

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

Índice

3-Relatoría de la mesa de debate de la comisión 1 del día viernes 29, por Juan Eduardo Salas y Paola Cardillo.

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

4.1 “¿Buenos alumnos o sujetos de derechos? Reflexiones en torno al derecho a la educación: implicancias, ejercicio y producciones.” Nayla QUINTANA; Diana FISZSON

4.2 “Evaluación de la problemática de la comunidad sorda en educación sexual y reproductiva” Etelvina Graciela GORKIN

4.3 “Experiencias de Atención Temprana del Desarrollo Infantil. El impacto de una institución en su comunidad” Verónica Marisa SANNA

4.4 “La multidimensionalidad de la sexualidad humana en el marco jurídico argentino” Alicia Beatriz BERARDINI

4.5 “¿Dónde van los pibes? Lo insoportable de la escuela” Cintia María SCHWAMBERGER

4.6 “Inclusión educativa. Reseña de prácticas viables en el contexto de la educación superior” Gabriela Alejandra TOLEDO

4.7 “El derecho a pedir y a ser escuchado” Andrea Roxana WENGROWICZ

4.8 “La educación inclusiva en el paradigma de los derechos humanos fundamentales” Lucas DATSIRA

4.9 “La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades” María José CAMPERO; Carlos GARCÍA; Marina HEREDIA; Patricia LICEDA; María Laura MACAGNO; Lía REZNIK; Verónica RUSLER



Relatoría de la mesa de debate de la comisión del día jueves 29 para EJE Educación

por Juan Eduardo Salas y Paola Cardillo.

En el Salón Verde, luego de las presentaciones, cada uno de los ponentes expuso en el siguiente orden:

1. Nayla Quintana y Diana Fiszson, (Fundación A.D.E.E.I.) quienes explicaron sobre el proyecto de integración escolar en el nivel medio. Se plantearon dos dimensiones para desarrollar su análisis, las cuestiones académicas y las ejecutivas. Además hablaron sobre los talleres de reflexión y de habilidades que realizan en escuelas con planes de inclusión educativa.

2. Etelvina Gorkin (Universidad de Quilmes)

Comentó su experiencia en la intervención como docente a partir de la implementación de la ley de educación sexual y reproductiva (Ley 26.150). Específicamente expuso sobre la problemática de las personas con discapacidad auditiva. Mencionó que existen dificultades de la comunidad sorda para acceder a la información del material escrito de campañas que existen actualmente sobre educación sexual.

3. Verónica Sanna (CEAT N° 1- LINCOLN)

En su ponencia detalló su experiencia en estimulación temprana y desarrollo infantil en la localidad de Lincoln. Resaltó la importancia de un abordaje transdisciplinario en el acompañamiento a las familias, como así también la importancia de la atención temprana en la primer etapa del desarrollo en la vida de los seres humanos (de 0 a 3 años).

4. Andrea Wengrowicz: (Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo UBA)

Desarrolló cuestiones inherentes a la inclusión y accesibilidad académica. Plantea que a partir de la adopción de buenas prácticas educativas se posibilita un acercamiento con los alumnos con o sin discapacidad, que tienen distintas necesidades y que deben ser escuchadas por los docentes. Es un tema a abordar desde el ámbito docente, ya que todos los alumnos no necesitan lo mismo ni todos los docentes pueden aportar lo mismo, por ello es necesario el dialogo entre alumnos y profesores.

5. Alicia Berardini: (Universidad Nacional de Cuyo)

Presentó su proyecto de investigación, el cual indaga acerca de la relación entre sexualidad y educación, a partir de la sanción de la ley del año 2006. El proyecto surgió a partir de lo observado en las escuelas y del análisis del marco jurídico.

La educación sexual pone en evidencia a muchas de las minorías (con o sin discapacidad), aunque es más complejo para las personas con discapacidad, pues históricamente han sido vistos como seres asexuados.

La comunidad sorda tiene una barrera cultural muy fuerte, porque la lengua de señas está en desarrollo, es una comunidad que termina siendo aislada y que tiene una complejidad específica.

6. Cintia Schwamberger (UNSAM)

Planteó cuestiones vinculadas a la formación docente y al aumento de la matrícula de alumnos integrados. Resaltó la posibilidad de flexibilizar las prácticas tanto para las personas con discapacidad como para las que no tienen alguna discapacidad, lo cual supone la aceptación de las diferencias para avanzar en el proyecto educativo. Afirmó que muchas veces el alumno integrado es como el chivo expiatorio, los



docentes de apoyo vienen a tapar muchas veces las falencias en el sistema educativo.

7. Carlos García (Programa de Discapacidad, Facultad de Filosofía y Letras UBA)

Habló sobre el seminario de extensión universitaria sobre discapacidad que se desarrolla en la Facultad de FFyL. Planteó los desafíos para el abordaje del tema. Contó que se generó un grupo de trabajo en donde el conocimiento se compartía, y armaron relatorías que luego se subían en el campus virtual de la Facultad. Se convocaban para ello a distintos especialistas. Además habló de una propuesta interdisciplinaria vinculada a los principios de accesibilidad académica para la construcción del conocimiento sobre las personas con discapacidad.

8. Lucas Datsira, alumno CPO. Facultad de Derecho UBA.

Expuso sobre las dificultades que tienen los padres de los niños con discapacidad para inscribirlos en escuelas comunes. Además en relación a las estrategias de los padres para obtener el apoyo de educadores especiales. Luego realizó un análisis de distintas leyes.

9. Gabriela Toledo: (Docente de Psicología Educacional. Facultad de Filosofía y Letras- UBA.

El trabajo propuso la presentación de experiencias prácticas realizadas en el transcurso de la asignatura que dictan desde la cátedra, destacando la importancia de la cultura inclusiva en el contexto de la educación superior. Comentan que los principios sobre la educación inclusiva no son cuestionados y que la dificultad consiste en cómo poner en prácticas concretas aquello sobre lo que se acuerda (en declaraciones, leyes, principios nacionales e internacionales).

SINTESIS DEL DEBATE. EJE II. EDUCACION. MESA VIERNES 29/05/15

Los temas destacados luego de las exposiciones de los disertantes han sido los que a continuación se detallan:

- La igualdad de oportunidades en la educación en todos sus niveles, haciendo hincapié en el concepto de ajustes razonables pero resaltando la importancia de escuchar tanto a la persona con discapacidad como a la que no tiene discapacidad.
- La sexualidad como tema que preocupa a toda la comunidad educativa, a los padres, a los docentes, a las personas en general. Se debatió en relación a la Ley de Educación Sexual y Reproductiva, que no refleja realidades complejas que no pueden instituirse automáticamente, por cuestiones históricas y culturales, que desde el marco legal no se puede modificar en el corto plazo.
- Se trataron temas vinculados al nuevo código educativo provincial. Se debatió en cuanto a los puntos positivos y a los ítems que los docentes rechazan y que los padres defienden. El obstáculo más serio que se instaló en las escuelas del interior es sin duda en cuanto al aumento de la demanda de alumnos con discapacidad en la matrícula de la escuela común.
- La persona con discapacidad como sujeto de derecho. Se debatió en relación a los derechos humanos fundamentales y las leyes sancionadas en pos de la inclusión educativa.



¿BUENOS ALUMNOS O SUJETOS DE DERECHOS? REFLEXIONES EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN: IMPLICANCIAS, EJERCICIO Y PRODUCCIONES

Nayla Quintana¹ – Diana Fiszson²

A.D.E.E.I. (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración)

El trabajo parte de considerar el marco legal que regula las prácticas educativas en el nivel medio, en general, y el que establece los derechos de las personas con discapacidad. Se propone un entrecruzamiento entre ambos planteos, a fin de esclarecer el propósito que deben perseguir las prácticas e intervenciones en el nivel medio de educación, específicamente para la población con discapacidad que cursa dicho nivel a través de un proyecto de integración. En este marco, se esbozan, a partir del análisis de la práctica en conjunción con el encuadre legal, algunos interrogantes que pretenden, al menos, movilizar las prácticas instituidas y ampliar el abanico de inquietudes, incluso de conflictos y tensiones, con intención de que dichas incomodidades inauguren nuevas y originales prácticas.

¿Cuáles son las finalidades del nivel medio de educación? ¿Qué dimensiones se debieran perseguir y cuáles efectivamente se priorizan en la realidad cotidiana de las aulas? ¿Qué implica el ejercicio pleno de un derecho? ¿Qué apoyos son necesarios para brindar las herramientas que favorezcan el pleno ejercicio de los derechos? ¿Cuál es el rol de los agentes de apoyo que intervienen el desarrollo de los sujetos? ¿Cómo superar la fragmentación y brindar abordajes realmente integrales?

A la luz de la experiencia de A.D.E.E.I., equipo de apoyo a la integración escolar, la ponencia busca atravesar los mencionados interrogantes, desde un enfoque interdisciplinario, haciendo especial hincapié en la dimensión productiva de las prácticas. Es así que, a través de la descripción de la trayectoria que ha atravesado un dispositivo de intervención dirigido a los alumnos de nivel medio, se intenta recuperar las voces de los sujetos, escuchar sus necesidades y esbozar propuestas y estrategias acordes a ellas.

Palabras Clave: Educación, Nivel Medio, Discapacidad, Inclusión

¹ Lic. en Trabajo Social (UBA) Prof. En Trabajo Social (UBA, en curso). Diplomatura Superior en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO, en curso). Integrante de Equipo Técnico de A.D.E.E.I. (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración). Co-Coordinadora Área Inclusión Social de A.D.E.E.I.-

² Prof. De Educación Especial para disc mentales. Integrante de Equipo técnico de AD.E.E.I. (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración). Coordinadora de Proyectos de Integración en Nivel Medio. Co- Coordinadora Área Inclusión Social de A.D.E.E.I.-



¿BUENOS ALUMNOS O SUJETOS DE DERECHOS?

REFLEXIONES EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN: IMPLICANCIAS, EJERCICIO Y PRODUCCIONES.

Lic. Nayla Quintana³

Prof. Diana Fiszson⁴

Introducción

¿Cómo traducir derechos en prácticas? Esta fue la pregunta –no tan inicial- que dio origen a este trabajo. Pero antes de avanzar sobre ella, se presenta como necesario trazar el recorrido que la desplegó como inquietud ineludible.

A.D.E.E.I. – Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración⁵- impulsa desde hace veinte años un proyecto institucional cuya prioridad es desarrollar acciones a favor de la inclusión social de las personas con discapacidad a través de un abordaje integral.

Desde el ÁREA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR se despliegan iniciativas tendientes a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de aquellos niños, niñas y adolescentes que pueden verse beneficiados de transitar su escolaridad en el ámbito de la educación común. Para ello, se configuran los apoyos pertinentes, entendidos como conjunto de andamiajes que posibilitan la inclusión de las personas con discapacidad, destinados a mejorar las condiciones de aprendizaje de todas y todos los alumnos, y viabilizar transformaciones en las prácticas de enseñanza y en la cultura escolar; de modo tal que la valoración y atención a la singularidad de cada uno sea posible.

A partir del año 2000, A.D.E.E.I. comienza a desarrollar proyectos de integración escolar en el Nivel Medio. La inserción en este complejo nivel educativo nos enfrenta a la necesidad constante de analizar nuestras acciones y prácticas: revisarlas, desarmarlas, complejizarlas y replantearlas junto a los adolescentes y jóvenes que nos acompañan. Del análisis y sistematización de nuestras prácticas emergen preguntas que nos sugieren querer ser compartidas, con intención de funcionar como brújulas en nuestras labores cotidianas.

³ Lic. en Trabajo Social (UBA) Prof. En Trabajo Social (UBA, en curso). Diplomatura Superior en Pedagogías de las Diferencias (FLACSO, en curso). Integrante de Equipo Técnico de A.D.E.E.I. (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración). Co-Coordinadora Área Inclusión Social de A.D.E.E.I.- Correo: q.nayla@gmail.com

⁴ Prof. De Educación Especial para disc mentales. Integrante de Equipo técnico de AD.E.E.I. (Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración). Coordinadora de Proyectos de Integración en Nivel Medio. Co- Coordinadora Área Inclusión Social de A.D.E.E.I.- Correo: dianaf_77@hotmail.com

⁵ A.D.E.E.I. – Asociación Civil para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración- desarrolla acciones a favor de la inclusión escolar, laboral y social de personas con discapacidad. Para mayor información: www.adeei.org.ar



La necesidad que pudimos ver en un principio

*"Inclusión es tener frente al otro, no con presencia física sino existencial,
una presencia que ríe, se enamora, propone un deseo,
el deseo de conocer y de existir.*

Con esto establecido, aprender las disciplinas puede resultar más sencillo"

Nicola Cuomo

La apertura del nivel medio a la implementación de proyectos de integración escolar en su interior supuso la condición, para quienes en esta materia nos desempeñamos, de analizar minuciosamente cuáles eran los apoyos que los y las adolescentes requerían para transitar dicho nivel en el ámbito "común". Partimos de considerar, tal como plantea Silvia Dubrovsky, que la presencia física del alumno o alumna y su docente de apoyo no garantiza que aquel o aquella se beneficie del proceso educativo que acontece en ese aula, "Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común no es garantizar su derecho a ser diferente..." (DUBROVSKY, S/F: 11)⁶. A partir de esta premisa, se diseñó un dispositivo innovador, contemplando que la singularidad debe ser reconocida y valorada en tanto realidad y, por tanto, la heterogeneidad de necesidades no puede ser abordada de manera individual. Es decir, la singularidad de cada uno debe poder desplegarse, manifestarse y encontrarse con otras singularidades en espacios comunes. A la luz de estas consideraciones, se promovió la formación de talleres de apoyo **grupales** a contraturno de la jornada escolar⁷.

En un principio, se consideró que los alumnos y alumnas con proyecto de integración presentaban necesidades que podían ser agrupadas en dos grandes dimensiones:

- ACADÉMICA: necesidades vinculadas a la re-explicación, ejemplificación, experiencias más concretas y andamiaje para acceder a contenidos complejos, propios del nivel. El contexto escolar, tal como se encontraba –y se encuentra- diseñado, no permitía generar este tipo de intervenciones, de manera profunda, al interior del aula.

- EJECUTIVA: necesidades vinculadas a la organización, a la utilización adecuada del tiempo, ubicación y jerarquización de prioridades, adquisición de herramientas tendientes a la autonomía. La equiparación de oportunidades de acceso a los contenidos requiere de considerar estos aspectos, en la medida en que posibilitan dicho acceso.

⁶ DUBROVSKY, Silvia. **Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Sin fecha. Disponible en:** http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/textos/dubrovsky.html (Consultado Septiembre de 2014)

⁷ Lo que queremos destacar, en este punto, es la riqueza del encuentro con otros. Bien podría haber sido nuestra decisión el aumentar un apoyo individual, por fuera del aula, incluso fuera de la arquitectura de la escuela. Elegimos construir un dispositivo grupal y, en la medida de lo posible, implementarlo en los mismos establecimientos educativos, aunque sea a contraturno de la jornada escolar. Entendemos que ello representa la posibilidad de producir instancias cooperativas y que, de algún modo, significa un alojamiento por parte de la escuela.



Frente a este reconocimiento, y considerando como horizonte la profundización de la autonomía de los y las adolescentes (es decir, la disminución o retiro progresivo de los apoyos), se diseñó un dispositivo de taller grupal a contra-turno de la jornada escolar, cuya prueba piloto tuvo lugar en una institución escolar que cedió sus instalaciones para tal fin. Fue así que se comenzó a desarrollar, en el año 2002, un espacio de apoyo de cuatro horas semanales, como complemento al apoyo dentro del aula. El mismo estuvo destinado a alumnos y alumnas del nivel secundario de dicha institución con proyecto de integración. En adelante, esta experiencia comenzó a replicarse en otras instituciones.

A partir de los indicadores mencionados se diseñaron los apoyos enmarcados en el taller. No obstante, con el correr de los encuentros comenzaron a hacerse visibles *otro tipo de necesidades* que nos obligaron a revisar el propio dispositivo y el abordaje implementado.

Habilitarnos a escuchar

Habilitarnos a escuchar las necesidades de los y las adolescentes nos permitió advertir que, más allá de la acreditación de los contenidos básicos del nivel secundario, las complejidades académicas y ejecutivas, se enfrentaban con barreras para el traslado autónomo en medios de transporte, el manejo de dinero, la toma de decisiones, la interacción con pares, entre otras cuestiones que se manifestaban tanto en el espacio escolar como por fuera de él. Entonces, el apoyo pedagógico ofrecido hasta entonces –relativamente exitoso en términos de equiparación de oportunidades de acceso a los contenidos- comenzó a tornarse insuficiente al considerar al sujeto en términos integrales (es decir, más allá de *lo propiamente escolar*). Se tornó evidente que ciertas cuestiones inherentes a la autonomía en el desarrollo de la vida cotidiana no estaban siendo promocionadas desde el espacio escolar, y tampoco desde los dispositivos de apoyo. Entonces:

¿Qué aspectos del sujeto estaban siendo primordialmente abordados? ¿Era suficiente brindar únicamente talleres de apoyo pedagógico? ¿Qué perfil de alumnos estábamos colaborando a construir? ¿Qué herramientas o competencias eran las prioritarias a desarrollar desde nuestra óptica? ¿Cuáles eran las necesidades concretas de nuestros alumnos en el desarrollo de su vida cotidiana? ¿Con qué habilidades se iban al egresar del nivel medio? Estas preguntas iniciales nos fueron conduciendo a cuestionar(nos): cuestionar nuestras perspectivas, nuestros recortes, nuestras expectativas y la finalidad de nuestras intervenciones.

La problematización de este escenario nos llevó a considerar que debíamos **incorporar nuevos ejes de trabajo**. Sin priorizar unos sobre otros, **definimos posicionarnos dando igual importancia al aprendizaje de los contenidos académicos que al desarrollo de habilidades para la autonomía** en el desenvolvimiento de los y las adolescentes como sujetos sociales –y socialmente activos-.

De este modo, el apoyo pedagógico se sostuvo con los mismos objetivos: brindando andamiajes, reexplicaciones, ejemplificaciones, contextualizaciones y significaciones. Brindando la posibilidad de propiciar aprendizajes significativos y herramientas para que dichos aprendizajes (y sus procedimientos) pudieran ser aplicados por fuera del ámbito escolar.

Pero, en virtud de lo que la práctica cotidiana denunciaba, se tornó imposible ignorar la necesidad de trabajar sobre otros aspectos que hacen a la construcción de un sujeto de derechos, independiente y autónomo.



Es así que, a partir del año 2010 se implementa un espacio denominado “Taller de reflexión y desarrollo de habilidades para la autonomía”, cuyo propósito está orientado a propiciar el fortalecimiento de la capacidad de reflexión, de problematización, de organización, responsabilidad, y, ante todo, de socialización, en pos de desarrollar su autonomía y participación. Si bien en el despliegue de las actividades cotidianas lo aparente puede mostrarse vinculado a las tareas escolares, en realidad **el mayor desafío resulta que esas habilidades puedan ser puestas en juego en el ámbito escolar, pero también –y principalmente- por fuera de él.**

¿Y después del secundario, qué?

La sintética descripción realizada en los apartados anteriores pretende sentar algunas bases que habiliten la posibilidad de reflexionar sobre algunas cuestiones. Tal como explicitamos, una serie de cuestionamientos se nos desplegó como ineludible al momento de revisar nuestra práctica y su relación con las necesidades de los sujetos. Y allí, en ese preciso momento, entendiendo que las finalidades de la educación media son las mismas para todas y todos, se presentó como necesario ampliar el espectro de consideraciones e incorporar objetivos que superaban el aprendizaje de los contenidos académicos y las habilidades ejecutivas para incorporarlos.

Cabe recordar aquí que la Ley Nacional de Educación N° 26.206 del 2006, en su capítulo IV, establece que la educación secundaria tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios⁸. Por su parte, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, se refiere a la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación para las personas con discapacidad, en igualdad de oportunidades con las demás⁹.

Contemplando el marco legal que rige nuestras acciones, se advierte que la función del nivel secundario se relaciona tanto con la habilitación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, como para la vida laboral. En paralelo, la Convención plantea el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva; esto es, con igualdad de oportunidades que las demás. Por lo tanto, todas y todos los adolescentes, tengan o no discapacidad, poseen derecho a verse beneficiados en igual medida del tránsito por el nivel secundario; cuyas finalidades se encuentran relacionadas a generar condiciones para el desarrollo posterior a la escolaridad. Ahora bien, es cierto que el marco legal esboza un recorrido, pero esto no garantiza per se que en la cotidianeidad de las aulas se construyan sujetos de derechos. Es preciso observar y analizar las prácticas concretas, las más pequeñas, las que ocurren día a día entre los agentes que constituyen el ámbito escolar, para comprender las producciones que de esas relaciones se realizan.

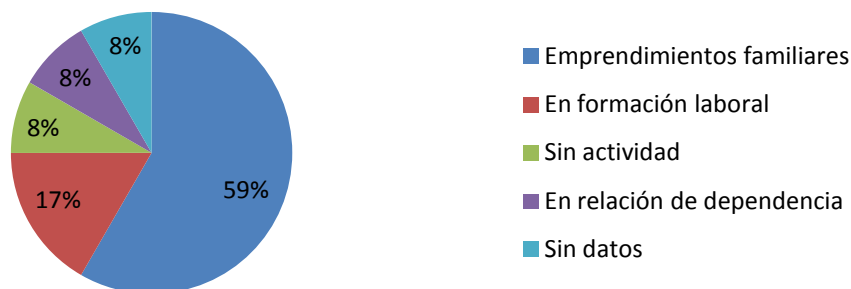
Veamos algunos datos que grafican cuestiones que ameritan ser analizadas:

⁸ Ley N° 26.206 (2006)

⁹ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26.378 (B.O. 09/06/2008)



Trayectoria posescolar de egresados con apoyo pedagógico (total=12)



Datos correspondientes a 12 alumnos egresados de nivel medio con Proyecto de Integración entre los años 2008 y 2009. Datos extraídos de los registros de A.D.E.E.I.

El gráfico anterior muestra el recorrido posterior a la escolaridad secundaria de aquellos alumnos que han recibido únicamente apoyos ligados a las cuestiones propiamente pedagógicas (académicas y ejecutivas), entre los años 2008 y 2009, cuando aún no se había implementado el taller que contenía entre sus ejes de trabajo aspectos ligados al desarrollo de las habilidades sociales. Vemos que más del 50 por ciento de ellos se encuentran actualmente insertos laboralmente en emprendimientos sostenidos por su grupo familiar.

Si contraponemos estos valores, con aquellos correspondientes a los alumnos egresados que han concurrido al taller con posterioridad al año 2010, momento en que se incorporaron cuestiones ligadas a las habilidades adaptativas, vemos que el recorrido posterior a la escolaridad es radicalmente diferente:

Trayectoria posescolar de egresados con apoyo pedagógico y de habilidades para la autonomía (total=10)



Datos correspondientes a 10 alumnos egresados de nivel medio con Proyecto de Integración entre los años 2010 y 2013. Datos extraídos de registros de A.D.E.E.I.

Entre el año 2010 y 2013 (no se contemplan los que actualmente cursan, ni lo derivados a otro dispositivo durante su escolaridad), de los 10 alumnos que han concluido el nivel secundario,



únicamente un diez por ciento se insertó en un emprendimiento familiar; mientras que el otro 90 por ciento continuó su proceso formativo (en estudios terciarios, o en dispositivos de formación laboral)¹⁰.

Esta sintética comparación pone en evidencia, más allá de las características singulares de cada caso, que no es menor el hecho de haber transitado durante la escolaridad por un espacio de reflexión, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades adaptativas, puesto que éstas superan a los contenidos curriculares, pudiendo desplegarse en otros ámbitos de la vida. En este sentido, además de constituir una base que también disminuye las barreras de acceso a dichos contenidos; configura la posibilidad de poseer herramientas que permitan a los jóvenes continuar con procesos de formación y de inserción laboral¹¹.

Reflexiones finales

¿Cómo traducir derechos en prácticas? Sabemos que, si bien el reconocimiento del derecho suele ser universal, su ejercicio es voluntario. Para que un sujeto pueda apropiarse de y ejercer determinado derecho deben presentarse ciertas condiciones y poseer ciertas herramientas que le permitan hacerlo. Los y las adolescentes, en tanto tales, tienen las mismas necesidades, temores, inquietudes, esperanzas, proyectos... y también el mismo derecho a la educación. Y la educación, media en este caso, implica no sólo la adquisición de determinados contenidos curriculares, no sólo la adquisición de un título que acredita determinados saberes, no sólo la estadía más o menos sostenida en determinado establecimiento educativo. Implica también una transición a la vida adulta, implica la posibilidad de relacionarse con pares, la detección de intereses, el reconocimiento de necesidades, la ampliación de la orientación laboral, la promoción de la capacidad de definición de un proyecto de vida. Implica el desarrollo de todas las dimensiones de un sujeto.

La inclusión de adolescentes con discapacidad en el nivel medio implica que aquellos puedan acceder a las oportunidades que debe brindar el sistema educativo para todas y todos. Acceder a una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de su persona y los habilite tanto para el desempeño social y laboral como para el acceso a estudios superiores. Acceder a una formación ciudadana activa. Acceder a una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades y el pleno ejercicio de sus derechos.

Los datos del apartado anterior, aunque pueden pecar de superficiales y recortados, nos sugieren que brindar apoyos dirigidos únicamente a cuestiones académicas no garantiza que a posteriori del nivel medio los sujetos posean las mismas oportunidades que el resto. Si el adolescente logra analizar sintácticamente una oración, pero no posee herramientas para desarrollarse de manera independiente en su vida cotidiana por fuera de la escuela, las oportunidades que le estamos ofreciendo no son las mismas.

¿Queremos construir buenos alumnos? ¿Queremos construir sujetos de derechos?

¹⁰ La diferencia de cantidad entre uno y otro período (2008-2009 / 2010-2013) responde a que durante el primero una gran cantidad de alumnos pertenecía a una institución educativa común con una modalidad inclusiva particular, por lo que gran cantidad de alumnos de su matrícula cursaba con apoyo.

¹¹ Por supuesto que la participación en emprendimientos laborales familiares es sumamente válida como inserción laboral, y no es nuestra intención criticarla. Sin embargo, es válido destacar que dicho tipo de inserción puede no suponer –en líneas generales– el mismo tipo de condiciones y exigencias que la inclusión en un puesto de trabajo competitivo.



Compartir nuestra experiencia pretende instalar estas dos preguntas y todas las tensiones que se puedan presentar a su alrededor. Nos enfrentamos cotidianamente a dificultades, limitaciones, disputas, inquietudes; y todas ellas nos habilitan a revisar, cuestionar, desarmar nuestras intervenciones y reinventarlas para acercarlas un poco más a las necesidades de los sujetos.

“En el taller aprendí las palabras de los adolescentes, y así me pude relacionar con mis compañeros de clase” (LUCAS, 16 años)

“Me siento que puedo aportar y enseñar algo a mis compañeros” (IGNACIO, 15 años)

“Aprendí a preguntar y a pedir ayuda” (NICOLÁS, 17 años)

“ Por primera vez fui a un campamento con mi curso, porque lo trabajamos mucho en el taller” (SABRINA, 15 años)

“Me animé a decirle a mis compañeros qué pensaba yo, a participar” (AGUSTÍN, 15 años)

“Aprendí qué es estar integrado, aceptar, no avergonzarse” (TATIANA, 18 años)

“Ahora puedo anotar en mi agenda y avisarle yo a la maestra de apoyo cuándo tengo prueba” (NAHUEL, 17 años)

“Esta fue la primera fiesta que fui en mi vida” (ARIEL, 18 años)

El aprendizaje más relevante para nosotros, en tanto equipo de apoyo a la integración escolar, ha sido el poder ampliar es el espectro de consideraciones a la hora de inaugurar un espacio. Escuchar –en el sentido más profundo de la palabra- aquello que los propios sujetos necesitaban y construir los apoyos en base a ello. Descentrarnos, suspender nuestra anticipación y nuestra demanda, hacer a un lado lo escolar, lo académico, lo formal; olvidarnos por un momento del alumno... reconstruir al sujeto y contemplar las necesidades *reales* que lo atraviesan en su vida cotidiana.



EVALUACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE LA COMUNIDAD SORDA EN EDUCACIÓN SEXUAL Y REPRODUCTIVA

Etelvina Graciela Gorkin

Integrante del Programa Escuela, Diferencia e Inclusión del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes

A partir de la implementación de la Ley 26.150 la educación sexual y reproductiva es un tema prioritario en la agenda de políticas educativas, a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La inquietud central que motiva la investigación aquí propuesta se relaciona con la singularidad que adquiere la educación sexual y reproductiva en la comunidad Sorda, comunidad que se autodefine como minoría cultural al poseer su propia lengua y ciertas pautas de identificación cultural que les son propias y que, en el marco del sistema educativo ha sido históricamente relegada por los discursos hegemónicos, precisamente por no responder a las normas establecidas por oyentes.

Entre las preguntas que orientan los primeros pasos de la investigación se destacan las siguientes: ¿Hay Programas de Educación Sexual Integral para la comunidad Sorda? ¿Con que herramienta cuenta la comunidad Sorda para empoderarse y elegir para sus vidas conductas saludables, igualitarias y responsables? ¿Qué características deben tener dicha herramienta para lograr igualdad de derechos en Educación Sexual y Reproductiva? ¿Cuales son las adecuaciones necesarias para facilitar el acceso a la información a personas que padecen de sordera en Educación Sexual y Reproductiva? ¿El Estado provee asistencia y acompañamiento a mujeres sordas víctimas de violencia? ¿Se encuentran personas sordas capacitadas por el Estado que multipliquen Educación Sexual y Reproductiva dentro de dicha comunidad?

A partir de un vínculo ocasional con una docente sorda de Lengua de Señas Argentina (LSA), se observan las dificultades que existen dentro de la dicha comunidad para acceder a la información y conocimientos referidos a Educación Sexual.

Una gran parte de la comunidad sorda no saben leer ni escribir, los docentes ocupan la mayor parte del recorrido escolar en enseñarles a hablar, oralizándolos planificando por debajo de sus límites.

Se observa que la mayoría de los afiches, panfletos, avisos de campañas públicas sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual o violencia de género son escritas u orales (televisivas o radiales). La comunidad Sorda no tiene acceso a dicha información, excluyéndolos o no tomándolos en cuenta a la hora de planificar las campañas publicitarias.

El objetivo general es analizar las políticas y estrategias de implementación destinadas a la promoción de Educación Sexual y Reproductiva en la comunidad Sorda.

Palabras clave: políticas públicas, educación sexual, comunidad sorda



EVALUACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA DE LA COMUNIDAD SORDA EN EDUCACIÓN SEXUAL Y REPRODUCTIVA

Lic. Gorkin, Etelvina G.

Universidad Nacional de Quilmes - Programa Escuela, Diferencia e Inclusión. Departamento de Ciencias Sociales

etelvinagorkin@gmail.com

FORMULACION DE PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

A partir de la implementación de la Ley 26.150 la Educación Sexual y Reproductiva es un tema prioritario en la agenda de políticas educativas, a través del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

La inquietud central que motiva la investigación aquí propuesta se relaciona con la singularidad que adquiere la Educación Sexual y Reproductiva en la comunidad Sorda, comunidad que se autodefine como minoría cultural (en tanto tiene su propia lengua y ciertas pautas de identificación cultural que les son propias) y que, en el marco del sistema educativo ha sido históricamente relegada por los discursos hegemónicos, precisamente por no responder a las normas por ellos establecidas.

Entre las preguntas que orientan los primeros pasos de la investigación se destacan las siguientes:

¿Hay Programas de Educación Sexual Integral para la comunidad Sorda? ¿Con que herramienta cuenta la comunidad Sorda para empoderarse y elegir para sus vidas conductas saludables, igualitarias y responsables? ¿Qué características deben tener dicha herramienta para lograr igualdad de derechos en Educación Sexual y Reproductiva? ¿Cuales son las adecuaciones necesarias para facilitar el acceso a la información a personas que padecen de sordera en Educación Sexual y Reproductiva? ¿El Estado provee asistencia y acompañamiento a mujeres sordas víctimas de violencia? ¿Se encuentran personas sordas capacitadas por el Estado que multipliquen Educación Sexual y Reproductiva dentro de dicha comunidad?

OBJETIVO GENERAL

Analizar las políticas y estrategias de implementación destinadas a la promoción de Educación Sexual y Reproductiva en la comunidad Sorda.

FUNDAMENTACIÓN

A partir de un vínculo ocasional con una docente sorda de Lengua de Señas Argentina (LSA), ésta me conectó con su comunidad. Allí se observó las dificultades que existen dentro de la dicha comunidad para acceder a la información y conocimientos referidos a Educación Sexual.

En primera instancia para ayudarlos en sus necesidades, se abocó al estudio de una “Especialización Superior en Educación Sexual y Reproductiva. Prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual ITS y VIH/sida”. A dicho efecto se presentó una tesina cuyo tema era “Educación Sexual a la comunidad sorda”. Para sensibilizar y divulgar sobre la temática, se hicieron presentaciones junto a la docente de la comunidad citada, (quien ayudó con la investigación), en Congresos, Coloquios, Charlas para



visibilizar los problemas que tienen los Sordos en Salud y en Educación como: embarazos no planificados, noviazgos violentos, enfermedades de transmisión sexual y VIH/sida, violencia de género, etc.

Se toma conocimiento de la desprotección y el aislamiento social que sienten los sordos con respecto a Educación Sexual. Al equiparar la investigación con la soledad que sienten, al no ser escuchadas sus necesidades en la sociedad, y la soledad que siente una persona víctima de violencia de género, se observa que ambas temáticas vulneran los “Derechos Humanos”.

Al existir la presunción que todas las discapacidades afectan de algún modo la capacidad y el deseo de tener sexo, debido a la creencia generalizada que son asexuados se los excluye de programas de planificación familiar. Estas consideraciones son las que han dado lugar la investigación.

Los sordos/as al carecer de un sentido o estar disminuido encuentran afectada su vida social, perturbándolos en su socialización que los lleva a generar una red vincular acotada a su familia o a sus pares.

Al permanecer siempre en su mismo entorno de pertenencia limitan el conocimiento al de otros sordos/as, el cual es escaso o deficiente, tienen pocos amigos oyentes y no todos saben lengua de señas. En el curso de la historia, los temas vinculados a la sexualidad y a la discapacidad han sido manipulados y ocultados, llevando a la creación de mitos, prejuicios y tabúes difíciles de revertir.

Cuando nos referimos a una discapacidad en general, ésta debe lidiar con dos obstáculos, uno respecto al sujeto, lo que no tiene, lo que le falta, desde cualquiera de los aspectos biológico, intelectual, social. (modelo medico-patológico, deficitario) y el otro obstáculo al cual nos referimos es la sociedad, lo que “no” les brinda a esos individuos con características diferentes, para facilitarles el desarrollo de todas sus potencialidades.¹²

Una gran parte de la comunidad sorda no saben leer ni escribir, los docentes ocupan la mayor parte del recorrido escolar en enseñarles a hablar, a oralizándolos planificando por debajo de sus límites. Muchos se sienten frustrados y abandonan la escolaridad. Las instituciones escolares justifican ese fracaso al hecho de que los niños/as Sordos/as no pueden vencer ni modificar su propia naturaleza, no tomando en cuenta la exigencia sobrehumana que una minoría tolera permaneciendo escolarizado/a. A determinarse la elección de estrategias metodológicas que se basan sólo en el déficit, se obtiene un consecuente fracaso en algunas oportunidades y con altos índices de repetición, aún en el sistema educativo especial.¹³

Al referirnos al significado literal de la palabra, cuando se habla de discapacidad se hace referencia a aquello de lo que la persona no es capaz o no puede. Mónica Castilla se pregunta: “el sordo/a no puede ¿por qué no es capaz? o ¿no puede porque el medio con que interactúa no le facilita los recursos para que pueda ser capaz? En este punto adquiere mayor relevancia el rol que la sociedad desempeña en este “no puede” de la persona”.¹⁴

¹² Skliar, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* Mendoza. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo. 1997; p. 21.

¹³ Castilla, Mónica Elisabeth. *Habilidades Sociales y Educación, Estudio sobre una comunidad Sorda* Cátedra Educación Especial N° 3. Mendoza: E.F.E., 2004. p. 22.

¹⁴ op cit; p. 42



La exclusión social se ha convertido en tema prioritario y de preocupación social por la inequidad en la satisfacción de las Necesidades Básicas dentro del contexto económico en el mundo en que vivimos. Los pobres no solo son los que carecen de lo necesario sino también los que no son tomados en cuenta a la hora de organizar la sociedad. Debido a la exclusión social, se expone a los individuos excluidos a determinados riesgos que son evitables. Esto se evidencia en el caso de los Sordos/as, porque pobres no son solamente los que carecen sino los que no pueden decidir sobre su futuro.¹⁵

Dichos riesgos se intensifican en los Sordos/as al incorporar conocimientos con las imágenes que percibe, por ejemplo la “Pornografía”, el sordo/a capta el acto en sí, tonándolo generalmente como modelo para su vida sexual sin plantearse la violencia que muchas veces se ejerce hacia la mujer. Por otro lado, al indagar sobre la existencia de señas (LSA) que abarque conceptos tales como sexualidad y género, se presenta la dificultad para separarlos de la seña “sexo”.

Los Sordos/as en general se casan con otros sordos/as, permaneciendo en un mismo entorno, produciéndose una “socialización” con el grupo de pertenencia, con el cual se identifican y que los contiene. Diferenciándose la comunicación sorda de acuerdo a su familia si ésta es sorda u oyente, en la primera no se tocan temas de sexualidad como consecuencia del aislamiento, la sordera. Por otra parte, las familias constituidas por todos sus integrantes sordos, generan mayor comunicación, diálogos más abiertos, donde los temas relacionados con la sexualidad son abordados con mayor naturalidad, ya que tratan que sus hijos no vivan las mismas situaciones traumáticas que ellos vivieron: la desinformación sexual. *“No oír no significa no entender, no sentir, no querer cuidarse”*.

Carlos Skliar en 1999 escribe sobre los procesos históricos donde refiere que *“la sordera no era considerada un fenómeno separado del mutismo y, en consecuencia, no se creía que los sordos pudieran recibir algún tipo de instrucción”*...*“Desde este punto de vista, el ámbito escolar se reduce a un contexto estrictamente clínico, donde los programas se orientan sólo a la reparación del déficit y a la enseñanza de la lengua oral: los niños sordos quedan excluidos – entre otras exclusiones – de un proceso natural de conocimiento de la lengua, de procesos positivos de identificación cultural y de aprendizaje real de los contenidos escolares.”*¹⁶

Bianco, Mabel y Re, María Inés escriben sobre la importancia de acceder a la información sobre relaciones sexuales en la adolescencia, a través de fuentes confiables completas y claramente explicitadas, debiendo las personas adultas *“realizar esfuerzos para ellos/verbalicen sus dudas y las trasladen al terreno de lo no hablado, sacándolas del silencio, y pasando al del discurso cotidiano”*.¹⁷

Forler se refiere *“En la implementación de la Educación Sexual, la distinción entre el sexo y el género resulta imprescindible porque brinda un marco claro de reflexión acerca de como las personas se relacionan con el poder, en la familia, la escuela y las demás instituciones de la sociedad. Esta reflexión*

¹⁵ Restrepo, Helena - Málaga, Hernán; Promoción de la Salud *“Como construir vida saludable”* Editorial Médica Panamericana S.A. 2ª Edición, 2001. P. 121.

¹⁶ Skliar, Carlos, op. cit. p. 82

¹⁷ Bianco, Mabel; Re, María Inés- Cartilla educativa para DOCENTES *La prevención del VIH/sida y la equidad de género van a la escuela*, Fundación para estudio e Investigación de la mujer, 2007.



*constituye un paso fundamental para promover una equidad real de derechos y obligaciones en la sociedad (...)*¹⁸

Restrepo y Málaga coinciden que *“hay que tener en cuenta que de la escuela sola no puede esperarse que resuelvan los problemas de salud aislados de otras formas de acciones en Salud Pública; son conexiones fuertes con los servicios de salud y con las organizaciones de la sociedad civil, de modo de establecer una continuidad de acciones (multidisciplinarias) programadas entre las instituciones escolares y sanitarias, que permita la interconexión de saberes y la participación de ambas instancias de objetivos comunes”*.¹⁹

El conocimiento se convierten en la nueva fuente de poder, la posibilidad de establecer relaciones y de ser parte de una cultura y de una sociedad.

Según Analía Kornblit (2008) a través del Empoderamiento se intenta alentar la capacidad de las personas para actuar sobre sus circunstancias, a través de técnicas de aprendizajes participativas, para ayudarlas a identificar las elecciones que puedan hacer para promover su calidad de vida, su salud y de su inserción en la sociedad.

Cuando se refieren a *“Empoderamiento en el campo de la salud se considera que es un proceso de acción social que promueve la participación de la gente, de las organizaciones y de las comunidades para ganar el control respecto a sus vidas, tanto sea en su comunidad como en el conjunto de la sociedad. En este sentido, no es ganar poder para dominar a otros sino para actuar con otros intentando lograr un cambio”*, o sea un cambio favorable de paradigmas de costumbres y de actitudes positivas.

Se coincide con Swin y Levin, 1987 y con los conceptos de Paulo Freire sobre “Educación para la libertad” enfatizando que para que una persona se empodere tiene que tener primero una conciencia crítica de su falta de poder, segundo sentir la inequidad y por último, a través de la interacción social conseguir camaradería con personas similares a ella en su pensamiento. Este grupo de personas participará en acciones deliberadas con el propósito de cambiar las condiciones sociales creadas por esa falta de poder.

Según Restrepo y Málaga, determina que el proceso de empoderamiento se da mediante *“el reconocimiento de una autonomía que promueva la autogestión para la solución de los problemas comunitarios dentro de ciertos límites, y la generación del trabajo en equipo permiten la interacción social que lograra la decisiones óptimas para el bienestar comunitario”*.²⁰

Normativas legales:

1.- Según la Ley 26.206 sancionada en el 2006 donde refiere en su artículo 2: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”, y en su artículo 11, incisos e) en donde se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas y estrategias pedagógicas otorgándoles prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y

¹⁸ Forler, L. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. UNICEF/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina 1993.

¹⁹ Restrepo, Helena – Málaga, Hernán. Promoción de la Salud. *“Como construir vida saludable”*. Editorial Médica Panamericana S.A. 2ª Edición. 2001. p.121.

²⁰. Restrepo, Helena – Málaga, Hernán; *Ibidem*; p. 120.



puntualmente en el inciso n) refiere a la obligación por parte del Estado a" brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una prouesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".

2- Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, art.2: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos ...", las disposiciones Especificas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.-)²¹, abarcan a mujeres, niñas/os, adolescentes y discapacitados, es decir, involucran a todos/as y la Ley 2110 en sus artículos Primero y Cuarto.

3.- La Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en su Artículo 2 define: "La "comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso, por "lenguaje" se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal; por "discriminación por motivos de discapacidad" se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables..."²²

METODOLOGIA

La investigación prevé el desarrollo de una metodología de carácter cualitativo, en función de los objetivos propuestos.

Primeramente se completará un proceso de recopilación, sistematización y análisis (ya iniciado en trabajos anteriores) focalizado en la normativa (marco legal y curricular) en torno a la educación sexual y reproductiva, teniendo en cuenta lo específicamente relacionado con la comunidad sorda.

En segundo lugar, se prevé la realización de entrevistas semi estructuradas a referentes sordos y oyentes de la comunidad sorda, como también a referentes de distintas instancias ministeriales, instituciones educativas y organizaciones²³ no gubernamentales que tengan o hayan tenido una aproximación a cómo se implementan las políticas de promoción de la educación sexual y reproductiva en el marco de la comunidad sorda; en este contexto se indagarán las dificultades y propuestas que surjan desde las perspectivas de las personas sordas.

²¹ Pierini, Alicia; Defensoría del Pueblo de CABA, Compilado, *Con las Mujeres por su Derechos*. Editorial Defensoría del Pueblo de CABA, 2010. p 135.

²² Internet: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm> 02/11/2013

²³ Asociación de Sordos de Ayuda Mutua, Fundación Canales, Instituto Superior del Profesorado de Educación Especial, Colegio Airolo, Colegio Próvolo, entre otras.



Se prevé la sistematización de la información obtenida mediante el uso de un programa informático basado en la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967; Glasser, 1978) que facilita la codificación de las unidades textuales (Atlas Ti) para su posterior análisis.

BIBLIOGRAFIA

- Aller Atucha, Luis María; *Pedagogía de la Sexualidad Humana*; Buenos Aires. Editorial Galerna, 1991.
- Bianco, Mabel; Re, María Inés- Cartilla educativa para DOCENTES *La prevención del VIH/sida y la equidad de género van a la escuela*, Fundación para estudio e Investigación de la mujer, 2007.
- Castilla, Mónica Elisabeth, *Habilidades Sociales y Educación, Estudio sobre una comunidad Sorda*. Cátedra Educación Especial N°3. Mendoza: E.F.E. 2004.
- Ferreira, Graciela B.; *Hombres Violentos Mujeres Maltratadas*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1992. Capítulos: 2, Mitos prejuicios y estereotipos; Síndrome del poder y la obediencia lo monstruoso de lo normal.
- Forler, L. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones: una meta educativa*. UNICEF/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina 1993.
- Glasser, Barney & Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- Glasser, Barney (1978) *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*, Mill Valley, California: The Sociology Press.
- Kornblit, Analía, Equipo Técnico del Proyecto –MECyT "Hablemos de Sida en la escuela", *Promoción de la salud*. Ministerio de Educación ciencia y tecnología, 2008.
- Martí, Eduard y Perelló, Enrique." El lenguaje del silencio", en *Medicina y calidad de vida* – Barcelona: marzo de 1993, vol N° 112 p. 5-6-7.
- Pierini, Alicia; Defensoría del Pueblo de CABA, Compilado, *Con las Mujeres por su Derechos*. Editorial Defensoría del Pueblo de CABA, 2010.
- Pompei, Marcelo J., "Un placer sin nombre", en Revista de la Universidad de Buenos Aires, *Encrucijadas-UBA*, Año dos Número dieciocho, abril de 2002.
- Restrepo, Helena - Málaga, Hernán; Promoción de la Salud "*Como construir vida saludable*" Editorial Médica Panamericana S.A. 2ª Edición, 2001.
- Rigat - Pflaum, María; *Gender Mainstreaming*. Un enfoque para la igualdad de los sexos, Fundación F. Ebert, Argentina, Agosto 2008.
- Skliar, Carlos. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* – Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.
- Verdeguer, Silvia, "Capacidad de amar", en Revista de la Universidad de Buenos Aires, *Encrucijadas-UBA*, – Año dos Número dieciocho, abril de 2002.



EL DERECHO A PEDIR Y A SER ESCUCHADO

Andrea Roxana Wengrowicz

Profesor Asociado a cargo, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo-UBA

Introducción

Al hablar de inclusión y accesibilidad académica, pensamos en la ampliación de los derechos, en tanto se busca garantizar el derecho a la igualdad y la accesibilidad en la educación. El Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni (2015) plantea que "los derechos llaman a más derechos", debido a que estamos en una etapa de extensión de derechos (posesión del derecho y su ejercicio) ya que creemos que los derechos existen y se merecen. En este sentido, ponemos de manifiesto que debería contemplarse como un derecho, que todos los estudiantes puedan plantear y pedir lo que necesitan para aprender. Y aunque parezca obvio, también tienen el derecho a ser escuchados.

Desarrollo

Cuando un estudiante con o sin discapacidad tiene alguna dificultad en la clase o para realizar los trabajos de la asignatura, se acerca al docente para transparentar su situación?, sabe lo que necesita? le plantea sus necesidades? le pide a éste lo que le sería más útil?, o es el docente el que le puede proponer adaptaciones o flexibilidad en ciertos momentos al alumno? Cómo es el diálogo entre los docentes y los estudiantes? Es imperioso eliminar los obstáculos para establecer un feedback entre docente y estudiante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Acerca del término "diálogo", Burbules (1999) lo emplea para designar una interacción conversacional dirigida a estas cuestiones. Define al diálogo como una relación comunicativa. Y esta relación dialógica con los otros en la que entramos, supone la formación de ciertas emociones como respeto, confianza, interés como así también la capacidad de escucha, de crítica, y de aceptación de las diferencias.

Conclusiones

La educación, a través de la adopción de buenas estrategias, como plantea Litwin (2008), puede ser una herramienta que permita construir una sociedad más justa e inclusiva.

En este sentido, es fundamental el clima de trabajo en el ámbito académico: la sensación de confianza que transmite el docente en el aula, posibilita un acercamiento por parte del alumno hacia el docente, para poder establecer un diálogo. A medida que se conversa, se pueden ir planteando distintas alternativas de respuestas para las necesidades de los estudiantes. Se puede reflexionar en conjunto, pensar a partir de la escucha, y responder de manera flexible, a través de algunas adecuaciones, a los distintos estudiantes.

Pedir- escuchar- necesidades- aprendizaje- diálogo

Palabras clave: el derecho a pedir y a ser escuchado



EL DERECHO A PEDIR Y A SER ESCUCHADO

WENGROWICZ, Andrea R.
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo- UBA
wengrowicz@yahoo.com.ar

Introducción

Al hablar de inclusión y accesibilidad académica, pensamos en la ampliación de los derechos, en tanto se busca garantizar el derecho a la igualdad y la accesibilidad en la educación. El Ministro de Educación de la Nación, Alberto Sileoni (2015) plantea que "los derechos llaman a más derechos", debido a que estamos en una etapa de extensión de derechos (posesión del derecho y su ejercicio) ya que creemos que los derechos existen y se merecen.²⁴ En este sentido, ponemos de manifiesto que debería contemplarse como un derecho, que todos los estudiantes puedan plantear y pedir lo que necesitan para aprender. Y aunque parezca obvio, también tienen el derecho a ser escuchados.

La dificultad para que cada estudiante pueda o quiera plantear sus necesidades se ve reflejada en las masivas aulas de nuestra universidad. Pero si consideramos como lo hace Jackson (2002), que una de las principales metas de la enseñanza actual es la gradual liberación de cada alumno de su dependencia de la autoridad pedagógica; entonces nuestro desafío como docentes es que debemos promover en los estudiantes la autonomía personal como el motor para adquirir conocimientos y destrezas, la formación de opiniones y gustos personales. Tenemos que brindarles la contención necesaria para que se sientan libres de pedir lo que necesitan para aprender, y también debemos escucharlos para poder pensar nosotros no sólo adecuaciones curriculares, si no también proponer cambios en las estrategias de enseñanza y de evaluación.

Desarrollo

En el proceso del aprender, el entorno es fundamental, ya que los estudiantes necesitan un espacio de reflexión. Litwin (2008) plantea la necesidad de pensar en espacios de trabajo activo, en tanto se entiendan a los requerimientos de los estudiantes como parte de las condiciones del aprender. Estos espacios se pueden brindar cuando hay un clima de respeto, de diálogo y de confianza, que debiera ser promovido por los docentes del curso.

Cuando un estudiante con o sin discapacidad tiene alguna dificultad en la clase o para realizar los trabajos de la asignatura, se acerca al docente para transparentar su situación?, sabe lo que necesita? le plantea sus necesidades? le pide a éste lo que le sería más útil?, o es el docente el que le puede proponer adaptaciones o flexibilidad en ciertos momentos al alumno? Los estudiantes con discapacidad auditiva muchas veces solicitan a los docentes que hablen de frente, que hablen más despacio y que modulen más para poder leer los labios, y con el correr de las clases muchos docentes se olvidan de todo esto...los estudiantes no se animan a pedirlo nuevamente porque sienten que son una carga? Les da vergüenza preguntar cuando no entienden o no escuchan algo? Esto no se reduce sólo a los estudiantes con discapacidad....cuántas veces los estudiantes no escuchan porque las aulas son muy grandes, hay muchas personas y tal vez están hablando varios al mismo tiempo? En ese caso no son sólo los sordos los que no escuchan....

²⁴ Planteado en el discurso de apertura de la presentación de la convocatoria de proyectos de apoyo Podés, realizado el 20/3/15 en el Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias.



Nos preguntamos entonces cómo es el diálogo entre los docentes y los estudiantes? Es imperioso eliminar los obstáculos para establecer un feedback entre docente y estudiante para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Acerca del término "diálogo", Burbules (1999) lo emplea para designar una interacción conversacional deliberadamente dirigida a la enseñanza y el aprendizaje. Define al diálogo como una relación comunicativa. Y esta relación dialógica con los otros en la que entramos, supone la formación de ciertas emociones como respeto, confianza, interés como así también la capacidad de escucha, de crítica, de aceptación de las diferencias, en tanto, la tolerancia ante el desacuerdo.

Como vemos, el diálogo se puede lograr gracias a la atmósfera del aula, como sostiene Jackson (2002: 86), que hace posible que los estudiantes no tengan temor de admitir su ignorancia (o su discapacidad) y dejar ver al docente y a sus compañeros que no saben o no pueden realizar algo. Se evidencia que es aceptable no saber, y que gracias al vínculo entre el docente y los alumnos, se va construyendo el conocimiento.

Conclusiones

Cuando nos encontramos con una persona ciega en la calle, le preguntamos si necesita ayuda para cruzar, y ésta acepta; pero lamentablemente no se le pregunta de qué modo se lo puede ayudar. Creemos que sabemos cómo. Por ignorancia lo tomamos del brazo y lo llevamos creyendo que ésa es la forma adecuada de hacerlo, pero en realidad lo que estamos haciendo es arrastrándolo y no guiándolo. Para poder guiarlo él pondría su mano sobre nuestro hombro, o se agarraría de nuestro brazo.

En la educación, sucede algo similar. Es importante escuchar lo que necesitan los estudiantes y ver modos de afrontar las problemáticas en conjunto. A través de la adopción de buenas estrategias, como plantea Litwin (2008), puede ser una herramienta que permita construir una sociedad más justa e inclusiva.

En este sentido, es fundamental el clima de trabajo en el ámbito académico: la sensación de confianza y seguridad que transmite el profesor en el aula, posibilita un acercamiento por parte del alumno hacia el docente, para poder establecer un diálogo. A medida que se conversa, se pueden ir planteando distintas alternativas de respuestas para las necesidades de los estudiantes. Se puede reflexionar en forma articulada, pensar a partir de la escucha, y responder de manera flexible, a través de algunas adecuaciones, a los distintos estudiantes.

Bibliografía

- Burbules, N.(1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Amorrortu. Argentina.
Díaz Barriga, A. (2009) Pensar la didáctica. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
Eroles, C. y Fiamberti, H. - compiladores (2008) Los derechos de las personas con Discapacidad. Eudeba, Buenos Aires.
Jackson, P. (2002) Práctica de la enseñanza. Amorrortu reimpr.2012 Buenos Aires.
Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Ed. Paidós, Buenos Aires.
Litwin, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Ed. Paidós, Buenos Aires.

<http://discapacidad.sspu.gob.ar>



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

Verónica Marisa Sanna
Profesora en Estimulación y Aprendizajes Tempranos. CeAT N°1 - Lincoln.

La preocupación por la atención de la infancia, ocupó gran parte de las investigaciones de mediados de siglo pasado. La medicina, la psicología, el psicoanálisis, la kinesiología, comenzaron a preguntarse acerca de la importancia de atender el desarrollo normal, como así también tratar prematuramente los riesgos bio – psico – sociales y discapacidades que aparecían en las/os niñas/os.

En este sentido el campo de la rehabilitación, tuvo un fuerte impulso en la posguerra y trasladó sus técnicas y conocimientos de los adultos a los/as niños/as. De este modo surgen una serie de métodos reeducativos, instrumentales, que recortan al niño/ña según su objeto de estudio.

En estos primeros tiempos, la denominación de Estimulación Temprana, se refería a la aplicación de estímulos externos, que provocarían respuestas específicas y más ajustadas en los niños que presentaban alteraciones o discapacidades en su desarrollo. El sustrato de este concepto tenía que ver con las ideas de orden conductista.

La referencia actual de la Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI), supone un cambio de paradigma en tanto que:

- ü No se habla de acciones como estímulos que deben provocar una única respuesta en todos los sujetos.
- ü Atender, es proporcionar los apoyos necesarios para facilitar el desarrollo y minimizar las dificultades y consecuencias de las diversas patologías.
- ü Tener en cuenta, en la intervención, al sujeto y su entorno.
- ü Se realizan acciones de prevención primaria de la salud.

La ATDI: “Agrupa a todas las actividades dirigidas al niño y su contexto con el objetivo de mejorar sus condiciones de desarrollo. Se dirige al niño, su familia y su entorno. Con ella se deben atenuar o superar los trastornos disfuncionales en el desarrollo, prevenir trastornos secundarios y modificar los factores de riesgo en el entorno inmediato del niño”. (Grupo de Atención Temprana, 2000).

Se engloba aquí el tratamiento y la clínica. Es importante tener en cuenta que, se lleva a cabo un abordaje Transdisciplinario, pero que el terapeuta que atiende al niño es único: un especialista en ATDI.

Sin duda esto conlleva a reflexionar, sobre la importancia de: La Atención Temprana de Desarrollo Infantil, una de las etapas más importantes en la vida de los seres humanos: de 0 a 3 años.

Este relato de experiencia educativa busca: Analizar el impacto de la creación de un Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil, perteneciente a la educación formal (D.G.C.yE), siendo esta de carácter no obligatorio. Que surge a partir de la atención a la discapacidad, en una pequeña comunidad de y luego, se extiende a varios lugares del Distrito de Lincoln, Provincia de Buenos Aires. Teniendo en cuenta las perspectivas y testimonios de los actores sociales directamente involucrados: Directivo, docentes, padres, madres, adultos cuidadores, personas de la comunidad. Una Institución que cuenta con 25 años de recorrido histórico, con un crecimiento cualitativo sostenido en los marcos teóricos desarrollados y cuantitativos, por el crecimiento de la Planta Orgánica Funcional.

Palabras clave: atención, infantil, temprana



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

Verónica Sanna

Centro de Estimulación y Aprendizajes Tempranos N°1 (CE) –
Escuela de Adultos 701(Directora) - ISFDyTN°134 (PF) – ISFD N°14 (PF).

veronicamsanna@gmail.com

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

Introducción:

¿Qué es la Atención Temprana del Desarrollo Infantil?

A lo largo de los últimos treinta años, se han escuchado palabras como: Estimulación Temprana, Intervención Temprana, Estimulación Precoz, Intervención Oportuna, Atención Temprana, Educación Temprana. Estos modos de nombrar, corresponden a ciertas acciones, técnicas terapéuticas o educativas, que se realizan con niñas/os de 0 a 3 años y sus familias. Que presentan ciertos riesgos por diversas causas, en su desarrollo. El recorrido que lleva esta disciplina desde su constitución, tiene diversos aportes multidisciplinarios. Pero como todas las disciplinas, tiene diferentes enfoques. Que a su vez cuentan con el sustento teórico-ideológico, con pertenencia a ciertos paradigmas. Algunos son los siguientes:

“Estimulación Temprana, es un proceso natural de desarrollo manejado en forma de juego, que proporciona al niño herramientas para resaltar las habilidades motoras, sensoriales, cognoscitivas, del lenguaje y comunicación, socialización, a la vez que brinda placer y satisfacción.” (Programa Nacional de Desarrollo Infantil y Estimulación Temprana – Argentina)

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

No existe una definición única de Estimulación Temprana, ni se refiere a técnicas uniformes. Más bien recoge una serie de procedimientos usados para estimular el desarrollo de las niñas/os en edad pre escolar (generalmente antes de los seis años de edad), en aspectos tan variados como su motricidad, lectura, desenvolvimiento social, desarrollo afectivo. Tampoco hay uniformidad en cuanto a los principios en que se basa esta variada gama de procedimientos. En tal sentido se toma el enfoque de Cecilia Rozental²⁵, define a la Estimulación Temprana, como: “Un proceso educativo y/o terapéutico

²⁵ La Lic. María Cecilia Lien de Rozental funda en el año 1992 el C.E.I.A.C. “Centro de Estudios Interdisciplinarios para el Aprendizaje y la Comunicación”, Institución Educativa pionera en su especialidad.



dirigido como información a toda la sociedad para hacer conocer que a través de recursos humanos idóneos, en esta especialidad en Estimulación Temprana se puede prevenir, intervenir, asistir, apoyar, educar y/o rehabilitar desde las disciplinas de la salud y educación al neonato y al infante con necesidades especiales, así como a su familia y comunidad en que vive”.

Desde este abordaje, se considera la ATDI como: “El conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 3 años, a la familia y al entorno que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes, que presenten los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño han de ser planificadas por un equipo de profesionales de orientación interdisciplinaria o transdisciplinaria.” (Grupo de Atención Temprana- 2000).

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

Al hablar de niña/o, se consideran aspectos familiares, culturales o sociales, pero desde estos enfoques, que marcan las acciones que deben llevarse a cabo, le dan la palabra sólo a los profesionales que saben, lo que hay que rehabilitar en la niña/o, de manera homogénea. Otros autores coinciden, en el concepto de que el bebé o niño pequeño, es un sujeto histórico y que el énfasis de la acción terapéutica se centra en la relación vincular madre-hijo. Esto significa que no hay un desarrollo idéntico, que no hay posibilidad de concebir a un infante como algo separado (desde un concepto cartesiano), entre cuerpo – mente – afectividad y socialización. Desde estas concepciones se aborda la historia particular de cada una de las niñas/os y sus familias y se considera al desarrollo como potencialidad.

Puede hacerse una clasificación entonces de los enfoques de ATDI: Enfoque desde la rehabilitación, desde la clínica y desde la prevención del riesgo social. Cabe aclarar desde donde abordamos a un protoinfante²⁶ con discapacidad y con riesgo psicosocial.

La ATDI, se dirige a niñas/os y familias que presentan diferentes tipos de *riesgo*: bio – psico – social y ambiental. Dentro del biológico y psíquico, se atiende a las niñas/os que presentan una discapacidad orgánica, ya sea desde el momento del nacimiento, como en el período perinatal o posnatal. En este grupo, están los que llegan al servicio a través de derivaciones y fueron los casos, que dieron inicio a la ATDI.

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

²⁶ “El protoinfante es un ser que se desarrolla como sujeto a partir de otros, con otros y en oposición a otros. Mientras va otorgando sentido y significación a su entorno con el que establece intercambios recíprocos.”(Myrtha Chokler, 1998).



Desde la ATDI, a partir de estos conceptos de riesgo, es importante preguntar, cuáles son los fundamentos de las intervenciones. Es decir por qué las intervenciones tempranas podrían mejorar las condiciones de desarrollo de estas niñas/os. ¿A partir de la ATDI, es posible producir cambios favorables dentro de estas poblaciones en riesgo?

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

Centro de Atención y Aprendizajes Tempranos

Sabemos que las instituciones son espacios que tienen un funcionamiento social y, que procuran normalizar el comportamiento de un grupo de individuos (que puede ser reducido o coincidir con una sociedad entera). Pero para poder pensar una institución de existencia, es importante tomar los conceptos vertidos por el Máster Roberto Montenegro:²⁷

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

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

¿Cuáles son los Objetivos de la A.T.D.I.?

Los objetivos se basaron en los descriptos en El Libro Blanco de Atención Temprana, dado que las bases donde se sustenta el trabajo que viene desarrollando la institución educativa y que menciona como prioritarios, son:²⁸

1. Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
2. Optimizar, el curso del desarrollo del niño.
3. Introducir los mecanismos necesarios de la compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
4. Evitar reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.

²⁷ Montenegro, Roberto (1993): “CONTEXTOS DE REFERENCIA Y SENTIDOS DEL TERMINO INSTITUCIÓN” en “Tiempo histórico y campo grupal” de Fernández, Ana María y Brasi, Juan Carlos (comp.). Nueva Visión. Buenos Aires.

²⁸ Libro Blanco de A.T. Real Patronato sobre Discapacidad; pág. 16/17. Madrid (2000)



5. Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
6. Considerar al niño como sujeto activo de la intervención."

En este sentido, el Documento de Apoyo N°4/2011, establece: "Desde al Marco General de la Política Curricular (...). El desafío es desarrollar propuestas curriculares inclusivas que consideren las necesidades y los aportes de diferentes grupos sociales y contextos garantizando la interculturalidad²⁹ y el aprendizaje desde los primeros años para continuar abordando los factores que generan exclusión dentro y fuera de los sistemas educativos".

Teniendo en cuenta el trabajo Transdisciplinario que se lleva a cabo en este tipo de Servicios: ATDI, es muy enriquecedor el aporte de profesionales con distintas formaciones, porque pueden integrar las particularidades de cada niño, con estrategias y tácticas de intervención, más acordes. Si bien la interacción directa está a cargo del Co Estimulador, dado que es importante el sostén, la confianza y estabilidad de los vínculos que en ese espacio de establecen, con los niños y las familias.³⁰

Cuáles son las características del Sujeto de la ATDI Este sujeto lo situamos en un plano singular y complejo. ¿Por qué? *Singular*: porque cada uno de los niños presenta características que le son propias y una estructura de desarrollo que se conforma históricamente de acuerdo a las experiencias vividas, en su entorno. No hay dos niños iguales. Esta concepción fundamenta la intervención. *Complejo*: porque el sujeto es producto de un continuo de causalidad. Múltiples factores se relacionan entre sí para que el niño se construya como tal.

Propuesta pedagógica:

¿Por qué a través del juego? ¿Qué es el juego? ¿Por qué jugamos? El juego es una actividad inherente al ser humano. Todos nosotros hemos aprendido a relacionarnos con nuestro ámbito familiar, material, social y cultural a través del juego. En ATDI, el Equipo Transdisciplinario atiende las etapas de desarrollo de los niños/as, estimulando sus potencialidades. En términos de Winnicott: "Es bueno recordar que el juego es por sí mismo una terapia. Conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto del juego. (...) Cuando los niños juegan tiene que haber personas responsables cerca; pero no significa que deban intervenir en el juego. Si hace falta un organizador en un puesto de director, se infiere que el o los niños no saben jugar en el sentido creador de mi acepción de esta comunicación. El rasgo esencial de mi comunicación es el siguiente: el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. (...)"

¿De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad?

A lo largo del tiempo, la discapacidad ha sido percibida y valorada de diferentes maneras, de acuerdo a los períodos históricos. Se pueden caracterizar tres modelos que dan cuenta del lugar que ocupa la discapacidad en cada caso. Estos modelos o paradigmas reciben diferentes nombres. Se toma la

²⁹ La interculturalidad se incluye en los diseños curriculares como enfoque, estrategia y contenido. Incorporando la heterogeneidad en las prácticas educativas.

³⁰ Acá podemos pensar en las palabras de Lidia M. Fernández, cuando plantea: "Los espacios institucionales (...) deben convertirse en espacios transicionales y en ellos la tarea central es facilitar la capacidad de organización colectiva y la recuperación del pensamiento crítico."



propuesta realizada por DeJong (1979-1981) y, recogida por Puig de la Bellacasa (1990), en España; quien realiza un planteo histórico-crítico de las ideas, actitudes y concepciones, abordando:

Un *Modelo Tradicional*: el cual asigna un papel de marginación orgánico-funcional y social a las personas con discapacidad, porque las ubica en un lugar de dependencia y sometimiento. Considerados seres anormales, que despiertan actitudes opuestas: el rechazo y la protección.

El *paradigma de la Rehabilitación*: centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades, por lo tanto es necesaria la rehabilitación (física, psíquica o sensorial), mediante la intervención profesional de diferentes especialistas que mantienen el control del proceso de rehabilitación.

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

El paradigma de la *Autonomía Personal*: este paradigma nace con la defensa de los derechos civiles de colectivos sociales minoritarios o marginales en Norteamérica. Desde esta mirada Oliver (1990), plantea que el significado de discapacidad más que comprendido está distorsionado por las definiciones oficiales derivadas del paradigma de la rehabilitación como son las utilizadas por la Organización Mundial de la Salud hasta el año 2001. Estas concepciones consideran a las personas con discapacidad como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación, generando consecuencias opresivas para las personas al reducir la discapacidad a un estado estático e ignorar sus experiencias personales.

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

Conclusión:

La situación actual en nuestro país respecto de la oferta educativa de ATDI, para niñas/os de 0 a 3 años de edad presenta vacíos, dificultades, propuestas inconclusas; pero también algunas experiencias muy interesantes, que concretan verdaderamente el derecho a recibir atención temprana, desde los primeros meses de vida. Desde estos posicionamientos y miradas: *¿Qué es lo que da cuenta entonces, de que la ATDI, es favorable para el desarrollo de la primera infancia?*

Al seleccionar una institución como el CeAT, y haber conocido su inicio, su crecimiento y logros, atravesados por dificultades, propias del trabajo en Red, de la prevención y promoción de esta disciplina nueva, podemos decir que, ha producido un impacto en la comunidad y en sus servicios de extensión; que se ha marcado un camino transitado a favor de la primera infancia. Pero podemos pensar aún: *¿Por qué hablamos entonces de impacto?*

Dado que estamos transitando un mundo de grandes transformaciones. La diversidad, el reconocimiento de la diferencia y de la alteridad, la interacción hace posible el encuentro, para pensar otras formas posibles de abordar la ATDI, que permitan gestar nuevos espacios, de interjuego del encuentro y la discapacidad. No estamos atados a un destino inapelable, regido por leyes deterministas. No se trata de adaptarse pasivamente a un ambiente fijo, dado que el cambio no es



sólo externo, sino que también es propio de cada ser humano e interno en cada institución educativa; desde la ética del diálogo y la convivencia.

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

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

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

Bibliografía:

- Aberasturi, Arminda (1971): El niño y sus juegos. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Ley 26.378/08.
- Coriat, Haydee (1997): “*Estimulación Temprana: la construcción de una disciplina*” en Escritos de la Infancia N°8. Buenos Aires.
- Documentos de la Dirección General de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires.
- Ley Nacional de Educación 26.206/05. Ley Provincial de Educación 13.688/07.
- Najmanovich, Denise (2002): El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. Capítulo 1; en Redes. El lenguaje de los vínculos. Buenos Aires. Paidós.
- Nikodem, María Raquel (2009): *Niños de Alto Riesgo: Intervenciones Tempranas en el Desarrollo y la Salud Infantil*. Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales 52.
- Resolución 155/11. Consejo Federal de Educación.
- Torres, María Viviana (2008): *Intervenciones Tempranas*. El futuro de los bebés en el terreno de las decisiones clínicas y las acciones clínicas. Buenos Aires. Editorial LUMEN.
- Veccia, Teresa (comp.) (2009): *Problemáticas actuales en niños y adolescentes*. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención. Buenos Aires. Editorial Pontón.



LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA SEXUALIDAD HUMANA EN EL MARCO JURÍDICO ARGENTINO

Alicia Beatriz Berardini
Prof. Tiular, Facultad de Educación, UNCUYO

La condición específicamente humana de la sexualidad es que no está simplemente dada por la naturaleza, sino que se inserta y se define en el campo cambiante y difuso de la cultura. El hecho de que -desde mediados del siglo pasado- se haya progresado a nivel internacional, regional y nacional en una serie de declaraciones, sanciones de leyes y elaboraciones de políticas públicas que vuelven explícita la dimensión sexual de la vida humana es en sí mismo un acontecimiento que se inscribe en el campo de la cultura, pero que en ningún momento deja de articularse, en términos de causa y consecuencia, con el soporte biológico y con la subjetividad individual.

Desde esta perspectiva, se planteó un Proyecto de Investigación llevado a cabo en la Facultad de Educación de la UNCUYO, cuyos propósitos fueron identificar los antecedentes histórico-jurídicos de la legislación relativos a la sexualidad y describir la normativa argentina que remite a la sexualidad y analizarla, partiendo de los aportes de la psicología en relación a las dimensiones de la sexualidad. Se llevó a cabo con la participación de un equipo interdisciplinar conformado por estudiantes de los profesorado y de la carrera de derecho, quienes analizaron en particular algunas de las principales leyes argentinas relativas al tema, tales como Ley 23515 Divorcio Vincular; Ley 23798-Nacional de Sida, Ley 25673 Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 25929 de Parto Humanizado; Ley 26150 Programa de Educación Sexual Integral, Ley 26 618 Matrimonio Civil igualitario; Ley 26485 Protección integral Violencia contra la mujer y Decreto Regl. ; Ley 26743 Identidad de Género-Aspectos Destacados y Ley 26842 Trata de personas. El análisis partió de una contextualización que tomó en cuenta los antecedentes jurídicos internacionales como condición necesaria para comprender los procesos histórico socio culturales que les dieron origen. Esto permitió poner en evidencia una tendencia política que mediante convenciones, declaraciones, conferencias y, leyes va construyendo e instaurando 'nuevos derechos'. Parte de ellos referidos a la educación y, también, a la sexualidad que progresivamente fueron plasmándose en las políticas públicas y en la legislación argentina.

Luego, se focalizó en identificar las dimensiones descritas por la psicología en el contenido de cada una de las mencionadas leyes. Ellas develan redefiniciones fundamentales sobre las relaciones entre los hombres, las mujeres y los niños, y los conceptos aceptados de relación entre la familia y la sexualidad como resultados de los cambios que van sufriendo las personas y los grupos sociales donde se desarrollan.

Este proyecto se enmarca en una línea de investigación iniciada en el período 2007-09 (SECyT-06/H078), continuada con una 2da etapa 2009-11 (Secyt- 06/H095) y una 3era etapa en el período 2011-13 (Secyt-06/H116), que vinculan la problemática de la sexualidad con la educación, especialmente con la formación de educadores. Actualmente, el proyecto 2014-15 (SECyT- 06/H135) tiene por objetivo acompañar y registrar las modalidades y características del proceso de elaboración del proyecto institucional que contemple la implementación de la Ley 26150 para los Niveles Inicial y Primario de escuelas de educación común y especial de Mendoza.

Palabras clave: sexualidad humana, leyes, Argentina, dimensiones



LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA SEXUALIDAD HUMANA EN EL MARCO JURÍDICO ARGENTINO

Alicia Beatriz Berardini

Prof. Titular, Facultad de Educación, UNCUYO

Abstract

La condición específicamente humana de la sexualidad es que no está simplemente dada por la naturaleza, sino que se inserta y se define en el campo cambiante y difuso de la cultura. El hecho de que -desde mediados del siglo pasado- se haya progresado a nivel internacional, regional y nacional en una serie de declaraciones, sanciones de leyes y elaboraciones de políticas públicas que vuelven explícita la dimensión sexual de la vida humana es en sí mismo un acontecimiento que se inscribe en el campo de la cultura, pero que en ningún momento deja de articularse, en términos de causa y consecuencia, con el soporte biológico y con la subjetividad individual.

Desde esta perspectiva, se planteó un Proyecto de Investigación llevado a cabo en la Facultad de Educación de la UNCUYO, cuyos propósitos fueron identificar los antecedentes histórico-jurídicos de la legislación relativos a la sexualidad y describir la normativa argentina que remite a la sexualidad y analizarla, partiendo de los aportes de la psicología en relación a las dimensiones de la sexualidad. Se llevó a cabo con la participación de un equipo interdisciplinar conformado por estudiantes de los profesorado y de la carrera de derecho, quienes analizaron en particular algunas de las principales leyes argentinas relativas al tema, tales como Ley 23515 Divorcio Vincular; Ley 23798-Nacional de Sida, Ley 25673 Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 25929 de Parto Humanizado; Ley 26150 Programa de Educación Sexual Integral, Ley 26 618 Matrimonio Civil igualitario; Ley 26485 Protección integral Violencia contra la mujer y Decreto Regl. ; Ley 26743 Identidad de Género-Aspectos Destacados y Ley 26842 Trata de personas. El análisis partió de una contextualización que tomó en cuenta los antecedentes jurídicos internacionales como condición necesaria para comprender los procesos histórico socio culturales que les dieron origen. Esto permitió poner en evidencia una tendencia política que mediante convenciones, declaraciones, conferencias y, leyes va construyendo e instaurando 'nuevos derechos'. Parte de ellos referidos a la educación y, también, a la sexualidad que progresivamente fueron plasmándose en las políticas públicas y en la legislación argentina.

Luego, se focalizó en identificar las dimensiones descritas por la psicología en el contenido de cada una de las mencionadas leyes. Ellas develan redefiniciones fundamentales sobre las relaciones entre los hombres, las mujeres y los niños, y los conceptos aceptados de relación entre la familia y la sexualidad como resultados de los cambios que van sufriendo las personas y los grupos sociales donde se desarrollan.

Este proyecto se enmarca en una línea de investigación iniciada en el período 2007-09 (SECyT-06/H078), continuada con una 2da etapa 2009-11 (Secyt- 06/H095) y una 3era etapa en el período 2011-13 (Secyt-06/H116), que vinculan la problemática de la sexualidad con la educación, especialmente con la formación de educadores. Actualmente, el proyecto 2014-15 (SECyT- 06/H135) tiene por objetivo acompañar y registrar las modalidades y características del proceso de elaboración del proyecto institucional que contemple la implementación de la Ley 26150 para los Niveles Inicial y Primario de escuelas de educación común y especial de Mendoza.

Palabras clave: sexualidad humana, leyes, Argentina, dimensiones



LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE LA SEXUALIDAD HUMANA EN EL MARCO JURÍDICO ARGENTINO

Lic. Alicia Berardini
Facultad de Educación Elemental y Especial – UNCUYO

Introducción

Este trabajo es parte de un proyecto anual denominado *Sexualidad: el marco jurídico en Argentina*, que se desprende de una línea de investigación dirigida por la Lic. Marta Abate Daga e iniciada en el período 2007-09 (SECyT-06/H078), continuada con una 2da etapa 2009-11 (Secyt- 06/H095) y una 3era etapa en el período 2011-13 (Secyt-06/H116). En este proceso se buscó vincular la problemática de la sexualidad con la educación, especialmente con la formación de educadores. Actualmente, el proyecto 2014-15 (SECyT- 06/H135) tiene por objetivo acompañar y registrar las modalidades y características del proceso de elaboración del proyecto institucional escolar que contemple la implementación de la Ley 26150 para los Niveles Inicial y Primario en escuelas de educación común y especial de Mendoza.

En este marco se advirtió la necesidad de profundizar el conocimiento de la legislación argentina en materia de sexualidad. Por tanto, los objetivos del Proyecto fueron identificar los antecedentes histórico-jurídicos de la legislación relativa a la sexualidad; describir la normativa argentina que remite a la sexualidad y analizar el marco legal descripto desde el punto de vista de las dimensiones de la Sexualidad que propone la psicología.

Esta nueva perspectiva nos remite a la multidimensionalidad de la sexualidad humana en contraposición con la histórica hegemonía de la perspectiva biológica, revelando su complejidad y poniendo en valor las variables psicológica y social del sujeto. En otros términos, la condición específicamente humana de la sexualidad es que no está simplemente dada por la naturaleza, sino que se inserta y se define en el campo cambiante y difuso de la cultura.

El hecho de que -desde mediados del siglo pasado- se haya progresado a nivel internacional, regional y nacional en una serie de declaraciones, sanciones de leyes y elaboraciones de políticas públicas que vuelven explícita la dimensión sexual de la vida humana es en sí mismo un acontecimiento que se inscribe en el campo de la cultura, pero que en ningún momento deja de articularse, en términos de causa y consecuencia, con el soporte biológico y con la subjetividad individual.

El trabajo de investigación

El marco teórico referido a la definición y conceptualización de la sexualidad humana se fue construyendo y se organizó alrededor de los siguientes ejes:

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



- El proceso de convertirse en hombre o en mujer y de sentirse y aceptarse como hombre o como mujer u otra variantes alternativas, es un proceso lento y complejo que involucra las dimensiones biológicas, socio- culturales y psicológicas.
 - La dimensión biológica rige desde el momento de la concepción con el SEXO GENÉTICO o cromosómico, sexo que corresponde fundamentalmente a la fórmula XY en el macho y XX en la hembra que, en consecuencia, determina el sexo gonádico o fenotípico ANATÓMICO; que se corresponde con las características sexuales corporales y define el SEXO HORMONAL, el que depende de la función de las gónadas con la presencia predominante de estrógeno en las hembras y andrógeno en el macho.
 - La dimensión socio-cultural opera a partir de la asignación de un sexo determinado fundamentalmente por el aspecto genital del recién nacido se inicia la crianza que conlleva un proceso de socialización y personalización que tiene fundamental trascendencia en la construcción de la identidad sexual de una persona. De acuerdo con el sexo de asignación ese/a niño/a va a tener un nombre y un sexo legal inscrito en el registro civil. El sexo de asignación y crianza atribuido al nacer es de enorme importancia ya que con esta determinación la persona inicia su relación con el mundo, su identidad como hombre, mujer u otras ante la sociedad y el Estado.
 - En tanto que la dimensión psicológica resulta de un largo proceso de construcción. Con el sexo de asignación y crianza comienza el proceso individual de auto-identificación sexual, que consiste en internalizar las modalidades de ser hombre o mujer en el grupo social en el que se vive. Proceso que desemboca en la configuración de la identidad sexual, consistente en el conjunto de percepciones, cogniciones, emociones, valoraciones y actitudes por las que nos sentimos, vivimos y aceptamos como hombre o mujer. Con la percepción de pertenencia o no a uno u otro sexo, con el desarrollo de la imagen y el concepto de sí mismo/a se configura la identidad de género femenina, masculina u otras.

Una vez acordados los conceptos teóricos de soporte para este trabajo, se focalizó en identificar las dimensiones descritas por la psicología en el contenido de cada una de las leyes. Ellas develan redefiniciones fundamentales sobre las relaciones entre los hombres, las mujeres y los niños, y los conceptos aceptados de relación entre la familia y la sexualidad como resultados de los cambios que van sufriendo las personas y los grupos sociales donde se desarrollan.

El análisis tomó en cuenta, además, los antecedentes jurídicos internacionales como condición necesaria para comprender los procesos histórico socio culturales que les dieron origen. Esto permitió poner en evidencia una tendencia política que mediante convenciones, declaraciones, conferencias y, leyes va construyendo e instaurando 'nuevos derechos'. Parte de ellos referidos a la educación y, también, a la sexualidad que progresivamente fueron plasmándose en las políticas públicas y en la legislación argentina.

Se estableció como punto inicial de los antecedentes la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 por la ONU. Se realizó, a partir de ese momento, un rastreo de los principales eventos que, a nivel internacional y regional, se fueron constituyendo en los antecedentes histórico-jurídicos de la legislación argentina en la materia, hasta llegar a la actualidad. Esto permitió construir una línea del tiempo en relación al tema y también identificar los principios ideológicos que subyacen a las nuevas tendencias en políticas públicas.

Con la participación de especialistas asesores y un equipo interdisciplinar conformado por estudiantes de Profesorados de la Fac. de Educación y de la carrera de Derecho, se llevó a cabo el análisis, en



particular, de algunas de las principales leyes argentinas relativas al tema, tales como: Ley 23515 Divorcio Vincular; Ley 23798-Nacional de Sida, Ley 25673 de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 25929 de Parto Humanizado; Ley 26150 Programa de Educación Sexual Integral, Ley 26 618 Matrimonio Civil igualitario; Ley 26485 Protección integral de Violencia contra la mujer y Decreto Regl. ; Ley 26743 Identidad de Género-Aspectos Destacados y Ley 26842 Trata de personas.

Para realizar la descripción y el análisis de cada una de las leyes se predefinió una modalidad de síntesis puesta en evidencia en una tabla, que permite categorizar el objeto y contenido de cada una, vinculándolas con las dimensiones de la sexualidad definidas en el marco teórico. La sistematización intenta evidenciar ese proceso de articulación. Sin embargo, es necesario aclarar que las leyes son muy diferentes en cuanto a la extensión y profundidad de sus contenidos. Así es que, en algunas están explícitos conceptos referidos a las diferentes dimensiones en el cuerpo mismo de la ley, en tanto que en otras la mirada desde algunas de las dimensiones es resultado de un proceso inferencial por parte del equipo.

LEY	FECHA	OBJETO	D. BIOLÓGICA	D. SOCIOCULTURAL	D. PSICOLÓGICA
Ley 23515 DIVORCIO VINCULAR	1987	Establece los derechos personales referidos en la conformación de relaciones de familia: - Define causas y consecuencias de la separación personal. - Define causas y efectos para el divorcio vincular - Define las causales de la nulidad del matrimonio.		Constituye un hito que modifica diversos aspectos de la organización de la vida social debido a que implicó una ruptura entre el derecho propiamente dicho y la iglesia católica; lo que no solo propició el aumento de la disolución de los vínculos conyugales, sino además, la posibilidad de celebración de nuevas nupcias.	Tiene una importante incidencia en las vidas personales por cuanto torna legítimas una serie de situaciones que involucran a toda la estructura familiar (padres e hijos) con la consecuente validación social que esto implica. Validación que impacta en la propia valoración y estima y fortalece las posibilidades y recursos para la toma de decisiones basadas en criterios y circunstancias propias del contexto inmediato y, en última instancia, personales.
		Establece como asunto de interés nacional la lucha contra el Síndrome de Inmunodeficiencia adquirida. Implica:	Impulsa el desarrollo de investigaciones, tratamientos farmacológicos terapéuticos y preventivos.	El descubrimiento de SIDA en la década de los '60 tuvo un fuerte impacto social en las modalidades del ejercicio de la vida sexual. El temor, la	La ley otorga un marco de protección al sujeto, en tanto le asegura protección legal en torno a necesidades de asistencia, prevención y esencialmente



<p>Ley 23798</p> <p>NACIONAL AL</p> <p>DE SIDA</p>	<p>1990</p>	<p>- detección e investigación de sus agentes causales.</p> <p>- diagnóstico y tratamiento de la enfermedad</p> <p>- Su prevención, asistencia y rehabilitación incluyendo patologías derivadas.</p> <p>- medidas tendientes a evitar su propagación, privilegiando la educación de la población</p>	<p>Obligatoriedad no solo de la asistencia médica sino también psicológica para el portador del virus de VIH.</p>	<p>discriminación, degradación o estigmatización se agudizaron en torno a determinadas orientaciones sexuales. El desconocimiento y los prejuicios eran el origen de los mismos.</p> <p>La aprobación de las leyes de SIDA y la elaboración de políticas públicas en torno a la temática generaron una progresiva tendencia a difundir información adecuada, generar programas y proyectos preventivos, asistenciales y esencialmente educativos para el ejercicio de una sexualidad responsable y sin riesgos</p>	<p>difusión e información social sobre causas, consecuencias y medidas de protección y prevención de consecuencias biológicas, sociales y psíquicas del SIDA. El impacto de la misma se traduce en una paulatina normalización, inclusión y protección de la personas con SIDA con la consecuente mejoría de su calidad de vida a nivel orgánico, social y de salud mental.</p>
<p>Ley 25673</p> <p>SALUD SEXUAL Y PROCREACIÓN RESPONSABLE</p>	<p>2002</p>	<p>Promover la disminución de la morbimortalidad materno- infantil, como así también evitar embarazos no deseados.</p> <p>Prevenir enfermedades de transmisión sexual, y patologías genitales y mamarias, entre otras.</p>	<p>Promueve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la disminución de la morbimortalidad materno-infantil; - la prevención de embarazos no deseados; - la salud sexual de los adolescentes -la temprana detección de enfermedades de transmisión sexual y patologías mamarias. -obliga a la información sobre 	<p>El descubrimiento de los métodos anticonceptivos en la segunda mitad del siglo XX modificó definitivamente la relación entre sexo y reproducción. En consecuencia se reconocieron y revalorizaron otros aspectos de la sexualidad tales como el placer, la comunicación, el afecto, etc. Al mismo tiempo potenció la participación femenina en la toma de decisiones</p>	<p>La ley genera un contexto social y legal que posibilita el reconocimiento de las diferentes posibilidades que brinda el ejercicio de la sexualidad para una vida plena, íntegra y saludable.</p> <p>Instaura la posibilidad y la responsabilidad de decidir sobre el propio cuerpo en lo referido a la reproducción, situación que beneficia especialmente a las mujeres.</p>



			métodos anticonceptivos y su suministro gratuito.	relativas a su cuerpo y su sexualidad. Esta ley los insta como derechos para la sociedad argentina	
Ley 25929 PARTO HUMANIZADO	2004	Establece que la mujer es sujeto y protagonista de sus propios partos, reconociendo el derecho de las mujeres o las parejas para tomar decisiones sobre dónde, cómo y junto a quién parir.	Parto humanizado significa que los profesionales deben informar sobre las distintas modalidades de parto y posibilidades de intervenciones médicas. La protagonista puede optar libremente por alguna de ellas. Los profesionales están obligados a brindar un trato respetuoso, que le garantice la intimidad durante el proceso asistencial y que considere las características de la cultura de origen con respecto al parto.	Implica el reconocimiento de que si bien el parto es un hecho biológico universal, el cómo, dónde y con quién depende de la cultura, el grupo social, las circunstancias e incluso de decisiones de pareja o personales.	Implica el reconocimiento y el derecho del sujeto a decidir en torno a un evento de su vida en consonancia a sus creencias, necesidades, conocimientos y/o preferencias. Condiciones que promueven o fomentan la autonomía y el confort emocional y social, en especial de las mujeres.
Ley 26150		Establece el derecho de los educandos a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos y privados de jurisdicción y nacional, provincial, en todos los niveles	Los lineamientos curriculares aprobados en el 2008 proponen de manera muy precisa los contenidos que habrán de desarrollarse en cada una de las áreas desde el	En el resto de la áreas curriculares propone: -reconocer y respetar la diversidad sociocultural e individual. - educar para la no discriminación - el reconocimiento de problemáticas de género - la equidad entre	Al establecer que se debe incluir la sexualidad en sus múltiples facetas (cuerpo, sexo, género, identidades y roles, orientación sexual, modos de organizar el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción) de modo



<p>PROGRAMA DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL</p>	<p>2006</p>	<p>y modalidades. Define la educación sexual integral como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. El objetivo es: - la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; - asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; -promover actitudes responsables ante la sexualidad; -prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; -procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.</p>	<p>nivel inicial. En el área de las Cs Naturales proponen el conocimiento y valoración de manera integral del cuerpo y los cuidados y protección del mismo.</p>	<p>mujeres y hombres, - fomentar el diálogo y la convivencia entre unos y otras</p>	<p>explícito, organizado y secuenciado en la currícula de los diferentes niveles del sistema educativo se propicia un desarrollo integral en la que no se niegue u oculte uno de sus ejes central y organizador a lo largo de todo el ciclo vital. La educación en sexualidad incluida en la educación formal tiende a superar y completar la socialización sexual que se inicia en la familia y con los medios de comunicación con información de origen científico. Propicia la construcción de una identidad sexuada, en lo posible libre de prejuicios y negaciones y la aceptación de la diversidad y la igualdad de derechos.</p>
		<p>- Prevenir y sancionar la trata de personas.</p>		<p>Prohíbe y sanciona el comercio de seres humanos con fines de</p>	<p>Dado que las personas víctimas de trata sufren severos daños</p>



<p>Ley 26842</p> <p>TRATA DE PERSONAS</p>	<p>2008</p> <p>2012 (reforma)</p>	<p>- Asistir y proteger a sus víctimas.</p>		<p>explotación.</p> <p>La explotación refiere a</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reducir o mantener a condición de esclavitud, servidumbre o práctica análoga -Obligar a una persona a realizar trabajos o servicios forzados -Promover, facilitar, desarrollar u obtener provecho del comercio sexual -Practicar una extracción ilícita de órganos o tejidos humanos 	<p>psíquicos con efectos postraumáticos de larga data, en los últimos años se han creado organismos y programas con el objetivo de brindar asistencia médica y psicológica a las mismas.</p>
<p>Ley 26485</p> <p>PROTECCIÓN INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA</p> <p>CONTRA LA MUJER</p> <p>Y DECRETO REGL.</p>	<p>2009</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La eliminación de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida. - El derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia. - Las condiciones aptas para sensibilizar y prevenir, sancionar y erradicar la discriminación y la violencia contra las mujeres. - El desarrollo de políticas públicas de carácter interinstitucional. - La remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen la desigualdad de 	<p>Define expresamente la violencia Física: realizada contra el cuerpo de la mujer y que afecta su integridad física.</p>	<p>Define expresamente la violencia Sexual: vulnerar el derecho de la mujer a decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva. con o sin acceso genital.</p> <p>A través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación. .violación, dentro del matrimonio, en relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, prostitución forzada, acoso, abuso sexual. .explotación, esclavitud, trata de mujeres <p>- Económica y patrimonial: la que ocasione menoscabo en los recursos económicos/ patrimoniales de la</p>	<p>Define expresamente la violencia: Psicológica: la que cause daño emocional, disminución de la autoestima, perturbación del pleno desarrollo personal o degradación/ control sobre sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones; mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> . restricción, vigilancia constante, limitación del derecho de circulación. . humillación, deshonra, descrédito, ridiculización. . manipulación, exigencia de obediencia/sumisión, culpabilización. . aislamiento, persecución. .Indiferencia,



		<p>género.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El acceso a la justicia de las mujeres que padecen violencia. -La asistencia integral a las mujeres que padecen violencia en las áreas estatales y privadas que realicen actividades programáticas destinadas a las mujeres y/o en los servicios especializados de violencia. 		<p>mujer, a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> .la perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes. . la pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, bienes, valores, instrumentos de trabajo, documentos personales, derechos patrimoniales. .limitación de los recursos económicos/medios indispensables destinados a satisfacer sus necesidades/vida digna. . limitación o control de sus ingresos <p>-Simbólica: la que naturalice la subordinación de la mujer en la sociedad, su dominación o desigualdad respecto del hombre y la discriminación en las redes sociales, a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos</p>	<p>abandono.</p> <ul style="list-style-type: none"> . explotación. . cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.
<p>Ley 26 618</p> <p>MATRIMONIO CIVIL</p>	<p>2010</p>	<p>Permitir a personas del mismo sexo, contraer nupcias. Brindar derechos y obligaciones en pie de igualdad con los destinatarios originarios de la ley de matrimonio civil.</p>		<p>Implica el reconocimiento de los derechos en materia de matrimonio, adopción, y demás, relacionadas con el derecho de familia. Implica una revolución en materia educativa, en todos sus niveles, así como también dentro</p>	<p>Garantiza el reconocimiento del ejercicio personal de la libertad en cuanto a elección de pareja sexual y el trato igualitario ante la ley en cuanto a la unión de personas del mismo sexo.</p>



<p>IGUALITARIO</p>				<p>del ámbito familiar, etc.</p>	<p>Promueve el respeto, la no discriminación, la tolerancia, y otros valores que si bien no están garantizados por la ley, se espera que gradualmente sean desarrollados para llegar a una sociedad igualitaria.</p>
<p>Ley 26743 IDENTIDAD DE GÉNERO-</p>	<p>2012</p>	<p>El reconocimiento de la identidad de género no ligada indefectiblemente a la anatomía, el libre desarrollo de la persona conforme a la percepción subjetiva de dicha identidad, y a ser tratada de acuerdo con ésta y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto del/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.</p>	<p>No es requisito exigible la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, para quedar bajo el amparo de esta ley.</p>	<p>Implica el reconocimiento social y legal de diferentes alternativas en cuanto a la identidad personal y libre elección de modos de vida (modales, vestimenta, etc.), sin por ello sufrir sanciones, exclusiones o discriminación</p>	<p>Esta ley conlleva a la correspondencia entre la auto identificación sexual y la manifestación externa de la misma. Permite que los destinatarios de la ley, internalicen las modalidades de un hombre o una mujer, teniendo en cuenta la influencia cultural del medio en que están insertos. Permite que las personas se sientan y definan como masculinos o femeninos más allá de lo que prescriba la biología</p>

Conclusiones

Tal como fue adelantado en los apartados anteriores, la sexualidad es una dimensión de la vida cotidiana que, desde la constitución del estado moderno ha sido, de diferentes maneras y con variados procedimientos, regulada políticamente. Las experiencias que supone y sus efectos, en cuanto a su ejercicio, a la constitución de identidades, a su consideración en el campo de la salud y la enfermedad, por mencionar sólo algunos, se constituyeron en objeto de una activa producción de sentidos y de prácticas por parte de distintos actores sociales.



A partir de la segunda mitad del siglo XX han tenido lugar redefiniciones fundamentales sobre las relaciones entre los hombres, las mujeres y los niños, y los conceptos aceptados de relación entre la familia y la sexualidad se han fragmentado, roto y vuelto a reinventar en las diferentes sociedades del mundo.

A partir de los hitos que fueron identificados en este proceso, las normas sancionadas a nivel internacional y sus correlatos nacionales, suponen la cristalización de ciertas transformaciones en los modos de gestionar la sexualidad por parte del Estado, producto de disputas, negociaciones y consensos entre diversos actores. Transformaciones de las que resulta beneficiada una diversidad de personas – con y sin discapacidad – que por largo tiempo han permanecido excluidas de la valoración social, el acceso a derechos y servicios imprescindibles para una adecuada calidad de vida.

En síntesis, se advierte la importancia de que los cambios sociales se reflejen oportunamente en marcos legales que aseguren los derechos de las personas para que éstos puedan hacerse presentes y exigibles en los procesos educativos y sociales en general.

Finalmente, cabe destacar que, en esta experiencia, resultó muy rico el debate surgido en el equipo de investigación a partir del conocimiento de las leyes, en particular para los estudiantes de profesorado, y de los desafíos que se presentan en las escuelas frente a las temáticas relativas a la sexualidad, en particular para los estudiantes de derecho. El trabajo interdisciplinar no sólo amplió la perspectiva teórica sino que contribuyó a la comprensión práctica del valor del trabajo compartido en equipos multidisciplinares.



¿DÓNDE VAN LOS PIBES? "LO INSOPORTABLE DE LA ESCUELA"

Cintia María Schwamberger
Profesor Ayudante JTP Ad Honorem. UNSAM

Esta presentación se propone analizar y plantear interrogantes acerca de cómo los docentes habitamos y trabajamos con las diferencias en la escuela, con las personas con discapacidad y sin discapacidad. Así mismo presentar ejemplos de situaciones cotidianas que dan cuenta de que aquello que se sale de lo considerado "normal" recibe una propuesta de abordaje que en muchas oportunidades no suele ser hospitalaria y adecuada para que todos puedan desarrollarse y desenvolverse en el aula. Nos preguntaremos -¿Cuáles son las lecturas y los relatos que atraviesan a las instituciones educativas que se adentran en el tema de la discapacidad y, versan por una educación inclusiva?; ¿Qué hacer con las diferencias en el aula? ¿A dónde van los estudiantes que dan problemas a la escuela (Contreras, J. 2002)? ¿Cómo aceptar lo intolerable y trabajar en/con y desde las diferencias?

Los docentes cuando nos enfrentamos a desafíos y situaciones problemáticas solemos con frecuencia limitar las estrategias de abordaje y situarlos / situarse en un lugar que no beneficia a ninguno, en el lugar de la queja y del no cambio. Ante esto, los docentes en algunas oportunidades expresamos: - "no estoy preparado para esto", "yo para esto no estudié"; -"los pibes de ahora no son como los de antes". Me pregunto: -¿Hay que estar preparados?, ¿Se puede estar preparado para TODO Y PARA TOD@S? Carlos Skliar hace referencia a esta idea de "estar preparado", enmarcándolo desde a mirada de la hospitalidad y el alojamiento de TODOS los estudiantes en las escuelas. Proponiendo la idea de "estar disponible", ¿disponible para qué?

Entre otras muchas cosas para convivir con las diferencias, tomándolas como característica universal y singular de cada uno. La diferencia está ahí, entre los sujetos no "en"determinado cual o tal. Es importante pensar que la cuestión de las diferencias tiene que ver con uno mismo, en cómo nos posicionamos, nos vemos y nos relacionamos con cada uno de nuestros alumnos. Para poder reflexionar acerca de quiénes son, cómo están, qué les pasa, y cómo se sienten. Como plantea Deleuze, sin la concepción del otro como Ser, como estructura, no habría mundo, no habría relaciones. El encuentro pedagógico es un encuentro con lo inesperado, lo inédito, con el posicionamiento que cada un@, cada docent@ se dispone a lo que acontece en el aula. La meta de la escuela inclusiva es que todos puedan compartir, aprender y estar juntos dentro de un espacio acogedor que contenga y componga a todos los alumnos, que los aloje.

Es un desafío como educadores, abogados, estudiantes, vecinos, en definitiva como Seres Humanos, comprender que en el encuentro con alguien, ese alguien nunca es igual, siempre difiere – de mí y de todos. Que las diferencias nos acerquen, nos nutran y enriquezcan, que nos perturben y que nos inquieten pudiendo elaborar y trabajar con aquello que resulta incómodo e insoportable, para que a todos los pibes se les dé una verdadera bienvenida que habilite a la conversación en el marco de una relación dialógica (Freire, 1999) para que la escuela pueda alojar a todos y a cada uno.

Esta ponencia intenta plantear cuestiones inherentes a la formación docente, al gran aumento de matrícula de los alumnos "integrados/incluidos" y de pensar en las diferencias que hay en el aula como un condimento que enriquece a diario nuestro labor docente.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Formación Docente, Diferencia, Discapacidad



¿DÓNDE VAN LOS PIBES? “LO INSOPORTABLE DE LA ESCUELA”

Lic. Schwamberger, Cintia

UNSAM, Licenciatura Educación Especial. Profesor Ayudante JTP Ad Honorem: Seminario de Orientación I: Integración Escolar y Organización Institucional.
cintiaschwamberger@gmail.com

Esta presentación se propone analizar y plantear interrogantes acerca de cómo los docentes habitamos y trabajamos con las diferencias en la escuela, con las personas con discapacidad y sin discapacidad. Así mismo presentar ejemplos de situaciones cotidianas que dan cuenta de que aquello que se sale de lo considerado “normal” recibe una propuesta de abordaje que en muchas oportunidades no suele ser hospitalaria y adecuada para que todos puedan desarrollarse y desenvolverse en el aula. Nos preguntaremos -¿Cuáles son las lecturas y los relatos que atraviesan a las instituciones educativas que se adentran en el tema de la discapacidad y, versan por una educación inclusiva?; ¿Qué hacer con las diferencias en el aula? ¿A dónde van los estudiantes que dan problemas a la escuela (Contreras, J. 2002)? ¿Cómo aceptar lo intolerable y trabajar en/con y desde las diferencias?

Los docentes cuando nos enfrentamos a desafíos y situaciones problemáticas solemos con frecuencia limitar las estrategias de abordaje y situarlos / situarse en un lugar que no beneficia a ninguno, en el lugar de la queja y del no cambio. Ante esto, los docentes en algunas oportunidades expresamos: - “no estoy preparado para esto”, “yo para esto no estudié”; -“los pibes de ahora no son como los de antes”. Me pregunto: -¿Hay que estar preparados?, ¿Se puede estar preparado para TODO Y PARA TOD@S? Carlos Skliar hace referencia a esta idea de “estar preparado”, enmarcándolo desde a mirada de la hospitalidad y el alojamiento de TODOS los estudiantes en las escuelas. Proponiendo la idea de “estar disponible”, ¿disponible para qué?

Entre otras muchas cosas para convivir con las diferencias, tomándolas como característica universal y singular de cada uno. La diferencia está ahí, entre los sujetos no “en”determinado cual o tal. Es importante pensar que la cuestión de las diferencias tiene que ver con uno mismo, en cómo nos posicionamos, nos vemos y nos relacionamos con cada uno de nuestros alumnos. Para poder reflexionar acerca de quiénes son, cómo están, qué les pasa, y cómo se sienten. Como plantea Deleuze, sin la concepción del otro como Ser, como estructura, no habría mundo, no habría relaciones. El encuentro pedagógico es un encuentro con lo inesperado, lo inédito, con el posicionamiento que cada un@, cada docent@ se dispone a lo que acontece en el aula. La meta de la escuela inclusiva es que todos puedan compartir, aprender y estar juntos dentro de un espacio acogedor que contenga y componga a todos los alumnos, que los aloje.

Es un desafío como educadores, abogados, estudiantes, vecinos, en definitiva como Seres

Humanos, comprender que en el encuentro con alguien, ese alguien nunca es igual, siempre difiere – de mí y de todos. Que las diferencias nos acerquen, nos nutran y enriquezcan, que nos perturben y que nos inquieten pudiendo elaborar y trabajar con aquello que resulta incómodo e insoportable, para que a todos los pibes se les dé una verdadera bienvenida que habilite a la conversación en el marco de una relación dialógica (Freire, 1999) para que la escuela pueda alojar a todos y a cada uno.

Esta ponencia intenta plantear cuestiones inherentes a la formación docente, al gran aumento de matrícula de los alumnos “integrados/incluidos” y de pensar en las diferencias que hay en el aula como un condimento que enriquece a diario nuestro labor docente.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Formación Docente, Diferencia, Discapacidad



¿DÓNDE VAN LOS PIBES? “LO INSOPORTABLE DE LA ESCUELA”

Lic. Schwamberger, Cintia

UNSAM, Licenciatura Educación Especial. Profesor Ayudante JTP Ad Honorem: Seminario de Orientación I: Integración Escolar y Organización Institucional.

“La presencia en todas las escuelas, en todo el sistema educativo del alumnado con discapacidad, impone esa presencia, impone una realidad diversa que no ha hecho más que señalar la diversidad oculta bajo los criterios escolares homogeneizadores, que no ha hecho más que extrañarnos a nosotros mismos, pero de ese señalamiento y de esa extrañeza ha nacido una nueva realidad, una nueva posibilidad, un nuevo camino aún por recorrer. Y ese camino ya solo podemos recorrerlo juntos” (Nuria Perez de Lara).

Esta presentación se propone analizar y plantear interrogantes acerca de cómo los docentes habitamos y trabajamos con las diferencias en la escuela, con las personas con discapacidad y sin discapacidad. Desde el análisis en las distintas experiencias áulicas que me toca vivenciar laboralmente, en donde en oportunidades las situaciones pedagógicas que se salen de lo que se considera “normal” y “aceptable” para determinado grupo etario, curso o ciclo escolar recibe una propuesta de abordaje que en ocasiones no suele ser hospitalaria y adecuada para que todos puedan desarrollarse y desenvolverse en el aula.

Me pregunto y nos pregunto -¿Cuáles son las lecturas y los relatos que atraviesan a las instituciones educativas que se adentran en el tema de la discapacidad y, versan por una educación inclusiva?; ¿Qué hacer con las diferencias en el aula? ¿A dónde van los estudiantes que dan *problemas a la escuela* (Contreras, J. 2002)? ¿Cómo aceptar lo intolerable y trabajar en/con y desde las diferencias? Los docentes cuando nos enfrentamos a desafíos y situaciones problemáticas solemos con frecuencia limitar las estrategias de abordaje y situarlos / situarnos en un lugar que no nos beneficia, quedándonos en el lugar de la queja y del no cambio. Ante estas situaciones, los docentes en algunas oportunidades expresamos: - “no estoy preparado para esto”, “yo para esto no estudié”; -“los pibes de ahora no son como los de antes”. Me pregunto: -¿Hay que estar preparados?, ¿Se puede estar preparado para TODO Y PARA TOD@S? Carlos Skliar hace referencia a esta idea de “estar preparado”, enmarcándolo desde la mirada de la hospitalidad y el alojamiento de TODOS los estudiantes en las escuelas. Proponiendo la idea de “estar disponible”, ¿disponible para qué? Entre otras muchas cosas para convivir con las diferencias, tomándolas como característica universal y singular de cada uno. El encuentro pedagógico es un encuentro con lo inesperado, lo inédito, con el posicionamiento que cada un@, cada docent@ se dispone a lo que acontece en el aula. La diferencia está ahí, *entre* los sujetos no “en” determinado cual o tal. Es importante pensar que la cuestión de las diferencias tiene que ver con uno mismo, en cómo nos posicionamos, nos vemos y nos relacionamos con cada uno de nuestros alumnos. Para poder reflexionar acerca de quiénes son, cómo están, qué les pasa, y cómo se sienten.

Desde hace más de dos décadas se viene trabajando con las nuevas y no tan nuevas propuestas acerca de educación inclusiva y, en la integración/inclusión de personas con discapacidad a los establecimientos educativos de escuelas comunes. Un importante factor para que esto suceda, es entre otras cosas gracias a la militancia de colectivos tales como, personas con discapacidad,



organizaciones civiles y familiares. En concordancia y complementación con el entramado jurídico y legal que acompaña a la normativa vigente que nos da cuenta de un marco legal al cual recurrir y proponer situaciones concretas. Nos referimos específicamente a la Ley N° 26.378 que ratifica la Convención, la Ley N° 26.206 de Educación Nacional y la resolución del Consejo Federal de Educación N° 155/11, que propulsan y ponderan la obligatoriedad de que los alumnos con discapacidad puedan ingresar, permanecer y egresar de las escuelas comunes, con o sin proyecto de integración (Eroles, C. 2008) dependiendo en cada caso en particular para aprender y desarrollarse como todos. Como meta, la escuela inclusiva se propone que todos puedan compartir, aprender y estar juntos dentro de un espacio acogedor, que contenga a los alumnos, que los aloje y acompañe en su proceso de aprendizaje. En estos últimos años el gran aumento de la matrícula en educación especial de niños, niñas y jóvenes con proyectos de integración viene creciendo y aumentando enormemente. Se empieza así a transitar por espacios, y aulas que comienzan a ser de manera progresiva lugares reales donde las diferencias y en este caso la discapacidad pueda ser parte de cada hecho educativo. Esta situación favorecedora de la aceptación de las diferencias, dependerá del posicionamiento de la institución, del posicionamiento del docente de aula y de quienes guíen esos procesos, pero vemos cada vez más alumnos integrados que pueden desarrollar sus aprendizajes en las escuelas donde elijan. Pero con *la presencia no basta* dice Pérez de Lara (1998), hay que posicionarlos como sujetos de derecho y *obligaciones*, desde una mirada integral y crítica aportando y construyendo trayectorias educativas significativas para cada alumno que ingresa.

Según el último censo realizado en el 2010 por el INDEC, del total de la población con discapacidad en el rango etario de 3 años y más, un 14,4% asiste a un establecimiento educativo, mientras un 80,4% asistió en algún momento y el 5,2% restante nunca asistió. Estos valores difieren en función de la enseñanza obligatoria y aumenta el porcentaje en el área de nivel inicial y primeros años de la escolaridad primaria, reduciéndose enormemente en la secundaria y con poca presencia en el ámbito universitario. Volviendo a la pregunta inicial: ¿cuáles son los procesos de inclusión /exclusión de las personas con discapacidad?, ¿por qué se reduce la matrícula en los niveles superiores?, ¿Cuáles son las barreras pedagógicas, actitudinales, institucionales, etc. con las que nos encontramos para que esto suceda?

El aumento de los proyectos de integración y la circulación de actores educativos provenientes de instituciones y equipos de la modalidad de educación especial que ingresan a las escuelas comunes, comienza a plantear interrogantes y moviliza a ciertos docentes a cuestionarse y a repensar sus conocimientos y saberes en torno a la discapacidad, la inclusión y las diferencias en la escuela en general. Por eso en oportunidades escuchamos en los espacios escolares -*"no estoy preparado"*; *"este alumno no es mío"*, etc. Los docentes dentro de un marco ético y político, tenemos la oportunidad de desempeñar un rol activo y propositivo ante los desafíos que se presentan en nuestras aulas. Así con la presencia de los alumnos con discapacidad se evidencia la necesidad y la falta de recursos para trabajar con todos, con el alumno integrado y con "el resto". Tener un alumno con discapacidad no modifica el trato o las situaciones de aprendizaje en cuanto a metodología y técnicas que el docente implementa, simplemente la discapacidad se hace presente en un marco donde las diferencias de todos los alumnos, se manifiestan como condición inherente de la existencia humana. El ser humano nace diferente y singular, por eso el docente necesita flexibilizar sus prácticas, estar abierto a lo que acontece en el aula, escuchar, mirar ecológicamente su espacio de trabajo y permitir que sus alumnos puedan diferenciarse unos de otros, tengan o no discapacidad.



Otro punto importante para trabajar con las diferencias en el aula hace referencia a la actualización y formación profesional de los agentes educativos. Dicha formación docente se viene dando lenta y progresivamente, que en oportunidades no acompaña con los cambios veloces y voraces de nuestra sociedad tales como la inclusión de nuevas tecnologías, la implementación de recursos didácticos acorde a los intereses de los alumnos, las configuraciones familiares, etc. y, más específicamente de lo que acontece “como problemático” en el aula. La elección de ser un docente formado para las nuevas configuraciones escolares o no, no depende exclusivamente de cada educador en particular. Seguramente sea una decisión que cada docente tome o lo deje librado simplemente a una adquisición de puntaje para acceder a determinados puestos y demás. Considero que la formación hace también referencia a un entramado institucional y a una responsabilidad estatal que trasciende las propias individuales. La oferta de cursos, seminarios y posgrados de actualización docente se viene incrementando en los últimos años, ejemplos tales como Conectar Igualdad, Nuestra Escuela, etc. Las facilidades están dadas debido a la masividad de la implementación de las nuevas tecnologías y espacios virtuales. Creo que ya no hay excusa para decir que “para esto no fuimos formados”, hoy creo que la democratización del conocimiento también está apuntada a los docentes. Ya hay normativa vigente que enmarca las nuevas conceptualizaciones de la escuela, ya hay oferta de formación acorde a las exigencias de los cambios de la sociedad, pero pareciera ser que con eso no alcanza. Tenemos la posibilidad y la oportunidad de formarnos para poder trabajar con todos en el aula (Rusler, V. 2009).

La integración/inclusión viene a romper y a desbalancear la supuesta homogeneidad, visibilizando espacios heterogéneos que ya existían en la escuela, y simplemente no se habían evidenciado. En mi experiencia como maestra integradora siempre pienso, veo y ratifico que “el alumno integrado” viene a ser como un *chivo expiatorio* de un montón de otras situaciones cotidianas que suceden en el aula, de un montón de otros tiempos, de un montón de otros aprendizajes, de escritos, de cuentas, de historias y, por sobre todo de Vidas, de existencias singulares (Skliar, 2011), que se enriquecen mutuamente en un encuentro único e irrepetible, como en el encuentro educativo.

Entonces: ¿Qué hacer con las diferencias en la escuela? Está claro que la aceptación de las diferencias tiene que ver también conmigo (Pérez de Lara, 1998), con lo que me pasa con esas diferencias y cómo repercuten en mi historia personal tanto como docente o como miembro de la sociedad. Algunos seguirán sin hacerlas visibles o sin quererlas ver porque esos pibes “*no dan problemas a la escuela*”, para esa escuela o para esa docente que tiene a el grupo a cargo. Estarán ahí opacadas y sesgadas. Otros podrán seguir reproduciendo los modelos segregacionistas en donde el alumno se encuentra excluido y apartado (Luz, 1995), con una docente integradora que “*se ocupa de él*”; por último algunos docentes podrán trabajar con las diferencias en el aula y comprender la cuestión esencial que hace a cada uno de los alumnos sujetos únicos e irrepetibles TENGAN O NO DISCAPACIDAD. Brindando un espacio abierto y flexible dentro del aula que permita que las diferencias *eso que está ahí* y no “entre nosotros” sino que somos nosotros, se expresen y se manifiesten tal cual son.

Es un desafío como educadores, abogados, estudiantes, vecinos, en definitiva como Seres Humanos, comprender que en el encuentro con alguien, ese alguien nunca es igual, siempre difiere – de mí y de todos y que los encuentros también nos modifican, nos dejan una marca y no somos los mismos después de haber pasado por determina o tal experiencia (Contreras, J. 2002) sea de índole educativa o social. Que las diferencias nos acerquen, nos nutran y enriquezcan, que nos perturben y que nos



inquieten pudiendo elaborar y trabajar también con aquello que resulta incómodo e insoportable para que a todos los pibes se les dé una verdadera bienvenida que habilite a la conversación en el marco de una relación dialógica (Freire, 1999) para que la escuela pueda alojar a todos y a cada uno.

Como interrogante para pensar entre todos: -"¿Qué vendrá después de la Escuela Inclusiva?" La adjetivación y los eufemismos para describir y nombrar lo que se considera políticamente correcto, dejan de lado que aquello por lo que tenemos que seguir construyendo es simplemente una escuela para todos y una EDUCACIÓN. Entendemos que los procesos de inclusión y exclusión van a existir siempre, es casi absurdo pensar que de la noche a la mañana vamos a aceptarlos los unos a los otros y a ser todos inclusivos, es un trabajo cotidiano y constante. La cuestión se basa en generar prácticas, instituir en las escuelas espacios para trabajar con las diferencias y construir desde allí (Skliar, C. 2011), que no se enquiste sino que circule, que sea proceso, transformación y cambio. Como dice Larrosa, *la educación es como recibimos a los que nacen y están por nacer*. La educación tiene que ser de la abundancia y del recibimiento de las diferencias como cualidad inherente al ser humano, porque "*uno no es igual o desigual, uno es quien es*" (Contreras, J. 2002).

Sigamos siendo quienes somos y dejemos que todos y cada uno sea como es. Sin perder de vista que la función de la escuela es que TODOS puedan aprender, en el marco de la aceptación de las diferencias, en el trabajo colaborativo (Stolkiner, A. 1999), en el desarrollo de valores para ir construyendo una sociedad cada vez más inclusiva.

Bibliografía

- Organización de las Naciones Unidas (ONU 2006) Convención Internacional de Derechos de las Personas con discapacidad. Sede Nueva York.
- CONTRERAS, J. (2002) *Educación la mirada y el oído*, en Cuadernos de Pedagogía, marzo, N° 311 <http://basespedagogicas.blogspot.es/img/segundalectura.pdf>
- CORIA, A y EDELSTEIN, G (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Revista Páginas, N°2, Publicación Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Noviembre 2002.
- FREIRE, P (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*, Méjico DF., Siglo XXI.
- EROLES, C. y FIAMBERTI, H. (2008) "*Los derechos de las personas con discapacidad (Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan)*" http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2011/10/LIBRO-COMPAGINADO-Eroles-Fiamberti2.pdf.
- GARAY, L. (1996) "*La cuestión institucional de la educación y las escuelas*". Conceptos y reflexiones en BUTELMAN, I. Comp. (1996)
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Congreso Nacional. CABA, Buenos Aires.
- LUS, Mª Angélica (1995). "*De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*". Paidós. Bs.As.
- PEREZ de LARA, Nuria (1998). "*La capacidad de ser sujeto*". Laertes, Barcelona.
- Resolución CFE 155/11 (2011). Consejo Federal de Educación. CABA, Buenos Aires.
- RUSLER, V (2009). "*De la escuela integradora a aprender juntos*", Conferencia dictada el 13 de noviembre en la Jornada Diversidad y Escuelas. Reflexiones interdisciplinarias, Licenciatura en Educación Especial, Escuela de Humanidades, UNSAM.
- SKLIAR, C (2011) "*¿Y si el otro no estuviera ahí?*". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- STOLKINER, A. (1999) "*Introducción al debate: algunas reflexiones. La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas*". <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm#stolkiner#stolkiner>



INCLUSIÓN EDUCATIVA. RESEÑA DE PRÁCTICAS VIABLES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Gabriela Alejandra Toledo

Adjunta de la cátedra Psicología Educacional, Lic. en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras UBA
ga_toledo@hotmail.com

El trabajo presenta sucintamente la concreción de experiencias prácticas, realizadas en el transcurso de la asignatura Psicología Educacional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA entre los años 2012 y 2013, que pueden resultar ilustrativas de una preocupación presente en la cátedra desde tiempo atrás, acompañando con compromiso la construcción de una cultura inclusiva en el contexto de la educación superior.

La inclusión deriva de los principios de normalización e integración (Nirje, 1993) diferenciándose en el sentido de la dirección de los cambios. Al referirnos a normalización e integración, el acento está puesto en la modificación/cambio en la persona con discapacidad, de modo que sea ésta quien se adapte al medio en el que vive, que se transforme en un sujeto “lo más normal posible” respecto de los patrones sociales imperantes. Contrariamente, la *inclusión* invoca el diseño, adaptación, adecuación, cambio o transformación del ambiente en función de las necesidades, intereses y expectativas de las personas con discapacidad.

La teoría y práctica de la inclusión tiene fundamentos éticos, legales, psicológicos, educacionales, sociales, culturales. Es una visión optimista y realista, de logros tangibles. Persigue la construcción de una comunidad solidaria que valore la diversidad, la dignidad de vida y el respeto por los derechos de todos, donde las declaraciones, acuerdos y convenciones dejan de ser letra muerta o conocimiento inerte convirtiéndose en realidades. (Malbrán, 2014)

Desde el paradigma de la inclusión se observa el cumplimiento de los derechos de sectores sociales particularmente vulnerables como el de las personas con discapacidad, igualmente aplicable a otros grupos de sujetos posible de ser no considerados, olvidados, etiquetados y discriminados.

Las experiencias aquí compartidas pretenden ser una puesta en acción de conceptos provenientes del paradigma de los soportes, de la accesibilidad y calidad de vida. Tienen su origen en demandas de los mismos alumnos de la asignatura, planteadas al inicio de las actividades de la cursada. El primer grupo de prácticas educativas seleccionadas, refiere a situaciones de adaptación del material de estudio, mejor rendimiento de las posibilidades ofrecidas por el espacio del campus virtual y modificaciones en los tiempos y recursos didácticos empleados en las clases teóricas de la materia. El segundo grupo, hace mención a la revisión de los modos y tiempos de evaluación final, al término de la cursada.

Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades. Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. (...) entonces, la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa (Echeita, 2008).

Avanzar hacia la inclusión implica entonces, reducir barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, participación y aprendizaje de los sujetos.

Palabras clave: inclusión educativa, prácticas en educación superior, visibilización y superación de barreras



Introducción

El trabajo presenta sucintamente la concreción de experiencias prácticas, realizadas en el trascurso de la asignatura Psicología Educacional de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFyL, UBA entre los años 2012 y 2013, que pueden resultar ilustrativas de una preocupación presente en la cátedra desde tiempo atrás, acompañando con compromiso la construcción de una cultura inclusiva en el contexto de la educación superior.

La inclusión consiste en el diseño, adaptación, adecuación, cambio o transformación del ambiente en función de las necesidades, intereses y expectativas de las personas. Refiere a la concreción de logros puntuales en diferentes ámbitos y niveles de la vida cotidiana.

Esta concepción implica un análisis superador de posturas negativas o fatalistas ante las diferencias individuales y/o sociales. Observa el respeto y cumplimiento de los derechos de sectores sociales particularmente vulnerables. Se cimienta en fundamentos propios de los Derechos Humanos que enfatizan la equidad y la igualdad de oportunidades para todas las personas de derecho, sin distinciones de raza, credos o funcionalidad.

El paradigma de “vida independiente”, “autonomía personal” o “inclusión social”, tiene como eje vertebral el principio de autodeterminación de las personas. Para concretarlo, es meta prioritaria la eliminación o supresión de las barreras físicas o sociales del entorno de vida de las personas. Esta meta social amplia de la autodeterminación tiene su paralelismo en el movimiento a favor de la *inclusión escolar*, que promueve la facilitación al acceso a la educación regular, en todos sus niveles, a las personas con diversidad funcional³¹, en un entorno normalizado.

Actualmente la meta es la “educación para todos”, que implica una educación de calidad, pero en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa.

Ejercer el derecho a la *educación* es esencial para el desarrollo de la personalidad y la ejecución de los otros derechos humanos, por lo que a nadie puede excluirse de ella. Abarca el derecho a aprender a lo largo de la vida y está fundado en los principios de obligatoriedad y gratuidad, al igual que en el derecho a la no discriminación.

La característica de ser *relevante* alude al desarrollo de las competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana, permitiendo la construcción de proyectos de vida con relación a los otros. Ser *pertinente* implica flexibilizar los modos de enseñanza para dar respuesta a la diversidad de necesidades e intereses de los individuos y contextos. La *equidad* significa asegurar la *igualdad de oportunidades* para acceder a una educación de calidad para todos, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que sean requeridas.

En línea con estas nociones, cobra reconocimiento y acuerdo, hace ya algunos años, el “paradigma de apoyos o soportes”, desde la filosofía de la normalización (Nirje, 1970, Wolfensberger, 1972), el

31 Es un término alternativo al de discapacidad que comenzó a utilizarse en España por iniciativa de los propios interesados; propuesto en el Foro de Vida independiente, en enero del 2005, pretende sustituir a otros cuya valoración puede ser peyorativa, como minusválido. Implica un cambio hacia una terminología no negativa, no rehabilitadora ni compensadora.



movimiento basado en la comunidad (Bruininks, Meyers, Sigford y Lakin, 1981) y el énfasis en la calidad de vida (Schalock, 1996, 1997) que da por resultado en un cambio en la forma en que son consideradas las personas con diversidad funcional.

El cambio comprende la modificación el foco de atención, desde el déficit/falta en el individuo a la autodeterminación e inclusión. El principio que orienta entonces las relaciones sociales es el de la “autonomía personal”, donde el sujeto es un ciudadano titular de derechos y obligaciones.

Así es que la dificultad no se observa y queda instalada en el sujeto con discapacidad, *sino en su entorno, considerado como discapacitante*.

Los apoyos son recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar particular de una persona, mejorando su funcionamiento individual (Luckasson, 2002).

Los principios del paradigma de la Inclusión difícilmente son cuestionados en el presente, puesto que promueven la construcción de una comunidad solidaria respetuosa de la diversidad, la dignidad de vida y el observación de los derechos de todos (Malbrán, 2014). El planteo se presenta en responder generando condiciones en el contexto que faciliten una participación plena de los sujetos en los ámbitos sociales (educación, trabajo, ocio, familia, etc.) interviniendo sobre aquellos factores sociales o ambientales que resulten obstaculizadores.

De este modo, las declaraciones, acuerdos y convenciones dejan de ser letra muerta o conocimiento inerte para convertirse en realidades vividas.

Desde esta postura, *la discapacidad se redefine* al construir espacios, entornos *amigables y accesibles* para todos. Los principios sobre los que se sustenta son los de solidaridad, respeto, individualidad y universalidad. Para la construcción de entornos amigables, la estrategia empleada es la identificación y desarrollo de apoyos que permiten mejorar el accionar de las personas.

La “accesibilidad” puede definirse como la condición a cumplimentar por los entornos (entre ellos los educativos), procesos, bienes y servicios, de manera de resultar comprensibles, utilizables y practicables por las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.

Dinámica entre las necesidades y demandas de alumnos universitarios y el espacio educativo existente

La educación está obligada a brindar respuestas a la diversidad de sus actores, entre ellos docentes y alumnos, basadas en la reflexión sobre la práctica que permita una toma de decisiones apropiadas.

Observar la interacción y dinámica de la triada “sujeto-contexto-tarea”, constituye una herramienta de reflexión válida, accesible y adecuada desde una óptica ecocultural. A partir de ella, pueden pensarse y gestionarse intervenciones que faciliten la inclusión de las personas, considerando lo peculiar de cada caso.

Haciendo uso de este dispositivo teórico, presentamos experiencias de trabajo desarrolladas durante los años 2012 y 2013, en el transcurso de la asignatura Psicología Educacional de la carrera de Ciencias



de la Educación, FFyL de la UBA. Pretenden ser una puesta en acción de conceptos provenientes del paradigma de los soportes, de la accesibilidad y calidad de vida. Tienen su origen en demandas de los mismos alumnos de la asignatura, planteadas al inicio de las actividades de la cursada.

Son propuestas que comparten estrategias concretas de intervención/acción, que trascienden la generalidad y simple intención o enunciación de principios, y recoge en primer término la palabra de los beneficiarios.

El primer grupo de prácticas educativas seleccionadas, refiere a situaciones de adaptación del material de estudio, mejor rendimiento de las posibilidades ofrecidas por el espacio del campus virtual y modificaciones en los tiempos y recursos didácticos empleados en las clases teóricas de la materia.

1. De la accesibilidad a los materiales de estudio

Generalmente, previo al inicio del cuatrimestre, los textos a ser trabajados en las clases teóricas y prácticas se entregan para su impresión a la fotocopidora del Centro de Estudiantes de la Facultad y a una fotocopidora alternativa del barrio.

En oportunidad de comenzar la cursada del año 2012, un grupo de alumnos se acerca a plantear que las impresiones de dos de los textos en blanco y negro eran poco legibles, con letras muy pequeñas y muy borrosas. Sumado a esto, fueron impresas en ambas caras de la misma hoja, pero sin respetar una continuidad de margen superior o inferior al momento de abrocharlas, lo que obligaba a voltear las hojas sin un modo sistemático, sino prestando atención *extra* a la orientación de cada una de las mismas para su lectura.

De este modo, quedaba explícita una dificultad de acceso a la bibliografía de la asignatura, por un uso despreocupado, o poco considerado de los recursos.

Al momento de conversar el tema con las personas encargadas de realizar el trabajo de impresión, se buscaron soluciones viables/rentables tanto para los alumnos como para las fotocopadoras. Los textos digitalizados en formato jpg. (de imagen fotográfica) fueron convertidos a documentos en formato pdf., con ampliación de lo observable, lográndose una mejor discriminación de letras, cuadros e imágenes.

Junto con esta modificación, se indicó a los alumnos que toda la bibliografía podía ser además, adquirida en CD, pudiendo elegir entonces cada uno de ellos, los parámetros particulares de impresión, o de lectura en pantalla (visual o “escuchada” por el uso de lectores de pantalla).

Los beneficios de lo actuado, fueron reconocidos no sólo por el grupo de alumnos que se acercaron a plantear la incomodidad de la lectura, sino por el total de los cursantes.

2. De la accesibilidad y el trabajo en el campus virtual

Una parte importante de la organización curricular lo constituye el trabajo sobre el contenido a ser enseñado.

Se escogió a modo de guía de estudio del total de la asignatura, el empleo de una estrategia de presentación del contenido que consiste en la elaboración de mapas de conceptos principales y las relaciones observadas entre éstos. De este modo van recorriéndose progresiva y regresivamente



dichas relaciones y las listas de conceptos y proposiciones que permiten la organización de ideas, a través de las distintas unidades de contenidos abordados.

Dicho modo de trabajo colabora con la posibilidad de corroboración del grado de comprensión que van logrando los estudiantes, facilita la explicitación de relaciones supuestas entre conceptos, y permiten dejar en claro la organización o coherencia de la asignatura.

Dicha herramienta didáctica se plasmó tanto en el espacio de clases teóricas, como del campus virtual, a modo de organizador previo y final de los contenidos.

En el espacio digital, quedaron a modo de reservorio los distintos mapas elaborados por los docentes y alumnos, para ser consultados libremente. Se puso especial atención a la tipografía empleada y los colores contrastantes necesarios para la fácil lectura en la pantalla de las computadoras, en línea con lo indicado acerca de los materiales impresos.

3. De los tiempos y recursos empleados en las clases teóricas

Es de uso corriente la elaboración de pantallas digitales mediante el programa Power Point, para organizar la presentación del contenido a trabajar en cada clase teórica. Se observaron entonces, las indicaciones acerca de la accesibilidad digital seguidas en el campus virtual, a fin de facilitar la lectura de los temas también durante las clases teóricas (tipografía, colores contrastantes, organización del contenido en títulos, subtítulos y cuerpo del tema a abordar). Así mismo, se emplearon diferentes modos de representación simbólica, facilitando la comprensión y recuperación de lo trabajado mediante imágenes, gráficos, ejemplos, conceptos claves y desarrollo de la información. El instrumento cultural utilizado para comunicar e interactuar con las personas afecta el “cómo y el qué” del pensamiento. La capacidad de simbolizar un concepto dentro de los límites y posibilidades de una forma de representación, pone a los sujetos a actuar cognitivamente dentro del marco del sistema representacional seleccionado.

Los mapas conceptuales nombrados en el punto 1, fueron empleados tanto al inicio como al cierre de cada encuentro teórico, dando mayor tiempo de consulta o revisión de lo trabajado en clase.

El segundo grupo de prácticas compartidas, hace mención a la revisión de los modos y tiempos de evaluación final, al término de la cursada.

No todos los alumnos encontraban sencillo resolver un examen final oral, que abarcara el total de los contenidos contemplados durante la cursada de la asignatura, como históricamente se hacía. En diferentes oportunidades argumentaron que los temas abordados eran trabajados con un número de textos bibliográficos ciertamente extenso.

A la luz de lo enunciado, tomamos como referencia lo propuesto por Ainscow (2005) entre otros, que prevenía acerca de la tendencia a *dar importancia a lo que evaluamos en detrimento de evaluar lo que es importante*.

Ante los reiterados planteos entonces, se ensayó una metodología de evaluación alternativa que contaba con dos instancias de resolución en el mismo encuentro, una primera de organización de la información a evaluar, empleando el modo de representación que el alumno prefiriera, y luego, su



explicación/defensa oral, con posibilidad de adentrarse en detalles o distintos tipos de relaciones conceptuales.

La recepción de la propuesta fue positiva, permitiendo lograr un clima de intercambio distendido entre el alumno y el docente evaluador. Como consecuencia de ello, los exámenes resultaron enriquecedores como una instancia más de aprendizaje, para quienes realizaran el recorrido de la asignatura de modo comprometido con su estudio. La construcción de ambientes ricos en recursos resulta más afín a las condiciones cotidianas en que las personas resuelven los problemas, en contextos significativos, facilitando la posterior transferencia. (Toledo, 2012)

A modo de conclusión

Si bien las prácticas compartidas pueden resultar “sencillas” a la hora de su observación, queda claro que su implementación facilita el aprendizaje de los alumnos universitarios y colabora con la acreditación de los mismos.

No es intención ubicar lo hecho en el lugar de “buenas prácticas”, posibles de ser transferidas a otros espacios de formación, sin considerar el origen y el contexto donde ocurren las mismas, sino invitar a continuar revisando nuestras propias prácticas docentes, para iniciar y sostener procesos de cambio y mejoras que lleven a la consecución de una educación más inclusiva.

Son acciones concretas que creemos nos permitieron avanzar hacia la inclusión educativa, reduciendo barreras de distinta índole que impedían o dificultaban el acceso, la participación y el aprendizaje de alguno de nuestros alumnos.

Organizamos y pusimos a disposición diferentes tipos de apoyos o soportes, que creemos permitieron ensamblar las competencias personales y las demandas del entorno de trabajo educacional, en la resolución de las tareas planteadas.

Como las necesidades de apoyo difieren tanto cuantitativa (en número), como cualitativamente (en naturaleza), de un grupo y/o sujeto a otro, es importante el ejercicio de revisión e intervención en la práctica educativa, *permanentemente*, sabiendo ofrecer soportes de modo flexible. (Toledo, 2012) Es decir, es una invitación a revisar lo que se encuentra naturalizado en las prácticas cotidianas; la reflexión sobre las propias concepciones y prácticas profesionales, para ampliar nuestra comprensión sobre los procesos complejos y cambiantes que, sin duda emergen como uno de los mayores retos para las prácticas educativas, puesto que ponen de manifiesto, en mayor o menor grado, nuestras propias barreras personales (valores, representaciones, actitudes...), al igual que las barreras e insuficiencias del sistema educativo en su conjunto (organizativas, curriculares, formativas, metodológicas, de acreditación...)

Por último, queremos revalorizar el *trabajo colaborativo y en red*, como medio y estrategia en donde confluyen varias necesidades propias del éxito del proceso de inclusión educativa. En palabras de Echeita, “ la colaboración entre pares como medio para crear relaciones de interdependencia positiva y apoyo mutuo tanto en el aula como fuera de ella; la colaboración entre el profesorado, para hacer frente a la complejidad que supone dar respuesta a la diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que se asume la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de ellos, o simplemente para observar y analizar conjuntamente las concepciones



que subyacen a las propias prácticas. La colaboración entre centros escolares para compartir recursos, ideas o proyectos y la colaboración más amplia con otros agentes y servicios de la comunidad local son, todas ellas, facetas imprescindibles para la tarea de la inclusión (Echeita, 2008).”

Bibliografía consultada

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp.78-83.

Ausubel, D. (2002) “Adquisición y retención del conocimiento” Barcelona, Paidós.

Echeita, G (2008) “Inclusión educativa” en REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, N° 2

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S, Buntix, W. H. E, Culter, D., Craig, E., Reeve, A., (2002). “Mental retardation: Definition, classification, and Systems of supports (9th Ed.) “ Washington, DC: American Association on Mental Retardation. - Mace, R. FAIA (2002) at “Designing for the 21st Century: An International Conference on Universal Design,” New York, Hofstra University, Hempstead.

Malbrán M del C. (2014) Madres inclusivas. Concurso Provincial “La situación de la mujer en la provincia de Buenos Aires, 1995- 2005” Dirección Provincial de Igualdad de Oportunidades. Secretaría de Derechos Humanos de la Pcia. Bs. As

Nirje, B. (1993) “The Normalization Principle. Implications and Comments”. Brit. M. Mental Retardation, 13, 24-27

Sagastizábal, M. (2000). “Diversidad cultural y educación”. (En Sagastizábal, M. Diversidad cultural y fracaso escolar. Rosario: IRICE. Cap. 1

Toledo, Gabriela A. (2012) “Accesibilidad digital para usuarios con limitaciones visuales”. Tesis de Magister en Tecnología Informática Aplicada en Educación. Director: Gonzalez, Alejandro. CoDirector: Malbrán María del Carmen. Facultad de Informática-Universidad Nacional de La Plata, Argentina.



LA DISCAPACIDAD DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS HUMANIDADES

Ma José CAMPERO, Carlos GARCÍA; Marina HEREDIA,
Patricia LICEDA, Ma Laura MACAGNO, Lía REZNIK, Lía, Verónica RUSLER
Programa de Discapacidad- FFyL- UBA
culturainclusiva@filo.uba.ar

El desarrollo de un Seminario de Extensión sobre discapacidad que lleva como título el de esta ponencia, plantea numerosos desafíos como son establecer una demarcación en el abordaje del tema, desplegar un espacio polifónico y concretar una propuesta acorde con los principios de la accesibilidad académica, entre otros.

El antecedente inmediato de este proyecto fue la elaboración de un número completo de la publicación institucional Espacios de Crítica y Producción. Esta experiencia puso de manifiesto que en la propia Facultad se desarrollaban trabajos en docencia, investigación y extensión sobre discapacidad que era importante y necesario que se dieran a conocer. El Proyecto del Seminario se propuso entonces, no sólo divulgarlas, sino ponerlas a dialogar con la comunidad académica.

Con una segunda cursada del Seminario en marcha, y a partir de la heterogeneidad de experiencias a que dio lugar la primera edición, pretendemos exponer de qué manera diseñamos y llevamos a cabo una propuesta que procura el cumplimiento de un objetivo central: promover aproximaciones al tema de la discapacidad que involucren las diferentes disciplinas que se desarrollan en la Facultad mediante la generación de espacios de debate, que permitan relacionar los avances en materia de investigación y políticas públicas con problemas concretos tanto de la universidad como de otros ámbitos de la sociedad.

La reflexión acerca de los modos de elaborar y desarrollar el seminario nos llevará a repensar el espacio institucional que tienen las prácticas en docencia, investigación y extensión sobre la discapacidad, en relación con su inclusión curricular, situaciones áulicas, producción de conocimiento, entre otros ejes.

Consideramos que el Seminario propone una participación activa de los cursantes tanto a través de la intervención en los debates presenciales y en el espacio del campus, como en las tareas de relatoría. De esta manera se procura conformar un grupo de trabajo que no sólo “asista” a la exposición de los/as docentes/especialistas/profesionales convocados/as sino que, a lo largo de todo un año, se vaya conformando un grupo que produzca conocimiento en el transcurso de este proceso de aprendizaje. En esta misma dirección esta segunda cursada se propone arbitrar medios que permitan tanto potenciar como capitalizar tales producciones y para ello apuesta fuertemente a la utilización pedagógica del campus virtual, teniendo en cuenta los alcances que en materia de accesibilidad habilitan las TIC.

El Seminario La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades quiere ser un espacio que no sólo visibilice el tema de la discapacidad en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras, de la universidad y del nivel superior, sino que se ofrece también como un lugar de encuentro, de debate, de estudio y de producción de conocimiento para todos/as.

Palabras clave: discapacidad- humanidades- seminario- participación- universidad



1. Antecedentes

El Programa de Discapacidad que enmarca la planificación y la coordinación del Seminario La discapacidad desde la perspectiva de las humanidades, se creó en 2012 en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, por Res.CD Nº 295/12. Surgió como resultado de experiencias previas en nuestra Facultad y de la labor mancomunada con otras unidades académicas en el marco de la Comisión de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires. El objetivo central del Programa es promover y apoyar iniciativas que garanticen el derecho a estudiar, enseñar, investigar y trabajar en todos los ámbitos de la Facultad, lo que supone la articulación con otras áreas de la universidad y con actores sociales externos, tales como asociaciones civiles que promueven prácticas de cultura inclusiva. En sintonía con la creación de este Programa, en 2012 se publicó el Nº 49 de la revista institucional de la Facultad de Filosofía y Letras Espacios de Crítica y Producción, enteramente dedicado a la cultura inclusiva y al abordaje de la discapacidad, también producido y coordinado desde el Programa de Discapacidad. La elaboración y concreción de este número constituye el antecedente inmediato de la experiencia del Seminario, ya que puso de manifiesto que en la propia Facultad se desarrollaban trabajos en docencia, investigación y extensión sobre discapacidad que era interesante que se pusieran a conversar entre sí y darse a conocer más ampliamente en la comunidad académica y fuera de ella.

Esta escritura permitió conectar intereses y experiencias desarrolladas muchas veces por en formas “aislada” y conformar un equipo de trabajo para llevar adelante la primera edición del seminario. Es importante destacar que se realizó desde la Secretaría de Extensión Universitaria, revalorizando este espacio como lugar de producción y transferencia hacia otros ámbitos institucionales.

2. Humanidades

Al referirnos, ya desde el título del seminario, a “la discapacidad desde la perspectiva de las humanidades”, ponemos en juego un lugar de enunciación y un enfoque. Entendemos que las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras han dicho y tienen mucho que decir, que cuestionar y cuestionarse acerca de la construcción de identidades, la alteridad, la producción y circulación de lenguajes y las formas de accesibilidad a los bienes y espacios materiales y simbólicos, en relación con la generación de conocimiento y de transformaciones sociales. La antropóloga Ana Rosato plantea la complejidad de conceptualizar el término discapacidad. Una de las dificultades “resulta del uso de la palabra discapacidad en singular o en plural, dado que sirve para nombrar –algún tipo de comportamiento o directamente a personas que se comportan de tal o cual manera - y sirve también para nombrarse. Algunas personas usan el término como un identificador de un colectivo que, en general, reclama derechos en nombre de ese nombre”. (Rosato, 2012: 7). Así, la categoría de discapacidad es ya desde su definición una construcción social que se vuelve inestable y por ello más interesante para trabajar, porque no se deja reducir a dicotomías.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, recoge esta perspectiva social cuando en el inciso E de su preámbulo dice 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”.



La experiencia del Seminario empezó a poner de manifiesto algo que, probablemente era sabido previo a su desarrollo pero que fue necesario develar –en el sentido literal de quitarle un velo que no permite ver con claridad sino sólo intuir– que la discapacidad no es una materia privativa de las ciencias de la salud o del derecho sino que, como noción social está en todo lo que socialmente se produce, se desarrolla, se investiga.

Consideremos, tomando una sola disciplina, la teoría literaria en relación con el objeto del seminario. Rancière sostiene que "Hay una política de la estética en el sentido en que las formas nuevas de circulación de la palabra, de exposición de lo visible y de producción de los afectos determinan capacidades nuevas, en ruptura con la antigua configuración de lo posible. Hay así una política del arte que precede a las políticas de los artistas, una política del arte como recorte singular de los objetos de experiencia común, que opera por sí misma, independientemente de los anhelos que puedan tener los artistas de servir a tal o cual causa". (Rancière, 2011: 65-66). La ficción no sería, para Rancière, la creación de un mundo imaginario en contraposición con el mundo real; sería, más bien, un espacio privilegiado que reformula las relaciones entre lo perceptible y lo pensable, lo singular y lo común, la apariencia y la realidad. Una novela como Frankenstein, de Mary Shelley, que el profesor Jerónimo Ledesma analizara en una clase del Seminario, nos interpela acerca del sentido de lo que consideramos normal o anormal, racional o monstruoso, bárbaro o civilizado.

Llegamos, a través del régimen de significación de la literatura, a preguntarnos por el lugar de la discapacidad en la sociedad, por la construcción de estereotipos y roles asignados que pueden perpetuar las relaciones de poder dominantes o por la emergencia de formas de cooperación capaces de crear otros modos de vida inclusivos. Pensar a la discapacidad como una perspectiva social y teórica permite ensanchar la mirada sobre otras categorías y sus relaciones, como puede ser espacio, trabajo, educación etc. Las mismas preguntas surgen al interior de otras disciplinas y, más aún, interdisciplinariamente, cuando los discursos, saberes y las prácticas se cruzan para dar lugar a encuentros inesperados.

La trayectoria de las disciplinas que alberga nuestra facultad tienen, en términos de Mariza Peirano, una historia teórica, entendida como el resultado de continuas reconstrucciones de "teoría" en un proceso en el cual se establece un linaje no sólo de profesionales sino también de preguntas, problemas de indagación, cuestionamientos heredados a nuevas generaciones que procuran responderlos y modificarlos. Este proceso plantea a nuestro quehacer como una tarea inmersa en una teoría vivida, una acción permanente, un movimiento continuo caracterizado por el desenvolvimiento general de las disciplinas y sus configuraciones particulares. Es allí, en ese movimiento, donde confluyen y no casualmente, el interés por indagar los procesos que configuran al sujeto y que lo constituyen como un "otro" en relación a un modelo "ideal" establecido por intereses dominantes. La ciencia ha jugado un rol fundamental en dicho proceso, legitimando esta producción de sentidos; pese a ello ha podido revisar su labor desde una mirada crítica. Entendemos entonces, que existe un análisis constante de una "otredad cultural" que no se ajusta a la realidad en tanto exista un modelo ideal, por lo tanto, la proliferación de la "anormalidad" es continua.

La modernidad se ha empeñado en colocarnos el lente de los dualismos ontológicos, naturaleza/cultura, normalidad/anormalidad, salud/enfermedad, femenino/masculino, sagrado/profano, máquina/humano, que estructuran el mundo y la vida de las personas. Sin embargo cada día se quiebran con mayor facilidad y se revela el carácter controversial de estas divisiones.



Nuevos actores han conseguido irrumpir en el territorio de esta producción de sentidos, planteando un desafío inmediato, el de buscar nuevos caminos, nuevas formas de habitar estos territorios, en una demanda de ampliación de derechos y de nuevas miradas del mundo en donde las fronteras se diluyen. En este sentido, las disciplinas humanas se ven interpeladas, desde su seno, a discutir desde nuevos ejes, tal como se ha planteado la perspectiva de género, la literatura marginal, la antropología del tercer mundo, la educación inclusiva. Así es que podemos pensar en la discapacidad como un tema estructural desde el cual ampliar nuestros horizontes de indagación.

3. Experiencias y alcances del Seminario

El desarrollo de un Seminario de Extensión sobre discapacidad plantea numerosos desafíos como son establecer una demarcación en el abordaje del tema, desplegar un espacio polifónico y concretar una propuesta acorde con los principios de la accesibilidad académica, entre otros. Con este proyecto buscamos no sólo divulgar las experiencias en docencia, investigación y extensión, sino ponerlas a dialogar con la comunidad académica.

La primera edición del seminario se extendió de abril a noviembre de 2014, en encuentros quincenales, con el desarrollo de temas agrupados en tres ejes: comunicación y lenguaje, educación y construcción del otro.

Cada encuentro fue coordinado por integrantes del Programa de Discapacidad que tuvieron a su cargo la organización de paneles de estudiantes, graduados, docentes extensionistas e investigadores que abordaron cuestiones como la educación de las personas con discapacidad desde una perspectiva histórica, las relaciones entre educación especial y educación inclusiva, los modelos de análisis y paradigmas en torno de la discapacidad, la investigación en discapacidad, la discapacidad en clave de género, la accesibilidad a los medios de comunicación audiovisual, la literatura en relación con la construcción de la otredad, el acceso a los materiales de estudio para personas con discapacidad visual, la vida cotidiana, calidad de vida y autonomía de las personas con discapacidad intelectual, la enseñanza de la Lengua de Señas Argentina y la comunidad sorda, entre otros.

Hubo 32 cursantes: docentes de nivel inicial, primario, secundario y de nivel superior, graduados de la facultad, investigadores, miembros de equipos de trabajo y de organizaciones no gubernamentales que trabajan en estos aspectos o se interesan en la temática de la discapacidad.

Luego de cada encuentro, un grupo de participantes previamente designado realizó una relatoría con los aspectos más relevantes que hubieran surgido en clase que se compartía en el espacio del campus virtual. Con esta práctica de las relatorías se buscó promover la participación activa del grupo e incorporar los contenidos provenientes de las observaciones e inquietudes suscitadas en los estudiantes a partir de lo tratado en cada encuentro.

La organización de los paneles, la interacción al interior del Equipo, con los invitados a exponer y con los cursantes generó movimientos y oportunidades para revisar y repensar las propias perspectivas. En este sentido, tanto desde la organización de las exposiciones de los docentes convocados como en las actividades de participación y debate, estuvo presente la idea de que el conocimiento se co-construye y está en permanente transformación. De esta manera se generaron espacios de diálogo que permitieron relacionar los avances en materia de investigación y políticas públicas con problemas concretos tanto de la universidad como de otros ámbitos de la sociedad, focalizando en las



experiencias de los panelistas y de los cursantes como anclaje para generar reflexiones acerca de las propias prácticas.

Esta forma de trabajar en el espacio del Seminario nos muestra una vez más cómo la experiencia se hace visible a través del relato como camino para conocerla si no es uno quien la vive, que la interioridad está surcada por los discursos sociales y que en ellos se aloja una tensión constitutiva: hablamos y somos hablados por el lenguaje.

4. Expectativas

Con la segunda edición del seminario en marcha, queremos fortalecer la participación activa de los cursantes tanto a través de la intervención en los debates presenciales y en el espacio del campus como en las tareas de relatoría, haciendo hincapié en la importancia de la narrativa de cada sujeto para la construcción colectiva de sentidos. De esta manera se procura conformar un grupo de trabajo que no sólo asista a la exposición de los/as docentes/especialistas/profesionales convocados/as sino que, a lo largo de todo un año, pueda producir conocimiento en el transcurso de este proceso de aprendizaje.

A tales fines, esta edición del seminario ha comenzado a desarrollar en el campus virtual propuestas en las cuales la utilización pedagógica de las TIC permite ampliar la accesibilidad del entorno de trabajo, mediante la oferta de materiales y espacios donde imágenes, sonido, video y texto posibilitan modos diversos de acceso a los contenidos. Los materiales pedagógicos son mediadores de contenidos educativos y su accesibilidad es determinante a la hora de propiciar cultura inclusiva genuina.

La configuración de subjetividades y la lucha por los derechos a ejercer acción en todas las esferas de la vida social en forma autónoma, crean terrenos en disputa que no se circunscriben al ámbito de lo jurídico. Quienes estudiamos, enseñamos, trabajamos e investigamos en el marco de las disciplinas humanísticas, consideramos a la categoría de discapacidad como una cuestión transversal que atraviesa y es atravesada por las variables de clase, género, raza, representaciones sociales, prácticas territoriales, etc. Al mismo tiempo esta transversalidad interpela lo instituido y muchas de las prácticas que desde allí se desarrollan en muchos ámbitos de la sociedad como lo es la universidad. Antes de ser objeto de estudio, somos sujetos de experiencia, y en la vida cotidiana constantemente se juega la modificación o la reproducción de las relaciones sociales, cuestión a la que como interesados en las humanidades no podemos permanecer indiferentes. Nos mueve el deseo de que la experiencia del seminario sirva como estímulo para generar nuevos proyectos y que pueda ampliarse con el aporte de otras trayectorias emprendidas por las universidades y las organizaciones comunitarias.

Interpelar el rol de la Universidad en la sociedad, pensar la Universidad como productora de conocimiento aplicado y transferible para generar diferentes mecanismos y caminos de inclusión. En tanto la Universidad forma especialistas y teóricos para interpretar y dar respuestas a diversas problemáticas sociales, nos proponemos como equipo y Programa aunar lo cotidiano con lo teórico. En este sentido la construcción de conocimiento adquiere una dimensión política que apunta a la constitución de los derechos de las personas y un deber de las Universidades producir este encuentro entre teoría y práctica.

Promovemos la accesibilidad en la universidad para posibilitar mejor calidad de vida, autonomía resolutive y ciudadanía plena. Dejar que entre la vida cotidiana en los claustros y que salgan y se



difundan las propuestas para resolver problemas que ésta presenta en todos los ámbitos. Ya no más Babel ni torre de marfil. Sí, trabajo interdisciplinario para alcanzar el conocimiento y compartirlo, como bien social que es, y que debe ser accesible para todos.

Bibliografía

Center for Applied Special Technology (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje. Texto Completo (Versión 2.0). Traducción al español, Alba Pastor, C. [et.al.] (2013) Universidad Complutense de Madrid. Disponible en:

http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0-full_espanol.docx

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Naciones Unidas, 2006. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=618>

Peirano, M. (2006) A teoria vivida e outros ensaios de antropologia. Jorge Zahar Editor. Río de Janeiro

Rancièrre, Jacques (2011). “Las paradojas del arte político”, en El espectador emancipado, Buenos Aires, Manantial

Revista Espacios, Edición N° 49 - diciembre de 2012, F. de Filosofía y Letras, UBA.

http://novedades.filo.uba.ar/sites/novedades.filo.uba.ar/files/documentos/REVISTA%20ESPACIOS%20Nro%2049_2.pdf

Versión accesible para personas con discapacidad visual en la biblioteca digital Tiflolibros. www.tiflolibros.com.ar

Rosato, Ana (2012). Prólogo. Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina en Dell'Anno, Amelia [et.al.] (2012); compilado por María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida. 1a ed. Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PARADIGMA³² DE LOS DERECHOS HUMANOS FUNDAMENTALES

Lucas Andrés Datsira
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho
lucasdatsira@gmail.com

El presente trabajo intenta llamar a la reflexión de la sociedad mostrando las situaciones que se viven en algunos ámbitos educativos con relación a las personas con discapacidad, describiendo sucintamente el compromiso asumido por el Estado Argentino frente a la Comunidad Internacional y proponiendo medidas tendientes a garantizar el efectivo ejercicio de los derechos consagrados en nuestra Constitución Nacional.

Luego de hacer un recorrido por diferentes situaciones por las que habitualmente transitan padres, madres, niños y niñas en un aula con sus docentes y sus pares, se menciona lo postulado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en relación a la educación, lo que permite entrever la distancia existente entre el discurso que consagra derechos y la realidad cotidiana por la que atraviesan esos sujetos.

Más tarde, se proponen los pasos a seguir para lograr una educación cada vez más inclusiva, teniendo como norte a la Convención y haciendo hincapié en el rol del estado como promotor de las políticas públicas, evaluador de las necesidades sociales y último responsable para lograr la satisfacción de las mismas.

Finalmente, se trata de orientar hacia el efectivo ejercicio de los derechos consagrados, desde la interpretación del Derecho como herramienta de cambio intrasistémica.

Palabras Clave: Educación, Inclusión, Discapacidad, Paradigma, Derechos Humanos Fundamentales, Derecho a Peticionar

Análisis fáctico realizado a partir de relatos de docentes que actualmente desempeñan labores en escuelas públicas y privadas de la C.A.B.A. y de algunos padres y madres de alumnos/as de dichos establecimientos

A pesar de los grandes pasos que se ha dado en los últimos lustros al conquistar y consagrar derechos desde la ratificación de pactos internacionales en materia de derechos humanos, pueden advertirse en ciertos ámbitos educativos, algunas situaciones que aún no se acogen a lo establecido por la normativa.

Algunos padres y madres, al momento de intentar inscribir a sus hijos con alguna discapacidad en las escuelas comunes, se enfrentan con diferentes obstáculos o dificultades, incluso llegando a que en oportunidades las autoridades –en entrevistas privadas- les aconsejan que acudan a una institución de educación especial, separándolos de un mundo que los estigmatiza y los conduce a un margen que luego difícilmente puedan abandonar. De hecho, un informe realizado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia que recoge algunas experiencias de padres, madres y docentes insertos en la problemática que se plantea, señala que se han podido observar: *“Actitudes negativas de algunos/as docentes y directivos/as de escuela, que se niegan a inscribir a niños/as con discapacidad en las escuelas comunes, y recomiendan la escuela especial”*.³³

³² Kuhn, Thomas S.; “La estructura de las revoluciones científicas”, 1962, Primera edición en español (FCE, México), 1971, Octava reimpresión (FCE, Argentina), 2004, pág. 80

³³ <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2013/02/Folletin-compaginado.pdf>



Otra de las situaciones que se observa en forma frecuente es la dificultad que encuentran los padres y madres para obtener que el Estado les proporcione profesionales o ‘apoyos individuales’ que faciliten y favorezcan la inclusión de niños y niñas en un aula común, pese a que la ley 24.901 –cuya vigencia data de casi veinte años- elaboró un sistema de prestaciones básicas de atención integral en favor de las personas con discapacidad, tendientes a lograr la autonomía e integración social de las personas en los diferentes ámbitos de su vida. En tal sentido, el informe antes señalado es categórico al sostener que: *“Si bien el sistema educativo debería contar con recursos de apoyo suficientes para atender a las necesidades de todos/as los/as niños/as (como profesionales del Equipo de Orientación Escolar, maestros/as de apoyo a la integración, asistentes Celadores para alumnos con Discapacidad Motora, e intérpretes de Lengua de Señas Argentinas, entre otros), en muchos casos el Estado no los provee, o los provee en forma insuficiente.”*³⁴

Por otra parte, la mayoría de los docentes no ha recibido formación específica sobre el trabajo con niños/as y jóvenes con discapacidad y en oportunidades deben enfrentarse a situaciones de interacción con profesionales integradores o ‘apoyos’, sin conocer el modo en que pueden resolver los inconvenientes que se les presentan, ya sea desde la práctica cotidiana o el modo en que deben evaluar a cada uno de los alumnos/as.

Las limitaciones o barreras de las escuelas comunes para recibir y enseñar a niños/as con discapacidad puede contribuir a que estos sean ‘considerados diferentes’ reproduciendo así un estereotipo de normalidad construido por el discurso hegemónico de la época.³⁵

Por su parte, el Estado elabora un diseño curricular que sólo menciona –y en algunos casos- el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin abordar las diferentes problemáticas, brindar sugerencias, ejercicios o respuestas prácticas a docentes que enfrentan una realidad que pareciera ser desconocida por el propio Estado. Además, el diseño se encuentra planteado desde una ficticia igualdad propia del siglo pasado, planteando objetivos comunes, desconociendo de la diversidad cultural y considerando peligrosamente que los grupos escolares son homogéneos. Esto trae aparejado graves consecuencias: plantear una meta a la que no todos/as los niños/as y adolescentes puedan arribar –integrando al ‘todos’ las personas con discapacidad-, excluye –a corto o largo plazo- a quienes no son capaces de cumplir con los objetivos pensados para la ‘generalidad’. El acontecer cotidiano nos muestra que los grupos más afectados son aquellos históricamente vulnerados –por ejemplo, las personas con discapacidad-, lo que inevitablemente deviene en descontento, frustración y finalmente abandono de la institución educativa.

A modo ilustrativo, basta echar un vistazo al diseño curricular 2014-2020 de la ‘Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires’³⁶ el cual menciona la palabra discapacidad a lo largo de sus 626 páginas, en sólo dos oportunidades.

En algunas escuelas se observan aulas abarrotadas de niños y niñas. En otras y del mismo distrito, extrañamente se cierran grados, pese a que la población de la C.A.B.A. sigue creciendo y que el Estado Nacional ha llevado a cabo diversas acciones sociales posibilitando el acceso de los chicos a las instituciones educativas.³⁷ Un ejemplo de ello fue la disposición DI-2012-00385755-DGEGE fechada el

³⁴ Or. Cit. 1

³⁵ <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/7/jarribas.htm>

³⁶ http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf

³⁷ <http://www.indec.mecon.ar/indicadores-sociodemograficos.asp>



29 de febrero de 2012, mediante la cual el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires procedió al cierre de 221 grados y cursos³⁸.

En tales circunstancias, la discapacidad podría no abordarse por falta de tiempo, recursos o capacitación. También podría considerarse como un tema tabú (tal como otrora sucedía –y en algunos ámbitos sigue acaeciendo- con relación a la educación sexual), en el que los docentes nadan en un mar de incertidumbres, o enfrentan la dicotomía de abordar el conflicto o callarlo frente al reclamo de los padres, que a veces se oponen a que sea tratado en el aula.

De ocurrirlo reseñado precedentemente, podría generarse alrededor de la discapacidad una oscuridad y desconocimiento por parte de todos los integrantes del aula, la cual podría derivar en la compasión lastimosa de la persona con discapacidad frente a los docentes y al resto de los compañeros/as, como otros efectos no deseables.

Marco jurídico

- Pequeña reseña de las obligaciones asumidas por La Argentina al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Tal como se desprende de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006, ratificada por el Estado Argentino mediante la Ley 26.378, sancionada el 21 de mayo de 2008 y promulgada el 6 de junio de 2008, el derecho de las personas con discapacidad a la educación ha sido expresamente reconocido sobre la base de la igualdad de oportunidades.

En tal sentido, la Argentina se ha comprometido a asegurar la plena efectividad de ese derecho de manera que las personas con discapacidad puedan acceder al sistema general de educación mediante la enseñanza primaria y secundaria gratuitas, obligatorias, inclusivas y de calidad, en la comunidad en que vivan. Realizar ajustes razonables en función de las necesidades individuales, prestando el apoyo necesario a las personas con discapacidad en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

El objetivo es generar que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre, desarrollando su potencial humano, el sentido de la dignidad, la autoestima, el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales, la diversidad humana, la personalidad, los talentos, la creatividad, las aptitudes mentales y físicas.

En línea con lo antedicho, la Argentina asumió al ratificar la CDPCD el compromiso de adoptar las medidas tendientes a facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares, el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; asegurando que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos, se imparta en los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

³⁸ <http://www.ute.org.ar/index.php/es/noticias-destacadas/497-disposicion-cierre-de-grados-y-cursos>



A tales efectos, el Estado se ha obligado a emplear a maestros con discapacidad, que estén formados en lengua de señas o Braille, y a capacitar profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos, el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y en técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

Finalmente, la Argentina ha ratificado que asegurará 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.

Aplicación del Derecho a los Hechos

A la luz de lo analizado, la Convención establece que todos/as los/las estudiantes de cada uno de los niveles (y más aún, las personas con alguna discapacidad) deben contar con entornos educativos accesibles, necesarios para desarrollar su trayectoria educativa en ámbitos comunes, de manera que les sea posible el interactuar con la sociedad en su conjunto.

En efecto, luego de las grandes guerras que se han cobrado la vida de miles de millones de personas, el mundo ha decidido que para procurar la paz es menester colocar a la dignidad de la persona humana en la centralidad del sistema.

De esta manera, modelos que tendían a excluir a las personas con discapacidades para que sus necesidades sean atendidas ‘especialmente’ en lugares exclusivos, llenando manicomios, impidiendo el acceso a la educación, y cobrándose la vida de un sector de la sociedad históricamente relegado, están tendiendo a transformarse paulatinamente en entornos más abiertos e inclusivos.

La expansión indiscriminada del liberalismo –propio del constitucionalismo clásico-, colocó a la propiedad privada y a la ‘utilidad’ como principios rectores que rigieron a la sociedad por muchos años, generando que las desigualdades se fueran acentuando cada vez más. Prueba de ello fue el aumento de la pobreza a nivel mundial, profundizada por las grandes guerras mundiales. Hoy, *“perecen cerca de 26.000 niños por causas totalmente enfrentables, ligadas a la pobreza. Casi la mitad de la población de un planeta con enormes capacidades de producción se halla por debajo del nivel de la pobreza, y la quinta parte, en indigencia o pobreza extrema.”*³⁹

Sin embargo, de dicho modelo se han de rescatar la consagración de principios tales como la libertad, la igualdad y la fraternidad que fueron el puntapié inicial de los derechos que hoy nos protegen ante el embate del más poderoso. Luego, las normas adjetivas, propias del constitucionalismo social, hicieron que varios de esos derechos lograran operatividad para las clases sociales postergadas. Hoy, dentro del paradigma de los derechos humanos fundamentales, el sistema nos insta a profundizar en la efectiva aplicación de dichos derechos, y a interpretarlos desde la dignidad de la persona humana.

Por eso, en la actualidad hablamos de escuela inclusiva, es decir: *“...un sistema escolar que incluye a todas y todos, a estudiantes con y sin discapacidades físicas y/o intelectuales en la misma aula; un sistema que no le exige a los estudiantes que se adapten a él, sino que es flexible y se transforma para responder a las necesidades de todos y todas; un sistema en el que cada niño/a tiene las mismas*

³⁹ http://www.bernardokliksberg.com/images/BibliotecaK/1-escandalos_éticos.pdf



oportunidades, y los/as estudiantes con discapacidad son evaluados/as según sus capacidades y necesidades.”⁴⁰

Nótese que el propio sistema es el que debe adaptarse a las necesidades de los/as alumnos/as, y no éstos al sistema, tornándolo flexible y dinámico, lo que permite la interrelación y el crecimiento conjunto de todos y todas.⁴¹

Así, “La escuela puede contribuir a romper el determinismo social y hacer la diferencia si se dan una serie de condiciones, como un buen clima escolar, una adecuada proporción docente/estudiantes, disponibilidad de libros, materiales y computadoras, acceso a internet, currículos y métodos de enseñanza pertinentes, liderazgo pedagógico, un proyecto educativo compartido o la colaboración con las familias, por citar algunos aspectos.”⁴²

Y hablamos de escuela inclusiva, porque *“La segmentación de los sistemas educativos, además de reproducir la desigualdad y la fragmentación social y cultural, limita el encuentro entre estudiantes de distintos contextos sociales, culturas y experiencias de vida, atentando contra una de las finalidades de la educación: la de contribuir a la cohesión social y al fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía. (orealc / unesco 2008).”⁴³*

En tal sentido, la mera construcción de rampas, la instalación de ascensores, la adaptación de espacios comunes y la provisión de instrumentos para desarrollar las actividades que los estudiantes realizan, dista mucho de encontrar en la realidad la satisfacción de las necesidades mínimas que precisan para su desarrollo como sujetos de derechos en la sociedad, aunque ello sea parte integrante del cambio que se intenta proponer.

El punto de partida hacia una educación inclusiva nace de una decisión política que dota de recursos a las instituciones con miras a generar cambios en las diferentes áreas y con programas que contengan metas a corto, mediano y largo plazo. Superada la provisión de recursos y accesibilidad a la institución, las agencias de formación educativa (en todos los niveles), deben trabajar en la capacitación constante e ininterrumpida de docentes y alumnos en el tema discapacidad, de manera que puedan brindar respuesta a las situaciones cotidianas que se planteen incluso entre pares.

Es claro que deben integrarse a los planes de estudio materias, contenidos y desafíos que se plantean acerca de la discapacidad y desde la discapacidad, partiendo de la premisa que todos/as somos diferentes, y que justamente esa diferencia es lo que nos hace únicos/as e irrepetibles. Es menester abordar este fenómeno en forma interdisciplinaria, con profesionales capacitados, y fundamentalmente con políticas que tiendan a la inclusión en todos los niveles de la sociedad.

Ese, es el umbral mínimo que el Estado Argentino debe garantizar dado que a ello se ha comprometido al ratificar la CDPCD. Aquí, la Argentina se ha comprometido frente a la Comunidad Internacional en construir un Estado con igualdad de oportunidades para todos y todas. La interpretación que ha dado la C.S.J.N. en diversos antecedentes es que las normas contenidas en los Pactos Internacionales que versen sobre derechos humanos, ratificados por el Estado Argentino no resultan meros programas,

⁴⁰ Or. Cit. 1

⁴¹ Or. Cit. 1: *“No es un sistema estático, sino que es un proceso que continuamente se transforma para acomodarse a cada alumno, asegurando su presencia, participación y aprendizaje junto al resto de los estudiantes”*

⁴² http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf

⁴³ Or. Cit. 8



sino obligaciones que ha asumido frente a su sociedad. Por lo tanto, debe cumplirlas haciendo operativos los derechos que ellos consagran, puesto que de lo contrario, la existencia de un derecho contenido en una norma que no tiene la manera de ser ejercitada, le quita eficacia a ese derecho y da como resultado la inexistencia o derogación del propio derecho. Este tipo de injusticias como conocedores de la herramienta del derecho, es la que no debemos permitir.

Sabemos por estudiar la teoría general del derecho que la existencia de una norma vigente dictada por autoridad competente es un derecho consagrado en nuestra ley suprema y por lo tanto tenemos la facultad para reclamar su efectiva aplicación. Así se pronunció recientemente la CSJN frente a un reclamo efectuado por la madre de dos chicos con discapacidad en situación de calle, a los que el Gobierno de la C.A.B.A. les negaba el derecho a una vivienda digna, sobre la base de la falta de recursos económicos. *“Que la primera característica de esos derechos y deberes es que no son meras declaraciones, sino normas jurídicas operativas con vocación de efectividad. Esta Corte en reiteradas oportunidades ha sostenido que la Constitución Nacional en cuanto norma jurídica reconoce derechos humanos para que éstos resulten efectivos y no ilusorios, pues el llamado a reglamentarlos no puede obrar con otra finalidad que no sea la de darles todo el contenido que aquélla les asigne; precisamente por ello, toda norma que debe “garantizar el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos” (Fallos: 327:3677; 332:2043).*⁴⁴

Es que, desde el paradigma vigente de los Derechos Humanos Fundamentales en el que nos situamos desde la reforma constitucional del año 1994, se ha profundizado el paradigma del constitucionalismo social, el cual proveyó de herramientas adjetivas que tendieron a lograr la efectiva tutela de los derechos consagrados a las clases sociales históricamente relegadas. Ello lo explica muy claramente la Dra. Diana Regina Cañal, en el voto del caso Acevedo⁴⁵, fallo del 30 de junio de 2014: *“Así, si dudamos entre un derecho constitucional y otro, en pos de verificar su jerarquía, la propia organización interna de la Constitución Nacional, en el marco del paradigma de los DDHHFF, le indicará a través de un principio (pro homine), qué camino debe seguir. De allí que esta Corte pudo decir en “Vizotti”, que el trabajador era “el señor de todos los mercados”, lo que claramente implica privilegiar el artículo 14 bis por sobre el 17 de la Constitución Nacional. Porque es inexacto, lo reitero, que los valores constitucionales están todos en un mismo nivel, lo que solo podía decirse de un periodo de “legalismo constitucional” (esta Sala III, in re: “A.A.M. c/ Espumas del Plata SRL s/ medida cautelar”, S.I. Nº 62.493 del 31.07.12, y en sentido contrario, nota al fallo mencionado: “Reintegro de la Obra Social al ex empleado que padece HIV, por Emiliano A. Gabet, pub. en Revista Derecho Del Trabajo, Nº 11, noviembre de 2012, pag. 3043), donde se sostuvo que “el derecho a la salud tiene el mismo rango constitucional que el resto de los derechos y garantías previstos en la Constitución Nacional”.*

Las medidas auto-satisfactivas y la gratuidad en los procesos son una muestra clara de que tras varias luchas sociales, se ha logrado colocar en el centro de la escena a la dignidad de la persona humana, llevando a un segundo plano los intereses económicos de las clases dominantes.

⁴⁴ <http://www.csjn.gov.ar/jurisp/jsp/fallos.do?usecase=mostrarDocumento&falloId=5878>

⁴⁵ Voto de la Dra. Diana Regina Cañal en SENTENCIA INTERLOCUTORIA Nº 63.585 - CAUSA Nº 42.128/2013 “ACEVEDO, JUAN BARTOLOMÉ C/ ESTANCIA LA REPÚBLICA S.A. Y OTRO S/ ACCIDENTE – ACCIÓN CIVIL”, SALA III, Cámara Nacional de Trabajo, 30/06/2014



El derecho, ha cobrado especial relevancia a partir de la ideación, elaboración y ratificación de instrumentos internacionales que versan sobre derechos humanos fundamentales, intentado llegar a la capilaridad de cada uno de los problemas que como sociedad hemos tenido que ir enfrentando. Así, el concepto de discapacidad ha logrado mutar a lo largo del tiempo, entendiéndose hoy -conforme la CDPCD- de la siguiente manera: *“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”*.⁴⁶ Adviértase que la elaboración del concepto señalado parte de la premisa de que es la propia sociedad la que alza barreras e impide la plena y efectiva realización de la persona, y no que es ésta quien no logra adaptarse a la sociedad. Al igual que como fuera señalado anteriormente, la institución –en este caso el Estado- debe arbitrar los medios necesarios y proporcionar los apoyos correspondientes para que los individuos logren superar esas barreras.

En tal sentido, y ante conflictos como los expuestos precedentemente, se ha entendido *“Que a modo de conclusión corresponde señalar que los derechos fundamentales que consagran obligaciones de hacer a cargo del Estado con operatividad derivada, están sujetos al control de razonabilidad por parte del Poder Judicial. Que ello significa que, sin perjuicio de las decisiones políticas discrecionales, los poderes deben atender a las garantías mínimas indispensables para que una persona sea considerada como tal en situaciones de extrema vulnerabilidad.”*⁴⁷

Es decir, una vez consagrado un derecho mediante la ratificación de tratados que versen sobre derechos humanos, siempre existe la vía para que los habitantes del pueblo realicen el pertinente reclamo ante el Poder Judicial, quien –en caso de corresponder-, será el encargado de instar a las autoridades pertinentes para que doten de plena efectividad el derecho en juego.

Vale señalar, que en casos de suma urgencia y ante la ausencia de la norma adjetiva que tienda a garantizar la efectiva tutela del derecho consagrado, es obligación –bajo pena de juicio político-, el reglamentar la solución para el caso en concreto, dado que nuestro sistema constitucional continental es cerrado y el juez debe encontrar la respuesta al conflicto en forma intersistémica. Así, deberá ir escalando jerárquicamente hacia los principios generales del derecho, que como decíamos anteriormente, deben ser interpretados dentro del paradigma vigente que es el de los derechos humanos fundamentales.

En el fallo de la Cámara del Trabajo citado anteriormente, la Dra. Cañal nos enseña que *“...los principios tienen la dura tarea de orientar al intérprete ante la duda. Pero no de manera disponible, sino obligatoria. Porque son ni más ni menos que normas “jurídicas”, con la previsión (en alguna parte del sistema que, recordemos, se presume cerrado) de consecuencias para quienes no los apliquen. Entre otras, la máxima posible, el juicio político, dado que el juez está obligado a aplicar las normas con arreglo a la Constitución Nacional, así como a declarar la inconstitucionalidad de oficio de aquellas contrarias a la misma, dado el control difuso de constitucionalidad que rige a este sistema continental”*⁴⁸.

⁴⁶ <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

⁴⁷ <http://www.csn.gov.ar/jurisp/jsp/fallos.do?usecase=mostrarDocumento&falloId=5878>

⁴⁸ Or. Cit. 11



En síntesis, el Poder Judicial es el encargado –en forma obligatoria y excluyente- de velar por la efectiva tutela de los derechos consagrados, más allá de la voluntad política de turno; que dicha pretensión se basa en los derechos consagrados en los instrumentos internacionales ratificados por el Estado Argentino; que la firma de dichos tratados ha sido el resultado de las conquistas sociales que han logrado los hombres en procura de preservar la paz, y que por lo tanto no debemos ceder ante el embate de ciertos sectores hegemónicos que siguen tratando de colocar al dinero, a la propiedad y al individualismo como eje del sistema de normas que nos rige. Para ello, el propio sistema nos dota de herramientas jurídicas que es preciso conocer.

Por lo tanto, es obligación de la agencia de formación ideológica –las universidades y las escuelas-, el tomar un rol protagónico en la elaboración de los derechos y en la efectiva aplicación de los mismos, pero fundamentalmente, en enseñar las herramientas que posee el propio sistema para que todos y todas puedan peticionar ante las autoridades, y les sean reconocidos los derechos que poseen por el sólo hecho de ser personas.

Desde lo político, considero que inicialmente es una cuestión de presupuesto, y luego –también vinculado con lo económico-, que la situación actual es afín a los intereses de la clase dominante. Porque un pueblo que no se educa, que no se inserta, que no se interconecta, que no lucha, que no se queja, que no hace ruido, es un pueblo muy fácil de manejar.

Por ello, con base en la Constitución Nacional considero la mejor forma de lograr los cambios es tratar de hacernos oír: haciendo política, integrando las filas de los partidos políticos, dando discursos o ponencias en las Universidades, capacitándonos, poniéndonos al servicio del otro y militando por una nación más justa, libre y soberana.

Bibliografía

- CAÑAL, DIANA REGINA, “Una Visión Pragmática del Derecho”, Buenos Aires, 2003, Ed. Errepar.
CAÑAL, DIANA REGINA. Artículo: “El Derecho del Trabajo. Una visión de nuestro tiempo”, para Fernández Madrid.
KELSEN, HANS, “Teoría Pura del Derecho”, Ginebra, mayo 1934, Ed. Porrúa.
KUHN, THOMAS S.; “La estructura de las revoluciones científicas” (1962), Primera edición en español (FCE, México), 1971, Octava reimpression (FCE, Argentina), 2004, pág. 80.

Fallos

- Voto de la Dra. Diana Regina Cañal en SENTENCIA INTERLOCUTORIA N° 63.585 - CAUSA N° 42.128/2013 “ACEVEDO, JUAN BARTOLOMÉ C/ ESTANCIA LA REPÚBLICA S.A. Y OTRO S/ ACCIDENTE – ACCIÓN CIVIL”, SALA III, Cámara Nacional de Trabajo, 30/06/2014.
CSJN, “Q. C., S. Y. c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires s/ amparo” Q 64. XLVI, RECURSO DE HECHO, 24 de abril de 2012.

Sitios Web consultados

- <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2013/02/Folletin-compaginado.pdf>
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/7/jarribas.htm>
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/NESCB-2014_web.pdf
<http://www.indec.mecon.ar/indicadores-sociodemograficos.asp>
<http://www.ute.org.ar/index.php/es/noticias-destacadas/497-disposicion-cierre-de-grados-y-cursos>
http://www.bernardokliksberg.com/images/BibliotecaK/1-escandalos_eticos.pdf
http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf
<http://www.csjn.gov.ar/jurisp/jsp/fallos.do?usecase=mostrarDocumento&falloId=5878>
<http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
<http://www.csjn.gov.ar/jurisp/jsp/fallos.do?usecase=mostrarDocumento&falloId=5878>