo: había que documentarse acerca de la patología en cuestión y hacer las adecuaciones necesarias para que ese alumno pudiera cursar y ser evaluado. La mayoría de las veces, el alumno dejaba de asistir repentinamente y perdíamos todo contacto con él.

M.I.L. Ahora que mencionás este caso, Patricia, recuerdo que en la misma sala donde transcurrió mi jardín de infantes, allá lejos por 1985, estaba también Carolina, una compañera que si mal no recuerdo tenía esclerosis lateral amiotrófica, una enfermedad evolutiva que afecta los músculos. Carolina tenía el mismo nivel cognitivo que todos, solo que permanecía en una silla de ruedas. Recuerdo con qué afecto y naturalidad nos trataban y cuidaban nuestros compañeros. A tal punto que, en aquellas ocasiones en que he tenido la iniciativa de ayudarla, recibía una respuesta sumamente angelical por parte de mis compañeros, quienes abrazándome me decían: *dejá, la ayudamos nosotros, vos te podés caer y no queremos que te lastimes.*

La paradoja de esta historia es que Carolina se tuvo que ir de la escuela por ser discriminada por los directivos, quienes se negaron a gestionar la construcción de rampas en el establecimiento, aun habiéndose ofrecido los padres a afrontar los gastos. Creo que la misma indignación del por qué yo sí y ella no, es la segunda razón que me llevó a querer participar de acciones para allanarles el camino a aquellos a quienes la adversidad los hace más débiles.

Lía B. Reznik En lo personal, diría que la discapacidad me vino a buscar a mí, una oyente de diez u once años, dejándome de regalo una sordera progresiva, con esclerosamiento de las membranas ciliares, hasta que ya los audífonos no sirvieron y fueron donados, hacia los 30 años. Después, silencio total, uno que otro golpe percibido por vía ósea... Tuve gran apoyo familiar, aprendí en casa a hacer lectura labial en forma espontánea; de a poco, fui perdiendo la voz de los profesores, la música, luego las conversaciones telefónicas y luego, nada, solo acúfenos (ruidos internos) y memoria auditiva. Se fueron para no volver, como en los culebrones, hasta 2009, con el implante coclear, en que volví al ruedo como hipoacúsica.

Enorme alivio, a pesar de que la readaptación implica mucho esfuerzo personal y por parte de los médicos y equipo de fonoaudiólogas y calibración, después de tantos años de silencio total, y lleva

tiempo para que el cerebro reconozca los sonidos o aprenda otros nuevos. Pero el tope de mejora lo pone uno. Y siempre digo: *adoro mis fierros y su ruido a lata, volvieron a cambiarme la vida*. Porque si nos ponemos a pensar, es impresionante el avance tecnológico y científico que representan estos sistemas biónicos.

Lo que nunca dejó de acompañarme ha sido una amplia memoria auditiva, que hizo menos "aburrido" el silencio y que me ayudó a la comprensión, a no perder el habla ni el lenguaje, a pensar, en una palabra. Eso me permitió continuar aprendiendo en las instancias posteriores y a seguir relacionada socialmente, a pesar del silencio.

Les cuento que, después de perder del todo la audición (allá por 1974, y lo menciono para demostrar que con la percepción sola no alcanza para integrarse en ningún lado), seguí adelante para formar una familia, ser mamá, trabajar en atención al público en el negocio familiar, cursar la carrera de Edición, profesionalizar mi trabajo en la editorial y, en la actualidad, colaborar con la Comisión Discapacidad y Universidad UBA, como asesora en sordera; este año logré la Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje y, ahora, tengo la oportunidad de colaborar para *Espacios 49*, de Filo, de donde, en verdad, nunca me fui.

Apareció luego el tema de la inserción en el ambiente educativo

Según la RAE el vocablo

discapacitado significa: dicho

de una persona, que tiene

impedida o entorpecida alguna

de las actividades cotidianas

consideradas normales, por

alteración de sus funciones

intelectuales o físicas.

M. I. L. Fui pionera en la inserción de personas con discapacidad en el ámbito educativo inicial. Realicé jardín de infantes, al igual que la escolaridad primaria, en la misma escuela que mis tres hermanos, quienes no tienen ningún impedimento físico. El neurólogo infantil Jaime Tallis, mi madre docente activa, y las evaluaciones realizadas en los primeros años por el Centro de Salud y Acción Comunitaria (CESAC) fueron los que apostaron a que realizase una escolaridad normal-estándar por mis aptitudes. En 1985, año en el que ingresé a la sala para niños de 4 años de edad, no existían los ayudantes terapéuticos, ni había sistemas tecnológicos avanzados. Entre mis compañeros y la docente que estuviera a cargo, se turnaban para asistir mi falta de motricidad copiándome los enunciados. No importaba cuantas palabras escribiese por minuto, sino la adecuada conceptualización. Si había escalones o necesitaba ir al baño, siempre alguna compañera me acompañaba por mi falta de equilibrio.

P. L. En lo que a mí respecta, comencé con las prácticas inclusivas en el Nivel Inicial. Posteriormente, trasladé esta convicción al ámbito

universitario y en tal sentido utilicé muchas de las herramientas y recursos adquiridos en las salas de jardín, algunas veces “improvisando” estrategias en pos del objetivo integrador.

Por suerte, en la actualidad, existen varios dispositivos previstos desde la UBA que nos brindan a los docentes espacios para la reflexión y el análisis de nuestras prácticas inclusivas. El Programa Discapacidad y Universidad es un ejemplo de ello.

El llamado régimen transitorio de cursada es otro caso interesante del trabajo en pos de la integración que se está aplicando en nuestra facultad. Pienso que el tema de la capacitación constituye todo un desafío para los docentes y resulta imprescindible para lograr un adecuado abordaje del asunto que nos ocupa. Es importante estar atentos a los espacios de información, asesoramiento y capacitación que ofrecen las diferentes unidades académicas de la UBA. Una vez más, estar informado es fundamental.

Por otra parte, muchas veces dejamos de considerar otra variable importante: que muchos docentes (y también muchos alumnos) sencillamente se sienten intimidados ante el tema de la discapacidad y no se consideran en condiciones de sobrellevar un curso donde hay estudiantes discapacitados. Aquí se hace mucho más evidente la pertinencia de un programa especial como el que dispone la UBA (Programa Discapacidad y Universidad) para acompañar con énfasis estos casos más problemáticos.

L. B. R. Esto que decís, Patricia, de cómo nos *ven* (no cómo nos *miran*), solo por fuera, concuerda con lo que objetaba María Inés respecto del enfoque que nos pinta como enfermos o dependientes con dedicación exclusiva respecto del “no poder”. Es exactamente la postura que en la Universidad estamos empeñados en revertir, como bien acotás con tu mención al Programa y al Régimen Transitorio.

La invisibilidad de la sordera, por ejemplo, dificulta tremendamente las cosas, porque se tiende a pensar que lo que no se ve, no existe. Con María Inés podemos dar fe de que no es así, en absoluto, como lo demuestra el entrecomillado que ella hizo del término “discapacidad”. No creo equivocarme si digo que ni ella ni yo nos sentimos discapacitadas, yo diría que todo lo contrario, más bien como personas positivas, conscientes de sí poder, como todo el mundo, pero con más esfuerzo y de acuerdo con nuestras posibilidades. A la mayoría de las personas con las que he conversado y que presentan dificultades de diversa índole les ocurre lo mismo.

No hay médico oyente, especialista o no en sordera, capaz de descubrir todo esto si la persona con discapacidad auditiva no se lo



María Inés Laborde. Foto Facundo Manini



Lía B. Reznik. Foto Facundo Manini

cuenta. Lo compruebo a cada rato con el seguimiento que practican conmigo después de haber recibido yo el implante coclear.

Eso no se puede aprender en ningún libro. Allí radica el valor de la propia experiencia, tanto más si uno logra transmitirla lo mejor posible, y si, a partir de los relatos, los destinatarios (padres, médicos, docentes, etc.) pueden realizar una reflexión crítica acerca de esta, que es mucho más que una mera descripción.

De los recursos puestos en práctica para la inclusión y la accesibilidad

M. I. L. En 1988, tuve mi primer contacto con una Olivetti; desde muy chica tuve facilidad para escribir; en cuarto y quinto grado tuve una maestra que dejó una huella indeleble, nos enseñó a escribir jugando a que éramos escritores de diversos géneros.

Si bien la máquina de escribir fue de gran ayuda, tenía que emplear una fuerza brutal para presionar cada tecla.

A fines de 1992 la tecnología llegó a casa. Una computadora modelo 4.86 vino a suplir mi motricidad reducida como quien da vuelta la página de un libro. Con un amigo nos habíamos puesto una casa de redacción imaginaria; mediante un juego interesante, nuestros padres nos enseñaron a manejar procesadores de texto, programas de administración y de diseño.

La secundaria fue más fácil aún: surgió de una profesora la metodología del papel carbónico; cualquiera de mis compañeros ponía el papel debajo de su hoja de carpeta y a mi regreso a casa tipeaba mis propios apuntes y realizaba los trabajos en formato digital. Si bien esta tecnología fue de gran utilidad, la cantidad de horas que llevaba escribiendo por mi tipeo lento, limitaba mi rendimiento físico.

L. B. R. Yo también usé carbónico para copiar los teóricos de griego (obligatorios) para gente que por razones de trabajo no podía asistir a clase. Yo copiaba para mí de una compañera, y logré una linda carpeta bicolor.

Cursé Filosofía como hipoacúsica, con audífono, de 1965 a 1974: me quedó pendiente la tesis, que en su momento, por razones de salud no pude cursar: fue cuando perdí todo resto de audición, y tuve que reaprender a moverme rodeada de un silencio total. Edición la cursé de 1992 a 1995 como sorda bilateral profunda, solo con lectura labial como medio de comunicación social. ¡Nueve años la primera cursada, y cuatro la segunda! Con diecisiete años en el medio. En cuanto a la accesibilidad a los contenidos, copiaba de los compañeros

y compraba los apuntes. Y después, todo era leer y leer y... devolver, esto es, compartir material, bibliografía, y hacía traducciones para las cátedras.

Ni siquiera existía la idea de incluir a un discapacitado y mucho menos de preguntarle qué necesitaba, académicamente hablando. A lo sumo, era tolerar su presencia siempre y cuando no molestara. Sordos no había, y si alguno usaba audífono, en otra carrera, ni me enteré, así que no tengo con qué comparar. Sí conocí personas con movilidad reducida y algunas ciegas. En general, recibí un trato respetuoso por parte de los docentes y de los pares.

Siempre me dio buenos resultados eso de formar redes de apoyo, trabajar en colaboración, tanto en la Facultad como en lo laboral. La inaccesibilidad a la información no era privativa de mi persona como discapacitada auditiva, sino que afectaba a mucha gente del grupo, como el caso que acabo de relatar, en la cátedra de griego.

Los exámenes los daba en forma oral, como todos, pero eran tremendamente tensionantes para mí, en principio, por el miedo, y después, por el esfuerzo que me costaba entender al profesor, tener que decodificar, pensar y responder. Por eso me llevó tanto tiempo la cursada de Filosofía, como hipoacúsica. Porque al no oír bien, tenía que suplir con inferencias y lectura para reponer lo que perdía, estudiar y llegar a las evaluaciones al mismo tiempo que los demás, casi siempre de a una sola materia por turno.

En cuanto a la tecnología, lo que más usaba yo y molestaba al prójimo por el acople, era el audífono (guay de que hubiera un campo magnético cerca, porque emitía un pitido fortísimo, penetrante e insoportable, que daba por el suelo con cualquier atisbo de empatía hacia mi persona, y yo, muerta de vergüenza... a cada rato). Para otros usos en el aula universitaria, recuerdo el grabador, un modelo de avance tecnológico, para grabar y desgrabar, complementado con la máquina de escribir para tipiar los estenciles (yo hacía ese trabajo en una Lexicon pesada como la que más), y con el mimeógrafo, para reproducir. ¡Tampoco existían las fotocopias!

Muchos años después, en 1992, se creó la carrera de Edición, el título se denominaba Técnico en Edición. Ahí sí que me vi en figurillas, porque los teóricos no se grababan: éramos pocos alumnos y no redituaba el negocio de la venta de apuntes, que es escalar, ya sabemos. Como tecnología para obtener información: lápiz y papel, grabador, y para reproducir, casete o impreso o... apunte manuscrito o digitalizado. Muchos docentes tampoco permitían que se grabaran las clases. A mí me autorizaron con la condición de que no las pasara a un centro de ventas, pero no tenía quién las desgrabara, entonces, era lo mismo que nada.

***La invisibilidad de la sordera
dificulta tremendamente las
cosas, porque se tiende a pensar
que lo que no se ve no existe.***

La accesibilidad a los contenidos me fue vedada, en principio, por el prejuicio de algunas personas a cuyo lado me tocó sentarme en clase, a pesar de haberles explicado amablemente mi problema y de pedirles que solamente me dejaran copiar a medida que iban escribiendo, para poder enterarme de qué se estaba hablando. Hubo quien, en cambio, sí se avino a pasarme los apuntes y, al poco tiempo, varios me los daban sin que los pidiera, porque de ellos yo hacía un apunte más completo con la PC (que recién estaba aprendiendo a usar), se los devolvía y mi carpeta quedaba a disposición de quien la solicitara, sobre todo para parciales y finales.

Es un ejemplo más de que nadie puede solo. De que el trabajo colaborativo abre puertas y permite tejer redes solidarias de alcance insospechado, como me pasó para conseguir trabajo.

De las relaciones con docentes y compañeros

M. I. L. Me caracterizo por ser una persona organizada, minuciosa y con una "memoria de elefante", lo que no sé si tomarlo como virtudes o como parte del estilo de vida que pude construir y debo llevar, pero las empleo como fortalezas para relacionarme con el entorno.

Recuerdo que en el CBC un profesor nos preguntó si sabíamos cuál era la diferencia entre "ser alumno" y "ser profesional en preparación"; explicó que ser alumno implica estudiar para aprobar una materia, y que en cambio ser un profesional en preparación implica ser responsable de aquella vocación que tenemos en nuestro interior y especializarnos para dar lo mejor de nosotros, reflejándola en nuestro aspecto exterior. Ese día, algo más hizo clic en mi cerebro, pero esta vez no para lesionarlo, sino para activarlo; así fue como comencé a construir mi propia identidad como futura profesional.

Sabiendo que en nuestra sociedad el primer sentido que empleamos para conocer al otro es el de la vista, trato de arreglarme para ir a la Universidad como

Hall de entrada a la Facultad de Filosofía y Letras. Foto Facundo Manini



si fuese a algún lugar de trabajo; esto causa una buena impresión (al menos en las primeras clases) que es el momento en el que me acerco a hablar con los integrantes de la cátedra; creo que así me perciben como una persona con alguna dificultad y no como una discapacitada. Sin embargo, la estética se desvanecería si en mí no aflorara la materia gris.

En primer lugar, trato de escuchar e ir observando todo aquello que sucede en el aula para ver cuándo, dónde y a quién le formulo una pregunta. Si la pregunta le va a servir al profesor como hilo conductor para la continuidad de la clase y a mis compañeros para saciar una inquietud más, la hago en público. Ahora bien, si es alguna duda en particular acerca de la metodología que se implementará para evaluarme, trato de abordarla de manera individual para resguardar la decisión del profesor y no abrir un debate inapropiado.

Si bien tengo el derecho a solicitar una modalidad de cursada especial que se adecue a una capacidad versus limitación, nunca la impongo; trato de persuadir, y en ocasiones en que me lo piden, sugerir cuál es la mejor forma de evaluarme de acuerdo con mis antecedentes, siempre aceptando la decisión del docente, aun cuando esta me juegue en contra.

En la medida de lo posible trato de adecuarme a los tiempos de los demás, ya sean los reglamentarios o los de mis compañeros; pienso que una manera de acercarme a ellos, más allá de la buena y cálida predisposición, es a partir de una problemática universal que es la del tiempo. Por supuesto, que la participación en las clases, la prolijidad, la memoria, el "estar" cuando el otro lo requiere, es una manera de enseñar desde la práctica lo que uno necesita, más allá del resultado que uno obtiene aleatoriamente, de acuerdo con la capacidad y la tolerancia de cada cátedra y cada grupo.

L. B. R. Para describir mi lugar como sorda en el aula de la carrera de Edición, diré que la presencialidad es de fundamental importancia, para que lo conozcan a uno y para conocer a los demás, lo mismo con respecto a los docentes, aunque perdiera el 80% de la exposición del docente, y del intercambio entre mis compañeros. Al iniciarse la cursada de cada materia, hablaba con el docente a cargo y el de prácticos y les avisaba que no oía.

Me preguntaban desde *¿Qué hacemos con vos?* hasta *¿Qué puedo hacer para que me entiendas?* A lo cual les respondía que por favor me tomaran los finales por escrito, que en los parciales me aclararan especialmente las consignas. Y que en el aula dieran la clase en forma acostumbrada, sin preocuparse por si escucho o no lo hago. Porque es imposible realizar la lectura labial de punta a punta de la clase.

Nadie puede solo. El trabajo colaborativo abre puertas y permite tejer redes solidarias de alcance insospechado.

(...) la presencialidad es de fundamental importancia para que lo conozcan a uno, y para conocer a los demás.

Empezando porque al no pestañear se secan las córneas, y con el pestañeo o con alguno que en ese momento se interponga y tape la visual, se pierde el hilo; además, no se puede interrumpir a cada rato para no alterar la dinámica del grupo total y por otras razones obvias. Así y todo, uno se retira del aula con mucho más que lo que trae al ingresar, aunque no oiga una palabra. Aprende más que si no asistiera. Desarrolla nuevas competencias para relacionarse y salir adelante. Por ejemplo, la capacidad de observación, la rapidez y habilidad para encontrar ayuda y, sobre todo, la paciencia; y, con suerte, el sentido de la oportunidad...

En busca de superar barreras

P. L. Con respecto a qué me lleva a trabajar para la superación de las "barreras", mi posición es bastante simple: pienso que todas las personas, con discapacidad o sin ella, deben poder ejercer su derecho de acceso a la educación superior, y trato de orientar mi tarea activamente en tal sentido.

L. B. R. Con el Programa Discapacidad y Universidad me conecté a raíz de una convocatoria por parte de la fallecida Dra. Mabel Goldstein, primera directora del Departamento de Edición, unos años después de egresar.

Con su peculiar estilo, fue directo al grano: *Lía, ¿me querés decir cómo hiciste? A pesar de no oír, cursaste sin problemas (¿si ella hubiera sospechado...!), y ahora tenemos dificultades para integrar a gente discapacitada.* Más o menos le conté, y ofreció ponerme en contacto con la Lic. Verónica Rusler, referente de la CDU en Filo y del departamento de Orientación de FFyL para que compartiera con ella mi experiencia y así dar una idea de cómo poder ayudar.

Los hechos ocurrieron alrededor de 2003, si mal no recuerdo. Desde entonces he venido produciendo insumos y, algunas veces, exponiendo en jornadas y otros eventos. Siento profundo afecto por este grupo interdisciplinario admirable de profesores y representantes de otros sectores de la UBA para la formación docente, me encanta trabajar en colaboración y aprendo muchísimo. Me permitió crecer como persona y como profesional. Se abrió para nosotros un nuevo campo de investigación.

La reflexión crítica sobre mi experiencia como sorda en el aula y en la Universidad me ha abierto el camino hacia nuevos saberes. Me reconectó con la Filosofía contemporánea, aplicada esta vez a dar sentido a la experiencia; con el tema educativo, en el que no había

incursionado antes; y, siempre en busca de estrategias y de recursos, con la tecnología educativa, los entornos virtuales de aprendizaje, que para mí, por la índole de mi sordera, representaron el espacio inclusivo por antonomasia, donde la discapacidad se diluye en el sí poder hacer y aprender sin obstáculos.

Discapacidad en Filo a través del tiempo: visibilización e inserción laboral

P. L. Cuando comencé a desempeñarme como auxiliar docente en la carrera de Edición, hace ya once años, del tema de la discapacidad sencillamente no se hablaba. No existía, o mejor dicho, existía pero era invisible, por eso solamente se hablaba de él cuando aparecía en la cursada un alumno que tenía algún tipo de dificultad, y de ese modo “hacía visible” el problema.

En aquel tiempo, los alumnos con discapacidad llegaban a la cursada, explicaban su problema y se los observaba muy sorprendidos cuando el docente los “aceptaba” en su comisión. Era como si de antemano presupusieran que iban a ser rechazados. Posteriormente era frecuente que el alumno en cuestión –cuando adquiría algo más de confianza con el docente– le relatara todos los inconvenientes que había tenido que afrontar a lo largo de su historia educativa.

Muchas de estas “barreras” eran lisa y llanamente un rotundo “no” por parte de las instituciones.

Ahora que vuelvo a pensar en aquella situación a la luz del tiempo presente no puedo evitar sorprenderme ante la barbarie de que la matriculación de los alumnos discapacitados en los cursos dependiera de que un docente levantara o bajara el pulgar. Conversando hace unos meses atrás con una bibliotecaria ciega que actualmente tiene cincuenta y pico, ella me contaba que en su juventud comenzó dos carreras y fue expulsada de las dos por ser, precisamente, ciega...

De hecho, no era frecuente ver en las aulas de la facultad a alumnos con discapacidad.

Foto Facundo Manini



Hace apenas unos cinco o seis años atrás, la presencia de alumnos con algún tipo de discapacidad en las aulas universitarias comenzó a hacerse más notoria. En lo personal, yo desconocía la existencia del programa del que ya disponía la UBA ya disponía para atender necesidades educativas especiales. Es que este no tenía evidentemente la misma visibilidad en todas las unidades académicas.

Me recuerdo intentando averiguar telefónicamente si había alguna reglamentación u orientación para los alumnos con discapacidad y para sus docentes... y el resultado era siempre infructuoso. ¿Qué hacíamos entonces los docentes?: comenzábamos a investigar "por las nuestras" cuáles eran las "adaptaciones específicas" que convenía hacer en nuestras prácticas pedagógicas para integrar a ese alumno y tratábamos de rastrear si había cursado otras materias para ver qué estrategias habían implementado nuestros colegas.

En la actualidad, el Programa Discapacidad y Universidad está a un clic de ser encontrado por cualquier persona que navegue la Web. Es prácticamente imposible que alguien que *googlee* palabras tales como "UBA", "discapacidad", "accesibilidad", "inclusión", no encuentre algún documento vinculado con el programa y pueda dar así el primer "gran paso".

Resulta claro que la mirada actual está vinculada con la "accesibilidad", en otras palabras, no se trata de "adaptar" una situación de enseñanza-aprendizaje sino de diseñarla de tal manera que sea accesible *per se*.

Opino que es esta mirada, la de la accesibilidad, la que toma el carácter dominante. Pienso que la idea sería lograr una naturalización tal de la cuestión que ya no sea necesaria la existencia de "un plan especial" para abordarla. Sin duda los entornos virtuales de aprendizaje constituyen un hito en este sentido. No me refiero a que el mero uso de tecnología garantice la accesibilidad, nada que ver con eso. Pienso que la disponibilidad de nuevas interfaces para la utilización pedagógica amplía de manera exponencial la posibilidad de acceso al conocimiento y por lo tanto constituye un campo riquísimo para explorar.

L. B. R. A partir de la experiencia obtenida en mi estudio de los entornos virtuales de aprendizaje, concuerdo plenamente con la importancia que le das, Patricia, al diseño pedagógico previo y a la creación de un ambiente inclusivo. Si no me equivoco, hacia allí vamos. Falta mucho para llegar, pero estamos en la brecha.

P. L. Cuando pensamos en inclusión y accesibilidad, uno de los temas que resulta más preocupantes para los alumnos en general es el de la inclusión laboral. ¿Qué ocurre cuando el egresado discapacitado intenta conseguir un empleo?

L. B. R. Debo confesar que a mí siempre me costó encontrar un trabajo estable. Es que no me acercaba al perfil laboral que pedía el mercado en aquellos momentos. No podía atender teléfono, ni tomar dictado taquigráfico, como lo mínimo que se solicitaba.

En cambio, unos años después de terminar de cursar Edición, fui a Puan para tramitar el título. En una cola encontré a una amiga de la carrera, con quien compartimos mucho material y charlas por demás. Como ella trabajaba en una editorial y no se grababan ni editaban los apuntes, contaba conmigo para obtenerlos. Le comenté de mi necesidad perentoria de conseguir trabajo, porque las cosas estaban realmente duras en casa. Se ve que lo comentó en la empresa, porque el lunes siguientes me llamaron de esa empresa (Santillana) para una entrevista. Hace quince años que trabajo allí...

Cuento esto para advertir que por el hecho de que no se vean, no quiere decir que los riesgos del aislamiento no existan para el sordo, desde que se levanta hasta que se va a dormir, dondequiera que se encuentre. Y todo le significa tremendo esfuerzo. De allí la enorme importancia que tiene el tramado de redes sociales, el aprendizaje en colaboración, tal como pide la época.

Y también a raíz de tu comentario, Patricia, quiero destacar que es cierto que los prejuicios no han desaparecido y que es una actitud que urge revertir.

En mi caso tuve la suerte de ir ese día y a esa hora a Puan, tras meses y años de intentarlo. Y, esta vez, sí conseguí dar con el perfil adecuado, a pesar de la falta de audición, gracias a los estudios cursados en Filo (UBA). Fue la Cámara del Libro la que solicitó la formación de la carrera de Edición por la nueva necesidad de perfeccionar la producción editorial y escalarla, emergente por mandato del mercado. Se concretó mi sueño de trabajar en la profesión elegida vocacionalmente, tras cumplir con el objetivo institucional que provee la formación necesaria para ello.

EL ART. 27 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), titulado "Trabajo y Empleo", dice lo siguiente: "Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en mercados y entornos laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación...".

La legislación local, por su parte, también promueve la inserción laboral de las personas con discapacidad. En 2002, la Ley Nacional 25.689 reglamentó el Art. 8.º de la Ley 22.431 (sancionada en 1981). Dicha modificación obliga al Estado Nacional a ocupar personas discapacitadas que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo, en una proporción no inferior al 4% de la totalidad de su personal, así como a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas.

Podríamos decir entonces que a idénticos antecedentes e idoneidad para un cargo, una persona discapacitada debería tener prioridad para obtener un empleo en el ámbito estatal frente a otro postulante que no padeciera discapacidad... Sería interesante saber si esta normativa se cumple.

Además, en su Art. 23, la Ley Nacional 22.431 señala: "Los empleadores que concedan empleo a personas discapacitadas tendrán derecho al cómputo de una deducción especial en el impuesto a las ganancias, equivalente al setenta por ciento (70%) de las retribuciones correspondientes al personal discapacitado en cada período fiscal."

Entretelones del diálogo

Veamos el escenario. Consigna: presentar en *Espacios* 49 un diálogo entre tres participantes relacionadas con la carrera de Edición y con el tema de la publicación: una docente sin problemas de discapacidad; una estudiante, inminente editora, con dificultades neurológicas y motrices que le impiden hablar, moverse y escribir con soltura; y una egresada sorda bilateral profunda (la única cursante de dicha carrera), que no puede leer los labios de una compañera del grupo y que, por lo tanto, no le entiende ni puede construir desde lo verbal con ella.

El primer impulso fue que la docente actuara como mediadora. Era la solución más conocida, rápida y fácil (a costa de un tercero... y con perjuicio de la autonomía de las otras dos personas). ¿Habría otro camino que nos diera mayor independencia de trabajo a las tres? ¿La tecnología bien usada, tal vez?

La comunicación presencial oral quedó descartada, a pesar de que el equipo se reunió, sumado esto al tremendo esfuerzo que significó para las tres, con la consiguiente pérdida de tiempo (no demasiado grave, porque todas aportamos a la organización del trabajo). No permitía el desenvolvimiento autónomo de dos de las integrantes, e implicaba una mediatización que, con las herramientas

adecuadas, podía evitarse, siendo que la capacidad para construir conocimiento y expresarlo con lenguaje académico es manifiesta y probada en las tres dialogantes.

La alternativa del chat, por su sincronidad y porque éramos tres, tampoco resultó, porque se superpondrían y se perderían el hilo y la alternancia lógica del diálogo. Tampoco era el mejor recurso por el volumen de información que se deseaba transmitir. Otro inconveniente, era la falta de tiempo y la dificultad de hacer coincidir los tiempos para chatear. La videoconferencia habría aportado los mismos problemas que la presencialidad.

Foto Facundo Manini



Resolución por consenso

La comunicación intergrupal se realizó vía mail, sin el menor inconveniente. Si se obviarán las referencias a las discapacidades de los remitentes, se apreciarían como escritos por personas con competencias de lectura y de escritura de calidad, y, lo que es más importante, habituadas a generar pensamiento académico.

De allí el acuerdo de ordenar los temas con preguntas generales acordes con el contexto de la publicación. A partir de ellas, cada una elaboró su punto de vista y escribió su aporte, con su estilo personal, testimonio del manejo del discurso de cada quien con discapacidad, y todos fueron integrándose en un documento base, borrador, para la puesta en común final.

Hay intervenciones extensas, descriptivas, que se consideró conveniente no tocar ni tampoco interrumpir (¿se acuerdan de los diálogos platónicos?), en tanto nos introducen a un tema poco conocido y al que estamos tratando de echar luz: el de la discapacidad por adentro, desde la propia experiencia intransferible. Solamente el relato y la descripción de quien la vive puede permitirnos comprenderla, como docentes, como alumnos y como ciudadanos; tomarla como insumo y objeto de reflexión crítica y, entonces sí, elaborar y aplicar estrategias acordes con cada situación.

En síntesis, el trabajo realizado merece llamarse “diálogo”, aunque no esté presentado en forma convencional. Se concretó como se pudo, en el sentido de que se llegó al resultado esperado, en forma libre de obstáculos y que, tras pruebas y errores, estos fueron siendo descartados hasta lograr una comunicación plena, una producción autónoma y elaborada en forma colaborativa, una interacción asincrónica por correo electrónico y GoogleDocs. Se construyó conocimiento, en forma individual y en conjunto; se procedió a comunicarlo; se fue modificando tras sucesivas evaluaciones, hasta ponerlo a punto y dejarlo listo para compartirlo con los lectores.

Se complementó presencialidad con virtualidad, con aprovechamiento de las posibilidades que brinda cada modalidad. Y esto no habría sido posible de lograr si no se hubiera hecho un buen uso de la tecnología. Se trabajó en red, tanto en referencia a Internet cuanto a la graficación de la relación intersubjetiva, con la horizontalidad que pide un modelo orientado a la comprensión y a la construcción cognitiva y social del conocimiento por parte del alumno.

Esto es posible cuando el ser humano se piensa a sí mismo y al otro como sujetos que dan sentido y valor a la propia vida y al aprendizaje autónomo. Exactamente como pide la época. ///

Ceguera: accesibilidad a los contenidos y al espacio físico en la Facultad

Testimonio de Javier Nievas

Estudiante de Filosofía de la Facultad de
Filosofía y Letras

Desde la revista *Espacios* me invitaron a colaborar con este número especial dedicado al tema de la discapacidad en Filosofía y Letras. Proponían que diera testimonio desde mi condición de estudiante ciego sobre los problemas y dificultades para poder estudiar, los recursos tecnológicos con los que me auxilio, cómo hago para acceder a la información que necesito, qué cosas tendrían que ser tomadas en cuenta por autoridades y docentes para facilitar el estudio por parte de los discapacitados visuales. La comprensión del problema no es importante únicamente para quienes padecemos algún tipo de limitación física o mental, también es útil para todos los demás al disponer de un enfoque que hasta este momento podrían no haber tenido en cuenta. Para tratar de decirlo con mayor claridad: si se puede abordar un tema desde las diferentes perspectivas de los actores sociales, todos ganamos en la comprensión y resolución del problema.

El mundo de la educación es imaginado para un conjunto de docentes y estudiantes con el cien por ciento de sus aptitudes. Pero apenas descubrimos que hay un amplio abanico de disminuciones visuales, auditivas o motoras, resulta claro que el acceso a la educación no es tan igualitario ni democrático. El sistema (social, político y educativo) no puede resolver todos los problemas, pero puede facilitar algunos recursos para que los discapacitados nos encontremos más contenidos. A eso apunta la actividad del Régimen Transitorio

dirigida a “estudiantes que se encuentran en situación psicofísica que les impida de manera transitoria o permanente cumplir con los requisitos del régimen académico”. Quienes vienen trabajando desde hace mucho tiempo en este proyecto están en mejores condiciones de hablar sobre él.

La noche y los libros

Obviamente, mi dificultad principal es la de la lectura. Cuando yo no tenía mi propia computadora iba hasta la Biblioteca Nacional a usar la “máquina lectora”, un equipo consistente en un escáner con programa reconocedor óptico de caracteres, OCR, y sintetizador de voz asociado. Esa máquina es muy elemental (desde los parámetros actuales) pero al menos me permitió leer con cierta autonomía los textos impresos. El equipo no tiene ninguna posibilidad para guardar la información, no tiene disquetera, y ni hablar de puerto USB. La única alternativa es tomar una grabación al aire, pero al menos así conseguí leer y conservar los libros y apuntes de las clases.

La lectura con la mediación del escáner fue un gran adelanto para mí... eso siempre y cuando el texto que quería leer estuviera bien impreso, sin marcas ni subrayados, en un formato amigable y sobre un papel que no transparentara el texto del reverso. Los apuntes de las fotocopadoras no se caracterizan por estar limpios de marcas y anotaciones, de modo que los pasajes considerados más importantes por quien los leyó y marcó, eran precisamente los que la máquina no podía leer. Fue una forma práctica de aprender lo que es una paradoja.

Traté de reemplazar los apuntes por los textos originales, pero los libros de las bibliotecas de la facultad están, en general, tanto o más marcados que las propias fotocopias. Supongo que varias generaciones de lectores habrán querido dejar testimonio de su paso por esos libros, y habrán agregado marcas y subrayados hasta en las partes menos significativas. En algunos casos pude usar mis propios libros, en otras oportunidades busqué las obras en bibliotecas externas a la facultad y, en los casos más extremos, tuve que recurrir a la ayuda de lectores voluntarios.

A partir del momento en que dispuse de mi propia computadora las dificultades se redujeron bastante. Tuve que seguir viajando hasta la Biblioteca Nacional (largo viaje que me demanda una hora y media para ir y otro tanto para volver), pero las visitas se espaciaron. Pude negociar con las fotocopadoras para que me vendieran

Traté de reemplazar los apuntes originales, pero los libros de las bibliotecas de la facultad están, en general, tanto o más marcados que las propias fotocopias.

Foto Facundo Manini



Siempre encontré mucha comprensión por parte de docentes y compañeros en la facultad. Adecuaron la forma de evaluarme, aceptaron que los exámenes fueran orales en lugar de escrito.

los apuntes de las clases en versión digital, lo cual me permitió la lectura de una forma mucho más cómoda. Pero las fotocopias de libros o revistas son solo imágenes, el texto que reproducen no está digitalizado, de modo que en esos casos debí seguir utilizando los viejos recursos de escaneado y reconocimiento de caracteres. Por supuesto, hay mucha información gráfica a la que no puedo acceder. Esquemas, cuadros sinópticos, simbología matemática y lógica, textos superpuestos a imágenes, etc. Pero aún con esas insuficiencias el salto cualitativo es enorme.

Para un lector que tiene vista, los cambios de tipografía, las palabras o pasajes destacados en mayúsculas o con negritas, los enganches entre palabras por medio de guiones (pienso en textos de Heidegger y otros), son marcas reconocidas naturalmente con solo echar una ojeada. Para un ciego, aun con la ayuda del escáner, esos recursos solo pueden ser detectados con el cursor moviéndose lentamente por la línea de texto. Queda claro que uno recurre a ese procedimiento cuando, por algún otro motivo, supone que hay información que no ha sido leída de forma convencional.

Carrera de obstáculos

Desde mi experiencia personal debo decir que siempre encontré mucha comprensión por parte de docentes y compañeros en la facultad. Tal vez se mostraron un poco sorprendidos (¿cómo hacés para estudiar?), pero adecuaron la forma de evaluarme, aceptaron que los exámenes fueran orales en lugar de escritos, que les entregara los parciales domiciliarios grabados en un casete en lugar de estar impresos. A partir del momento en que dispuse de computadora fueron muchos los que me indicaron los sitios donde podía obtener algunos de los textos que necesitaba, realmente en todos ellos encontré una gran disposición para allanarme el camino. Y ya que he hablado de eliminar barreras, quiero detenerme en el problema de las barreras físicas, aquellas que dificultan el acceso y circulación de los discapacitados por la Facultad.

Me emociona la disposición solidaria de muchos estudiantes que se preocupan por la situación del resto de sus compañeros y procuran construir una universidad mejor para todos. Escucho sus reclamos de que se mejoren las condiciones edilicias para que los que padecemos alguna limitación podamos movernos cómodamente y sin riesgos. Debo suponer que sus demandas son sinceras, que realmente están preocupados por la educación pública y que también



quieren conservar y aumentar el patrimonio colectivo. Seguramente si ellos tuvieran la posibilidad de llegar a la conducción de esta casa de estudios pondrían todo su empeño y capacidad para concretar las mejoras que hoy reclaman de las actuales autoridades. Por eso estos aportes.

Es cierto que los años nos vuelven más frágiles y que las limitaciones físicas nos hacen más vulnerables. Pero los riesgos de accidentes también alcanzan a todos los que circulan por el edificio, independientemente de la edad y la condición física. Por eso creo que todos estarán de acuerdo con eliminar los carteles pegados sobre los pasamanos de las escaleras, porque inutilizan ese apoyo auxiliar, no solo para los discapacitados sino para toda persona que se desplace por allí.

Otro tanto ocurre con los carteles colgados a baja altura en los pasillos y los descansos de las escaleras, con las mesas y tableros que dificultan la circulación y que pueden volverse vallas insalvables para los discapacitados motores. Cuando se plantea que el nuevo edificio tenga rampas, puertas, pasillos y escaleras más seguras el reclamo es inobjetable. Pero tal vez se podría empezar a practicar desde ahora eliminando los obstáculos con que nos topamos todos los días. ///

Discapacidad visual: inadecuación edilicia y recursos pedagógicos

Testimonio de Karina Beltrán

Estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras

Me llamo Karina Beltrán, soy estudiante de la carrera de Ciencias de la Educación y a los cuarenta y cuatro años de edad me cuesta mucho más bajar las escaleras de la Facultad de Filosofía y Letras que empujar las rodillas cada vez que subo. Mi retina se ha desprendido en los bordes inferiores y en la mácula, lo cual disminuye significativamente mi capacidad visual, aunque puedo subir los escalones sin dificultad, para bajarlos debo tener cuidado, debo arrastrar los pies hasta el final de cada uno de ellos, antes de descender el plano inclinado en que la escalera se transforma cuando la observo desde arriba.

Muchas veces, mientras bajaba la escalera color ladrillo de la sede de Puan, rodeada de estudiantes, e intentaba llegar a la baranda para poder descender despacio, pensé que si los escalones estuvieran pintados con franjas amarillas como los del subte o los de la escuela donde trabajo, se haría más fácil y menos peligroso bajar aquella escalera todos los días; pero me pregunté a quién había que reclamarle que los pintara, si a las asociaciones estudiantiles que nos llenan los pasillos de carteles que pegan o pintan sobre maderas y chapas que apoyan alrededor de la escalera impidiendo que los compañeros no videntes que usan bastón transiten con seguridad, si a los partidos políticos que empapan la baranda con afiches y

cinta adhesiva que a veces tengo que romper para poderme apoyar, o si era necesario exigir al Estado que haga cumplir mis derechos y los de todos y todas a circular libremente por la facultad. Pero todos los días llegaba al aula con la mochila que la desesperanza de una reforma edilicia, para personas con necesidades especiales como yo, me había puesto en la espalda.

La tarde de la que voy a hablar no fue diferente. Había llegado temprano, aún así muchos/as estudiantes habían llegado antes que yo. La clase me prometía una de esas jornadas generosas de expresiones críticas sobre la realidad que a mí y a tantos compañeros y docentes estoy segura nos llenan de optimismo. Mi entusiasmo aumentaba a medida que los/las estudiantes iban llegando y ocupando sus lugares, aguardando aquella tarde poner la lente de la cámara fotográfica de la atención en el tema de la exclusión educativa.

Cuando la docente llegó, vino detrás un auxiliar con un cañón, la profesora confirmó que se proyectaría un video, una conferencia de Pierre Bourdieu. La algarabía crecía, nada es más bienvenido que los recursos didácticos a la hora de aprender para quienes pueden hacer de ellos verdaderas herramientas de construcción del conocimiento; pero para otros como yo, muchos recursos didácticos carecen de valor porque apelan al ejercicio "normal" de los sentidos.

Las luces se apagaron, el silencio se instaló en la sala y reconocí en la pantalla en una letra minúscula para mí y para otros enorme, la presencia de subtítulos, esperaba que apenas se tratara de la presentación pero no fue así, la imagen avanzaba y los diálogos en francés despertaban mi curiosidad, los minutos pasaban, no dejaba de observar alrededor, el rostro de mis compañeros y el de la docente se emocionaban con las palabras de un Bourdieu apasionado que yo no podía entender.

Al comienzo había intentado sin éxito adivinar de qué se hablaba en la conferencia, había interrumpido la atención de una compañera y entonces supe que era sobre la exclusión, parecía una broma de mal gusto, más tarde el aburrimiento venció a la curiosidad y el fastidio a la inquietud. Era consciente de que si hubiera sabido francés o hubiera podido leer los subtítulos, Bourdieu habría despertado como siempre mi atención.

Había desaparecido, sin embargo, mi cuerpo estaba allí sentado, había apoyado la cabeza sobre las palmas de las manos abiertas, tenía los codos sobre el pupitre y parecía atenta pero no lo estaba. Una docente me dijo una vez que mi apariencia no era la de una estudiante con discapacidad visual y que entonces no

Nada es más bienvenido que los recursos didácticos a la hora de aprender para quienes pueden hacer de ellos verdaderas herramientas de construcción del conocimiento.

podía imaginar que no pudiera leer un texto con agilidad como los demás estudiantes cuando me pidió que lo hiciera en una clase y yo mostré dificultades para hacerlo, nuevamente debería haber alzado la mano, interrumpido la clase para que la profesora supiera que no podía leer los subtítulos del video pero me quedé sentada, quieta, pensando cómo sería el modelo de estudiante con discapacidad visual, alguien que usara un bastón por ejemplo, alguien que usara lentes gruesas, quizás alguien que mostrara un astigmatismo pronunciado.

Me pregunté por qué había que demostrar discapacidad, por qué había que hacerla visible, a lo mejor porque una sabe que las cosas están aunque no las vea, pensé burlándome. Me pregunté por qué costaba tanto pensar en la desigualdad, en la diversidad, por qué había que conjurar todo, nominarlo todo para rotularlo después en categorías dicotómicas "capaz", "activo", etc., o "discapaz", "pasivo" ...y qué pasa realmente cuando comprender significa vislumbrar en términos de abarcar, de incluir.

Visibilidad e invisibilidad constituyen en esta época mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente al nombrar o dejar de nombrar porque la discapacidad no existe fuera de la capacidad como imagen velada, como su inversión negativa. La discapacidad confirma la capacidad de otro, es decir la alteridad del otro que permanece reabsorbida en nuestra personalidad.

Para que la Universidad se transforme en una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, étnico y social de manera que las tareas puedan ser atractivas hay que someter a la crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión (Echeita, 2006).

Aquella tarde me sentí en desventaja como tantas otras veces cuando se proyecta una presentación hecha en Power Point y la docente no lee el texto o la tabla que aparece en la imagen; me sentí excluida a través de prácticas normalistas y estandarizadas que sitúan en el centro el modelo hegemónico del "cuerpo capaz", que asumen como inevitable la idea de que vivimos en un mundo que concibe una única forma idónea de relacionarse con el medio a través del buen uso y ejercicio de los sentidos y que deposita en ellos valores definidos en función de su apariencia, productividad y funcionalidad.

Cuando la sensorialidad pasa a ser percepción, el juego de las representaciones, los símbolos, las fantasías, las reglas, pasa a construir un cuerpo

que, en ese acto mismo, se traslada al terreno de la probabilidad antes que al de la necesidad (Morgade, 2006).

Una práctica educativa que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes estará en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la convivencia. La discapacidad como construcción social supone tener en cuenta cuál es el contexto sociohistórico en el que nos situamos, de qué manera está permeado el conocimiento por valores culturales que son mucho más difíciles de modificar que las leyes o las declaraciones. Esto no significa que se esencialicen categorías dicotómicas que establezcan una antinomia entre personas con y sin discapacidad.

Se aboga por una universidad donde todas las personas tengan a su disposición los recursos materiales necesarios para su pleno desarrollo y donde no exista exclusión socioespacial sobre la base de los discursos y prácticas educativas, porque el discurso no solo es lo que se expresa sino también y sobre todo lo que se genera, lo que se hace en un determinado contexto de significación.

Es sabido que aun cuando han existido avances para que cada vez más jóvenes con discapacidad accedan a estudios universitarios y finalicen sus carreras con éxito, no siempre encuentran los apoyos o servicios deseados para superar las dificultades de un sistema diseñado sin pensar en personas con capacidades y limitaciones diferentes. Para ejercer su derecho a aprender en los ámbitos universitarios, las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales requieren apoyos que permitan eliminar o sobrellevar obstáculos para el desarrollo de la





Foto Facundo Manini

vida académica. Las expresiones de la desigualdad y de la discriminación de la discapacidad en la práctica educativa aún atraviesan las vidas de docentes y estudiantes.

Debe quedar claro que no es correcto hablar de un derecho especial en el ámbito de la discapacidad, sino de derechos humanos, ya que las necesidades y demandas de las y los estudiantes que integran este colectivo no son sustancialmente distintas de las que puede exigir una persona sin discapacidad, solamente las formas de satisfacerlas pueden diferir.

Debe pensarse que en la educación siempre hay una interpelación ética del otro en cuanto otro, en su singularidad, en su mismidad. Ese respeto lleva al ideal de justicia (Cullen, 2004).

El desafío radica en pensar a la educación no desde la reducción del otro a uno mismo, sino desde la capacidad de entender al otro. Al no reconocer y respetar al otro como otro caemos en la violencia, real o simbólica, de suprimir la otredad.

El efectivo cumplimiento de los derechos requiere una mirada desde la ética del reconocimiento ante situaciones fácticas de desigualdad de una persona en particular o de un grupo específico y requiere entender que la lucha por la inclusión de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales es inescindible de la lucha por la superación de todas las otras formas de exclusión social.

La práctica educativa es una relación de alteridad, es una relación con el otro y sabernos todos involucrados en las interacciones educativas, interpelados éticamente por el otro nos hace responsables de esa otredad, antes de cualquier iniciativa que tomemos. Nos hace también responsables del futuro, un futuro por crear, por construir entre todos, haciéndonos y rehaciéndonos en el proceso de hacer la historia, convirtiéndonos en seres de la inserción en el mundo, poderosos a la hora de actuar, poderosos en el sentido del poder que construye realidades superadoras, realidades más justas, en pos del bien común que impone siempre el diálogo e instala la esperanza.

Cuando la clase terminó hablé con la docente, se mostró verdaderamente sorprendida con mi relato acerca de lo que significó para mí su clase aquella tarde, coincidimos en que las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales éramos aún invisibles en la práctica educativa de muchos profesores y que el discurso también se expresa en lo que se genera, lo que se hace en un determinado contexto de significación por eso antes de bajar la escalera aquel día arrastrando los pies como todas las otras veces pasé por la oficina de la SEUBE a solicitar una reforma edilicia para personas con necesidades especiales como yo. ///

Superar la discapacidad y seguir adelante

Testimonio de Julián Eneas Melantoni

–“Hay que educar a los profesores” –dijo uno.

–“Hay que educar a los alumnos” –dijo otra.

¿Estas generalizaciones sugieren que son todos maleducados?

No lo sé... De que ambas afirmaciones son correctas, no tengo ninguna duda. El profesor de turno, por razones obvias, siempre debe ser informado con anterioridad sobre las dificultades del correspondiente alumno y de lo que podría llegar a necesitar: a un alumno discapacitado no debería tocarle cualquier profesor de la cátedra. Debería tocarle el que esté dispuesto a cumplir con las necesidades del alumno y sea más apto para hacerlo. Un profesor que no subestime la discapacidad. Que la Facultad no se haya creado pensando en la posibilidad de tener alumnos discapacitados no significa que no podamos cumplir con una carrera. Que los libros y las fotocopias no hayan sido pensados para alumnos con discapacidad visual, no significa que el alumno no-vidente no deba o no pueda acceder a ellos. Que el promedio de alumnos no discapacitados en una materia sea de siete, no significa que un alumno discapacitado vaya a obtener una nota inferior. Que a una persona no discapacitada pueda resultarle agotador mantener el ritmo de “alumno regular” o simplemente que la Facultad no tenga las condiciones ideales –cuales fueren–, para que también pueda cursar un discapacitado de cualquier índole... significa que no tengamos derecho, que no debamos y mucho menos, que no podamos hacerlo.

Estudiante de Letras de la Facultad de Filosofía
y Letras

Que la Facultad no se haya creado pensando en la posibilidad de tener alumnos discapacitados no significa que no podamos cumplir con una carrera.

Hasta el día de la fecha, sigo sin comprender por qué, muchas veces, el profesor “tiene que hablarlo primero con el titular de cátedra”. Nadie le está pidiendo que haga algo para lo que no está capacitado. O tal vez sí, yo no sé... Nadie especula con que el titular pueda llegar a negarse a colaborar con el Programa de Discapacidad... Esa es una idea desagradable.

No niego que muchos están dispuestos a colaborar. Pero colaborar parece tornarse muuuuuuy difícil cuando el receptor de la misma es discapacitado. Como si el profesorado solo diera cuenta de la discapacidad al escuchar, y se olvidara al seguir caminando. Y no precisamente porque crean que somos todos iguales. La diferencia está presente y cuando “reluce”, por favor, hagan algo más que cubrirse con la visera porque el brillo es muy fuerte. Demuestren que dieron acuse de recibo sincero (los Abusos insinceros de Austin si mal no recuerdo). Yo, personalmente, planeo cursar la materia en que me haya anotado durante un solo cuatrimestre. ¿Tan difícil es colaborar durante cuatro meses? Debería haber un Supervisor del Programa de Discapacidad, entonces, informado sobre las dificultades del alumno. Un Supervisor que, valga la redundancia, supervise al profesor. Sus colaboraciones y sus evaluaciones. Además de hacerlo con el alumno discapacitado, claro. Que pida lo que necesite, cuando sea oportuno hacerlo y que estudie el material que tiene a su alcance (es difícil estudiar lo que uno no tiene y la calidad de los apuntes es harina de otro costal, un costal aterrador).

La cuestión del alumnado... Todos sabemos que es de mala educación mirar fijo y/o señalar, sea a alguien discapacitado o no. Y es cierto: no siempre es evidente la discapacidad.

“No le veo nada de raro a que lleve un cuello ortopédico/audífono/anteojos”. “He visto a muchos con esa patología, pero realmente no sé de qué se trata y me imagino que cada caso es distinto”. “Mi mamá me dijo que no hablara con desconocidos. Yo solo me comunico con mis amigas”. “Si me hubiera pedido, lo hubiera ayudado de todo corazón. Pero no me pidió nada”. Esas podrían ser algunas de las excusas, para justificar por qué no registraron al discapacitado y/o no le ofrecieron ayuda. La última es completamente válida... aunque suene exagerada. No parecen ser muchas las personas que te dejan la silla porque saben que siempre te sentás adelante (si llego tarde me hago cargo). Pero las hay. Esos gestos existen –no los calificaré de “pequeños” porque no lo son–, pero, como dije antes, es mejor... es más fácil, si uno lo pide. Veo la falta, pido el cambio y tomo la mejora. Quien se niegue con una excusa mentirosa y/o poco creíble... no es un incapacitado más. A mí me parece que no fue bien educado....

¡Ah! Es clarísimo para todo el alumnado que la calidad de los textos no es buena y cuando digo “buena”, estoy siendo buenísimo. Es obvio desde hace años, según testimonios escuchados por ahí, que la calidad de los textos no es clarísima ni clarita. En ese caso, sí que somos iguales todos los alumnos. Y para que no haya imposibles malos entendidos –¿no estoy siendo clarísimo?–, cuando digo que la calidad es pésima, no me refiero al contenido legible (ni al ilegible porque está borroso). ¡No estoy hablando de los autores!

¿La acústica de las aulas para un sordo? Mmmmhhhh... Definitivamente, las aulas deberían ser a prueba de sonido. Se escuchan más los martillazos y charlas de pasillo que lo que grabo. Los grabadores no son mágicos: si el profesor se va a alejar de mi grabador porque no se siente libre como un pájaro o porque no escucha la acotación de alguien que elige sentarse al fondo y no proyecta la voz, –me está quedando larguísimo este comentario, respiren porque no terminó– que arreglen la acústica de las aulas. Como persona sorda, me resulta más difícil entender la voz del profesor en la grabación cuando se pasea por el aula, que cuando lo escucho en persona. Profesor que pasea por el aula + sonidos externos + mala acústica dentro del recinto, esa es una suma deficiente. No sé si es imposible realizar reparaciones en el edificio durante el período de clase. No creo que sea posible conseguir que nadie converse delante de las puertas de aulas donde se está dando clase –como si en Puan no hubiera un patio gigantesco para desbordar la cháchara–, cuando incluso hace mucho que no veo el cartel de la enfermera pidiendo silencio en los hospitales. No sé si la convención de pedir silencio desapareció, pero hay otra convención que no vive en Puan: cintas que diferencien los escalones del piso. ¡Son del mismo color!

Sé que un profesor puede dar clase desde su asiento y si tiene que escribir en el pizarrón, que pida un voluntario o que lo haga él mismo y luego vuelva a su asiento. No me imagino la dificultad de hacer esto cuando hay alumnos con audífono. Y si alguien tiene la audición baja sin ser sordo o el profesor tiene un timbre de voz demasiado bajo, un micrófono nunca está de más. . No puedo generalizar una única solución a la acústica de las aulas, porque hay sorderas de diferentes grados. Tampoco podría sugerir que los textos estuvieran en braille, por la misma razón: hay distintos tipos de discapacidad visual. A algunos nos resulta más útil leer en la PC, otros preferirán que el texto se lo lea un programa o que alguien se lo grabe para escucharlo y otros, sí querrán leer el material en braille. En teoría, parecen muchas cosas por mejorar y un largo trabajo (pero todavía no empezamos a llevarlo a la práctica y el esfuerzo es por un bien común).

Una nueva esperanza (aunque no recuerdo que hubiera otra antes):

Foto Facundo Manini



No pierdo la esperanza y yo sé que parece mentira que lo diga, pero les demostraré que no lo es. Yo he cursado tres materias hasta el día de la fecha, las llamadas “materias filtro”. Puedo garantizarles que los profesores titulares de las tres se han mostrado dispuestos a y deseosos de colaborar. Y lo han hecho. Yo entiendo lo difícil que debe ser para un profesor tratar con un alumno discapacitado... Perdón, me corrijo: no lo entiendo porque no soy profesor. Pero lo imagino. Se está abriendo un nuevo espacio de posibilidades para los discapacitados de todo tipo en la UBA, un espacio que antes no había. Y el profesorado no ha sido entrenado para ello, pero puede aprender. Otorgar al alumno lo que el alumno pida y ofrecerle lo que pudiera resultarle útil. Y a pesar de esta novedad, muchos han colaborado conmigo y por ende, con el Programa de Discapacidad. He tenido un adscripto que me ayudó a repasar y un poco más de tiempo para rendir los exámenes.

También se ha armado un gran equipo de voluntarios recientemente, para mejorar la calidad de los textos escaneados y/o fotocopiados. Esta última medida será útil para todo el alumnado, discapacitado y no discapacitado. El CEFyL también ha colaborado muchísimo conmigo. Y la Biblioteca de la Facultad: necesitaba un libro en mejor estado, porque la copia provista por los responsables de la materia estaba bastante... digamos que no servía. Y el profesor decía solamente tenerlo en inglés. La bibliotecaria buscó el libro, lo encontró en español, lo escaneó y me lo mandó.

¿Quieren conocer mis discapacidades?

Ya he señalado que soy sordo, con audífono. Pero tengo otros problemas. Para empezar, mis anteojos solo corrigen mi astigmatismo. Tengo otro problema de vista –sobre el cual no ahondaré porque no es común–, que me imposibilita leer en papel. No consigo leer en el pizarrón tampoco y aunque muchas veces he utilizado un marcador grueso para escribir –para que el texto contraste con el fondo–, la letra se me pierde en ocasiones y en otras ni la descifro. No por desprolijidad, pero me refiero a mi propia letra. También me cuesta leer los archivos digitalizados. Necesito pasarlos a bloc de notas para leerlos, así es como me manejo mejor. Y hete aquí otro problema: síntomas vagales. Tengo un problema en el nervio vago: si estoy más de una hora sentado en postura rígida, cuando me pongo de pie... camino un poco y... ¡zácate! Visión borrosa, dolor de cabeza y pérdida del equilibrio. He descubierto una solución a este último problema –yo la sugerí al médico de turno y me hago cargo del mérito, porque funciona–, que es utilizar un cuello ortopédico. La visión igual se me torna borrosa, pero lo mejor es no caerme. Me he caído por dos derrames en el pasado, sé lo que les digo.

Y mi problema de vista redujo mi velocidad de lectura a 5/10 páginas por hora y son 10 con suerte.

Ahora comprenden por qué necesito las cosas que he mencionado: un aula con mejor acústica, grabar las clases, más tiempo para rendir y las fotocopias en otro formato.

He marcado lo negativo con intención de que se corrija. Y he marcado lo positivo, porque es lo que estamos buscando conseguir. Se necesita voluntad y colaboración en marcha. Podemos cambiar la definición de “así es la Facultad” y la de “es lo que hay”. Citando al buen John Lennon: “Puedes decir que soy un soñador, pero no soy el único. Espero que algún día te unas a nosotros y el mundo será solo uno”.

Es cierto: la UBA no es el mundo. Pero quedó bien, ¿no?

Voy a aprovechar este espacio que me concede la revista –a mí y a todo el que quiera opinar–, para mencionar una novela policial titulada *Bienvenidos a Santa Beba*. La historia gira en torno a una familia, los Eccos, que llega a la misteriosa localidad nombrada en el título, para pasar sus vacaciones. La novela está narrada a cuatro voces: la escritora Graciela Repún ha desarrollado los capítulos correspondientes a la mamá, Violeta Alegre de Eccos. El escritor Enrique Melantoni ha desarrollado los capítulos del papá, Atilio Eccos. Marina Melantoni – estudiante de Filosofía –, los capítulos de Eloisa Eccos, una adolescente de catorce años. Y yo he desarrollado al hijo de doce años: El sordo –con audífono–, Crescencio Liberato Eccos.

Esta novela nos muestra, de dos maneras, que todos tenemos ciertas discapacidades. En primer lugar, las que están escritas. Y en segundo lugar, porque yo soy uno de los coautores, también muestra que nos las ingeniamos para superarlas y seguir adelante y con un poco de humor, por supuesto.

No me incapacitéis

Ya que estamos, agregaré una cosa más. He leído por ahí que está mal visto decir “discapacitado” y se prefiere decir “gente poco capacitada” o “con capacidades diferentes”. No sé quiénes lo prefieren, porque les aseguro que yo no. Voto por “discapacitado”, los otros me parecen espantoso y largos. ¿Se imaginan un “Programa de Poco Capacitados”? ¿O “Permiso de Gente Poco Capacitada”? ¡Todos estamos poco capacitados para algo! ¡Y todos tenemos capacidades diferentes!. Y espero que nadie salte diciendo “yo estoy excelennnnnnnntemente capacitado para blablablá”, porque esa última certeza no existe. Y la excelencia tampoco, ya que estamos. También prefiero “discapacitado” antes que “incapacitado” –esta última palabra alude a violencia, ¿verdad?–, pero siempre pueden someterlo a un “piedra, papel o tijera” o a un sorteo. Yo ya voté. ///

Mi paso por la Facultad como alumna sorda

Testimonio de Sabrina Grinshpun

Estudiante de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras

No podría contar mi experiencia educativa en Puan sin remitirme a mis primeros pasos en la primaria; ya que ahí adquirí la base que permitió que me desarrollara y sorteara ciertos obstáculos que todas las personas sordas pueden evitar si tan solo la sociedad anulara la premisa de que el sordo no puede –tal y como lo hizo mi familia, por eso le doy las gracias.

Soy sorda hipoacúsica, a partir de una meningitis que contraje cuando tenía un año. Toda mi familia es oyente y, además, judía. Parece gratuito el comentario acerca de la religión, pero esto influyó en la decisión de mis padres de enviarme a una escuela de oyentes. Tengo dos hermanos que, para ese entonces, ya asistían a la primaria Bet Am Medinath Israel, y como mis padres no quisieron que me sintiera distinta de ellos, me mandaron a esa misma institución. Imaginen cuán grande habría sido el abismo si, por enviarme a una escuela para sordos, me distanciaba de la tradición familiar: ni ellos habrían accedido a mi mundo ni yo al suyo. Como siempre se ocuparon de que tuviera los mejores audífonos y toda la atención necesaria, pude adaptarme bastante bien a la escuela de oyentes.

De todos modos, al perder la audición en un momento crítico para la adquisición de la lengua, mi primera escuela fue la fonoaudióloga, adonde iba cuatro veces por semana... Dependí de ese espacio para aprender a articular y a distinguir sonidos con el audífono. Más adelante, también recuerdo que comenzamos a ver temas de escritura, matemática, todas situaciones escolares en un ambiente relajado que, creo, sin darme cuenta, ayudó en mi día a día en la primaria.

Este trabajo constante, sumado a las noches de lectura con mi familia, hicieron que aprendiera a leer a muy temprana edad; y tan amante de los libros era que, a los dos años, tuve un momento casi fundacional en relación con la carrera que finalmente elegí: Letras. Una tarde estaba en la habitación que compartía con mis hermanos, durmiendo la siesta. En un momento, mis padres se levantaron y no me encontraron por ningún lado. Mi hermano estaba en su cama, pero yo no. Revisaron por toda la casa, en la terraza, en el patio, en el baño. Se asustaron porque a esa edad no caminaba, y les resultaba difícil pensar que me había ido; salieron a preguntarles a los vecinos... De repente, mi hermano me encontró: "¡Ahí, está!" Ahí estaba yo, en pañales, durmiendo plácidamente acurrucada entre los libros, en uno de los estantes de la biblioteca que había debajo de la cama marinera.

Con el paso de los años, mi relación con los libros se hizo más fluida porque eran mi refugio ante un mundo ajeno –nada sabía de TV, no entendía chistes, me perdía en las conversaciones. Si bien esto, por un lado me retrajo; por otro, hizo que obtuviera un vocabulario bastante amplio que me ayudaba a adivinar e intepretar mediante la lectura labial las palabras que no alcanzaba a oír.

Así, el momento de ingreso al secundario me encontró con algunas estrategias: no solo había desarrollado mi capacidad de lectocomprensión y adquirido vocabulario, sino que además había desarrollado intuición para integrarme en las conversaciones.

Pero los claustros del Colegio Nacional Buenos Aires eran enormes, oscuros, de techos altos y el sonido se perdía. Los profesores variaban con cada materia –en la primaria tenía la misma maestra durante todo el año–: voces graves o agudas, profesores que no paraban de deambular por el aula mientras hablaban, bigotes que impedían la lectura labial, etc. En fin, eran diferencias que todos percibimos, pero que no tenían mayores consecuencias para los oyentes. Para mí fue un primer entrenamiento. A las dificultades de la etapa adolescente, se les sumaron las de las novedades del entorno y nuevas exigencias, que no podría haber encarado sola, en esa época no solo tenía profesores particulares para algunas materias, sino que también contaba con la ayuda incondicional de mis amigos: sin ellos hoy no estaría donde estoy.

El paso hacia la facultad fue un desafío mayor: las aulas eran aún más grandes, con los profesores tenía un contacto menos asiduo, y, además, ahora, también mis compañeros cambiaban con cada materia. Estas dificultades hicieron que tratara de evitar la cursada presencial, por este motivo la mayor parte de las materias del CBC las hice por UBA XXI o las rendí como alumna libre.

Los primeros años en Puan fueron un suplicio; vivía en el anonimato total, pocos sabían que era sorda, faltaba siempre que podía a las

Pero los claustros del Colegio Nacional de Buenos Aires eran enormes, oscuros, de techos altos y el sonido se perdía. Los profesores variaban con cada materia: voces graves o agudas, profesores que no paraban de deambular por el aula mientras hablaban, bigotes que impedían la lectura labial, etc.

cursadas y odiaba los prácticos, porque la asistencia era obligatoria. Pero como me gustaba el contenido de las materias, no terminaba de abandonar la carrera. Paradójicamente, la escasa oferta horaria de las materias de grado y las aulas superpobladas de alumnos fueron factores favorables para mi cursada, ya que por estas razones, las clases se desgrababan y yo así, mediante la lectura, podía recuperar los contenidos que no escuchaba presenciándolas.

Cuando asistía a las clases, si me distraía y perdía el hilo –hecho que ocurría con frecuencia–, me costaba retomarlos, por lo cual para mí daba lo mismo estar o no estar en el aula. Y cuando me perdía, tampoco me animaba a preguntar porque no identificaba exactamente desde dónde pedir que me explicaran de nuevo. A veces, como a muchos, me daba vergüenza exponer mi ignorancia. Después les perdí el miedo a los profesores y a mis compañeros, y optaba por preguntar apenas surgía la duda. Adquirí, además, otra estrategia: cuando suponía que debía saber algún concepto, consultaba con tres o cuatro compañeros que tenía alrededor... Me ocurrió tantas veces que la gente dijera que no sabía, que terminé por perder el miedo a preguntar. Me daba cuenta de que no era la única.

Así fui desarrollando una personalidad un poco descarada como para atreverme a pedir todo lo que necesitaba: que me repitieran las cosas, que me prestaran los apuntes, que los profesores no caminaran por el aula, que me hablaran de frente, que me dejaran sentarme adelante de todo, que se pusieran el micrófono para poder escucharlos.

Durante el secundario usaba un aparato que tenía, por un lado, un cable con un micrófono que le daba al profesor, muy similar al que usaban los conductores de TV y, por otro, un transmisor que se conectaba al audífono y funcionaba como un amplificador. De esta manera, independientemente de la distancia que hubiera entre el docente y yo, escuchaba como si me hablara en el oído. Justo cuando terminé el secundario me cambiaron el modelo de audífono y el transmisor no se adaptaba al nuevo, así que pasaron unos años hasta que volví a contar con dicho recurso para la Facultad. Al recuperar esta herramienta, mi actitud hacia la Facultad cambió. La falta de constancia inicial, la irresponsabilidad y la dispersión cesaron. En relación con el micrófono, siempre encontré muy buena predisposición y paciencia para usarlo de parte de los profesores. Eso es algo que destaco y agradezco. Algunos al principio creían que estaba grabando la clase sin permiso, pero finalmente comprendían el objetivo del aparato y la desconfianza inicial desaparecía.

Pero haber llegado al tramo final de la carrera se lo debo a mi amiga de la facu Leticia D'Albenzio; ella fue como un bastón que me ayudó a continuar porque me repetía constantemente todo lo que no

entendía en clase, me prestaba sus apuntes, me reservaba asiento en la primera fila cuando yo no llegaba a tiempo, me transmitía las indicaciones de los profesores que no llegaba a oír y que eran fundamentales a la hora de comprender un texto o preparar un examen final.

Con ella comprendí que no bastaba con leer la bibliografía por mi cuenta, y me advertía de los comentarios que eran importantes para la correcta interpretación de los textos. Por ejemplo, en Literatura Argentina I, mientras estudiábamos *La Cautiva*, el profesor había hecho énfasis en que Brian, uno de los personajes del poema debía pronunciarse /brian/, y no /braian/ –como lo pronunciaba yo–, por una cuestión de la métrica del verso, y que no se nos ocurriera pronunciar mal este nombre en el examen final. Casos como este me demostraban lo necesario que era para mí contar con la ayuda de mis pares para reponer información de la que de otro modo hubiera carecido.

Por último, hay una cuestión que me gustaría comentar: hace un par de años me enteré de las dificultades de los sordos para la adquisición del español oral, yo creía que lo adquirirían ayudados en gran medida de la lectura, tal como lo había hecho yo. Indagando más en el tema de la educación del sordo, me asombró que las escuelas suelen concentrarse en enseñar a articular el español oral, sin considerar que, primero, es necesario enseñar su gramática, ya que los sordos no adquirimos el español oral de manera natural, como los oyentes, porque nuestra cultura es primordialmente visual, por este motivo, la única lengua que podemos adquirir con solo estar inmersos en ella, es la lengua de señas.

Conocer esta situación me llevó a repasar mi experiencia educativa y a revisar cuáles fueron los pasos que me permitieron llegar a la universidad. Después de tanto esfuerzo personal y de la colaboración por parte de familia, amigos, profesores y la fonoaudióloga, puedo concluir que existe una realidad: la sordera, en un mundo de oyentes genera una dependencia que parece inherente a ella. Ahora bien, podría serlo en menor medida, si se implementara una educación multilingüe que se enfocara en la enseñanza del español escrito y que garantizara la LSA –Lengua de Señas Argentina– como medio de comunicación en la enseñanza inicial y media, mediante la presencia de maestros y profesores sordos que sean hablantes nativos de esta lengua, y en la Universidad, mediante intérpretes profesionalmente capacitados en las clases.

Enfocarse en la educación del sordo desde los primeros años, redundaría en el acceso de más personas con sordera a la Universidad. De esta manera, al multiplicarnos en la universidad, se podría reducir nuestra dependencia ya que se socializarían y difundirían nuestras necesidades entre la comunidad oyente. ///

Foto Facundo Manini



Trabajo docente y discapacidad

Testimonio de Pedro Tsakoumagkos

Profesor de la materia Recursos y Sociedad de la carrera de Geografía, FFyL, UBA

Este texto responde a la invitación de la revista *Espacios* a exponer el testimonio de mi experiencia como docente ciego en nuestra facultad, donde trabajo desde hace ya más de veintidós años.

Se trata de un testimonio desde mi ceguera. Quiero decir, no se trata de una exposición desde la discapacidad en general, ámbito que –además de que no podría abarcar– subsumiría, de un modo indiferenciado, las especificidades que presenta cada una de las discapacidades.

Un testimonio podría comportar alguna tensión entre la riqueza que una experiencia siempre supone y el peligro de sugerir que la cuestión en tratamiento se dirime en el terreno personal. Sin embargo, el planteo que subyace entre quienes trabajan en pos de la accesibilidad en nuestra institución trasciende lo meramente individual. Ello es estimulante y me ha impulsado a aceptar con entusiasmo esta invitación.

Soy profesor de Recursos y Sociedad en la carrera de Geografía y he dictado, de forma alternada, seminarios en esta misma carrera y en otras –como Historia o Antropología. Asimismo, he desempeñado tareas docentes en un posgrado de nuestra Facultad. Ejercer tareas

semejantes en otras universidades a las que no me referiré dado el carácter de este escrito.

Mi caso es de los que suele denominarse ceguera adquirida porque no nací con ella, sino que se produjo en mi adultez, entre mis veintinueve y treinta años. Se trata de una enfermedad llamada neuropatía óptica hereditaria de Leber (NOHL o LHON según la sigla en inglés) o atrofia óptica de Leber, que da lugar a una discapacidad visual que los oftalmólogos suelen caracterizar como “visión neblinosa” o “visión de bultos”. Pero, a todos los efectos prácticos, es ceguera. Quizá no sea redundante aclarar que, a diferencia de otras fuentes de discapacidad visual, esa ceguera no deriva de ni se presenta con otra enfermedad.

Cuando se me presentó esta situación, ya había cursado mis estudios universitarios y ya había ejercido mi profesión. Entre estos ejercicios, el de la docencia, en mi caso, en otras Universidades.

Para ser preciso, en el momento de ingresar en nuestra Facultad, estaba –simultáneamente– recuperando otro componente más de mis actividades académicas o profesionales tras unos quince años desde que había adquirido mi ceguera, en 1975.

Dentro de la magnitud de la pérdida que tales hechos me significaban, pude contar con la atención de oftalmólogos que supieron vincularme con profesionales e instituciones dedicadas a tal tipo de recuperación. Esto no siempre ocurre. Tales vínculos me proporcionaron de habilidades parcialmente sustitutivas de esa pérdida y me ayudaron a evitar el obstáculo adicional que habrían significado el aislamiento o la búsqueda no sistemática. Además, es un contexto en el cual la contención psicoterapéutica y la reconstrucción de los vínculos sociales alcanza sus mejores posibilidades. Intento sugerir que la adquisición de esas nuevas habilidades –una condición necesaria para la inclusión– no son cuestión de buena voluntad; y pretendo, en cambio, valorizar el papel de los profesionales específicamente dedicados a tal tarea.



Hay aspectos que atañen a esa recuperación y que son importantes en términos de la inclusión y la accesibilidad. Me concentraré en dos.

Uno de esos aspectos es la llamada "orientación y movilidad". Es decir, la capacidad de desplazarse de forma relativamente autónoma a diferentes lugares. Comprende la técnica Hoover para el uso del mal llamado bastón (blanco) y un conjunto de habilidades relacionadas con ella. Mal llamado porque, estrictamente, no es un bastón sino un elemento de tacto instrumental destinado a obtener información del espacio por el cual se avanza.

Otro aspecto importante, es el que incluye las diversas técnicas para la lectura y la escritura. Es decir, el sistema Braille de lectoescritura, la escritura en papel, los diversos recursos de audio y, como una verdadera "revolución" análoga a la que el Braille había significado en el siglo XIX, los programas de computación que han abierto un campo de amplias posibilidades (fundamentalmente los "lectores de pantalla" y sus combinaciones con otros de uso más general, como los OCR).

Con frecuencia se me pregunta: "¿cómo hace?". En el contexto de los cambios técnicos de las últimas décadas, esa pregunta debería responderse, sucesivamente, de diferente manera. En un principio,

la lectura se cubría con el Braille y los grabadores. Solo que, dado que el paso al Braille de los textos más especializados era, a lo sumo, extremadamente lento, el modo de lectura predominante era el audio. La escritura, en cambio, era un complejo proceso que involucraba notas en Braille, dos grabadores y finalmente la máquina de escribir convencional.

Sin embargo, **la informática representó un cambio fundamental**. En primer lugar, en lo que se refiere a la escritura (que pasó a un único proceso, con un único recurso –la computadora con lector de pantalla– y con la posibilidad "infinita" de corregir); así como, la lectura de los textos disponibles en formato digital.



En segundo lugar, cuando, combinados los lectores de pantalla con los OCR, los textos en soporte papel pudieron trasladarse al soporte digital.

Finalmente, la expansión de Internet, con la totalidad de los accesos que son de público conocimiento, comporta una enorme ampliación de recursos que sería ocioso detallar.

Lo importante es que actualmente, sin abandonar ninguno de los recursos ya mencionados, es así como elaboro los programas, me hago de mis materiales bibliográficos, preparo notas de clase, redacto los exámenes, etc.

Por supuesto, mis tareas no son solitarias sino que se encuadran en el contexto de la cátedra y, de ese modo, la cooperación en su interior comprende tanto los aspectos académicos propios de cualquier cátedra, como, también, algunos otros de tipo operativo que puedan quedar fuera de mi alcance.

En lo personal, mi experiencia en la Facultad es muy satisfactoria y espero sea de un nivel similar en lo vincular o lo institucional. En mi opinión, cabe avanzar en aspectos operativos de la accesibilidad y la inclusión.

En efecto, en ningún momento y por ninguna instancia o persona, encontré objeciones relacionadas a mis limitaciones físicas y, muchísimo menos, conductas de tipo discriminatorio. Por el contrario, mi desempeño en la docencia, en la producción, en el debate académico y en la investigación en general, tuvo el mismo devenir que la de cualquier otro miembro de nuestra comunidad.

Es este un rasgo de equidad que, pienso, nos honra como comunidad intelectual inserta en la sociedad y como institución cuya función no se limita a la producción del conocimiento por sí mismo sino que involucra también el modo en que dicha producción se hace.

Es así como me fueron asignando diferentes responsabilidades, requiriéndoseme diversas funciones, llamándose y sustanciándose concursos y fui desenvolviéndome, repito, como un integrante más del claustro docente.

Ahora bien, el primer aspecto del desarrollo de mis actividades, el de orientación y movilidad, amerita algunas precisiones.

De por sí, el desplazamiento hasta un edificio como el de nuestra Facultad, ubicado dentro de la trama urbana donde está, no presenta más complicaciones que las previsibles para cualquier ciego (la ayuda en las esquinas, la detección del lugar mismo, etc.). El conocimiento de la estructura del edificio mismo es accesible. Los ascensores tienen señalética en Braille.

Sin embargo, hay algunos aspectos cuya consideración mejorará la accesibilidad.

La permanente y cambiante colocación de muebles, objetos en accesos, pasillos y otros lugares constituyen prácticas que deberían contemplar la necesidad de referencias previsible, elemento fundamental en la orientación y movilidad. Alguna vez, la "selvática" existencia de carteles colgados de los techos logró desorientarme. En otras, los objetos o personas situadas al principio o al final de una escalera pudieron haber desembocado en una situación peligrosa.

Una característica de las aulas que me ha perjudicado es la de las limitaciones que tienen en materia de acústica. Sobre todo, durante las clases, la dependencia casi unilateral del oído ha acentuado esa dificultad. A ello es menester agregar el habitual nivel de ruido en pasillos y patios.

La falta de señalética completa (indicando el piso a la salida de los ascensores o en las escaleras, en las puertas de las aulas, etc.) se subsana por el hecho de que raramente se da la situación de que no exista a quién preguntarle, pero, implica una mengua en la autonomía que podría ser fácilmente solucionable.

Estos comentarios no pretenden remitir exclusivamente a algo personal. Los juzgo pertinentes para los ingresantes, sean alumnos o no.

El otro aspecto importante en materia de accesibilidad es el relacionado con los materiales de lectura y con las posibilidades de la expresión escrita.

Las comisiones de accesibilidad que en nuestra Facultad, en la UBA y, en realidad, en todas las universidades nacionales han venido implementándose han asumido esta tarea de forma sistemática. Hay asimismo, áreas del sector público y/o instituciones privadas que vienen desarrollando una eficiente tarea al respecto. Por lo tanto, no sería pertinente su abordaje en el marco de un testimonio personal.

Sin embargo, pienso que se puede visualizar esta tarea, no tanto como un servicio a un tipo particular de miembro de la Facultad, sino como una tarea institucional de inclusión.

Así, el aporte anticipado de los materiales bibliográficos (digitalizados o en papel) de nuestra parte, como docentes, para que, en el caso de estos últimos, se pongan en movimiento los recursos destinados a digitalizarlos; la circulación, en la medida de lo posible, de comunicaciones y otros medios informativos digitalizados que estén en modo texto y no en modo gráfico (que es con el cual no funcionan los lectores de pantalla); la reglamentación de modalidades para la toma de exámenes parciales adecuada a discapacitados visuales; la articulación con docentes e investigadores de dentro y fuera de

nuestra Facultad para que faciliten materiales digitalizados que son requeridos en las diferentes carreras (existen formas de hacerlo con preservación de los derechos de autor); etc.

Pero, sobre todo, la institución –y esto queda para quienes tienen el saber pertinente según la modalidad– de la figura del tutor para este tipo de estudiantes, considerando que el acceso a la información y la orientación general puede resultar más difícil.

En el contexto de la necesidad de considerar la inclusión de ciegos y disminuidos visuales como una tarea institucional o integral, antes que como un “servicio a prestar”; creo que la contención de este tipo de casos debería corroborar que el acceso a este tipo de recursos técnicos existe y es usado efectivamente por los estudiantes.

Aunque es claro el sesgo en los párrafos precedentes hacia los alumnos y no hacia mi experiencia directamente personal, pueden integrar mi testimonio con la legitimidad que surge de mi amistad o mi conocimiento de personas ciegas o disminuidas visuales que se incorporaron en su momento a nuestra Facultad.

Agregaré que, como corresponde en el marco de las actividades destinadas a la producción del conocimiento y a la formación de profesionales, el resto de la información y formación cultural, social y, aún, periodística es accesible por idénticos medios a los ya descritos.

No quiero cerrar mi testimonio sin volver sobre un punto que señale al comienzo. Me refiero a que, **a diferencia de ciertos enfoques que tacharé de “individualistas”; que tienden a mirar casos como el de mi experiencia como resultado de calidades personales, es más correcto considerarlos fruto de condiciones equitativas que juegan como condición de posibilidad, como justo reconocimiento de la construcción social que sostiene los procesos de acceso e inclusión de quienes tenemos algún tipo de discapacidad.**

Agradezco a directivos, colegas, estudiantes y personal de la Facultad de Filosofía y Letras por las consideraciones de las que he sido siempre objeto en ella; agradezco la invitación a exponer este testimonio que la revista *Espacios* me ha hecho; invito por mi parte a reforzar las que he calificado de honrosa característica de nuestra Facultad en esta materia; y ruego que se subraye el sentido de colaboración que tienen algunos señalamientos que hice en este escrito. ///



Cambio de escenarios en Filosofía y Letras

Enfoque social de la discapacidad (auditiva) y la tecnología pedagógica: una experiencia de accesibilidad plena en un ambiente inclusivo

Lía B. Reznik

Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Virtual-Educa-OEI, 2012

La realidad virtual no es una ficción, es la realidad misma en que vivimos, presentada en otro soporte que, bien utilizado, resulta amigable e inclusivo de la diversidad.

Para entrar en tema

La propuesta que nos mueve es reflexionar sobre el sentido de las transformaciones en que está comprometida la Universidad de Buenos Aires. Y ver, además, cómo se va instalando la construcción social de la discapacidad en el nuevo escenario académico; y qué criterios y qué acciones podrían llevar a la instalación en la Facultad de Filosofía y Letras de un ambiente accesible para todos.

Hacia el interior de la UBA, que aspira a responder en forma novedosa a los requerimientos de una sociedad sujeta a cambios de fondo, entre ellos, la inclusión de la diversidad en el ámbito académico, se plantea una controversia entre la postura tradicional, resistente a innovar respecto del modelo institucional vigente, y aquella otra que reconoce la necesidad de una transformación integral de la manera de pensar el hecho educativo y el lugar de la discapacidad en él, y se compromete en la transición hacia un nuevo modelo pedagógico y de gestión atravesado por la tecnología educativa. Esta transitoriedad respecto de un escenario en proceso dificulta la elaboración de estrategias

inclusivas, porque también se traduce en la ambigüedad de la terminología específica, que es necesario resignificar y actualizar.

Trabajaremos a partir de una reflexión sobre la experiencia adquirida¹ como persona sorda bilateral profunda en la Universidad, en tres escenarios diferentes: en dos carreras en FFyL; en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), y como participante² en la Comisión Discapacidad y Universidad.³

A partir de la reflexión crítica acerca de los cambios de escenarios, el objetivo del trabajo es, entre otros, repensar el concepto de inclusión en el ámbito universitario desde un enfoque social del conocimiento, del aprendizaje y de la diversidad; destacar la importancia de elaborar, con ayuda de la tecnología educativa, estrategias y recursos nuevos, material didáctico accesible y oportunamente distribuido, de manera que la accesibilidad quede instalada como criterio de base para la planificación curricular y física, y que los conceptos de discapacidad y de exclusión, vayan desapareciendo del ámbito institucional.

El disparador que nos mueve a desarrollar esta propuesta, es, por un lado, la tensión que se plantea en la UBA y en Filosofía y Letras entre la normativa favorable a la inclusión de la diversidad y la concreción efectiva de esa demanda; y, por otro, buscar la manera de superar la inaccesibilidad de la persona con discapacidad y en particular con sordera, en toda situación presencial de enseñanza y de aprendizaje, en el aula, en los eventos académicos (talleres, jornadas, conferencias, clases) y que señala una situación límite: por diferentes motivos aprendemos menos y se potencia la necesidad de superar nuestros impedimentos con todos los recursos disponibles o por crear (¿por qué no?), para participar en condiciones de equidad.

Hay, además, otros interrogantes que nos impulsan en la búsqueda de superar obstáculos.

¿Por qué algunas personas, con discapacidad o sin ella, logran cumplir con los estudios superiores, graduarse y profesionalizar su trabajo, y otras no, se les alarga desmedidamente el trayecto por los claustros, fracasan o desertan? ¿Qué es lo que hace la diferencia entre poder acceder a los contenidos académicos y no poder lograrlo?

A partir del relato de una experiencia directa de sordera en el aula en Filosofía y Letras, trataremos de comprender la discapacidad en general y la auditiva en particular, de acuerdo con los diferentes escenarios pedagógicos que se han sucedido en el ámbito académico.

Mirando en torno: el contexto institucional

Uno de los problemas más movilizantes y urgentes de resolver con que nos enfrentamos hoy en día en la Facultad es, a pesar del

1. Desde 1965, año de mi ingreso a Filosofía y Letras (UBA). Partiré de la base de la propia experiencia de discapacidad auditiva en todas las manifestaciones de mi sordera: el paso de ser oyente (escuela primaria completa), a la sordera progresiva y la hipoacusia con audífonos (secundario y carrera de Filosofía); pérdida de todo resto auditivo: sordera total profunda bilateral con lectura labial como medio de comunicación social (carrera de Edición y colaboración en la CDU) y, en 2009, implante coclear, con recuperación muy gradual de la hipoacusia, en la actualidad.

2. Como quien escribe y quien reflexiona críticamente es la misma persona, se utilizará el “nosotros” para el discurso académico, y la cursiva en primera persona, para el relato desde el punto de vista personal.

3. La CDU es un equipo interdisciplinario integrado por profesores universitarios y demás representantes de la vida académica, para la formación docente, y en este nivel de discurso colaboro en forma presencial y con insumos para difundir experiencias acerca de la sordera y la hipoacusia, por lo menos acerca de casos como el mío. El entrecomillado obedece, precisamente, a que la sordera representó una barrera para que pudiera ejercer formalmente la docencia en el aula, pero no para el aprendizaje ni la tutoría en entornos virtuales.

amparo que nos brinda la ley, el de la inaccesibilidad de las personas con discapacidad a los estudios superiores, a los contenidos, a las instalaciones, a la casa de estudios misma, por las barreras que se presentan para llevar adelante, con la mayor autonomía posible, el cumplimiento de los objetivos institucionales previstos para la formación profesional elegida por cada uno.

En consonancia con este requerimiento, esta casa de estudios está llevando adelante acciones e investigaciones que traducen claramente la voluntad inclusiva de la institución.

En un escenario como el de nuestra universidad se requiere, obviamente, la presencia de sujetos autónomos frente al conocimiento. Su acceso a este no puede estar mediatizado en forma exclusiva y, en lo que respecta a cualquier sujeto con discapacidad auditiva, más allá de la lengua que utilice para la comunicación, dicho sujeto debe estar alfabetizado porque, en un mundo letrado, la comprensión y la producción de la lengua escrita es requisito indispensable para construir, mediante la interacción con la tecnología o de otra índole, el propio conocimiento a partir del acceso a las fuentes académicas.⁴

Observemos un poco en torno para poder discernir los indicios y las tendencias que van perfilando un cambio de mentalidad y de modelo pedagógico, para determinar y describir la construcción social de la discapacidad en el ámbito universitario.

Según los casos, la tecnología bien aplicada puede ser un buen aliado para allanar el camino hacia la inclusión. Y el nuevo arquetipo organizativo en proceso, el ambiente apropiado para lograr esta y otras soluciones para diferentes casos.

4. Una de las mayores dificultades que presentan los alumnos con discapacidad auditiva que quieren ingresar a la universidad es el precario –y, en algunos casos ausente– dominio de la lengua escrita, situación que no puede ser minimizada en un entorno como el que describimos, donde la autonomía es el motor de todo el desarrollo personal. No todos los que no oyen carecen de alfabetización lingüística; muchos de ellos, invisibles para la comunidad académica, transitan las aulas con mucho esfuerzo y podrían beneficiarse de un modelo más inclusivo.

Nuevos escenarios: ¿en pugna o en contexto?

La UBA es parte de la realidad social, y lo que pasa afuera se refleja al interior de la institución. Los espacios educativos no pueden ser cabalmente comprendidos si no se los considera en el contexto cultural, político, social y tecnológico del que emergen, esto es, en forma integral y contextualizada, no a partir de un solo aspecto, como tradicionalmente se piensa, por ejemplo, que todos aprenden igual, o que todos deben entender de la misma manera las consignas o la normativa.

Es importante tener siempre presente que las transformaciones de esta magnitud no se producen a partir de la nada; son graduales; cada nueva etapa conserva elementos de las anteriores, y afecta al mundo de significados en su totalidad. Esto se ve en todos los órdenes, en

los modelos pedagógicos inclusive. Por esa razón hay que estar muy atento al sentido de la terminología que se emplea y a qué momento histórico pertenece, tanto más cuando se trata de una época de transición como la que estamos viviendo y que requiere de una resignificación de conceptos de uso cotidiano para que, en efecto, connote la realidad actual.⁵

Veamos una breve y para nada exhaustiva caracterización de los diversos escenarios que han servido o aspiran a servir como marco a la vida académica, con el fin de orientarnos en el tránsito hacia una Facultad de Filosofía y Letras inclusiva de la diversidad, acorde con las nuevas expectativas sociales que debe atender la institución.

La que sigue es una caracterización con fines propedéuticos para marcar diferencias entre modelos que, en la realidad, se presentan contextualizados, no hay una separación tajante que los defina, no hay modelos “puros”.

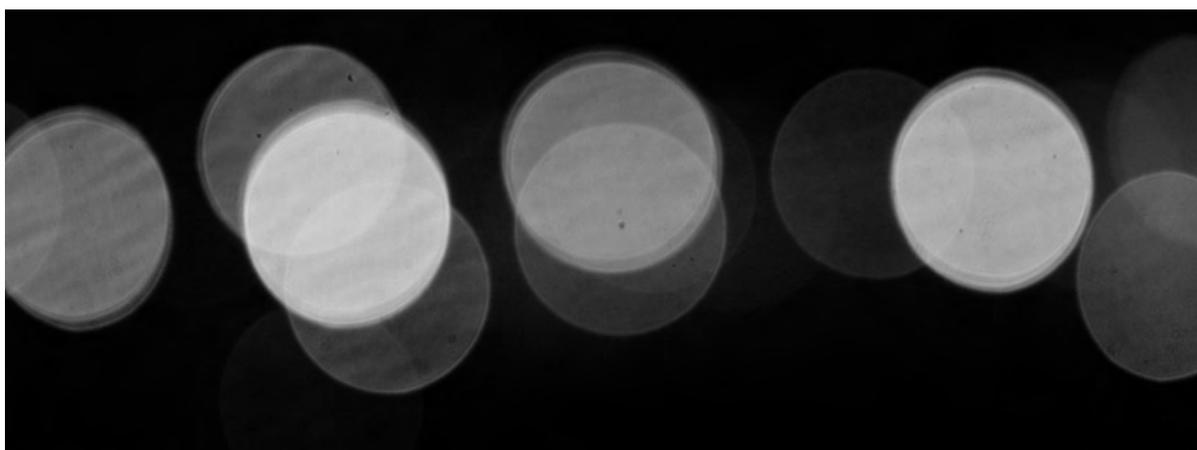
5. Veremos, en la descripción de las experiencias personales, cómo a pesar de la diferencia temporal entre las circunstancias en que tuvieron lugar, hay muchas actitudes, recursos y estrategias que se repiten, porque son respuestas a situaciones problemáticas que el ser humano viene dando desde siempre, y que forman parte del bagaje cognitivo de la humanidad, hoy en día, seamos conscientes de ello o no lo seamos. Lo que queremos hacer notar es que no hay una teoría pura, neta, libre de elementos de otras posiciones no afines.

El escenario tradicional, de profesor a alumno

Este esquema sigue funcionando en la educación media y en los estudios superiores.

En él los roles están bien definidos, y el modelo se reproduce a sí mismo de cohorte en cohorte, aunque se ha ido manifestando una progresiva flexibilización, a pesar de la resistencia por parte de muchos de sus actores a los cambios impulsados por el impacto de la Web 2.0 que se perfilan.

En lo educativo, se nota un *predominio del modelo transmisivista, expositivo de los contenidos*, esto es, desde la autoridad (institución/docente), fuente confiable, *al alumno, receptor pasivo*. Es característica la unidireccionalidad del discurso pedagógico. La comunicación



entre los actores puede representarse con un vector. Se asocia el aprendizaje con la verdad y con el acierto, y el alumno hace una devolución de lo aprendido, también expositiva, en la evaluación final.

Predomina el pensamiento dipolar. En este arquetipo se nota, en principio, una tendencia a la categorización del otro, a la clasificación, a la objetivación del ser humano, a quien se define por un aspecto, por ejemplo, como consumidor, como discapacitado, como un tipo especial de sordo, etc., es decir, por una de sus características; se considera la discapacidad como una contraposición entre el defecto y lo esperado como deseable.

Prevalen, así, *las concepciones iatrogénica o medicalista y asistencialista* por influencia de la educación especial, y se considera a la persona en cuestión como enferma o como incapaz de bastarse a sí misma y de aprender. Con el tiempo estas posturas han ido suavizándose, pero sin desaparecer del todo.

En este modelo, la tecnología, por ejemplo, el cañón, las diapositivas, una grabación, etc., se usa con carácter meramente instrumental, informativo.

Escenario Web 2.0: hacia la inclusión de la diversidad

Alrededor de 2004 se inicia una revolución tecnológica cognitiva en el ambiente Web 2.0, una nueva forma de utilizar la herramienta Web que afecta todas las instancias de la vida humana: es la educación a distancia, cuya evolución nos conduce a los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como los conocemos en la actualidad, adaptables a cada necesidad pedagógica.

Es un modelo de reflexión sobre el Otro, orientado a lo social y a la buena convivencia, en el que se incrementa la tendencia participativa y colaborativa a mancomunar proyectos y flexibilizar la obtención de los recursos.

Esto nos coloca frente a una nueva forma de producir información, porque lo que leemos en pantalla y las condiciones de operatividad no se hacen solas: hay detrás muchos especialistas, entre ellos, expertos académicos para los contenidos pedagógicos, técnicos y conocimientos diversificados; hay una intencionalidad de educar a más participantes diseminados geográficamente, con otros tiempos y otros soportes del contenido pedagógico.

Se busca desarrollar un espíritu crítico en el estudiante y determinar la confiabilidad de las fuentes y del mensaje, si a lo que aspiramos es a construir conocimiento significativo, autónomo, y no meramente a repetitivo o memorístico.

Se pone énfasis en las fortalezas y en la revalorización de las propias capacidades de los individuos, no en las diferencias ni en la reproducción de la desigualdad.

Se destaca la importancia de la calidad educativa, de los materiales y de la docencia, que adquieren otro cariz. Importa en gran manera el diseño previo instruccional, que es la instancia donde se pueden tomar previsiones respecto de la accesibilidad de los materiales y los contenidos; hacia todo esto cabría comenzar a orientar la investigación, para generar nuevos conocimientos, hacer buen uso de la tecnología y responder a las prioridades que la sociedad señala.

Podemos observarlo en la cantidad de formas no tradicionales de trabajar y de ganar el sustento, sobre todo, entre la gente joven. Somos testigos de los cambios que se manifiestan en el ámbito laboral, la diversificación de los trabajos y proyectos de desarrollo, no tradicionales.

Esto se manifiesta, también, al interior de la universidad y hay que cambiar, por consiguiente, la oferta educativa, para responder a las demandas de la comunidad.

Veamos, entonces, qué presenta de novedoso la educación no presencial.

Educación a distancia: ¿realidad o ficción?

Hay muchos prejuicios respecto de esta modalidad de estudio: que uno trabaja en soledad, que no es confiable ni completa, y muchos más.

En términos generales, en el entorno virtual o campus se dispone de elementos, espacios, currículos y demás componentes del hecho educativo, igual que en la Facultad, solo que todo se maneja a través de la plataforma, del campus virtual, que funciona asincrónicamente (salvo excepciones buscadas, como el chat); no hay pasillos pero sí todas las secciones, espacios y recursos curriculares necesarios como para realizar un estudio sistemático, cursar y acreditarse.

La construcción de un curso virtual exige un enorme esfuerzo de planificación pedagógica, técnica, administrativa, y de gestión docente y de administración.

La elección de un modelo pedagógico atraviesa cada una de las acciones que se emprendan, porque determinará los indicadores que sirvan para la evaluación de cada instancia que lleve al cumplimiento de los objetivos institucionales.

La forma de trabajo para el armado del proyecto educativo virtual, en la fase de preparación del curso, es en colaboración, con reuniones periódicas entre todos los actores, menos los estudiantes, claro.

**En 2004, se inicia una
revolución tecnológica
cognitiva en el ambiente
Web 2.0 (...).**

Como se trata de una modalidad nueva de aprendizaje de nivel universitario a distancia, la idea de explayarse en sus características apunta a la complementación con la modalidad presencial, ya que si bien cada una tiene su especificidad, hay recursos e ideas que pueden intercambiarse según conveniencia, lo que aporta un enriquecimiento al trabajo grupal y un mayor alcance de la acción del docente, al extender su aplicabilidad más allá de la labor en el aula física o en la virtual.

El proyecto de uno de los cursos sobre EVA que realizamos responde al modelo pedagógico centrado en el proceso de construcción cognitiva del alumno, de aprendizaje orientado mediado por la tecnología educativa. La aclaración obedece a que también en la enseñanza tradicional se introduce la práctica tecnológica, por ejemplo, el cañón, pero lo único que cambia es el soporte, no el diseño pedagógico, esto es, la intencionalidad con que se usa y que es lo que marca la diferencia entre una aplicación y otra.

Este modelo es transversal a todo el hecho educativo en el EV, pues incide directamente en los criterios de evaluación y en la comunicación entre los actores. También corresponde su aplicación en el aula presencial, aunque cada modalidad posee sus características específicas, entre ellas, la sincronidad de la comunicación entre paredes físicas, y la asincronidad en el aula virtual.

Se da gran importancia, entre otras cosas, al bagaje cognitivo previo del estudiante, a la lectura del material propuesto y a los aportes de los demás participantes; al componente empírico que interviene en la construcción del conocimiento; a la autoevaluación continua, que tanto en las instancias de la vida cotidiana como en la académica permite ir reorientando nuestras estrategias y recursos para avanzar y resolver creativamente los problemas.

Cada curso y cada materia requieren un diseño pedagógico anticipado integral (de contenido, *software*, administrativo, etc.) de las clases y de las actividades; competencias diferentes por parte del tutor respecto de las habituales en la enseñanza tradicional, cuyo producto resulta, por lo general, en un aprendizaje memorístico y de corta vida. Las diferencias también se notan en varios aspectos, algunos de los cuales se mencionan a continuación.

La comunicación se realiza, en el EV, exclusivamente por escrito. Se da gran importancia a las preguntas, como disparadores previos de las actividades. (¿Se acuerdan de Sócrates y su Mayéutica?) Hay un tipo especial de presencialidad, marcada por la participación en foros, mensajes de correo, chat, trabajos colaborativos (blogs, wikis, Google Docs, etc.). La continua comunicación interpersonal desde la plataforma también abre espacio a la afectividad. Sobre todo porque va acompañada de una foto de cada participante y de los docentes, que “encarnan” la comunicación.

El uso de plataformas, esto es, de un espacio virtual cuyas secciones corresponden a las de una universidad, por ejemplo, con funciones administrativas; pedagógicas (aulas), comunicativas interpersonales y con el docente (foros, café, mensajería, chat, e-mail, publicación de clases y consignas, novedades), biblioteca, archivos desde donde pueden bajarse los documentos que el curso pone a disposición de los participantes. Hasta la oficina es virtual, así como los registros y demás instancias administrativas.

Cambio de roles: al centrarse el estudio en la construcción social de conocimiento significativo que hace el alumno, se requieren herramientas y espacios diferentes para difundir el material, para que el docente pueda dar la clase, hacer un seguimiento y controlar los avances, evaluar, corregir, devolver (información de retorno), alentar, advertir, responder dudas y preguntas, etc.

Rol del alumno como sujeto protagonista del propio aprendizaje: se espera que el estudiante vaya incrementando sus saberes a medida que construye aprendizaje significativo. No siempre puede lograr los sentidos por sí mismo, por eso el apoyo del docente es insoslayable.

Rol del docente: no transmite conocimientos, sino que orienta dicha gestión en esa zona de desarrollo en que al estudiante le faltan los elementos para dar sentido a lo que aprende, o para reorientar, en función de sus errores, su proceso de aprendizaje.

Concepción social de la construcción cognoscitiva: adquieren especial relevancia la colaboración y la cooperación en la interacción grupal y con el docente. Para ejemplificar el proceso pedagógico no alcanza con una flecha, sino con una red, una trama muy compleja.

Proceso de construcción colaborativa y cooperativa del conocimiento: en él concurren múltiples variables, a diferencia de la unidireccionalidad propia de la enseñanza tradicional, en la que la información pasa de un emisor a un receptor pasivo.

Forma de evaluar: es contextual en la medida en que la evaluación cualitativa se complementa con la cuantitativa. Es formativa, constitutiva del proceso: permite revelar los progresos y también las dificultades, y corregir el rumbo.

Error como parte integral de la educación: no se descartan ni se castigan los errores, sino que se aprende de ellos, en tanto indican construcciones mejorables, por ejemplo, con una lectura más intensiva de los materiales. Esto es de fundamental importancia, porque permite que tanto el docente como el alumno puedan reflexionar acerca de las propias construcciones y corregir o mejorar el rumbo.

Diseño previo de los materiales didácticos: el material de estudio lo elaboran especialistas calificados, ex profeso, y se piensan las actividades para que alienten el aprendizaje y una actitud crítica y

responsable con respecto a la información. La intención es que el estudiante las resuelva por sí mismo, buscando construir junto con sus colegas en los foros, consultando sitios y el material didáctico provisto especialmente para cada unidad y materia pero, fundamentalmente, pensando y reflexionando acerca de las posibles soluciones. La actitud crítica frente a la información es el *quid* del auténtico aprendizaje, sea *on line* o presencial. En el entorno virtual se aprende a pensar.

Actividades individuales y grupales: de comprensión, de comunicación, de reflexión crítica, de producción, de estudio de casos; en grupo (con Google Docs, wiki, blog) e individuales, para el intercambio y la construcción de significados.

Pero para lograr todo esto, que es nuevo, hay que saber; como docentes tenemos que aprender a aprender a movernos en lo virtual, que no es una fantasía, sino la realidad misma presentada en otros soportes; se requieren nuevos conocimientos y especialistas y... profesores con formación pertinente que sepan aprovechar estas herramientas para complementar sus clases presenciales.

Respondiendo a la pregunta del apartado, el aprendizaje en entornos virtuales de ficción no tiene nada. Es el de la realidad misma, en la que vivimos, pero presentado en un soporte diferente. El hecho educativo básicamente no difiere en lo presencial y en lo virtual. El soporte cambia la manera de transferir los conocimientos, no los crea. La tecnología por sí misma no enseña; la intención pedagógica con que se la utiliza, sí.

La discapacidad auditiva desde el enfoque social como una opción posible

Para empezar a contestar los interrogantes desde un *enfoque social*, novedoso con respecto a la consideración tradicional de la discapacidad –que ha ido modificándose desde la exclusión lisa y llana de las personas diferentes, hasta la puesta en práctica de las políticas universitarias inclusivas, en la actualidad–, procederemos a una somera caracterización de la sordera bilateral profunda, sin resto auditivo, y su incidencia en la comunicación social y en el aprendizaje.

Lo primero que surge al tratar la cuestión es la *invisibilidad* de la sordera; como no se nota, parece que no estuviera. Sin embargo, es tal su incidencia en el aprendizaje y para la adquisición del lenguaje que, de lograr esta última depende que el sujeto pueda comunicarse socialmente, acceder a la escolarización oficial, y construir conocimiento significativo en todos los niveles e índole de discursos, el académico incluido.

Otra característica es la *heterogeneidad de manifestaciones* que hace imposible pensar en un modelo único de persona con sordera. No valen las generalizaciones. Y cada manifestación incide en la forma de aprender y de comunicarse del sujeto.

La falta de audición constituye, además, una experiencia *intransferible*, lo mismo que el resto de las discapacidades. Quien no las padece no puede explicarlas en lo más mínimo: ni lo que se siente, ni cómo se construye la propia identidad, ni qué se necesita para aprender, nada. Menos que menos puede generar estrategias de apoyo, sean estas pedagógicas o en la vida cotidiana.⁶

Para *construir sentidos*, la persona sorda no lo hace a la manera de una película, sino de diapositivas, y los intervalos entre unas y otras, para dar continuidad, tiene que reponerlos con inferencias. De lo contrario, se forma una *colección* de fotogramas (datos) sin sentido, no un *sistema*.

Y seguimos preguntándonos:

¿Por qué muchas personas con discapacidad auditiva u otras no respondemos a la convocatoria a exponer o participar o asistir a talleres, jornadas, congresos, mesas redondas, grupos presenciales de discusión y de debate, etc., de carácter expositivo oral?

6. Por eso es tan importante reunir información sobre el tema porque la bibliografía sobre discapacidad y universidad es muy escasa. Y con respecto a la discapacidad auditiva, inexistente. Recién se está empezando a reunir insumos que se van generando a partir del trabajo en la Comisión. En Filosofía y Letras hay trabajos de tesis sobre discapacidad, en curso o concluidos, y publicaciones que aparecen reseñadas en este mismo volumen, de antropología, por ejemplo.

Situación de presencialidad, en el aula o fuera de ella

Para el sordo y el hipoacúsico, la *mirada* es la primera dadora de sentido, el nivel cognoscitivo primario. Cuando se apaga la luz, o pestañeamos mientras hacemos lectura labial, el mundo se aleja y el sentido del discurso ajeno se quiebra, se interrumpe.

Las personas sordas tenemos una conexión con el contexto significativo exterior muy precaria: cuando no podemos establecer nexos, darle sentido a las cosas, se produce un aislamiento, un alejamiento del plexo de significados, quedamos como suspendidos en el vacío, desprotegidos, en un caos. Se desestructura el mundo, uno se resiente en lo anímico, surgen miedos, inseguridad, estrés, tristeza, ira, impotencia... Hasta que conseguimos restablecer el equilibrio, hasta que vuelve la luz y logramos recomponer nuestra identidad.

Ninguna percepción, por sí misma, permite incorporar la coherencia de un discurso oral ni escrito, porque son dos construcciones cognitivas diferentes; con la audición uno se aproxima más que con la vista solamente, porque son audibles también los relacionantes, los conectores, la entonación, la intención de lo que se dice; si no, las palabras carecen de sentido, son *indicios* para que lo recuperemos por nuestra cuenta, y solo nos permiten acceder al discurso

7. Hace unos años fui invitada a asistir a una jornada sobre discapacidad en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Se contrataron intérpretes de señas y uno, como experiencia piloto, para que se pudiera hacer lectura labial. Me ubiqué en primera fila (no hubo nadie que requiriera también sus servicios) y el intérprete en una silla frente a mí, e iba modulando sin voz en simultáneo con el discurso del orador. Era estar inmóvil atenta a leer los labios para enterarme de lo que se estaba diciendo en la reunión. Si dejaba de mirarlo o pestañeaba, perdía el hilo. Fue agotador: terminé con dolor de cabeza y en el intervalo me tuve que retirar, sin poder completar la asistencia al evento. Resultó imposible mantener la atención en forma permanente. Por ello, le solicitaba al intérprete que hiciéramos un paréntesis cada tanto, por él y por mí. Fue una experiencia fallida por una cuestión personal, pero importante por la decisión de la Arq. Galloni de Balmaceda, del comité asesor en la Comisión de Discapacidad, de prever, en la organización del evento, esa ayuda para este tipo de sordera.

realista. La información que se adquiere con la vista y con el oído, *ver* y *oír*, respectivamente, no es la misma que se elabora con la *mirada* y *escuchando*, que dan sentido a las percepciones anteriores.

Por la gestualidad o como puede, el sordo va ordenando las secuencias. Las posibilidades que tiene de entender lo que se dice dependen de sus condiciones personales pero, por lo general, el mayor porcentaje de información lo pierde. No se puede hacer lectura labial mucho tiempo seguido, porque se secan las córneas y la atención tampoco se mantiene constante.⁷ Cualquier interrupción del contacto visual implica una pérdida del hilo de lo que se está diciendo y que, por lo general, es irrecuperable en el momento. Son como pantallazos de sentido y de visualización que se tienen. Pero aun así, la presencialidad es de gran importancia para la relación intersubjetiva y para la formación de la propia identidad como futuro profesional.

En una clase de Informática, por ejemplo, un sordo puede ir siguiendo el puntero en la pantalla, pero no entiende para qué sirve el programa ni las posibilidades de aprovechamiento que ofrece, si las explicaciones las da el docente situado a sus espaldas. Se aprende lo que se ve, nada más. Algo es algo, porque a partir de allí uno puede investigar por su cuenta. Eso hacemos, por lo general, quienes no oímos: captar indicios que luego tratamos de integrar y de significar. De allí el doble esfuerzo para todo.

La *capacitación permanente* favorece la recuperación de significados y la comunicación. Para que esta sea efectiva, es preciso echar mano a todos los recursos de que disponemos: saber corporal, razón, gestualidad, volición, etc. En una palabra, estar alerta en forma permanente. Cansa mucho, pero lleva a buen puerto.

En cuanto a la *construcción cognitiva*, desde la exposición presencial de un tercero es prácticamente imposible hacerla bien. Ni siquiera con Powerpoint, si no está subtulado o si no se le da el tiempo suficiente al paso de una diapositiva a otra, y menos con recursos solo audio.

Con respecto a la *lectura labial*, requiere mediatización: ver, traducir, comprender, incorporar el sentido, elaborar la respuesta, emitirla. Para que sea eficaz desde el punto de vista cognitivo, exige los mismos procesos de comprensión lectora que aquella que piden la escuela y la universidad. Solo que lleva mucho más tiempo, que traducido en horas de estudio fructífero duplica o triplica las de un estudiante sin discapacidad.

Inaccesibilidad a la información y a los contenidos. Lo que a la persona sorda no le dicen directamente o no se lo escriben o no lo lee, no lo aprende ni tampoco lo registra. Ni en el aula ni en la vida. Esto

es muy importante tenerlo en cuenta en clase y en el trato con la persona en cuestión. Hay que darle las consignas con toda claridad y asegurarse de que las haya comprendido. Nunca dar por sentado nada, por más que aparente comprender todo (muchas veces dice que entendió y no es así, pero lo hace por vergüenza o porque se siente en situación de inferioridad).

Los tiempos: para la persona no oyente o hipoacúsica, participar del dinamismo del entorno es sumamente difícil, porque está alterada su *temporalidad*. Digamos que para conocer, en lugar de hacerlo como una película cinematográfica, las imágenes o datos le llegan como si fueran diapositivas, o fotografías aisladas. El vacío entre unas y otras requiere mayor o menor trabajo inferencial, para darle coherencia al proceso. Y mucho esfuerzo. Más tiempo, también.

El sentido auditivo es predominantemente temporal, percibe ondas, sonidos que el cerebro decodifica. Cuando falta el sonido, lo que queda es una sucesión de imágenes sin sentido, una acumulación, ni siquiera con el sentido de una película muda ni un sistema.

El sordo, decíamos, depende sobre todo de la vista, del gesto, del indicio físico, de la expresión ajena, de la exterioridad. Lo que no se le explicita, se le escapa, por mucha atención que preste. Reponer sentidos exige un trabajo inferencial superior al de los oyentes. Entonces, cuanto mayor sea la amplitud de sus conocimientos, cuanto más familiar le resulte el código referencial de la comunidad en que vive, más rápido podrá restablecer las significaciones de las imágenes que se suceden ante su vista, unir significativo y significado.

Los *tiempos* de la persona sorda oralizada difieren grandemente del de los que sí oyen o manifiestan una disminución auditiva leve. Tiene que reemplazar con elaboración intelectual lo que física e inmediatamente no puede captar.

Veamos qué pasa con alguien que solo tiene como recurso la *lectura labial* para comunicarse socialmente. Mira los labios del hablante, trata de decodificar lo que este le dice, lo procesa para integrarlo en su estructura cognitiva, piensa la respuesta y la expresa. Siempre y cuando haya entendido lo que le dijeron. Depende de que el emisor module bien, de que le advierta a qué se va a referir, de que hable con relativa lentitud y de que se avenga a hacer todo eso, porque hay personas que no tienen paciencia o les incomoda por alguna razón, y optan por obviarlo, no dirigirle la palabra.

Además, le lleva mucho tiempo reunir la información completa para recién después leerla y estudiarla. Puede desplegar diferentes

estrategias para paliar estos efectos. Una de ellas consiste en ir tramando *redes sociales*, esto es, aparte de pedir, aportar en la medida de sus posibilidades a la dinámica grupal, por ejemplo, con bibliografía, apuntes, traducciones, y todo lo que haga al intercambio de información, esfuerzos y dé buenos resultados.

Es importante asumir un papel activo como estudiante o como docente con sordera, y manifestar claramente cuáles son las propias necesidades y de qué manera podrían superarse.

Esta *responsabilidad compartida* por todos los actores del hecho educativo respecto del propio aprendizaje y el del grupo es un requisito que el nuevo escenario educativo pide para todos, no solamente para las personas con discapacidad.

Es muy poco lo que podemos aprovechar; la falta de previsión respecto de nuestra necesidad de aprender a la par que el resto de los asistentes, de intercambiar y de opinar, nos coloca de mala manera frente a nuestras propias barreras, como un ayudamemoria al no poder, y ello no debería ser así.

Evitar por todos los medios posibles y al alcance el fracaso y la deserción es, precisamente, uno de los principales motores de la acción inclusiva en Filosofía y Letras.

Experiencia en entornos virtuales: inclusión cumplida a pleno de un caso de sordera

La incursión en estudios para formación docente en un entorno virtual me significó poder estudiar en forma totalmente integrada, autónoma, en un espacio de enseñanza y de aprendizaje a distancia, con el modelo comprensivista que lo sostiene, y que fue pensado para el público en general, sin tener en cuenta la discapacidad, para nada.

El EVA mencionado arriba ha sido diseñado para satisfacer las necesidades de un estudiantado muy heterogéneo y es inclusivo por antonomasia, porque no importan las condiciones físicas de los participantes, sino sus competencias para la construcción cognitiva y tecnológica. Se trabaja desde las fortalezas del sujeto, se busca conocerlas y alentarlas.

Aquí entra a jugar el tema de la retroalimentación permanente entre los participantes y el tutor, quien va recogiendo dudas, problemas, comentarios útiles para su desempeño docente, y que, al final de la cursada, serán transmitidos a los responsables del proyecto para corregir lo que haga falta y mejorar la calidad de la propuesta educativa. En mi caso, avisé de mi sordera en el perfil del alumno y en los foros y que no podía aprovechar un video solo audio. De inmediato aparecieron soluciones y

ayuda por parte de los coparticipantes y de la del tutor. Y se contempló en la evaluación.

El hecho de que el diseño de la plataforma permita y exija todo intercambio entre los actores solamente por escrito, facilita el proceso para el sordo, le permite desenvolverse con autonomía y a la par de los demás, esto es, superar la dicotomía sordo/oyente habitual en la presencialidad, en todas las instancias. Este factor fue definitorio para mí, y muy gratificante la cursada.

Los materiales creados especialmente y con antelación a la apertura del curso, accesibles, de calidad, interesantes, constituyen otro factor importante de integración, una equiparación de oportunidades. En este aspecto, tiene mucha importancia las devoluciones de los participantes, para evaluar la eficacia y calidad de los contenidos, de los materiales y, también, si hubo problemas y cuáles fueron. Hay cosas que se pueden cambiar sobre la marcha, pero otras no, y el docente tiene que esperar al fin de la cursada para transmitir la información a los responsables del proyecto, con el objeto de que tomen las decisiones oportunas. Los resultados se ven en la cursada siguiente. Y así se va enriqueciendo el proyecto y el desempeño docente.

Otra característica es la empatía en el trato que se dispensan tutor y compañeros de ruta. No es casual el trato amable, la buena disposición, el buen humor y la voluntad de que todo salga como corresponde; son requisitos de ese tipo de proyectos. El tema es mantener el interés del participante, ayudarlo para que logre cumplir los objetivos profesionales, hacer un seguimiento de su evolución en el aprendizaje, que no se aburra ni deserte. Si así fuera, esto significaría un fracaso para todos: económico y del curso mismo, se caería el proyecto.

Para mí la empatía es fundamental para darla y recibirla, por esa visualidad que mencioné antes, que todo lo recibimos por los ojos. Un gesto impaciente o una observación fuera de tono, en vez de educar, perjudican. Es una actitud que mejora la convivencia, hace más fácil el trabajo en grupo.

La tutoría como acompañamiento y facilitación del aprendizaje contribuye a la construcción individual y la colectiva de aprendizajes mediados por la tecnología con fines educativos.

Las posibilidades de evaluar constantemente todas las instancias y todos los actores permiten relevar los errores y las dificultades y modificar oportunamente el rumbo, además de construir conocimiento significativo e ir aumentando el bagaje de saberes.

Además, al hacer y acopiar las producciones en colaboración, se va creando un acervo bibliográfico muy importante, que evita que los trabajos y los esfuerzos se pierdan o se dilapiden. Es una forma de armar una Biblioteca digital especializada, donde todos puedan consultar los aportes

Una persona sorda muchas veces dice que entendió y no es así, pero lo hace por vergüenza o porque se siente en situación de inferioridad.

realizados en común, para seguir profundizando en determinado tema y crecer como grupo.

Conservar el archivo de la participación de los foros es conservar un testimonio del proceso de construcción cognitiva, orientado por las participaciones oportunas del docente. Es poder intercambiar opiniones, dudas, conocimientos, información, noticias, etc., en equiparación de oportunidades.

Pude participar a pleno, en una palabra, cosa que en el aula física nos resulta prácticamente imposible a las personas con discapacidad auditiva. La autonomía con que manejé el proceso de mi aprendizaje solo requirió de la orientación especializada del docente a cargo.

Y ahora, un cierre que no es adiós, sino hasta pronto, porque esto recién empieza...

Conclusión

Con este trabajo quisimos mostrar que, por lo general, la discapacidad no tiene por qué ser un obstáculo para abordar y cumplir los estudios superiores universitarios, siempre y cuando se posean competencias suficientes de lectura y de escritura para construir conocimiento en el nivel superior, sea presencial o virtual, y que la institución brinde un ambiente inclusivo, aunque haya casos que requieran apoyo especial, como parte del currículo, para el *aprendizaje* (que no debe confundirse con la *comunicación*), para equiparar el rendimiento en las diversas instancias educativas, para ser uno más en el grupo, para avanzar juntos a pesar de las diferencias y de las adecuaciones que se requieran, de los tiempos propios, y para *facilitar* el logro de los objetivos escolares e institucionales.

En una palabra, lo que nos interesa es ampliar el abanico de opciones para que cada uno pueda acceder a los contenidos académicos y apropiárselos de la manera que mejor se adecue a sus posibilidades.

También mostramos que, según los casos, el buen uso de la tecnología puede resultar un apoyo perfecto para lograr la inclusión. Y el nuevo arquetipo organizativo en proceso, impulsado por el avance de la educación a distancia, un ambiente propicio para lograrlo.

Los estudios universitarios cursados en el campus virtual exigen tanta responsabilidad como los presenciales, los tiempos son engañosamente flexibles, pero igualmente tiranos si se quiere llegar en tiempo y forma a cumplir con las actividades.

Y hablando de modelos, pudimos asomarnos a lo que se viene y comprobar que no hay nada nuevo bajo el sol: de la unidad de la diversidad, del dinamismo del pensamiento, de la flexibilidad requerida para afrontar los conflictos (por ejemplo, el de la presencialidad en el aula para el sordo), sobre todo eso y mucho más de lo que necesitamos para comprender el nuevo escenario ya pensaba Heráclito.

Otro filósofo que aportó lo suyo fue Sócrates: con su "Solo sé que no sé nada", su "Conócete a ti mismo" y su método mayéutico, nos estaba señalando algo que es fundamental en la "filosofía 2.0", de un entorno virtual cognitivista: que la conciencia de no saber es un disparador para la superación y la construcción de conocimiento significativo, y que con buenas preguntas por parte del docente, como guía y facilitador, uno puede recurrir a los conocimientos que ya posee y, bien guiado, unir otros nuevos a ese bagaje, para hacerlos crecer y que permitan resolver en forma creativa situaciones problemáticas cada vez de mayor complejidad. Pero, para lograrlo, hay que comprometerse activamente con el proceso de aprendizaje, reconocer al otro como sujeto autónomo, trabajar en colaboración para construir conocimiento y ser flexible en el debate...

Entre las soluciones que nos quedaron pendientes figuran, para revertir el aislamiento en situaciones presenciales, la *necesidad de un programa traductor de voz a texto*, pero universal, que pueda usarse en cualquier lugar y acepte cualquier locutor, indistintamente, porque los que hay únicamente reconocen una sola voz y a veces resultan ilegibles. Evitaría tener que desgrabar varias horas de clase, aunque el archivo en cuestión después necesite corrección y control. Siempre es más rápido teclear que lo otro...

Y, por otra parte, pensar en la falta de aprovechamiento de los eventos culturales presenciales, por parte de personas con discapacidad, y, al organizar los encuentros, incluirlos en el comité, *ad hoc* o contactarse con ellos para que expliquen sus necesidades para acceder a la información, o pedir a los expositores un archivo para difundirlo entre quienes lo soliciten. Se pierden muchas oportunidades de crecimiento profesional, con esta barrera.

Y más interrogantes:

¿Puede uno acceder a los contenidos académicos y a la ciudadanía plena, hoy en día, sin competencias para la lectura y la escritura autónomas? ¿Qué saberes, recursos y estrategias se requieren para que personas no alfabetizadas lingüísticamente que desean cursar estudios superiores puedan lograrlo en forma autónoma, pública y equitativa? ///

Accesibilidad a los medios audiovisuales

Claudia Gabriela D'Angelo

Traductora Literaria y Técnico-Científica en inglés (Instituto Superior de Profesorado en Lenguas Vivas "J.R. Fernández") y Licenciada en Letras (UBA). Docente de la cátedra B de Análisis de los Lenguajes de los Medios Masivos de Comunicación (FFyL, UBA)

Introducción

En junio de 2008 la Argentina promulgó la Ley 26.378 y así aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad emanada de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006. La norma reafirma convicciones sociales inclusivas de larga trayectoria en el país y, al mismo tiempo, nos compromete como sociedad a llevar a cabo acciones en respuesta al desafío que significa garantizar la igualdad de todas las personas. Luego de retomar los antecedentes y las consideraciones pertinentes, el artículo 1º establece:

Propósito

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

A continuación, en los cincuenta artículos que conforman el texto se expresan en detalle las definiciones, los principios generales, las obligaciones generales y, también, derechos y acciones concretas. La accesibilidad está contemplada en el punto f) del artículo 3º titulado "Principios generales", pero su especificidad se desarrolla en el artículo 9º que establece que los Estados Partes deben asegurar

el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.

De modo que, en lo que respecta a la accesibilidad, las acciones concretas pueden agruparse en dos grandes líneas de aplicación: la accesibilidad edilicia y la accesibilidad comunicacional.

Una de las medidas más importantes que tomó la Argentina con respecto a la accesibilidad comunicacional fue la aprobación, en 2009, de la Ley 26.522, de Servicios de Comunicación Audiovisual. Específicamente el Capítulo V de esta norma trata sobre los "Contenidos de la programación" y en su artículo 66 dice:

Accesibilidad. Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en el que se utilice subtítulo oculto (*closed caption*), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos. La reglamentación determinará las condiciones progresivas de su implementación.

De esta forma se retoman entonces, en forma conjunta y unificada, las diferentes iniciativas en las que profesionales, organizaciones privadas y organismos públicos venían trabajando desde muchos años antes en nuestro país. La accesibilidad está estrechamente vinculada al área de discapacidad pero, sobre todo, tiene como propósito lograr la inclusión plena en condiciones de igualdad. Es por eso que el artículo 66 abre el universo de espectadores para abarcar no solo a las personas con discapacidades sensoriales sino, también, a los adultos mayores y, en definitiva, a todas las otras personas que puedan requerir de discursos adicionales por tener algún tipo de dificultad permanente o transitoria para acceder a los contenidos.

La accesibilidad a los medios audiovisuales se materializa en subtítulos, textos en Lengua de Señas Argentina y audiodescripciones. Esto significa que cuando hablamos de accesibilidad comunicacional hablamos de discursos. ¿Pero cómo se preparan, cómo se redactan, cómo circulan, cómo se integran, cómo accedemos a esos textos adicionales?

Los subtítulos

En sus inicios, antes de incorporar el sonido, el cine utilizaba placas en las que se incluían explicaciones o se reproducían diálogos a fin de que los espectadores tuvieran *acceso* al relato. A continuación se reproduce una placa narrativa del largometraje argentino mudo *El último malón* (1918) de Alcides Greca.

Luego de la incorporación del sonido, los subtítulos pasaron a utilizarse para hacer accesibles los discursos audiovisuales a audiencias que no compartían la misma lengua en la que estaba filmada la película. Y ese fue, durante casi un siglo, el uso predominante de esta práctica.

En su materialidad, los subtítulos son archivos de texto que contienen instrucciones codificadas que indican el momento en que el texto entra y sale de pantalla.

En el siguiente ejemplo vemos el archivo de una secuencia de subtítulos correspondiente al documental *Raúl Barboza, el sentimiento de abrazar* (Di Florio, 2003) con sus respectivos tiempos de entrada y salida expresados en horas, minutos, segundos y cuadros (hh:mm:ss:cc). Barboza es un acordeonista argentino de chamamé y música litoraleña, hijo de padres guaraníes. Fue su padre, Adolfo, el que le regaló su primer instrumento con el que aprendió a tocar chamamé. En esta escena, Barboza relata con ternura la historia de vida de su padre antes de tocar "El Estibador".

1

00:00:51:23 00:00:56:10

Y mi padre fue uno de esos hombres
que llegó de Curuzú Cuatiá

2

00:00:56:11 00:01:01:09

que vino como tantos
correntinos, misioneros

3
00:01:01:19 00:01:08:02
enterrerianos, paraguayos,
formoseños, al puerto de Buenos
Aires.

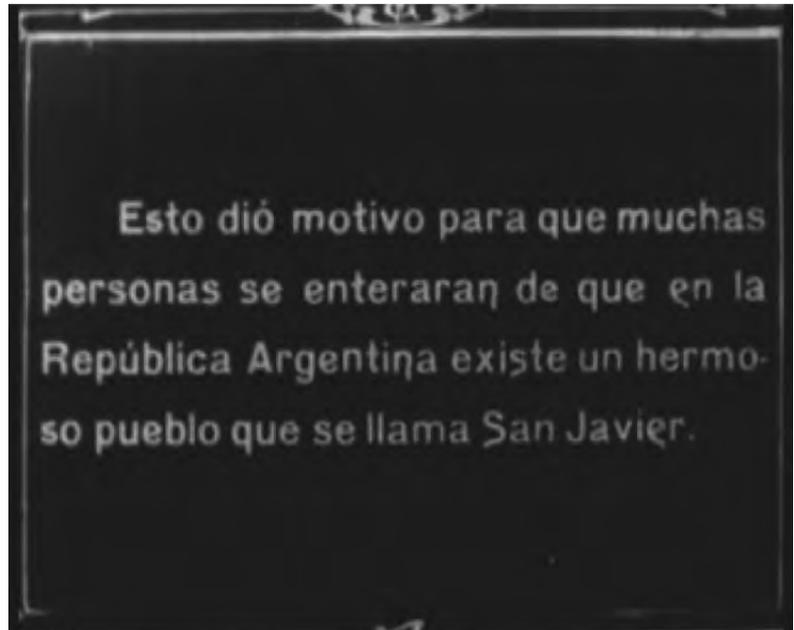
4
00:01:08:09 00:01:11:11
Este chamamé
yo se lo dediqué a mi papá.

5
00:01:11:14 00:01:14:18
Se llama "El estibador"
porque él lo fue.

6
00:01:15:02 00:01:20:09
Fue uno de esos hombres
que a fuerza de fuerza física

7
00:01:20:24 00:01:22:21
hizo su familia

8
00:01:23:21 00:01:26:05
hizo el país
como tantos otros.



Fuente: <http://filmoteca-canal7.blogspot.com.ar/2009/10/el-ultimo-malon-1918-de-alcides-greca.html>

Y en la siguiente ilustración se ve a Barboza abrazando su instrumento al fin del relato y, al pie de pantalla, el subtítulo número 4 de la secuencia anterior.

Este subtítulo tiene 9 palabras y, como podemos ver en el listado anterior, entrará en pantalla a los 00:01:08:09 y saldrá a los 00:01:11:11. Esto significa que el espectador deberá leer 9 palabras en 3 segundos, es decir 3 palabras/segundo. Para estimar la velocidad de lectura –que no se mide en cantidad de palabras por segundo sino por minuto– multiplicamos esa cantidad por 60, lo que da 180 palabras. Pero más allá de los detalles cuantitativos y los cálculos matemáticos, lo importante es que el espectador que desee acceder a este material audiovisual utilizando este subtítulo debe poder leer a una velocidad de 180 palabras por minuto.

Independientemente de la combinación de lenguas, los subtítulos deben poder leerse con facilidad, no deben constituirse en objeto de atención, son el puente para acceder al audiovisual.

Y, en el caso de los subtítulos que se redactan y preparan para hacer accesibles los discursos audiovisuales para personas sordas (SPPS),. deben incorporar, además de los diálogos, información sobre la música y los ruidos presentes, sobre todo aquellos que el espectador no oyente no puede recuperar a partir de la información visual. Esta combinación de restricción cuantitativa e información constituye uno de los mayores desafíos a la hora de preparar los subtítulos.

En nuestro país, la primera experiencia de subtítulos intralengua –es decir, en la misma lengua en la que está filmada la película– fue la de *Gatica, el mono* (Favio, 1993) y la primera resolución orientada a la inclusión de los espectadores sordos e hipoacúsicos fue aprobada por el Instituto de Cine y Artes Audiovisuales en agosto de 1997. En televisión, las primeras experiencias se realizaron a comienzos de la década de 2000 cuando la televisión pública emitió “Troesma”, el primer ciclo pregrabado con subtítulos (*Boletín Oficial*, 31.513). Aunque de manera aislada, la experiencia comenzó a replicarse de manera independiente. Y el 9 de noviembre de 2003 el programa “Fútbol de Primera” transmitió el partido entre Boca y River con subtitulación en vivo. Cada uno de estos antecedentes son diferentes: el subtítulo de *Gatica* se hizo en una copia adicional en filmico, del mismo material que las copias en 35 mm que se exhibían en las salas cinematográficas para espectadores oyentes; *Troesma* se subtuló para televisión sobre el material pregrabado y el partido se subtuló en vivo. Pero, más allá de la materialidad y de las formas de circulación, no había consenso en cuanto a los subtítulos como discursos, como textos, ni información sobre las preferencias y velocidades de lectura de los destinatarios, algo indispensable para garantizar que fueran efectivos en cuanto a su propósito de inclusión comunicacional.

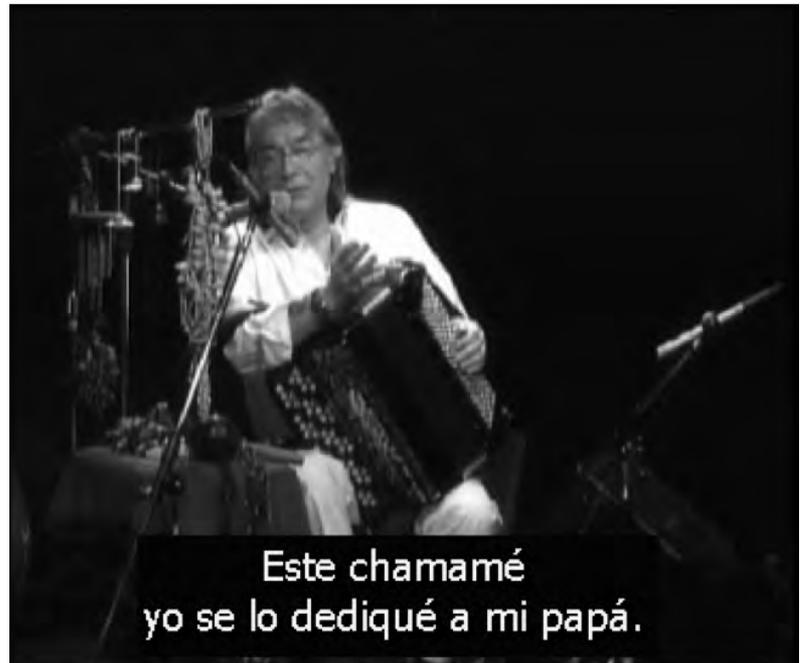
Por este motivo, en 2009, el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA) inició una investigación con apoyo del Instituto Nacional contra la Discriminación y la Xenofobia (INADI), la Autoridad Federal de Servicios de Comunicación Audiovisual (AFSCA) y la Secretaría de Medios de la Nación. Luego de la presentación del plan de investigación (D’Angelo, 2009, como directora del proyecto), se conformó un equipo interdisciplinario integrado por la Dra. María Massone –investigadora del CONICET y especialista en lingüística de la Lengua de Señas Argentina– y miembros del Sector Audiovisuales del INCAA. El Sr. Pablo Lemmo se sumó al equipo de trabajo en representación de la Confederación

Argentina de Sordomudos (CAS); los discursos en Lengua de Señas Argentina (LSA) fueron realizados por el Sr. Juan Druetta como intérprete nativo y la Dra. Laura Pardo –docente a cargo de la cátedra “B” de Análisis de los lenguajes de los medios masivos de comunicación de esta Facultad e investigadora del CONICET– fue la asesora en metodología de la investigación lingüística del proyecto.

Luego de seleccionar un corpus de largometrajes argentinos de diferentes géneros, se analizaron los segmentos aplicando un método de análisis inspirado en el formato de la escritura musical y la visualización horizontal que permiten los programas de edición (D'Angelo, 2007, 2011). De esta manera, se relevó la combinación de elementos pertenecientes a diferentes modos semióticos que se combinan en el audiovisual. El análisis permitió caracterizar el uso creativo del sonido que se hacía en cada segmento. Estos datos se utilizaron para seleccionar la información relevante que no se podía recuperar a partir de los elementos visuales a fin de incorporarla entre paréntesis en la primera de las tres líneas del subtítulo. A continuación se reproduce un fragmento del subtítulo para personas sordas del largometraje *La historia oficial* (Puenzo, 1985) que corresponde a un diálogo entre un alumno de nivel secundario de apellido Costa (subtítulo 52) y la docente de Historia protagonizada por Norma Aleandro (subtítulo 53 y siguientes).¹ Entre paréntesis, en la primera línea, aparece la información adicional sobre el sonido. Dado que después del portazo que da el alumno Costa al salir del aula, la docente se dirige cambiando el tono de voz (información sonora) pero conservando sin perder la compostura física (información visual), en el subtítulo 56 es necesario indicar el cambio en el tono de voz, es decir que la docente habla con voz “enérgica”, aunque mantenga la expresión de su cara.

52

Mi nombre es Horacio Costa, profesora.



1. A fin de facilitar la lectura se suprimen los códigos de tiempos de entrada y sonido de los subtítulos del segmento.

53
(en voz baja)
Señor Costa, ¿quiere
esperar afuera?

54
(clase susurra)

55
(portazo)

56
(enérgica)
Esto es una clase de historia
esto no es un debate.

57
Así que el que quiere hablar levanta la mano,
me pide permiso y yo se lo doy.

58
Porque la indisciplina
no se aprende ni se enseña.

Textos en Lengua de Señas Argentina (LSA)

Las lenguas de señas son lenguas visoespaciales y, al igual que las lenguas orales, la comunicación puede ser cara a cara, presencial o mediada, instantánea o diferida en forma de archivos filmados. Por lo tanto, la accesibilidad a los medios audiovisuales mediante la incorporación de textos en LSA implica incorporar a la pantalla un cuadro adicional en el que aparecerá la imagen dinámica del intérprete narrando los discursos en forma simultánea o diferida.

Como parte de la investigación desarrollada desde el INCAA, los subtítulos con la información adicional (SPPS) se utilizaron para filmar narraciones en Lengua de Señas Argentina. Con los materiales producidos –segmentos subtítulos y con cuadros de textos en LSA– se organizó el programa de las Jornadas Federales de Trabajo que se realizaron en todas las regiones de país. El programa de las jornadas incluía una prueba de velocidad de lectura, información sobre el uso creativo del sonido en el audiovisual, juntamente con diferentes opciones posibles para la incorporación

de la información sonora adicional necesaria, votación de los participantes sordos respecto de las opciones preferidas y, para terminar, se compartía la realización del primer cortometraje argentino accesible en Lengua de Señas Argentina, trabajo producido en el marco de la investigación.

A partir de los resultados se redactaron lineamientos que hacen a la filmación de las interpretaciones /narraciones en LSA y para preparar de manera eficaz subtítulos para personas sordas (SPPS) (D'Angelo y Massone, 2011). La publicación se basa en la experiencia de filmación y las preferencias expresadas por la mayoría durante las jornadas teniendo en cuenta, para el caso de los subtítulos, las velocidades de lectura relevadas.

En base a los resultados, y considerando la combinación de información, tiempo de permanencia y velocidad de lectura, se decidió proponer que se redactaran dos opciones de subtítulos a fin de garantizar que los discursos fueran accesibles a la mayor cantidad de espectadores posible. A su vez, reducir la cantidad de palabras implica desarrollar estrategias de edición que no signifiquen resignar contenidos en función de los objetivos comunicativos del audiovisual. El pasaje del modo verbal al escrito que suponen los subtítulos ha sido uno de los principales temas de estudio en el área de la traducción audiovisual. Coincidimos con Taylor (2000) y Díaz Cintas (2003) que señalan que las decisiones de los traductores están fuertemente condicionadas por cuestiones de tiempo y espacio de los subtítulos. En nuestro caso, para abordar este desafío trabajamos diferentes aspectos basados en la propuesta metodológica de Pardo (2011) que permite detectar aquellos elementos que se jerarquizan y retoman posteriormente a medida que los discursos avanzan hacia su objetivo. En los textos, la información se va encadenando, los hablantes argumentan y van enlazando elementos mencionados y aportando nueva información, que en el caso del audiovisual podrá estar vehiculizada en diferentes modos semióticos.

Consideramos que, cuando se trata de SPPS, el proceso de edición debe estar regido por una lógica diferente de la que se aplica para los subtítulos intralengua tradicionales. Esto se debe a que, a diferencia de los subtítulos que se realizan entre lenguas orales, destinados a audiencias oyentes, la banda original de sonido permanecen y aun considerando las diferencias de entonación, los oyentes tienen la posibilidad de asociar el sonido de una voz y las diferencias cualitativas asociadas y los elementos paralingüísticos, como suspiros y entonación por ejemplo, dado que permanecen disponibles, cosa que no ocurre cuando se trata de audiencias de personas sordas, tal como se vio en el ejemplo

anterior. Queda claro que, como regla básica, no se pueden editar (eliminar) elementos que el texto retomará. A la hora de redactar subtítulos, además de las cuestiones técnicas y del análisis del discurso audiovisual, se requiere gran creatividad y manejo de la lengua ya que el proceso de edición debe basarse en criterios que respeten los recursos lingüísticos y multimodales que se despliegan en los relatos audiovisuales a medida que avanzan hacia sus objetivos comunicativos, para lograr el acceso pleno a la comunicación audiovisual respetando las preferencias de la comunidad sorda argentina. Por todo lo anterior este proyecto de investigación fue interdisciplinario y se concibió de manera articulada con los usuarios directos.

Pero para garantizar la accesibilidad a los medios audiovisuales también era necesario contar con los dispositivos digitales y físicos para poner en circulación, emitir, reproducir y distribuir el audiovisual conjuntamente con los discursos auxiliares que los hacen accesibles. Y esto independientemente del formato.

Por este motivo, de manera simultánea un equipo de ingenieros argentinos ha desarrollado un receptor de diseño accesible para las Televisión Pública Digital. Luego de terminado el trabajo de campo y el procesamiento de los resultados, se llevaron a cabo reuniones de intercambio y asesoramiento con representantes de la empresa Microtrol Group, quienes estaban en ese momento desarrollando los decodificadores de TV Digital con Recursos de Accesibilidad. Durante los encuentros, se discutieron las opciones técnicas específicas de los aparatos, entre ellas tipografías, tamaño y color de letra, cantidad de pistas de subtítulos, cantidad de pistas de audio disponibles, incorporación de los archivos de video correspondientes a las narraciones en Lengua de Señas Argentina, sincronización de los archivos de texto, audio y video auxiliares que se generan. El decodificador desarrollado tiene una amplia gama de funciones y responde plenamente al planteo de Looms (2012) respecto de "otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos". En su conferencia sobre Accesibilidad a los medios audiovisuales presentada en el contexto de una tutoría organizada por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) en Nueva Delhi en marzo del corriente año, Looms señaló, además, que los espectadores tienen necesidades diferentes que no siempre son reconciliables. Las necesidades de personas sordas, hipoacúsicas, adultas mayores, alguien que se recupera, por ejemplo luego de una hemorragia cerebral, no son las mismas y, por ende, también son diferentes los discursos auxiliares para hacer accesible el audiovisual. Pero todos tienen

derecho a acceder a los contenidos. De ahí la importancia de que el diseño del decodificador de la televisión digital incorporara múltiples canales para subtítulo y audiodescripciones. Esta característica, entre otras, hace posible no solo ofrecer diferentes opciones de subtítulos en español sino también subtítular en alguna de las lenguas de nuestros pueblos originarios.

Las audiodescripciones

Las audiodescripciones (AD) transmiten de manera oral información visual. En el caso del audiovisual, son locuciones –es decir archivos de audio– que se guionan y graban para intercalarlas en los espacios libres entre diálogo y diálogo. En función del objetivo comunicativo del relato, el autor del guión selecciona qué elementos audiodescribir. Y para hacerlo deberá adecuar la forma lingüística al tiempo disponible. Se puede recurrir a las audiodescripciones para hacer accesibles espectáculos en vivo, puestas teatrales, muestras de arte, ceremonias. Si bien esta es una práctica profesional reciente, está basada en la experiencia cotidiana de todos aquellos que se han vinculado y se vinculan a diario con personas con discapacidad visual: se trata de seleccionar la información más relevante y transmitirla sin superponerla con las demás voces. Sin duda uno de los principales antecedentes de las audiodescripciones son las transmisiones radiales. Además de las radionovelas, tal vez el caso que culturalmente nos resulte más cercano sea el de las transmisiones de los partidos de fútbol, con las que podemos seguir apasionadamente el desarrollo del juego. De hecho, en nuestro país, durante las primeras décadas de transmisiones televisivas de fútbol, muchos hinchas preferían suprimir el volumen del televisor y seguir el relato radial del partido. No era extraño verlos hasta en la cancha, mirando el partido radio en mano.

La cantidad posible de relatos de la misma imagen es muy amplia y, más allá de las

Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=Y23zlmRe95U> imagen correspondiente al largometraje oficial del Campeonato Mundial de Fútbol de 1962 jugado en Chile. (Football World Championship, 1962) (minuto 49:01)



restricciones temporales, nuevamente, la palabra final respecto de las características de esas descripciones surgirá del trabajo conjunto con los destinatarios de estos discursos. Para ilustrar la magnitud de estas diferencias, a continuación reproducimos dos relatos de un mismo hecho: el gol de Diego Armando Maradona en su debut en el club Boca Juniors el domingo 22 de febrero de 1981.

“Maradona va a tirar el penal. Se me ocurre que abajo y en el parante derecho. O quizás lo tire fuerte para asegurarnos el primero de todos. Se adelanta Maradona. Goooooooool. Goooooooooooooooool de Boca. Diego Armando Maradona en penal abajo. La soltó como una lágrima. La pelota se metió lentamente abajo, sobre el parante izquierdo. Mientras Baley gesticulaba juntando papelitos contra el parante derecho.”

Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=jKMYQm6r5Fs>

“Penal que favorece a Boca. Enorme expectativa por el tiro de Diego. Indicación. Va Maradona. Le pegó Diego. Goooooooool de Boca.”

Fuente: http://www.youtube.com/watch?v=p_FkJT2aJSA

El primer relato corresponde a la transmisión radial que hizo Víctor Hugo Morales y la segunda versión pertenece al relato de la transmisión televisiva del mismo partido. La diferencia entre ambos la expresa muy bien el comentario 164 de “bruxman (hincha de: Boca)” en Internet:

Mas allá de haberlo visto... no sé cuantas veces... cada vez que lo veo sumado al relato de Victor Hugo, se me pinta un lagrimón. Por eso estoy agradecido de por vida con Diego Armando Maradona, el genio del fútbol mundial.

Fuente: <http://canchallena.lanacion.com.ar/1383365-a-25-anos-de-la-genialidad-maradoniana-ante-inglaterra#lectores>

El siguiente comentario sintetiza el logro de ese mismo relato:

“(...) Además contaría para nosotros los ‘*hinchas*’ argentinos el relato de Víctor Hugo, emocionante y sensitivo generador de emociones y pasiones nunca antes percibidas por quienes mirábamos el futbol en la tele. Lo digo sin tapujos, escuchaba al uruguayo y miraba la tele (...).

Fuente: <http://www.delpueblofm.com.ar/guatrache/opinion-tiene-que-ver-con-el-futbol/>

En el caso del audiovisual, los destinatarios no siempre están de acuerdo respecto de las características de estos textos adicionales:



adjetivación, subjetividad, formas sintácticas, reiteraciones, cualidad de la voz, selección de información, etc. Por este motivo, actualmente continuamos la investigación sobre accesibilidad a los medios audiovisuales concentrándonos en las audiodescripciones para personas con discapacidad visual. Estos textos demandan, en la redacción, capacidad creativa desplegada de manera fiel en función del objetivo comunicativo del relato fuente y, luego, en el siguiente paso, ese guión deberá ser grabado por una voz que se distinga de la de los actores, con la calidad técnica adecuada para luego incorporarlo al sonido original. La locución debe, en todo momento, poder distinguirse de los diálogos originales pero, al mismo tiempo, no debe destacarse y tomar protagonismo. En accesibilidad, los discursos auxiliares más logrados son los que pasan desapercibidos, los que no distraen. A continuación transcribimos la audiodescripción (señalada como AD) realizada por Gladys Benítez² de una telenovela argentina:

AD: "Ciega a Citas". Telenovela. (...) Marcelo camina cabizbajo. Tiene puesta una camisa a cuadros y carga un morral. Se acerca a la puerta del departamento de Lucía. Toca el timbre. [Música. Llanto de mujer] En el interior Lucía está acostada y cubierta con acolchados. Tiene la boca tapada con las sábanas y pañuelos de papel.

Marcelo [diálogo del original]: *Lucía, decime que estás bien y me voy.*

AD: Ella se acomoda boca arriba tapándose la cara con la almohada. Marcelo escribe una nota en su cuaderno. Arranca la hoja y se agacha para pasarla por debajo de la puerta. Del lado de adentro y en primer plano se ve el texto: "¿Lobo estás?" Marcelo se sienta apoyando su espalda en la puerta. Parece agotado. Abre su morral y acomoda sus cosas. En su cama Lucía comienza a levantarse con lentitud y desgano. Sobre la mesa de luz hay una caja de pañuelos de papel. Lucía se levanta tomando uno de esos pañuelos. Viste ropa amplia, oscura y unas pantuflas. Camina arrastrando los pies y tapándose el rostro con sus manos. Se acerca a la puerta, se agacha y toma la nota que escribió Marcelo. La lee y desliza la cadenita de seguridad de la puerta. Camina despacio hasta una mesa y toma un anotador. Destapa un marcador celeste y escribe con ganas la frase: "Estoy jodida." "Muy", subraya, "jodida". Vuelve a subrayar. Arranca la hoja y la pasa por debajo de la puerta.

Para seguir trabajando

Trabajar en el área de accesibilidad requiere creatividad y una sólida formación académica y profesional en diversas especializaciones: traducción audiovisual, lingüística de la lengua de señas, interpretación

2. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=nW2ivZluaGs>

y narración, análisis del discurso, multimodalidad, producción y pos-producción de imagen y sonido, locución, producción audiovisual. Los discursos auxiliares escritos (subtitulados), orales (audiodescripciones) y viso-espaciales (interpretaciones/narraciones en LSA) deben ser producidos por profesionales con un sólido manejo de la lengua y, también, de las prácticas discursivas específicas. Esta es un área en la que es necesario profundizar las investigaciones y las prácticas concretas. Por ese motivo, en el primer cuatrimestre de 2012 se comenzó a dictar el seminario-taller "Introducción a la accesibilidad a los medios audiovisuales" en el marco de la programación de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras.

A partir de esta experiencia se formó un equipo de investigación interdisciplinario del que participamos docentes, alumnos y graduados de diferentes carreras de nuestra facultad con el objetivo de profundizar la coconstrucción del conocimiento de diferentes áreas potencialmente relevantes para garantizar la accesibilidad comunicacional. Actualmente estamos terminando el subtítulo del largometraje argentino *Un cuento chino*³ de Sebastián Borensztein, pero somos conscientes de que el derecho a la inclusión social plena requiere hacer accesible mucho más que las comunicaciones audiovisuales. Entre los desafíos pendientes que deseamos abordar con nuestra tarea está el cumplimiento del artículo 21 de la mencionada Convención para los derechos de las personas con discapacidad que trata sobre la libertad de expresión y de opinión y acceso a la información, con el artículo 24 sobre Educación que dice:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)

Y, también, lo que hace al artículo 30 que trata sobre participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte en el que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

- a) tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;
- b) tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;
- c) tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas

3. Agradezco a la productora Pampa Films SRL y, muy especialmente, al Sr. Juan Pablo Buscarini por autorizar el uso del largometraje para este proyecto.

y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

Por este motivo, actualmente trabajamos para, a partir de la accesibilidad a los medios audiovisuales, incursionar en la accesibilidad comunicacional en sentido amplio, abordada en el campo de la educación inclusiva, con el objetivo de máxima de garantizar la inclusión social plena. Específicamente estamos abordando el desafío de hacer accesibles los materiales educativos visuales y audiovisuales que se producen y utilizan en las diferentes carreras de la Facultad.

Los constantes desarrollos de dispositivos y plataformas digitales conjuntamente con las diferentes políticas de inclusión social han aumentado el acceso y uso de estas herramientas. Esto también se aplica al uso de diferentes dispositivos multimedia y, a su vez, este hecho ha tenido un impacto en las prácticas sociales, incluyendo la enseñanza y las características de los materiales educativos. En la actualidad, los textos académicos son predominantemente multimodales, es decir que explotan y despliegan más de un modo semiótico, no se limitan (si es que alguna vez lo hicieron) al modo verbal oral o escrito. Durante las clases los docentes utilizamos materiales multimodales: presentaciones en Power Point, videos, tutoriales multimedia, mapas, grabaciones. Y, en muchos casos, estos materiales son de consulta obligatoria.

Para que sean accesibles a toda la población estudiantil, es necesario incorporar, al igual que en el caso de los discursos de los medios audiovisuales, textos auxiliares. Y dado que se trata de materiales educativos debemos considerar no solo las características de los discursos sino también los objetivos educativos de los docentes que los generan o incorporan en sus programas y las preferencias y posibilidades de acceso de los alumnos. El plan de trabajo consiste en recurrir a los conocimientos específicos que circulan en las diferentes carreras de nuestra facultad para trabajar de manera articulada y transversal a fin de:

- 1) profundizar el conocimiento en el área de accesibilidad como práctica discursiva,
- 2) ponernos en contacto con investigadores de diferentes áreas –en principio lingüística, educación, análisis del discurso, multimodalidad y artes– para incorporar sus abordajes particulares que puedan potencialmente contribuir al área de la accesibilidad comunicacional,
- 3) evaluar las necesidades específicas de la accesibilidad a materiales educativos, y

4) transferir activamente los resultados dentro y fuera del ámbito académico. ///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boletín Oficial 31.513, 20 de octubre de 2008.
- D'Angelo, C. G., "Análisis del discurso multimodal", en VII Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. Horizontes del Sentido, organizado por la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Bogotá, Colombia, 17 al 21 de septiembre de 2007.
- , "Otros procedimientos alternativos: método de análisis de discurso audiovisual", en Pardo Abril, N. G., *Discurso en la Web: pobreza en YouTube*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2011.
- D'Angelo, C. G. y Massone, M. I., *La accesibilidad a los medios audiovisuales: la narración en Lengua de Señas Argentina y el subtítulo para personas sordas*. Buenos Aires, INCAA, INADI, AFSCA y Secretaría de Medios, 2011.
- Díaz-Cintas, J., *Teoría y práctica de la subtítulos*. Barcelona, Ariel, 2003.
- Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, disponible en www.infoleg.gov.ar
- Ley 26.378, disponible en www.infoleg.gov.ar
- Looms, P. O. *Introduction to media and accessibility*, consultado en <http://www.itu.int>, 2012.
- Marchese, M. C., *El texto como unidad de análisis socio-discursiva*. Buenos Aires, Tesis, 2011.
- Pardo, M. L., *Teoría y metodología de la investigación lingüística. Método sincrónico-diacrónico de análisis lingüístico de textos*. Buenos Aires, Tesis, 2011.
- Taylor, C., "The Subtitling of Film: reaching another community", en Ventola, E. G. Narr Verlag, *Discourse and Community; Doing Functional Linguistics*. Tübingen, 2000.
- Vera, E., "Una televisión al alcance de todos", *Página 12*, 31/08/2008.
- Filmografía**
- Di Florio, Silvia, *Barboza, el sentimiento de abrazar*, 2003.
- Favio, Leonardo, *Gatica, el mono*, 1993.
- Greca, Alcides, *El último malón*, 1918.
- Puenzo, Luis, *La historia oficial*, 1985.
- Plan Publicidad Buenos Aires y Sport Film Munich, *Football World Championship 1962*.



Proyecto Biblioteca Digital Accesible de la Facultad de Filosofía y Letras: BDA FFyL

Introducción

Hacia fines de 2007, se conformó el Sistema de Información de las Bibliotecas de la Facultad de Filosofía y Letras mediante la creación y puesta en marcha del Catálogo Colectivo automatizado de libros y revistas. Este logro se debió a la participación, colaboración, normalización e integración de las 27 Bibliotecas de los Institutos de Investigación, las Secciones, Museo Etnográfico y Biblioteca Central dentro del marco de los objetivos planteados desde la Subsecretaría de Bibliotecas.

Durante 2008 se siguió trabajando en la normalización, actualización e integración de las bibliotecas, mediante la confección y redacción del manual de procedimientos.

En 2009 se comenzó a recorrer otro camino, hacia un nuevo paradigma de organización de la información en las bibliotecas, centrado en las demandas de nuestra comunidad universitaria y en los requerimientos de nuestras bibliotecas.

Por tal razón, se inició un desarrollo de *software* libre orientado a la integración de un catálogo colectivo de acceso en línea y biblioteca digital, como así también a la automatización de las distintas áreas y servicios de las bibliotecas.

La implementación de este nuevo sistema permitirá sentar las bases para reunir la memoria colectiva como así también la preservación y organización del patrimonio de la Facultad.

María Rosa Mostaccio

Licenciada en Bibliotecología y Ciencia de la Información, FFyL. Subsecretaria de Bibliotecas de la FFyL y docente de la carrera de Bibliotecología y Ciencia de la Información

Así surgió este desarrollo denominado GPLib (acrónimo de General Public License + Library) que es la plataforma que integra la automatización de los procesos internos y servicios de las bibliotecas con la biblioteca digital, para permitir al usuario acceder tanto al catálogo en línea de las bibliotecas (similar al actual opac.filo.uba.ar), como a textos completos de artículos de revistas, tesis, libros, etcétera.

Además de ser este un desarrollo innovador para las bibliotecas de la Facultad consideramos que podrá ser utilizado por otras bibliotecas y por otras instituciones educativas.

Este sistema impactará en forma directa en el derecho a la educación y democratización de la información. Al facilitar el acceso tanto a materiales físicos como digitales, y teniendo en cuenta los avances en otros planes nacionales como Conectar Igualdad o Argentina Conectada que buscarán habilitar el acceso universal a Internet, el sistema tiene el potencial de transformarse en la puerta de entrada a vastos repositorios de documentación de todo tipo y materiales educativos de todos los niveles.

Como es sabido, la proliferación de herramientas de búsqueda ha convertido a las consultas simples (en Google o similares) en la primera opción para obtener información en Internet. La aplicación que estamos desarrollando puede ser un medio que contrapesa esta tendencia a la simplificación, una forma para que cualquier institución educativa pueda definir su voz dentro de la sobreabundancia de información disponible en la Red. Esta voz no necesariamente será la de las grandes universidades. En la medida en que el *software* puede implementarse con baja inversión y esfuerzo, más y más instituciones locales podrán

utilizarlo para llegar a su propia comunidad en forma directa.

En definitiva, para que el derecho a la información pueda ser ejercido plenamente, deben facilitarse los medios para que los ciudadanos puedan acceder sin carga burocrática a los datos que buscan (Etcheverry, 2011).

Programa de Digitalización

En paralelo con este desarrollo se ha estado trabajando en un Programa de Digitalización, y en julio de 2011 se desarrolló un



escáner propio, utilizando métodos de autoconstrucción diseñados por comunidades colaborativas globales de especialistas en diversos campos, tales como fotografía, digitalización y programación, que por fuera de canales institucionales y a través de Internet, permitieron crear una solución a bajo costo para la digitalización de acervos bibliográficos.

Los escáneres de libros para nuestras bibliotecas tienen costos muy altos, a partir de U\$S 10.000, porque requieren de un diseño específico para proteger a los libros, como se denomina su formato cuna. Además, la particularidad de estos escáneres, en comparación con los de tipo plano, es su rapidez: 1.200 páginas por hora; y lo adecuados que resultan para la preservación del acervo de las bibliotecas: cuando se trata de libros antiguos o deteriorados, el proceso de digitalización en un escáner plano puede significar la destrucción del material bibliográfico.

De esta forma se desarrolló el escáner DAL-I, cuya tecnología incorpora dispositivos de digitalización de bajo costo y una estructura que garantiza la preservación del material bibliográfico. Por lo tanto, cumple con los requerimientos técnicos necesarios para la digitalización de fondos de archivo de la Facultad de Filosofía y Letras.

Puede observarse su construcción en: <http://derechoaleer.org/2011/08/nuestro-do-it-yourself-book-scanner.html/>¹

La digitalización de los fondos bibliográficos patrimoniales conservados en las bibliotecas de la FFyL, además de ser un garante de preservación, es una puesta en valor del patrimonio de la Institución, optimizando el acceso a los contenidos, mejorando su difusión y brindando acceso sin restricciones al conocimiento.

De esta manera, el sistema GPLib, que es la plataforma de la biblioteca digital y del sistema integrado de gestión bibliotecaria que automatiza los procesos internos de las bibliotecas, permite incluir libros, artículos, revistas y tesis en formato completo, y de esta manera se complementa con el escáner DAL-I,² que permite la digitalización de los documentos a incluir en dicho sistema.

1. Do It Yourself Book Scanner (<http://www.diybookscanner.org>) es una comunidad global de *hackers*, especializados en la construcción de escáneres utilizando técnicas, materiales y herramientas de fácil acceso, cuyo principal objetivo es colaborar con organizaciones dedicadas a preservar y dar acceso a acervos bibliográficos: bibliotecas, archivos y comunidades globales.

2. Acrónimo de "Derecho A Leer". Derecho A Leer es un blog (www.derechoaleer.org). Juan Pablo Suárez y Evelin Heidel desarrollaron el escáner DAL para la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.



Biblioteca Digital Accesible (BDA FFyL)

A partir del desarrollo de nuestro sistema GPlib, se han encontrado nuevas funcionalidades no contempladas en los requerimientos iniciales, pero que merecen ser incluidas. Estas son las pautas de accesibilidad del consorcio W3C (Consortio World Wide Web) para permitir la accesibilidad del contenido de nuestra Biblioteca Digital a personas con alguna discapacidad.

Las "Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web" son una especificación en la que se proporciona una guía sobre la accesibilidad de los sitios Web. En ellas se explica paso a paso cómo hacer que el contenido de una Web sea accesible para estos usuarios. Estas pautas no solo benefician a las personas con discapacidad, sino también a todos aquellos usuarios que en un momento determinado tengan dificultades para acceder a la Web (a través de teléfonos móviles, navegadores nuevos, sistemas basados en voz, etc.).

Nos hemos propuesto como nuevo objetivo agregar los criterios de accesibilidad a nuestra biblioteca digital, mediante la inclusión de las pautas recomendadas por las directrices de accesibilidad de contenido web (Web Content Accessibility Guidelines: WCAG 2.0)

El W3C (WAI) publicó las Pautas WCAG 2.0 en diciembre de 2008. Han sido desarrolladas para adaptarse a los cambios tecnológicos que se han ido produciendo en los últimos años. A diferencia de las WCAG 1.0, desarrolladas exclusivamente para tecnologías html y CSS, las nuevas pautas son de aplicación en cualquier tecnología.

El W3C recomienda que los contenidos nuevos y actualizados apliquen las Pautas 2.0 y que las políticas de accesibilidad se refieran a las nuevas, aunque sigue siendo posible la conformidad con las Pautas 1.0.

Con el fin de cubrir todas las necesidades, las WCAG 2.0 organizan los documentos en distintos niveles:

- **Principios fundamentales:** es el nivel más alto. Aquí se sitúan cuatro principios que proporcionan los fundamentos de accesibilidad Web: perceptibilidad, operabilidad, comprensibilidad y robustez.
- **Pautas generales:** situadas por debajo de los principios. Son doce y proporcionan los objetivos básicos que se deben lograr para crear un contenido accesible.
- **Criterios de éxito:** criterios de éxito verificables que permiten emplear las Pautas 2.0.
- **Técnicas:** se pueden aplicar para cada una de las pautas y criterios de éxito.

Todos estos documentos se aplican de forma conjunta para crear un sitio Web más accesible.

Los 4 principios básicos o fundamentales en los que se organizan las Pautas WCAG 2.0 son:

1) Perceptibilidad

“La información y los elementos de la interfaz de usuario deben ser presentados a los usuarios de forma que ellos puedan percibirlos.”

Dentro de este principio se recogen 4 pautas:

- **Pauta 1.1: Alternativas textuales.** Se deben proporcionar alternativas textuales para cualquier contenido no textual.
- **Pauta 1.2: Alternativa para multimedia tiempo-dependientes.** Se deben proporcionar alternativas para el contenido multimedia basado en el tiempo.
- **Pauta 1.3: Adaptable.** El contenido se debe crear de varias formas pero sin perder información o estructura.
- **Pauta 1.4: Distinguible (vista y oído).** Se debe facilitar a los usuarios el ver y escuchar el contenido.



2) Operabilidad

“Los componentes de la interfaz y la navegación deben ser operables.”

Dentro de este principio se recogen 4 pautas:

- **Pauta 2.1: Acceso mediante teclado.** Toda la funcionalidad debe estar disponible desde el teclado.
- **Pauta 2.2: Suficiente tiempo.** La información debe permanecer durante suficiente tiempo para leer y usar el contenido.
- **Pauta 2.3: Destellos.** No se debe diseñar con formas que puedan provocar ataques epilépticos.
- **Pauta 2.4: Navegable.** Se debe proporcionar a los usuarios medios que ayuden a navegar, localizar el contenido y determinar dónde se encuentra.

3) Comprensibilidad

“La información y el manejo de la interfaz de usuario debe ser comprensible.”

- **Pauta 3.1: Legible y entendible.** El contenido debe ser legible y comprensible.
- **Pauta 3.2: Predecible.** La apariencia y la operabilidad de las páginas Web deben ser predecibles.
- **Pauta 3.3: Ayuda a la entrada de datos.** Se debe ayudar a los usuarios a evitar y corregir los errores.

4) Robustez

“El contenido debe ser suficientemente robusto para que pueda ser interpretado por una amplia variedad de agentes de usuario, incluyendo los productos de apoyo.”

- **Pauta 4.1: Compatible.** La compatibilidad con los agentes de usuario debe ser máxima (tanto con los actuales como con los futuros).

Conclusión

La temática de la accesibilidad Web engloba muchos tipos de discapacidades, incluyendo problemas visuales, auditivos, físicos, cognitivos, neurológicos y del habla. Sin duda alguna, este tema ejerce una influencia directa sobre la vida de las personas con discapacidad, además plantea un análisis sobre la brecha digital y la accesibilidad web como un aspecto de responsabilidad social de nuestra institución.

Luego de un largo camino recorrido en la automatización y en la aplicación de las nuevas tecnologías en la bibliotecas de la Facultad desde el año 2007, y de haber iniciado el desarrollo de un sistema que integre la automatización de los servicios de las bibliotecas con la biblioteca digital, se hace fundamental la inclusión de pautas de accesibilidad a nuestro sitio web para contribuir desde la Facultad, desde nuestra experiencia y desde nuestro trabajo a la mejora de políticas de inclusión social y a la concientización a nivel universitario de la importancia de mejorar la accesibilidad de nuestros sitios webs como un camino hacia la igualdad de oportunidades para nuestra comunidad y para la sociedad en general.///

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Etcheverry, P. J. "GPLib: el encuentro de lo tangible y lo intangible en el Software Libre". Jornadas Argentinas de Informática 2011, organizadas por la Sociedad Argentina de Informática.
- Mostaccio, M. R.; Etcheverry, P. J.; Spano, D. y Corda, M. C. "Desarrollo de un sistema integrado de gestión bibliotecaria y biblioteca digital: experiencia de un trabajo cooperativo entre la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales", 2011.
- Palacios, A., "El derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y la obligación de realizar ajustes razonables", en Campoy Cervera, I. (coord.), *Los derechos de las personas con discapacidad: perspectivas sociales, jurídicas y filosóficas*. Madrid, Dykinson, 2004.
- , *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. 2008. Consultado 25 de julio de 2012, en http://www.convenciondiscapacidad.es/Publicaciones_new/6_El%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf