

*Discapacidad y
Representaciones Sociales
De la Educación Especial
a la Educación Inclusiva*

MARÍA LUISA SARTORI DE AZOCAR



2010

Sartori, María Luisa

Discapacidad y representaciones sociales de la educación especial a la educación inclusiva. - 1a ed. - San Juan : Universidad Nacional de San Juan, 2010.

240 p. ; 23x16 cm.

ISBN 978-950-605-616-2

1. Educación Especial. I. Título
CDD 371.9

Fecha de catalogación: 21/05/2010

Agradecimientos

Agradezco a todos los que participaron en los diferentes proyectos y a las instituciones que facilitaron desarrollar las pertinentes líneas investigativas.

A la cátedra de Educación Especial de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación del Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación, al Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE), al Gabinete de Estudios Musicales (GEM) de la Escuela de Música, de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes (FFHA), de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). A la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES) y a todos lo que dieron letra viva con sus testimonios y participación en el recorrido, estudiantes, docentes, personas con discapacidad y familiares.

Un agradecimiento especial a la Dra. Mónica Elisabeth Castilla por su apoyo generoso y a quienes ayudaron con sus experiencias, lecturas y sugerencias para la elaboración de este libro.

INDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	15

CAPÍTULO 1: REPRESENTACIONES SOCIALES

1.- La sociedad ante la discapacidad	21
2.- Las representaciones sociales	21
2.1- Qué es la representación social	21
2.2.- Condiciones de emergencia de una representación social	23
2.3.- Dimensiones de la representación social	25
a) La información	25
b) El campo de representación	25
c) La actitud	26
2.4.- Dinámica de una representación social: los procesos de objetivación y anclaje	26
3.- Las representaciones sociales en la historia de la discapacidad	30

CAPÍTULO 2: SALUD Y DISCAPACIDAD

a) El modelo médico de la discapacidad	43
b) El modelo social de la discapacidad	44
c) La Clasificación de la OMS en 1980 (CIDDM)	46
Definición de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía.	46
d) La Clasificación de la OMS en 2001 (CIF)	50
Definiciones de los diferentes componentes	50
La CIF y las personas con discapacidades:	59
Modelos médico y social en la CIF	62

CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.- Concepto de Educación Especial	69
2.- Objeto de la Educación Especial	71
3.- Breve ubicación histórica de la Educación Especial	72
4.- Recorrido de las conceptualizaciones de la Educación Especial	75
4.1.- El principio de Normalización	77
4.2.- El principio de Integración	78
4.3.- El debate de los años 1960 y 1970	79
4.4.- De la integración a la inclusión	80
4.5.- Principios de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa	81
5.- Aspectos institucionales y políticos de la Educación Especial	87

CAPÍTULO 4: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS

DOCENTES UNIVERSITARIOS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD

1- Acercamiento al tema de las representaciones sociales sobre la discapacidad en los docentes universitarios	95
2.- La discapacidad y las necesidades educativas especiales	98
3.- Indagación acerca de las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales.	101
3.1.- Información, experiencia, sentimientos, vínculos e integración social.	102
3.2.- Ejes orientadores y propuestas de los talleristas en relación a la discapacidad y las necesidades educativas especiales.	107

3.3.- Reflexiones a modo de conclusión	111
--	-----

CAPÍTULO 5: TESTIMONIOS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

1.- Las entrevistas seleccionadas	117
1.1- Docente Ana	118
1.2- Docente Rosa	124
1.3- Docente Juan	126
1.4- Docente María	128

CAPÍTULO 6: ABORDAJE EDUCATIVO INCLUSIVO

1- Las prácticas educativas inclusivas	137
2- Razones que justifican las prácticas educativas y sus abordajes desde una educación inclusiva	137
3.- Experiencias testimoniales de prácticas y modos de abordaje educativo inclusivo	143
3.1.- Docente universitaria	143
3.2.- Docente de Educación de Adultos	145
3.3.- Estudiante universitaria avanzada de música	149
4.- Una reflexión acerca de los testimonios	155

CAPÍTULO 7: RETORNO AL SUJETO EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. DISCAPACIDAD Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1-Relación investigación y formación docente	161
2- El retorno sobre sí mismo en la formación docente	165
3- El retorno al sujeto y las representaciones sociales	169
4- Representaciones sociales de la discapacidad en la Subjetividad.	173

ANEXOS

A.- En los comienzos: estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de San Juan	183
B.- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	189
BIBLIOGRAFÍA	229

PRÓLOGO

Las redes sociales promueven instancias para que personas de diferentes lugares encuentren espacios para compartir experiencias, crecer y desarrollarse. En la actualidad están presentes en la vida cotidiana múltiples formas de redes sociales que se han visto incrementadas y favorecidas por el uso de los espacios virtuales, a los que acceden mayoritariamente los jóvenes y en forma cada vez más creciente los profesionales en general y los profesionales de la educación en particular.

En nuestro país funcionaron otras formas de redes antes de la existencia de la virtualidad como medio para acortar distancias. Me refiero concretamente a la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES) que ha sido un referente importante en relación con las acciones cooperativas entre profesores de las Universidades Nacionales que trabajamos en Cátedras y/o Carreras de Educación Especial. Es en este ámbito que profesores, de diferentes latitudes del país, pudimos conocernos, discutir diferentes concepciones sobre nuestro objeto de estudio e ir conformando, con el tiempo, una comunidad de referencia que nos permitió tanto a nosotros como a nuestros alumnos, crecer, compartir experiencias, producir conocimientos y transferir los resultados de nuestras investigaciones en diferentes eventos.

Desde nuestra participación en RUEDES tuve la oportunidad de compartir con la Lic. Sartori jornadas de trabajo que se realizaron en diferentes universidades nacionales y muy especialmente en la coordinación de las XII Jornadas de Cátedras y Carreras de Educación Especial y VI Encuentro de Alumnos de Universidades Nacionales que se realizaron en San Juan, en el año 2003.

La oportunidad que se me ha brindado de prologar el libro «*Discapacidad y representaciones sociales. De la educación*

especial a la educación inclusiva» es fruto de los intercambios académicos que hemos mantenido y demuestra una vez más que es posible trabajar en red, intercambiar experiencias y crear espacios de reflexión conjunta que nos permitan no sólo continuar creciendo sino también compartir nuestras producciones con otras personas.

El presente libro recopila diez años de trabajos de investigación, dirigidos por la Lic. María Luisa Sartori, realizados en la Universidad Nacional de San Juan, quién se preocupó siempre desde su cátedra de Educación Especial en promover espacios críticos de reflexión desde una visión educativa y social inclusiva. Es así como abordó el tema de las representaciones sociales sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales que circulaban entre los estudiantes y profesores universitarios de las diferentes carreras. Justo es decir que sus primeros trabajos fueron motivadores de otras investigaciones en la temática en distintas universidades. Las representaciones sociales han llegado a ser un objeto central de estudio para las ciencias humanas debido a su incidencia en la vida cotidiana y a una creciente preocupación de los investigadores que trasciende fronteras.

En esta publicación, fruto de esos años de trabajo, el eje está puesto en el estudio de las representaciones sociales acerca la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Desarrolla aspectos teóricos apoyados en la indagación de las creencias, opiniones, actitudes, información y experiencia que sobre ellas poseen estudiantes y docentes universitarios, incluyendo además las vivencias testimoniales de los actores indagados, sobre prácticas y modos de abordaje educativo.

La producción científica requiere un nivel de explicaciones teóricas pero además una descripción metodológica que da cuenta de la validez de los resultados alcanzados. En este trabajo se explicitan los modos de abordaje del proceso investigativo y nos presenta las voces de los actores implicados, resignificados desde los desarrollos teóricos que plantea. Asimismo presenta experiencias relacionadas con la utilización de los resultados de las investigaciones en los procesos de formación y capacitación docente.

En el capítulo sobre *Salud y Discapacidad* se aborda la descripción de las dos clasificaciones de la OMS en relación con la discapacidad. La primera, denominada *Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías* (OMS, CIDDM, 1980), signada por el paradigma del modelo médico tradicional. Y la otra, más reciente, *la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (OMS, CIF, 2001) que se acerca a un modelo bio-psico-socio-contextual y sirve para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud. Se incluyen además ejemplos concretos que permite identificar la utilización de los criterios de aplicación de estas clasificaciones.

Otra de las temáticas desarrolladas es la descripción de la *Educación Especial* como modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, presentando una síntesis histórica de la Educación Especial desde los aspectos institucionales y políticos, información relevante para comprender algunas características de este subsistema.

Para concluir podemos afirmar que el texto va desplegando en diferentes momentos el entrelazamiento entre la teoría y la praxis, llamando especialmente a la reflexión sobre las representaciones sociales que subyacen a

las creencias y actitudes sobre las personas con discapacidad y focaliza su aporte sobre la influencia de estas representaciones a la hora de diagramar respuestas educativas que permitan el desarrollo integral educativo y social de las personas con discapacidad.

Parafraseando a Verdugo Alonso y Echeita (2005) es importante recordar que se plantean al docente múltiples interrogantes y que éstos son diferentes, ya que cada situación educativa es irrepetible. Por ello la importancia de generar textos como éste, de manera tal que se constituyan en material de consulta indispensable para la formación de profesionales. En este sentido, este libro brinda un aporte fundamental para que los futuros profesionales generen posibilidades de comprensión ante la diversidad de situaciones que deben asumir.

Dra. Mónica Elisabeth Castilla
Universidad Nacional de Cuyo- Mendoza
Investigación e Innovación Educativa

INTRODUCCIÓN

Este libro surge a partir de los sucesivos trabajos de investigación dirigidos por la autora durante una década en el ámbito universitario (1997-2007), que estuvieron sustentados en una visión educativa y social inclusiva.

El eje de estos desarrollos fue el estudio de las representaciones sociales acerca la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

En los inicios del recorrido (1997-2002) se indagaron las representaciones sociales respecto a la discapacidad en estudiantes universitarios de carreras con orientación docente de la FFHA-UNSJ, y luego en los docentes de las cinco facultades de la UNSJ, en relación a las necesidades educativas especiales e integración social en la docencia universitaria, representaciones sociales y estrategias de intervención.

La temática, en el último tramo, estuvo orientada a la formación y capacitación docente en los proyectos: Necesidades Educativas Especiales y Universidad, Formación y Capacitación Docente en la Diversidad (2003-2005) y Educación Especial y Universidad, Inclusión Educativa y Social en la Formación Docente (2006-2007).

Todo ello contribuyó a la indagación y transformación de las representaciones sociales en estudiantes y docentes universitarios para conocer, reflexionar y asumir compromisos en la práctica educativa desde los aportes teóricos y metodológicos que brindan las áreas de conocimiento de la salud y de la educación al estudio de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

El conocimiento de actitudes, informaciones, opiniones, creencias y experiencias que poseían los docentes universitarios acerca de la discapacidad, muestra que las

representaciones sociales son fenómenos que han llegado a ser objeto central para las ciencias humanas debido a su incidencia en la vida cotidiana. En relación a ello se generaron espacios de formación y capacitación docente como respuestas a las demandas surgidas en el ámbito universitario, espacios que se extendieron a otros ámbitos.

Elena Achilli (2004) define la investigación como un proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso, que en este trabajo se circunscribe al problema de la discapacidad y las necesidades educativas especiales proyectado hacia la formación docente.

La construcción del objeto de estudio requirió, por un lado, un nivel de explicaciones teórico conceptuales, y por otro, una descripción analítica a nivel metodológico que se concretó principalmente en encuestas, entrevistas en profundidad, talleres, seminarios y cursos de capacitación y formación docente implementados como parte del proceso investigativo.

El capítulo 1 trata de las representaciones sociales sobre la persona con discapacidad a partir de la definición de aquellas por parte de Moscovici (1979) como «universos de opinión», y las tres dimensiones que propone para analizarlas con fines didácticos y empíricos: la información, el campo de representación y la actitud. Desde esta perspectiva interesan las representaciones sociales sobre la discapacidad y su relación con la historia de las mentalidades.

En este sentido se presentan las representaciones sociales de la discapacidad a partir de la cultura occidental, registrando los diferentes modos de construcción social de la discapacidad a través de la historia.

En el capítulo 2 se desarrollan las dos clasificaciones

de la OMS en relación a la discapacidad. La primera enmarcada en el paradigma del modelo médico tradicional, se denomina Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías (OMS, CIDDDM, 1980). Y la otra, desde el inicio del tercer milenio, denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (OMS, CIF, 2001), responde a un modelo más social y sirve para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos importantes de la salud.

El capítulo 3 aborda la Educación Especial como modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades. Se hace una breve ubicación histórica de la Educación Especial y se toman aspectos institucionales y políticos de la Educación Especial.

El capítulo 4 intenta un acercamiento al tema de las representaciones sociales sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales en los docentes universitarios abordado a través de la indagación de las creencias, opiniones, actitudes, información y experiencia que poseen sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales y las propuestas surgidas.

El capítulo siguiente, el 5, se dedica a las entrevistas correspondientes a docentes universitarios, quienes en carácter de informantes clave muestran testimonialmente las representaciones sociales sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales que ellos poseen. Se presenta una breve referencia del «Index for inclusión» como guía orientadora para la educación inclusiva.

El capítulo 6 se enriquece el abordaje educativo inclusivo a partir de las experiencias testimoniales de prácticas y modos de abordaje educativo inclusivo con sus

valores, creencias, actitudes y las políticas. Todas ellas se ponen de manifiesto en la práctica áulica en la interacción docente-estudiante y demás integrantes de la comunidad educativa. Reflexionar sobre la propia situación docente desde la práctica educativa respecto a las barreras que pueden existir y dificultar la participación y el aprendizaje de determinados alumnos, podrá mostrarnos dónde están los problemas. Por lo que «la educación inclusiva es, debería ser, un aspecto de una sociedad igualmente inclusiva» (Sandoval y otros, 2002:232). Las razones que fundamentan las prácticas educativas inclusivas se ilustra con testimonios de una docente universitaria, de una docente de educación de adultos y de una alumna universitaria con discapacidad sensorial.

El capítulo 7 intenta un *retorno al sujeto* a partir de la relación *investigación y formación docente* que plantea un nuevo enfoque de la subjetividad en el campo de estudio de las representaciones sociales y deja abierto a continuar el camino emprendido desde la educación especial hacia la educación inclusiva.

En Anexos se incluyen, por un lado (Anexo A) una síntesis de la primera experiencia indagatoria sobre las representaciones sociales de los estudiantes universitarios de carreras con orientación docente de la UNSJ, acerca de la discapacidad y las posibilidades de integración social del sujeto con necesidades educativas especiales; y por otro lado (Anexo B) la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.

CAPÍTULO 1

Representaciones Sociales

1.- La sociedad ante la discapacidad

La consideración por parte de la sociedad hacia la persona con discapacidad ha variado a lo largo de la historia influida por los factores económicos, sociales y culturales de cada época. En todas las sociedades han existido personas manifiestamente diferentes debido a sus deficiencias físicas, sensoriales o psíquicas. Tales personas han suscitado reacciones diversas como vergüenza, temor, compasión, diversión, etc. Generalmente sus vidas transcurrían marginadas de la sociedad y frecuentemente sus expectativas de vida eran muy inferiores a las del resto de la población.

La figura del deficiente cobra especial significado en la historia cuando ha sido objeto de representaciones que la convierten en categoría social etiquetándola, clasificándola.

El estudio de las representaciones sociales acerca de la discapacidad fue abordado por las ciencias humanas, las que muestran cómo fueron consideradas las personas con discapacidad, la construcción social de las denominaciones y la transición de los diferentes paradigmas usados.

Las herramientas conceptuales y las terminologías referidas a las personas con algún tipo de discapacidad, deficiencia o minusvalía, fueron variando históricamente acorde a los desarrollos de las disciplinas abocadas a la atención de los mismos.

2.- Las representaciones sociales

2.1- Qué es la representación social

Moscovici (1979) considera en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, que:

«La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los

comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.» (Moscovici, 1979:17-18)

La noción de representación social se sitúa en la intersección de lo psicológico y de lo social, atañe a la manera en que los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria y las características del ambiente, las informaciones que circulan y las relaciones con las personas del entorno próximo o lejano. Es una forma de conocimiento «espontáneo», «ingenuo», de interés para las ciencias sociales, denominado saber del sentido común, que se distingue del conocimiento científico. «Esa forma de conocimiento se considera un objeto de estudio tan legítimo como este último por su importancia en la vida social, por la clarificación que aporta sobre los procesos cognitivos y las interacciones sociales». (Jodelet, 1991: 31)

Las representaciones sociales como sistemas de interpretación rigen la relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales; intervienen en variados procesos como «la difusión y la asimilación de conocimiento, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales». (Ibíd.:31)

Los estudios de sociología, antropología, historia, psicología, psicología social, psicoanálisis, entre otros; como los relacionados con la ideología, los sistemas simbólicos y las actitudes sociales, reflejan las mentalidades de cada época.

La multiplicidad de relaciones disciplinares adyacentes confiere al tratamiento psicosociológico de la representación

un status transversal que interpela y articula diversos campos de investigación, buscando una coordinación real de sus puntos de vistas. Esta transversalidad promete aportes al campo de estudio de las representaciones sociales sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales en áreas de salud y educación.

Las representaciones sociales sobre la persona con discapacidad asumen las formas del imaginario social en las tradiciones, las creencias, etc., donde circulan sentidos subjetivos en la expresión discursiva y en su elaboración representacional sin que necesariamente sean las mismas.

«El imaginario social siempre existió, está sustentado por las ideas, creencias y mitos que cada pueblo tiene y se trasmite de generación en generación. De ahí que hasta no hace mucho tiempo el imaginario social imponía la idea de que lo más aceptable era ser lo más parecido uno del otro, lo diferente no debía ser tomado en cuenta y aún se le tenía miedo.» (Schorn, 2005:170-171)

2.2.- Condiciones de emergencia de una representación social

Moscovici (1979) a partir de los resultados de su investigación infiere tres condiciones de emergencia de las representaciones sociales: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo, y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

a) *Dispersión de la información.* La información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada. Los datos de que disponen los docentes acerca de la temática de la Discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) son insuficientes y superabundantes por la complejidad del tema y diversidad de sujetos.

- b) *Focalización*. Una persona o una colectividad se focalizan porque están involucrados en la interacción social como hechos que conmueven los juicios o las opiniones. El fenómeno de la discapacidad requiere ser mirado detenidamente en la práctica educativa inclusiva con implicancias en la interacción docente estudiante, movilizándolo juicios de valor y actitudes. Esto es de interés en los grupos de pertenencia de distintos ámbitos educativos para la formación docente.
- c) *Presión a la inferencia*. El rol docente para ser capaz en todo momento de estar en situación de responder, exige poseer conocimientos acerca de la persona con discapacidad y las necesidades educativas especiales para opinar, realizar inferencias rápidas con un discurso comprensible para que la comunicación llegue a ser fundamento de la conducta e instrumento de orientación.

La presión a la inferencia en describir un hecho que es significativo en la dinámica social alude a la existencia frecuente de estar obligado a emitir opiniones, sacar conclusiones o fijar posiciones. Lo mismo ocurre en los ámbitos sociales de pertenencia de la persona con discapacidad y con necesidades educativas especiales que requiere hacer inferencias y fijar posturas para su inclusión educativa y social.

Estas tres condiciones de emergencia: dispersión de la información, grado de focalización y presión a la inferencia, constituyen el eje para la aparición del proceso de formación de una representación social sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales, posibilitando la génesis del esquema de dicha representación.

El objeto significativo de la discapacidad en términos

sociales y en un contexto dinámico, cambiante y conflictivo, produce un movimiento de las condiciones de emergencia que determinan la naturaleza de la organización cognoscitiva de la representación, así como su misma existencia y grado de estructuración.

2.3.- Dimensiones de la representación social

Moscovici define las representaciones sociales como «universos de opinión», y propone tres dimensiones de la representación social para analizarla con fines didácticos y empíricos: la información, el campo de representación y la actitud.

a) La información

Es la suma de conocimientos sobre un objeto social, en este caso sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales. «La información -dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social.» (Moscovici, 1979:45)

Esta dimensión conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

b) El campo de representación

Expresa la organización del contenido de la representación acerca del tema de la discapacidad y necesidades educativas especiales en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo (estudiantes, docentes, comunidad universitaria y de otros sectores educativos y sociales). Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o

imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas: remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación. (Moscovici, 1979:46)

c) La actitud

Esta dimensión significa la orientación favorable o desfavorable en relación con la persona con discapacidad y estudiante con necesidades educativas especiales, que constituyen el objeto de la representación social. La actitud es el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación y la que tiene mayor implicancia en el comportamiento y en la motivación.

Señala Moscovici que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y, quizá, primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (Moscovici, 1979: 49)

2.4.- Dinámica de una representación social: los procesos de objetivación y anclaje

Hasta poco después de la mitad del siglo XX la discapacidad era estudiada solamente desde el punto de vista médico y reeducativo. A una persona con parálisis cerebral, deficiencia sensorial o discapacidad intelectual, se la abordaba desde el déficit biológico sin tener en cuenta el contexto social donde interactuaba. Se la consideraba por su marca corporal, falta o estigma, y se la ocultaba o no se hablaba. Recién en los últimos años se produce un cambio

más favorable hacia las mismas desde una mirada más social, se comienza a pensar, hablar y reflexionar acerca de la sociedad como discapacitante. Esto se refleja en las producciones científicas, culturales y artísticas, tornando visible aquello que antes se invisibilizaba y rechazaba por estar vinculado a representaciones que producían extrañeza, dolor, culpa y miedos, con actitudes de intolerancia y de negación. Actualmente el giro operado es abrir los espacios inclusivos de protagonismo de las personas con discapacidad y estudiantes con necesidades educativas especiales, considerándolas en sus capacidades y posibilidades como sujeto de necesidades y de deseos.

Esto da cuenta de las transformaciones en las representaciones sociales al considerar los factores personales y de contexto social de la persona con discapacidad y estudiante con necesidades educativas especiales, formando parte del dominio público, y particularmente en los ámbitos de salud y educación.

Moscovici distingue dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo esta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje. Estos intervienen en la elaboración y funcionamiento de una representación social y muestran la interdependencia entre lo psicológico y las condiciones del contexto social, así como su difícil esclarecimiento en términos exhaustivos.

- a) *Objetivación: selección y descontextualización de los elementos, formación del núcleo figurativo y naturalización.*
El proceso de objetivación va desde la selección y descontextualización de los elementos hasta formar un núcleo figurativo que se naturaliza. Lo abstracto como suma de elementos descontextualizados debe tornarse una imagen más o menos consistente en la que los aspectos metafóricos ayuden a identificarla

con mayor nitidez. Se constituye así un edificio teórico esquematizado. El dejar de ver el órgano deficitario como elemento aislante de la persona, y en general al contextualizar los elementos que la complejidad de la discapacidad presenta, permite la formación del núcleo figurativo o esquema conceptual para abordar el tema de lo diferente como natural en la diversidad humana.

La objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material. El resultado, en primer lugar, tiene una instancia cognoscitiva: la provisión de índices y de significantes que una persona recibe. En un primer momento la concepción científica se confronta con el sistema de valores sociales, resultando una elección de entre sus elementos. La naturalización otorga a la representación social el carácter de evidencia válida: se convierte en una «teoría profana» autónoma que sirve para categorizar las personas y sus comportamientos.

Moscovici concluye con su análisis de la objetivación apuntando hacia la realización del objeto de representación en sus nexos con los valores, la ideología y los parámetros de la realidad social. La actividad discriminativa y estructurante que se va dando por medio de la objetivación, se explica precisamente por sus tintes normativos: la representación social adquiere un armazón de valores.

En estas combinaciones incipientes de experiencias y estructuras simbólicas puede percibirse un realismo semejante al de los niños que dibujan no sólo lo que ven de un objeto, sino también lo que saben de él. La imagen es objetivada junto con una carga de afectos,

valores y condiciones de naturalidad. Los conceptos así naturalizados se transforman en auténticas categorías del lenguaje y del entendimiento.

La objetivación de una representación social explica el paso de un conocimiento científico al dominio público, y el anclaje se liga a la objetivación en forma natural y dinámica.

- b) *Anclaje*: el anclaje de la representación está relacionado con el marco de referencia social para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Es la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores que operan socialmente. La representación y sus significados constituyen un sistema interpretativo que guía la conducta social. Además el anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones.

Moscovici (1979:121) aclara que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el hacer; la objetivación presentifica cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, y el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo se expresan.

Moscovici distingue la determinación social central de la lateral: la central regularía el surgimiento de la representación y su contenido producida por la totalidad de las circunstancias, y la determinación social lateral estaría dirigida hacia aspectos propiamente cognoscitivos y expresivos, más psicológica, experiencial y motivacional, sería la manera como el individuo toma conciencia y responde socialmente.

Banchs (1984) afirma que la determinación social central serían las condiciones socioeconómicas e históricas de una sociedad, y la determinación social lateral sería la huella del individuo, su aporte como sujeto de una colectividad.

3.- Las representaciones sociales en la historia de la discapacidad

Los modos de relación con las personas con discapacidad tienen que ver en gran parte con las experiencias previas que se ha tenido con ellas y las formas de definir la «discapacidad» en cada época. En los nuevos paradigmas de las ciencias sociales es fundamental el vínculo entre el sujeto historizado y las representaciones sociales en correlación a los cambios que acontecen.

Desde esta perspectiva interesan las representaciones sociales sobre la discapacidad y su relación con la historia de las mentalidades. Así cuando Foucault explora en «La hermenéutica del sujeto» los modos de subjetivación antigua, se refiere a la noción de representación como «conjunto de ideas» que intervienen en el proceso de subjetivación como objeto de un trabajo de reflexión y de elección en relación a las nociones de «inquietud de sí» y «conócete a ti mismo». Muestra cómo se constituye el sujeto en una relación determinada consigo mismo, en la que la *inquietud de sí* está atravesada por la presencia del Otro. Estas prácticas describen los procesos de subjetivación que se dieron en la antigüedad, que Foucault investiga como diferentes modos de subjetivación del ser humano en la cultura occidental y la sujeción identitaria que es contra la que hay que luchar en cuanto a la representaciones culturales cargadas de prejuicios y actitudes negativas ante las personas con discapacidad.

En este sentido las representaciones sociales de la

discapacidad a partir de la cultura occidental registra los diferentes modos de construcción social de la discapacidad a través de la historia.

Siguiendo a Barton (1998:24), las definiciones sobre la discapacidad «pueden formar parte de supuestos y prácticas discriminadoras de la discapacidad e incluso legitimarlos». Esto lo testimonian las mismas personas con discapacidad, quienes recibieron variedad de respuestas ofensivas por parte de las otras personas y de la sociedad en general: el horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la desconfianza, la lástima, la protección exagerada y el paternalismo eran frecuentes.

La discapacidad es tan antigua como el cuerpo humano. En la antigüedad la fuerza física era fundamental para la vida del ser humano por las mismas condiciones de existencia, una persona con limitación física era considerada poseída o inservible, y se la abandonaba a su suerte.

Los arqueólogos documentaron desde el hombre de Neandertal los hallazgos de esqueletos que tenían sus miembros amputados; al estudio de los huesos humanos se suman los descubrimientos de instrumentos pertenecientes a personas con discapacidad en el antiguo Egipto, demostrando que siempre han existido personas discapacitadas. Hay pruebas encontradas en miles de años de historia en los distintos continentes, lo que evidencia la incidencia de la deficiencia física como algo común entre nuestros antepasados. (Albrecht, en Barton, 1998: 67)

Los historiadores registraron cómo las personas con discapacidad recibieron durante siglos un trato inhumano. En algunas sociedades se las eliminaba por inútiles y en otras subsistían con la mendicidad. Se ejercía el infanticidio para los deformes de nacimiento, y se abandonaba a las personas adultas con discapacidad física y mental.

Cada cultura tenía su manera de percibir y considerar a las personas con discapacidad. En Asia se las abandonaba en el desierto y los bosques. En la India se las dejaba en la selva o se las echaba en un lugar llamado Sagrado Ganges (río Ganges). En Egipto también las abandonaban. Los hebreos daban un trato diferente a las personas con deficiencias y participaban en lo religioso. El Judaísmo precursor del cristianismo elevó la dignidad de la persona humana, y consideraba un deber atender a las personas con discapacidad.

El autor discapacitado Tom Shakespeare plantea que las personas con deficiencias no están discapacitadas simplemente por la discriminación material en sí, sino también por el prejuicio implícito en la representación cultural, en el lenguaje y en la socialización, mediante el proceso de objetivar a las personas con discapacidad como «otros» y con la evidencia de las limitaciones físicas del cuerpo.

Sugiere que para comprender la historia de la discapacidad hay que recurrir a las obras de los antropólogos culturales, quienes observaron que las sociedades primitivas reaccionaban frente a las anomalías o deficiencia con temor ante lo diferente y desconocido, ejercían un control físico para reducirlas, las etiquetaban como peligrosas o las adoptaban como ritual naturalizándolas como modo de negarlas.

Afirma que los antropólogos culturales aportaron a la comprensión de la historia de la discapacidad, por el estudio de las respuestas suscitadas ante el temor de lo desconocido y extraño en relación a la propia imagen. Para Barnes existen muchas pruebas antropológicas de que todas las sociedades no responden a la discapacidad de la misma forma, ni se puede reducir las percepciones de las diferencias físicas, sensoriales e intelectuales al nivel de proceso de pensamiento ya que es desatender las consideraciones económicas y sociales. (Barton, 1998:65)

Oliver (1990) sostiene que los antropólogos al centrarse en la cultura obviaron explicar las respuestas sociales a las personas con deficiencias.

Barnes menciona la «tesis de la población excedente», reflejo del pensamiento más influyente de finales del siglo XIX, -en particular con el utilitarismo liberal y el darwinismo social- «según el cual las sociedades en donde la supervivencia económica es precaria cualquier individuo débil o dependiente será eliminado». (Barton, 1998:66)

En otras comunidades en donde la supervivencia económica es extremadamente inestable, las personas con deficiencia siguen siendo miembros valorados en la comunidad. Hay grupos aborígenes, los dalegura en Australia y los palute en América, donde el infanticidio está prohibido, la edad es un signo de autoridad y de respeto, y no abandonan a las personas con discapacidad.

Las sociedades que presentan fuertes creencias religiosas consideran a la deficiencia de diferentes maneras, como castigo divino, resultado de la brujería, o que poseen un talento excepcional y son tocadas por Dios.

El antropólogo con discapacidad Robert Murphy (1987), utilizó el concepto de «liminalidad» (conducta liminal *referida a que sólo existe lo que se percibe*) para explicar la posición de las personas con discapacidad en todas las sociedades. Sostiene que los discapacitados viven en un estado de suspensión social, ni enfermos ni sanos, ni muertos ni vivos, fuera de la sociedad, en un aislamiento parcial de la misma, como personas indefinidas y ambiguas. (Barton, 1998:67)

Oliver confirma desde el punto de vista sociológico que las respuestas sociales a la deficiencia están producidas por una interacción compleja entre «el modo de producción y los valores fundamentales de la sociedad en cuestión.» (Barton, 1998:67).

En la sociedad occidental la opresión cultural que experimentan las personas con discapacidad se remonta a la cultura griega. Las respuestas sociales a la discapacidad no son universales en absoluto, han existido prejuicios culturales permanentes contra las personas que padecían deficiencias a través de la historia escrita en las religiones y en las artes. Estas documentaciones son reveladoras de prejuicios y representaciones negativas hacia la persona con discapacidad.

Los griegos rendían culto a la belleza y a la perfección física, y a los discapacitados los expulsaban de las ciudades o los exterminaban. En esta cultura social era esencial la buena forma física e intelectual. En su núcleo reinaba el mito de la perfección corporal e intelectual, o el ideal de «cuerpo capacitado». Esta obsesión de los griegos por la perfección del cuerpo los impulsaba al asesinato de los niños con alguna deficiencia.

En Grecia, en la ciudad de Esparta los ancianos examinaban a los niños cuando nacían; si se les consideraba «débiles» en algún sentido, se les abandonaba y se les dejaba morir, o se los arrojaba desde el *monte Taigeto*. «Se esperaba que los griegos varones compitieran individual y colectivamente por alcanzar la excelencia física e intelectual».

En Atenas se colocaba a los recién nacidos con algún defecto en una vasija de arcilla y se los abandonaba. Tebas era una excepción, porque allí se castigaba el abandono de los niños con la muerte.

La idea relacionada con la deficiencia como un castigo por el pecado también se origina en la cultura griega. «Por ejemplo, el famoso cuento de Sófocles de Edipo Rey que, después de descubrir que había cometido incesto al casarse con su madre, en castigo se provoca la ceguera». (Barton, 1998:68)

Cuando los romanos conquistaron Grecia, asimilaron su cultura y ésta fue transmitida al resto del mundo conocido a medida que su imperio se extendía. La sociedad romana se caracterizaba por una economía basada en la esclavitud, altamente militarista, con valores materialistas y hedonistas, defendía los derechos del ciudadano. Eran como los griegos partidarios del infanticidio para aquellos niños «enfermizos» o «débiles», que eran echados al río Tíber en Roma. Cuando las deficiencias no eran visibles al nacer y se evidenciaban más tarde con el desarrollo del niño, éste pasaba a ser objeto de un trato severo. (Barton, 1998:69)

Sin embargo los griegos como los romanos desarrollaron trata-mientos de base «científica» para las personas con deficiencias adquiridas. Aristóteles estudió la sordera; Galeno e Hipócrates intentaron curar la epilepsia que consideraban un problema psicológico más que metafísico. Los romanos desarrollaron la hidroterapia y tratamientos de mantenimiento físico para las deficiencias adquiridas. «Pero sólo los ricos y los poderosos podían acceder de forma general a estos tratamientos». (Barton, 1998:69)

Las tradiciones religiosas judía y cristiana mantenían algunas características basadas en principios y valores de la cultura greco-romana. La cultura judía del mundo antiguo, influida por la sociedad griega (Alejandro Magno, siglo IV a C.), entendía las discapacidades «como algo impío por haber obrado mal», pero se diferenciaba de las otras religiones de la época, en que prohibía el infanticidio; esto influyó luego en el Cristianismo y el Islam. Su costumbre era «cuidar» de los «enfermos» y de los «menos afortunados» mediante la limosna y el «cuidado directo». (Barton, 1998:69)

El hecho de que la cultura Judía antigua se oponía al infanticidio y se había instituido la caridad, Albrecht (1992) sostiene que es probable que se debiera a que la sociedad judía no era rica. Tenía una economía pecuaria que dependía

de las crías de ganado, cabras y ovejas, y del comercio. Además el pueblo judío se diferenciaba de los pueblos vecinos por ser una raza relativamente pacífica; como pueblo se inclinaba más a la propia opresión que a la opresión de los demás. En este tipo de sociedad las personas con discapacidad contribuían a la economía y al bienestar de la comunidad.

Estos antecedentes explican por qué el cristianismo en sus orígenes fue una religión de los que carecían de privilegios, de «esclavos y mujeres». Las obras benéficas eran fundamentales para su capacidad de atracción y para su supervivencia. (Barton, 1998:69)

Con Jesús cambia la suerte de las personas con discapacidad: sordos, ciegos, paralíticos, endemoniados, locos, leprosos, etc. La persona humana se eleva a la categoría de valor absoluto. Todos los hombres son hijos de Dios, sin excepción. La vida es un don sagrado y nadie tiene derecho a disponer de ella. Jesús muestra una especial predilección por los débiles, por los menesterosos, por los niños, por los enfermos, por los ciegos. Abre los ojos a dos ciegos que tienen fe en Él (San Mateo, 9, 27-31), y da la vista a un ciego de nacimiento diciéndole a sus discípulos que creen que la ceguera es castigo de algún pecado: «Ni pecó éste ni sus padres, sino que se habían de manifestar en él las obras de Dios» (San Juan, 9,1-41). Los primeros Padres de la Iglesia condenan el infanticidio, que aún se practicaba usualmente durante el Imperio romano.

El mensaje evangélico de Jesús transmitía el espíritu y actitud de integración y apoyo hacia la persona con discapacidad, que más tarde se desvirtúa con la noción de «pecado original» signando a las personas con discapacidad con la imagen concreta del pecado.

Después de la caída de Roma en el siglo V, la Europa

occidental se sumió en la agitación, el conflicto y el pillaje, en ese contexto la única fuerza unificadora era la Iglesia Cristiana. Dado el carácter violento de este período, cabe suponer que las respuestas a las personas con insuficiencias fueron igualmente duras.

En la Edad Media se consideraba a la discapacidad como un castigo de Dios. La sociedad no tenía responsabilidad con las personas discapacitadas y se las perseguía y mataba. Sin embargo, opuesto a esa representación religiosa negativa, en el siglo XIII San Francisco de Asís, con la mirada mística del mensaje Cristiano de origen, ve en todo miserable la imagen de Cristo. Los deficientes o anormales eran elegidos de Dios y están cerca de Él, se reflejaba en las posturas de misericordia y caridad en las obras encaradas por la Iglesia.

En el siglo XVI Montaigne escribe *los que llamamos «monstruos» no lo son para Dios* y pertenecen a la condición humana.

Hasta el siglo XVII, la supervivencia de la gente que era rechazada por su familia y que carecía de recursos dependía exclusivamente de la tradición caprichosa y a menudo ineficaz de la caridad cristiana. Las personas que sufrían insuficiencias «graves» normalmente eran ingresadas en alguno de los pequeños hospitales medievales en los que se reunían «los pobres, los enfermos y los postrados en cama». El espíritu de estos establecimientos era más eclesiástico que médico. (Barton, 1998:70)

En Inglaterra la Ley de Pobres de 1601, representa el primer reconocimiento donde el Estado interviene ante la necesidad de las personas con discapacidad. Antes la ley de 1388 obligaba a los funcionarios locales a separar a los pobres «merecedores» de los pobres «no merecedores», generando un recelo hacia las personas que dependían de la beneficencia. (Barton, 1998:70)

Aunque el «individualismo inglés» estaba bien afianzado hacia el siglo XIII, la Iglesia seguía siendo una fuerza extraordinaria en la cultura inglesa y europea. Además de ofrecer el perdón y una vida democrática después de la muerte, en un mundo a menudo hostil donde la vida podía ser «repugnante, salvaje y corta» (HOBBS, 1983) para muchos, la Iglesia Cristiana afirmaba y mantenía su autoridad mediante la difusión y la perpetuación del miedo al demonio y a la influencia diabólica. La relación bíblica entre insuficiencia, impureza y pecado era fundamental en este proceso. El autor de la Reforma Protestante, Martín LUTERO (1485-1546), decía que veía al diablo en los niños discapacitados y recomendaba que se les matara. (Barton, 1998:71)

Estas creencias se reflejan también en la literatura y el arte medieval. Las personas con insuficiencias eran también objeto de la diversión y el ridículo durante la Edad Media.

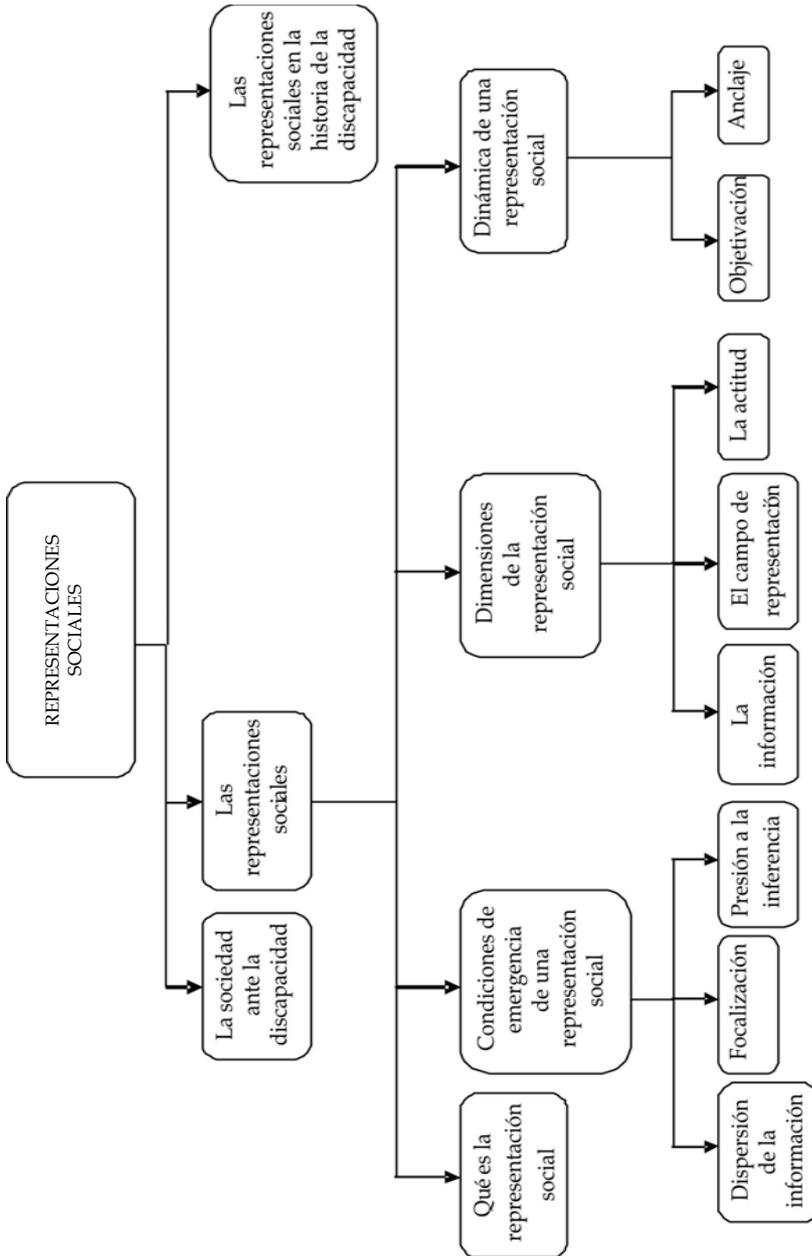
El siglo XVIII fue testigo de una intensificación importante de la comercialización de la tierra y de la agricultura, y de los inicios de la industrialización. En él se produjo también el anuncio de la «Edad de la Razón», donde se legitiman los mitos y las prácticas que ya estaban bien arraigados desde los tiempos antiguos. (Barton, 1998:72)

En el siglo XIX aparece la característica de la discapacidad en su forma actual, se incluye la individualización y la medicalización del cuerpo, la exclusión sistemática de las personas con discapacidad de la vida comunitaria y, el surgimiento del darwinismo social, el movimiento eugenésico, la reificación «científica» del antiguo mito del «cuerpo perfecto», proclama que las personas con cualquier tipo de imperfección física o intelectual constituyen una seria amenaza para la sociedad occidental.

«Hoy, la importancia y el deseo de una perfección corporal son endémicos en la cultura occidental. La opresión de los discapacitados encuentra su expresión en la ingeniería genética, las revisiones médicas prenatales, el aborto selectivo y la negación o el racionamiento del tratamiento médico para niños o adultos con insuficiencias (Morris, 1991; Shearer, 1981; Rogers, 1994), la discriminación institucional de las personas discapacitadas en la educación, el empleo, los sistemas de bienestar, las condiciones arquitectónicas y la industria del ocio (Barnes, 1991), y la proliferación de valores «capacitados» y la falsa representación de los discapacitados en todo tipo de medios de comunicación (Barnes, 1992; Gartner y Joe, 1987; Hevey, 1992). Además, sólo en la última década se ha empezado a rebatir seriamente esta hegemonía cultural o ideológica.» (Barton, 1998:72)

En síntesis, las representaciones sociales sobre la discapacidad a través de la historia se pueden entender por los modos en que se refleja la relación con los sujetos con y sin discapacidad y con capacidades especiales dentro de la cultura occidental. El aporte de la perspectiva socio - histórica es relevante para el análisis del mito del «cuerpo perfecto» en interacción con las condiciones sociales, económicas, políticas, ideológicas y culturales que sustentan y explican la opresión social de la discapacidad. «El prejuicio, en todas sus formas, no es una consecuencia de la condición humana, sino el producto de una determinada forma de desarrollo social, asociada con el capitalismo occidental.» (Barton, 1998:73)

ESQUEMA DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 2

Salud y Discapacidad

Los términos usados para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad han ido variando a lo largo de la historia según las representaciones sociales de cada época. La medicina clasificatoria del Siglo XVIII comenzó a organizar jerárquicamente las enfermedades, para lo cual usó categorías basadas en lo patológico y en el déficit orgánico funcional: físico, sensorial y psíquico.

a) El modelo médico de la discapacidad

Una de las influencias dominantes en la discapacidad ha sido el modelo médico, tanto en las determinaciones de las definiciones profesionales como en las del sentido común. Esta visión «impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas con discapacidad» (Hahn, 1986:89). Destaca la pérdida, el déficit o las discapacidades personales, con lo que contribuye al modelo de la dependencia de la discapacidad (Barton, 1998:24). Este modelo, al estar centrado en el déficit, en la falta o pérdida de un órgano o función, acentúa la dependencia de la persona con discapacidad.

Los valores y las interpretaciones médicas han contribuido históricamente a la idea de considerar a las deficiencias física y o intelectual como las causas de la discapacidad. Si bien en determinados momentos de sus vidas necesitan los apoyos médicos, lo que se cuestiona son las visiones médicas individuales y negativas de la discapacidad, las que pueden formar parte de prácticas discriminatorias e incluso legitimarlas. Etiquetas como inválido, tullido, tarado, impedido o retrasado significan una pérdida funcional y carencia de valor, lo que supone experimentar la discriminación y segregación de la persona con discapacidad.

«La profesión médica es una de las principales fuerzas que intervienen en la configuración de las ideas sobre la minusvalidez de muchas personas no discapacitadas, y sostiene que su influencia particular se ha sentido tanto en una sociedad que necesita controlar a un sector desviado suyo, como en la creación y la provisión de una forma determinada de gestión y de legitimación institucionales. Oliver (1990) y Barnes (1990) hacen una exposición más detallada de la historia y la naturaleza del modelo médico. El tema principal en el análisis actual es que una proporción muy considerable de organizaciones de voluntarios cuyas ideas giran en torno al bienestar social tradicional suscriben la explicación médica de la discapacidad.» (Drake en Barton, 1998:163)

Este modelo médico se constituyó en referente hacia otras ciencias humanas y ha influido en disciplinas como la educación especial, que en sus rasgos fundacionales dan cuenta los nombres con que se las designaba: Terapia reeducativa, pedagogía reeducativa, pedagogía terapéutica, pedagogía diferencial, etc.

b) El modelo social de la discapacidad

Las personas con discapacidad han receptado variedad de respuestas ofensivas de otras personas, que a nivel experiencial constituyen un problema de opresión social y discriminación que ejerce la sociedad ante la diferencia, como son las respuestas sociales de: horror, miedo, ansiedad, hostilidad, desconfianza, lástima, protección exagerada y paternalismo.

En los últimos años, los sociólogos con discapacidad (Oliver, 1990; Abberley, 1987; Finkelstein, 1981; De Jong, 1979) y otras personas con discapacidad (Campbell, 1992; Hunt, 1981) han cuestionado la explicación médica y han desarrollado un discurso alternativo que elabora un modelo

social de la discapacidad.

«La idea de que los problemas de la discapacidad son sociales más que individuales y de que emanan de la opresión que ejerce la sociedad más que de las limitaciones de los individuos, constituye una parte del proceso de desarrollo de una comprensión adecuada de las respuestas sociales a la discapacidad. Sin embargo, en los esfuerzos por comprender la hegemonía de la discapacidad, es fundamental entender cómo se interconecta la individualización de la discapacidad en los niveles de la sociedad, la política, la práctica y la experiencia personal.»
(Oliver en Barton, 1998:47)

Los debates en torno a los paradigmas en salud y educación van evolucionando y variando acorde a las tecnologías de intervención aplicadas y a los procesos de interrelación humana generados socialmente. Estos debates intentan significativas transformaciones de las representaciones sociales respecto a la consideración de la persona con discapacidad, promoviendo actitudes sociales positivas, incluyendo las diferencias y la diversidad de posibilidades en una sociedad para todos. Esto acompaña un trabajo en las representaciones sociales respecto de la persona con discapacidad, como sujetos activos y pensantes, para aceptar las diferencias como cambio sustancial de valores en lo social y en la producción de conocimientos y de significados.

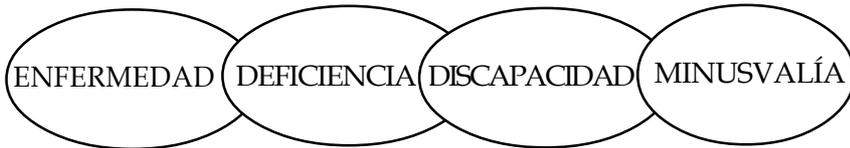
La Organización Mundial de la Salud (OMS) en los últimos 30 años ha producido dos grandes clasificaciones de la discapacidad. La primera, denominada Clasificación Internacional de la Deficiencia, Discapacidad y Minusvalías (OMS, CIDDM, 1980), signada por el paradigma del modelo médico tradicional. La segunda, denominada Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (OMS, CIF: 2001), busca un equilibrio entre el modelo médico y un modelo social basado en los principios de

integración psicosocial de la persona con discapacidad, teniendo en cuenta la interacción del individuo y su entorno.

c) La Clasificación de la OMS en 1980 (CIDDM)

La OMS define «Salud» como el estado de bienestar biológico, psíquico y social, o, de otra manera, la capacidad física y psíquica del individuo para desempeñar las funciones y obligaciones que se esperan de él y establecer las relaciones propias de su rol habitual. (Mayor, 1991:212)

Esta clasificación (OMS, CIDDM, 1980, traducida al español en 1983) propuso un marco de referencia conceptual que pretende de una manera más coherente y unificada abordar el conjunto de experiencias -deficiencias, discapacidades y minusvalía- que viven las personas afectadas. En la evolución de un trastorno se dará el siguiente proceso:



Situación intrínseca → Exteriorizada → objetivada → socializada

Cabe aclarar que la relación entre enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía no es necesariamente lineal, sino que en la realidad es bastante más compleja.

Definición de los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía.

Deficiencia: Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Ejemplo: Si una persona nace con una malformación con un dedo de más en una de sus manos (polidactilia) es una deficiencia estructural, y no supone ninguna dificultad en el funcionamiento, en ese caso no se puede hablar de discapacidad, ni de desventaja o minusvalía. Esa deficiencia hace referencia a aspectos estructurales de la persona y al funcionamiento de esa estructura, pero no a la persona en sí.

Discapacidad: Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

La discapacidad se refiere principalmente a actividades y acciones de las personas. Se suele decir que una persona tiene una discapacidad, lo que es muy distinto a decir «es un discapacitado» porque encubre un estigma y una condición de ser humano que puede resultar ofensiva.

Ejemplo: Un individuo miope o diabético sufre una deficiencia funcional, pero, como esto se puede corregir o eliminar por medio de aparatos o medicinas, no tiene por que darse necesariamente una discapacidad. Y un diabético joven que no tiene una discapacidad puede llegar a tener una minusvalía si las desventajas son importantes por ejemplo ponerse inyecciones periódicamente.

Minusvalía: Dentro de la experiencia de la salud, minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado,

consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales).

La minusvalía es un fenómeno social. Representa, para las personas, las consecuencias sociales y ambientales que se derivan de la situación de tener una deficiencia y/o discapacidad.

La minusvalía no sólo se produce por la desventaja que tiene una persona en un momento determinado de su existencia al desarrollar una acción o cumplir con un rol dentro de la sociedad, sino también por la respuesta de ésta según considere la deficiencia desde su visibilidad o no visibilidad, sea grave o leve.

La minusvalía depende siempre de la relación de la persona con su entorno, y en parte es responsabilidad de la sociedad eliminar las barreras que crean la desventaja o situación de minusvalía. La minusvalía puede ser consecuencia de una deficiencia, sin que medie un estado de discapacidad. Se puede tener una deficiencia sin tener una discapacidad, y también se puede tener una discapacidad sin tener una minusvalía.

Ejemplo: Un individuo daltónico que no distinga colores tiene una deficiencia que no le impide realizar la mayoría de las actividades. Esta deficiencia sensorial visual puede constituir una minusvalía o desventaja en lo social laboral, por ejemplo para trabajar de chofer de micro por la

*discapacidad en discernir los colores del semáforo.
Depende de las circunstancias para desempeñar una
función social laboral.*

Las diferentes denominaciones que suelen usarse como sinónimos para nombrar a la persona con discapacidad surgen a partir de características adjetivas, las que no hacen a la esencia de la persona en sí. Sin embargo se las sustantiva nombrándolas por la deficiencia, por ejemplo: anormales, atípicos, deficientes, insuficientes, diferenciados, disarmónicos, discapacitados, disminuidos, excepcionales, impedidos, incapacitados, inválidos, limitados, lisiados, menoscabados, minorados, minusválidos, subnormales, etc. Esto es situando la fuente de la discapacidad en el individuo, en base a una presunción de inferioridad biológica o fisiológica, (inválido, impedido, etc.) legitimando experiencias de prácticas discriminatorias en la vida social asociadas a representaciones sociales negativas.

La Dra. Pantano (1987) expresa que para no encasillar y etiquetar a la persona con discapacidad, es importante señalar que el espíritu que acompañó la traducción de la CIDDM en 1983 fue reflejar las consecuencias de la enfermedad y no una lista de adjetivos para encasillar a las personas, respetando el criterio de la OMS de optar por el término menos médico y más accesible a otras disciplinas.

d) La clasificación de la OMS en 2001 (CIF)

En el año 2001 la Organización Mundial de la Salud aprueba por unanimidad un nuevo clasificador de la discapacidad hacia un modelo más social denominado *Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*, que fue aceptado por 191 países como el nuevo patrón internacional que sirve para describir el funcionamiento humano y la discapacidad como elementos

importantes de la salud. La clasificación cubre toda alteración en término de «estados funcionales» en los niveles corporal, individual y social, asociados con estados de salud.

Funcionamiento y discapacidad son términos genéricos que abarcan tres dimensiones:

1. Funciones y estructuras corporales. Actividades en el nivel individual.
2. Participación en la sociedad.
3. Factores contextuales que abarcan los Factores del entorno o ambiental y Factores personales.

Definiciones de los diferentes componentes

La Condición de Salud es una alteración o atributo del estado de salud de un individuo, el cual puede producir angustia, interferir con sus actividades diarias o ponerle en contacto con los servicios de salud; ésta puede ser una enfermedad (aguda o crónica), un trastorno, trauma o lesión, o reflejar otros estados relacionados con la salud tales como el embarazo, el envejecimiento, el estrés, las anomalías congénitas o la predisposición genética.

Deficiencia: Una deficiencia indica una pérdida o anomalía de una parte del cuerpo (ej. estructura) o función corporal (ej. una función fisiológica).

Actividad: El término actividad es usado en el más amplio sentido para capturar todas las cosas que una persona hace en cualquier nivel de complejidad: desde actividades simples hasta habilidades y conductas complejas.

Limitación en la Actividad: Este término (antes

«Discapacidad» en la CIDDMM de 1980) se refiere a una dificultad en la realización, consecución o finalización de una actividad en el nivel personal.

Discapacidad: La raíz de la palabra «discapacidad» es «capacidad», es decir una aptitud o habilidad; sin embargo, la clasificación anterior (OMS, 1980) se refería a discapacidades. La CIF (OMS, 2001) no se refiere a las habilidades sino a las «actividades» tal como son realizadas por los individuos en su vida. Por esta razón, se pensó que la utilización del término «limitación en la actividad» era más apropiada que la utilización del término «discapacidad». Sin embargo y debido a que el término «discapacidad» ya ha sido adoptado en política social, leyes y otras áreas importantes en todo el mundo, se ha visto la necesidad de seguir utilizándolo. Por lo tanto, ahora el término discapacidad se utiliza como término genérico para todas las dimensiones: deficiencias en las funciones o estructuras corporales; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, e incluye los factores contextuales. El término «disablement» usado en el borrador previo de la OMS fue muy criticado por su difícil traducción y se reemplazó por el término discapacidad.

Participación: Es la interacción de las deficiencias, discapacidades y factores contextuales, es decir, características del entorno social y físico, y factores personales. La participación abarca todas las áreas o aspectos de la vida humana incluyendo la experiencia plena de estar involucrado en una práctica, costumbre o conducta social. Las áreas de la participación, cuidado personal, movilidad, intercambio de información, relaciones sociales, vida doméstica y asistencia a otros; educación, trabajo y

empleo; vida económica y civil, vida en comunidad. Son «sociales» en el sentido de que el carácter de estas experiencias complejas está determinado por la sociedad.

Restricción en la Participación: Para una persona con deficiencias o discapacidades, se trata de una desventaja creada o empeorada por las características de los factores contextuales tanto personales como ambientales.

Factores Contextuales: En general, estos son los factores que conjuntamente constituyen el contexto completo de la vida de un individuo y en particular son los antecedentes en función de los cuales se clasifican las condiciones de salud y sus consecuencias en relación al funcionamiento y la discapacidad. Existen dos categorías de factores contextuales.

Los primeros son los *Factores ambientales*, los cuales constituyen un componente de la clasificación CIF y se refieren a todos los aspectos del mundo exterior o extrínseco que forman el contexto de la vida de un individuo. Los Factores ambientales incluyen el entorno físico y sus características, el entorno creado por el hombre, otras personas en diferentes relaciones y roles, las actitudes y los valores, los sistemas y servicios sociales, las políticas, las reglas y las leyes.

Los segundos son los *Factores personales* (factores contextuales intrínsecos tales como la edad, el sexo, la posición social, las experiencias de la vida, etc.)

El diagrama siguiente puede ayudar a visualizar mejor la comprensión de la interacción de los diferentes componentes entre las dimensiones del funcionamiento y la discapacidad. Se advierte que un diagrama resulta insuficiente y las interpretaciones pueden ser inadecuadas

por la complejidad de las interacciones en un modelo multidimensional.

Interacciones entre los componentes de la CIF - Condición de Salud (trastorno o enfermedad)



Ejemplos de casos que presenta la CIF (2001: 258-261)

Deficiencia que no ocasiona ni limitación en la capacidad ni problemas de desempeño / realización:

Ejemplo: Un niño nace sin una uña. Esta malformación es una deficiencia de estructura pero no interfiere con las funciones de la mano del niño o en lo que el niño puede hacer con esa mano, por lo tanto no existe limitación en la capacidad del niño. Al mismo tiempo, posiblemente no habrá problemas en el desempeño / realización, pues podrá jugar con otros niños sin que le ridiculicen o excluyan por causa de esta mal formación. El niño por tanto, no tiene limitaciones en la capacidad ni problemas en el desempeño / realización.

Deficiencia que no ocasiona limitación en la capacidad pero sí problemas de desempeño / realización:

Ejemplo: Un niño diabético tiene una deficiencia en el funcionamiento: el páncreas no funciona adecuadamente para producir insulina. La diabetes se puede controlar con medicación, esto es, con insulina. Cuando la función corporal (niveles de insulina) está bajo control no existen limitaciones en la capacidad asociadas con la deficiencia. Sin embargo, el niño con diabetes es probable que tenga problemas de desempeño / realización en la socialización con amigos o compañeros. Por ejemplo, el problema puede surgir a la hora de comer, puesto que al niño se le ha pedido que no tome azúcar, pues la carencia de alimentos apropiados para él puede constituir una barrera. Por tanto, a pesar de no tener limitaciones en la capacidad, el niño tendrá una disminución de la participación en el entorno a menos que se tomen las medidas adecuadas para garantizar que disponga de comida apropiada.

Otro ejemplo puede ser el de:

Una persona con vitiligo en la cara y sin otros problemas físicos. Este problema estético no produce limitación en la capacidad. Sin embargo, la persona puede vivir en un entorno donde el vitiligo se confunde con la lepra y por ello se le considera como un enfermo contagioso. En el ambiente habitual de la persona, esta actitud negativa es una barrera ambiental que ocasiona problemas en el desempeño / realización en las interacciones interpersonales.

Deficiencia que ocasiona limitación en la capacidad y, dependiendo de las circunstancias, problemas de desempeño / realización:

Ejemplo: Una variación importante en el desarrollo intelectual es una deficiencia mental y puede ocasionar

alguna limitación en varias capacidades de la persona. Los factores ambientales, sin embargo, pueden afectar al grado de desempeño/ realización de la persona en las diferentes áreas de la vida. Por ejemplo, un niño con este tipo de deficiencia mental podría experimentar una pequeña desventaja en un entorno en el que las expectativas no son altas para la población general, y donde el niño sólo tuviera que realizar una serie de tareas repetitivas pero necesarias. En este entorno el niño tendrá un buen desempeño/ realización en diferentes áreas de su vida.

Otro ejemplo: Un niño similar que creciera en un entorno competitivo y con altas expectativas escolares, podría experimentar restricción en el desempeño/ realización en varias situaciones sociales, al contrario que el anterior.

Estos ejemplos subrayan dos aspectos a considerar. El primero es que los estándares o normas de la población con los que el funcionamiento de un individuo se compara deben ser los adecuados para el ambiente real de esa persona. El segundo es que la presencia o ausencia de factores ambientales puede tener un efecto facilitador o de barrera en el funcionamiento de la persona.

Deficiencia experimentada en el pasado, que no ocasiona limitación en la capacidad pero todavía causa problemas de desempeño/ realización:

Ejemplo: Un individuo que se considera curado de un episodio psicótico agudo, pero que sufre el estigma de haber sido un «paciente mental», puede tener problemas de desempeño / realización en el empleo o en las interacciones personales debido a actitudes negativas de las personas de su entorno. Por lo tanto, su participación en el empleo y en la vida social estará limitada.

Diferentes deficiencias y limitaciones en la capacidad que ocasionan problemas similares de desempeño / realización:

Ejemplo: Un individuo puede no ser contratado para un trabajo debido a la creencia de que su deficiencia (tetraplejía) le impide la realización de las tareas necesarias en ese trabajo (Ej. Usar un ordenador que tenga un teclado manual). El lugar de trabajo no tiene las adaptaciones necesarias para facilitar el desempeño / realización de las tareas necesarias para ese trabajo por parte de la persona (Ej. Programas informáticos de reconocimiento de la voz que permitan no utilizar el teclado).

Ejemplo: Otra persona con una tetraplejía menos severa que pueda desempeñar las tareas necesarias de un trabajo, puede no ser contratada porque tiene una limitación en la actividad aliviada con el uso de una silla de ruedas, aunque el lugar de trabajo no permite la entrada de una silla de ruedas.

Ejemplo: Otro individuo que use una silla de ruedas puede ser contratado para el trabajo, y tener la capacidad de realizar las tareas laborales y, de hecho llevarlas a cabo en el lugar de trabajo. Sin embargo, este individuo puede tener problemas en el desempeño / realización de ciertos dominios relacionados con interacciones personales con sus compañeros, porque no puede acceder a las áreas de descanso en el trabajo. Este problema en el desempeño / realización de la socialización en el lugar de trabajo puede impedir el acceso a oportunidades laborales futuras.

Estos cuatro individuos experimentan problemas en el desempeño / realización en la dimensión laboral debido a diferentes factores contextuales que interactúan con su condición de salud o deficiencia. Para el primer individuo, las barreras del entorno incluyen la falta de un lugar de

trabajo adaptado y probablemente actitudes negativas. El segundo individuo hace frente a actitudes negativas hacia el empleo de personas discapacitadas. La tercera persona se enfrenta a la pérdida de accesibilidad para construir el entorno y la última se enfrenta a actitudes negativas hacia la discapacidad en general.

Presunta deficiencia que conduce a restricciones en la participación sin limitación en la capacidad:

Ejemplo: Una persona ha estado trabajando con pacientes que tienen SIDA. Esta persona está sana pero debe someterse a periódicos análisis de VIH. Esta persona no experimenta limitaciones en la capacidad, pero la gente que le conoce sospecha que puede haber adquirido el virus y la evitan. Esto conduce a problemas significativos en el desempeño / realización de la persona en el área de las interacciones sociales y en la comunidad, vida social y cívica. Su implicación está restringida por las actitudes negativas de aquellos de su entorno.

Deficiencias que actualmente no están clasificadas en la CIF y que conducen a restricciones en desempeño / realización:

Ejemplo: Una persona cuya madre ha muerto de cáncer de mama. Tiene 45 años y voluntariamente se hizo unos análisis encontrando que portaba el código genético que la pone en riesgo de padecer cáncer de mama. No tiene problemas en la función o estructura corporal, ni limitación en la capacidad pero se le ha denegado el seguro de salud de su compañía de seguros a causa de su mayor riesgo de cáncer de mama. Su implicación en el área de cuidar de su salud está limitada debido a la política seguida por la compañía de seguros en el área de salud.

Ejemplos adicionales:

Un niño de 10 años es enviado a un fonoaudiólogo / logopeda con el diagnóstico inicial de «tartamudez». Durante la exploración se detectan problemas relacionados con discontinuidad en el habla, aceleraciones inter e intra-verbales, problemas en el tiempo de los movimientos del habla y ritmo del habla inadecuado (deficiencias). En la escuela presenta problemas relacionados con leer en voz alta y con iniciar una conversación (limitaciones en la capacidad). Durante las discusiones en grupo, no toma la iniciativa para participar en las discusiones (problemas en el desempeño / realización del dominio conversar con varias personas). La implicación en la conversación de este chico está limitada dentro de un grupo por las normas y prácticas sociales en las conversaciones que siguen un orden.

Una mujer de 40 años con un síndrome de «latigazo» cervical desde hace meses se queja de dolor en el cuello, dolores de cabeza severos, mareos, fuerza muscular reducida y ansiedad (deficiencias). Con frecuencia tiene problemas para andar, cocinar, limpiar, manejar una computadora y conducir un coche (limitaciones en la discapacidad). En su última consulta médica se decidió a esperar a que sus problemas disminuyeran antes de volver a su antiguo trabajo (problemas en el desempeño / realización en la dimensión laboral). Si las políticas laborales de su entorno permitieran horas de trabajo flexibles, tomarse descansos cuando sus síntomas fueran severos y dejarla trabajar en casa, su implicación en el área laboral mejoraría.

La CIF y las personas con discapacidades:

El proceso de revisión de la CIF se ha beneficiado desde el comienzo con las sugerencias de las personas con discapacidades y de sus organizaciones. La Organización

Internacional de Personas Discapacitadas ha contribuido con su tiempo y energía en el proceso de revisión y la CIF refleja estas opiniones.

La OMS reconoce la importancia de la participación plena de personas con discapacidades y de sus organizaciones en la revisión de una clasificación del funcionamiento y la discapacidad. Como clasificación, la CIF servirá como base tanto para valorar como para medir discapacidades en muchos contextos de evaluación científicos, clínicos, administrativos y sociales. Como tal, la preocupación se centra en que la CIF no sea utilizada en detrimento de los intereses de las personas con discapacidades. (CIF, 2001:264, Anexo 6, Directrices Éticas)

En particular, la OMS reconoce que los términos utilizados en la clasificación pueden, a pesar de todos los esfuerzos realizados, estigmatizar y etiquetar. Como respuesta a esto se tomó la decisión al inicio del proceso de revisión de abandonar totalmente el término «minusvalía» debido a su connotación peyorativa en inglés, y de no utilizar el término «discapacidad» como nombre de un componente, sino como término genérico global.

Sin embargo, la difícil pregunta de cómo referirse a los individuos que experimentan algún grado de limitación funcional o restricción todavía perdura. La CIF utiliza el término «discapacidad» para denominar a un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social. Por múltiples razones, cuando se hace referencia a individuos algunos prefieren la utilización del término «personas con discapacidades» y otros prefieren «personas discapacitadas». Teniendo en cuenta esta divergencia, no existe una práctica universal que pueda ser adoptada por la OMS. Por lo tanto no es apropiado que la CIF exprese una posición determinada en relación a este tema, respetando el principio de que las personas tienen el derecho

a ser llamadas como ellas elijan.

No obstante, es importante insistir en que la CIF no es en absoluto una clasificación de personas. Es una clasificación de las características de la salud de las personas dentro del contexto de las situaciones individuales de sus vidas y de los efectos ambientales. En ese sentido la discapacidad es producto de la interacción que se da entre las características de la salud del individuo y los factores contextuales. Es importante que los individuos no sean reducidos o caracterizados sólo sobre la base de sus deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. Por ejemplo, en lugar de referirse a «una persona mentalmente discapacitada», la clasificación utiliza la frase «persona con una limitación en las actividades de aprendizaje». La CIF asegura esto evitando cualquier referencia a una persona en términos de discapacidad o de una condición de salud, y utilizando un lenguaje neutral, sino positivo, y concreto.

Como muestra de la preocupación legítima del etiquetado sistemático de las personas, las categorías de la CIF se expresan de manera neutral con el fin de evitar el menosprecio, la estigmatización y las connotaciones inapropiadas. Sin embargo, este enfoque trae consigo el problema llamado «depuración de términos».

Las connotaciones negativas de un estado de salud y el modo de reaccionar de otras personas son independientes de los términos que se utilicen para definir esa condición. La discapacidad existirá independientemente de cómo se la llame y de qué etiqueta se utilice. El problema no es sólo de lenguaje sino que depende principalmente de las actitudes de otros individuos y de la sociedad en relación con la discapacidad. Lo que se necesita corregir es el contenido y la utilización de los términos de la clasificación.

La CIF abre posibilidades de resignificación de las discapacidades al situarse en un nuevo paradigma de la dialéctica identidad-entorno y de una perspectiva descentrada de la persona con discapacidad. Esto implica desafíos en el ámbito de los sistemas sociales que deben modificar sus comunicados para la inclusión de las personas con discapacidad, y desafíos en **las representaciones sociales** que influyen en las creencias y teorías personales implícitas en las relaciones que se establecen entre personas con y sin discapacidad.

Los avances hacia lo social en el área de la salud se acompañan con progresos en el área educativa hacia un modelo más social lo que se desarrollará en el capítulo siguiente.

Modelos médico y social en la CIF

Se han propuesto diferentes modelos conceptuales (aquí se usa el término modelo en el sentido de constructo o paradigma) para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento. Esta variedad puede ser expresada en una dialéctica del «modelo médico» *versus* «modelo social».

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales. El tratamiento de la discapacidad está encaminado a conseguir la cura, o una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta. La atención sanitaria es considerada la cuestión primordial, y en el ámbito político la respuesta principal es la de modificar y reformar la política de atención a la salud.

El modelo social de la discapacidad considera el fenómeno fundamentalmente como un problema de origen social, y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto / entorno social. Así, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social. Por lo tanto el problema es más ideológico o de actitud, y requiere la introducción de cambios sociales, lo que en el ámbito de la política constituye una cuestión de derechos humanos. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole político.

La CIF está basada en la integración de estos dos modelos opuestos. Con el fin de conseguir la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento, la clasificación utiliza un enfoque «biopsicosocial». Por lo tanto, la CIF intenta conseguir una síntesis y, así, proporcionar una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social.

Respecto a los derechos humanos la CIF en el Capítulo 9 contempla:

«El disfrutar de todos los derechos reconocidos nacional e internacionalmente que debe tener toda persona por el mero hecho de existir, como los derechos humanos reconocidos por las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidades (1993); el derecho a la autodeterminación o autonomía; y el derecho de controlar el propio destino.» (CIF, d 940:183)

El capítulo 4 de la CIF habla sobre «actitudes» como:

«Consecuencias observables de las costumbres, prácticas, ideologías, valores, normas, creencias reales y creencias religiosas. Estas actitudes influyen en el comportamiento y la vida social del individuo en todos los ámbitos, desde las relaciones interpersonales y las asociaciones comunitarias hasta las estructuras políticas, económicas y legales; por ejemplo, actitudes individuales o sociales sobre la honradez y el valor de una persona como ser humano que pueden originar prácticas positivas o negativas y discriminatorias (ejemplos: estigmatización, creación de estereotipos y marginación de determinadas personas). Las actitudes clasificadas son las que los demás mantienen con respecto a la persona cuya situación está siendo descrita, y no las de la persona objeto de estudio. Los valores y las creencias se considera que son la fuerza impulsora que está detrás de las actitudes.» (CIF: 206)

En el capítulo referido a las actividades y participación en la educación superior de la persona con discapacidad expresa lo siguiente:

«Participar en las actividades de los programas educativos avanzados en universidades, facultades, y colegios profesionales y aprender todos los elementos curriculares necesarios para licenciarse, doctorarse, diplomarse o conseguir otras acreditaciones, como completar una diplomatura universitaria, un programa master, los estudios de medicina u otra licenciatura o doctorado.» (CIF, d830:177)

En esta clasificación, si bien su objetivo principal es brindar un lenguaje unificado y estandarizado junto a un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud (no con la enfermedad) y además ofrece una codificación de cómo es la persona en relación

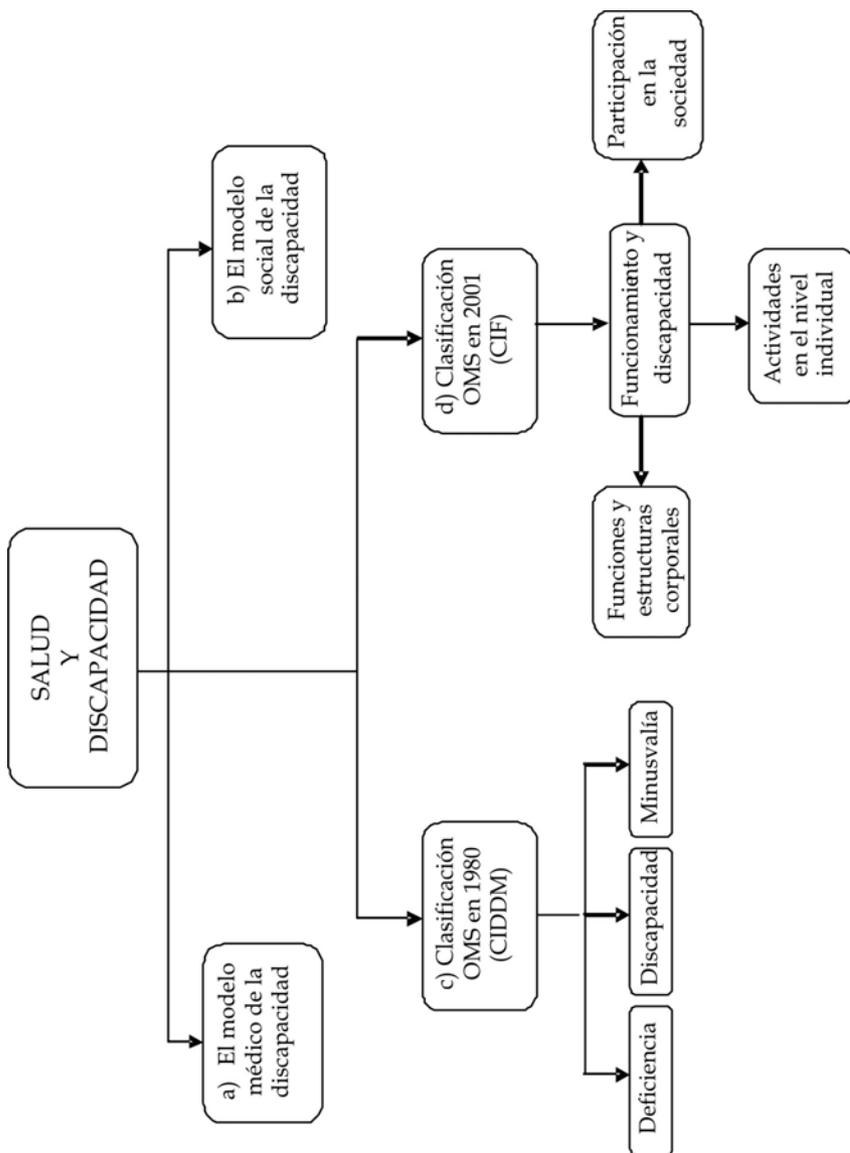
con el entorno, sin embargo se sigue pensando en discapacitados y no en la sociedad como discapacitante.

Según Stiker, a pesar de las buenas intenciones, estas normativas continuarán confortando a grupos asociados constituidos en instituciones muy especializadas; dando acabada cuenta, una vez más, de que las nociones jamás han sido separadas de su utilidad pragmática o estratégica, y esto es precisamente lo que esconde su sentido latente y sus fuentes.

«En drásticas palabras se podría decir que es necesario una desespecialización de los espacios especiales y reespecializar los espacios comunes; volver a insertarse todos en el espacio de todos, como sostiene Stiker. Es llevar al lugar común el conocimiento adquirido en el ámbito especializado. Cuanto mayor sea la visibilidad de las personas hoy llamadas discapacitadas en el tejido social, mayor será la interrogación de la sociedad sobre la necesidad de búsquedas colectivas de situaciones de inclusión, de presencia, de satisfacer demandas; en otras palabras la visibilización será siempre un recordatorio sobre esa negada posibilidad de habitar un mundo de y para todos.» (Vanoni, 2006: 63)

Es necesaria la participación de la mayoría de los actores sociales involucrados en la discapacidad, partiendo fundamentalmente de la tolerancia y la solidaridad, tendientes a promover los cambios desde el interior de la sociedad -a la universidad le compete un papel preponderante- para que la diferencia, las desigualdades y las barreras puedan modificarse hacia una sociedad accesible para todos.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 3

La Educación Especial

«La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta Ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.» (Artículo 42 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Argentina, 2006)

Desde la segunda mitad del siglo XX se fue configurando la Educación Especial como una disciplina con objeto propio y con un amplio desarrollo teórico y práctico que permite algunas conceptualizaciones sobre la Educación Especial, su campo y objeto de estudio.

1.- Concepto de Educación Especial

El sintagma «Educación Especial» se ha referido a una actividad educativa diferente a la «ordinaria», «normal» o «general»; como así también para denominar un campo de preocupación, de investigación y de aplicación a una realidad concreta de las situaciones de los sujetos con discapacidad, hasta llegar a ser la expresión de una disciplina científica y práctica. La imprecisión de los términos radica en considerar como característica básica de la educación la de ser individualizada y personalizada, por lo que no se diferenciaría la educación especial de la educación normal o general.

La cuestión epistemológica que plantea la Educación

Especial es respecto a si es un área o campo de conocimiento y/o una actividad, o si se configura como una disciplina.

Se tiende a considerar la Educación Especial como un campo de investigación y de trabajo donde intervienen e interrelacionan multidisciplinas con diferentes paradigmas, enfoques y orientaciones, y que trata de objetos complejos estructurados en múltiples planos, dimensiones, o niveles de análisis. (Mayor, 1991:13)

La otra cuestión epistemológica de la Educación Especial es si se la considera como una disciplina científica o una práctica profesional. Si se la considera como disciplina científica plantea a su vez, si es disciplina teórica o disciplina aplicada. Dada la naturaleza interdependiente de la teoría y las praxis, de la actividad científica y la profesional, sería una disciplina que articula la investigación con la práctica profesional, independientemente de que se trabaje en un plano o en otro. (Mayor, 1991:13)

Para Juan Mayor la Educación Especial sería una disciplina posible, que posee un objeto unitario, analizable en diferentes dimensiones, y que consiste en una intervención para lograr un cambio o una mejora de las condiciones de excepcionalidad del sujeto con necesidades especiales, que conllevan efectos negativos, admitiendo la coexistencia de varios paradigmas y orientaciones para alcanzar dicho objetivo. (Mayor, 1991:15)

Francisco Salvador Mata delimita el campo de la educación especial en el contexto escolar que abarca variados sujetos, contextos, áreas de intervención y contenidos. La respuesta educativa se concreta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo del currículo, y en el contexto del centro escolar y del aula. Esto es un enfoque ecológico, interactivo, sistémico u holístico (estas son denominaciones análogas con matices diferenciales). Es

necesario tener en cuenta al sujeto individual y su inserción en el contexto social, así como las interrelaciones de las dimensiones psicológicas, biológicas y lo que el medio social le brinda. Resultando que la intervención pedagógica es compatible y se complementa con otro tipo de intervenciones, aportando el criterio unificador de las mismas, al considerar el valor supremo de la persona como sujeto de derechos. (Mata, 1999:61)

Relacionando ambos aportes, para Juan Mayor la Educación Especial es una disciplina posible, y Salvador Mata la concibe como un campo disciplinar que debe entenderse con un enfoque ecológico. Y si la Educación Especial, como disciplina científica se ocupa de la educación de los sujetos discapacitados, su campo de acción son todas las situaciones educativas, en todos los contextos: familiar, social, laboral y en todas las dimensiones de la personalidad: física, psíquica, intelectual, afectiva, social, laboral, moral, religiosa, política. (Mata, 1999:19-20)

2.- Objeto de la Educación Especial

El objeto de la Educación Especial es toda intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos con discapacidad.

Un primer nivel de análisis del objeto de la Educación Especial lo constituyen los sujetos agentes que participan de una intervención compleja: médicos, psicólogos, el profesor especializado en educación especial, el cuidador, el asistente social y otros profesionales competentes. Ellos aportan desde la multidisciplinariedad y de la organización integradora, junto al accionar de otros agentes que amplían el campo de intervención contribuyendo al cambio social de los sujetos pacientes que son los sujetos con discapacidad y/o con necesidades educativas especiales.

Un segundo nivel de análisis es la acción propia de la Educación Especial, que consiste en acciones articuladas en dos ejes principales: la transformación y la intervención. El eje de la transformación pretende un cambio en el sujeto paciente o sujeto con discapacidad para compensar un déficit hacia la optimización de sus actividades, posibilitando el desarrollo de una función, y lograr un modo de vida lo más normal posible de acuerdo a sus posibilidades. Esto es optimizar y normalizar las condiciones de vida del sujeto paciente. El eje de la acción es la intervención de parte de los sujetos agentes para favorecer el proceso del eje de la transformación.

El tercer nivel de análisis aborda el contexto donde está situada la conducta del sujeto paciente, y comprende diferentes ámbitos: familiar, barrial, escolar, laboral, social y comunitario.

La complejidad de la Educación Especial exige una aproximación desde una perspectiva multidimensional (biológica, psicológica, social y educativa), pluridisciplinar (medicina, psicología, pedagogía, sociología, etc.) e interdisciplinar. (Mayor, 1991:14,15)

Un enfoque integrador tendrá en cuenta los factores psicológicos que acompañan a los biológicos y sociales, comprendiendo al sujeto individual situado en su contexto social.

3.- Breve ubicación histórica de la Educación Especial

La prehistoria de la Educación Especial llega hasta finales del siglo XVIII. Éste largo período estuvo dominado por el pesimismo y el negativismo tanto desde el punto de vista ético como desde la perspectiva de la eficacia. «Basta

decir que en la antigüedad era normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños. En las Edades Media y Moderna la actitud generalizada era la repulsión y el rechazo y las ideas sobre los sujetos excepcionales estaban llenas de ignorancia.» (Mayor, 1991:9)

La historia de la educación especial se puede rastrear desde principios del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial, la que emerge en forma fragmentaria y con importantes limitaciones metodológicas, organizativas y actitudinales.

La Educación Especial surge cuando se inicia el período de la institucionalización especializada con la atención a ciegos y sordomudos desde finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, y la atención a los deficientes mentales a finales de siglo XIX, extendiéndose al siglo XX, abarcando a la mayor parte de los sujetos con discapacidad.

El período de la institucionalización se presenta con una gran ambigüedad respecto a las personas con discapacidad. Por un lado se los segrega de la sociedad porque se los percibe como una amenaza para la misma, sin que se reconozcan sus derechos ni sus posibilidades para llevar una vida «normal». Por otro lado esa segregación se entiende como beneficiosa dado que en la institución se les brindaba atención, asistencia, protección, algún tipo de tratamiento, e incluso, un principio de educación.(Mayor, 1991:10)

Algunos hitos que impulsaron el desarrollo de la Educación Especial en este periodo de la institucionalización fueron:

- a- Búsqueda de métodos de tratamiento: Esquirol (1772-1840), Itard (1774-1836) con el niño salvaje de Aveyrón y Seguin (1812-1880), quien crea una escuela para retrasados.

- b- El impulso y la actividad de los reformadores sociales: Clérigos, médicos, legisladores y educadores entre otros.
- c- El surgimiento de asociaciones profesionales y publicación de revistas especializadas.
- d- El desarrollo científico y técnico con métodos fiables de evaluación (Galton, Binet) y tratamiento (médico, psicológico y educativo).

«Recordemos que el desarrollo de los tests está ligado a la evaluación de los deficientes, que algunos de defensores de una pedagogía nueva, como Montessori o Decroly, trabajan en educación especial, y que muy pronto se siente la necesidad de construir una pedagogía terapéutica, como hacen Georges y Deinhart, en 1861, o Séller, en 1904.»
(Mayor, 1991:10)

Muchos principios que hoy están vigentes surgieron y se desarrollaron en dicho período: la instrucción individualizada, la secuencia ordenada de tareas educativas, el énfasis sobre la estimulación, la preocupación por el ambiente del niño, etc. Pero a las ideas y prácticas optimistas desarrolladas por los pioneros de la Educación Especial se contrapuso el pesimismo generalizado de la sociedad respecto a las posibilidades educativas de estos sujetos. Esta representación social negativa era reforzada por los científicos, los discursos, las obras literarias y demás expresiones del arte, como reflejo de las ideas imperantes en la sociedad y cultura de la época. (Mayor, 1991:11)

4.- Recorrido de las conceptualizaciones de la Educación Especial

El recorrido de las conceptualizaciones teóricas de la Educación Especial partió de las ciencias médicas, caracterizando a las personas con discapacidad como déficit biológico enfatizando una mirada patologizante, sustentado en un modelo causal unidireccional y reduccionista, sin reflejar el entorno familiar, social y físico, lo que lleva en la dinámica cotidiana a clasificarlos y denominarlos con etiquetas cargadas de prejuicios, cuyos efectos han sido la segregación y la marginación de las personas con Necesidades Educativas Especiales. (Manosalva, 2004)

La modernidad, con una concepción homogeneizante, consideraba a la persona con una lógica uniforme, clasificando y ordenando, nombrándola por su discapacidad, poniendo énfasis en el déficit. Ante ello, María Angélica Lus expresa que frente a la frustración de la medicina en el intento por curar estas patologías se recurre a la pedagogía. Los pedagogos van a incurrir en el mismo error que la medicina al sostener una pedagogía curativa. Esta concepción se refleja en los nombres que se le asignaron a la pedagogía de esta etapa: Pedagogía terapéutica, Pedagogía curativa, Pedagogía diferencial, Ortopedagogía, etc. Es importante resaltar que en un comienzo fueron médicos quienes intentaron dar respuestas pedagógicas más efectivas a las personas con discapacidad.

Luego surge un período cualitativamente distinto en la educación especial con el modelo psicométrico o estadístico, cuyo primer representante fue Alfred Binet, en 1905, creador de la prueba de inteligencia que lleva su nombre junto a su colaborador Simón. El modelo científico positivista de la época exige rigor estadístico para el diagnóstico y pronóstico sobre los sujetos evaluados por el test creado. Más tarde W. Stern en 1915 crea el Cociente

Intelectual (CI), cuya cifra se obtiene de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicarla por cien. Así daba respuesta a la demanda de mayor exactitud psicométrica y psicoestadística. Este modelo fue cuestionado por la confianza ilimitada en la rigurosidad del Cociente Intelectual, que produjo efectos indeseables para la educación al clasificar a las personas en grados de retardo mental como criterio cuantitativo irreversible, reduciendo la complejidad del funcionamiento psíquico, restándole al individuo la posibilidad de sacar provecho de todas sus potencialidades. (Lus, 1995:17-25)

Del modelo biomédico se desplaza al modelo psicológico estadístico también positivista, se basa en la curva de distribución normal o Campana de Gauss de una muestra y/o población estadística; los individuos o las conductas se consideran anormales si se desvían del valor medio de la población de referencia, en el continuo que representa la campana de Gauss. (Mayor, 1991:198)

Estos precedentes dan cuenta de cómo la educación especial estaba impregnada en gran parte del modelo médico y psicoestadístico, que fue instalando la tendencia a trabajar más sobre el déficit que sobre las potencialidades que tienen las personas con necesidades especiales junto a un ambiente social muy restringido que caracteriza a la escuela o instituciones educativas separadas de las demás. Contrariamente a esta concepción, Vigotsky sostenía en su época que la influencia del déficit es secundaria e indirecta para el niño, lo que percibe son las dificultades sociales que se derivan de él y, particularmente, la degradación de su posición social. Vigotsky planteaba que todo lo que era hereditario, orgánico, debía ser ahora interpretado psicológicamente, porque esta posición psicológica singular crea el déficit y éste influye en el desarrollo posterior. Un déficit orgánico o una enfermedad son un complejo

sintomatológico que constituye un fenómeno de orden sociogenético y psicogenético, no organogenético. Él cuestionaba los métodos y estrategias educativas de tipo correctivo, señalaba que era indispensable que la Educación Especial se desprendiera de su «espíritu hospitalario» y de la pedagogía curativa. (Lus, 1995:105-108)

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la Educación Especial ha ido desarrollando un corpus teórico y una práctica generalizada como disciplina y como praxis abarcadora de los diversos tipos de deficiencias, de enfoques teóricos, prácticos y de tratamientos (Mayor, 1991:9).

Los criterios pedagógicos con una visión educativa despatologizada dieron lugar al modelo pedagógico y social. Se formularon los principios de normalización e integración como ideas reguladoras de la práctica social, iniciadas en los países anglosajones, promoviendo cambios de actitudes positivas hacia las personas con deficiencias.

4.1.- El principio de Normalización

Bank-Mikkelsen (Dinamarca, 1959,1975,1979) define el principio de Normalización como *la posibilidad que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible*, incorporado a la Legislación danesa. Una formulación más sistemática del principio de Normalización fue la de Bengt Nirje (Suecia, 1969.1976), que interpretó la normalización como *la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales en la sociedad*. Wolfensberger (Canadá, 1972) define el principio de normalización como *la utilización de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean los más normativas posibles*. (García García, en Mayor, 1991:68)

El principio de Normalización está basado en una mejor calidad de vida, en relación con la comunidad de pertenencia, y apunta no a modificar las condiciones intrínsecas del sujeto con necesidades especiales sino a brindarles un contenido social semejante al que se le ofrece a los demás miembros de la comunidad. Significa dar a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a las personas con deficiencias, cuestionando mitos y reduciendo temores que en otros tiempos llevaron a marginarlos socialmente. *Normalizar no es pretender convertir en normal a una persona deficiente, sino reconocerle los mismos derechos fundamentales que los demás ciudadanos del mismo país y de la misma edad.* (García García, en Mayor, 1991:69).

4.2.- El principio de Integración

Para Bank-Mikkelsen la normalización es el objetivo a conseguir y la integración sería el método para lograrlo. Mientras que Wolf Wolfensberger concibe la integración social como el resultado de la normalización, Bengt Wirje considera la integración como un objetivo multidimensional. La normalización conlleva la integración de las personas con deficiencias en el medio social.

«La Integración social compete a toda la sociedad, y no sólo a quienes conviven más de cerca con las personas deficientes, como familia, profesores y demás profesionales. Es necesario y urgente un cambio de actitudes en la comunidad: una forma más positiva de pensar, sentir y comportarse ante las personas con deficiencias. Los medios de masas (TV, radio, prensa), los Centros Universitarios de Formación de profesionales, los movimientos asociativos, las empresas y sindicatos, la administración y en general todas las instituciones sociales tienen su responsabilidad.» (García García, en Mayor, 1991:71).

Se considera la integración como un objetivo multidimensional, distinguiendo varios niveles: físico, funcional, personal, social, laboral. etc.

4.3.- El debate de los años 1960 y 1970

En las prácticas educativas durante las décadas de los años 1960 y 1970 predominaba un sistema segregado de educación especial. A la persona con cualquier discapacidad se la estudiaba desde el punto de vista médico, psicométrico y/o reeducativo, y era considerada como un estigma, de la que «no se debía hablar», o se la ocultaba. El concepto de integración de entonces era buscar lo homogéneo, lo igual, para remarcar las diferencias y así evitar que lo diferente contagiare. Era una aceptación pasiva de la ideología dominante de la época. No se aceptaba la integración de lo diferente o de la diversidad. (Schorn, 2005)

A fines de la década de 1970 surge un gran debate sobre la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales en base a los principios de normalización e integración, los que son reafirmados en el *Informe Warnock* (Reino Unido, 1978) donde se acuña por primera vez el término *necesidades educativas especiales (NEE)*. Se propone un modelo de integración que es la base de la concepción contemporánea de la educación especial, puesto que por vez primera se enfocan los problemas del alumno no sólo partiendo de sus limitaciones, sino centrándose en la provisión de los recursos y servicios de apoyo necesarios que los compensen para el logro de unas capacidades mínimas iguales para todos los alumnos. La integración era entendida como una reforma gradual del sistema tradicional de la educación especial, de allí que los modelos de integración en uso son muy variados, sin cuestionar los principios y la ideología que la sustentan. (Saleh, 2004)

Este movimiento universal en pro de la integración reforzó la postura integracionista en la Argentina impartida desde la cátedra la cátedra de Educación Especial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a cargo de Berta Braslavsky y Lus María Angélica, que desde 1985 difundieron y analizaron los principios de Normalización e Integración de las personas con NEE entre los alumnos de Ciencias de la Educación hacia una actitud positiva. (Lus, 1995:75)

4.4.- De la integración a la inclusión

En la Conferencia Mundial sobre Estrategias de Acción para la Educación, Prevención y Rehabilitación (Torremolinos, España, 1981) realizada en el Año Internacional de las Personas con Discapacidad por Naciones Unidas (UN), el tema más considerado fue «la integración» en las prácticas educativas, en las que predominaba un sistema segregado de «educación especial» desde las décadas de los años 1960 y 1970.

En 1990, en Jomtien, Tailandia, se da un nuevo empuje al principio de inclusión en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, donde el centro de preocupación fue la exclusión de millones de niños y niñas de la educación. El artículo 3.5 de esta Declaración afirma que *las necesidades de aprendizaje de los discapacitados demandan atención especial. Deben darse los pasos necesarios para promover la igualdad en el acceso a la educación de cualquiera de las categorías de personas con discapacidad como parte integral del sistema educativo*. Esta redacción contó con el aporte de las personas con discapacidad que participaron activamente en la Conferencia.

En 1993 se aprueban las *Normas Uniformes para la equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*,

Naciones Unidas (UN), que instan a los estados miembros a proporcionar educación para las personas con discapacidad en contextos integrados y asegurar que su educación sea una parte integral de sus respectivos sistemas educativos.

En el mismo año la UNESCO impulsa el proyecto *Necesidades Especiales en el Aula*, innovando en el ámbito de la formación permanente del profesorado, con el objetivo de ayudar a los países a adoptar estrategias más inclusivas y responder a las necesidades de aprendizajes de los alumnos en escuelas y aulas ordinarias, y para apoyar al profesorado en los centros educativos.

A partir de la *Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994), se avanzó sobre las preocupaciones respecto a cómo los alumnos en las instituciones educativas son etiquetados, excluidos o marginados. Se cuestionó los valores y los presupuestos que subyacen a las prácticas educativas habituales, basadas en una premisa patológica y en pruebas de evaluación normativas que se centran en las dificultades de los alumnos sin cuestionar las barreras del contexto ambiental y social, así como también la inadecuación del sistema educativo. Se instala el tema de la diversidad y de la inclusión en lo educativo, cultural y social. Esta Declaración reafirma el derecho que todas las personas tienen a la educación, ya enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. (Saleh, 2004).

4.5.- Principios de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa

La modernidad abordó la diversidad humana desde dos formas básicas: la normalidad y la anormalidad. La primera incluye todo lo que es diferente a patrones unitarios «normales», y la segunda segrega aquellas categorías fuera de la «normalidad», los anormales. Una vez definido un

patrón normativo (Ej. varón, sano, inteligente, occidental, católico, heterosexual, etcétera) las diferencias con éste son percibidas como «falta de», «carencias», «deficiencias», «anormalidad», «incultura», «aberración», percibiendo y acentuando los rasgos negativos y poco o nada valorables. En el contexto de este modelo de pensamiento, la intervención (sea cultural, social o educativa) se dirige a «asimilar» lo diferente a lo establecido con lo que es «mas deseable», «normal» o «culto», a través de prácticas como la «masculinización», «rehabilitación», o «integración»; se dirige, en definitiva, a reducir o suprimir la diversidad. En este mismo sentido, los diversos o «anormales» son «los otros», los que no son como nosotros, a quienes además se tiende a describir en categorías que los colectivizan (inmigrantes, discapacitados, gitanos, homosexuales, etc.), haciéndoles perder de esa forma su singularidad personal. (Echeita, 2004)

Atención a la Diversidad es sinónimo de Inclusión, término que se acuña como un avance más en el proceso de Integración, y se opone al de excluir. La *inclusión educativa* o *educación inclusiva* tratada en los foros educativos internacionales, se impone oficialmente en 1990 y se divulga en 1994. La Atención a la Diversidad trata de reconocer a los alumnos con NEE como parte de su medio natural, donde *inclusión* hace referencia a la idea de que todo el alumnado debe estar incluido en la vida de la escuela, barrio, pueblo y sociedad a la que pertenece. (Aguilar Montero, 2000: 56).

López Melero (1997, en Aguilar Montero, 2000: 59-61) describe las características que necesita una educación inclusiva para iniciar los cambios significativos en la educación actual sin excluidos:

Un currículo comprensivo.

Una profesionalización de los enseñantes.

Una nueva estructura organizativa.

Un nuevo estilo de enseñanza.

La participación de la familia y de la comunidad.

Es necesario tener en cuenta las necesidades educativas especiales del alumno y su contexto familiar – social – cultural en interacción con la institución educativa para encontrar las respuestas adecuadas a las necesidades que presentan la diversidad de alumnos. El concepto de NEE en un sentido amplio se relaciona con los talentos que cada persona posee, sean superdotados o discapacitados, que serán reconocidos, aceptados y desarrollados al máximo.

El cambio de paradigma de la educación especial fue posible desde la reconceptualización del sujeto de la misma, al considerar la discapacidad como realidad social y abordar la educación como intervención multidisciplinar a partir del conocimiento de las diferencias. El concepto de NEE se instaló para referirse a aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, y posibilitarles un proceso de apropiación de los saberes establecidos en el currículo.

«Esta visión más amplia asume que el objetivo de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades.»
(Vitello & Mithaug, 1998, Ainscow, 2004)

Sánchez y Torres (en Echeita, 2006:23) afirman que la Educación Especial debe abarcar todo el conjunto de conocimientos que forman parte del sistema de variables que inciden en su actuación (de determinados alumnos) y debe contemplar todos los aspectos que van a condicionar a la intervención educativa respecto de los sujetos con NEE.

Educación en la diversidad implica una actitud ante la vida y para ello es necesario la construcción de una nueva cultura

que acepte, reconozca, comprenda y respete a cada ser humano como es y no como nos gustaría que fuera. Sólo cuando esto se comprende, se puede actuar y transformar la ideología que *se configura como un sistema de creencias y valores que proporcionan el camino para la acción y el comportamiento.* (Apple, 1986:34 en López Melero, 2002:14)

Esta nueva comprensión fue desarrollada en el Forum Educativo Mundial de Dakar, año 2000, marcando la diferencia entre el debate tradicional sobre «la integración» propio de los años sesenta y setenta, y la visión sobre «la inclusión» que se inicia en los noventa al entender que las dificultades y las barreras en la educación que experimentan algunos alumnos proceden sobre todo de las culturas, los sistemas y el entorno. El principio de inclusión es una fuerza impulsora para transformar los sistemas educativos en su conjunto.

La inclusión educativa implica la tarea de comprender y respetar la diversidad en la sociedad, la cual se refleja en la propia comunidad educativa. Cuando el sistema educativo falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado aparecen las dificultades, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos. Al respecto Ainscow y Booth (1998), expertos internacionales en el tema, definen la inclusión usando nociones como «participación», «cultura», «comunidad», conceptos que tienen sentido en todos los países. Sostienen que «la inclusión» es un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura educativa, sus políticas y sus prácticas con objeto de detectar lo que en todo ello pueda configurarse como barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos en mayor riesgo de exclusión social. Lo complicado y paradójico de todo esto estriba en lo ya expresado en el llamado *Informe Delors* (UNESCO, 1996) cuando señala que el propio sistema educativo al que reclamamos con insistencia su papel en pro de la inclusión educativa y social, puede ser frecuentemente

el primer ámbito de exclusión que experimenten muchos alumnos. La diversidad y la individualidad son principios fundamentales que la educación puede promover para la cohesión social si se preocupa en tomar en consideración y atender a la diversidad de individuos y grupos, y no se convierte ella misma en fuente de exclusión.

Los aspectos claves relativos al Principio de «Inclusión» elaborado en Salamanca se pretenden transmitir en el Fichero Abierto sobre Educación Inclusiva: materiales de apoyo para directivos y administradores educativos (Open File on Inclusive Education: Support materials for Managers and Administrators UNESCO 2001), a partir de la experiencia realizada en un conjunto amplio de países, pretende identificar los principios básicos que subyacen a las prácticas inclusivas en diferentes contextos.

Lo anterior converge con el proyecto iniciado en el Reino Unido por un equipo denominado el *Index for Inclusión* -Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva- (Booth y Ainscow, 2000, 2002) que es una «guía» para la reflexión y la acción con vistas a facilitar el trabajo educativo con orientación inclusiva. El *Open File* atiende a cuestiones administrativas y la política, el tipo de legislación necesaria, la formación del profesorado, la financiación, los apoyos, etc. El *Index for Inclusion* proporciona una serie de indicadores que permiten a los centros educativos avanzar hacia culturas y prácticas «inclusivas» que guían hacia las metas de la *Educación para Todos (EpT)*, planteadas en el corazón mismo de los centros educativos y sus comunidades.

Otro resultado positivo derivado de Salamanca es la revisión de la *Clasificación Internacional de los Términos Educativos (International Standard Classification of Education (ISCED 1997, UNESCO 1997))*, donde la definición de «educación especial» ha sido modificada, dejando de ser la educación que tiene lugar en los colegios especiales, para

ampliar la definición referida a la inclusión en centros ordinarios. El esfuerzo de Salamanca fue centrarse en la inclusión de alumnos con NEE, y la implicación de todo ello para el sistema educativo y para sus comunidades. El principio de inclusión se dirige a la amplia gama de barreras que limitan las oportunidades de aprender y de participar de cualquier alumno. Esta perspectiva global y dinámica requiere abordar el sistema de valores que conduce a la exclusión, tema que sólo se puede responder satisfactoriamente desde el nivel comunitario con la participación en la misma.

Existe una brecha entre la formulación de las políticas relativas a la inclusión como intención y la realización en la práctica de tales políticas. En muchos países las llamadas prácticas inclusivas continúan funcionando dentro del paradigma tradicional de la educación especial. También existen intereses opuestos a la educación inclusiva, algunos de los cuales se encuentran en las organizaciones tradicionales que han venido trabajando en el marco del modelo segregacionista de educación y que tienen gran poder; también hay profesionales dudosos, escépticos o aprensivos respecto a la educación inclusiva.

En los países industrializados las limitaciones proceden de factores culturales y psicológicos, enmascaradas por prácticas y políticas tradicionales legalmente establecidas, barreras que se repiten de nuevo en el plano cultural y político en determinadas comunidades. En todo ello se observa la influencia de las actitudes y la predisposición de la gente que generan fuertes resistencias al cambio.

La educación hoy debe hacer frente al desafío en un contexto definido por continuos cambios sociales y culturales, y la educación inclusiva necesitará estar inserta dentro de esta amplia perspectiva.

«La noción de inclusión no es solamente algo propio del sistema educativo, más bien, debería de estar en armonía

con la noción de una sociedad inclusiva que aprecia ese valor y en la que cada miembro de ella tiene su lugar. Los costes sociales de la exclusión –estigmatización, segregación, alienación- quedan más allá de la responsabilidad del sistema educativo y hay que buscarlos en la ética de la sociedad en su conjunto». (UNESCO, Saleh, 2004)

La inclusión educativa-social es impulsada y dirigida por el conjunto de valores y creencias que la sociedad posee y modelan la política y la cultura que se tiene y se quiere.

En este marco, es necesario mencionar algunos hitos políticos e institucionales que aportan a cambios en los paradigmas educativos y sociales en Argentina como a nivel internacional.

5.- Aspectos institucionales y políticos de la Educación Especial

En la Argentina el marco legal para la Educación Especial está contemplado en la Constitución Nacional, Leyes Nacionales, Constituciones Provinciales y Leyes Provinciales.

En las mismas, se consideran la integración e inclusión educativa como una cuestión de Derechos Humanos y se busca asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades para todos; brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Asimismo, promueven en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) se refiere a la Formación Docente como la parte constitutiva del nivel de Educación Superior que tiene por finalidad:

«Preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as.» (Artículo 71)

Otras Leyes Nacionales que se refieren a la discapacidad y merecen ser mencionadas son las siguientes:

Ley Nacional N° 24.314 (1994), de Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas -Accesibilidad de personas con movilidad reducida- que establece la prioridad de la supresión de barreras físicas en los ámbitos urbanos, arquitectónicos y del transporte que se realicen o en los existentes que remodelen o sustituyan en forma total o parcial sus elementos constitutivos, con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida, y mediante la aplicación de las normas contenidas. Se entiende por accesibilidad la posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico urbano, arquitectónico o del transporte para su integración y equiparación de oportunidades.

Ley Nacional N° 25.280 (2000), de aprobación de la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. El término discriminación contra las personas con discapacidad significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedentes de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o

percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad de sus derechos humanos y libertades fundamentales.

Ley Nacional N° 24.901 (1997), que instituye el Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad.

Ley Nacional N° 25.730 (2003), correspondiente al fondo de financiamiento de programas y proyectos destinados a personas con discapacidad.

Es importante mencionar la reciente Ley 26.378 (2008), que aprueba y le da jerarquía constitucional en la Argentina a la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2006) ver anexo B, que en su artículo 1 enuncia:

«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.»

En la actualidad se trabaja desde una concepción educativa inclusiva y se fundamenta en las nuevas políticas que tienden a promover «la integración y la participación que forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos». (Lus, 1995:34)

La Declaración de Salamanca (1994) hace referencia a líneas de acción para la Formación del Personal Docente, destacando el papel consultivo que les corresponde a las Universidades en lo siguiente:

«elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.» (Artículo 48)

Dicha Declaración señala en su artículo 74 que «la cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras».

Las nuevas concepciones de la Educación Especial se plasman en varios documentos que la definen como:

«Un continuo de prestaciones para la educación general (conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos de todo tipo), destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, cualquiera sea su origen. Dicho proceso se garantiza mediante un conjunto de organizaciones específicas y de respuestas educativas diversificadas en ámbitos comunes y de ser necesario especiales.» (Documento para la Concertación, A19, 1998)

Se actualiza en la Argentina con la legislación vigente, destacando el concepto de Educación Especial expresado por

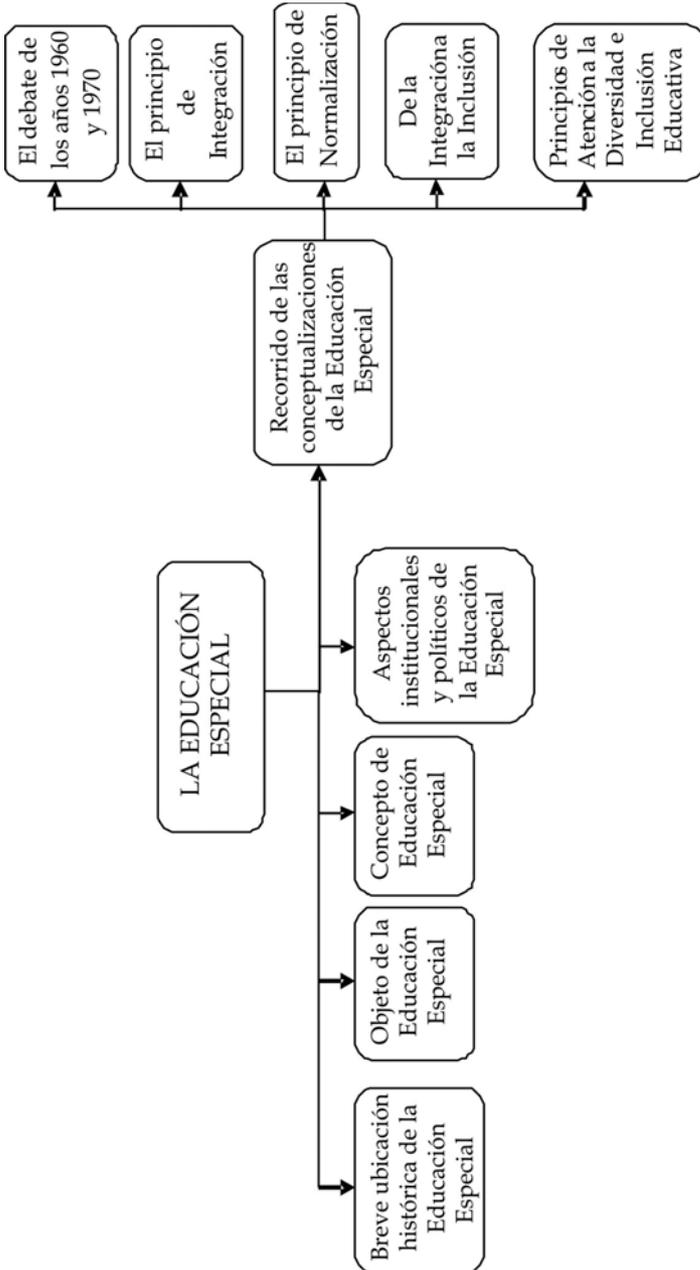
la mencionada *up supra* Ley Nacional de Educación (2006) en sus artículos 11 y 42, la cual afirma que la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa [...] y se garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

La integración educativa es un derecho, no un privilegio, y forma parte de la estrategia global de educación de calidad para todos. Las experiencias internacionales y nacionales han demostrado que esto es posible, y para ello deben ser revisados los fundamentos sobre los que se ha organizado la educación especial hasta la actualidad en beneficio para toda la educación.

La educación no puede seguir fijada en el paradigma de la homogeneidad con modelos selectivos y segregadores, sino que debe asumir el principio de la diversidad porque nunca existirán dos personas iguales, lo «normal» es la heterogeneidad, la diferencia. Ser diferente es algo consustancial al ser humano. Educar en la diversidad avanza en los valores de tolerancia, respeto y convivencia. Desarrolla el espíritu crítico y fomenta los procesos de comprensión del otro y descentración personal, en el sentido positivo del término; a salir de sí mismo, a dejar el egocentrismo, a «enajenarse», etc. (Aguilar Montero, 2000:127)

Los avances científicos y sociales han permitido abandonar concepciones deterministas y bio-médicas, y los aportes de la pedagogía y las otras ciencias sociales amplían las concepciones interactivas y consideran otros ámbitos que hacen referencia a las diferencias individuales, diferencias contextuales y diferencias de carácter sociocultural. La educación inclusiva o educación para todos asume la diferencia como valor educativo en sí mismo, promueve innovaciones educativas hacia una mayor calidad educativa y de vida, ofreciendo respuestas diferenciadas acordes a las características individuales.

ESQUEMA DEL CAPÍTULO



CAPÍTULO 4

Representaciones sociales de los docentes universitarios acerca de la Discapacidad

1- Acercamiento al tema de las representaciones sociales sobre la discapacidad en los docentes universitarios

El tema de las representaciones sociales en los profesores de la Universidad Nacional de San Juan acerca de la discapacidad, se abordó a través de la indagación de sus creencias, opiniones, actitudes, información y experiencia que poseen sobre la Discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales. Esto permitió la concreción de acciones orientadas a la formación y capacitación docente, y su transferencia al medio a partir de la demanda social.

Previamente, se realizó una experiencia piloto en 1997 para explorar las representaciones sociales de los estudiantes universitarios en carreras con orientación docente en la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la UNSJ sobre la temática de la discapacidad y necesidades educativas especiales. (Ver anexo A)

Esto constituyó el inicio del camino a recorrer para instalar los abordajes de la discapacidad y necesidades educativas especiales en el ámbito universitario y en otros sectores, posibilitando la transformación de las representaciones sociales hacia el desarrollo de actitudes más positivas y abiertas a la diversidad de estudiantes con y sin discapacidad. Implica asumir el compromiso de un proceso de aprendizaje de los docentes y la comunidad educativa acerca de los nuevos paradigmas en torno al tema de la discapacidad y necesidades educativas especiales tendientes a modificar actitudes y prácticas, las que requieren para llevarse a cabo un compromiso personal y social.

Es trabajar junto a los docentes las representaciones sociales, desarrolladas conceptualmente en capítulos anteriores, las que comprenden *informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, sistemas de referencias, etc.*, y constituyen

fenómenos observables directamente o reconstruidos por un trabajo científico. Es un objeto de estudio de gran interés para las ciencias humanas en los últimos años. En torno a ello se instaura un área de investigación dotada de sus instrumentos conceptuales y metodológicos propios, implicando en su desarrollo a varias disciplinas como la antropología, la psicología, el psicoanálisis y la historia, entre otras. Las representaciones sociales acerca del tema de la discapacidad y NEE son realidades mentales que por su evidencia nos resulta sensible cotidianamente.

De este modo, las representaciones sociales integran un conjunto de opiniones, creencias, percepciones sociales, esquemas de pensamiento como sistema de conocimientos que no se limita al pensamiento verbal consciente y racional. Es un sistema de cogniciones y un sistema simbólico. Para Moscovici la representación social «integra formas de representación no verbal, imágenes y figuras, y dimensiones afectivas inconscientes e irracionales» (Paez, 1991: 57)

Las representaciones sociales son fenómenos complejos, activos y determinantes en la vida social. Los diversos elementos que la conforman a veces son estudiados aisladamente como elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, valores, actitudes, opiniones, imágenes, etc. Pero cuando dichos elementos están organizados en un saber que dice algo acerca de la realidad, toma un carácter de estudio científico.

La comunidad científica está de acuerdo, en general, en que las representaciones sociales son:

«Una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, con una orientación práctica y orientada a la construcción de una realidad común en un conjunto social. [...] En tanto que fenómenos cognitivos, las representaciones engarzan la pertenencia social de los individuos con las implicaciones afectivas y normativas,

con la interiorización de las experiencias, de los modelos de conducta y de pensamiento, socialmente inculcado o transmitido por la comunicación social. De este modo, su estudio constituye una contribución decisiva a la aproximación de la vida mental individual y colectiva. Desde este punto de vista, las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y la elaboración psicológica y social de esta realidad.» (Jodelet, en Paez, 1991:31)

Las representaciones sociales de los docentes sobre la discapacidad y NEE se constituyen a partir de sus experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que han recibido y a su vez transmiten. Son conocimientos socialmente elaborados y compartidos, lo que implica un acto de pensamiento que se da en la relación con el objeto «discapacidad» o «necesidades educativas especiales», objeto cuya presencia es siempre requerida para poder representarlo ya sea de manera real, imaginaria o mítica.

Estos conceptos interesan en la docencia universitaria para focalizar la formación docente sobre el tema de la discapacidad y las NEE, indagando, analizando y reflexionando sobre las mismas a fin de diseñar estrategias de intervención educativa y social que se promueven a través de diversas acciones que hacen a la formación y capacitación docente.

2.- La discapacidad y las necesidades educativas especiales

Los conceptos sobre Representaciones Sociales, Discapacidad, Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales, Integración e Inclusión Educativa y Social, Formación y Capacitación Docente, se basan en el paradigma de la educación inclusiva que se relaciona con los principios de Normalización, Integración, Inclusión y Atención a la Diversidad desarrollados en los capítulos anteriores.

Tales conceptualizaciones tienen en cuenta las experiencias internacionales y las nacionales, ponen en evidencia que los fundamentos sobre los que se ha organizado la educación especial están siendo revisados en función del mejoramiento de la educación en general y la formación docente en particular.

El nuevo concepto de Necesidades Educativas Especiales –NEE- en el Informe Warnock 1978 (Reino Unido), representaba para algunos, el pensamiento ilustrado del momento. Warnock apuntaba a un equilibrio al pasar del discurso médico al discurso educativo.

El término Necesidades Educativas Especiales supone todo un cambio conceptual, traslada la mirada desde el «déficit» -modelo de segregación que responde al modelo médico biológico- hacia las condiciones personales y de contexto, para que la institución educativa brinde al estudiante lo que necesita. Este cambio conceptual permitió avanzar hacia políticas más integradoras. (Aguilar Montero, 2000:138)

Otra característica fundamental de este cambio es la apertura y flexibilidad desde el currículo, el cual permite dar respuesta a la diversidad de estudiantes dado que muchas de las causas de dificultades de aprendizajes en los sujetos con necesidades educativas especiales tienen un origen fundamentalmente interactivo, que dependen de las

condiciones personales del alumno y de las características del entorno en el que éste se desenvuelve. (Aguilar Montero, 2000: 214)

Para Darrault Harris (2000), la integración deviene de «una modificación radical de la definición de la persona humana, discapacitada o no, y de las representaciones culturales que conlleva, y luego, por el cambio sufrido por la noción misma de la ley social, el logro de la integración es el resultado no sólo de un deber y de un poder/saber, sino también de un querer integrar.»

La formación docente prepara para el rol profesional y debe partir de la visión que considera que no son las limitaciones individuales de un estudiante las causas exclusivas de sus dificultades para aprender, sino también, y en interacción con ellos, las características de la enseñanza, la selección y organización de los contenidos. El análisis, la reflexión y la acción acerca del tema de la discapacidad y las necesidades educativas especiales, deben orientarse a revisar el perfil del profesional docente en función de los cambios culturales, sociales y políticos.

La indagación de creencias y actitudes en los docentes universitarios respecto de la persona con discapacidad y estudiantes con necesidades educativas especiales a la luz de las reconceptualizaciones mencionadas facilitará el abordaje de las mismas y la transformación de las Representaciones Sociales. En tal sentido cuando Denise Jodelet habla de correcciones se refiere a lo siguiente:

«La corrección de creencias consideradas como inadecuadas o falsas, la valorización de saberes de sentido común, la concientización crítica de las posturas ideológicas, la reinterpretación de situaciones de vida, y la puesta en perspectiva de las posiciones en función de un análisis de los contextos de la acción y del punto de vista de los actores.» (Jodelet, 2008:49)

La integración educativa y social se acompaña de un proceso constructivo de condiciones favorables para con la persona con discapacidad y necesidades educativas especiales, para lo cual no es necesario esperar que todas estas condiciones estén dadas para realizarla. Su construcción es gradual como parte de ese mismo proceso, donde la transformación de las representaciones sociales es fundamental. Es reconocer los Derechos Humanos de las personas con discapacidad y procurar el cumplimiento de los objetivos generales de la educación tendientes a desarrollar las posibilidades del sujeto acorde a las transformaciones sociales, culturales y políticas. La transformación de las actitudes sociales en sentido positivo, facilita la inserción de la persona con discapacidad y sin discapacidad en el mundo social y laboral.

La formación de los formadores en educación requiere la adquisición de los conocimientos y habilidades para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales y desarrollar competencias con un enfoque inclusivo en la formación, donde se analice la práctica y los contextos. Y además que el docente investigue, documente, sistematice y evalúe sus procesos y resultados.

La universidad tiene un papel fundamental para proponer y realizar «investigaciones sobre el potencial de las personas con discapacidad, sobre competencias docentes, sobre métodos de trabajo con personas con necesidades educativas especiales, sobre perfiles profesionales; es participar activamente en el trabajo por una sociedad justa, digna y de todos para todos.» (Arnáiz Sánchez y Guerrero Romera, 1999:14)

De este modo, en el mejoramiento de la formación docente en las carreras universitarias tiene relevancia estratégica para la enseñanza la temática de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales para los abordajes pedagógicos y la innovación curricular.

3.- Indagación acerca de las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales.

Desde el año 2000 se investiga¹ las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la discapacidad, como investigación aplicada enmarcada en lo educativo, cuyo objeto de estudio lo constituyeron las creencias, informaciones, opiniones y actitudes que sobre la discapacidad poseen los docentes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). Esta indagación se desarrolló a través de un enfoque metodológico cuali-cuantitativo, cuya recolección de datos se obtuvo por medio de encuestas, entrevistas en profundidad a informantes clave, seminarios y talleres de reflexión interdisciplinarios e intersectoriales. Su universo fue el conjunto de los profesores de las cinco facultades que conforman la UNSJ: Arquitectura, Urbanismo y Diseño; Filosofía, Humanidades y Artes; Ingeniería; Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; y Ciencias Sociales.

A partir del análisis de los datos obtenidos se identificaron acciones recomendadas para el abordaje de la temática de la discapacidad, lo que originó la concreción de espacios de formación y reflexión, emergiendo propuestas orientadas hacia la inclusión de la temática en los desarrollos curriculares y en las prácticas de la enseñanza universitaria.

¹- *Necesidades Educativas Especiales y Universidad. Formación y Capacitación Docente en la Diversidad. Código Secyt, 21/F131.UNSJ*

3.1.- Información, experiencia, sentimientos, vínculos e integración social.

En este apartado se desarrollan los resultados obtenidos en relación a las representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la temática de la discapacidad², con las variables enunciadas que se describen a continuación:

La mayoría de los docentes universitarios (68%) afirma que es poca la **información** que poseen sobre la discapacidad; la información recibida en la universidad sobre las distintas discapacidades para un 66% fue nula y para un 25% fue insuficiente. De estos datos se infiere que la información sobre la discapacidad la obtienen fuera del ámbito universitario.

Los que han tenido **experiencia** con personas con discapacidad, se refieren a discapacidades físicas y sensoriales en sus diversas afecciones: motrices, parálisis cerebral, tartamudez, dislexia, disminuidos visuales, ceguera progresiva y ciegos, hipoacúsicos y sordos. Es menor la proporción de docentes que tuvieron experiencia con personas con discapacidad intelectual, retraso mental, síndrome de Down y sordomudos.

Dicha experiencia la tuvieron predominantemente en ámbitos familiares, comunitarios y laborales, como profesional o docente, con compañeros de trabajo o estudio, con alumnos, con colegas, o en tareas de acción social, educativas, de salud y otras.

² - Esto resulta de la encuesta que se aplicó a 120 profesores seleccionados aleatoriamente por procedimiento estadístico de las cinco facultades, resultando efectivas 115. De estas 115, se obtuvieron 100 encuestas (de acuerdo al margen previsto de pérdidas). Las diferencias del tamaño de la muestra están relacionadas proporcionalmente a la cantidad de docentes por facultad. La media respecto a la edad de los docentes encuestados es de 45 años. A pesar de haberse realizado un muestreo aleatorio simple resultan dos muestras iguales de varones y mujeres.

Los **sentimientos** manifestados por los docentes frente a la persona con discapacidad son variados: impotencia, pena, lástima, ternura, sufrimiento, angustia, preocupación, temores, admiración y respeto por el valor que poseen para superarse; no poder comunicarse con él, conocerlo, entenderlo, comprenderlo, no saber cómo tratarlo; deseos de ayudarlo, protegerlo, apoyarlo, recuperarlo, solucionar sus problemas; tratarlo como una persona igual sin hacer diferencias.

Respecto a **vincularse** con una persona con discapacidad nadie expresó que fuese imposible, pero sí dijeron que necesitan entrenarse, formarse y capacitarse para poder comunicarse (tener conocimiento para una mejor relación y colaborar con ellos). En la actitud positiva para relacionarse resaltan el brindar amor, ayuda, comprensión y paciencia para la comunicación, autoaprendizaje mutuo, maximizar sus potencialidades, ubicarse en la persona discapacitada, evitar herir susceptibilidades.

En las dificultades para relacionarse con personas con discapacidad es significativo el sentimiento de temor expresado y la necesidad de capacitarse:

No me animo a visitar una institución de discapacitados. Después de ir a una Escuela de Educación Especial, no pude dormir toda la noche.

Para guiar positivamente sus capacidades y saber cómo salvar los inconvenientes que les produce su discapacidad, porque no estamos preparados.

Uno diseña la clase, los contenidos y metodología en general para alumnos que no tienen dificultades, pero cuando nos encontramos con estudiantes a los que hay que prestarle más atención, necesitaría saber cómo manejarme y realizar una enseñanza individualizada.

No es común tener un alumno o estudiante con discapacidad. En mis años de docencia, superiores a 20, no tuve ninguno.

Como docentes somos de alguna manera discapacitados para estas situaciones y se requiere entrenamiento y capacitarse para ello.

Porque no sé lo que siente un discapacitado y no sé cuáles son sus posibilidades, capacidades, sus límites, sus temores, inseguridades y seguridades, o sus miedos frente también a los temores que como docente siento.

La sujeción identitaria de la discapacidad a una imagen representacional del cuerpo biológico, cómo único origen de caracterizarla, es como el espejo roto que devuelve la imagen fragmentada (Vanoni, 2007: 18) y retorna a sí mismo como extraña inquietud ante lo no esperado e irreparable, remite a lo ominoso en Freud, provoca representaciones negativas que contienen miedos, culpas, fantasmas y deseos que se expresan en las actitudes de temor y rechazo, cargadas de prejuicios.

Respecto a los modos de **relacionarse** del docente con una persona con discapacidad surgieron diversas apreciaciones:

Varios docentes expresaron que no tienen dificultad y dieron razones positivas, optimistas, de simpatía, sin hacer diferencias en el trato y adecuando la metodología para que pueda acceder a la enseñanza.

De ello se infiere que el vínculo facilitador del docente universitario estaría dado por una actitud de poder descentrarse de sí mismo y con mayor disponibilidad para aceptar al otro tal cual es desde sus condiciones y posibilidades.

Algunos docentes manifestaron sus dificultades para relacionarse con el estudiante con discapacidad en sus propias carencias: «no poseer», «no tener», «no poder», «falta de» con respecto a su formación docente.

Otros docentes se centraron en el estudiante con discapacidad:

«Supongo que no me resultará difícil, porque la incapacidad física no opaca su capacidad espiritual y mental».

«Depende de cómo asume él su discapacidad y de lo que transmita».

Por último, es significativo el planteo de un docente al reflexionar sobre el propio sistema de ingreso a la universidad: «No he tenido alumnos discapacitados, ¿Será que directamente no pueden ingresar?»

Es llamativo que muchos docentes, el 40%, dicen no conocer en ningún estamento de la universidad personas con discapacidad. Esto da cuenta de posibles barreras sociales y culturales que dificultan el acceso más allá de lo formal.

La casi totalidad de los docentes opinan que la **integración social** de la persona con discapacidad depende de la preparación de la sociedad, del tipo de discapacidad y de la familia. Afirman que la integración social depende de las condiciones políticas, culturales, ambientales, socioeconómicas, familiares y personales. Proponen implementar programas dedicados al tema de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

En la disposición para **emplear una persona con discapacidad**, la gran mayoría respondió positivamente, señalando las condiciones laborales en relación a las capacidades en las discapacidades. Se tendría en cuenta el por qué se la emplea de acuerdo a su discapacidad o capacidades especiales, habilidades o aptitudes en relación a la función que deberá desempeñar. Cuando el trabajo requiere capacidad intelectual y la persona tiene una discapacidad física o sensorial (en sus diferentes grados de afectación, ciego o sordo), podría desempeñarse en trabajos

varios, en oficinas, en tecnologías informáticas computacionales, en empresas u otras profesiones y también en actividades relacionadas con la docencia e investigación.

También en caso de discapacidad intelectual podría desempeñarse de manera eficiente en trabajos varios, como en el comercio, industria y servicios.

Cuando se trata de una discapacidad física se le pediría que cumpla con los mismos requisitos exigidos a las personas sin discapacidad, para integrarlas laboral y socialmente.

Son importantes las expresiones vertidas por los docentes porque revelan tanto los sentimientos de temor y carencia de conocimientos como la buena disposición para asumir un mayor compromiso, lo que facilitaría la transformación de las representaciones sociales hacia una mayor flexibilidad y creatividad, acorde con los principios de inclusión educativa, social y laboral.

Los emergentes que se repitieron con cierta regularidad en los sucesivos espacios de formación y capacitación docente aportaron algunos hallazgos al trabajo investigativo, en torno a los siguientes **ejes temáticos**:

- 1º Representaciones sociales de los docentes universitarios sobre la discapacidad.
- 2º La formación docente y el cambio de actitud.
- 3º La capacitación docente.

3.2.- Ejes orientadores y propuestas de los talleristas en relación a la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

Las experiencias de seminario taller de posgrado³ y otros talleres y jornadas de reflexión sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales, estuvieron destinados a docentes universitarios, docentes no universitarios, personal de apoyo universitario, familiares de estudiantes con discapacidad e invitados especiales.

Sus **objetivos** fueron:

- 1) Crear espacios de reflexión que posibiliten el cambio de mirada, escucha y actitudes acerca de las necesidades educativas especiales en el ámbito universitario.
- 2) Intercambiar experiencias entre sectores universitarios y no universitarios sobre la temática necesidades educativas especiales.

³- *Seminarios y Talleres: reflexión y debate sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales en la universidad y con otros sectores. La experiencia de Seminario Taller con Docentes de la Universidad Nacional de San Juan, del Sistema Educativo Provincial y Profesionales del medio, tuvo el carácter de Seminario Taller de Posgrado denominado La Visión de la Universidad Pública sobre la Educación Especial, realizado en el año 2000. Contó con los aportes teóricos conceptuales de los especialistas disertantes y las experiencias de los participantes en relación a la temática de la discapacidad y la educación especial en el ámbito universitario. Asimismo docentes universitarios participaron en carácter de informantes clave de las cinco Facultades de la Universidad Nacional de San Juan (Filosofía, Humanidades y Artes, Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Ingeniería, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales) y Profesionales de instituciones del medio (Ministerio de Educación de la provincia, Secretaría de Salud Pública) y de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza).*

El Seminario Taller tuvo dos instancias: una expositiva con especialistas de diferentes disciplinas, y otra de reflexión grupal en la que los participantes aportaron sus representaciones sobre la discapacidad y la educación especial en el ámbito universitario.

Los contenidos expuestos por especialistas invitados facilitaron el debate reflexivo y el surgimiento de propuestas de parte de los informantes clave, en carácter de talleristas participantes.

3) Transferir información, reflexiones y vivencias entre los participantes talleristas.

Y los **ejes orientadores** para el trabajo llevado a cabo en los talleres de formación y capacitación docente fueron los siguientes:

- La inclusión e integración de las personas con necesidades educativas especiales.
- Los principios de integración e inclusión educativa y social. Atención a la diversidad.
- La formación docente en las carreras de educación superior sobre la temática discapacidad y necesidades educativas especiales.
- Los diseños curriculares y la educación especial.
- Otra escucha y otra mirada hacia las personas con necesidades educativas especiales. El docente y el estudiante con necesidades educativas especiales.
- El contexto familiar, educativo y social de las personas con necesidades educativas especiales.
- Representaciones sociales y cambio de actitud.

La participación de los talleristas aportó opiniones, propuestas, experiencias e información, centrada en la discapacidad y las necesidades educativas especiales en relación con la singularidad disciplinar de las carreras de las diferentes facultades de la Universidad Nacional de San Juan.

Destacan la importancia de **acciones que debe emprender la universidad** para que se instalen la reflexión y el debate sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales, y asumir el compromiso en el ámbito universitario e intersectorial. Se mencionan algunas de las propuestas:

Llevar a cabo políticas inclusivas en la Universidad Nacional de San Juan y promover la integración de la persona con discapacidad y necesidades educativas especiales a través de políticas activas.

La Universidad debe disponer de infraestructura de accesibilidad física sin barreras arquitectónicas.

Interiorizar a toda la comunidad universitaria en el tema para que tome conciencia de la integración social de la persona con discapacidad y transmitir la información especializada del tema en el ámbito universitario y el medio.

Elaborar planes para insertar en el medio a egresados universitarios con algún tipo de discapacidad.

Capacitar a los docentes e implementar Programas de Investigación y Extensión interfacultades. Realizar cursos y talleres. Incluir el tema de la discapacidad y necesidades educativas especiales en el ámbito educativo.

Exigir en los planes de estudio materias afines. Contar con personal especializado para brindar información profesional.

Preparar profesionales idóneos con conocimiento en gestión social y legal para informar, asesorar sobre aspectos de servicios sociales y legales para que se cumplan las leyes laborales que regulan el ingreso a empresas y organismos gubernamentales y no gubernamentales de personas con discapacidad. Difundir trabajos realizados por las personas con discapacidad.

Propiciar proyectos que ayuden a las personas con distintas capacidades especiales, para incluirlas en actividades artísticas, científicas y laborales en las empresas.

Trabajar sobre los cambios de actitud social y cultural en base al respeto a la diferencia y los derechos humanos de la persona con discapacidad.

Implementar cursos, talleres, seminarios teóricos y prácticos de formación general que faciliten la expresión a través del arte, la música, la plástica, literatura, etc.

Trabajar con docentes, alumnos y personal de apoyo reflexionando y facilitando acciones hacia el logro de la inclusión educativa y social.

Brindar atención personalizada al estudiante con necesidades educativas especiales para desarrollar sus capacidades y habilidades.

Formar y capacitar a los docentes para incorporar a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en sus clases y formar personal de apoyo universitario, tutores y otros.

Dar posibilidades de ingreso a las personas con discapacidad en todas las carreras universitarias. Incluir y difundir este tema en programas, videos, carteles, revistas, boletines, etc. Propiciar jornadas vivenciales.

Crear programas interdisciplinarios. Generar espacios institucionales que permitan trabajar interdisciplinariamente y con estudiantes la problemática de la educación especial. Realizar encuentros, jornadas y talleres ampliados y participativos.

Incluir en los servicios sociales universitarios y DAMSU en particular, programas específicos de asistencia y apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Acceso de información y apoyo a familias con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Crear una red interinstitucional por Internet (lista de correo sobre discapacidad y educación especial).

Facilitar el estudio sobre el tema de la discapacidad y necesidades educativas especiales con la implementación de

cátedras abiertas, seminarios, talleres, debates, donde participen las personas con y sin discapacidad con sus vivencias, experiencias y testimonios compartidos.

Estas propuestas brindan *el qué* y *de qué manera* podría aportar la universidad en relación a la temática de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

3.3.- Reflexiones a modo de conclusión

Los docentes, al objetivar la problemática de las representaciones sociales acerca de la discapacidad y necesidades educativas especiales, enfatizaron la necesidad de acceder a la formación y capacitación docente en torno a dicha temática. Ellos afirmaron que la formación es prioritaria a la capacitación, y que se requiere fundamentalmente un cambio de actitud hacia la persona con discapacidad, lo que puede lograrse a través de la implementación de talleres sistemáticos vivenciales.

Están involucrados aspectos subjetivos, intersubjetivos y transubjetivos, presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que hacen a los contenidos de las necesidades educativas especiales y la discapacidad, acorde a los nuevos paradigmas que privilegian la relación con el otro y no meramente la suma de conocimientos conceptuales. Desde las diferentes experiencias personales y/o ocupacionales es fundamental crear conciencia y sensibilización respecto a la «Igualdad de posibilidades y a la riqueza de la diversidad».

Los docentes explicitaron la necesidad de incorporar en todos los niveles del sistema educativo asignaturas relacionadas con la discapacidad y las necesidades educativas especiales, e incluir sus contenidos en todas las carreras universitarias, porque el problema e interrogantes que suscita el tema de la discapacidad y las necesidades educativas especiales se da a nivel de toda la educación y

porque es en la formación donde están las falencias más grandes.

La Universidad debe ofrecer espacios de reflexión, capacitación y realizar acciones hacia la comunidad, brindando desde la educación especial herramientas a docentes y estudiantes en carreras docentes para prepararse en su rol ante personas con y sin discapacidad. Es en tales espacios donde la universidad como lugar de construcción de conocimientos científicos, posibilitará la inclusión educativa y social desarrollando proyectos de investigación, proveyendo de recursos técnicos en una sociedad para todos, modificando actitudes.

A la Universidad le corresponde definir y proponer una política respecto a la inclusión de personas con capacidades diferentes a partir de la formación de recursos humanos, la adecuación curricular y la adaptación de la infraestructura edilicia para su atención en la enseñanza universitaria. Debe desarrollar actividades interdisciplinarias e intersectoriales, con una política educativa tendiente a trabajar la problemática en forma articulada con otros organismos gubernamentales o no gubernamentales, comprometerse e involucrarse con la misma. Los docentes resaltaron la mirada desde la perspectiva social hacia la integración de la persona con necesidades educativas especiales y con discapacidad. La Universidad debería estar preparada para recibirlas académicamente, con los recursos humanos debidamente formados y con las condiciones edilicias accesibles y sin barreras.

Otro aspecto fundamental es el funcionamiento de los apoyos hacia las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales, en los que se visualiza mayor apertura de la familia y de la sociedad, y a la universidad le corresponde avanzar en ese camino.

Esto implica primeramente un cambio actitudinal basado en los valores, la ética y la vocación, lo que debe incluirse en planes de estudios, currículas, etc. teniendo en cuenta el perfil del alumno y del docente, los espacios de capacitación (información, instrumentos, actitudes), el permanente perfeccionamiento, la actualización en las áreas pedagógicas, legales, psicológicas y otras, y ejecución de talleres de reflexión para la inclusión educativa y social.

En las entrevistas correspondientes, a docentes universitarios en carácter de informantes clave muestran testimonialmente las representaciones sociales sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales que ellos poseen. De las mismas se seleccionaron cuatro que se transcriben en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

Testimonios de Docentes Universitarios

1.- Las entrevistas seleccionadas

En la investigación cualitativa las entrevistas en profundidad son instrumentos fundamentales para el estudio cualitativo del material en bruto (Stake, 1998: 62-63) al ofrecer episodios educativos o experiencias de vida de los docentes respecto a los estudiantes con discapacidad y NEE. El estudio cualitativo aprovecha las formas habituales de interpretación y comprensión directa para clarificar hechos y contextos.

En tal sentido, de las entrevistas realizadas a docentes universitarios indagando el tema de la discapacidad y NEE, se seleccionaron aquellas que aportaron en su análisis la comprensión de las representaciones sociales que los docentes poseen y las posibilidades de transformación de las mismas.

Cada relato de los docentes es ilustrativo por sí solo y es acompañado por señalamientos que hacen innecesario profundizar en interpretaciones de estudio de casos. Se trata de descripciones que acotan sus inquietudes, temores, deseos, necesidades y propuestas orientadoras para la formación y capacitación en la temática de la discapacidad y NEE.

Las experiencias de los docentes Ana, Rosa, Juan y María, son narradas como material directo que muestra características relevantes que se desarrollan a continuación con una triangulación conceptual y metodológica, estrategia utilizada en investigaciones cualitativas que busca explicaciones alternativas que no dependan de la simple intuición ni de las «buenas» intenciones del investigador.

1.1- Docente Ana

Reflexiona con una mirada crítica sobre su propia práctica docente y sobre algunos aspectos de su formación:

Creo que los docentes universitarios no hemos sido formados para abordar alumnos con alguna discapacidad. En la Facultad hay algunos alumnos para quienes es muy difícil manejarse, incluso observo falta de solidaridad hacia ellos. Nunca tuve un alumno discapacitado, creo que trataría de tenerlo lo más cómodo posible, tal vez no utilice los mecanismos más apropiados para que él realmente se sienta bien, no sabría qué hacer. Metodológicamente usaría mi intuición para enseñarle, realmente no tengo ninguna formación en ese aspecto.

Debería haber alguna asignatura o talleres donde se nos prepare a los docentes, que abarque a la universidad y al nivel medio. He visto chicos con ciertas discapacidades que van a escuelas comunes, Nivel Inicial, EGB1 EGB2 y que son atendidos por los maestros, pero al pasar a otro nivel pareciera que le dificultan la continuidad en sus aprendizajes. No sé si es que hay una brecha en la familia o en los docentes o en la sociedad, parece que ese chico no puede continuar, y disminuye la asistencia en niveles educativos más altos y /o abandonan.

La profesora expresa la ausencia de capacitación y formación docente, así como también la falta de espacios reflexivos y formativos en el ámbito universitario y en el nivel medio sobre las necesidades educativas especiales y discapacidad. Propone una capacitación en servicio en la formación continua, donde se escuche la demanda de los docentes y se revisen las prácticas pedagógicas, articulando contenidos y estrategias de intervención didáctica, que permita solvencia y flexibilidad para trabajar en y para la diversidad.

El Principio de Atención a la Diversidad se define, en

la línea asumida haciendo referencia a ese «conjunto de intervenciones educativas, que desde una oferta educativa básicamente común para todos los alumnos, (principio de comprensividad), ofrece unas respuestas diferenciadas para cada uno de ellos y ajustadas a sus características individuales.» Aguilar Montero (2000:113)

La diversidad implica un giro profundo en los modelos convencionales de pensar y hacer educación. Requiere modificar las condiciones en que se desarrollan los aprendizajes en el contexto educativo, transformando las dificultades de aprendizaje y de la enseñanza hacia un enriquecimiento en la interacción entre las condiciones individuales, las contextuales, los recursos y las propuestas. Esta perspectiva de la atención a la diversidad requiere los aportes de la interdisciplinariedad en un escenario cooperativo que interpele la propia práctica.

Continúa la profesora Ana comentando el siguiente episodio:

A veces ocurre que cuando algunas personas con discapacidad se aprovechan de su situación, suelen provocar una reacción negativa en los docentes. Conozco un caso en una escuela de una chica que se valía de su discapacidad para no cumplir, o hacía las cosas más o menos para ir pasándola o <zafando>.

Tal situación estaría condicionada por la identidad personal negativa construida en la relación intersubjetiva familiar, social y educativa, donde la mirada de los Otros se centra en el déficit, la carencia, el no poder, cuyos efectos son las conductas dependientes y pasivas que dificultan avanzar en sus posibilidades y desarrollar una vida funcional lo más autónoma posible.

Las reacciones negativas de bronca y rechazo de parte de los docentes suelen aparecer como resistencias a la

integración de las personas con discapacidad, y sobre todo cuando integrar es «colocar» al estudiante con necesidades educativas especiales sin considerar sus deseos, sentimientos y sin que los docentes hayan accedido a la información y conocimiento para comprender su singularidad. Estas situaciones no deseables ponen de evidencia la necesidad de crear espacios de formación reflexiva, para conocer, intercambiar experiencias, sentimientos y opiniones con los diferentes actores de la comunidad educativa favoreciendo las transformaciones de las representaciones sociales.

La palabra discapacidad me produce un cierto escozor porque se la ha utilizado para agrupar a personas que poseen un déficit, evidente o no; me pregunto si no se han tomado el trabajo de descubrir sus capacidades y posibilidades. Pensemos en Einstein, quien en esta época estaría catalogado como discapacitado, por su problema cerebral, y nadie puede negar la capacidad que tenía.

Conozco una doctora en Física de una Universidad Nacional de nuestro país, quien con su esfuerzo y el de sus compañeros, ha llegado a superar algunos problemas para ejercer la docencia cuando se inició y en la actualidad trabaja muy bien.

Cuando yo iba al secundario, a la escuela Normal Sarmiento, concurría una chica que le faltaba una pierna y le hacían problemas por su aspecto para recibirse de maestra, era muy capaz intelectualmente y sumamente activa.

A mí me quedó eso muy grabado porque veía la diferencia en el trato con la profesora Dra. en física que mencioné, y me doy cuenta que prioritariamente pasa por una cuestión humanitaria, solidaria. Y por otro lado por una decisión política de la institución de no perturbar el desarrollo de las personas con discapacidad. No sé si lo tienen tan claro todas las instituciones. Me parece que aunque se hable de la no discriminación, en realidad hay discriminación.

También el tema pasa por la concepción de «qué es ser docente», porque un docente no solamente puede estar frente a alumnos, también puede hacer otro tipo de tareas. Para mí la tarea docente no significa solamente impartir conocimientos frente a un curso, hay otras actividades como la de investigación, las tareas extra-áulicas, que requieren muchísimo tiempo y que los que están frente al curso muchas veces no lo disponen. Y el que tiene capacidad para enseñar, aunque le falte un brazo o una pierna, puede hacer docencia.

Parece que se quiere poner una imagen de perfección en el docente que va a estar frente a un curso. No estoy de acuerdo con la imposición de esa imagen.

En las carreras universitarias para admitir alumnos con alguna discapacidad harían falta decisiones políticas para contar con tecnología adecuada y personas preparadas para atender ciertas discapacidades específicas.

Al alumno que se sienta capaz de hacerlo, hay que dejarlo, no hay que coartarlo. Porque con la decisión política vas a obtener medios, métodos, gente que esté preparada, laboratorios adecuados, etc.

Fundamentalmente yo creo que pasa por una apertura y por la actitud. Hay mucha gente que aparentemente es «normal», no entra en la categoría de discapacitado, pero sin embargo son mucho más discapacitados que aquellos a los que les falta algo en su organismo.

Eso para mí es un problema serio, porque ha traído consecuencias nefastas en algunos ámbitos y en la sociedad misma. El concepto de discapacidad pasa por la forma de sentir, de pensar, de escuchar al otro, de comunicarse, de ayudar. Hay miles de aspectos que se pueden mencionar en lo que entiendo como una discapacidad, en sociedades como la nuestra, que es sumamente discriminatoria, por un lado tiene un discurso de solidaridad y humanitarismo, y por otro lo opuesto, queda en general solamente en el decir.

En nuestra universidad, también existen discapacidades que no se ven pero se perciben, porque justamente el no saber escuchar, el no saber comprender, el no querer ponerse en la postura del otro y el no respetar, para mí es una persona discapacitada.

A veces hemos intentado acercar ideas y proyectos pero nos han puesto obstáculos, siendo descalificados sin fundamentar por qué. Ahí mostramos nuestra discapacidad. En algunas reuniones de claustro docente he planteado, hace algunos años atrás, armar la carrera en función de créditos académicos, que es una modalidad más flexible, incluyendo talleres de capacitación, o de formación para los docentes. Si bien he realizado la propuesta para las carreras docentes, en realidad es para todas las carreras universitarias. Siendo la carrera docente tan hermosa, en el sentido de estar permanentemente en contacto con el ser humano y su formación, si no se puede incluir como materia, haría talleres, donde se aborden temas generales que tengan que ver con la toma de conciencia del docente frente a las personas con NEE.

Se piensa que en carreras como las de ingeniería no necesitan en la currícula la temática de la discapacidad, pero un ingeniero no sabe dónde va a ir a trabajar, si en su oficina, o le va a tocar ser docente al frente de un grupo de estudiantes.

En la Universidad hay suficientes recursos humanos y materiales, la cuestión es capitalizarlos, creo que hemos perdido un montón de años.

Una prueba de que somos capaces es, por ejemplo, el brazo electrónico que hicieron en el Instituto de Automática, el robot, la cama del quemado, etc., demuestra que hay gente capaz y se hacen cosas buenas.

Las palabras de la Profesora Ana evidencian una actitud de escucha atenta ante la demanda de los otros con quienes interactúa, contribuye a cambiar representaciones sociales y se constituye en un sujeto agente de la acción educativa en

el ámbito universitario. Esto conduce a modificar métodos y estrategias pedagógicas, a desarrollar un currículo abierto, flexible y adecuado a las necesidades educativas especiales de cada estudiante atendiendo a la diversidad; orientado a superar voluntarismos, que son valiosos, pero suelen entraparse en iniciativas individuales. Ello va más allá de compensar aquello que le falta, ya sea implementando políticas compensatorias, o planes asistenciales, o ponerle el brazo que falta. Esto significaría en lo expresado por Barton:

«No hay duda de que, en el fenómeno de la discapacidad, la teoría dominante aunque implícita, ha sido la de la tragedia personal. Según esta teoría la discapacidad es un hecho trágico que les ocurre a individuos desafortunados y aislados, de forma aleatoria. Esta idea influye además en las respuestas de políticas compensatorias y en las intervenciones terapéuticas diseñadas para ayudar a los individuos a aceptar la tragedia. En su experiencia individual muchas personas discapacitadas llegan a la conclusión de que sus vidas están arruinadas por la tragedia. [...] Se está cambiando la política compensatoria por la de derecho. También las intervenciones terapéuticas están pasando de la adaptación a la capacitación.» (Barton 1998:48-49)

En los últimos años esta teoría de la tragedia personal fue muy cuestionada, y a nivel epistemológico dicha teoría ha experimentado un giro de 180 grados: la discapacidad no está causada por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas con insuficiencias, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan. Las personas con discapacidad en su nivel experiencial dan cuenta de que sus problemas surgen de la opresión social y de la discriminación institucionalizada, afirmando que son más problemas sociales que individuales. (Barton, 1998: 46-47)

Es fundamental como actitud la mirada del otro que lo significa y le devuelve la imagen de completud, que hace a la identidad personal y a la dignidad de ser. Así, la Profesora Ana aporta su valiosa reflexión desde su lugar y función de docente universitaria.

1.2- Docente Rosa

La docente Rosa aporta consideraciones coincidentes con las expresadas por la docente Ana.

En su opinión, los docentes universitarios deberían acceder a la información, capacitarse y formarse sobre las diferentes necesidades educativas especiales en sujetos con discapacidad. Relata lo siguiente:

Creo que se puede enseñar a alumnos con discapacidad, siempre y cuando dependa de qué tipo de discapacidad. En el caso de discapacidad intelectual en la universidad no es posible. Por ahí no pasa.

Desde todo otro punto de vista, creo que para nada tenemos que discriminar a las personas con discapacidad; es más, el docente tiene que interiorizarse de manera de no herir y que los demás no se sientan discriminados. De la misma manera se puede tomar a una persona que le falte un brazo o a una persona con diabetes, por eso creo que no son discapacitados. Justamente creo que uno tiene que esforzarse para no provocar heridas al estudiante con discapacidad en clase, muchas veces cometemos errores sin querer, porque no sabe o no le tocó ni de cerca esa problemática.

A mí me tocaron muy de cerca con familiares que son diabéticos y por ellos tuve que hablar con sus docentes, yo no se si los docentes están preparados. Estoy hablando de jóvenes, que si no se preparó antes, desde el nivel medio, uno de pronto choca y no está preparado, es como que hace un retroceso. Hay que tratar que el docente esté

preparado en la primaria, secundaria y terciaria, y en la universidad para continuar interiorizándose de todos los problemas que se presentan. Muchas veces por desconocimiento se está afectando a la psiquis de esa persona, por que es así. Y muchas veces en lugar de acercar al estudiante con discapacidad se lo aleja. Yo creo que la universidad tiene que dejar de ser una isla, en cuanto a las cosas que le ocurren a las personas con y sin discapacidad, es una isla también en cuanto a los medios que les brinda, es una isla en cuanto a la manera de cómo integra a los estudiantes con discapacidad. Eso de alguna manera lo tenemos que cortar.

El interés en conocer cuál sería la mejor manera de contribuir para que estudiantes o docentes con alguna discapacidad puedan desarrollar sus posibilidades como personas, más allá de la discapacidad, expresa:

Debería haber una orientación vocacional para elegir trabajar desde la docencia con personas con discapacidad. Porque a lo mejor así como en las profesiones uno elige, por gusto, por más que uno se interiorice de todos los aspectos en la discapacidad, a lo mejor hay docentes que les gusta más que otros, o les es más fácil. Sería bueno que hubiera una oferta educativa al respecto, así algunos docentes se interiorizarán más que otros y pondrán mayor énfasis en esa formación.

En cuanto a las condiciones necesarias para conocer y contribuir al abordaje del tema de las necesidades educativas especiales y de la discapacidad en el ámbito universitario, comenta:

Para mí se debería tratar la temática, desde que es estudiante cuando se forma para ser docente. Eso lo debería hacer la universidad a través de sus facultades, porque es desde allí donde se debería dar la parte de educación especial, se habla de discapacidad pero deberíamos hablar de educación especial.

Para favorecer el acceso a una mejor calidad de vida de todas las personas, incluidos las que tienen alguna discapacidad, sugiere algunas posibles propuestas y también posibles dificultades para innovar en los contenidos curriculares de las carreras al incorporar temas relacionados con la discapacidad:

El abordaje de los temas curriculares referidos a la discapacidad de base orgánica y biológica, sería de interés incorporarlos en los ejes del currículo donde tratará aquellas enfermedades y discapacidades. O también abordar temas transversales como por ejemplo la discriminación en la alimentación cuando interactúa con otras personas que no padecen esa deficiencia. Es importante que se conozca y se trate cuáles son las causas y posibles efectos cuando uno toca ejes como en el ejemplo que mencioné del compromiso biológico que tiene la diabetes. Cuáles son los inconvenientes de la insulina, o el deterioro que puede causar en la salud si no se controla la dieta, etc. Y eso está totalmente relacionado con las distintas materias, y creo que esto se puede trabajar en muchas materias de las distintas carreras como en arte y en música. Cada uno de los docentes, desde sus perspectivas disciplinar en el ámbito universitario tendrán que explicar en base a los conceptos de integración que están integrando a los estudiantes y personas con esa deficiencia, y no desintegrando. También al desarrollar el conocimiento de esa enfermedad, o discapacidad, tendrá que dar a conocer el efecto ambiental, las alergias posibles que podemos adquirir y todo con un enfoque interdisciplinario.

1.3- Docente Juan

El docente comenta en la entrevista su experiencia que había tenido con personas con discapacidad que estuvieron cursando la carrera en carácter de alumnos, quienes presentaban serias dificultades para aprender. A raíz de eso el entrevistado expresa su opinión sobre la Universidad:

En que se convierte la universidad en este sentido, simplemente en un lugar de contención de personas que van a estar años y años y años aquí sin poder lograr avanzar en la carrera porque no pueden ir más allá del primer curso, o ir picoteando la carrera, por mas voluntad que tengan los profesores. Estas personas con una discapacidad muy acentuada, en muchas ocasiones, la Universidad está manteniendo a un estudiante durante años simplemente por contenerlo.

Respecto al parecer del docente sobre el manejo didáctico ante las distintas necesidades educativas especiales y discapacidades de alumnos dice que:

Aquí en la Universidad, hemos tenido casos de personas con discapacidades leves y otros con discapacidades muy graves. Las personas con problemas auditivos o visuales, podemos considerarlas o no con una discapacidad, en realidad depende esto del grado del problema, es decir hay una variedad. Y bueno, metemos en una misma bolsa cosas que tal vez no deberíamos meter. Pero hay casos muy graves que nosotros hemos podido comprobar y experimentar en alguna manera. Voy a ser claro, hemos sufrido y han sufrido con nosotros. Y aquí no es que uno sufra porque la situación es compleja para uno y entonces no sabe cómo manejarla. Las otras personas sufren porque uno no está en capacidad de ayudarlas. Porque no nos han formado para poder ayudarlas.

Por lo tanto lo que debiéramos hacer en este sentido, cuando la Universidad quiera formar a esas personas con una discapacidad muy grande, debería implementar un

plan paralelo con apoyos que puedan ayudar en estas situaciones. En las cátedras de las carreras que así lo requieran para que puedan atender a estas situaciones, se puede considerar que al decir un plan paralelo me digas bueno estamos discriminando, pero no es discriminar, es todo lo contrario, es ayudar a integrar. Si porque en la medida en que yo pueda en este primer paso adaptar a estas personas al ambiente universitario dándoles las herramientas para que puedan moverse dentro del estamento universitario estos primeros pasos, son los dos primeros años donde necesitan mas ayuda. Los primeros años, de una formación separada de acuerdo con la carrera general les va a permitir integrarse a la carrera con instrumentos, con elementos, pero no así como se hace con las personas que tienen ciertas discapacidades que se los involucra en un curso con doscientas personas, en los cuales hay uno o dos profesores para cada curso, y los profesores no pueden dar una atención personalizada como la necesitarían. No la pueden dar con alumnos sin discapacidad, menos darla con alumnos con discapacidades.

En relación a la formación en las materias pedagógicas de cada carrera y la incorporación de contenidos sobre las necesidades educativas especiales, se manifiesta a favor de los mismos proponiendo planes paralelos.

Si estamos interesados en un proyecto de formación con los contenidos de las discapacidades, aprendemos nosotros y podemos ayudarles a que aprendan los alumnos con alguna discapacidad. Nos integramos e integramos a partir de nuestra integración con ellos también, porque nosotros aprendemos a convivir con la discapacidad y el discapacitado aprende o mejor dicho incorpora herramientas u obtiene los elementos para poder incorporarse a un ritmo diferente. Es prácticamente imposible que se lo puedan seguir en muchos casos, pero si es posible mantenerse lo más cercano posible a sus necesidades educativas especiales.

1.4- Docente María

La docente comenta que nunca ha tenido un alumno con discapacidad y que:

Verdaderamente no estamos capacitados para recibir un alumno con algún tipo de discapacidad. No sabemos cómo sería nuestra conducta docente en tal caso, qué facilidades hay al respecto. Sé que hubo en la carrera de Letras una chica con discapacidad, me parece.

Agrega que ha visto en otro país, cuando realizaba el posgrado, a una persona con discapacidad muy grave y a la que se le brindaba mucho apoyo.

No sé describirla en términos médicos, pero era una chica que tenía una especie de deformación física, era llevada en andas por una enfermera que la acompañaba en forma permanente y, para escribir en una computadora tenía una portátil o usaba las computadoras de la universidad con un banco especial. Era bastante complicado, muy complicado. Se movía ella con la ayuda de su enfermera para dar vueltas las hojas de los libros. En fin, era un caso ¡Muy asistida! La universidad le proveyó de sillas especiales, no usaba silla de ruedas, pero sí una silla especial para la computadora, había una especie de apoyo para el teclado.

En primer lugar tengo que confesar que me causó gran impresión, porque era realmente un caso muy grave, su cuerpo medía cincuenta centímetros. Me impactaba que la tuvieran que llevar en andas todo el tiempo.

Siento que en los primeros momentos del curso de posgrado al conocerla a esta estudiante con discapacidad ha causado algunos efectos a todos y sirvió para la toma de conciencia, porque nosotros no tenemos idea ni experiencia de este tipo cuando estudiamos.

Compara esta situación con las condiciones en nuestro medio y manifiesta lo siguiente:

No sólo no tenemos medios técnicos para los alumnos con discapacidades como las computadoras, etc. sino que ediliciamente no se está preparado. Por ejemplo, una silla de ruedas no puede subir. El ascensor a veces está descompuesto.

Conozco una estudiante que tiene una computadora que usa creo que a través del sistema de soplido, para poder comunicarse. Es una computadora para handicaps, para personas con discapacidad.

A mí lo que más me preocupa es lo edilicio. Esta universidad no está preparada para quien use sillas de ruedas, ni siquiera que use bastón. Además las aulas están plagadas de sillas y ellos necesitan de cierto espacio. No hay manijas ni lugares donde puedan asirse para desplazarse a otro lado y no hay baños para handicaps.

Los baños para handicaps son especiales, los que se usan actualmente no permiten el acceso a la persona con silla de ruedas.

Me preocupa que en esta universidad no se haya pensado en la gente con discapacidad.

La docente María en lo personal siente no estar capacitada para estar atendiendo como docente a estudiantes con discapacidad, por lo que afirma que es necesario acceder a la capacitación y formación sobre necesidades educativas especiales.

En lo personal, siento no estar capacitada, creo que es conveniente una capacitación, porque no estoy capacitada frente al encuentro de un alumno con discapacidad, no se qué tipo de estrategias usar al respecto. Y por otro lado no hay que ser hipócritas, uno siente una especie de impotencia, desde luego no prejuicio, pero ante la necesidad de que él no se sienta diferente, uno trata de hacer como docente los esfuerzos para que no se sienta diferente. A veces actuamos estúpidamente, ridículamente, porque la diferencia está y ellos lo saben.

Pensaba en las distintas discapacidades por ejemplo la ceguera o la discapacidad para hablar, eso sí me resulta muy difícil manejarlo, por ejemplo leer libros en Braille. Es no estar preparada como docente para enseñar a alumnos con discapacidad. Y esta ciudad tampoco está preparada y menos nuestra universidad. No hay andariveles, no hay libros en Braille. En Estados Unidos todo tiene pasarela, hay andariveles.

Acá nos enseñan cómo conducirnos con toda clase de alumnos, y en toda clase de situaciones de enseñanza aprendizaje. Y no se tiene en cuenta el caso de estudiantes con un handicap.

Creo que tomé más conciencia porque estuve en Estados Unidos y en otros países. En los hoteles tienen habitaciones para handicaps. A uno hasta le preguntan si es fumador o no fumador, y si uno anda con sus dos piernas, pero a mí me tocó una habitación para discapacitados porque no había otra cosa. Tenía comodidad para las sillas de rueda, estaba todo, por ejemplo los artefactos de baño adecuados por si hubiera algún choque, la ducha absolutamente acondicionada con sus manijas, el inodoro a una altura conveniente, es decir bastante alto para ellos, los espacios al margen de la cama. Había espacios para el radio de giro de una silla de rueda para que pudiera dar vuelta.

Eso existe porque políticamente es eso lo correcto. Hay estacionamiento para las personas con discapacidad. No se puede parar allí por el riesgo de pagar una multa muy grande porque eso es considerado infracción grave.

Todo ello se da en hoteles que no son caros, es decir, no son hoteles de cinco estrellas.

Por ejemplo a los deficientes mentales se los está empleando en los autoservicios, en los supermercados, y su rol es o poner cosas en los estantes, cierta mercadería, o llenar las bolsas de la línea de la caja. Ellos llenaban las bolsas. En ese país siempre hay discapacitados mentales a los que se les da trabajo.

Y uno dice, bueno, en Estados Unidos tienen dinero, pero aquí no tenemos una actitud de cambio positivo realmente. Por ejemplo ¿qué se puede gastar en un hotel al ponerles caños o unas buenas manijas?, eso no es caro. En las habitaciones la diferencia estaba en que tenían un poco más de espacio y esas manijas en el baño. Los caños para las sillas de ruedas estaban forrados con un sencillo material, y eso era todo, con eso se solucionaba. Hay también en otros países baños para handicaps y si no en los mismos baños hay uno con espacios para ellos. Yo creo que se está tomando conciencia pero que nosotros aún no. Incluso en el subte de Buenos Aires no hay una pasarela y yo siempre me he preguntado eso, ¿qué hace un señor con muletas que no tiene dinero como para moverse en otro medio?

No pensemos en el discapacitado, pensemos en nosotras como cuando seamos viejitas. ¡Mirá esas escaleras!, ¿cómo subirlas cuando tengamos setenta u ochenta años?

Te comento del equipamiento para discapacitados, Microsoft tiene toda una línea de computadoras (para problemas auditivos y psicomotores) y tiene una variedad para la gente que no puede hablar. Se trata de un software y hardware muy caro, pero la universidad sí lo puede encargar, no es tan inaccesible para una institución.

A nivel social al principio produce un shock, que creo que es por el miedo a lo diferente, y un mecanismo frecuente es negarse a ver. Eso es una cuestión social de negarse, no querer ver y sentir horror de que le pueda pasar a cualquiera de nosotros y no se quiere ver. Me parece que desde las instituciones sería una irresponsabilidad no abordar la problemática de la discapacidad y las propuestas para solucionar las distintas situaciones que se presentan.

Los testimonios de los docentes universitarios suministran datos, conocimientos y analizan sus propias situaciones, identifican barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de las personas con

discapacidad y necesidades educativas especiales. Expresan sus inquietudes y demandas para que la formación docente desempeñe un papel decisivo en la incorporación de principios y prácticas inclusivas, que requieren de cambios culturales, políticos y de las propias prácticas educativas.

Los investigadores Booth T. Y Aisncow M. (2000) diseñaron el **índice de inclusión** que es una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, contiene una valiosa lista de indicadores que facilita el análisis y evaluación de aquellos factores que en las instituciones educativas constituyen barreras al aprendizaje y la participación, o son factores que facilitan o inhiben la prácticas de educación inclusiva.

Algunos de estos factores pueden ser «motores de cambios» importantes para la inclusión en la búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender de las experiencias derivadas de las diferencias. Esta es considerada positivamente como un incentivo para el aprendizaje y participación de una educación más inclusiva.

La identificación y eliminación de barreras es fundamental para planificar mejoras de las políticas y la práctica, para lo cual es útil la información de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

La inclusión se refiere a la presencia, la participación y los resultados de todos los educandos. Supone una atención especial a los grupos de educando que se consideran en riesgo de marginación, exclusión o desempeño inferior al esperado. Es una responsabilidad moral el garantizar que se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y resultados en el sistema educativo.

Los formadores docentes, investigadores, junto a la participación de educandos, familia y comunidad

socioeducativa deben asumir el compromiso para formular y aplicar estructuras educativas abiertas y flexibles (48^o reunión de la CIE-Conferencia Internacional de Educación-Ginebra, 2008)

El Índice de inclusión facilita a los docentes la construcción de iniciativas a partir de las experiencias previas de los docentes. Los numerosos indicadores permiten el uso generalizado y el estudio de los factores que en las instituciones educativas pueden constituir obstáculos al aprendizaje y la participación.

Aquí se menciona las tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva y se relacionan con el contenido de las entrevistas testimoniales de los docentes universitarios respecto a la discapacidad y necesidades educativas especiales:

1. La dimensión «cultural» está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros representativos de la institución y las familias. Su fundamento primordial es que cada uno es valorado para que todos los estudiantes tengan mayores niveles de logro.
2. La dimensión «política» parte de los principios que se derivan de la cultura inclusiva y guía las decisiones que se concretan en las políticas educativas, para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los estudiantes y su desarrollo, en lugar de la perspectiva de la institución educativa o de las estructuras de la administración.
3. La dimensión «prácticas inclusivas» garantiza que

las actividades en el aula y en la comunidad reflejen la cultura y las políticas inclusivas, y motiven la participación de todos los estudiantes teniendo en cuenta el conocimiento y la experiencia de los mismos en el contexto social.

La docencia y los apoyos necesarios se integran para superar aquellas barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación. El profesorado es el que moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

CAPÍTULO 6

Abordaje Educativo Inclusivo

1- Las prácticas educativas inclusivas

En la investigación-acción de las prácticas educativas inclusivas están implicadas la cultura con sus valores, creencias y actitudes, y las políticas; todas ellas se ponen de manifiesto en la interacción docente - estudiantes y en su contexto. En tal interacción emergen problemáticas que llevan al docente a reflexionar sobre su accionar respecto a barreras que pueden existir y dificultar la participación y el aprendizaje de determinados estudiantes. Esta práctica educativa debería exigir un análisis exhaustivo para visualizar las posibilidades de una mayor inclusión de todos los estudiantes.

2- Razones que justifican las prácticas educativas y sus abordajes desde una educación inclusiva

Reflexionar la propia situación docente desde la práctica educativa respecto a las barreras que pueden existir y dificultar la participación y el aprendizaje de determinados alumnos, podrá mostrarnos donde están los problemas. (Booth y Ainscow, 2000)

El principio de inclusión en las prácticas educativas revela la interacción del estudiante, el docente y los demás integrantes de la comunidad educativa, por lo que “la educación inclusiva es, debería ser, un aspecto de una sociedad igualmente inclusiva”. (Sandoval, M; López, M; Miquel, E; Durán, D; Giné, C; Echeita, G; 2002:232)

El sistema educativo limita muchas veces el poder mejorar y avanzar hacia una educación más inclusiva, lo que se pone en evidencia con la plena inclusión.

Las prácticas educativas inclusivas tienen en cuenta las condiciones y los contextos que facilitan o limitan el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad o sin ella,

que Booth y Ainscow (Index for inclusion, 2000:18-20) denominan “barreras al aprendizaje y la participación” como propuesta de un modelo más social para definir las dificultades que los estudiantes encuentran, en vez del término “NEE” que está más centrado en una perspectiva individual.

La UNESCO en 1993, con el Proyecto Necesidades Especiales en el Aula, intentaba innovar en la formación permanente del profesorado con estrategias pedagógicas más inclusivas, para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos basadas en que las dificultades para el aprendizaje y la participación que experimentan algunos alumnos se generan en la interacción entre el alumno y su contexto de enseñanza. (Saleh, 2004:23)

La Declaración de Salamanca (1994) avanza hacia una nueva comprensión, la que es más desarrollada en el Forum Educativo Mundial de Dakar (2000), marcando la diferencia entre el debate tradicional sobre “la integración” (1960-1970) y la visión sobre “la inclusión” (iniciada en 1990) que entiende que las dificultades y las barreras en la educación vivenciadas por los alumnos proceden, sobre todo, de las culturas, los sistemas y el entorno.

Al mismo tiempo el área de la salud, que complementa al área educativa, avanzó en los cambios conceptuales al producir la Organización Mundial de la Salud (OMS) la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF, 2001), aceptada por 191 países como el nuevo patrón internacional de descripción y medición de la salud y la discapacidad hacia un modelo más social, incluyendo los factores contextuales, ambientales y personales.

Echeita (2004) afirma que en lo educativo algunos obstáculos que limitan el avance hacia el funcionamiento y la participación en el aprendizaje constituyen experiencias

de exclusión explícitas o encubiertas en su contexto, y donde las dificultades para aprender no tienen que ver con un déficit individual (físico, sensorial, alumno con síndrome de Down, u otra discapacidad, o muy capaz o hablara otra lengua de la comunidad en la que vive) “sino que es el resultado de una relación social en la que entran en juego y en interacción las características de cada persona / alumno y las del contexto social / escolar en la que aquel se desenvuelve”.

Este modelo social que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico.

“El modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o las problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.” (Booth y Ainscow, 2000)

El sistema educativo como parte de la sociedad en que se vive, está impregnado de múltiples “barreras” de muy distinto tipo que impiden el aprendizaje y la participación en condiciones de igualdad de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sobre todo aquellas barreras culturales que son producto de representaciones sociales negativas y opresoras, entre otros, instituidas e instituyentes en el sistema educativo y social comparten:

“Una raíz común que es la intolerancia a la diferencia y el abuso del poder y perpetúan desigualdades. Hacer a los centros escolares más inclusivos puede suponer al profesorado de los mismos un doloroso proceso de cuestionamiento respecto a sus prácticas y actitudes discriminatorias [...] Algunas de las barreras más poderosas para el aprendizaje y la participación están asociadas con la pobreza y el estrés que ésta produce.” (Booth y Ainscow, 2000)

Comprender la dependencia de las personas con discapacidad de los factores sociales en los que se desenvuelven y con los que interactúan desde sus condiciones personales, nos permite apreciar que cuando el entorno social que les rodea se hace accesible físicamente, se muestra respetuoso con su diferencia y se moviliza -a través de políticas precisas y coherentes- para prestar los apoyos que cada uno necesita. Entonces, la discapacidad se “diluye” y tan sólo nos encontramos con personas, sin más, que pueden desempeñar una vida autodeterminada y con calidad. Por el contrario, cuando su entorno se encuentra plagado de “barreras” (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etc.) que dificultan el acceso, el aprendizaje o la participación, la discapacidad “reaparece” para mostrarnos el camino que nos queda por recorrer. (Echeita, 2004)

El sistema educativo para desarrollar la capacidad de ofrecer una enseñanza comprensiva y atenta a la diversidad de las necesidades del alumnado deberá superar la visión o perspectiva individual, que es una tendencia conservadora y responde a la lógica del mercado, independiente del contexto social que tanto ha condicionado la acción educativa. Echeita opina que la principal barrera que hay que reconocer la constituyen las actitudes, hechos, procesos y decisiones que afectan las políticas y las prácticas educativas para sustituirlas por la perspectiva social propuesta por Booth y Ainscow (2000), las que siendo difíciles de cambiar pueden ser removidas por otras que propicien una educación para todos y con todos. La naturaleza del problema convoca a la reflexión social e implica a todos.

“Cabría también preguntarse si la dificultad de la tarea tiene que ver con el hecho de que no dispongamos de conocimientos didácticos, educativos, o recursos suficientes. Ciertamente no deja de ser una pregunta que debiera producirnos, en el fondo, vergüenza o cuanto menos rubor, puesto que nunca como hoy hemos tenido

tantos conocimientos psicopedagógicos y tanta capacidad para compartírselos.” (Echeita, 2004)

Otro obstáculo que se presenta es la distancia que hay entre el conocimiento disponible a partir de la gran cantidad de investigaciones que se realizan y su transferencia a la práctica educativa, en el sentido de ser capaz de implementarlas en la práctica cotidiana. Barrera ésta que debería hacer pensar a quienes investigan sobre la formación docente, por ser temas nucleares a la hora de pensar en cómo hacer posible una educación más inclusiva en el sentido u orientación de la investigación, su metodología, el papel que en ella debería tener el propio profesorado y los trabajos de difusión de sus resultados.

La formación docente debe contar con una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de tal forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras. (Gimeno, 2002 citado por Echeita, 2004)

La pedagogía de la complejidad, con los aportes interdisciplinarios de la psicopedagogía, psicología, sociología, antropología, etc. facilita la flexibilidad, la innovación, la apertura y la cooperación para atender a la diversidad del alumnado en condiciones de igualdad y sin recurrir a la exclusión. Esta pedagogía de la complejidad necesita:

“Un tiempo para los profesores y un “tempo” distinto para facilitar el aprendizaje de alumnos diversos. Es impensable una pedagogía de la complejidad sin un tiempo para el trabajo conjunto del profesorado que permita pensar y planificar juntos, reflexionar sobre los problemas de sus respectivos grupos o alumnos y de vez en cuando estar en las clases de los demás, apoyando el aprendizaje entre sí y aprendiendo mutuamente de sus experiencias.” (Echeita, 2004)

Otra barrera frecuente en lo educativo es la actitud que se asume ante la dificultad, la incertidumbre y el riesgo, que tiende a ser más “conservadora” en lo educativo en contraste con otros ámbitos como la medicina. El médico enfrenta el riesgo de lo desconocido ante situaciones complejas, y asume como un estímulo y desafío ese compromiso personal.

Por tanto, la educación inclusiva para facilitar el cambio, debe mantener una actitud positiva ante la incertidumbre y las dificultades que se presentan en las prácticas educativas, creando en torno del profesorado redes de apoyo, confianza y seguridad para que los problemas o situaciones conflictivas, no impidan la realización de los avances inclusivos.

“Las barreras más importantes para avanzar hacia una escuela para todos son las que se erigen en nuestras creencias más profundas y en torno a los valores que hemos ido construyendo respecto a la diferencias humanas, en definitiva con relación a la “cultura” dominante hacia la diversidad.” (Melero, 2001).

“Para desentrañar esos valores y creencias debemos preguntarnos sobre ¿cómo se interpretan las diferencias individuales?, ¿qué tipo de reconocimiento y valor se otorgan a las mismas?, ¿quiénes somos “nosotros” y quienes son “los otros”, en este juego continuo de exclusión e inclusión?.” (Booth y Ainscow, 1998).

3.- Experiencias testimoniales de prácticas y modos de abordaje educativo inclusivo

Una síntesis de las razones sobre prácticas educativas inclusivas se ilustra con testimonios de una docente universitaria, de una docente de educación de adultos y de una alumna universitaria con discapacidad sensorial.

3.1.- Docente universitaria

María, docente de la asignatura Cartografía, segundo año de la carrera de Licenciatura en Geografía, comenta su experiencia con un estudiante con discapacidad física y necesidades educativas especiales:

Como docente, primero me impactó y me planteaba: ¿Qué voy a hacer?

El tiene una Parálisis Cerebral Motriz. Presenta dificultad para caminar, las manos rígidas, dificultades en el habla y cuando se pone nervioso más.

Al principio no le entendía nada cuando hablaba, hice un gran esfuerzo para comunicarme. Y cuando comencé a entenderlo, yo me anticipaba a terminarle la idea de él, y luego me di cuenta que tenía que cambiar la actitud hacia él. Empecé a tener mayor tolerancia al tiempo de él, esperar que terminara de expresar la idea, "Adecuarme a su tiempo".

Después me planteaba ¿Cómo lo voy a evaluar? Y logré tomarle una evaluación y, ¡con sorpresa! porque resultó ser el único alumno que dijo: ¿Puedo sacar un mapa? Cuando todos los alumnos deberían haber hecho lo mismo en la evaluación usando el mapa.

La materia exige trabajos de precisión, medir con reglas, portaminas, trabajar en tres dimensiones los dibujos, como no lo podía hacer personalmente con sus manos, con el ayudante de cátedra se recurrió a la ayuda informática, se le preparó una serie de imágenes adecuadas a las prácticas que el estudiante debía realizar.

Como no podía hacer el arco, o tres puntos diferentes, entonces recreamos la situación cambiando los símbolos para que él los resuelva, y lo hacía bien.

El ayudante alumno fue quien se ocupó de orientarlo en informática.

Como docente en la universidad, el temor mío era tener

un alumno "ciego" y me tocó otro alumno con problema de Parálisis Cerebral.

Luego de esta experiencia docente, sentí que hay algo nuevo en mí, he pasado una valla, y me ha ayudado a actuar como docente y enfrentar la situación.

¿Cuál era siempre mi temor?... Era si me fuera a tocar algún alumno con algún tipo de problema, que al no estar capacitada creía que podría perjudicarlo o hacerle daño, por no saber, así y todo siento que pude hacer algo, pero que me falta más capacitación.

Hay docentes colegas en la universidad que dicen "Yo con discapacitados no", con posturas o actitudes muy cerradas y negativas.

Para mí, tener un alumno así va a ser un desafío, porque me va a obligar a buscar nuevos recursos, tener otra mirada y otra actitud que será diferente según lo requiera cada caso en particular, pero estoy dispuesta positivamente a abordarlo educativamente.

Actualmente ese alumno sigue cursando la licenciatura y quedó en muy buenas relaciones conmigo. Continúa la comunicación por correo electrónico.

La actitud positiva, dispuesta y abierta de la docente ante los diferentes modos con los que el estudiante con discapacidad y necesidades educativas especiales accede a los contenidos de aprendizaje, posibilita la transformación de las actitudes y creencias previas del docente, al confirmar cómo aquél resuelve tal situación.

El interrogante ¿cómo puedo ayudarte o cómo podemos hacerlo? pone en juego la imaginación y creatividad de los propios recursos en la interacción docente- estudiante y el contexto de la práctica áulica, conducente a la autoafirmación y autonomía de las adquisiciones de conocimientos del

estudiante con discapacidad física y necesidades educativas especiales, como lo testimonia la docente María del Carmen.

3.2.- Docente de Educación de Adultos

Adriana, docente a cargo de la escolarización de jóvenes egresados de una escuela de educación especial, como educadora de adultos expresa lo siguiente respecto a la práctica áulica inclusiva:

Todos los días el planteo es diferente, porque las situaciones personales, familiares y grupales son distintas.

Con el grupo actual, al iniciar el ciclo lectivo de este año, lo primero fue ubicar a cada alumno en el nuevo espacio y rol como joven / adulto que asiste a este centro de educación de adultos, con un trato diferente al que tuvo durante años en la escuela especial.

Les Informo y hago ver que ahora están frente a una docente de escuela común de adultos y que es distinto a las experiencias que tuvieron con docentes de la escuela especial durante años.

Cuando los jóvenes alumnos llegan a la alfabetización de adultos traen un rótulo, con un sentimiento de autoestima muy baja. Como docente siento que lo más importante de entrada es trabajar la autoestima, los valores, la discriminación que cada uno ha vivenciado personalmente desde sus padres, familia, escuela y sociedad. Recién podré plantear las posibilidades de los abordajes pedagógicos y no tal técnica o método de enseñanza aprendizaje.

Si no trabajo estos aspectos y paso a las actividades pedagógicas de las distintas áreas no se logra nada, porque vienen con un sentimiento de gran inseguridad, no confían en sí mismos, están bloqueados, como limitados, han asumido o encarnado el rol de limitados, de que son discapacitados, de que no pueden. Ese rótulo viene desde los mismos padres y el contexto familiar; que es el entorno

cotidiano con sus padres, hermanos u otros allegados. La familia suele justificarlos, con una actitud sobreprotectora, dependiente y pasiva.

Como docente siento que hay que hablar con la familia, aclarar los roles como adultos hoy de sus hijos que ya crecieron, para comprender que el darse tiempo para trabajar, estudiar, etc. es ubicarse familiarmente en que no es el hijo especial, limitado, justificándole todo lo que no puede hacer.

El joven adulto que asiste al centro educativo viene a trabajar, y prefiero que digan no lo entendí, como persona adulta que son, en vez de expresar que no lo hice, con excusas que no tienen justificación. Además tienen que asistir a clase, ya sea que haga frío, calor, llueva o "viento Zonda", porque el rol adulto es prepararse para la vida futura y ser responsable.

La docente comenta el abordaje pedagógico de la enseñanza - aprendizaje, y considera en primer lugar que ellos transitan como jóvenes hacia la vida adulta.

Tienen que aprender valores de comportamiento, actitudes y modos de convivencia, escuchando a cada uno lo que traen desde el entorno familiar y social, de los compañeros y la comunidad.

La diferencia que ellos experimentaron entre una escuela especial y la escuela común es muy importante conversarla; así expresan sus vivencias sobre el cambio de actitud en el trato que recibían anteriormente como niños discapacitados y el trato como jóvenes adultos que yo les doy como docente de adultos.

Jamás les hago ver las limitaciones que tienen, sino lo que ellos pueden dar, las posibilidades a desarrollar que son propias de cada uno.

Les explico a ellos: a ustedes les parecerá que soy dura o firme cuando no hacen tal o cual ejercicio y responden "no puedo". Mi postura como docente es desde el

convencimiento que sí lo pueden hacer, aunque interiormente tengo en cuenta sus limitaciones, pero les manifiesto siempre que sí lo pueden hacer. Intento siempre tener una actitud positiva que afirme sus capacidades como personas.

Esto se lo reitero y reafirmo permanentemente desde mi rol como maestra de escuela común y de adultos, y que me han designado para que ustedes sí pueden dar como adultos. Esta firmeza les enseña a ver que no son discapacitados, porque todos en algunos aspectos estamos limitados a ciertas cosas, por ejemplo les digo que yo no sé coser un pantalón o pegar un botón.

Cuando les pregunto ¿hicieron los deberes?

Y responden: ¡No, porque tal o cual cosa!...

Entonces les hablo y les hago ver ¿Cómo les diría una maestra de la escuela especial en las experiencias que tuvieron años anteriores? así dramatizando escenas, dialogando con ellos, recuerdan, vivencian y lo reproducen imitando: “Bueno, pobrecito, ya va a poder”. Y nos quedamos en que “no pudo”.

Ahora están con una maestra de adultos, porque ustedes son adultos y no pueden venir a decir como antes justificándose en que “no lo pude hacer”. “No tuve tiempo”. “No tenías ganas” o “tuve que trabajar”.

Les hago que vean el rol de un adulto que hace muchas cosas, trabaja, estudia y sale.

La docente Adriana afirma que al cambiarles la mirada de ellos desde otro lugar, al representarlos como personas adultas con sus posibilidades, es totalmente diferente a la representación anterior negativa que tenían de sí mismo como discapacitado. Este cambio representacional en la práctica educativa es muy positivo y sus resultados se evidencian en los abordajes pedagógicos de las distintas áreas.

El eje del abordaje pedagógico es esencialmente trabajar

en primer lugar la autoestima y liberar el peso del rótulo y estigma que cada uno trae desde su entorno familiar y social. Como estrategia pedagógica, la docente de educación de jóvenes y adultos prioriza la comunicación e interacción grupal para un mejor conocimiento entre sí y comprender a cada uno en sus historias y sus vivencias. Aprender a escucharse es la base de este trabajo grupal durante la práctica áulica cotidiana.

Para la docente es fundamental poder dedicar un “tiempo educativo” para trabajar con la familia, en una participación real que funcione de apoyo al aprendizaje del joven o adulto y a la propia labor docente.

Como docente siento que hay que trabajar con los padres las actitudes de limitar y discapacitar a los hijos. No me gusta usar la palabra discapacitado para ellos, pero sí hay que decir que algunos padres los limitan. [...] Es teniendo en cuenta que no son sólo los contenidos pedagógicos lo que hay que aprender, sino también es fundamental aprender ciertos comportamientos y valores: cómo compartir entre ellos, donde encuentran un sentido y se gratifican en la misma convivencia grupal del centro educativo de adultos.

Como adultos les digo que tienen que estar actualizados, ver las noticias, leer diarios, conectarse con el mundo, socializarse.

El abordaje pedagógico requiere de un docente crítico y autocrítico de los valores y los presupuestos que subyacen a las prácticas educativas habituales, que generalmente se basan en una premisa patológica y en pruebas de evaluación normativas que se centran en las dificultades del alumno, sin cuestionar las barreras ambientales existentes en las instituciones educativas y en las comunidades donde los alumnos son etiquetados, excluidos o marginados.

Por ello, en la formación docente es importante tener en cuenta también la dinámica subjetiva e intersubjetiva:

“La dinámica de desarrollo personal se da en situación, en espacios y tiempos con calidades específicas que facilitan los procesos de objetivación - subjetivación, el retorno sobre sí mismo, la reflexión como posibilidad de pensar sobre lo actuado, lo pensado, lo sentido.” (Souto, 1999: 42)

El abordaje educativo plantea modos de acercarse a la diversidad de situaciones educativas, fenómenos que desbordan toda posibilidad de cerrarlas y simplificarlas. Al docente se le plantean permanentemente interrogantes en cada situación educativa que es irrepetible, cambiante, formando parte de la complejidad del fenómeno humano inmerso en su contexto.

Los problemas educativos al ser complejos e imprevisibles están sometidos frecuentemente a situaciones de “conflicto de valor”, y en muchas ocasiones simultáneos con otros problemas, que por tratarse de “casos únicos” son poco generalizables. De allí la necesidad de una “pedagogía de la complejidad”, para dar respuesta a las demandas con flexibilidad, innovación, apertura y cooperación, atendiendo a la diversidad.

3.3.- Estudiante universitaria avanzada de música

Cecilia, estudiante con discapacidad sensorial visual testimonia sus aprendizajes. Estudió violín desde los 5 años, tenía un resto visual de un 10% hasta los 10 años. No necesitó partitura hasta los 10 o 12 años. Le era más fácil aprender de oído, memoria auditiva, y utilizaba muy poco el resto visual.

Cuando comencé a aprender violín me era más fácil, porque ponía mis manos sobre las del profesor y aprendía a través de la sensibilidad táctil. Usaba el método Suzuki⁴.

Cuando niña, era normal para mí trabajar mucho con lo físico corporalmente, sintiendo y no tanto viendo. A los alumnos que doy clase lo hago de la misma manera.

La primera profesora que tuve en violín era una señora grande, fue fácil aprender con ella.

A los 8 años tuve otro profesor, quien no soportaba que le tocara las manos para que pudiera seguirlo y aprender con el contacto físico. Allí casi dejo de estudiar. En ese momento se encontraba presente otro alumno de ese profesor que tenía 16 años, al escuchar lo sucedido, expresó: ¡No puede ser que por esa tontera se tenga que ir un alumno! Y fue ese alumno quien me enseñaba pero al poco tiempo se fue a la filarmónica de Buenos Aires, y yo continué con otra profesora, pero no estaba conforme. Después me fui a estudiar a Buenos Aires, allí me aceptaban con la condición que tuviera un profesor de violín en Córdoba. La dificultad era que no conseguía profesor porque todos tenían miedo de intentar enseñarme, ellos expresaban: ¡si después te tengo que decir que no! ¿Que va a pasar?

Cuando tuve 16 años, el profe con el que deseaba aprender también opinaba lo mismo que los otros. Mi familia me apoyó ante el profesor, insistiéndole que probara; si luego le parecía que no iba a poder aprender, no iba a pasar nada. Y así me aceptó como su alumna de violín.

⁴ El método Suzuki fue creado para la enseñanza del violín, por Suzuki Shin'ichi (1898-1998), pedagogo japonés que estudió este instrumento en Japón y Alemania. En 1946 creó el Movimiento de Educación de Talentos basado en el principio de que cualquier persona tiene un talento musical susceptible de ser desarrollado con una educación adecuada. Su propuesta metodológica consiste en iniciar al niño en la enseñanza musical a los dos años de edad. Comienza con instrumentos en miniatura (progresivamente los sustituye por otros mayores), no utiliza la notación musical y propicia la participación de los padres.

Al momento de realizada la entrevista, Cecilia tenía 22 años de edad y cursaba 5º año de violín en la Universidad con el mismo profesor.

Mi manera de aprender consiste mucho en poner mis manos sobre las de él cuando toca el violín, y con las mismas exigencias que a los demás alumnos.

Hice experiencias de aprendizaje con los diferentes métodos que él usaba para enseñarme, así como yo también probaba distintos métodos para aprender, y nunca sentí con él discriminación.

Creo que la discriminación la hace el propio discriminado y no el discriminador.

Ella, lo mismo que su familia, contribuye a diluir las barreras que se presentan en el entorno educativo y propone soluciones alternativas a los profesores sugiriendo sus propias modalidades y métodos para aprender.

En los exámenes, primeramente escribe en Braille y luego transcribe ese texto con una máquina de escribir común a la escritura en tinta, para que sea leído y evaluado por el profesor al mismo tiempo que el resto del curso, lo que ayuda a no ser discriminada. Y reafirma:

Insisto en que la discriminación la hace el discriminado y no el discriminador, en el sentido siguiente: como los profesores en la facultad no leen en Braille, busco la manera de adecuarme a las posibilidades de los demás para que me acepten. Así ellos no me discriminan, porque trato de igualarme a los otros y yo no me siento discriminada porque me veo igual a los otros.

En audio debía escribir melodías, me acompañaba mi mamá, quién estaba en un punto neutral porque ella no sabía música, y yo le dictaba. Ni le preguntaba al profe, directamente iba y le decía: ¡está mi mamá acá! y ¡jella va a escribir! porque si preguntas antes, lo piensan y se hacen problemas y... ¡dicen que no!

Cecilia testimonia el enfoque de una educación inclusiva⁵, resolviendo dificultades con el apoyo que le brinda su familia para su mayor autodeterminación y su mejor calidad de vida⁶. Al descentrarse de su déficit sensorial, potencia sus propios recursos, su imagen positiva de sí misma y su creatividad. Todo ello es reflejado en la interacción docente – estudiante y el contexto, abriendo caminos innovadores.

Mi profesor de instrumento, al principio sentía que no estaba capacitado para enseñarme y por eso decía que no, pero la enseñanza se fue dando muy naturalmente. Él nunca me pidió un libro para ver cómo enseñarme, sino que me decía:

⁵ En la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Booth y Ainscow, expresan que la “inclusión” o la “educación inclusiva” no es otro nombre para referirse a la integración del “Alumnado” con Necesidades Educativas Especiales” (ACNEEs). Implica un enfoque diferente para identificar e intentar resolver las dificultades que aparecen en los centros. El concepto “Necesidades Educativas Especiales” no se utiliza [...] debido a que consideramos que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se genera expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Y tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como con NEE en sus clases son fundamentalmente responsabilidad de un especialista. Cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficits del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben las innovaciones en la cultura, las políticas y las prácticas escolares que minimizarían las dificultades educativas para todo el alumnado. (Booth y Ainscow, 2002:21)

⁶ El concepto calidad de vida trabajado por Schalock R. Y Verdugo M. A. (2001,2006) centrado en la persona y en la familia, es un concepto multidimensional que incluye un número de dimensiones que reflejan valores positivos y las experiencias de vida según las diferentes perspectivas culturales y vitales que normalmente incluye estados deseados relativos al bienestar personal. Las condiciones de vida que reflejan la calidad de vida deseada se refiere a las siguientes dimensiones: Bienestar emocional, material y físico; desarrollo personal y relaciones interpersonales, inclusión social, derechos y autodeterminación.

A ver ¿cómo hacemos tal cosa?

Y... bueno, lo podemos hacer de tal manera o de otra.

Así construíamos el método para aprender y para estudiar.

¡En realidad todo el mundo tiene su particularidad para aprender!

El profesor está muy orgulloso de mí, me consiguió el trabajo en Neuquén, hizo muchas cosas por mí. Personalmente jamás tuve problemas con ningún profesor, cuando los hubo, eran los mismos que se le presentaban a los demás compañeros: que no te dejan rendir y, entre otras cosas., yo discutía como todos los demás.

La interacción profesor – estudiante produce cambios actitudinales. El docente se descentra de “la técnica” y “el método” trazados de antemano y junto al estudiante encuentran alternativas innovadoras. Esto se corresponde con los principios de la inclusión educativa y social, superando el límite de la educación especial, al potenciar los propios recursos creativos, intelectuales y afectivos, desarrollando la capacidad de iniciativas.

Pienso que esta seguridad y comunicación con la gente me la ha facilitado mi familia. Si bien para mis padres, al principio, no fue fácil afrontar el problema, yo lo asumía más que ellos; pero siempre me dieron mucha fuerza y me decían: ¡si te tropezás, sacudite y seguí! porque ¡no te vas a quedar llorando en tu casa!, ¡así no se consigue nada! Y de ahí creo que me viene la fuerza.

La familia le facilitó desde la primera infancia experiencias de autonomía y de socialización, junto a sus hermanos, profesores, amigos que con sus presencias ayudaron a transitar fuera del núcleo familiar y continuar realizando su proyecto propio y su deseo de vivir.

Además mis amigos son geniales. Te vas dando cuenta que con esa seguridad y “el hablar” te ayudas a vos, porque tomas conciencia de lo que hiciste, y al ser cosas buenas, al mismo tiempo ayudas a los otros para que sepan que siempre se puede hacer algo.

La escuela primaria y secundaria la cursé en colegios comunes. En la primaria hasta quinto grado usé lapicera, y recién en sexto grado empecé Braille. La mitad lo hice con máquina de escribir común, porque a pesar que yo no veía, escribía con lapicera y no entendían mi letra. Después fui al colegio de ciegos para aprender Braille, pero como toda institución, era muy lenta. Entonces mi familia consiguió un libro que tenía escritura en tinta y en Braille, y en una mañana, con mi hermano del medio lo aprendimos: es decir, él me leía la escritura en tinta y yo lo seguía leyendo en Braille y de allí ya salí leyendo Braille.

Las modalidades educativas que los padres de Cecilia eligieron concuerdan con los nuevos paradigmas de la educación inclusiva, superando barreras al aprendizaje y la participación que aún existen en el sistema educativo centrado en el déficit que experimenta el alumno, limitando su participación. Por el contrario, la inclusión social y educativa iniciada en su infancia, en su contexto familiar, posibilitó instituir en la escuela común (primaria y secundaria) estrategias creativas y apoyos pedagógicos innovadores que potenciaron su capacidad intelectual, afectiva y social.

El bastón fue difícil de asumir. A los 11 años lo empecé a usar, pero recién cuando entré en la facultad tomé más conciencia. Para mí, usar el bastón era declarar que era ciega y no fue fácil, y como a los lugares que iba, los conocía, no tenía problemas. Por ejemplo, en violín iba desde que tenía un año y medio porque lo acompañaba a mi hermano, entonces conocía todo el lugar. Cuando tomaba el colectivo subía con el bastón, pero cuando me bajaba lo guardaba. Si tenía que irme del colegio

caminando a mi casa, recién en la esquina desdoblaba el bastón. En realidad era por mí, ya que yo sabía que todo el mundo conocía que yo era ciega. Una de las personas que me ayudó a poder asumirlo fue mi profe de violín quien me dijo que no podía ser que no lo usara.

Las experiencias de socialización facilitadas por su familia y su hermano en la primera infancia la inician en la preparación de su autonomía en el proceso de desprendimiento del medio familiar hacia el afuera. En este sentido es importante la función que cumple el profesor y otras figuras representativas que apoyan el tránsito a su propia independencia y su autodeterminación posible.

La cultura y práctica educativa inclusiva asumida por el profesor y figuras de tránsito (Núñez, 2007) junto a la familia y la comunidad, brinda los apoyos y recursos necesarios para el aprendizaje y la participación. Lo expresado por Cecilia es confirmado por los conceptos de su Profesor de Violín:

Hace aproximadamente 6 años que soy profesor de Cecilia. Ha sido muy afortunada de nacer en el seno de una familia en que se valora la educación por sobre todas las cosas.

Su ceguera nunca fue un impedimento para el aprendizaje. Sus padres nunca vieron con muy buenos ojos la educación tradicional brindada a las personas ciegas y buscaron para su hija otros métodos, así llegaron al método Suzuki. La base filosófica del método es que el talento se crea y se educa, además de buscar inspirar el amor a la música como también al prójimo.

Como el aprendizaje de violín se basa en lo visual, para Cecilia hubo que implementar otros recursos, aunque las exigencias fueron las mismas: por ejemplo al dar un estudio nuevo de Kreutzer al grupo con la instrucción de aprenderlo para la semana siguiente, nunca le concedí a ella más tiempo que a los demás estudiantes, a pesar que ella debía hacer un doble trabajo por la transcripción al

Braille de una partitura. Y ella siempre cumplió.

Un amigo de Cecilia escribe la siguiente semblanza:

Siempre habrá por suerte, muchos Quijote y Sancho Panza. Los que buscan emanciparse del rebaño; soñadores ante los utilitarios; entusiastas frente a los apáticos; generosos frente a los calculadores. Los que toman siempre la iniciativa a través de la imaginación frente a aquellos que frenan y paralizan todo intento de cambio; los que sueñan y luchan frente a los que se conforman con una rutina gris de hábitos y palabras. Sí, siempre por suerte habrá "locos lindos" como Cecilia, a quienes no parece descarriado ningún sueño y no tiemblan ante las adversidades que lo circundan. Estos locos idealistas son el motor que ha movido siempre y seguirá moviendo siempre el curso de la historia. Poder estar cerca de ellos nos hace sentir que como artistas estamos comprometidos a resistir, en la búsqueda de un género más "humano". Como su amigo, si Cecilia me permite esta palabra gigantesca, creo que sin ella me hubiera perdido de transitar nuevos caminos y de entender que antes que todo, el arte es un acto que precisa de seres generosos. Cecilia: no dejes nunca de enseñarnos y de brindarnos (tu ser) a cada momento.

La construcción de sus aprendizajes fue facilitada desde su contexto familiar y social caracterizada por una cultura inclusiva y en interacción con los otros. Esto contribuyó para que ante las barreras al aprendizaje y la participación que se daban por determinadas actitudes en el entorno educativo, siempre surgieran los apoyos de la familia y de docentes que brindaron las prácticas educativas inclusivas, favoreciendo su desarrollo creativo e independencia personal y social que hacen a su propia identidad.

Hoy Cecilia tiene un espacio que ha logrado por su propia capacidad con los apoyos del entorno, donde interactúa y ofrece propuestas significativas para otros, su

presencia despliega iniciativa, creatividad y productividad expresado a través de la música en diferentes ámbitos: universitario y otros educativos y artísticos socio - culturales.

4.- Una reflexión acerca de los testimonios

Los testimonios desde el ámbito universitario ejemplifican la importancia de la educación inclusiva en la búsqueda y la construcción de conocimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La cultura inclusiva y la práctica educativa inclusiva centrada en la interacción docente - alumno y en relación al contexto social, muestra que las barreras al aprendizaje y a la participación del estudiante con discapacidad se deben fundamentalmente a las actitudes, prejuicios, temores e ignorancia que se presentan en las personas y en el contexto educativo.

Este modelo social de la inclusión o escuela para todos lleva a centrarse en actitudes, hechos, procesos y decisiones que afectan a las políticas y a las prácticas educativas, que Verdugo Alonso y Echeita (2005) plantean como interrogantes:

En lugar de preguntarnos qué problemas, dificultades o déficit tiene este alumno, nos preguntemos cuáles son sus necesidades educativas.

* En lugar de preguntarnos y preocuparnos básicamente por las prácticas rehabilitadoras o por el «tratamiento» que requiere ese alumno, que nos preguntemos y preocupemos por la determinación de las ayudas educativas o apoyos de distinto tipo, grado y duración que van a necesitar para satisfacer sus necesidades de aprendizaje.

* Que en lugar de preguntarnos quién debe hacerse cargo de estos alumnos y alumnas, nos preguntemos por las

mejores estrategias de colaboración y ayuda, que deben desplegarse, entre todos los implicados en su educación.

* Y que en lugar de preguntarnos cómo deben ser las escuelas especiales para estos alumnos, nos preguntemos cómo hacer para que la enseñanza regular pueda ofrecer una respuesta educativa de calidad para todos, sin exclusiones.

Al docente se le plantean permanentemente interrogantes en cada situación educativa que es irrepetible, cambiante, formando parte de la complejidad del fenómeno humano inmerso en su contexto, y todo ello es lo que también debe tenerse en cuenta en la formación docente para abrir posibilidades de comprensión y operar ante la diversidad de situaciones que se presentan.

CAPÍTULO 7:

*Retorno al Sujeto en las
Representaciones Sociales.
Discapacidad y
Necesidades Educativas Especiales*

Porque hablar de sujeto en el campo de estudio de las representaciones sociales es hablar del pensamiento, es decir, referirse a procesos que implican dimensiones psíquicas y cognitivas; a la reflexividad mediante el cuestionamiento y el posicionamiento frente a la experiencia; a los conocimientos y al saber; y a la apertura hacia el mundo y los otros. Tales procesos revisten una forma concreta en contenidos representacionales expresados en actos y en palabras, en formas de vivencia, en discursos, en intercambios dialógicos, en afiliaciones y conflictos. (Jodelet, 2008:60)

1.- Relación investigación y formación docente

El estudio de las representaciones sociales sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales implica una estrecha relación entre investigación y formación docente. En este marco, coincidiendo con Achilli (2004), es fundamental la necesidad de proyectar y concretar una formación docente prolongada y permanente sobre el tema planteado, incorporando un trabajo de articulación reflexiva e intelectual con los conocimientos sistemáticos derivados de las investigaciones y de los abordajes educativos más inclusivos.

Así, durante el proceso investigativo de las representaciones sociales sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales, se facilitó la articulación entre «investigación» y «formación docente», relación generada a partir de las demandas de los docentes para avanzar en el conocimiento de dicha temática. Como respuesta se crearon diferentes espacios de reflexión y

formación en los ámbitos educativos universitario⁷ y no universitario⁸, que permitieron compartir y transferir la producción de conocimientos.

Se instaló el tema discapacidad y necesidades educativas especiales, y se realizaron acciones académicas y científicas que fortalecieron la interrelación investigación / formación docente. Este recorrido contribuyó al avance del conocimiento de los nuevos enfoques y paradigmas de la educación inclusiva, transformando representaciones sociales previas de los docentes. Éstos aportaron sus experiencias y sus vivencias compartidas al construir conocimientos y estrategias metodológicas, con procesos de objetivación de la discapacidad y las necesidades educativas especiales, logrando nuevas significaciones conceptuales a partir de los propios anclajes socioculturales, transformando sus representaciones sociales y desarrollando un sentido crítico que va más allá del sentido común y de sus “vivencias”

⁷ Se organizó y concretó las XII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales- y VI Encuentro de Alumnos Universitarios de Educación Especial, convocada por la Red Universitaria de Educación Especial – RUEDES- en FFHA - UNSJ, 2003. Estas Jornadas, por su carácter científico y académico, constituyeron una acción de transferencia relevante a nivel provincial y nacional, además contaron con especialistas internacionales de conferencistas invitados. Su producción se publicó en el libro “Educar en la diversidad, ¿realidad o utopía?” (Sartori, Castilla, 2004), dando cuenta del estado del arte de los estudios sobre la discapacidad y la Educación Especial.

Otra acción relevante e innovadora del proceso investigativo fue la creación de la cátedra libre de Musicoterapia (2006-2007) destinada a docentes y estudiantes de Música, resultado de previos cursos taller de Musicoterapia enmarcados en los proyectos de investigación sobre Formación Docente y Necesidades Educativas Especiales en el ámbito universitario.

Por otro lado se implementaron jornadas taller con docentes e investigadores, y talleres de reflexión con estudiantes universitarios de carreras orientadas a la docencia. También se llevaron a cabo jornadas, seminarios y talleres de reflexión-participativos con docentes universitarios y no universitarios, familiares de estudiantes con discapacidad y otros participantes.

⁸ Se destacan los cursos taller con docentes de Educación de Jóvenes y Adultos, y talleres reflexivos con docentes y profesionales de Educación Especial.

comprometidas en cada jornada, curso o taller.

En la perspectiva del pensamiento complejo, la formación docente utiliza el concepto de estrategia expresado por Morín: “la estrategia elabora uno o varios escenarios posibles. Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer su acción”. (Morín, 2005:113)

Se opera con conocimientos y significados provenientes de la educación especial y de disciplinas diversas (medicina, neurología, filosofía, psicoanálisis, psicología, antropología, sociología, psicosociología, historia, pedagogía, políticas, etc.) que incluye la diversidad, la heterogeneidad, la espacialidad y la temporalidad, reconociendo la multiplicidad de dimensiones y entrecruzamientos de variables que intervienen en la situación compleja del campo de las representaciones sociales de la discapacidad y necesidades educativas especiales en la formación docente.

Estos avances en los nuevos conocimientos y estrategias de acción permiten recuperar el rol docente, en el sentido de posicionarse como un sujeto activo y pensante, fortaleciendo su afirmación identitaria en relación al vínculo social cotidiano con los otros actores sociales. Por la comunicación intersubjetiva y por la interacción del conocimiento, con un trabajo reflexivo y crítico en la formación docente, se busca recuperar la identidad del docente. Esto se opone, parafraseando a Achilli, a concepciones que explícita o implícitamente sobrecargan y burocratizan el rol docente, por estar sometido a presiones externas, cursos cortos impuestos, recetas de técnicas didácticas sobre qué “debe” y “cómo” hacer, las que debilitan su rol docente, lo enajenan, lo desvalorizan y lo disocian. Concepción ésta que lleva a múltiples atomizaciones del conocimiento y del pensamiento, y a la fragmentación de los aprendizajes y de las orientaciones para la enseñanza. (Achilli, 2004:83-87)

En relación a las presiones externas que enajenan al sujeto activo y pensante, desde las ciencias sociales Jodelet⁹ (2008) lo explica en base a dos paradigmas que condicionan el sujeto del sistema capitalista: el de la servidumbre, del latín “servus”, avasallamiento, y el de la sujeción, que es el sometimiento del individuo a reglas y a objetivaciones. Ambos estados atañen al sujeto docente y emergen como planteos problemáticos que deben ser considerados y trabajados con relación a sí mismo y con los otros, para su afirmación identitaria.

El entramado subjetivo del docente adquiere las formas y las figuras de una subjetividad que es creada y modelada por las condiciones sociales e institucionales en el devenir histórico, y lo llevan a desempeñar roles impuestos asignados socialmente, perdiendo así su autonomía ante una sociedad regida por los imperativos del poder y del lucro. A tales condicionantes Guattari los llama equipamientos colectivos de subjetivación, que son de diferente orden (cultural, religioso, político, técnico, artístico, corporativo, etc.), y que también se pueden abrir alternativas de cambio:

“La subjetividad está hoy masivamente controlada por dispositivos de poder y de saber que ponen las innovaciones técnicas, científicas y artísticas al servicio de las figuras más retrógradas de la socialidad. Pero sin embargo, se puede concebir otras modalidades de producción subjetiva -como las procesuales y singularizantes. Estas formas alternativas de reapropiación existencial y de auto-valorización pueden convertirse mañana en la razón de vida de las colectividades humanas y de los individuos que se niegan a entregarse a la entropía mortífera característica del periodo por el que estamos atravesando.” (Guattari, 1986, citado en Jodelet, 2008: 40)

⁹ Jodelet cita a Deleuze y Guattari (1980) *El sujeto moderno del sistema capitalista*.

El docente al recuperar su producción subjetiva e intersubjetiva, como sujeto activo y pensante en la formación docente, le permite asumir una actitud dispuesta y comprometida, para crear alternativas ante lo diverso y lo heterogéneo del hecho educativo. Esto genera una nueva demanda social basada en las transformaciones globales que orientan la reflexión de los individuos y de los grupos, afirmando su singularidad o su particularidad, su libertad y deseo de reconocimiento para sí y para los otros.

La nueva demanda social es la del "derecho a tener derechos"; la idea de sujeto es convocada por la "transformación de una conciencia de sí que se vuelve más fuerte que la conciencia de las reglas y de las normas, así como de las exigencias de los sistemas dentro de los cuales se vive y se actúa". (Touraine, 2007, citado en Jodelet, 2008:46)

En la formación docente, tanto la reflexión como la interacción dialógica respecto al tema discapacidad y necesidades educativas especiales, ayudan a transformar las representaciones sociales compartidas, desarrollando actitudes comprensivas y mayor apertura a la experiencia vivida, fundamentalmente por el trabajo que realiza el docente en el retorno sobre sí mismo en la relación intersubjetiva. El adquirir mayor conciencia de sí, el docente ante situaciones educativas complejas, le permite innovar y ejercer en la relación docente - estudiante uno de los primeros derechos que tiene el sujeto que es el derecho a la palabra. Derecho extensivo a las prácticas educativas general y especial. Por ejemplo ante un estudiante con discapacidad, es necesario tener en cuenta el derecho a su palabra y a su escucha, junto al derecho del docente de preguntarle ¿cómo piensa él para acceder a tal contenido o aprendizaje? ¿Qué le parece? ¿Cómo hacer? Interrogantes que son diálogos

intersubjetivos de miradas mutuas, de escuchas, y no el anuncio de una decisión ya tomada por otros. Las relaciones intersubjetivas y los intercambios dialógicos que se dan en el contexto educativo y formativo docente posibilitan la transformación de las representaciones sociales compartidas del tema abordado.

2.- El retorno sobre sí mismo en la formación docente

El retorno sobre sí mismo, “contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro”. (Souto, 1996:11).

El Profesor Filloux reflexiona sobre el sujeto o los sujetos, formador y formado, en el marco de la intersubjetividad con el retorno sobre sí mismo del formador y del formado, por parte de ambos, en un diálogo entre personas.

“Esto puede ayudarnos a entender el hecho de que cuando un formador (cualquiera sea él), realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando hace, entonces, ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina.” (Filloux, 1996:37-38)

Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que el formador puede reconocerse como sujeto, hacer un retorno sobre sí mismo y ayudar al otro o a los otros a que hagan ese retorno sobre sí mismos o sobre ellos mismos. El sujeto “es” en relación con los otros sujetos, y “es sujeto” sólo por el reconocimiento de los otros. El psicoanálisis centra la mirada

en el sujeto¹⁰ en el sentido que designa al individuo en tanto es a la vez observador de los otros y observado por los otros.

En la intersubjetividad se da el reconocimiento recíproco en el encuentro del formador-formado, es un reconocimiento de carácter social esencial en el proceso de formación docente. En la relación dialógica entre los sujetos se pone en escena lo que Freud llama el sujeto del inconsciente: "Saber que cada cual habla de una cierta manera, a partir de algo inconsciente, pero que al mismo tiempo expresa cosas a nivel consciente." (Filloux, 1996:42)

Durante el proceso de formación, el docente al estar consciente de sí mismo y de las problemáticas profundas de sí y de los otros sujetos a los que se dirige, conlleva también hacer un retorno sobre la propia infancia, desde las instancias subjetivas presentes en la interacción.

Preguntarse como formador qué retorna a mí, sobre mí. Es reconocer que en el otro me reflejo y que el otro me refleja. [...] no hay sujeto sin otro sujeto que lo reconozca como sujeto. [...] Filloux jerarquiza el lugar de la intersubjetividad en la relación formador-formado, en la lucha por el reconocimiento. (Souto, 1996:12)

La interacción dialógica, suscita la inquietud de extrañeza, poder percibir en profundidad y pensar al otro como su - ser - en - el - mundo - con - otros, como sujeto pleno en su condición de sujeto cómo ser único.

Los psicoanalistas plantean la cuestión de la alteridad como la relación del hombre con lo que lo rodea, con su deseo y con el objeto, en la perspectiva de determinación inconsciente. Para Freud el inconsciente es como la otra escena o tercer lugar que se sustrae a la conciencia.

¹⁰ Sujeto: término corriente en psicología, filosofía y lógica. Es empleado para designar al individuo en tanto es a la vez observador de los otros y observado por los otros... El sujeto es definido como el hombre mismo en tanto que fundamento de sus propios pensamientos y funciones. (Roudinesco, 2005: 1043)

“En la relación Otro/otro designa el tercer lugar, determinado por el inconsciente freudiano, Otro de lo que es propio de la pura dualidad (otro) en el sentido de la psicología. En la función de la palabra se trata del Otro y que el inconsciente es el discurso del Otro.” (Roudinesco, 2005: 769)

Ante la discapacidad, el sujeto suele sentir cierta perturbación e intranquilidad, como efecto de verse alterada su mismidad egocéntrica frente al espejo que le revela una imagen no deseada, porque inconscientemente le reflejaría su propia incompletud. Generalmente, lo más perturbador es aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones. Por la dificultad de reconocerse en el otro como “alteridad deficiente / diferente”, aparece la dificultad de nombrarlo. Lo innombrable conduce a no hallar las palabras para poder comunicarse. Al contrario, la mirada en profundidad de la persona con discapacidad permite reconocerla en su mismidad como un ser completo incluido su déficit y también sus otras posibilidades a desarrollar.

Más allá de las representaciones especulares o imaginarias, según Lacan, el sujeto es determinado por un orden simbólico designado como “lugar del Otro”, y perfectamente diferenciable de lo propio de la relación con el otro.

“Lacán, a partir de una teoría de la alteridad centrada en lo especular y lo imaginario, designaba al otro como otro sí mismo o como una representación del yo, marcada por la prevalencia de la relación dual con la imagen del semejante. Más tarde teorizó su noción de símbolo y una nueva concepción de alteridad que desemboca en la creación del término “gran Otro”. [...] En 1955 definió al Otro como el lugar donde se constituye el sujeto. Y estableció un vínculo entre el deseo, el sujeto, el significante y la cuestión del Otro. El Otro se convirtió en otra escena (el inconsciente) descrita por Freud, según terminología

*Lacanianana, entendida como “un lugar de despliegue de la palabra” donde “el deseo del hombre es el deseo del Otro”.
(Roudinesco, 2005: 770 ss)*

Es necesario volver a mirar bien aquello que nos representamos como “alteridad deficiente / diferente”, y percibir su irreductibilidad, su expresividad, su misterio. Ver y oír lo que el otro tiene de singular y único ... la discapacidad no afecta al sujeto en su totalidad, lo que “marca” es la mirada de los otros (Schorn,1999). De allí la importancia que el formador debe ser capaz de hacer conscientes aquellos conocimientos que están presentes en el sí mismo de los docentes, como huellas de la infancia, en gran parte desconocidos. Esos registros conducen a pensar sobre los deseos inconscientes que impulsan a crear y dar vida, como también a destruir, violentar, a ejercer un dominio y un apoderamiento sobre el otro. Estos son algunos aspectos para abordar en la formación docente en el retorno sobre sí mismo en la relación intersubjetiva frente a la alteridad “deficiente / diferente”.

La paradoja en educación es que esos conocimientos son desconocidos y requieren un cierto nivel de análisis subjetivo inconsciente en los sentidos señalados, hacia una verdad del campo del deseo, donde el sujeto sea artífice de su propio destino y su verdad singular, abriendo espacios a la subjetividad y a la intersubjetividad.

Skliar propone una pedagogía de la perplejidad, del asombro y una pedagogía del acontecimiento, discontinua, que provoque el pensamiento, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido: que enmudezca la mismidad. Que desordene el orden, que posibilite la multiplicación de todas las palabras, la pluralidad de todo lo otro. Es la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente. (Skliar, 2004:148)

3.- El retorno al sujeto y las representaciones sociales

El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, de Jodelet (2008), constituye un marco conceptual para trabajar las representaciones sociales de la discapacidad y necesidades educativas especiales en la formación docente, acorde a los contenidos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores. Se intenta promover transformaciones representacionales en relación a los procesos de subjetivación del docente, sobre el tema mencionado desde un punto de vista teórico y práctico. Para lo cual, en los cursos y talleres de formación docente es imprescindible vincular la subjetividad y la representación del docente con la producción de conocimientos y significados referidos a la discapacidad y necesidades educativas especiales.

Los contenidos representacionales de la discapacidad son efectos atribuidos a las formas de subjetivación condicionadas por los marcos sociales e históricos, que inciden en la constitución de las subjetividades y la afirmación identitaria del docente. Esta última se evidencia en los procesos de interacción e intervención socioeducativa, donde las representaciones sobre la discapacidad son transmitidas intersubjetivamente por cada docente, y pueden responder a un modelo médico biologista centrado en el déficit, articulado con un modelo educativo homogéneo y segregacionista de exclusión, o por el contrario a un modelo más social centrado en el funcionamiento y posibilidades que la persona con discapacidad posee, y se corresponde con un modelo educativo inclusivo basado en la heterogeneidad y la diversidad. Estas concepciones están presentes en las representaciones sociales del docente, y es fundamental trabajarlas en la formación docente con el movimiento de retorno a la subjetividad.

El trabajo reflexivo con las representaciones individuales, sociales o colectivas permite la corrección de creencias inadecuadas o falsas, revaloriza los saberes del docente, desarrolla la conciencia crítica de los modelos de la discapacidad, reinterpreta situaciones de vida, para asumir posturas en función del análisis de su propio contexto educativo en la diversidad.

Moscovici trata a la representación social como una “elaboración psicológica y social”, aborda su formación a partir de la triangulación “sujeto-alter-objeto” (1970¹¹, 1984, 2000) y conduce al interrogante sobre el lugar del sujeto. En este trabajo la pregunta se traslada al sujeto docente, sujeto que siente, piensa y actúa ante el objeto representacional “discapacidad y necesidades educativas especiales” en un contexto socioeducativo de interacción y de inscripción, portador de significados que circulan en el espacio social o construidos en la misma interacción. Estos significados se acompañan de sentimientos de aceptación, o de rechazo, temores y angustias frente a lo diferente, lo no esperado; pero a su vez es el otro que como semejante también le refleja rasgos de su propia condición humana. Por ello, la dinámica psíquica siempre subyace a la producción de pensamiento y de la acción, y se externaliza en los fenómenos de representación.

Otras contribuciones al campo de estudio de las representaciones sociales y la dimensión subjetiva, señaladas por Jodelet, son los desarrollados por Kæes (1976) sobre Aparato psíquico de los grupos y Zavalloni (2007) con la egoecología que indaga las relaciones entre representaciones

¹¹ Esto es aplicable tanto a los fenómenos de grupo como a los procesos psicológicos y sociales, e integra el hecho de la relación social en la descripción y explicación de los fenómenos psicológicos y sociales. En este caso, la relación sujeto-objeto está mediada por la intervención de otro sujeto, de un “Alter”, y deviene una relación compleja de sujeto a sujeto y de sujetos a objetos. (Moscovici, 1970)

sociales y subjetividad en los procesos identitarios. Ambos remiten a un sujeto auténticamente social que interioriza y se apropia de la representación de la alteridad en la estructuración de una identidad que incluye la corporeidad, e interviene al mismo tiempo en su construcción. Estos conceptos son fundamentales para articular la representación de la discapacidad con la subjetividad, a lo que se añade la relación alma y cuerpo.

A propósito, Jodelet retoma el proyecto antropológico que se funda en la unión entre el alma y el cuerpo (Milon, 2007) y de otros autores que “han identificado en la articulación del cuerpo y del ego en Descartes¹² las premisas del uso filosófico de la noción de ‘carne’ como pensamiento encarnado” en la expresión de Merleau-Ponty:

La idea cartesiana del cuerpo humano considerado como lo humano -no cerrado, sino abierto en la medida en que está gobernado por el pensamiento- es posiblemente la idea más profunda a propósito de la unión entre el alma y el cuerpo. Se trata del alma interviniendo en un cuerpo que no existe en sí mismo (si así fuera, sería un cuerpo cerrado como el del animal), que no puede ser cuerpo y viviente-humano más que consumándose en una ‘visión de sí mismo’ que es el pensamiento. (Merleau-Ponty, 1964)

Y en Husserl la asunción fenomenológica de una intersubjetividad:

¹² Ver, en particular, en la sexta Meditación (1641), la célebre frase: “No estoy alojado en mi cuerpo como un piloto en su navío, sino que, además de esto, estoy unido muy estrechamente con él, y fusionado y mezclado de tal manera que compongo un solo todo con él” (1949, 217).

Únicamente a través del vínculo entre la conciencia y el cuerpo en una unidad natural manifestada a la intuición empírica, es posible una comprensión mutua entre seres animados que pertenecen a un mismo mundo. [...] Únicamente por este medio cada sujeto cognoscente puede descubrir el mundo total como algo que lo engloba a él mismo y a otros sujetos, y al mismo tiempo reconocerlo como el solo y único mundo de vida compartido entre él y los otros sujetos. (Husserl, 1950)

Los planteos fenomenológicos sitúan las representaciones sociales sobre la discapacidad como un objeto complejo en relación al sujeto docente en formación / formado y entrelaza la emergencia de la subjetividad del docente en relación con los procesos identitarios. Al ser el docente un sujeto social en relación con el otro y los otros, interioriza al otro en el sujeto y se apropia de las representaciones sociales que sobre la discapacidad circulan en los espacios socioeducativos y, al mismo tiempo interviene como participante activo en su construcción y transformación, tanto en grupos como en contextos variados. La reflexión incluye la condición del sujeto docente, sitúa su inscripción activa en el mundo –en una perspectiva política e histórica- que subyacen a la emergencia de la subjetividad del docente, en virtud de la identificación entre la problemática de la subjetividad y la sujeción a reglas y a objetivaciones.

Jodelet afirma que la noción de representación es un importante recurso para el estudio en las diferentes ciencias, principalmente en la historia, la antropología, la sociología y con aportes del psicoanálisis.

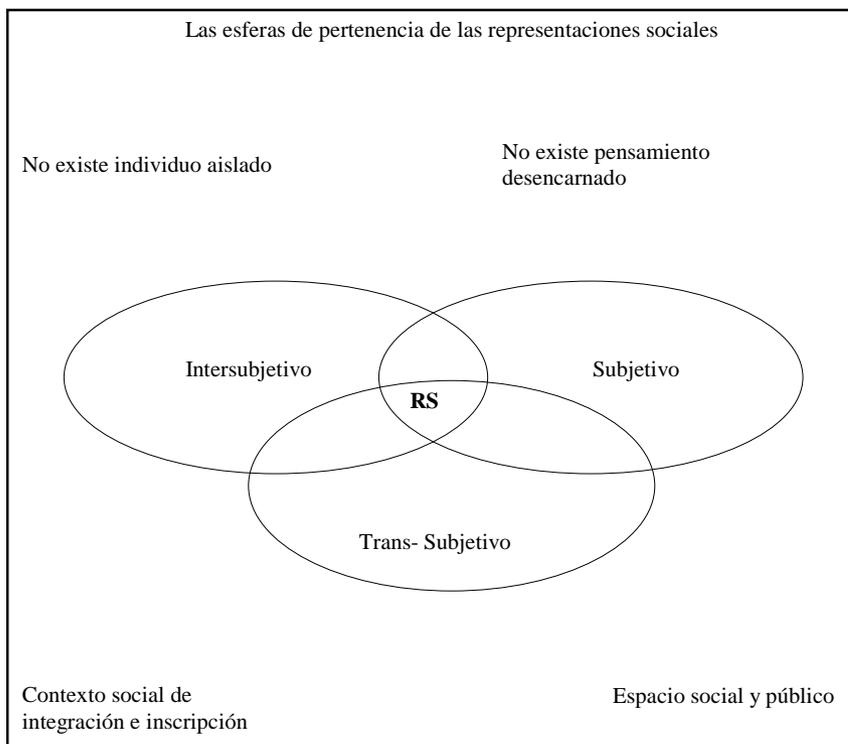
Así lo demuestran los estudios e investigaciones sobre las representaciones sociales de la discapacidad, al abordar un objeto complejo que requiere de las interciencias. En el horizonte del campo pedagógico y en la perspectiva de formación docente, Marta Souto expresa:

La hipótesis de lo complejo, lo heterogéneo, lo diverso, lo singular, el acontecimiento, el desorden creador de órdenes y el desorden presente en el orden, la multireferencialidad, la lógica de la recursividad y la lógica de la retroactividad en el campo pedagógico que estudia. Campo problemático que surge de los diversos atravesamientos políticos, institucionales, grupales, de lo cognitivo, de lo subjetivo, etc. (Souto, 1999: 97)

4.- Las representaciones sociales de la discapacidad en la subjetividad

La formación y práctica docente pone en juego las esferas subjetivas, intersubjetivas y trans-subjetivas de los participantes en el vínculo interactivo favoreciendo los procesos de objetivación en el análisis y reflexión de la discapacidad como construcción social modificando las representaciones sociales de la misma.

Para ello es útil el marco de análisis propuesto por Jodelet que sitúa el estudio de la representación social en el juego de la subjetividad. La génesis y las funciones de las representaciones sociales pueden comprenderse en relación a las tres esferas de pertenencia: subjetiva, intersubjetiva y trans-subjetiva, que se ilustra en el esquema siguiente:



Estas pueden aplicarse al estudio de las representaciones sociales de la discapacidad y necesidades educativas especiales en la formación docente.

La Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961, 1976; Jodelet, 1989) plantea que toda representación es la representación de un objeto y de un sujeto. El objeto lo constituyen las representaciones sociales sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales, y el sujeto es el docente en formación, quien no es un individuo aislado, sino que es un sujeto encarnado que siente, piensa y actúa. Asimismo, el sujeto docente es concebido como sujeto pensante y como actor social activo en la vida cotidiana, que se desarrolla en un contexto social de interacción y de inscripción. Esta última subsume dos tipos de procesos

respecto al objeto de la representación social de la discapacidad, uno referido a la participación en una red de interacciones con los otros, a través de la comunicación social (referida a la triangulación Ego-Alter y Objeto, propuesto por Moscovici en 1984); y el otro proceso de inscripción estaría dado por su pertenencia en el contexto socioeducativo de producción de significados que circulan en un espacio social y público para su formación (institución educativa, escuela, universidad, instituto, comunidad, etc.)

En la esfera subjetiva, si bien los elementos representacionales son compartidos, los procesos por los cuales el sujeto construye y se apropia de las representaciones de la discapacidad, son de naturaleza cognitiva y emocional ligados a la experiencia de la vida. Hay representaciones que el sujeto elabora activamente aunque las integra pasivamente por la rutina cotidiana, la tradición o la influencia social. Fenomenológicamente es un sujeto situado en el mundo con su cuerpo y por él participa en el mundo y en las relaciones intersubjetivas, su pensamiento está encarnado.

Para el análisis de las representaciones sociales de la discapacidad en el sujeto se deben considerar los factores emocionales, los identitarios y los posicionamientos sociales. El nivel subjetivo de las representaciones sociales tiene una función expresiva de significados individuales o colectivos atribuidos al objeto discapacidad en el entorno social, y depende de la sensibilidad, intereses, deseos, emociones y funcionamiento cognitivo del sujeto docente.

La esfera de la intersubjetividad remite a la situación de formación docente en el contexto socioeducativo, donde la interacción de los docentes, como sujetos pensantes y actuantes elaboran las representaciones sociales de la discapacidad y necesidades educativas especiales. En estos espacios de reflexión e intercambio dialógico se transmite información, se construyen saberes, se interpretan

experiencias y se abren posibilidades de creación de significados o de resignificación en torno al objeto de estudio discapacidad y necesidades educativas especiales. Esto contribuye a transformar las representaciones sociales y modificar actitudes más positivas en el plano personal o social, facilitando la comprensión e interpretación de situaciones educativas, construyendo significados compartidos en torno al objeto de interés común y sus abordajes educativos.

La esfera de la trans-subjetividad atraviesa los elementos del nivel subjetivo y del intersubjetivo; comprende un amplio espectro referido a los individuos y a los grupos, a los contextos de interacción, a las producciones discursivas e intercambios verbales. Además en la formación de las representaciones sociales, la trans-subjetividad remite a todo lo que es común para los miembros de un mismo colectivo y puede tener orígenes variados (culturales, sociales, económicos, políticos, religiosos, institucionales, etc.).

Esta esfera de la trans-subjetividad es el resultado del acceso a los recursos proporcionados por el aparato cultural para la interpretación del mundo, por ejemplo, los lineamientos de acción trazados por los organismos internacionales para la salud, la educación y la discapacidad. En este sentido, los acuerdos de la OMS (Organización Mundial de la Salud), UNESCO, la Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad, y demás aspectos legales, internacionales, regionales, nacionales y locales, referidos a la temática, van más allá de las instituciones específicas (Salud y Educación) y de la función que deben cumplir, al proporcionar criterios de codificación y de clasificación de la realidad, que hacen a los instrumentos mentales y a los repertorios que contribuyen a la construcción de significados compartidos que permiten la inter-comprensión.

La trans-subjetividad puede depender del:

“juego de coacciones o de presiones, asignables sea a las condiciones materiales de existencia, sea a imposiciones ligadas a la estructura de las relaciones sociales y de poder, sea al vigor de los sistemas de normas y valores, sea al estado de las mentalidades que los historiadores tratan como sistemas de representaciones que orientan las prácticas colectivas, asegurando el vínculo social y la identidad colectiva”. (Jodelet, 2008:54)

Puede relacionarse con la historia de las representaciones sociales sobre la persona con discapacidad, dado que los valores de la cultura occidental que se remonta al imperio greco-romano sostenía el ideal del cuerpo perfecto y en consecuencia la persona con alguna deficiencia era objeto de condiciones sociales opresivas, se las segregaba, se las humillaba, se las estigmatizaba.

Esta esfera trans -subjetiva remite al:

“espacio social y público donde circulan representaciones de origen diverso: la difusión por los medios masivos de comunicación, los marcos impuestos por los funcionamientos institucionales, las hegemonías ideológicas, etc. Atravesando los espacios de vida locales, esta esfera constituye una especie de medio - ambiente donde están inmersos los individuos. En virtud de su circulación, las representaciones generadas de este modo superan el marco de las interacciones y son asumidas por los sujetos bajo el modo de la adhesión o de sumisión.” (Jodelet, 2008:54)

En la actualidad es importante la gran incidencia de la esfera trans-subjetiva en el cambio representacional de la discapacidad a través de las expresiones artísticas, culturales, políticas, legales, al promover cambios positivos respecto a la inclusión social, cultural y educativa.

En la práctica educativa un estudiante con discapacidad

suele ser un acontecimiento nuevo para el docente, que lo lleva a analizar la situación desde la ciencia y desde el sentido común. Desde la ciencia es interiorizarse por las causas y efectos de su discapacidad y cuales son las posibilidades de funcionamiento para acceder a los contenidos educativos. Desde el sentido común es tener en cuenta cuál es la actitud del docente en relación a las tres esferas de la subjetividad y su modo de comprender intersubjetivamente la discapacidad y las necesidades educativas especiales, anclado en el saber o sistema de pensamiento preexistente.

Este acontecimiento moviliza en el sujeto docente y su entorno diferentes representaciones subjetivas, intersubjetivas, y dependerá de cual sea su contexto social de pertenencia, los compromisos ideológicos, los sistemas de valores, el que pueda promover cambios en la esfera trans-subjetiva de lo educativo y social.

Los horizontes variables en que se sitúa el tema de la discapacidad se acompañan de diferentes paradigmas vigentes en las áreas de salud y educación, a su vez subyacen y condicionan las distintas miradas y escuchas del sujeto docente reflejadas en las diversas actitudes ante el estudiante con discapacidad y necesidades educativas especiales. Es en la formación docente donde aquellas actitudes se ponen en escenas, se externalizan las representaciones sociales del docente, son objeto de debate y reflexión para modificar y enriquecer la acción de la práctica educativa.

La noción de horizonte en la que se encuentra encastrado el objeto permite superar el carácter individual de la noción de perspectiva. Porque el modo de enfocar los objetos y los acontecimientos que pueblan nuestro mundo cotidiano apela a sistemas de representaciones trans-subjetivas que modelan y matizan nuestras percepciones. (Jodelet, 2008: 55)

En el horizonte del campo pedagógico “se encuentra encastrado” el objeto “representación social de la discapacidad” y para su interpretación y comprensión se apela a sistemas representacionales trans-subjetivos que modelan la percepción del sujeto docente. En este sentido, la educación inclusiva es un principio general orientador de las políticas y prácticas educativas, desde la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa. Concepción que respalda las declaraciones, convenciones e informes internacionales relevantes e instalan trans-subjetivamente las directrices de acción: conceptos; las políticas; las estructuras y los sistemas; y las prácticas educativas, todos ello hacia una educación inclusiva, de justicia social y de inclusión social. (48ª Conferencia Internacional de Educación, UNESCO, 2008)

La interacción entre las esferas de pertenencia de las representaciones del objeto discapacidad conduce a tener que situarse desde qué horizonte se mira, se comprende y analiza el objeto representacional “discapacidad”, puede ser desde el modelo médico centrado en el déficit biológico o el modelo social centrado en el funcionamiento y la capacidad. O situarse en otra perspectiva desde la salud o la educación, dando lugar a intercambios de interpretación y a confrontaciones de posturas expresadas por los docentes. Cada uno de los horizontes pone de relieve distintos significados que hacen a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales en función de sistemas de representaciones trans-subjetivas que son específicas de los espacios sociales o públicos dentro de los cuales se mueven los sujetos como son las instituciones, las políticas, las culturas, las ideologías, que generan representaciones sociales sobre la discapacidad y necesidades educativas especiales, y facilitan la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad y necesidades educativas

especiales, o por el contrario refuerzan barreras que la dificultan.

Para esta esfera trans-subjetiva es fundamental trabajar en todos los ámbitos la Convención Internacional de los Derechos de la Persona con Discapacidad, que tiene el propósito de promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad. (ver Anexo B)

ANEXOS

A.- En los comienzos: estudiantes universitarios de la Universidad Nacional de San Juan

En el año 1997 se realiza la primer experiencia piloto de investigación de cátedra de Educación Especial de la Licenciatura en Ciencias de la Educación «*¿Qué dicen los estudiantes universitarios sanjuaninos sobre la discapacidad? y las posibilidades de integración social del sujeto con necesidades educativas especiales*» con alumnos de carreras orientadas a la docencia, correspondiente al ciclo lectivo 1997, en los Profesorados y licenciaturas en Ciencias de la Educación, Físico Química, Historia, Geografía, Matemática, Letras y Música. La que aportó las bases para el trabajo «Universidad e Integración de las personas con Necesidades Educativas Especiales», cuyo contenido constituye una reflexión y elaboración sobre la temática que se proyecta en la construcción del perfil profesional docente. Este planteo es de interés tanto para la Universidad como para la Sociedad, y abre las posibilidades de compartir acciones desde la Universidad en diferentes ámbitos universitarios y no universitarios.

Los fundamentos teóricos que acompañan este trabajo se reseña en el apartado marcos referenciales.

Se partía del supuesto que los estudiantes universitarios avanzados de carreras con orientación docente poseían información suficiente acerca del tema de la discapacidad o NEE.

Los resultados obtenidos fueron muy diferentes a lo esperado, los estudiantes, en general afirman no poseer información acerca de la misma, y la poca que tienen no la obtuvieron en la universidad, la fuente de información más

importante es la de los medios de comunicación. La experiencia de vida y algunos conocimientos acerca de las personas con necesidades educativas especiales o discapacidad la obtuvieron en los ámbitos familiar, comunitario y escolar. Lo significativo y muy importante fue que en su mayoría expresaran un sentimiento de aceptación hacia las personas con necesidades educativas especiales o discapacidad.

Los sentimientos manifestados se organizan en dos grupos, uno con actitudes más positivas: cariños, respeto, admiración por el cómo ve la vida, alegre, entusiasta, positivo, afecto, valoración, comprensión, amor y necesidad de darle espacio para desenvolver su creatividad, solidaridad, ganas de ayudarlo a defenderse por sí mismo. Otros con actitudes negativas, expresaron temores. Miedos a: no saber cómo actuar para no marginarlo, no saber cómo tratarlo, no saber cómo ayudarlo, no poder comunicarse correctamente, no saber comunicarse cuando no usa lenguaje oral; sentimientos de impotencia, pena, lástima, ganas de pensar en otra cosa, huir, evitar mirarlos e incapacidad para tratarlos.

Respecto a la integración social y educativa de la persona con discapacidad, opinan que depende más de la sociedad que de la propia persona con discapacidad. Como estudiantes universitarios expresan lo siguiente:

A veces no los aceptamos porque nos incomoda no poder comprenderlos.

Como integrante de la sociedad debo prepararme para integrarlo.

Debemos concientizarnos de que es un ser humano, que merece respeto, dedicación y brindarle su espacio.

La integración del discapacitado tiene que ver con la actitud asumida, si es de aceptación o no.

Depende de cada uno de los miembros de una sociedad.

Depende de la apertura de uno, pero también del discapacitado y de la sociedad.

Desde el lugar de cada uno de nosotros es hacer conciencia de las necesidades y capacidades especiales. Hay que empezar por uno mismo, hacer entender a otros que no es de otro planeta.

En la medida que nos toque relacionarnos con ellos en la comunidad, entre todos es posible integrarlo, es aceptar al otro y relacionarse con él, aceptándolo tal como es.

Como integrante de una sociedad con heterogéneas discapacidad soy responsable de su articulación individual con la misma.

La integración comienza en la familia. Lamentablemente la sociedad no esta acostumbrada a tratarlos.

Mi actitud influye en la actitud de otros. Mientras no haya discriminación todo puede resultar más fácil. Es necesario conocer la discapacidad y así aceptar a las personas con discapacidad. Para lo cual es fundamental el cambio de actitud para aceptarlos.

Requiere voluntad de ambas partes, para el no discapacitado es deber social humanitario.

A veces somos nosotros los que los discriminamos. Y al ser parte de la sociedad, la integración, aceptación y actitud ante la discapacidad depende de mí como de la sociedad. Debemos reconocer las diferencias para no discriminar.

Como futura profesora puedo tener una persona discapacitada y debo integrarla porque formo parte de la comunidad, pertenezco a ella y trabajo en una institución educativa.

Para integrarlo pienso que debo cambiar mi forma de relacionarme con ellos. Se necesita información y acercarse a instituciones para ayudarlos, porque soy parte de esta sociedad que generalmente los margina.

Algunos dijeron que la integración de la persona con discapacidad depende también de lo siguiente:

Son humanos y con sus propios sentimientos, pero a veces la sociedad los mira como raros y no los trata como personas. Pueden factores de tipo afectivo con tabúes y prejuicios por la ignorancia.

La integración depende mucho de la predisposición que tengamos para escucharlos, de los espacios que se le brinden, de la familia y del estado, de los recursos económicos y profesionales, de la preparación de los docentes, de la actitud y voluntad del discapacitado frente a las experiencias de vida.

Se destaca que predomina una actitud positiva y predisposición abierta hacia las personas con discapacidad, expresando la necesidad de comprometerse como futuros profesionales en su práctica docente asumiendo los principios de normalización, integración, inclusión educativa y social.

Los estudiantes universitarios proponen que se incorpore el tema de la discapacidad o las necesidades educativas especiales en la formación universitaria, y se implementen acciones en los diferentes ámbitos como las siguientes:

Charlas, charlas- debate, seminarios y cursos. Talleres de reflexión y encuentros.

Charlas explicativas informativas, mayor información y profundización sobre las diferentes problemáticas. Información y práctica testimoniales. Participación para tomar contacto directo con la problemática.

Cátedras en el área didáctico-pedagógica, en las materias pedagógicas y didácticas, en materias específicas y práctica en el área correspondiente. Cursos de profundización.

Capacitación. Preparación para la formación, aprender a comunicarse con la persona con discapacidad y conectarse

con la realidad, vivenciando situaciones prácticas desde todas las perspectivas.

Leyendo e informándose, conocer las diferentes discapacidades. Lectura de textos referidos al tema.

Realizando trabajos diversos, tareas en escuelas de discapacitados., mostrando las distintas realidades.

Planteos generales para reconocer problemáticas y modalidades de como ayudar.

Investigando y creando posibles soluciones de acceso a la universidad.

Afirman que a la universidad le corresponde asumir el compromiso de concienciar y emprender acciones priorizando aquellas que hacen a la formación y capacitación de recursos humanos e investigación. Además adecuar infraestructura e interactuar con otras instituciones dedicadas al tema y difusión.

Tres pilares sintetizan las representaciones sociales sobre el tema de la discapacidad o necesidades educativas especiales de los estudiantes universitarios en carreras con orientación docente:

poseen poca información acerca de la temática,

predominan sentimientos de aceptación hacia la persona con discapacidad,

plantean la necesidad de incluir la temática en la formación universitaria.

Esto constituye las bases de las urgentes y necesarias estrategias que debe llevar adelante la universidad de formar y capacitar recursos humanos, emprender acciones para la participación de las personas con y sin discapacidad, concienciar. (Sartori: 1998, 56)

Estas conclusiones fueron básicas para orientar la indagación de las representaciones sociales en los docentes universitarios respecto al tema de la Discapacidad y las Necesidades Educativas Especiales.

B.- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

Preámbulo

Los Estados Partes en la presente Convención,

a) Recordando que los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

b) Reconociendo que las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole,

c) Reafirmando la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación,

d) Recordando el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares,

e) Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás,

f) Reconociendo la importancia que revisten los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad,

g) Destacando la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible,

h) Reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano,

i) Reconociendo además la diversidad de las personas con discapacidad,

j) Reconociendo la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso,

k) Observando con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo,

l) Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

m) Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el

desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza,

n) Reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones,

o) Considerando que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente,

p) Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición,

q) Reconociendo que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación,

r) Reconociendo también que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño,

s) Subrayando la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad,

t) Destacando el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza y reconociendo, a este respecto, la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad,

u) Teniendo presente que, para lograr la plena protección

de las personas con discapacidad, en particular durante los conflictos armados y la ocupación extranjera, es indispensable que se den condiciones de paz y seguridad basadas en el pleno respeto de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y se respeten los instrumentos vigentes en materia de derechos humanos,

v) Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales,

w) Conscientes de que las personas, que tienen obligaciones respecto a otras personas y a la comunidad a la que pertenecen, tienen la responsabilidad de procurar, por todos los medios, que se promuevan y respeten los derechos reconocidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos,

x) Convencidos de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones,

y) Convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados,

Conviene en lo siguiente:

Artículo 1. 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.

Artículo 2. Definiciones

A los fines de la presente Convención:

La «comunicación» incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso;

Por «lenguaje» se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Por «discriminación por motivos de discapacidad» se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Por «ajustes razonables» se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Por «diseño universal» se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las

personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Artículo 3. Principios generales

Los principios de la presente Convención serán:

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;

b) La no discriminación;

c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;

e) La igualdad de oportunidades;

f) La accesibilidad;

g) La igualdad entre el hombre y la mujer;

h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Artículo 4. Obligaciones generales

1. Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. A tal fin, los Estados Partes se comprometen a:

a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;

b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos,

costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;

c) Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;

d) Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la presente Convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella;

e) Tomar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discriminen por motivos de discapacidad;

f) Empezar o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal, con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promover su disponibilidad y uso, y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices;

g) Empezar o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible;

h) Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo;

i) Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.

2. Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional.

3. En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.

4. Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que puedan facilitar, en mayor medida, el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y que puedan figurar en la legislación de un Estado Parte o en el derecho internacional en vigor en dicho Estado. No se restringirán ni derogarán ninguno de los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos o existentes en los Estados Partes en la presente Convención de conformidad con la ley, las convenciones y los convenios, los reglamentos o la costumbre con el pretexto de que en la presente Convención no se reconocen esos derechos o libertades o se reconocen en menor medida.

5. Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones.

Artículo 5. Igualdad y no discriminación

1. Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella, y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna.

2. Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con

discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo.

3. A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.

4. No se considerarán discriminatorias, en virtud de la presente Convención, las medidas específicas que sean necesarias para acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad.

Artículo 6. Mujeres con discapacidad

1. Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la presente Convención.

Artículo 7. Niños y niñas con discapacidad

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.

3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en

igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

Artículo 8. Toma de conciencia

1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;

c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

2. Las medidas a este fin incluyen:

a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:

i) Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;

ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;

iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con

discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;

d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.

Artículo 9. Accesibilidad

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;

b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;

b) Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;

c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;

d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;

e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;

f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;

g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;

h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.

Artículo 10. Derecho a la vida

Los Estados Partes reafirman el derecho inherente a la vida de todos los seres humanos y adoptarán todas las medidas necesarias para garantizar el goce efectivo de ese derecho por las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 11. Situaciones de riesgo y emergencias humanitarias

Los Estados Partes adoptarán, en virtud de las responsabilidades que les corresponden con arreglo al derecho internacional, y en concreto el derecho internacional humanitario y el derecho internacional de los derechos humanos, todas las medidas posibles para garantizar la seguridad y la protección de las personas con discapacidad en situaciones de riesgo, incluidas situaciones de conflicto armado, emergencias humanitarias y desastres naturales.

Artículo 12. Igual reconocimiento como persona ante la ley

1. Los Estados Partes reafirman que las personas con discapacidad tienen derecho en todas partes al reconocimiento de su personalidad jurídica.

2. Los Estados Partes reconocerán que las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida.

3. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para proporcionar acceso a las personas con discapacidad al apoyo que puedan necesitar en el ejercicio de su capacidad jurídica.

4. Los Estados Partes asegurarán que en todas las medidas relativas al ejercicio de la capacidad jurídica se proporcionen salvaguardias adecuadas y efectivas para impedir los abusos de conformidad con el derecho internacional en materia de derechos humanos. Esas salvaguardias asegurarán que las medidas relativas al ejercicio de la capacidad jurídica respeten los derechos, la voluntad y las preferencias de la persona, que no haya conflicto de intereses ni influencia indebida, que sean proporcionales y adaptadas a las circunstancias de la persona, que se apliquen en el plazo más corto posible y que estén sujetas a exámenes periódicos, por parte de una autoridad o un órgano judicial competente, independiente e imparcial. Las salvaguardias serán proporcionales al grado en que dichas medidas afecten a los derechos e intereses de las personas.

5. Sin perjuicio de lo dispuesto en el presente artículo, los Estados Partes tomarán todas las medidas que sean pertinentes y efectivas para garantizar el derecho de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, a ser propietarias y heredar bienes, controlar sus propios asuntos económicos y tener acceso en igualdad de condiciones a préstamos bancarios, hipotecas y otras modalidades de crédito financiero, y velarán por que las personas con discapacidad no sean privadas de sus bienes de manera arbitraria.

Artículo 13. Acceso a la justicia

1. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la justicia en igualdad de

condiciones con las demás, incluso mediante ajustes de procedimiento y adecuados a la edad, para facilitar el desempeño de las funciones efectivas de esas personas como participantes directos e indirectos, incluida la declaración como testigos, en todos los procedimientos judiciales, con inclusión de la etapa de investigación y otras etapas preliminares.

2. A fin de asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a la justicia, los Estados Partes promoverán la capacitación adecuada de los que trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial y penitenciario.

Artículo 14. Libertad y seguridad de la persona

1. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás:

a) Disfruten del derecho a la libertad y seguridad de la persona;

b) No se vean privadas de su libertad ilegal o arbitrariamente y que cualquier privación de libertad sea de conformidad con la ley, y que la existencia de una discapacidad no justifique en ningún caso una privación de la libertad.

2. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad que se vean privadas de su libertad en razón de un proceso tengan, en igualdad de condiciones con las demás, derecho a garantías de conformidad con el derecho internacional de los derechos humanos y a ser tratadas de conformidad con los objetivos y principios de la presente Convención, incluida la realización de ajustes razonables.

Artículo 15. Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes

1. Ninguna persona será sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido a experimentos médicos o científicos sin su consentimiento libre e informado.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, judicial o de otra índole que sean

efectivas para evitar que las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, sean sometidas a torturas u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 16. Protección contra la explotación, la violencia y el abuso

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad, tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.

2. Los Estados Partes también adoptarán todas las medidas pertinentes para impedir cualquier forma de explotación, violencia y abuso asegurando, entre otras cosas, que existan formas adecuadas de asistencia y apoyo que tengan en cuenta el género y la edad para las personas con discapacidad y sus familiares y cuidadores, incluso proporcionando información y educación sobre la manera de prevenir, reconocer y denunciar los casos de explotación, violencia y abuso. Los Estados Partes asegurarán que los servicios de protección tengan en cuenta la edad, el género y la discapacidad.

3. A fin de impedir que se produzcan casos de explotación, violencia y abuso, los Estados Partes asegurarán que todos los servicios y programas diseñados para servir a las personas con discapacidad sean supervisados efectivamente por autoridades independientes.

4. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para promover la recuperación física, cognitiva y psicológica, la rehabilitación y la reintegración social de las personas con discapacidad que sean víctimas de cualquier forma de explotación, violencia o abuso, incluso mediante la prestación de servicios de protección. Dicha recuperación e integración tendrán lugar en un entorno que sea favorable para la salud, el bienestar, la autoestima, la dignidad y la autonomía de la persona y que tenga en cuenta las necesidades específicas del género y la edad.

5. Los Estados Partes adoptarán legislación y políticas efectivas, incluidas legislación y políticas centradas en la mujer y en la infancia, para asegurar que los casos de explotación, violencia y abuso contra personas con discapacidad sean detectados, investigados y, en su caso, juzgados.

Artículo 17. Protección de la integridad personal

Toda persona con discapacidad tiene derecho a que se respete su integridad física y mental en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 18. Libertad de desplazamiento y nacionalidad

1. Los Estados Partes reconocerán el derecho de las personas con discapacidad a la libertad de desplazamiento, a la libertad para elegir su residencia y a una nacionalidad, en igualdad de condiciones con las demás, incluso asegurando que las personas con discapacidad:

a) Tengan derecho a adquirir y cambiar una nacionalidad y a no ser privadas de la suya de manera arbitraria o por motivos de discapacidad;

b) No sean privadas, por motivos de discapacidad, de su capacidad para obtener, poseer y utilizar documentación relativa a su nacionalidad u otra documentación de identificación, o para utilizar procedimientos pertinentes, como el procedimiento de inmigración, que puedan ser necesarios para facilitar el ejercicio del derecho a la libertad de desplazamiento;

c) Tengan libertad para salir de cualquier país, incluido el propio;

d) No se vean privadas, arbitrariamente o por motivos de discapacidad, del derecho a entrar en su propio país.

2. Los niños y las niñas con discapacidad serán inscritos inmediatamente después de su nacimiento y tendrán desde el nacimiento derecho a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y ser atendidos por ellos.

Artículo 19. Derecho a vivir de forma independiente y a

ser incluido en la comunidad.

Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;

b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta;

c) Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades.

Artículo 20. Movilidad personal

Los Estados Partes adoptarán medidas efectivas para asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible, entre ellas:

a) Facilitar la movilidad personal de las personas con discapacidad en la forma y en el momento que deseen a un costo asequible;

b) Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a formas de asistencia humana o animal e intermediarios, tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos y ayudas para la movilidad de calidad, incluso poniéndolos a su disposición a un costo asequible;

c) Ofrecer a las personas con discapacidad y al personal especializado que trabaje con estas personas capacitación en habilidades relacionadas con la movilidad;

d) Alentar a las entidades que fabrican ayudas para la movilidad, dispositivos y tecnologías de apoyo a que tengan en cuenta todos los aspectos de la movilidad de las personas con discapacidad.

Artículo 21. Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, entre ellas:

a) Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formato accesible y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad;

b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales;

c) Alentar a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante Internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso;

d) Alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de Internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad;

e) Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas.

Artículo 22. Respeto de la privacidad

1. Ninguna persona con discapacidad, independientemente de cuál sea su lugar de residencia o su modalidad de convivencia, será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, familia, hogar, correspondencia o cualquier otro tipo de comunicación, o de agresiones ilícitas contra su honor y su reputación. Las personas con discapacidad tendrán derecho a ser protegidas por la ley frente a dichas injerencias o agresiones.

2. Los Estados Partes protegerán la privacidad de la información personal y relativa a la salud y a la rehabilitación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 23. Respeto del hogar y de la familia

1. Los Estados Partes tomarán medidas efectivas y pertinentes para poner fin a la discriminación contra las personas con discapacidad en todas las cuestiones relacionadas con el matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales, y lograr que las personas con discapacidad estén en igualdad de condiciones con las demás, a fin de asegurar que:

a) Se reconozca el derecho de todas las personas con discapacidad en edad de contraer matrimonio, a casarse y fundar una familia sobre la base del consentimiento libre y pleno de los futuros cónyuges;

b) Se respete el derecho de las personas con discapacidad a decidir libremente y de manera responsable el número de hijos que quieren tener y el tiempo que debe transcurrir entre un nacimiento y otro, y a tener acceso a información, educación sobre reproducción y planificación familiar apropiados para su edad, y se ofrezcan los medios necesarios que les permitan ejercer esos derechos;

c) Las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas, mantengan su fertilidad, en igualdad de condiciones con las demás.

2. Los Estados Partes garantizarán los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad en lo que respecta

a la custodia, la tutela, la guarda, la adopción de niños o instituciones similares, cuando esos conceptos se recojan en la legislación nacional; en todos los casos se velará al máximo por el interés superior del niño. Los Estados Partes prestarán la asistencia apropiada a las personas con discapacidad para el desempeño de sus responsabilidades en la crianza de los hijos.

3. Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos con respecto a la vida en familia. Para hacer efectivos estos derechos, y a fin de prevenir la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación de los niños y las niñas con discapacidad, los Estados Partes velarán por que se proporcione con anticipación información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias.

4. Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas no sean separados de sus padres contra su voluntad, salvo cuando las autoridades competentes, con sujeción a un examen judicial, determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que esa separación es necesaria en el interés superior del niño. En ningún caso se separará a un menor de sus padres en razón de una discapacidad del menor, de ambos padres o de uno de ellos.

5. Los Estados Partes harán todo lo posible, cuando la familia inmediata no pueda cuidar de un niño con discapacidad, por proporcionar atención alternativa dentro de la familia extensa y, de no ser esto posible, dentro de la comunidad en un entorno familiar.

Artículo 24. Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los

derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán 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.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos

o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Artículo 25. Salud

Los Estados Partes reconocen que las personas con discapacidad tienen derecho a gozar del más alto nivel posible de salud sin discriminación por motivos de discapacidad. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad a servicios de salud que tengan en cuenta las cuestiones de género, incluida la rehabilitación relacionada con la salud. En particular, los Estados Partes:

a) Proporcionarán a las personas con discapacidad programas y atención de la salud gratuitos o a precios asequibles de la misma variedad y calidad que a las demás personas, incluso en el ámbito de la salud sexual y reproductiva, y programas de salud pública dirigidos a la población;

b) Proporcionarán los servicios de salud que necesiten las personas con discapacidad específicamente como consecuencia de su discapacidad, incluidas la pronta detección e intervención, cuando proceda, y servicios destinados a prevenir y reducir al máximo la aparición de nuevas discapacidades, incluidos los niños y las niñas y las personas mayores;

c) Proporcionarán esos servicios lo más cerca posible de las comunidades de las personas con discapacidad, incluso en las zonas rurales;

d) Exigirán a los profesionales de la salud que presten a las personas con discapacidad atención de la misma calidad que a las demás personas sobre la base de un consentimiento libre e informado, entre otras formas mediante la sensibilización respecto de los derechos humanos, la dignidad, la autonomía y las necesidades de las personas con discapacidad a través de la capacitación y la promulgación de normas éticas para la atención de la salud en los ámbitos público y privado;

e) Prohibirán la discriminación contra las personas con discapacidad en la prestación de seguros de salud y de vida cuando éstos estén permitidos en la legislación nacional, y velarán por que esos seguros se presten de manera justa y razonable;

f) Impedirán que se nieguen, de manera discriminatoria, servicios de salud o de atención de la salud o alimentos sólidos o líquidos por motivos de discapacidad.

Artículo 26. Habilitación y rehabilitación

1. Los Estados Partes adoptarán medidas efectivas y pertinentes, incluso mediante el apoyo de personas que se hallen en las mismas circunstancias, para que las personas con discapacidad puedan lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social y vocacional, y

la inclusión y participación plena en todos los aspectos de la vida. A tal fin, los Estados Partes organizarán, intensificarán y ampliarán servicios y programas generales de habilitación y rehabilitación, en particular en los ámbitos de la salud, el empleo, la educación y los servicios sociales, de forma que esos servicios y programas:

a) Comiencen en la etapa más temprana posible y se basen en una evaluación multidisciplinar de las necesidades y capacidades de la persona;

b) Apoyen la participación e inclusión en la comunidad y en todos los aspectos de la sociedad, sean voluntarios y estén a disposición de las personas con discapacidad lo más cerca posible de su propia comunidad, incluso en las zonas rurales.

2. Los Estados Partes promoverán el desarrollo de formación inicial y continua para los profesionales y el personal que trabajen en los servicios de habilitación y rehabilitación.

3. Los Estados Partes promoverán la disponibilidad, el conocimiento y el uso de tecnologías de apoyo y dispositivos destinados a las personas con discapacidad, a efectos de habilitación y rehabilitación.

Artículo 27. Trabajo y empleo

1. 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 un mercado y un entorno 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, entre ellas:

a) Prohibir la discriminación por motivos de discapacidad con respecto a todas las cuestiones relativas a cualquier forma de empleo, incluidas las condiciones de selección, contratación y empleo, la continuidad en el empleo, la promoción profesional y

unas condiciones de trabajo seguras y saludables;

b) Proteger los derechos de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, a condiciones de trabajo justas y favorables, y en particular a igualdad de oportunidades y de remuneración por trabajo de igual valor, a condiciones de trabajo seguras y saludables, incluida la protección contra el acoso, y a la reparación por agravios sufridos;

c) Asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos laborales y sindicales, en igualdad de condiciones con las demás;

d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua;

e) Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retorno al mismo;

f) Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias;

g) Emplear a personas con discapacidad en el sector público;

h) Promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado mediante políticas y medidas pertinentes, que pueden incluir programas de acción afirmativa, incentivos y otras medidas;

i) Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo;

j) Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto;

k) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.

2. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no sean sometidas a esclavitud ni servidumbre y que estén protegidas, en igualdad de condiciones con las demás, contra el trabajo forzoso u obligatorio.

Artículo 28. Nivel de vida adecuado y protección social

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a un nivel de vida adecuado para ellas y sus familias, lo cual incluye alimentación, vestido y vivienda adecuados, y a la mejora continua de sus condiciones de vida, y adoptarán las medidas pertinentes para salvaguardar y promover el ejercicio de este derecho sin discriminación por motivos de discapacidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la protección social y a gozar de ese derecho sin discriminación por motivos de discapacidad, y adoptarán las medidas pertinentes para proteger y promover el ejercicio de ese derecho, entre ellas:

a) Asegurar el acceso en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad a servicios de agua potable y su acceso a servicios, dispositivos y asistencia de otra índole adecuados a precios asequibles para atender las necesidades relacionadas con su discapacidad;

b) Asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en particular las mujeres y niñas y las personas mayores con discapacidad, a programas de protección social y estrategias de reducción de la pobreza;

c) Asegurar el acceso de las personas con discapacidad y de sus familias que vivan en situaciones de pobreza a asistencia del Estado para sufragar gastos relacionados con su discapacidad, incluidos capacitación, asesoramiento, asistencia financiera y servicios de cuidados temporales adecuados;

d) Asegurar el acceso de las personas con discapacidad a programas de vivienda pública;

e) Asegurar el acceso en igualdad de condiciones de las personas con discapacidad a programas y beneficios de jubilación.

Artículo 29. Participación en la vida política y pública

Los Estados Partes garantizarán a las personas con discapacidad los derechos políticos y la posibilidad de gozar de ellos en igualdad de condiciones con las demás y se comprometerán a:

a) Asegurar que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la vida política y pública en igualdad de condiciones con las demás, directamente o a través de representantes libremente elegidos, incluidos el derecho y la posibilidad de las personas con discapacidad a votar y ser elegidas, entre otras formas mediante:

i) La garantía de que los procedimientos, instalaciones y materiales electorales sean adecuados, accesibles y fáciles de entender y utilizar;

ii) La protección del derecho de las personas con discapacidad a emitir su voto en secreto en elecciones y referéndum públicos sin intimidación, y a presentarse efectivamente como candidatas en las elecciones, ejercer cargos y desempeñar cualquier función pública a todos los niveles de gobierno, facilitando el uso de nuevas tecnologías y tecnologías de apoyo cuando proceda;

iii) La garantía de la libre expresión de la voluntad de las personas con discapacidad como electores y a este fin, cuando sea necesario y a petición de ellas, permitir que una persona de su elección les preste asistencia para votar;

b) Promover activamente un entorno en el que las personas con discapacidad puedan participar plena y efectivamente en la dirección de los asuntos públicos, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás, y fomentar su participación en los asuntos públicos y, entre otras cosas:

i) Su participación en organizaciones y asociaciones no gubernamentales relacionadas con la vida pública y política del país, incluidas las actividades y la administración de los partidos políticos;

ii) La constitución de organizaciones de personas con

discapacidad que representen a estas personas a nivel internacional, nacional, regional y local, y su incorporación a dichas organizaciones.

Artículo 30. Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte

1. 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 y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

2. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes, de conformidad con el derecho internacional, a fin de asegurar que las leyes de protección de los derechos de propiedad intelectual no constituyan una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso de las personas con discapacidad a materiales culturales.

4. Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos.

5. A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en

actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para:

a) Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles;

b) Asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados;

c) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas;

d) Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar;

e) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.

Artículo 31. Recopilación de datos y estadísticas

1. Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención. En el proceso de recopilación y mantenimiento de esta información se deberá:

a) Respetar las garantías legales establecidas, incluida la legislación sobre protección de datos, a fin de asegurar la confidencialidad y el respeto de la privacidad de las personas con discapacidad;

b) Cumplir las normas aceptadas internacionalmente para proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como los principios éticos en la recopilación y el uso de estadísticas.

2. La información recopilada de conformidad con el presente artículo se desglosará, en su caso, y se utilizará como ayuda para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones conforme a la presente Convención, así como para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos.

3. Los Estados Partes asumirán la responsabilidad de difundir estas estadísticas y asegurar que sean accesibles para las personas con discapacidad y otras personas.

Artículo 32. Cooperación internacional

1. Los Estados Partes reconocen la importancia de la cooperación internacional y su promoción, en apoyo de los esfuerzos nacionales para hacer efectivos el propósito y los objetivos de la presente Convención, y tomarán las medidas pertinentes y efectivas a este respecto, entre los Estados y, cuando corresponda, en asociación con las organizaciones internacionales y regionales pertinentes y la sociedad civil, en particular organizaciones de personas con discapacidad. Entre esas medidas cabría incluir:

a) Velar por que la cooperación internacional, incluidos los programas de desarrollo internacionales, sea inclusiva y accesible para las personas con discapacidad;

b) Facilitar y apoyar el fomento de la capacidad, incluso mediante el intercambio y la distribución de información, experiencias, programas de formación y prácticas recomendadas;

c) Facilitar la cooperación en la investigación y el acceso a conocimientos científicos y técnicos;

d) Proporcionar, según corresponda, asistencia apropiada, técnica y económica, incluso facilitando el acceso a tecnologías accesibles y de asistencia y compartiendo esas tecnologías, y mediante su transferencia.

2. Las disposiciones del presente artículo se aplicarán sin perjuicio de las obligaciones que incumban a cada Estado Parte en virtud de la presente Convención.

Artículo 33. Aplicación y seguimiento nacionales

1. Los Estados Partes, de conformidad con su sistema organizativo, designarán uno o más organismos gubernamentales encargados de las cuestiones relativas a la aplicación de la presente Convención y considerarán detenidamente la posibilidad de establecer o designar un mecanismo de coordinación para facilitar la adopción de medidas al respecto en diferentes sectores y a diferentes niveles.

2. Los Estados Partes, de conformidad con sus sistemas jurídicos y administrativos, mantendrán, reforzarán, designarán o establecerán, a nivel nacional, un marco, que constará de uno o varios mecanismos independientes, para promover, proteger y supervisar la aplicación de la presente Convención. Cuando designen o establezcan esos mecanismos, los Estados Partes tendrán en cuenta los principios relativos a la condición jurídica y el funcionamiento de las instituciones nacionales de protección y promoción de los derechos humanos.

3. La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento.

Artículo 34. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad

1. Se creará un Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, «el Comité») que desempeñará las funciones que se enuncian a continuación.

2. El Comité constará, en el momento en que entre en vigor la presente Convención, de 12 expertos. Cuando la Convención obtenga otras 60 ratificaciones o adhesiones, la composición del Comité se incrementará en seis miembros más, con lo que alcanzará un máximo de 18 miembros.

3. Los miembros del Comité desempeñarán sus funciones a título personal y serán personas de gran integridad moral y reconocida competencia y experiencia en los temas a que se refiere la presente Convención. Se invita a los Estados Partes a que,

cuando designen a sus candidatos, tomen debidamente en consideración la disposición que se enuncia en el párrafo 3 del artículo 4 de la presente Convención.

4. Los miembros del Comité serán elegidos por los Estados Partes, que tomarán en consideración una distribución geográfica equitativa, la representación de las diferentes formas de civilización y los principales ordenamientos jurídicos, una representación de género equilibrada y la participación de expertos con discapacidad.

5. Los miembros del Comité se elegirán mediante voto secreto de una lista de personas designadas por los Estados Partes de entre sus nacionales en reuniones de la Conferencia de los Estados Partes. En estas reuniones, en las que dos tercios de los Estados Partes constituirán quórum, las personas elegidas para el Comité serán las que obtengan el mayor número de votos y una mayoría absoluta de votos de los representantes de los Estados Partes presentes y votantes.

6. La elección inicial se celebrará antes de que transcurran seis meses a partir de la fecha de entrada en vigor de la presente Convención. Por lo menos cuatro meses antes de la fecha de cada elección, el Secretario General de las Naciones Unidas dirigirá una carta a los Estados Partes invitándolos a que presenten sus candidatos en un plazo de dos meses. El Secretario General preparará después una lista en la que figurarán, por orden alfabético, todas las personas así propuestas, con indicación de los Estados Partes que las hayan propuesto, y la comunicará a los Estados Partes en la presente Convención.

7. Los miembros del Comité se elegirán por un período de cuatro años. Podrán ser reelegidos si se presenta de nuevo su candidatura. Sin embargo, el mandato de seis de los miembros elegidos en la primera elección expirará al cabo de dos años; inmediatamente después de la primera elección, los nombres de esos seis miembros serán sacados a suerte por el presidente de la reunión a que se hace referencia en el párrafo 5 del presente artículo.

8. La elección de los otros seis miembros del Comité se hará con ocasión de las elecciones ordinarias, de conformidad con las

disposiciones pertinentes del presente artículo.

9. Si un miembro del Comité fallece, renuncia o declara que, por alguna otra causa, no puede seguir desempeñando sus funciones, el Estado Parte que lo propuso designará otro experto que posea las cualificaciones y reúna los requisitos previstos en las disposiciones pertinentes del presente artículo para ocupar el puesto durante el resto del mandato.

10. El Comité adoptará su propio reglamento.

11. El Secretario General de las Naciones Unidas proporcionará el personal y las instalaciones que sean necesarios para el efectivo desempeño de las funciones del Comité con arreglo a la presente Convención y convocará su reunión inicial.

12. Con la aprobación de la Asamblea General, los miembros del Comité establecido en virtud de la presente Convención percibirán emolumentos con cargo a los recursos de las Naciones Unidas en los términos y condiciones que la Asamblea General decida, tomando en consideración la importancia de las responsabilidades del Comité.

13. Los miembros del Comité tendrán derecho a las facilidades, prerrogativas e inmunidades que se conceden a los expertos que realizan misiones para las Naciones Unidas, con arreglo a lo dispuesto en las secciones pertinentes de la Convención sobre Prerrogativas e Inmunidades de las Naciones Unidas.

Artículo 35. Informes presentados por los Estados Partes

1. Los Estados Partes presentarán al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, un informe exhaustivo sobre las medidas que hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la presente Convención y sobre los progresos realizados al respecto en el plazo de dos años contado a partir de la entrada en vigor de la presente Convención en el Estado Parte de que se trate.

2. Posteriormente, los Estados Partes presentarán informes ulteriores al menos cada cuatro años y en las demás ocasiones en que el Comité se lo solicite.

3. El Comité decidirá las directrices aplicables al contenido de los informes.

4. El Estado Parte que haya presentado un informe inicial exhaustivo al Comité no tendrá que repetir, en sus informes ulteriores, la información previamente facilitada. Se invita a los Estados Partes a que, cuando preparen informes para el Comité, lo hagan mediante un procedimiento abierto y transparente y tengan en cuenta debidamente lo dispuesto en el párrafo 3 del artículo 4 de la presente Convención.

5. En los informes se podrán indicar factores y dificultades que afecten al grado de cumplimiento de las obligaciones contraídas en virtud de la presente Convención.

Artículo 36. Consideración de los informes

1. El Comité considerará todos los informes, hará las sugerencias y las recomendaciones que estime oportunas respecto a ellos y se las remitirá al Estado Parte de que se trate. Éste podrá responder enviando al Comité cualquier información que desee. El Comité podrá solicitar a los Estados Partes más información con respecto a la aplicación de la presente Convención.

2. Cuando un Estado Parte se haya demorado considerablemente en la presentación de un informe, el Comité podrá notificarle la necesidad de examinar la aplicación de la presente Convención en dicho Estado Parte, sobre la base de información fiable que se ponga a disposición del Comité, en caso de que el informe pertinente no se presente en un plazo de tres meses desde la notificación. El Comité invitará al Estado Parte interesado a participar en dicho examen. Si el Estado Parte respondiera presentando el informe pertinente, se aplicará lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo.

3. El Secretario General de las Naciones Unidas pondrá los informes a disposición de todos los Estados Partes.

4. Los Estados Partes darán amplia difusión pública a sus informes en sus propios países y facilitarán el acceso a las sugerencias y recomendaciones generales sobre esos informes.

5. El Comité transmitirá, según estime apropiado, a los

organismos especializados, los fondos y los programas de las Naciones Unidas, así como a otros órganos competentes, los informes de los Estados Partes, a fin de atender una solicitud o una indicación de necesidad de asesoramiento técnico o asistencia que figure en ellos, junto con las observaciones y recomendaciones del Comité, si las hubiera, sobre esas solicitudes o indicaciones.

Artículo 37. Cooperación entre los Estados Partes y el Comité

1. Los Estados Partes cooperarán con el Comité y ayudarán a sus miembros a cumplir su mandato.

2. En su relación con los Estados Partes, el Comité tomará debidamente en consideración medios y arbitrios para mejorar la capacidad nacional de aplicación de la presente Convención, incluso mediante la cooperación internacional.

Artículo 38. Relación del Comité con otros órganos

A fin de fomentar la aplicación efectiva de la presente Convención y de estimular la cooperación internacional en el ámbito que abarca:

a) Los organismos especializados y demás órganos de las Naciones Unidas tendrán derecho a estar representados en el examen de la aplicación de las disposiciones de la presente Convención que entren dentro de su mandato. El Comité podrá invitar también a los organismos especializados y a otros órganos competentes que considere apropiados a que proporcionen asesoramiento especializado sobre la aplicación de la Convención en los ámbitos que entren dentro de sus respectivos mandatos. El Comité podrá invitar a los organismos especializados y a otros órganos de las Naciones Unidas a que presenten informes sobre la aplicación de la Convención en las esferas que entren dentro de su ámbito de actividades;

b) Al ejercer su mandato, el Comité consultará, según proceda, con otros órganos pertinentes instituidos en virtud de tratados internacionales de derechos humanos, con miras a garantizar la coherencia de sus respectivas directrices de presentación de informes, sugerencias y recomendaciones

generales y a evitar la duplicación y la superposición de tareas en el ejercicio de sus funciones.

Artículo 39. Informe del Comité

El Comité informará cada dos años a la Asamblea General y al Consejo Económico y Social sobre sus actividades y podrá hacer sugerencias y recomendaciones de carácter general basadas en el examen de los informes y datos recibidos de los Estados Partes en la Convención. Esas sugerencias y recomendaciones de carácter general se incluirán en el informe del Comité, junto con los comentarios, si los hubiera, de los Estados Partes.

Artículo 40. Conferencia de los Estados Partes

1. Los Estados Partes se reunirán periódicamente en una Conferencia de los Estados Partes, a fin de considerar todo asunto relativo a la aplicación de la presente Convención.

2. El Secretario General de las Naciones Unidas convocará la Conferencia de los Estados Partes en un plazo que no superará los seis meses contados a partir de la entrada en vigor de la presente Convención. Las reuniones ulteriores, con periodicidad bienal o cuando lo decida la Conferencia de los Estados Partes, serán convocadas por el Secretario General de las Naciones Unidas.

Artículo 41. Depositario

El Secretario General de las Naciones Unidas será el depositario de la presente Convención.

Artículo 42. Firma

La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados y las organizaciones regionales de integración en la Sede de las Naciones Unidas, en Nueva York, a partir del 30 de marzo de 2007.

Artículo 43. Consentimiento en obligarse

La presente Convención estará sujeta a la ratificación de los Estados signatarios y a la confirmación oficial de las organizaciones regionales de integración signatarias. Estará

abierta a la adhesión de cualquier Estado u organización regional de integración que no la haya firmado.

Artículo 44. Organizaciones regionales de integración

1. Por «organización regional de integración» se entenderá una organización constituida por Estados soberanos de una región determinada a la que sus Estados miembros hayan transferido competencia respecto de las cuestiones regidas por la presente Convención. Esas organizaciones declararán, en sus instrumentos de confirmación oficial o adhesión, su grado de competencia con respecto a las cuestiones regidas por esta Convención. Posteriormente, informarán al depositario de toda modificación sustancial de su grado de competencia.

2. Las referencias a los «Estados Partes» con arreglo a la presente Convención serán aplicables a esas organizaciones dentro de los límites de su competencia.

3. A los efectos de lo dispuesto en el párrafo 1 del artículo 45 y en los párrafos 2 y 3 del artículo 47, no se tendrá en cuenta ningún instrumento depositado por una organización regional de integración.

4. Las organizaciones regionales de integración, en asuntos de su competencia, ejercerán su derecho de voto en la Conferencia de los Estados Partes, con un número de votos igual al número de sus Estados miembros que sean Partes en la presente Convención. Dichas organizaciones no ejercerán su derecho de voto si sus Estados miembros ejercen el suyo, y viceversa.

Artículo 45. Entrada en vigor

1. La presente Convención entrará en vigor el trigésimo día a partir de la fecha en que haya sido depositado el vigésimo instrumento de ratificación o adhesión.

2. Para cada Estado y organización regional de integración que ratifique la Convención, se adhiera a ella o la confirme oficialmente una vez que haya sido depositado el vigésimo instrumento a sus efectos, la Convención entrará en vigor el trigésimo día a partir de la fecha en que haya sido depositado su propio instrumento.

Artículo 46. Reservas

1. No se permitirán reservas incompatibles con el objeto y el propósito de la presente Convención.
2. Las reservas podrán ser retiradas en cualquier momento.

Artículo 47. Enmiendas

1. Los Estados Partes podrán proponer enmiendas a la presente Convención y presentarlas al Secretario General de las Naciones Unidas. El Secretario General comunicará las enmiendas propuestas a los Estados Partes, pidiéndoles que le notifiquen si desean que se convoque una conferencia de Estados Partes con el fin de examinar la propuesta y someterla a votación. Si dentro de los cuatro meses siguientes a la fecha de esa notificación, al menos un tercio de los Estados Partes se declara a favor de tal convocatoria, el Secretario General convocará una conferencia bajo los auspicios de las Naciones Unidas. Toda enmienda adoptada por mayoría de dos tercios de los Estados Partes presentes y votantes en la conferencia será sometida por el Secretario General a la Asamblea General para su aprobación y posteriormente a los Estados Partes para su aceptación.

2. Toda enmienda adoptada y aprobada conforme a lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo entrará en vigor el trigésimo día a partir de la fecha en que el número de instrumentos de aceptación depositados alcance los dos tercios del número de Estados Partes que había en la fecha de adopción de la enmienda. Posteriormente, la enmienda entrará en vigor para todo Estado Parte el trigésimo día a partir de aquel en que hubiera depositado su propio instrumento de aceptación. Las enmiendas serán vinculantes exclusivamente para los Estados Partes que las hayan aceptado.

3. En caso de que así lo decida la Conferencia de los Estados Partes por consenso, las enmiendas adoptadas y aprobadas de conformidad con lo dispuesto en el párrafo 1 del presente artículo que guarden relación exclusivamente con los artículos 34, 38, 39 y 40 entrarán en vigor para todos los Estados Partes el trigésimo día a partir de aquel en que el número de instrumentos de aceptación depositados alcance los dos tercios del número de

Estados Partes que hubiera en la fecha de adopción de la enmienda.

Artículo 48. Denuncia

Los Estados Partes podrán denunciar la presente Convención mediante notificación escrita dirigida al Secretario General de las Naciones Unidas. La denuncia tendrá efecto un año después de que el Secretario General haya recibido la notificación.

Artículo 49. Formato accesible

El texto de la presente Convención se difundirá en formato accesible.

Artículo 50. Textos auténticos

Los textos en árabe, chino, español, francés, inglés y ruso de la presente Convención serán igualmente auténticos.

En testimonio de lo cual, los plenipotenciarios abajo firmantes, debidamente autorizados por sus respectivos gobiernos, firman la presente Convención.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, E. (2004) *Investigación y Formación Docente*. Rosario. Laborde Editor.

AGUILAR MONTERO, L. (2000) *De la integración a la inclusividad*, Buenos Aires. Espacio Editorial.

ARNAEZ, P. y GUERRERO R. (1999) *Discapacidad psíquica: formación y empleo*. Málaga. Ediciones Aljibe.

AZÓCAR, L. A. (2010) *Creencias y Significados sobre el aprendizaje de Jóvenes con Discapacidad Intelectual*. Tesis de Maestría. Mendoza, UNCuyo.

BARTON L. (comp.) (1998) *Discapacidad y sociedad*. España, Editorial Morata.

BOOTH T. y AINSCOW M. (2000), «*Index for inclusion*», Reino Unido. Traducido al español y adaptado por López, Durán, Echeita, Giné, Miquel, Moratalla y Sandoval (2002) De la edición castellano: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. España.

DOLTO, F. (2007) *La imagen inconsciente del cuerpo*. Buenos Aires, Paidós.

ECHEITA, G. (2004) *¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?. Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance de una escuela para todos y con todos*. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 2, N° 2.

ECHEITA, G. (2006) *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid, España, Narcea ediciones.

ECHEITA, G. y VERDUGO, M. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca, España. Publicaciones del INICO.

FILLOUX, J. C. (1996), *Intersubjetividad y Formación. Formación de Formadores*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas. UBA.

FOUCAULT, M. (2000) *Los anormales*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2008) *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires, Siglo XXI ed.

FOUCAULT, M. (2006) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica.

GOFFMAN, E. (1998) *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

JODELET, D. (1991) *Representaciones sociales; un área en expansión*, en Moscovici, S. *SIDA, Imagen y Prevención*. Traducción de D. Páez y C. San Juan. Editorial Fundamentos. Madrid

JODELET, D. (2008) *El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales*. Revista francesa CONEXIÓN, N° 89-2008/1. Traducción Héau, K. y Jiménez, G. Revista Cultura y representaciones sociales. Año 3, N° 5. <http://creativecommons.org/licenses/Bv-nd/2.5/mx/>

KAES, R. (2005) *La palabra y el vínculo, Procesos asociativos en los grupos*. Buenos Aires. Amorrortu editores.

LAINO, D. (comp.2003) *Aportes para una clínica del Aprender*. Rosario. Homo Sapiens.

LOPEZ MELERO, M. (2002) *Ideología, diversidad y cultura, una escuela para una nueva civilización*. En *Equidad y calidad para atender la diversidad*. Bs. As. Espacio Editorial.

LUS, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Bs.As. PAIDOS.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (Dir.1991), *Manual de Educación Especial*, España, Editorial ANAYA.

MORIN, E. (2006), *Breve historia de la barbarie en Occidente*. Bs. As. Paidós.

MORÍN, E. (2005) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, Gedisa Editorial.

NACIONES UNIDAS (2006-2008) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.

NUÑEZ, B. (2007) *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Buenos Aires, Lugar Editorial.

OMS (1980, 2001): *Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud sobre la Discapacidad*, -CIDDM, 1980-, -CIF, 2001- Ginebra, Suiza.

PANTANO, L. (1987) *La discapacidad como problema social*. Bs.As., EUDEBA.

PARÉS, B. R. (2002), *Educación de las personas con discapacidad. Una tarea que se construye*. Mendoza, Argentina, Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial.

ROUDINESCO É. y PLON M. (2005) *Diccionario de psicoanálisis*. Editorial Paidós.

SALEH, L. (2004) *Desde Torremolinos a Salamanca y más allá. Un tributo a España*. (en ECHEITA, G. y VERDUGO, M. 2004).

SARTORI, M.L. y otros, (1997): *Las representaciones sociales como facilitadoras u obstaculizadoras del proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias en el Nivel Inicial*. San Juan, Argentina, Editorial ffha-UNSJ.

SARTORI, M.L. (1998) *Necesidades especiales e integración social en el ámbito universitario*, San Juan, Argentina. Editorial multicopy.

SARTORI, M.L., CASTILLA, M. E. (comp. 2004), *EDUCAR EN LA DIVERSIDAD ¿REALIDAD O UTOPIA?* editorial ffha-UNSJ, San Juan, Argentina.

SCHLEMENSON S.(2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, Paidós

SCHORN M.: (1999) *Discapacidad, una mirada distinta*. Bs As, LUGAR Editorial.

SCHORN M.: (2005) *La Capacidad en la discapacidad*. Bs. As, LUGAR Ed.

SKLIAR, C.: (2004) *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Editorial Miño y Dávila.

SOUTO, M. y otros. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación. Formación de Formadores*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas. UBA.

STAKE R. E.(1998): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata

UNESCO (2008), 48ª reunión de la CIE (Cuadragésima octava) CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, «LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO» ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Ginebra. Suiza.

VANONI, E.(2006), *Cartografías de la discapacidad*. Córdoba. Editorial Brujas.

VERDUGO ALONSO, M. Á.(2000), *Calidad de vida y alternativas de intervención*. II Congreso Internacional de Educación Especial. Mendoza, Argentina

DISCAPACIDAD Y REPRESENTACIONES SOCIALES.
DE LA EDUCACION ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.
Ira. ed. - 238 p.
Este libro se terminó de imprimir en Mayo de 2010
en PAPIRO S.R.L.
Lavalle sur 1400, (5400) San Juan, Argentina
Tel./ fax: (54-264) 4214534 - 4200357
e-mail: papiro@papirosrl.com