



# CONSTRUYENDO LA ACCESIBILIDAD ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR

LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

COMPILADORAS:  
MARÍA FERNANDA PAHUD Y MARÍA VALERIA HARDOY





COMPILADORAS:  
**MARÍA FERNANDA PAHUD**  
**MARÍA VALERIA HARDOY**

# **CONSTRUYENDO LA ACCESIBILIDAD ACADÉMICA EN EL NIVEL SUPERIOR**

LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS

Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior: la experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis/ María Fernanda Pahud ... [et al.]; compilación de María Fernanda Pahud; María Valeria Hardoy. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria UNSL, 2021.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-733-274-2

1. Accesibilidad para los Discapacitados. 2. Ciencias Sociales y Humanidades.  
I. Pahud, María Fernanda, comp. II. Hardoy, María Valeria, comp.  
CDD 378.0087

## **Universidad Nacional de San Luis**

**Rector:** CPN Víctor A. Moriño

**Vicerrector:** Mg. Héctor Flores

## **Nueva Editorial Universitaria**

**Coordinadora:**

Lic. Jaquelina Nanclares

**Director Administrativo:**

Tec. Omar Quinteros

**Dpto. de Impresiones:**

Sr. Sandro Gil

**Dpto. de Diseño:**

Tec. Enrique Silvage

D.G. Nora Aguirre

**Primera edición.** Diciembre 2020

**Editor:**

Maximiliano Verdier

**Diseño de tapa:**

Maximiliano Verdier

**Fotografía de tapa:**

Marcela Fornari

**ISBN 978-987-733-274-2**

**Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723**

**© 2020 Nueva Editorial Universitaria**

**Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis**

**Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110**

**[www.neu.unsl.edu.ar](http://www.neu.unsl.edu.ar)**



RED DE EDITORIALES  
DE UNIVERSIDADES  
NACIONALES



Universidad  
Nacional  
de San Luis



## Índice

Agradecimientos y dedicatorias	4
Presentación	5
Prólogo	12

### Bloque 1

<b>Capítulo 1:</b> Programa de Accesibilidad Académica de la FCH. Orígenes, estructura y dispositivos implementados. Pahud, M. F.; Hardoy, M. V; Rotella, C. B. y Cavallero, C. M.	21
<b>Capítulo 2:</b> Nociones teóricas que guían nuestras prácticas de accesibilidad. Pahud, M. F. y Rotella, C. B.	53
<b>Capítulo 3:</b> Normas sobre discapacidad. Nigra, A. M.	104

### Bloque 2

<b>Capítulo 4:</b> Algunas consideraciones para pensar la accesibilidad académica con personas con diversidad funcional auditiva. Pahud, M. F.	138
<b>Capítulo 5:</b> Lineamientos para pensar la accesibilidad de personas con discapacidad visual. Rotella, C. B.	176
<b>Capítulo 6:</b> Pensar la accesibilidad de estudiantes con Discapacidad intelectual en el Nivel Superior. Hardoy M. V.	206
<b>Capítulo 7:</b> La realidad contextual y las personas con discapacidad motriz en la educación superior. Maroa, C.	225
<b>Capítulo 8:</b> Entrenos(otros), lo im(previsto). Los desafíos de construir accesibilidad en la universidad vinculado a personas con padecimiento subjetivo. Aimino, A, M.	256

### Bloque 3

<b>Capítulo 9:</b> Accesibilidad web. Ortiz Ruiz, Y. T.	290
<b>Capítulo 10:</b> Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles. Rotella, C. B. y Ortiz Ruiz, Y. T.	307

## Queremos agradecer:

...a los “maestros” que a lo largo de nuestra profesión hemos tenido, compartiéndonos sus aprendizajes e invitándonos a ponerlos en cuestión, socializando sus saberes profesionales y humanos.

...a nuestros colegas que aceptaron participar de esta convocatoria aportando sus miradas y conocimientos y a aquellos que, desde la generosidad de su saber y su tiempo, participaron de las lecturas y revisiones del mismo.

...a los docentes de la FCH que se comprometen y aceptan la invitación a embarcarse en el desafío de enriquecer las propias prácticas, en pos de una universidad más inclusiva.

...a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL por darnos la oportunidad de ser parte de esta experiencia enriquecedora y por comprometerse en la búsqueda de condiciones hacia una universidad con lugar para todos y todas.

...a las y los estudiantes con discapacidad que se encuentran en nuestras aulas hoy y a los que vendrán, quienes nos impulsan a continuar trabajando en el respeto por sus derechos. Infinitas gracias...

Fernanda y Valeria

## Dedicado a:

...a mis hijos, Pedro y Camilo, quienes son mi motor, por el cual vivo cada día.

...a mi madre, quien me transmite su alegría de vivir siempre y a mi padre, que seguramente, desde donde este, debe sentirse orgulloso de mis logros.

...a mi hermana Silvina, una “maestra” incansable, dedicada y que lleva la docencia en el alma.

Valeria

...a Delfi, mi sol, persona “esencial” y a mis padres, por su incondicionalidad. A ellos, con todo mi amor.

Fernanda

## Presentación

En el año 2018, en Argentina, se cumplieron 100 años de la Reforma Universitaria que permitió la apertura de las universidades a sectores tradicionalmente excluidos de la misma, a partir de la adopción de principios rectores como la gratuidad y laicidad de la enseñanza, el cogobierno y la autonomía en sus decisiones, la extensión universitaria, entre otros. Si bien estos principios se convirtieron en la bandera que nuestro sistema universitario sostiene desde entonces, en el plano de las prácticas existen ciertos obstáculos que dificultan el acceso igualitario de todos los ciudadanos a este nivel educativo. En este sentido acordamos con Adriana Chiroleu cuando dice:

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico.

En el ámbito educativo supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad, ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso<sup>1</sup>.

Puntualmente, si hablamos del colectivo de estudiantes con discapacidad debemos mencionar que es uno de los últimos grupos en incorporarse y habitar las aulas de este nivel educativo, a pesar de que existe

---

<sup>1</sup> Chiroleu, A. (2009). *La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina*. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. Universidades, p. 20.

un importante sustrato legal a nivel nacional e internacional que garantiza el acceso irrestricto y el derecho a la educación de este grupo de personas. Esta situación responde a que “la población de personas con discapacidad es sin duda uno de los grupos sociales más excluidos y que enfrenta mayores barreras para ejercer sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales”<sup>2</sup>. De este modo, se establece una brecha entre los planteos inclusivos e igualitaristas y las prácticas concretas de discriminación y segregación (explícitas o implícitas, por omisión o falta de cumplimiento de las legislaciones vigentes), que se dan muchas veces en los distintos ámbitos de participación social, incluyendo las universidades.

En este sentido, la Dra. Ana Nigra, en el capítulo 3 de este libro, expresa:

Creemos que la universidad pública argentina, puntualmente la Universidad Nacional de San Luis, cuyo primer rector Mauricio López, dio testimonio con su pensamiento y su vida ofrendada por los derechos humanos, se debe sentir convocada a redoblar esfuerzos para garantizar el acceso a la educación sin discriminación y con un pleno reconocimiento de la dignidad de las personas con discapacidad.

En esta línea de pensamiento y bajo el compromiso de pensar e implementar estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, en el año 2017, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, aprueba el Programa de Accesibilidad Académica (en adelante, PAA). Éste tiene como finalidad diseñar e implementar dispositivos de apoyo a la inclusión, que respondan a las necesidades de un grupo cada vez más numeroso de estudiantes con esta condición que transitan nuestras aulas.

En el marco del PAA se gesta este libro, con la intencionalidad de socializar los conocimientos y experiencias que a partir de su implementación pudimos construir. El marco referencial desde donde nos posicionamos al diseñar e implementar las diferentes instancias de apoyos, está cimentado en

---

<sup>2</sup> Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (2014). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. Editorial de la Universidad de la Plata, p. 19.

el Modelo Social de la discapacidad que toma fuerza legal a partir de la Convención acerca de los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD, ONU, 2006)<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva entendemos que la discapacidad es la resultante de la interacción entre determinadas condiciones individuales (la diversidad funcional de la persona) y las barreras que encuentra para participar en igualdad de condiciones en los distintos ámbitos sociales. En este sentido, la discapacidad deja de ser pensada como un fenómeno individual, para ser concebida como social, al entenderse que es la sociedad la que debe eliminar los obstáculos que impiden la participación de determinados grupos. De este modo, en lo que atañe a este trabajo, entendemos que las universidades están compelidas a remover los impedimentos que dificultan el acceso a la educación de las personas con discapacidad, ya que “el pleno ejercicio del derecho a la educación es clave para el goce de otros derechos humanos como el acceso a un empleo digno, a la seguridad social o a la participación política”<sup>4</sup>.

Sin embargo, sabemos del desafío que implica garantizar el acceso, progreso y egreso de los estudiantes con discapacidad en el nivel superior. Si bien es posible identificar en los últimos veinte años, prácticas de inclusión en las universidades argentinas, es necesario señalar que existen pocos procesos de sistematización e investigación de las mismas. A esto se le suma que la diversidad de contextos y la especificidad de cada caso, haga que sea muy complejo el extrapolar y generalizar experiencias, siendo cada universidad un ámbito particular de creación de estrategias y dispositivos para dar respuestas a este grupo de personas. En este sentido creemos, tal como lo expresamos en el capítulo 4:

La construcción de la accesibilidad (...) en el nivel superior no es una tarea simple que suponga un punto de llegada definitivo, sino más bien, se va dando como un proceso espiralado que lleva a las instituciones a crear entornos que ofrezcan mayores y mejores condiciones de

---

<sup>3</sup> En nuestro país, dicha Convención es ratificada por la Ley 26.378 (2008), otorgándose jerarquía constitucional a través de la Ley 27.044 (2014).

<sup>4</sup> Pérez, L., Fernández Moreno, A. y Katz, S. (2014). Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias. Editorial de la Universidad de la Plata, p. 20.

inclusividad dentro de su comunidad educativa y, transitivamente, en la sociedad.

Transitando este proceso singular de construir la accesibilidad académica en la Facultad de Ciencias Humanas, desde el equipo del PAA, tuvimos la inquietud de compartir las experiencias y dispositivos implementados con otros equipos que acompañan las trayectorias de estudiantes con discapacidad y con los docentes de nivel superior que tienen en sus aulas estudiantes con esta condición. Con esta intención, armamos este libro que da cuenta de un recorte sincrónico donde buscamos plasmar el recorrido y las perspectivas que desde el Programa hemos podido construir hasta este momento. Este libro no tiene la pretensión de ser un texto prescriptivo ni que funcione a modo de recetario, sino que aspira a dar cuenta de saberes y experiencias que hemos ido construyendo a lo largo de nuestro recorrido como profesionales del campo de la Educación Especial y, específicamente, dentro del nivel superior. A lo largo del mismo, esperamos que quien lo lea encuentre algunos conceptos, experiencias, inquietudes que lo interpielen en su situación particular y lo lleven a pensar respuestas singulares, a las necesidades de un alumnado heterogéneo, con diferentes formas de acceder al conocimiento y de aprender, pero con el mismo derecho a hacerlo.

El libro está organizado en tres bloques de contenidos. En el primer bloque encontramos el Capítulo 1, en éste las autoras explicitan cómo nace el PAA, a partir de la necesidad de dar respuestas a las demandas de nuestros estudiantes con discapacidad en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Además, se detallan la estructura y organización del mismo, así como los objetivos generales y específicos que guiaron las acciones desarrolladas y aquellas que se piensan a futuro. Para finalizar el capítulo presentamos algunos dispositivos que se diseñaron y se llevaron a cabo durante estos años desde el Programa para el acompañamiento de nuestros estudiantes con discapacidad. En el Capítulo 2, desarrollamos el Marco Teórico que fundamenta la propuesta en la que basamos el libro, enmarcada en el Modelo Social de la discapacidad. Dicho enfoque está basado en la Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad (CDPCD), la



cual sostiene y avala el reconocimiento de los derechos de este colectivo, haciendo hincapié en el derecho a la educación en todos los niveles. El Capítulo 3 completa el primer bloque y en él planteamos el Marco Legal, haciendo un recorrido por los instrumentos legales (leyes y resoluciones) que respaldan el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, específicamente en el Nivel Superior. En este capítulo, convocamos a la Dra. Ana María Nigra quien desde su formación profesional y su trabajo dentro del ámbito judicial y en vinculación con la temática de la discapacidad, nos hace su valioso aporte.

En el segundo bloque, desarrollamos consideraciones generales vinculadas a las distintas de diversidades funcionales, haciendo énfasis en las particularidades y aspectos relevantes a considerar en cada una de ellas, para finalizar ofreciendo algunas sugerencias para favorecer la accesibilidad en el ámbito universitario. En este sentido, en el Capítulo 4, abordamos aspectos vinculados a la diversidad funcional auditiva y algunos lineamientos para el docente tendientes a crear prácticas más inclusivas. En el Capítulo 5, presentamos características y condiciones para facilitar la accesibilidad académica de estudiantes con discapacidad visual. El Capítulo 6 plantea consideraciones en torno a la discapacidad intelectual y planteamientos dentro del aula universitaria. Luego, en el Capítulo 7, abordamos la diversidad funcional motriz, conjuntamente con los lineamientos legales para garantizar la accesibilidad física y académica. Para finalizar este apartado, el Capítulo 8, desarrolla un tema controversial y muy actual como lo es la condición de estudiantes con discapacidad psico-social o con padecimiento subjetivo. Para este capítulo convocamos a la profesora Magister Mariana Aimino, quien desde la Universidad de Villa María nos hace su aporte sobre el tema.

En el tercer Bloque de contenidos presentamos el Capítulo 9, donde la Dra. Yorka Ortiz Ruiz, desde la Universidad de los Lagos, Chile, hace un recorrido conceptual sobre Accesibilidad Web y propone algunas herramientas para evaluar sitios web. Finalmente, el Capítulo 10, realiza sugerencias para crear materiales digitales accesibles, dando pautas para los docentes sobre recursos accesibles para llevar a cabo en las clases.

Sírvase notar el lector que este libro se presenta siguiendo los lineamientos para la elaboración de documentos digitales accesibles

planteados, en el Capítulo 10, de modo de facilitar su lectura a personas con baja visión y a los lectores de pantalla. Con este objetivo, al inicio de cada capítulo existe una tabla de contenido que facilitará el acceso a las distintas temáticas planteadas en el mismo y cada imagen tiene una disposición en relación al texto, con su correspondiente nombre y/o descripción. Asimismo, los aspectos formales del texto como tamaño de letra, alineación del texto, espaciado, relación texto-imagen, siguen esta lógica.

A lo largo del libro podrán encontrarse con diferentes formas de llamar a la persona con discapacidad, que tienen que ver con las distintas trayectorias formativas y experienciales de cada autor y sus posicionamientos ideológicos, que las compartimos en tanto nos parecen enriquecedoras. Del mismo modo, hemos decidido respetar los modos de enunciar y de contar las experiencias de cada autora. Creemos que así, la diversidad de las voces también respeta las múltiples formas que adquieren los saberes.

Para finalizar, creemos que aún nos queda un largo camino por recorrer para superar la situación de exclusión y desigualdad que sufren las personas con discapacidad, que en el contexto actual de pandemia por Covid-19 se ha profundizado de manera alarmante, incrementando las dificultades para el acceso a los derechos garantizados por la Convención. En este sentido, consideramos que las Universidades, como instituciones sociales que deben liderar los cambios dentro de la misma, les cabe la ingente tarea de convertirse, junto con otras organizaciones sociales, en centinelas del cumplimiento de estos derechos, los cuales no pueden ni deben sostenerse sobre voluntades individuales, ni prácticas de filantropía. En línea con esta perspectiva, al interior de las mismas, es esperable que sean espacios que “hospeden” a la diversidad, no sólo desde el discurso sino, fundamentalmente, a través de políticas a nivel macro, meso y micro que se traduzcan en prácticas concretas de inclusividad.

Construir una universidad accesible, es una tarea a la que todos estamos convocados. Con este libro los invitamos a interpelar, a nombrar, a conciliar significados, a construir colaborativamente espacios (físicos y mentales) donde conviva la diversidad, donde podamos reconocer al otro en su ser y en su condición particular de aprender y de ser en el mundo; y desde

ese lugar pensar estrategias y dispositivos que nos contengan a todos, y no a los pocos de siempre.

María Fernanda Pahud y María Valeria Hardoy

Diciembre, 2020

## Prólogo

Construyendo la accesibilidad académica en el nivel superior. La experiencia de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

La invitación me conmueve, en el sentido de con-mover, de revisar mis propias notas y las de las autoras en la búsqueda de dar respuesta a la invitación de generar una introducción al libro. Libro que se va construyendo desde la experiencia y ofreciéndolas a todos y todas.

Las autoras, a lo largo de la lectura del texto, ofrecen “señas” como caminos de las buenas prácticas educativas, no sólo desde la teoría sino desde el hacer. Opera, entonces, no como un discurso vacío, sino desde una práctica concreta. Tampoco desde una simple enunciación de un lenguaje políticamente correcto, sino desde prácticas pedagógicas concretas que ilustran lo educativamente adecuado. Son pistas, son señas que van marcando una senda recorrida, y la ilusión de seguir transitando a partir de allí y de aquí.

Se visualiza un objetivo inicial que se podría sintetizar en la intención de socializar y compartir la experiencia, en el trayecto trazado en esta particular institución educativa. Es, además, el compromiso de tratar de vencer las resistencias, de vencer una posición que paraliza y se traduce en un “no puedo hacer nada”.

Al decir de Larrosa (2006) “se trata aquí de pensar la experiencia y desde la experiencia. Se trata también de apuntar hacia alguna de las posibilidades de un pensamiento de la educación a partir de la experiencia” (p. 43).

Por consiguiente, convertir el libro en un conjunto de estrategias, un insumo para la propia práctica, no sólo para quien es especialista, sino, contemplando a quienes integran una comunidad educativa para lograr concretar el anhelo de una real aula accesible.

En clave de inclusión educativa, es construir condiciones de posibilidad para enseñar como respuesta a la heterogeneidad.

Tal vez por eso el punto de partida puede ser pensado en términos de pregunta, o de las preguntas que surgen habitualmente en las prácticas educativas cuando reconocemos la diversidad del alumnado y la aceptamos:

¿qué hacemos? ¿Qué hacemos con este alumno, alumna, con qué dispositivos nos disponemos al juego?

Y las autoras lo van desgranando poco a poco y en cada capítulo, desde perspectivas y configuraciones diferentes con un propósito en común, ofrecer un paisaje explicativo de cómo se van gestando respuestas con los recursos con que se disponen y, a su vez, respondiendo al contexto, a los y las protagonistas de ese contexto.

Sin embargo, no hay aquí un intento de escribir un manual, ni de generalizar propuestas, se trata sí de ofrecer, de ofertar una detenida descripción, y de historizar una línea explorada como saberes previos y así entonces planificar para proyectar. Al decir de Larrosa (2006), la experiencia es siempre subjetiva o como lo explicita en términos del “principio de subjetividad” supone que no hay experiencia en general, entendiendo que la experiencia es siempre experiencia de alguien, “o dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (p. 90).

## ¿Experiencia y narratividad o narrar la experiencia?

Según Dewey (2008), la experiencia:

es singular y tiene su propio comienzo y fin, pues la marcha y corriente de la vida no se interrumpen uniformemente. Se trata de historias, cada una con su propio argumento, su propio principio y particular movimiento rítmico; cada una con sus propias cualidades irrepetibles que la impregnan (p. 42).

En cuanto a división en bloques y éstos en capítulos que brinda este libro nos permite la posibilidad de tomar en forma individual o por unidad temática la lectura de los mismos. Su presentación se nos ofrece bajo las condiciones de accesibilidad textual y, como originalidad, nos brinda en cada capítulo una tabla de contenido que logra ser más comprensible. De esta manera los criterios de accesibilidad cognitiva, en una descripción detallada

de programas universitarios, con sencillez del lenguaje, pero con potencia suficiente para pretender ser transformadora.

En un lenguaje sencillo abordan problemas propios de la Universidad y de cómo ir edificando una institución que más allá de su arquitectura, alcance “hospedar la diversidad”. Presentan a la institución educativa no como edificio que alberga sino como experiencia educativa, sobre todo en estos tiempos de pandemia cuando la universidad se cierra (sólo en un sentido literal), pero la experiencia educativa se sostiene y se resiste a desaparecer.

La lectura de los textos que encuadra el libro nos brinda un conocimiento que habilita la posibilidad de cambiar las representaciones, posibilita modificar la percepción sobre las personas con discapacidad, factibiliza mudar los argumentos científicos y socioculturales, y nos insta a un análisis reflexivo acerca de la íntima relación entre las condiciones que proporciona el contexto, y el desarrollo de las posibilidades de los sujetos.

Sin embargo, a partir del abordaje de categorías teóricas claves, el texto denota que los términos Discapacidad y Diversidad Funcional están en transición, en construcción teórica y no escapamos a la disyuntiva si seguimos las líneas que nos marcan la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad como marco pleno de reconocimiento de derechos, o somos fieles al Movimiento de Vida Independiente. Este último, fue sembrando, a partir del protagonismo de Ed Roberts, las pistas del movimiento feminista en sus propias reivindicaciones sociales y en su lucha por los derechos y la libertad curiosamente en una Universidad<sup>5</sup> (años ´60, EEUU). En este sentido, continuamos con el buen uso de ambos conceptos desde el paradigma de los derechos humanos, respondiendo a principios como no discriminación, dignidad, respeto y valoración de la diferencia.

Así, las autoras, en el Capítulo 2, nos plantean el concepto de discapacidad como un concepto fluido, cambiante, íntimamente vinculado al reconocimiento de la existencia de barreras y la necesidad de la presencia de los apoyos disponibles de su entorno. Evoco en este punto, los aportes

---

<sup>5</sup> Ed Roberts fue admitido en la Universidad de Berkeley en California (EEUU) en el año 1962, y a partir de ese primer momento fue batallando y abriendo camino para quienes venían atrás suyo.



publicados por Javier Romañach y Manuel Lobato (2005) desde su propio protagonismo y vivencias cuando proponen un nuevo término “mujeres y hombres con diversidad funcional”, en los inicios del Foro de Vida Independiente (España). En primera persona nos explicitan que su objetivo es la justificación de la introducción del término “diversidad funcional” en sustitución de otros con semántica peyorativa como “discapacidad”, minusvalía, y otros tantos (p. 1). Es un esfuerzo por dignificar ese reconocimiento como personas, como hombres y mujeres que integran la sociedad y participan de ella, reconociendo su diferencia pero luchando por sus derechos plenos.

Si, además, centramos la reflexión en el espacio universitario, el esfuerzo en el acceso, la permanencia y el egreso de la universidad no dependen sólo del individuo, sino de las adecuaciones pertinentes que garantizan la accesibilidad al entorno.

Por esta razón, acordamos con otros y otras docentes e investigadores, que formamos parte de redes universitarias nacionales e internacionales, que el colectivo de personas con discapacidad ha sido uno de los grupos sociales más excluidos y a los que, las normativas actuales bajo el paraguas de la Convención Internacional de los derechos de las Personas con Discapacidad, les reconoce la existencia de barreras para ejercer sus derechos. Por consiguiente, la necesidad de derribar esas barreras, salvar obstáculos y construir rampas, puentes que se traduzcan en andamiajes para la verdadera inclusión e igualdad de oportunidades.

Por todo lo anterior, el libro nos invita a pensar que son tiempos de compromisos, de diseñar y realizar acciones concretas, de pensar e implementar estrategias de acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad, diseñar e implementar dispositivos de apoyo favorecedoras de inclusión, en respuestas a necesidades peculiares y particulares, sin dejar de lado lo colectivo, sino pensando precisamente en la pertenencia a una comunidad universitaria.

Asimismo, en el libro se plantea la lectura en la revisión de la evolución cultural y social tanto en relación al abordaje de la discapacidad como al lugar que fueron ocupando desde la pasividad a la actividad. Y esto nos remite a pensar la actividad en términos de activismo, y en esta temporalidad del hoy,

ciertamente con avances y retrocesos, nos encontramos con una fuerte expresión en el capítulo 1: la puerta giratoria. Término que en política se posiciona desde la crítica; término que llama mi atención porque convoca a mi memoria y me remite a un hallazgo de mis investigaciones en la temática. Evoca el testimonio de uno de los protagonistas de mi tesis doctoral, Francisco Chico “Patxi”, que participa del Foro de Vida Independiente Andalucía, y es quien relata el surgimiento del Movimiento de Vida Independiente en la Universidad de Berkley. Precisamente, describe a esa universidad como institución que hizo de caja de resonancia de lo que ocurría en ámbitos más amplios, y que, a pesar de las resistencias iniciales, se convirtió en un instrumento de intensificación y en eco de la reivindicación de derechos humanos de los movimientos sociales de colectivos excluidos. Dice así:

Yo llegué justo en la segunda generación (del Movimiento). Yo llegué en el '77. “Cuando llegué a San Diego yo tenía que entrar por la puerta de atrás y cuando me fui, la puerta de adelante se abría automáticamente” (Entrevista a Patxi, Celada, 2015, p.82).

Por eso, la accesibilidad puede ser ejemplificada a partir de la accesibilidad física a los edificios, aunque las rampas arquitectónicas estén, pero eso no es suficiente. No solo estar, sino que tienen que cumplir con lo adecuado; por lo tanto el buen uso de las rampas arquitectónicas deben cumplir con los requerimientos, que en parte ya han sido establecidos en las normas legales desde hace muchos años, y aun así nos encontramos con que remiten más a condición de obstáculo que de accesibilidad.

Como se expresa al inicio, construir condiciones de posibilidad para enseñar, queda evidenciado en este libro, no puede ser nunca una tarea solitaria. Es una tarea en común, en comunidad, en el encuentro de saberes propios y ajenos, de saberes disciplinarios que tejen una interdisciplinariedad y nos esperan a una transdisciplinariedad.

Este andar en el libro nos lleva, a partir de la lectura de la experiencia, a iniciar e inaugurar un programa universitario que dé respuesta a demandas de estudiantes con discapacidad en una Facultad, y para ello, a la descripción

de pasos y enunciados de objetivos que se traducen en dispositivos concretos para acompañar las trayectorias de los propios estudiantes. Los argumentos teóricos dan marco al desarrollo de las prácticas que las orientan y encuadran a su vez. La amplitud con el que, desde un enfoque disciplinar, se nos brindan precisamente los marcos legales, dan cuenta de los avances legislativos y jurídicos.

Avances que, a su vez, los universitarios e investigadores en el área sabemos, resultan paradójicos cuando en ocasiones nos enfrentamos a analizar realidades en las cuales no vemos reflejado el conocimiento de leyes y resoluciones ni el reconocimiento del ejercicio de los derechos.

Así, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ratifica el “Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas”, propuesto por la Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) a través un Acuerdo Plenario N° 1107/20. Reconoce la Convención y su jerarquía constitucional en el ámbito universitario y se propone generar un salto conceptual y político con la participación activa de las Personas con Discapacidad- en pos del diseño, planificación e implementación de políticas universitarias accesibles con perspectiva de discapacidad. Explicita el concepto de accesibilidad académica entendiendo las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas en el trayecto de la formación académica de cada integrante con discapacidad de la comunidad universitaria, y avanza, explicitando el reconocimiento del derecho a las titulaciones en carreras de grado y postgrado. Asimismo, reconoce la accesibilidad comunicacional, accesibilidad física e infraestructura

El libro, en consonancia, va desplegando en esas coordenadas, un segundo bloque que reúne aportes para favorecer la accesibilidad en la universidad tomando como organizador distintas diversidades funcionales. Y en particular, es necesario resaltar la incorporación de temas que deparan una gran complejidad en su abordaje, controvertidos, y a la vez, muy de vanguardia como es el reconocimiento de la presencia en ámbitos universitarios de estudiantes con discapacidad intelectual y estudiantes con padecimiento subjetivo.

Es de destacar los aportes sobre accesibilidad web y las sugerencias para generar materiales digitales accesibles. Un aporte muy adecuado para

esta época que transitamos, caracterizada por la virtualidad como medio privilegiada para la comunicación y la acción pedagógica.

Y refiriéndonos, otra vez, a la accesibilidad que trata el libro, las palabras de Agustina Palacios nos proporcionan una referencia invaluable: “la accesibilidad sería la situación a la que se aspira; el diseño universal, una estrategia a nivel general y previa para alcanzarla; y los ajustes razonables, una estrategia a nivel particular, cuando la prevención del diseño universal no llega a asegurar la accesibilidad” (Palacios, 2015, p. 28).

Precisamente la Convención explicita claramente que la falta de accesibilidad universal se traduce en discriminación. Asimismo es importante recuperar la perspectiva de género en claves de igualdad como principio que enuncia la igualdad entre el hombre y la mujer, adoptando así un doble enfoque por un lado por lo específico del desarrollo en su Artículo 3, y en particular el 6 y, por otro, la transversalidad de la perspectiva de género en su desarrollo.

En este sentido, la Universidad también en sus debates en relación a la igualdad del hombre y la mujer, deberá incluir la perspectiva de género y discapacidad, reconocimiento de la singularidad de la mujer en la conquista de sus derechos.

A modo de cierre me parece pertinente y autorizado dejarlo en las voces de Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (2000) quienes dicen que la pedagogía necesita:

hoy más que nunca llevar a cabo una profunda reflexión sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos y de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo tuviese la menor importancia (p.12).

Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que, al descifrarla, nos permite hacer estallar su significado educativo. En suma, la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las tramas pedagógicas nos lleva a la necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a

estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente (p. 162).

Celebro esta iniciativa, que contribuirá a las comunidades educativas universitarias a dar respuesta a la pregunta que suele resonar en algunos espacios: ¿y cómo lo hago? Son estas pistas que nos permitirán construir nuevas respuestas a la singularidad de las necesidades de nuestros y nuestras estudiantes.

Dra. Beatriz Celada. Coordinadora de Ruedes  
(Red Universitaria de Educación Especial)

## Referencias

- Bárcena, F. y Carles Mèlich, J (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Celada, B. (2015). Tesis Doctoral: *Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un enfoque biográfico* Universidad de Málaga (España).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia I*. Revista Educación y Pedagogía, 18 Separata Educación y Pedagogía. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Palacios, A. (2015). Cap. 2. En: *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ed. Pontificia Universidad Católica del Perú. [www.idehpucp.edu.pe](http://www.idehpucp.edu.pe)
- Romañach, J.; Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente.  
[http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad\\_funcional.pdf](http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf)



# Capítulo 1

## Programa de Accesibilidad Académica de la FCH. Orígenes, estructura y dispositivos implementados

María Fernanda Pahud<sup>6</sup>

María Valeria Hardoy<sup>7</sup>

Cecilia Beatriz Rotella<sup>8</sup>

Claudia Mabel Cavallero<sup>9</sup>

### Tabla de contenido

Introducción	23
1- Estudios de referencia	26
2- Antecedentes del PAA en la FCH	28
3- El Programa de Accesibilidad Académica	29
A- Objetivos	31
B- Destinatarios	32
C- Actividades	32
En relación a los estudiantes con discapacidad	32
En relación con los docentes	34
En relación a la comunidad universitaria en general	34
Difusión del Programa	35
D- Equipo de trabajo previsto	35
E- Modalidad de Trabajo	36

---

<sup>6</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en niños sordos. Especialista en Educación Superior. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Coordinadora del Programa de Accesibilidad Académica de la FCH. UNSL. Dirección de contacto: fernandapahud@gmail.com

<sup>7</sup> Profesora de Educación Especial. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Co Coordinadora del programa de Accesibilidad Académica- FCH- UNSL.

<sup>8</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Programa de Accesibilidad Académica- FCH- UNSL.

<sup>9</sup> Lic. en Educación Especial. Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en problemas de aprendizaje. Docente e investigadora de la FCH-UNSL.

F- Recursos materiales	37
4- Acerca de la puesta en práctica del PAA (2017-2019)	37
5- Líneas de trabajo y acciones desarrolladas	38
A- En relación a los estudiantes con discapacidad	38
B- Acerca de las acciones vinculadas a la comunidad universitaria	44
C- Acciones articuladas con otras instituciones del medio	47
6- Desafíos actuales	48
7- Reflexiones finales	49
Referencias	51
Instrumentos legales	52

## Introducción

*La educación inclusiva supone articular dos derechos educativos fundamentales: el derecho a la diferencia y el derecho a la igualdad. El derecho a la diferencia es ser tratado según la especificidad y el derecho a la igualdad, de participar en lo colectivo.*

Philippe Meirieu

La inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación superior se nos presenta hoy como un desafío, en tanto nos precede una etapa de segregación y exclusión de estas personas dentro de los distintos ámbitos sociales.

En la actualidad, el Modelo Social de la discapacidad sostenido por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, ONU, 2006), considera que la misma no es un atributo de la persona, sino la resultante de la interacción entre las características de ésta y las barreras que encuentra dentro de su contexto social para su participación plena en los distintos ámbitos. En este sentido, la Convención en su Artículo 1 señala: “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (...) que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”.

Esta perspectiva significa un cambio radical en la forma de percibir la discapacidad, en tanto implica que las personas con esta condición dejan de ser consideradas receptores de servicios de beneficencia, filantropía u objetos de las decisiones de otros, para ser visibilizados y reconocidos como titulares de derechos. Se reconoce de esta manera a las personas con discapacidad como sujetos de derecho, como sujetos políticos que tienen derecho a la palabra, no sólo a manifestar sus necesidades y deseos, sino también a participar con sus opiniones en la toma de decisiones, sobre todo en aquellos aspectos que los afectan o inciden sobre su vida personal y el ejercicio de su ciudadanía.

En este sentido, la CDPD es un hito fundamental, ya que como instrumento jurídico obliga a los Estados que la ratifican a ajustar su

normativa a los principios allí acordados. Tal es el caso de nuestro país que ratifica la misma, mediante la Ley 26.378, sancionada en mayo 2008 y le otorga jerarquía constitucional a través de la Ley 27.044, promulgada en septiembre de 2014<sup>10</sup>.

En lo que respecta a educación, la Convención reconoce, en su Artículo 24, el derecho de las personas con discapacidad a acceder a la misma, responsabilizando a los Estados parte el hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, asegurando un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de toda la vida.

Asimismo, en Argentina, este derecho se encuentra avalado, en primer lugar, por la Constitución Nacional, que garantiza el derecho de enseñar y aprender; por su parte, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. Además, promueve la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos para garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales, otorgando prioridad a los sectores que más lo necesitan.

En el mismo sentido, la Ley 24.521 de Educación Superior y su modificatoria, la Ley 25.573 -referida a la inclusión educativa de la persona con discapacidad- establecen las responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino como garante en la provisión de recursos y apoyos para este grupo de estudiantes a la institución universitaria; asumiendo, además, el compromiso de incorporar la problemática de la discapacidad en la producción universitaria a través de la investigación, la extensión y la docencia.

En este marco, la educación inclusiva se reconoce como la modalidad más adecuada para asegurar la universalidad y la no discriminación al momento de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación en todos los niveles del Sistema Educativo. La misma es un proceso que reconoce: a)

---

<sup>10</sup> Para mayor profundización sobre los aspectos normativos, véase el capítulo 3 “Normas sobre discapacidad” de la Dra. Ana María Nigra.

la obligación de eliminar las barreras que restrinjan o impidan la participación y b) la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las instituciones educativas para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, con o sin discapacidad. La educación inclusiva implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores como la igualdad, la participación, la no discriminación, la celebración de la diversidad y el intercambio de las buenas prácticas.

Este enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente, tomando en cuenta sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad. También considera que la diferencia brinda una oportunidad para aprender y reconoce que la relación entre la institución educativa y la comunidad en general es una base para crear sociedades inclusivas con un sentido de pertenencia. Al mismo tiempo, precisa la identificación y la eliminación de las barreras, como condición necesaria para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva.

Sin embargo, como ya advertimos, la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el nivel superior es una práctica relativamente reciente en nuestro país, con experiencias aisladas y de escasa sistematización. Esta situación se nos presenta como un desafío, de allí que nos interpela y moviliza a construir colectivamente dispositivos que posibiliten cambios, tanto en las representaciones como en las prácticas instaladas dentro de la comunidad universitaria, para hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación.

Bajo esta premisa, en el año 2017 la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), aprueba el Programa de Accesibilidad Académica (Ord. 004/17) cuyo objetivo principal es favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades, promoviendo la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación y favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica de los mismos.

El objetivo de este capítulo es comunicar el origen, la estructura y los dispositivos implementados con dicho propósito desde el Programa de

Accesibilidad Académica (en adelante PAA) de la FCH, de la UNSL. A estos fines presentaremos en un primer momento aquellos trabajos vinculados con la temática que nos sirvieron de puntapié inicial para pensar el Programa; luego, referimos a las acciones y experiencias iniciales de acompañamiento a estudiantes con discapacidad dentro de la Facultad, que nos sirvieron de plataforma para pensar el PAA; después, planteamos los aspectos centrales del Programa, que fuera aprobado por el Consejo Directivo de la FCH; finalmente, planteamos las estrategias y acciones desarrolladas dentro del mismo durante los tres primeros años de su implementación.

## 1- Estudios de referencia

Si bien los estudios que versan sobre inclusión educativa de personas con discapacidad al nivel superior son relativamente recientes y con mayor presencia en países anglosajones, existen varios trabajos de distintos países Iberoamericanos que pueden adscribirse en esta línea, aunque a los efectos de este trabajo nos focalizaremos en recuperar aquellos autores de nuestro país.

Durante la lectura de este capítulo y del siguiente podrá observarse que hemos tomado como referente inicial para definir muchos de los términos y conceptos vinculados a la accesibilidad en general y la accesibilidad académica en particular, a la Dra. Grzona y equipo (Grzona y otros, 2009; Grzona, 2016; Grzona y Moreno, 2017; Moreno, Grzona, y Parlanti, 2014), quienes a través de sus diferentes publicaciones nos orientaron y guiaron en la definición en las lecturas y en la construcción del encuadre teórico necesarios para pensar y delinear nuestro proyecto.

Un trabajo que nos parece interesante recuperar es el Fajardo (2016) quien en su escrito “La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos”, hace una revisión acerca de esta temática haciendo foco en las políticas públicas, normativas y lineamientos internacionales y nacionales en el contexto de Iberoamérica. Concluyendo que si bien la política de educación de algunos países plantea la noción de educación inclusiva, así las medidas y obligaciones contenidas dentro de sus normativas nacionales, el financiamiento inadecuado afecta su implemen-



tación, repercutiendo negativamente en las garantías para la efectiva inclusión educativa.

Otro trabajo relevante es el libro “Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias” (2013) compilado por Pérez, Fernández Moreno y Katz, quienes recuperan los aportes desde distintas universidades de Latinoamérica (puntualmente experiencias planteadas desde la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humano, recuperando experiencias de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Panamá y Uruguay). En el prólogo de este libro, Rosa Blanco plantea que:

si bien hay momentos para centrar la mirada y la acción en las tecnologías, los apoyos, los ajustes razonables, las bibliotecas, las adecuaciones curriculares, la accesibilidad y el diseño universal entre otros, ya está siendo momento para avanzar en transformaciones ideológicas y culturales que trasciendan la estigmatización, la experticia y la discriminación, para dar paso a una militancia por el derecho de ser y hacer los que queremos ser y hacer (...) Avanzar hacia una mayor inclusión en la educación superior pasa necesariamente por reducir drásticamente las desigualdades en la educación secundaria y por minimizar las barreras propias de la educación superior tales como los sistemas de acceso y de selección, la creciente privatización, la concentración de la oferta, la rigidez de los planes de estudio, de la evaluación y las formas de enseñanza, y la falta de sistemas de apoyo para estudiantes y docentes” (p.18, 21).

Por su parte, Celada (2016) en su trabajo “Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario: una perspectiva desde la Universidad Nacional del Comahue”, plantea el compromiso que tiene la universidad ante la inclusión educativa, como uno de los desafíos del siglo XXI. Considera que el reto a la discusión que se basa en hacer un recorrido desde perspectiva tradicional y homogénea que tiene la universidad, hasta llegar a la mirada de una educación inclusiva, buscando las acciones que lleven a este fin. La autora parte de conceptualizar la accesibilidad desde

una perspectiva amplia, sostenida desde la lógica de accesibilidad universal. Luego, rescata la propia voz de los estudiantes con discapacidad, manifiesta en la “Declaración de Lisboa” (2007), donde ellos mismos plantearon propuestas consensuadas acerca de sus derechos, mejoras educativas, retos y necesidades y recomendaciones para conseguir una educación inclusiva satisfactoria.

En el año 2019, desde la Red Interuniversitaria de Discapacidad, se publica el libro “Políticas en educación superior en las universidades públicas argentinas. Discapacidad y universidad. Período 2014-2016” (compilado por Méndez, Misischia y Putallaz, 2019) donde se plasman diferentes iniciativas y prácticas institucionales gestadas e implementadas al interior de las Universidades Nacionales, tendientes a hacer efectivo el derecho a la educación superior para las personas con discapacidad. En este escrito se presenta un interesante relevamiento realizado en treinta y tres universidades nacionales en torno a presencia de estudiantes con discapacidad y las prácticas que cada una de éstas realizó para garantizar la accesibilidad de este grupo<sup>11</sup>.

## **2- Antecedentes del Programa de Accesibilidad Académica en la Facultad de Ciencias Humanas**

En el año 2015, se da el ingreso de una alumna con discapacidad visual a la carrera de Licenciatura en Producción de Radio y Televisión. Éste constituyó el primer desafío para el equipo de gestión y docentes, en tanto impulsó a generar estrategias para posibilitar la accesibilidad académica, señalando la necesidad de pensar respuestas institucionales a esta demanda. A tal fin, a partir de una iniciativa de la Secretarías Académica y de Extensión, se conformó un equipo de trabajo coordinado por una docente del profesorado de Educación Especial<sup>12</sup> y un grupo de alumnas del último año de la carrera, becadas para trabajar en tutorías. Este equipo integró el Espacio de Accesibilidad, que se encargó de la digitalización y conversión a formatos accesibles para los lectores de pantalla, del material teórico de los diferentes

---

<sup>11</sup> Para más información véase “Resumen ejecutivo por Ejes” en Méndez, M.; Misischia, B. y Putallaz, J., op. cit., p. 26-32.

<sup>12</sup> Este equipo de trabajo estuvo coordinado por la Prof. María Valeria Hardoy.

espacios curriculares de la carrera a la que asistía la estudiante.

En el ciclo lectivo 2017 ingresaron dos alumnas con discapacidad auditiva a la carrera Profesorado de Educación Inicial y un estudiante con discapacidad visual al Profesorado Universitario de Música Popular Latinoamericana. Con el propósito de acompañarlos en esta nueva etapa educativa, se organizó un trabajo en conjunto entre el Área de Ingreso y Permanencia (PIPE) de la FCH y el Espacio de Accesibilidad. Se llevaron a cabo reuniones con los alumnos para conocer sus intereses, expectativas y necesidades. A partir del estudio de los casos, se pensaron y diseñaron estrategias de accesibilidad académica para estos estudiantes. En este contexto, se llevaron a cabo acciones como:

- En el caso de las alumnas con discapacidad auditiva (hablantes de la Lengua de Señas Argentina), se incorporaron intérpretes de lengua de señas argentina (LSA) como mediadores lingüísticos a las clases teóricas y prácticas de las asignaturas cursadas, y una profesora de personas sordas que trabajó como docente de apoyo para la comprensión y producción de textos académicos.
- En el caso del estudiante con discapacidad visual, se realizó la digitalización y conversión del material bibliográfico para hacerlos accesibles a los dispositivos tecnológicos que utilizan las personas ciegas (lector de pantalla). Asimismo, se brindó acompañamiento y asesoramiento a docentes responsables de los espacios curriculares implicados.

Si bien estas experiencias tuvieron resultados altamente significativos, fue necesario generar un marco institucional que las sostenga y les de anclaje. En este encuadre, poder sistematizar e historizar los recorridos de modo de capitalizar las prácticas exitosas y realizar ajustes en aquellas que no lo fueron.

### **3- El Programa de Accesibilidad Académica**

A partir de las primeras experiencias antes expuestas, se hizo necesario elaborar un dispositivo formal que dé un encuadre institucional a las mismas. Al hablar de dispositivo, adherimos a Martha Souto (1999) quien lo

define como un “artificio instrumental, compuesto por personas, una institución que convoca, reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento, un arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, condiciones de funcionamiento y operación” (p. 83).

Desde este punto de vista, se delinearon objetivos a corto, mediano y largo plazo, tendientes a construir el camino de la accesibilidad académica en nuestra facultad, que enmarque las distintas acciones desarrolladas y las futuras a desarrollar. En este contexto el Consejo Directivo de la FCH, en mayo de 2017 aprueba bajo Ordenanza 04/17 el Programa de Accesibilidad Académica (PAA)<sup>13</sup>, dependiente de la Secretaría Académica y es relevante mencionar que no cuenta con recursos económicos propios asignados.

El Programa parte del supuesto que enseñar respetando las diferencias requiere pensar cómo hacer que el aprendizaje sea accesible a todos. De este modo, se hace necesario pensar en la accesibilidad como base de una inclusión real, entendiendo a la misma como “el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía por todas las personas” (Boudeguer Simonetti, 2010, p. 13).

Puntualmente, cuando nos referimos a accesibilidad académica, englobamos a todas las acciones institucionales que permitan eliminar los obstáculos y las barreras y así posibilitar condiciones más justas y que reconozcan el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación (Moreno, Grzona y Parlanti, 2014). Ahora bien, no alcanza con instrumentar medidas para el acceso de las personas con discapacidad, sino que es necesario, además, implementar estrategias adecuadas para la permanencia y egreso de los mismos, permitiendo que se desenvuelvan en igualdad de condiciones respecto de aquellos estudiantes que no tienen discapacidad.

De este modo, la obligación de garantizar la accesibilidad es un requisito legal y debe estar respaldada con una decisión política y económica suficiente que permita adoptar medidas para que todos los estudiantes puedan participar de manera provechosa de los distintos niveles educativos.

---

<sup>13</sup> Elaborado por Pahud, M. F; Hardoy, M. V. y Cavallero, C. M. (2017).

Es necesario encaminar los esfuerzos para la construcción de un sistema educativo –en el nivel superior– inclusivo, capaz de atender a un colectivo de estudiantes diversos; revisando las propias prácticas institucionales en vista a garantizar la accesibilidad académica de todos los estudiantes.

A continuación presentamos los apartados centrales del Programa presentados y aprobados por el Consejo Directivo de la FCH.

## **A- Objetivos**

### **Objetivos generales**

- Favorecer el acceso y permanencia a la educación superior de los estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades.
- Promover la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, favoreciendo la accesibilidad física, comunicacional y académica.
- Fomentar la producción y el intercambio de conocimientos sobre las temáticas vinculadas a la accesibilidad académica.
- Promover niveles crecientes de formación profesional en las diferentes áreas vinculadas con las personas con discapacidad.

### **Objetivos específicos:**

#### **En relación a los estudiantes con discapacidad**

- Historizar las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad de la FCH.
- Acompañar y proporcionar apoyos a los estudiantes con discapacidad, según las necesidades y demandas particulares de cada caso.
- Evaluar los ajustes y apoyos, a fin de reajustar las propuestas en función de los resultados alcanzados.

#### **En relación a la comunidad universitaria: docentes, nodocentes y alumnos**

- Informar acerca de los derechos de las personas con discapacidad.
- Difundir el marco legal y normativo sobre la persona con discapacidad.

- Asesorar y orientar acerca de la accesibilidad académica de la persona con discapacidad, aportando estrategias de acompañamiento y apoyo a los diferentes claustros.

#### **En relación con los docentes:**

- Asesorar y orientar acerca de la accesibilidad académica de la persona con discapacidad.
- Construir colaborativamente ajustes académicos razonables a la propuesta de las asignaturas según las necesidades de los estudiantes, apuntando al diseño universal de aprendizaje.

### **B- Destinatarios**

- Estudiantes y postulantes con discapacidad de la FCH.
- Comunidad educativa de la FCH: docentes, nodocentes y estudiantes.

### **C- Actividades**

Partimos de considerar a las estrategias de accesibilidad académica para la inclusión como “todas las acciones didácticas que realizan los docentes o profesores para eliminar los obstáculos y las barreras para posibilitar condiciones de equidad para los alumnos en la universidad” (Grzona, 2013 en Grzona 2016, p. 66), es por ello que creemos e intentamos sostener a lo largo de toda la propuesta un trabajo compartido, llevando a cabo acciones tales como:

#### **En relación a los estudiantes con discapacidad**

- Identificación de barreras para el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes con discapacidad en la universidad. A través del formulario de inscripción cada estudiante con discapacidad tiene la opción de declarar esta condición, identificando los obstáculos que reconoce para su acceso y participación a la universidad, a los efectos de obtener el asesoramiento y acompañamiento del equipo profesional de este Programa.
- Orientación de los postulantes a ingreso. Los procesos de admisión e

ingreso a la Universidad son concebidos desde un enfoque de accesibilidad. En este sentido, se generan procesos de orientación vocacional, teniendo en cuenta que los estudiantes con discapacidad deben poder participar en el proceso de toma de decisiones acerca de la elección de la carrera, que en el caso de ser necesario, implicará un camino de re-orientación basada en las potencialidades del aspirante a ingreso.

- Apoyo a los estudiantes con discapacidad. La provisión de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad no es generalizable, sino que implica un exhaustivo análisis de las condiciones particulares de cada caso.
- Adaptación de materiales de estudio. La adecuación de materiales para hacer los contenidos accesibles a personas con discapacidad, implica modificaciones y ajustes que varíen la modalidad de presentación de la información de acuerdo con las necesidades, capacidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Se debe entender que cualquier persona puede presentar una necesidad educativa extraordinaria, a partir de condiciones personales y/o culturales que requieren de un abordaje pedagógico, integral e inclusivo. En este sentido, se realizará:
  - ✓ Digitalización de textos y conversión de materiales para estudiantes con discapacidad visual.
  - ✓ Ajustes razonables a textos académicos para personas con un dominio básico de la lengua escrita (personas con discapacidad auditiva y personas con discapacidad intelectual).
- Acompañamiento pedagógico. Entendemos que la igualdad de oportunidades para el acceso a la información se traduce en igualdad de oportunidades para el acceso a la educación. Se requiere considerar la especificidad de la necesidad educativa de cada estudiante, debido a que estudiantes que presentan la misma discapacidad no necesariamente requieren de los mismos apoyos o ajustes. Desde esta lógica, se realizarán acompañamientos a estudiantes con discapacidad que necesiten tutorías en las diferentes asignaturas, como apoyo en comprensión lectora, producción escrita,

estrategias de estudio, trabajo con la lengua escrita como lengua extranjera, etc.

### **En relación con los docentes**

- Acompañamiento y asesoramiento a profesores: Implementar estrategias de formación pedagógica-didáctica con los docentes para favorecer la accesibilidad de las propuestas didácticas y de este modo fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad.

### **En relación a la comunidad universitaria en general**

- Preparación de recursos humanos en las diferentes dependencias de la Facultad. Asesoramiento y acompañamiento a los trabajadores nodocentes de la FCH por medio de folletos informativos y charlas de formación general acerca de las nuevas perspectivas sobre la discapacidad y estrategias tendientes a favorecer la comunicación y acompañamiento dentro de las respectivas dependencias a las personas con discapacidad.
- Profundizar el proceso de eliminación de barreras en los espacios físicos.
  - ✓ Realizar un relevamiento integral de las barreras arquitectónicas para tener un diagnóstico preciso de la accesibilidad de los distintos edificios con el propósito de continuar con las acciones tendientes a la conformación de un entorno físico accesible.
  - ✓ Sugerir y orientar acerca de ajustes y adaptaciones físicas en los espacios donde asisten los estudiantes con discapacidad como biblioteca, instalaciones de Cuarto Bloque<sup>14</sup> y Rectorado, comedor universitario, etc.
  - ✓ Provisión de señalética en Braille y de mapas orientadores para todos los espacios donde asisten los estudiantes con discapacidad visual de nuestra facultad.

---

<sup>14</sup> Edificio donde se cursan la mayoría de las materias de las carreras de la FCH.



- ✓ Adaptación de la página Web de la FCH, de acuerdo a los parámetros de accesibilidad.
- ✓ Creación de un sistema de información articulado entre Área de Ingreso, Sección Alumnos, Secretaría de Asuntos Estudiantiles y Bienestar Universitario (SAEBU), el Programa de Accesibilidad Académica y otras dependencias de la FCH, tendientes favorecer la comunicación y las respuestas colaborativas.

### **Difusión del Programa**

Buscando garantizar la accesibilidad y la eliminación de toda forma de discriminación hacia las personas con discapacidad, se propondrán una serie de acciones específica tendientes a tal fin:

- Jornadas de capacitación y sensibilización en relación a la temática de la discapacidad.
- Creación de un espacio de comunicación y difusión en las redes sociales.
- Campañas de difusión en los medios masivos de comunicación: radio, tv, internet.
- Incorporación de información relacionada con el programa en la folletería de la Oferta Educativa de las carreras de la FCH.

### **D- Equipo de trabajo previsto**

- Coordinador General y co-coordinador (10 hs. semanales).
- Equipo asesor estable: (4 hs. mensuales).
  - ✓ Profesor o licenciado en Educación Especial con formación en discapacidad visual.
  - ✓ Profesor o licenciado en Educación Especial con formación en dificultades de aprendizaje.
  - ✓ Profesor o licenciado en Educación Especial con formación en personas sordas e hipoacúsicas.
  - ✓ Profesor o licenciado en Educación Especial con formación en discapacidad intelectual.

- ✓ Asesor legal.
- ✓ Asesor externo sobre temáticas específicas.
- Psicólogo (10 hs. semanales).
- Profesores de educación especial que acompañen las trayectorias educativas de las personas con discapacidad (10 hs. semanales).
- Intérpretes de Lengua de Señas Argentina (LSA) con formación en el campo de la educación superior (10 hs. semanales).
- Pasantes y becarios (becas de finalización de carrera para alumnos que tienen un recorrido y una formación específica dentro del campo de la educación especial) (10 hs. semanales).
- Personal administrativo (15 hs semanales).

## **E- Modalidad de Trabajo**

El programa trabajará y diseñará acciones coordinadas con los siguientes organismos y secciones administrativas de la comunidad universitaria:

- Programa de Ingreso y Permanencia (PIPE).
- Programa Universidad y Discapacidad.
- Sección Alumnos.
- Secretaría Académica.
- Secretaría de Extensión.
- Comisión de carrera Profesorado Educación Especial.
- Programa de becas (SAEBU).

La coordinación del Programa establecerá reuniones quincenales con todo o parte del Comité Asesor, a los efectos de diseñar y evaluar las acciones que se llevan a cabo.

Se realizarán ateneos para analizar las situaciones particulares y las propuestas de apoyos más ajustadas para cada estudiante participante del Programa.

Los Profesores de Educación Especial que realicen apoyos o acompañamientos a los alumnos con discapacidad y/o guíen a pasantes o becarios, deberán presentar mensualmente un informe de las acciones realizadas, así como sus resultados, a los efectos de poder historizar las

trayectorias educativas del estudiante con discapacidad y realizar los ajustes pertinentes en los apoyos.

## **F- Recursos materiales**

Espacio físico accesible (de preferencia en planta baja), provisto con mobiliario para reuniones y espacio de trabajo individual:

- 2 equipos de PC e impresora con scanner adaptadas para la digitalización de textos.
- Máquina de escribir Braille (2).
- Impresora Braille (1).
- Equipos de frecuencia modulada para acondicionar aulas (2).
- Material de oficina apropiado para la impresión en Braille.
- Bancos adaptados para personas con movilidad reducida.

## **4- Acerca de la puesta en práctica del Programa de Accesibilidad Académica (2017-2019)**

En esta parte del capítulo, detallaremos la experiencia llevada a cabo en los primeros tres años de puesta en marcha del PAA. El programa se implementa con la conformación de un equipo mínimo, si bien la propuesta presentada prevé un equipo multidisciplinar más amplio, debido a diferentes condiciones institucionales y a los requerimientos concretos de los Estudiantes con Discapacidad (en adelante, EcD), actualmente integran el equipo del Programa: una coordinadora general<sup>15</sup> y una co-coordinadora<sup>16</sup> (designadas por Res. 080/18 CD); un equipo asesor estable del que participan dos licenciadas en Gestión de la Educación Especial, una de ellas con formación de base en personas ciegas y con baja visión<sup>17</sup> y la otra, con formación en problemas de aprendizaje<sup>18</sup>. Asimismo, las tareas y estrategias planteadas se llevan a cabo con la participación de pasantes y becarios<sup>19</sup> y

---

<sup>15</sup> Esp. María Fernanda Pahud.

<sup>16</sup> Prof. María Valeria Hardoy.

<sup>17</sup> Lic. Cecilia Beatriz Rotella, quien inicia sus tareas dentro del PAA en septiembre de 2018.

<sup>18</sup> Lic. Claudia Maroa, quien inicia sus tareas dentro del PAA en septiembre de 2019.

<sup>19</sup> Las becarias y pasantes que se desempeñan en el Programa desde el año 2018, son estudiantes avanzadas del Profesorado de Educación Especial. Ellas son: Micaela Turk; Dana Picco; Natalia Ursino y Marcela Fornari.

con la asistencia técnica de un trabajador nodocente<sup>20</sup>.

En relación a los EcD, potenciales participantes del PAA, es importante realizar dos señalamientos. Por un lado, la declaración de condición de discapacidad es voluntaria, esto implica que puede haber estudiantes que presenten esta condición y no quieran declararlo. Por otro lado, los apoyos ofrecidos desde el PAA se implementan en tanto el estudiante así lo requiera. En este sentido, existen dentro de la FCH otros estudiantes que revisten la condición de discapacidad pero que por elección personal no han requerido el acompañamiento del Programa.

A los efectos de facilitar la lectura de las acciones desarrolladas durante estos tres años, las hemos organizado en tres líneas de acción en función a los actores intervinientes en las mismas.

## **5- Líneas de trabajo y acciones desarrolladas**

### **A- En relación a los estudiantes con discapacidad**

Esta línea se constituye en el eje vertebrador de las acciones que se gestionan desde el Programa. En este punto detallaremos cuáles son las estrategias que se implementaron en la identificación y provisión de apoyos para los EcD.

#### **Contacto inicial con los EcD**

El punto de partida es el contacto del EcD con el PAA para comenzar con el apoyo y acompañamiento en las trayectorias educativas. A continuación se plantean los dispositivos con los que cuenta el EcD en nuestra facultad para contactarse con el PAA.

- Formulario de inscripción como alumno de la universidad (SIU GUARANÍ).
- Formulario para ingresantes de la FCH: el mismo es entregado a todos los estudiantes ingresantes. Estos datos se recogen en el marco del curso de ingreso desarrollado desde el Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso de la facultad (PIPE).
- Formulario de contacto a través de la página web del PAA

---

<sup>20</sup> Tec. Juan Capello.

(<http://humanas.unsl.edu.ar/accesibilidad/index.php?page=contactos>).

Cabe aclarar que los docentes, los compañeros o los miembros del equipo del PIPE pueden ser agentes de identificación de EcD y a través de ellos, el PAA se contacta con los mismos a efectos de ofrecer el acompañamiento en sus trayectorias educativas.

### **Dispositivos para la provisión de apoyos**

En pos de proveer los apoyos y ajustes necesarios para acompañar a los estudiantes, desde el Programase llevan a cabo encuentros con los actores involucrados que se plantean en diferentes momentos y con distintos objetivos, a saber:

- Al ingreso del EcD a la FCH o cuando decide solicitar el apoyo del PAA:
  - ✓ Se realiza una entrevista inicial entre miembros del Programa y el estudiante, para conocer trayectoria educativa, su condición académica, necesidades, posibilidades, apoyos que posee y que requiere, entre otros.
- Al inicio del cuatrimestre:
  - ✓ Con los EcD para conocer sus intereses, expectativas, necesidades en relación a su situación académica para el año lectivo vigente.
  - ✓ Con los docentes de las asignaturas a las que asistirán estos estudiantes a efectos de plantear las condiciones de los estudiantes que recibirán, las sugerencias de accesibilidad y establecer pautas generales de comunicación.
  - ✓ Con todas las partes involucradas: EcD, docentes, pasantes/becarios y equipo del PAA para la elaboración de actas-compromiso, donde se explicitan los acuerdos y se delimitan responsabilidades de las partes.
- Durante el cuatrimestre:
  - ✓ Semanalmente se reúnen los miembros del equipo, becarios y pasantes para planificar acciones de manera conjunta en relación a los EcD que forman parte del programa.

- ✓ Mensualmente, se realizan encuentros con EcD, equipos docentes y el equipo del PAA para planificar de modo conjunto los ajustes, evaluar avances y realizar cambios según las necesidades identificadas.
- Al finalizar el cuatrimestre:
  - ✓ Con los distintos participantes, para evaluar las acciones realizadas, los resultados y proyectar las estrategias para el siguiente cuatrimestre.

Lo anteriormente expuesto da cuenta de una modalidad de trabajo que se tiene desde el Programa en el acompañamiento de todos los estudiantes participantes. Sin embargo, como sostenemos en la presente propuesta, es importante considerar que estos aspectos son la estructura inicial sobre la que montamos respuestas específicas pensadas y construidas en función de cada estudiante: su historia educativa, sus posibilidades, las características de su diversidad funcional y los factores propios de su contexto, así como las particularidades y demandas de las asignaturas en las que participa.

Del ensamble entre la modalidad descrita y las acciones específicas planteadas para cada estudiante, se conformó un entramado de estrategias desarrolladas, que a continuación se detalla.

### **Estrategias implementadas con estudiantes con discapacidad auditiva**

- Se llevó a cabo la búsqueda y selección de una intérprete de LSA (con formación universitaria), que interprete las clases teóricas y prácticas de las materias a las que asiste la estudiante, de modo de garantizar el acceso a la información disponible en lengua oral.
- En virtud de que la LSA es una lengua ágrafa, se implementó un dispositivo de registro visual de las clases a las que asistió la estudiante. El mismo consistió en la filmación de la interpretación de las clases en lengua de señas para su posterior edición y subida a un canal privado de YouTube perteneciente al PAA.
- Se gestionó el contrato de un profesor de Educación Especial con especialización en personas sordas que realizó las tareas de apoyatura pedagógica y acompañamiento en la lectura y comprensión de los

textos académicos, con funciones de profesor de apoyo a la inclusión. Las tareas de apoyatura consistieron en tres (3) encuentros semanales de dos (2) horas de duración cada uno, donde se trabajaron contenidos vinculados a las asignaturas de cursado de la estudiante<sup>21</sup>. La modalidad de trabajo se basó en la lectura conjunta de los textos para la posterior realización de diferentes figuras de síntesis (esquemas, mapas conceptuales, cuadros) que apoyen la comprensión de los mismos y la explicación de los temas en LSA.

- Asimismo, dentro de este encuadre de trabajo se realizaron actividades planificadas para el enriquecimiento del dominio de la lengua escrita. Esta propuesta nace a partir de la inquietud de una alumna Sorda<sup>22</sup>, quien planteó la necesidad de mejorar este dominio, estando en consonancia con los requerimientos de los docentes para que la estudiante se acercara de manera autónoma a los textos. En este contexto se propuso un trabajo con Logogenia<sup>23</sup> donde se realizaron tres encuentros semanales<sup>24</sup>.

Las acciones anteriormente descriptas se llevaron a cabo a partir del aporte de las siguientes personas que participaron del equipo:

- Docentes de Educación Especial con especialización en personas sordas quienes realizaron las tareas de docente de apoyo a la inclusión<sup>25</sup>.
- Intérpretes de Lengua de Señas Argentina para las clases teóricas y prácticas<sup>26</sup>.

---

<sup>21</sup> Cabe mencionar debido a que la EcD no tiene dominio de la lengua escrita suficiente como para acercarse de manera autónoma a los textos académicos propuestos por las diferentes asignaturas, desde el equipo de PAA y en acuerdo con la estudiante, se propuso la cursada de algunas de las materias (no de la totalidad de las propuestas por el plan para los diferentes cuatrimestres) en función de las correlatividades y complejidades inherentes de las mismas. El número de asignaturas varió entre dos y tres materias por cuatrimestre.

<sup>22</sup> Estudiante Sorda, hablante de la Lengua de Señas Argentina, con dominio básico de la lengua escrita.

<sup>23</sup> Método creado por la Lingüista Bruna Radelli para el aprendizaje de la lengua escrita para personas sordas, basada en la teoría de la Gramática Generativa.

<sup>24</sup> Este espacio fue solventado económicamente desde el Programa NEXOs, a partir de la articulación con el Programa Universidad y Discapacidad.

<sup>25</sup> Docentes de Educación Especial que participaron del P.A.A: 2018: Prof. Eleonora De Pannis; 2019: Prof. Mirna Malfinson.

<sup>26</sup> Esta tarea fue desarrollada en 2018 por: Lic. Laura Humpiri; Prof. Gisella Pingitore y Jeremias Larramendi. En 2019 por la Lic. Laura Humpiri.

- Becaria<sup>27</sup> (estudiante avanzada del Profesorado de Educación Especial) cuya tarea principal fue colaborar con el profesor de apoyo a la inclusión en la elaboración de material visual de apoyo para la comprensión y producción de textos académicos durante el ciclo lectivo 2018.
- Pasante<sup>28</sup> (estudiante avanzada del profesorado de Educación Especial) quien llevó a cabo la tarea de elaboración de material de apoyo para la comprensión y producción de textos académicos durante el año 2019.
- Becaria cuya tarea consistió en la filmación de la interpretación de las clases a la lengua de señas, para su posterior edición y subida a un canal de YouTube durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo de 2018. Esta tarea durante el año 2019, se concretó a partir de una beca de iniciación a la docencia para una estudiante del profesorado de Educación Especial<sup>29</sup>, quien realizó innovaciones en el proceso de edición de los videos, incorporando texto y palabras centrales que orientan a la estudiante sobre el contenido del video y conceptos centrales que contribuyó a la optimización de la utilización de este dispositivo.
- Miembro del equipo del PAA quien realizó la logística general, coordinación y articulación de las diferentes acciones realizadas<sup>30</sup>.

### **Estrategias implementadas con estudiantes con discapacidad visual**

- Se evaluaron las condiciones de accesibilidad para los lectores de pantalla de los materiales de las asignaturas que cursan los EcD visual: programas, bibliografía y material de estudio, consignas de trabajos prácticos, etc.
- Se llevaron a cabo tareas de digitalización y conversión del material teórico a sistemas compatibles con los programas lectores de textos.
- Se realizó la orientación y el acompañamiento a docentes responsables

---

<sup>27</sup> Realizado por la estudiante Micaela Turk.

<sup>28</sup> Realizado por la estudiante Micaela Turk.

<sup>29</sup> Tarea realizada por la estudiante del Profesorado de Educación Especial Marcela Fornari.

<sup>30</sup> Tarea realizada por la Esp. María Fernanda Pahud.



de los espacios curriculares implicados sobre temáticas de accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual.

En el caso de la carrera del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se evidenció la necesidad de buscar un especialista en Musicografía Braille<sup>31</sup>. Para ello se organizó un curso de extensión<sup>32</sup>destinado a profesores de música de la carrera y estudiantes avanzados, con el objetivo de ofrecer este sistema como una herramienta de accesibilidad para los estudiantes con discapacidad visual.

- Se vio la necesidad de incorporar pasantes con formación específica en música para acompañar al estudiante con discapacidad visual, en aquellas materias donde era requerida la lectura y escritura de notación musical (Piano y Audioperceptiva y Gramática Musical).
- Se diseñó e implementó un dispositivo paratrabajar la Orientación y Movilidad dentro del ámbito de la UNSL, para uno de los estudiantes que así lo requería.

Las acciones anteriormente descriptas se llevaron a cabo a partir del aporte de las siguientes personas que participaron del equipo:

- Becaria<sup>33</sup> (estudiante avanzada del Profesorado de Educación Especial) quien participó en la digitalización de los textos a formatos compatibles con los lectores de pantalla.
- Pasante<sup>34</sup> (estudiante avanzada del profesorado de Educación Especial) quien participó en la digitalización de los textos a formatos compatibles con los lectores de pantalla.
- Docente del equipo del PAA<sup>35</sup> quien realizó la logística general, coordinación y articulación de las diferentes acciones realizadas.

---

<sup>31</sup> La Signografía Musical Braille o Musicografía Braille es un sistema de lectura y escritura ideado por Braille que sirve para escribir y leer notación musical.

<sup>32</sup> El curso fue dictado por la Prof. Mariana Palomo y se desarrolló cinco (5) encuentros intensivos de seis (6) horas cada uno. Este curso se financió desde el Programa NEXOs.

<sup>33</sup> Tarea realizada por la estudiante Natalia Ursino.

<sup>34</sup> Realizado por la estudiante Dana Picco.

<sup>35</sup> Tarea realizada por la Lic. Cecilia Rotella.

### **Estrategias implementadas con estudiantes con discapacidad motriz**

- Se llevó a cabo el relevamiento de las condiciones de accesibilidad de los espacios físicos donde la EcD necesitaba desplazarse: baños del Cuarto Bloque<sup>36</sup>; aulas donde estaba asignada su cursada; comedor universitario; biblioteca; espacios de conexión entre las distintas dependencias de la UNSL. A partir de dicho relevamiento, se elevaron sendas notas con sugerencias de modificaciones a las autoridades correspondientes.
- Se buscaron espacios alternativos de cursado y mobiliario accesible en articulación con la Secretaría Académica y responsable del aulero de la FCH.
- Se realizó la orientación y el acompañamiento a los profesores responsables de las asignaturas de las que participaba la estudiante, acerca de las necesidades identificadas y propuesta de ajustes. Se acordó el acompañamiento de un tutor para la asignatura donde la estudiante manifiesta mayores dificultades.

La concreción de las acciones anteriormente descriptas se logró a partir del aporte de las siguientes personas que participaron del equipo:

- Docentes de las asignaturas que cursó la EcD.
- Docente del equipo del PAA<sup>37</sup> quien realizó la logística general, coordinación y articulación de las diferentes acciones realizadas.

### **B- Acerca de las acciones vinculadas a la comunidad universitaria**

#### **Dispositivos de formación**

En función de las demandas y necesidades detectadas para dar cumplimiento al cuarto objetivo general del PAA se propusieron diferentes espacios de formación para los claustros docente, nodocente y comunidad universitaria en general.

- Curso de Capacitación “Construir la accesibilidad académica en la

---

<sup>36</sup> Espacio físico donde se desarrollan la mayoría de las actividades de la Facultad de Ciencias Humanas.

<sup>37</sup> Tarea realizada por la Prof. María Valeria Hardoy.

Universidad Nacional de San Luis”, destinado al personal docente y nodocente de la UNSL. Este espacio de formación se dictó en las sedes de San Luis (diciembre de 2017) y en la de Villa Mercedes (junio de 2018) de la UNSL<sup>38</sup>.

- Curso de posgrado “La inclusión de personas con discapacidad en el nivel superior: el desafío de pensar y hacer una universidad accesible”. Este curso tuvo lugar en la sede San Luis, en octubre de 2018<sup>39</sup>.
- Curso de capacitación en Musicografía Braille destinado a profesores y estudiantes avanzados del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, así como para profesores de música del medio interesados en la temática, propuesta que se llevó a cabo en el segundo cuatrimestre de 2019<sup>40</sup>.
- Curso de posgrado y curso de extensión: “Prácticas bilingües en la educación de niños/jóvenes sordos/Sordos. Concurrencia de la LSA y el español en la alfabetización”. Dictado en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2019<sup>41</sup>.

Las últimas dos propuestas se realizaron para dar respuesta a demandas puntuales de los EcD y de los profesores de materias a las que éstos asistieron. Ambas se gestaron y desarrollaron a partir del trabajo interinstitucional que se realizó con el Servicio Jean Piaget (institución del medio dedicada a la educación de personas sordas y ciegas)<sup>42</sup>, ofreciendo estos espacios de capacitación para los docentes del mismo.

### **Trabajos articulados con secretarías y programas pertenecientes a la Universidad**

- Trabajo en articulación con el Programa “Universidad y Discapacidad”, realizando las siguientes actividades:
  - ✓ Comunicación de las condiciones y necesidades identificadas

---

<sup>38</sup> Dictado por las Profesoras María Fernanda Pahud y Cecilia Beatriz Rotella, con la colaboración de las Profesoras María Valeria Hardoy y Claudia Paola Maroa.

<sup>39</sup> Dictado por la Esp. María Fernanda Pahud, con la colaboración de la Lic. Cecilia Rotella y la Prof. María Valeria Hardoy. Tuvo un crédito horario de treinta (30) horas.

<sup>40</sup> Dictado por la Prof. Mariana Palomo (Universidad Nacional de Cuyo).

<sup>41</sup> Dictado por la Esp. María Eugenia Lapenda (Universidad Nacional de Avellaneda) y la Tec. Gabriela Rosmarie Lima Chaparro. Con un crédito horario de cuarenta (40) horas.

<sup>42</sup> Perteneciente al Centro Educativo N°21 “Puerta de Cuyo”.

en los EcD de la FCH, solicitando los apoyos y recursos que se consideran necesarios, habida cuenta que el PAA no posee fondos propios para gestionar el pago de profesionales y/u otros recursos necesarios.

✓ Participación en la reformulación del Programa “Universidad y Discapacidad”, propuesta elaborada durante los meses de Septiembre a Noviembre de 2018. Presentada al Consejo Superior en Diciembre de 2018 y aprobada por Ordenanza Rectoral 13/19 C.S. en Diciembre de 2019.

✓ Presentación desde el PAA de dos propuestas en el marco de la convocatoria “Nexos Accesible. Experiencia piloto de Accesibilidad Académica” con las siguientes propuestas: “Competencias básicas del español escrito para adolescentes y adultos sordos” y “Estrategias de accesibilidad para estudiantes con discapacidad visual en el nivel medio y superior”, destinadas a dar respuestas a las problemáticas identificadas en el grupo de estudiantes con discapacidades de la FCH: el acceso a la lengua escrita de las personas sordas y la orientación y movilidad en los estudiantes ciegos. Las propuestas se presentaron en el marco de un proyecto mayor, planteadas desde el Programa Universidad y Discapacidad. El proyecto fue aceptado para su aplicación en el año 2019/2020 En el marco de “Experiencia Piloto de Accesibilidad Académica” del Programa de Articulación y Cooperación Educativa NEXOS.

- Articulación con la Secretaría Académica de la FCH para planificar e implementar estrategias con docentes y estudiantes, tendientes a garantizar la accesibilidad de los EcD.
- Reuniones con el Secretario SAEBU (en 2018 y 2019) y la Secretaría de Extensión Universitaria (en 2017) a efectos de gestionar el pago de los profesionales externos necesarios para realizar los apoyos a los EcD (por ej. profesor de apoyo a la inclusión en el caso de la estudiante con discapacidad auditiva).
- Trabajo articulado con el PIPE a través de la presentación del taller “*Mirarnos tal cual somos...*” destinado a los ingresantes de las

diferentes carreras, dentro del marco de las actividades pautadas para el ingreso del año lectivo 2020. Dicho taller tuvo como objetivo la sensibilización de los ingresantes en torno a las distintas diversidades funcionales que puedan presentarse en sus pares.

#### **Acerca de la difusión del PAA.**

- Diseño de la página del Programa dentro del sitio de la FCH. Disponible en <http://humanas.unsl.edu.ar/accesibilidad/index.php>
- Participación en espacios de difusión de las carreras de la UNSL (Noviembre de 2019) y de intervención con los estudiantes ingresantes a las carreras de la FCH, donde se da a conocer el Programa, sus bases, alcances y objetivos. Asimismo se comparten los canales de comunicación habilitados.

#### **C- Acciones articuladas con otras instituciones del medio**

- Creación de un espacio de estudio y formación acerca de la enseñanza de la lengua escrita a personas sordas con profesionales que trabajan en el Servicio Jean Piaget<sup>43</sup>. Este espacio se arma a partir de la identificación de un alto índice de analfabetismo de los adolescentes y adultos sordos (entre los que se incluyen las estudiantes participantes del PAA). Se llevó a cabo desde Marzo a Diciembre de 2019, en un seminario de formación con encuentros semanales con el asesoramiento (modalidad virtual) de una especialista en la temática de la ciudad de Buenos Aires.
- Articulación con profesionales del Servicio Jean Piaget que trabajan con personas con discapacidad visual, con los que se llevó a cabo el Proyecto de Extensión de Interés Social denominado “Orientación y Movilidad como estrategia destinada a favorecer la autonomía de las personas con discapacidad visual” (aprobado por Res. CS 1-157), desarrollado desde Abril a Diciembre de 2019.
- Articulación con Incluir Salud (obra social del Estado) a efectos de

---

<sup>43</sup> El Servicio Jean Piaget es una escuela especial de la ciudad de San Luis, dedicada a la educación de personas con discapacidad auditiva y visual. Pertenece al Centro Educativo N° 21.

gestionar el pago de los profesionales de apoyo (intérprete de LSA, profesor de apoyo a la inclusión) y pago de transporte para personas con discapacidad motriz.

- Trabajo articulado con la Jefa de Subprograma Capacitación Docente, Programa Gestión Docente y Desarrollo Profesional, del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, acerca de las pautas y modalidades para la capacitación de docentes que se encuentran formándose en espacios propuestos por el PAA vinculados a las personas sordas y personas ciegas.
- Trabajo colaborativo con la Doctoranda Yorka Tatiana Ortiz Ruiz, estudiante del Programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, con temáticas relativas a la accesibilidad web y el diseño de formularios de identificación de necesidades de apoyo para estudiantes con discapacidad.

## 6- Desafíos actuales

A partir de la experiencia desarrollada desde el PAA en estos años, y teniendo en cuenta las necesidades observadas, hoy se nos plantean nuevos desafíos en este camino que comenzamos a transitar. Desafíos que nos lleva a pensar en futuras acciones tendientes a garantizar la accesibilidad académica de los EcD, en pos de construir una universidad inclusiva, tarea que implica a todos los actores sociales que formamos parte de esta casa de altos estudios.

En este contexto, los ámbitos sobre los que aún debemos profundizar el trabajo son:

- Profundizar en la formación del personal nodocente en temáticas vinculadas a la discapacidad y en la construcción y puesta en marcha de estrategias de accesibilidad. Consideramos que esto es fundamental, en tanto este grupo de trabajadores es el primer contacto en el camino para que el EcD llegue al aula universitaria.
- Diseñar y desarrollar intervenciones en las aulas, con los pares, a efectos de debatir, reflexionar y socializar acerca de la temática de la

discapacidad, de las estrategias de accesibilidad factibles de implementar y de cómo poder acompañar a un EcD.

- Diseñar propuestas de formación acerca de estrategias de accesibilidad con los docentes responsables de las asignaturas y equipo, que impliquen revisar sus prácticas y reformularlas tendientes a dar respuestas a las necesidades de los estudiantes. Consideramos que la participación del equipo completo de las materias en estos espacios de formación es central, en tanto permitirá pensar y desarrollar colaborativamente junto al equipo del PAA las modificaciones en las propuestas didácticas, desde una mirada holística e integral.
- Sistematizar los dispositivos de accesibilidad implementados con cada EcD, valorando la funcionalidad de los mismos y dejando registro en la trayectoria académica del estudiante.
- Gestionar la pronta incorporación de un/a licenciado/a en Psicología al equipo del PAA a efectos de abordar con nuestros estudiantes temáticas puntuales en relación a su condición de discapacidad.
- Trabajar interdisciplinariamente con la Facultad de Psicología a fin de ofrecer a los EcD que así lo requieran, instancias de reorientación vocacional o búsqueda de alternativas educativas posibles en función de sus intereses y potencialidades.

## 7- Reflexiones finales

Para cerrar, creemos que la obligación de garantizar las condiciones de accesibilidad de las personas con discapacidad a la universidad pública, debe estar respaldada por una decisión política que la haga viable, permitiendo adoptar medidas para que todos los estudiantes puedan aprender y participar en igualdad de condiciones dentro de la misma.

Recuperamos la metáfora utilizada por Vincet Tinto cuando habla de los sectores populares, quien sostiene que para muchos de ellos la universidad “se ha convertido en una puerta giratoria ya que, así como entran, salen” (Tinto en Zoe, 2014, p.65). En el mismo sentido, permitir el acceso de las personas con discapacidad al nivel superior, sin generar las condiciones

necesarias para garantizar su permanencia y egreso, las instituciones de nivel superior le ofrecen la misma puerta giratoria a la que se refería Tinto. Por esta razón, consideramos que es necesario construir una universidad capaz de atender a una colectividad de estudiantes diversos, convirtiendo en una práctica concreta esta declamación de principios ampliamente planteados en distintas normativas.

En este desafío, la comunidad debe ser capaz de diseñar estrategias a corto, mediano y largo plazo cuya especificación permita avanzar sobre la transformación institucional e ideológico-cultural de la organización, asociadas a la implementación de una práctica inclusiva que comprometa a todas las áreas y dimensiones posibles, superando, de este modo, una mera declaración de buenas intenciones (Ocampo González, 2014). Es un camino que nos plantea retos que como Programa estamos dispuestos a enfrentar.



## Referencias

- Boudeguer Simonetti, A. (2010). *Manual de Accesibilidad Universal*. Chile: Corporación Ciudad Accesible. Disponible en <https://www.cpiaya.org.ar/wp-content/uploads/2017/07/ManualAccesibilidadUniversal-CorporacionCiudadAccesibleChile-2010.pdf>
- Celada, B. (2016). *Accesibilidad académica para estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario*. Revista Ruedes, vol. 5 (número 7).
- Fajardo, M. S. (2017). *La Educación Superior Inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 11 (1), 171-197.
- Grzona, M. A. y otros (2009). *Una propuesta de estrategias didácticas para la formación docente universitaria*. Informe final. SeCTyP. Mendoza: UNCUIYO.
- Grzona, M. A. (2016). *La equidad en los estudios superiores en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Inclusión, 61.
- Grzona, M. A. y Moreno, A. N. (2017). *Las prácticas educativas accesibles para una universidad inclusiva*. En *Educación científica e inclusión sociodigital*. Actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital (CIEDUC 2017).
- Méndez, M., Misischia, B., y Putallaz, J. (2019). *Políticas en educación superior en las universidades públicas argentinas*.
- Moreno, A.; Grzona, A. y Parlanti, S. (2014). *La Educación Superior en Condiciones de Equidad Para Garantizar la accesibilidad educativa de los estudiantes con discapacidad*. Facultad de Educación Elemental y Especial, Mendoza. UNCUIYO
- Ocampo González, A. (2014). *Inclusión, universidad y discapacidad: una complejidad epistémica más allá de la igualdad de oportunidades*. Temas de Educación, 19(2), 55-68.

- Pastor, C. (2011). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*. Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez, L.; Fernández Moreno; A., y Katz, S. (2014). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. Disponible en <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/350>
- Souto, M.; Barbier, N. y otros (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Zoe, M. (2014). *Problematizaciones semiótico-etnográficas para un análisis de género situado. ¿Qué nociones para qué análisis?* En: Miranda Medina, Carlos Federico; Pattaro, Fernanda; González María Nohemí (comp.); Género y Ciencias Sociales. Fronteras Flexibles y Fluidas; Ediciones Universidad Simón Bolívar; Colombia.

## Instrumentos legales

Constitución de la Nación Argentina.

ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Doc. A/44/49.

ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asamblea General de las Naciones Unidas.

Ley 26.378 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Ley de Educación Nacional N° 26.0206.

Ley de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria Ley N° 25.573.

## Capítulo 2

# Nociones teóricas que guían nuestras prácticas de accesibilidad

María Fernanda Pahud<sup>44</sup>

Cecilia Beatriz Rotella <sup>45</sup>

### Tabla de contenido

1- El sujeto con discapacidad.	
Diferentes perspectivas a lo largo de la historia	55
2- El modelo de la Prescindencia	55
A- El sub-modelo eugenésico	56
B- El sub-modelo de la marginación	57
3- Modelo médico-rehabilitador	59
4- El Modelo Social de la discapacidad	61
5- Aproximaciones a los conceptos de Discapacidad y de Diversidad funcional desde el Modelo Social	63
6- Tipos de discapacidades según La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad	65
A- Discapacidad Motriz, Motora o Física	65
B- Discapacidad Intelectual	66
C- Discapacidades Sensoriales	68
Discapacidad visual	68
Discapacidad auditiva	69
D- Discapacidad Psicosocial (Mental)	71

---

<sup>44</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en niños sordos. Especialista en Educación Superior. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Coordinadora del Programa de Accesibilidad Académica de la FCH, UNSL.

Dirección de contacto: fernandapahud@gmail.com

<sup>45</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Programa de Accesibilidad Académica de la FCH, UNSL. Dirección de contacto: ceciliarotella24@gmail.com

7- Barreras para la participación	71
Tipos de barreras	72
8- Los apoyos	78
Característica de los apoyos	80
Clasificación de los apoyos	80
9- Accesibilidad	82
¿A quién beneficia?	83
Marco normativo esencial	84
Ámbito de la norma	85
Accesibilidad en el entorno físico	85
Accesibilidad en información y comunicaciones	86
Accesibilidad en el transporte	87
Accesibilidad en los servicios públicos	89
10- Accesibilidad en Educación Superior	92
11- Diseño Universal	94
Ejemplos de Diseño Universal	95
Principios de Diseño Universal	97
12- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)	98
13- Ajustes razonables	99
Referencias	101

## 1- El sujeto con discapacidad. Diferentes perspectivas a lo largo de la historia

*El presente es la viviente  
suma total del pasado.*

Thomas Carlyle

La afirmación del historiador inglés podría sonar discutible sino entendiéramos que el presente se va conformando a partir de acciones que nacen de representaciones y pensamientos que les dan origen y que, a su vez, tienen íntima relación con el momento histórico, social, económico, cultural en que éstos se han ido configurando.

Pensar el lugar de la persona con discapacidad en nuestra sociedad hoy, nos invita a volver la mirada hacia las concepciones que históricamente se fueron construyendo en torno al colectivo de personas. Estas perspectivas han ido cambiando influenciadas por los atravesamientos de cada época: sociales, políticos, económicos, religiosos, entre otros. Por esta razón, es interesante hacer una reconstrucción sobre las diferentes miradas que han ido sucediéndose a lo largo del tiempo y, a veces, coexistiendo, contextualizándolas en el momento histórico en el que se desarrollaron.

En esta reconstrucción, siguiendo a Palacios (2008), podemos identificar al menos tres modelos preponderantes: el modelo de la prescindencia, el médico-rehabilitador y el social. Es importante resaltar que estos modelos no comienzan y terminan en un momento determinado de la historia, sino que se van dando de modo espiralado, van conviviendo, superponiéndose y van dejando resabios que se materializan en las representaciones sociales sobre las personas con discapacidad. Y se materializan en las prácticas concretas en las interacciones con éstas. A continuación proponemos un recorrido somero acerca de cada uno de ellos.

## 2- El Modelo de la Prescindencia

Si nos adentramos un poco en cada uno de estos modelos podemos decir que el modelo de la prescindencia fue característico de la Antigüedad y la Edad Media.

Desde esta mirada, la causa de la discapacidad era externa al sujeto: ya sea por una posesión demoníaca o haber recibido un castigo de los dioses, se consideraba que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la comunidad, por lo que se asumía que sus vidas carecían de sentido y que -por lo tanto- no valía la pena que las vivieran.

En este escenario, según Agustina Palacios (2008), a raíz de la condición de castigados e innecesarios que rotulaba a los discapacitados, surgieron dos consecuencias que dieron origen a dos sub-modelos dentro del modelo de prescindencia: el eugenésico y el de marginación.

## **A- El sub-modelo eugenésico**

El sub-modelo eugenésico, se ubica dentro de la historia de la humanidad en lo que se conoce como la Edad Antigua que comenzó con la aparición de la escritura (3.000 A.C.) y se extendió hasta la caída del Imperio Romano en Occidente (año 476 D.C.).

Las primeras civilizaciones occidentales, Grecia y Roma, buscaban las causas de las deficiencias físicas y mentales de las personas en la posesión por espíritus malignos (modelos demonológicos y explicaciones míticas de la discapacidad). En la sociedad griega, donde primaba como valor la belleza y la perfección física, cualquier desviación evidente de las mismas habilitaba a los padres de aquellos miembros que las portaran, a deshacerse de ellos, es decir, a practicar el infanticidio. Por ejemplo, en Esparta aquellos niños que no reunían estos ideales de belleza y fuerza, eran arrojados del Monte Taigeto a partir de una decisión de la Gerusía o concejo de ancianos.

Situación similar se daba en Roma, donde los padres tenían la potestad de matar o vender a los hijos discapacitados. También, podían mutilarlos para pedir limosnas. Allí Rómulo decretó, en el año 753 D.C., que “todos los recién nacidos –y hasta la edad de tres años- que constitúan un peso potencial para el Estado debían ser sacrificados” (Skliar, 1997, p.17).



Ilustración 1: En la imagen se observa un anciano elevando a un bebé para observarlo. Al lado de éstos, una mujer, presuntamente la madre del bebé<sup>46</sup>.

## B- El sub-modelo de la marginación

El sub-modelo de la marginación tuvo su auge en la Edad Media período histórico comprendido entre el año 476 -caída del Imperio Romano de Occidente- y el descubrimiento de América, en 1492 (Otros historiadores sitúan el fin de la Edad Media en el año 1453, año en el que se inventó la imprenta).

La Edad Media se caracterizó por el desarrollo del feudalismo en Europa. En ese momento, la Iglesia tuvo un papel muy influyente dentro de la sociedad.

Con respecto a la mirada acerca de la persona con discapacidad continúan vigentes los modelos demonológicos acerca del origen de las deficiencias físicas y el retraso mental, sin embargo, se prohíbe el infanticidio.

La idiotez, la demencia, la posesión demoníaca, la pobreza extrema y el delito eran confundidas y por lo tanto eran motivo de exclusión, castigo y expiación. En este sentido, dado que éstas eran consideradas como productos del demonio o del pecado, sus portadores eran sometidos a exorcismos y, en algunos casos, a la hoguera o bien eran recluidos en asilos donde convivían con delincuentes, enfermos mentales, prostitutas y otros seres “indeseables” para la sociedad. En estos lugares, las condiciones de vida eran tales (enfermedades, hacinamiento, falta de higiene y alimentación inadecuadas) que en muy poco tiempo, las personas allí confinadas, morían.

---

<sup>46</sup> Fuente: <https://www.timetoast.com/timelines/concepcion-de-infancia-y-adolescencia-278525c9-0116-4acb-be87-e375e5338bfe>



Ilustración 2. En la imagen se observa un grupo de monjes, asistiendo a un grupo de personas enfermas, discapacitadas o en condición de mendicidad<sup>47</sup>.

Asimismo, las personas con discapacidad, especialmente aquellas con una discapacidad intelectual y personas con deformidades físicas, eran utilizadas en las cortes reales como bufones, quienes servían para divertimento de sus amos. Esta condición si bien no reconoce su dignidad como persona, les permitía acceder a una calidad de vida muy superior a la que podrían tener viviendo en las calles, en los asilos o siendo exhibidos en las ferias como fenómenos.



Ilustración 3. En la imagen se observan dos monjas asistiendo a niños con discapacidad en la calle<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> Fuente: <http://arkeologia.blogspot.com/2009/06/la-lepra-en-la-edad-media-muerte-y.html>

<sup>48</sup> Fuente: "Política, sociedad y cultura en el siglo XIX", Pilar Calvo caballero, (2002).



### 3- El Modelo médico-rehabilitador

El segundo modelo que podemos identificar es el médico-rehabilitador. Sus inicios podemos remitirlos al siglo XIX, aunque tiene su auge en la primera parte del siglo XX.

A comienzos del Siglo XIX se desarrolla un importante interés de la medicina por el estudio de las personas con discapacidad y especialmente de los enfermos mentales. De este modo, la discapacidad comienza a ser entendida desde una perspectiva orgánico-funcional, es decir, que la ausencia o presencia deficitaria de alguna parte del cuerpo, es entendida como un fenómeno estrictamente individual y de origen orgánico, que impone una presunción de inferioridad biológica (una “minusvalía”) para el sujeto que la porta.

Los presupuestos en los que se basa el modelo médico-rehabilitador son dos: uno relacionado con las causas de la discapacidad, y el otro con el rol de la persona en la sociedad. En primer término, las causas de la discapacidad ya no son religiosas sino *científicas* (existe un déficit biológico, orgánicamente constatable) y, en segundo lugar:

las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles para la sociedad: siempre que sean rehabilitadas, pueden tener algo que aportar a la misma. Podemos advertir que, al cambiar las causas de la discapacidad, se modifica su concepción y su tratamiento, pues al entenderse como una deficiencia biológica con causa científica, la discapacidad no sólo puede ser curada sino además prevenida (Velarde Lezama, 2012, p. 123).

Esta importancia de esta mirada médica contribuyó a la creación de una percepción en la que la persona con discapacidad se define por su enfermedad. Además parte de la premisa que existe un criterio desde dónde se define un estándar de “normalidad”, fuera del cual las personas entran dentro de un ámbito de lo “a-normal”. De esta perspectiva, surgen las formas de nombrar a las personas con discapacidad como “enfermos”, “enfermitos”, “minusválidos”, “sub-normales”, “a-normales” (que presupone que hay

algunas personas que son “normales” y otras que no reúnen esta condición o están por debajo de ella), designaciones que tristemente continúan hasta el día de hoy.

Desde el enfoque propio de este modelo, el tratamiento de la discapacidad (nótese que es una palabra que nace del entorno médico) se orienta a rehabilitar o normalizar a las personas con discapacidad con el objetivo de que puedan integrarse en la sociedad y a compensar a aquellos individuos que, debido a la naturaleza de las patologías que padecen, no logran alcanzar dicha meta. Así, las respuestas sociales frente al fenómeno de la discapacidad, consisten en medidas de tipo terapéutico o asistencial, dirigidas hacia la persona individualmente.

Además, según el modelo médico, la normalización/rehabilitación de las personas con discapacidad aparece como un paso previo a la integración social e incluso como una *condición* para el acceso real y efectivo a los derechos. De este modo:

las personas con discapacidad tendrán también que adaptarse a través de su esfuerzo individual a unos derechos universales diseñados por y para las personas “normales”. Cuando no pueden hacerlo, el modelo médico contempla como una consecuencia «natural», «inevitable» y, por tanto, «tolerable», que la persona con discapacidad vea restringidos o limitados, en alguna medida, sus derechos respecto al resto de la población «no discapacitada». Restricciones que no se contemplan – desde este modelo- como supuestos de discriminación o de vulneración de los derechos (Cuenca Gómez, S/F).

Finalmente, el modelo médico se fija precisamente en aquello que las personas con discapacidad no pueden hacer, infravalora las capacidades y aptitudes de las personas con “deficiencias”, refuerza el estereotipo de las personas con discapacidad como personas dependientes y genera sobreprotección, permitiendo que otros -padres, familiares, tutores, médicos, asistentes- decidan sobre los aspectos esenciales de su vida y, por tanto, sobre sus derechos. Así, desde estos parámetros, la persona con

discapacidad se configura como un sujeto pasivo en relación con sus derechos.

Existe un aspecto por el cual el modelo médico debe ser valorado y es que los Estados comienzan a hacerse cargo de aquellos ciudadanos que poseen diversidades funcionales. Surgen así políticas públicas tendientes a proveer los tratamientos médicos y los medios técnicos al servicio de las personas con discapacidad.

## 4- El Modelo Social de la discapacidad

Lo que hoy se conoce como el modelo social de la discapacidad tiene sus orígenes en el Movimiento de Vida Independiente, que nació en Estados Unidos a finales de los años 60 del siglo pasado, en la Universidad de Berkeley, California, de la mano de Ed Roberts.

A partir del examen del movimiento feminista, Roberts advirtió que las personas con discapacidad, al igual que las mujeres en su intento de reivindicación social, rechazaban terminantemente que se los definiera por sus características físicas. Fue así como surgió un nuevo concepto que intenta cambiar la visión tradicional de la discapacidad, *trasladando el foco de lo individual a lo social*. En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe rehabilitar para poder integrarse, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno diseñado para una población estándar, que no contempla las diversidades individuales.

Desde esta perspectiva la discapacidad se despega de la enfermedad. Se la concibe como 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” (Preámbulo de Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, inc. E, ONU, 2006).

Esto quiere decir que la discapacidad, tradicionalmente asociada como un atributo fijo e inalterable del sujeto que la porta, ahora es entendida en relación con el ambiente en que esta persona se desarrolla. Por lo tanto se

transforma en un concepto fluido, cambiante, que está en función de las barreras y de los apoyos disponibles en su entorno. En otras palabras: la diversidad funcional de una persona se transforma en discapacidad sólo como consecuencia de la interacción de la persona con las barreras del contexto y donde el ambiente no le aporta el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales.

En este sentido, Victoria Maldonado (2013) sostiene que este modelo:

se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros (pp. 825-826).

Es decir que esta perspectiva parte de los derechos porque entiende que las limitaciones que las personas con discapacidad padecen para participar plenamente en la vida social no son naturales, ni inevitables. Se trata de restricciones que son el producto de una construcción social y de relaciones de poder que constituyen una violación de la dignidad intrínseca y un supuesto de insatisfacción de derechos.

Los presupuestos fundamentales del modelo social son dos:

1. Las *causas* que originan la *discapacidad* no son ni religiosas, ni científicas, sino *sociales* o, al menos, preponderantemente sociales.
2. Las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, o que, al menos, la contribución será en la misma medida que el resto de personas. Toda vida humana es igualmente digna.

### **Los Principios fundamentales**

- Se enfatiza la importancia de que las personas con discapacidad tomen el control respecto de sus propias vidas, es decir, la autodeterminación.
- Se condena la segregación y la institucionalización, que considera son

violaciones directas de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

- Se aboga por que los gobiernos elaboren legislaciones que protejan los derechos humanos de la gente con discapacidad, incluyendo la igualdad de oportunidades.

## 5- Aproximaciones a los conceptos de Discapacidad y de Diversidad funcional desde el Modelo Social

En el año 1998, Mike Oliver agrupa los principios y pilares sobre los que se asienta esta nueva perspectiva acerca de la discapacidad y lo nombra por primera vez como el “Modelo Social de la Discapacidad”. En ese trabajo, Oliver establece una distinción entre discapacidad y diversidad funcional que continúa utilizándose hasta nuestros días.

La Diversidad funcional es concebida como una *característica* o condición de la persona, consistente en un órgano, una función o un mecanismo del cuerpo o de la mente que no funciona o funciona de manera diferente que el resto (por ejemplo una disminución visual, una disminución auditiva, una incapacidad de realizar movimientos voluntarios en las extremidades, etc.), mientras que la Discapacidad es entendida como una *construcción social*, de la que devienen *restricciones o limitaciones* que las personas experimentan a partir de su diversidad funcional y que impactan negativamente e impiden su participación plena en la sociedad.

En otras palabras, una persona puede tener una pérdida auditiva (diversidad funcional), pero las limitaciones para participar de diferentes espacios sociales: educación, recreación, justicia, acceder a un empleo, etc. por falta de los apoyos necesarios para hacerlo, convierten esa característica en una discapacidad. En este sentido, podemos decir que la discapacidad es directamente proporcional a las barreras que la persona encuentra en su entorno y que limitan su participación plena: a mayor cantidad de barreras, mayor será la discapacidad de la persona.

## El modelo Social de la Discapacidad

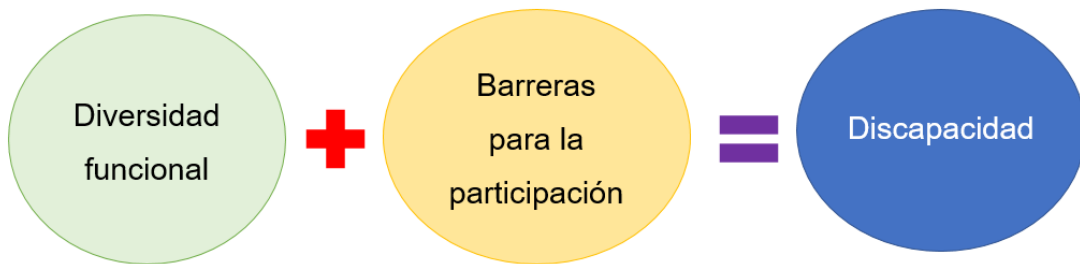


Ilustración 4. La imagen muestra un algoritmo donde la diversidad funcional sumada a las barreras que impone la sociedad, da por resultado la discapacidad (la imagen es propia).

Según Gómez Puerta y Lorenzo Lledó (2018) de esta idea clave se derivan dos consecuencias directas:

- A. El grado de discapacidad del sujeto puede variar de un entorno a otro según el grado de exigencia de funcionamiento del mismo.
- B. El esfuerzo debe centrarse en la adaptación y accesibilidad de los entornos y no tanto en exigir al individuo que se adapte por sí mismo a ellos. Cuanto más se invierta en el diseño para todos y la accesibilidad universal de productos y servicios, menos “discapacitante” será nuestra sociedad.



Ilustración 5. Imagen del humorista gráfico Tutte, donde se ve una persona en silla de ruedas diciendo: “Lo difícil es andar en una ciudad discapacitada”<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Fuente: <https://www.neurex.es>

## **6- Tipos de discapacidades según La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad**

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) en su Art. 1 define los tipos de discapacidades que se engloban dentro de esta categoría, a saber: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”.

A continuación, presentaremos una caracterización somera de cada una de estas discapacidades enunciadas, a los efectos que puedan tener una referencia al momento de que hablemos de ellas. Algunos aspectos más específicos se desarrollarán en los capítulos subsiguientes cuando aborremos las sugerencias y ajustes propuestos.

### **A- Discapacidad Motriz, Motora o Física**

La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta, en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación u otro tipo de movimiento voluntario o involuntario. Puede provocar una alteración en músculos, huesos o articulaciones.

La causa que la provoca suele ser un daño en el cerebro que afecta el área motriz y que le impide a la persona moverse de forma adecuada o realizar movimientos finos con precisión.

Con frecuencia se asocia a diversos trastornos de la esfera neuropsíquica, sensorial y del lenguaje.

Es una condición no-evolutiva (es decir no se agrava con el paso del tiempo).

Características:

- Produce una alteración de la función motora: El movimiento, la fuerza del músculo y la posición están alterados; es decir, las personas presentan dificultades para mover alguna parte de su cuerpo o todo. En ocasiones no extienden sus brazos o sus piernas, o su cuerpo parece

no disponer de fuerza para realizar algún movimiento.

- Lo causa una lesión o enfermedad del sistema nervioso central, no es evolutiva: Este problema deriva de un daño durante los primeros tres años de vida, en las áreas del cerebro encargadas del movimiento (corteza motora cerebral). La lesión neurológica es definitiva y permanente; es decir, no es una enfermedad y por tanto no se puede curar, pero tampoco agravarse (aunque sí sus consecuencias, por ejemplo aparición de lesiones osteo-articulares por las posturas inadecuadas que toma el cuerpo).
- Se relaciona con diversos trastornos de la esfera neuropsíquica: La lesión puede afectar, además de la función motora, otras funciones del cerebro como la atención, la percepción, la memoria y el lenguaje. Depende del tamaño de la lesión y la edad de la persona cuando ocurre la lesión.

## **B- Discapacidad Intelectual**

La discapacidad intelectual tradicionalmente estuvo definida desde el modelo médico-rehabilitador con un único criterio: el coeficiente intelectual de la persona. En el año 2002, la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) publica la nueva definición acerca del retraso mental, nótese que se saca el énfasis en el desempeño intelectual (CI) y se pondera el desempeño de la persona en diferentes ámbitos de la vida social y personal.

El retraso mental hace referencia a limitaciones substanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, junto con limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los dieciocho años (AAMR, 2002).

Ejemplos de las habilidades adaptativas:



Habilidad adaptativa	Ejemplos
Comunicación	Comprender órdenes sencillas, escribir mensajes simples.
Autocuidado (autonomía en higiene, comida, vestimenta)	Realizar actividades de la vida diaria solo o con ayuda.
Habilidades Sociales (interacción con otros, autorregulac. De la cdta)	Reconocer y demostrar afecto. Iniciar, mantener y finalizar una interacción.
Habilidades en la vida en el hogar	Preparar comidas; administrar su economía doméstica; planchar, lavar.
Utilización de la comunidad	Viajar en transporte público; comprar en negocios; ir al médico
Autodirección (actividades donde el sujeto debe tomar decisiones)	Respetar horarios, buscar ayuda, resolver problemas cotidianos.
Salud y seguridad	Comer a diario y regularmente; prevenir accidentes domésticos; sexualidad activa.
Académicas funcionales	Escribir y leer, operar, resolver situaciones problemáticas sencillas.
Ocio y tiempo libre	Participar y/o asistir a eventos culturales y recreativos.
Trabajo	Desempeñarse en tareas específicas, compañerismo, respetar órdenes y jerarquías.

Ilustración 6: Tabla que describe las diferentes habilidades adaptativas con ejemplos de cada una. Tabla de elaboración propia.

En el año 2010, la AAMR, en consonancia con los nuevos paradigmas vigentes cambia su nombre a Asociación Americana de discapacidades intelectuales y del desarrollo (AAIDD).

A su vez plantea algunas premisas que clarifican el concepto:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo

periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, generalmente mejorará.

## **C- Discapacidades Sensoriales**

Las discapacidades sensoriales tienen como base una diversidad funcional en la visión o la audición.

### **Discapacidad Visual**

Es una condición de disminución de la visión, debido a causas congénitas, hereditarias o traumáticas, aún después del tratamiento clínico y/o quirúrgico y del uso de anteojos convencionales. Se incluye en esta categoría la baja visión y la ceguera.

Las palabras Ceguera y Baja Visión diferencian a las personas sin vista de aquellas que pueden usar algún resto de visión.

#### **Ceguera**

Es la falta del sentido de la visión o visión cero. Puede ser total, en la ausencia de la percepción de la luz, o parcial, en los casos en que haya percepción de claro y oscuro y en los cuales la persona es capaz de localizar de dónde viene la luz.

El instrumento que utilizan las personas con ceguera para su orientación y movilidad es el bastón blanco.

#### **Baja Visión**

La OMS definió en el año 1992, que una persona con Baja Visión es aquella que, tras refracción o tratamiento médico presenta una Agudeza Visual menor de 6/18 (0.3) hasta percepción luminosa en su mejor ojo, o un Campo Visual central menor a 10° alrededor de su punto de fijación, pero que utiliza o tiene el potencial para utilizar la visión remanente, para planear o ejecutar una tarea.

Los parámetros para la baja visión no son iguales en todos los países. En Argentina se considera Baja Visión cuando la agudeza visual (AV) en el

mejor ojo corregido (con lentes) es menor de 3/10 (0,3) y el campo visual (CV) menor de 20° (Disposición 639/2015 del Ministerio de Salud).

Según Barraga (1997) la baja visión es un término especialmente difícil de definir. Expresa que una persona con baja visión es aquella que tiene limitaciones para la visión de distancia pero puede ver objetos y materiales a pocos centímetros o aun a pocos metros. Generalmente la mayoría de los niños con baja visión pueden utilizarla para las actividades escolares, incluso para la lectura visual, aunque algunos pueden necesitar emplear material táctil y quizás braille para suplementar el material impreso. En algunas circunstancias y bajo condiciones relativas de iluminación, contraste y características personales siempre necesitarán ser conscientes de lo que pueden ver y deberán ser estimulados para que miren. También plantea que aún si se decide por el braille como medio primario de lectura, bajo ninguna circunstancia se debe denominar al niño con baja visión como ciego ni se le debe privar de material visual.

En Argentina y otros países de Latinoamérica se promueve el uso del bastón verde para la orientación y movilidad de personas con baja visión. La función de este color es identificar a las personas con baja visión, cuyas necesidades y circunstancias no son las mismas que las personas con ceguera total.

## **Discapacidad Auditiva**

### **Concepciones acerca de la persona Sorda**

Tradicionalmente la persona sorda ha sido concebida desde el modelo médico-rehabilitador, desde el que se considera que una pérdida auditiva, cualquiera sea su tipo o grado determina siempre -en mayor o menor medida- una alteración o una transformación negativa en la trayectoria del desarrollo cognitivo de estos niños.

En la década del 60 del siglo pasado, fueron dos las observaciones que condujeron a diversos profesionales a interesarse por la situación de los sordos, lo que se tradujo en una visión diferente de la sordera. Por una parte, se observó el hecho de que los sordos conformaban comunidades donde el factor aglutinante era la lengua de señas; por otro lado, la corroboración de que los sordos hijos de padres sordos presentan mejores niveles académicos,

mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua escrita y oral, y una identidad equilibrada que no genera los problemas socio-afectivos como ocurre, a veces, en los hijos sordos de padres oyentes (Veinberg, 2002, p.1).

Esto dio origen a una nueva concepción acerca de la sordera, la concepción socio-antropológica. Desde esta nueva perspectiva, “el niño sordo pertenece de un modo real -sordos hijos de padres sordos- o de un modo potencial -hijos sordos de padres oyentes- a una comunidad lingüística diferente” (Skliar, 1997, p. 83) Y esta comunidad lingüística minoritaria hacen uso en sus intercambios cotidianos de una lengua con una modalidad viso-espacial: la Lengua de Señas Argentina o LSA y poseen una cultura propia frutos de esos intercambios: la cultura visual.

Puesto que una lengua vehiculiza una concepción de mundo diferente, los Sordos poseen una cultura distinta producto de una interacción particular y el hecho de percibir el mundo de una manera especial. Las personas sordas poseen lenguas no habladas que se han transmitido de generación en generación –las lenguas de señas- que tienen una compleja estructuración gramatical y las propiedades generales y específicas de todas las lenguas naturales y que han surgido en comunidades no aisladas. De este modo los sordos han desarrollado una cultura visual, patrones de socialización, creencias y valores, patrones parentales propios, concepción del tiempo y del espacio, formas de información, formas de acercarse y de tocarse, expresiones artísticas, modos discursivos propios, es decir una cultura que se transmitió entre pares (Massone, Simón y Gutiérrez, 1999).

### **Modos de comunicación de las personas sordas**

Es importante señalar que no existe una única forma de comunicación de las personas sordas. Depende de las características de su diversidad funcional auditiva (mayor o menor percepción auditiva, tipo de hipoacusia, etc.), de los dispositivos tecnológicos que disponga y utilice (audífonos o implantes cocleares) y de las experiencias educativas por las que haya transitado así como de sus potencialidades personales y apoyos disponibles.

## **D- Discapacidad Psicosocial (Mental)**

Se utiliza el término discapacidad psicosocial para referirnos a la discapacidad mental. Hasta antes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), las personas con deficiencias mentales no eran consideradas personas con discapacidad sino "enfermas mentales", o quedaban enmarcadas de manera inespecífica dentro de una amplia categoría, a veces denominada "discapacidad mental" y otras "discapacidad intelectual", que indiferenciadamente agrupaba a ambas (Fernández, 2010, p. 10).

Esta discapacidad es causada generalmente por enfermedades como la esquizofrenia, trastorno bipolar, psicosis, entre otras. Se manifiesta a través de deficiencias o trastornos de la conciencia, comportamiento, razonamiento, estados de ánimo, afectividad, y/o comprensión de la realidad (irritabilidad, depresión, inestabilidad emocional crónica).

Dentro de este grupo de personas, podremos encontrar diferentes manifestaciones que variarán según la intensidad de su diversidad funcional. En los casos de deficiencias leves o moderadas, la persona con el debido tratamiento integral podrá realizar sus actividades diarias con autonomía e independencia. Sin embargo, una de las mayores preocupaciones es el abordaje de personas con discapacidad psicosocial (mental) grave o muy grave/severa.

## **7- Barreras para la participación**

Como anteriormente referíamos, el Modelo Social al definir la discapacidad como la resultante negativa de la interacción entre la diversidad funcional de una persona y las barreras que impone la sociedad para la participación plena y efectiva de todas las personas en los distintos ámbitos, saca el foco de la persona y lo pone en el entorno, específicamente en estas limitaciones u obstáculos (barreras) que se presentan y que lesionan los derechos de este grupo de personas al impedir o limitar su participación.

Las barreras pueden definirse como aquellos obstáculos que impiden el desarrollo personal, la libre elección y el pleno disfrute de la vida social y en comunidad.

Las barreras, suelen limitar la autonomía de los individuos tanto como “su capacidad de elección, de interacción con el entorno y sus posibilidades de participación en la vida social. Y todo ello se convierte en una vulneración del derecho de igualdad de oportunidades” (Alonso López, 2007, p.7).



Ilustración 7. Chiste gráfico Pluky<sup>50</sup>.

Las barreras, por tanto, existen cuando los entornos, los productos, los servicios no permiten que todas las mujeres y hombres se beneficien o disfruten de ellos, por ejemplo, prohibir la entrada a personas con discapacidad intelectual en un lugar de ocio, o algo mucho más invisible como el tener escalones a la entrada a un local. Estos son ejemplos de ámbitos o situaciones que están pensadas para personas que reúnen ciertas características o capacidades humanas “estándar” (caminar, ver, oír, leer, etc.), por lo que excluyen a quienes no las poseen o dominan.

## Tipos de barreras

### A - Barreras legales

Implica que las normas, bien las del Estado nacional, provincial o municipal o en el funcionamiento de una entidad cualquiera, pública y privada, existen limitaciones y restricciones en el acceso para las personas con

<sup>50</sup> Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/753086368917767476/>

discapacidad, o si bien existen las normas que protegen los derechos no hay dispositivos de control que hagan efectivo su cumplimiento.

Hay operadores que no permiten el acceso a sus bienes y servicios a las personas con discapacidad. Por ejemplo, en el ámbito de los seguros, y pese a que está prohibido, hay compañías que en sus manuales internos excluyen de forma directa la posibilidad de contratar seguros a las personas con discapacidad. Otro ejemplo, es prohibir la entrada a personas con discapacidad a diferentes espacios de ocio por motivos de seguridad, al entender que por el hecho de tener una discapacidad se está en mayor situación de riesgo, cuando esta creencia, además de no estar basada en datos objetivos, lo que requiere es un análisis diferente de la seguridad para afirmar que es adecuada para todas las personas.



Ilustración 8. El diseño de objetos que no tienen en cuenta la diversidad funcional humana, genera barreras para la participación<sup>51</sup>

Especial atención merecen aquellos entornos, dispositivos y procedimientos que den soporte a la salud sexual (anticonceptivos, camillas de

<sup>51</sup> Fuente: <https://www.facebook.com/VidasVerdaderasFB/photos/a.1480365605351372/2417104375010819/?type=3>

exploración ginecológica, aparatos de mamografía, etc.) y a la maternidad: mamaderas con asas, cochecitos de bebés para acoplarlos a una silla de ruedas o poder tirar de ellos con una sola mano, cambiadores de pañales adaptados en altura, los cuales deberán ser incorporados en catálogos de uso público y precios asequibles.

## **B - Barreras sociales**

Las barreras de actitud son las más básicas y están en la base de las otras barreras; suelen ser las más resistentes al cambio ya que muchas veces las personas no son conscientes de ellas. Por ejemplo, algunas personas pueden no ser conscientes de que las dificultades para llegar o entrar a un lugar pueden limitar la participación de una persona con una discapacidad en las actividades comunes y de la vida cotidiana, naturalizando que hay espacios y lugares a los que las personas con discapacidad “no pueden” acceder. Los ejemplos de barreras de actitud incluyen:

- Estereotipos: Las personas a veces estereotipan a aquellas que tienen alguna diversidad funcional, al asumir que su calidad de vida es mala o que no están sanos debido a estas diversidades funcionales.
- Prejuicio y discriminación: Dentro de la sociedad, estas actitudes pueden provenir de las ideas que las personas tienen acerca de la discapacidad. Las personas pueden ver la discapacidad como una tragedia personal, como algo que se tiene que curar o prevenir, como un castigo o como un indicador de la falta de capacidad para comportarse en sociedad del modo que se espera.
- Ejemplos de discriminación: burla, indiferencia, lástima, rechazo, sobreprotección, temor.





Ilustración 9. Presencia de intérprete de LSA en tamaño excesivamente reducido que impide la comprensión del mensaje<sup>52</sup>.



Ilustración 10. Auto obstaculizando una rampa<sup>53</sup>.



Ilustración 11. Uso de personas con discapacidad intelectual para divertimento en programas de TV<sup>54</sup>.

<sup>52</sup> Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=e2mNwo9bV1U>

<sup>53</sup> Fuente: <https://dataciudad.com/html/vista/?nronota=BPALPEBDPMCDDMMEBBNBLMNLDECCX>

<sup>54</sup> Fuente: [https://www.eltrecetv.com.ar/videos/showmatch-2014/charango-furor-en-la-web-canto-en-showmatch-y-se-emociono\\_070584#0](https://www.eltrecetv.com.ar/videos/showmatch-2014/charango-furor-en-la-web-canto-en-showmatch-y-se-emociono_070584#0)

## C - Barreras físicas

Las barreras físicas son obstáculos estructurales en entornos naturales o hechos por el hombre, los cuales impiden o bloquean la movilidad o el desplazamiento por el entorno o el acceso a los mismos. Algunas barreras físicas incluyen:

- Escalones y curvas que bloquean a una persona con limitaciones en la movilidad, la entrada a una edificación o le impiden el uso de las aceras.
- Aceras en mal estado o con desniveles.
- Falta de baños adaptados y de modalidades de acceso para personas con movilidad reducida (rampas, montacargas, ascensores, etc.).
- Equipo para tecnológicos usados en diagnóstico de salud diseñados para una población estándar, por ej. mamógrafos que requieren que una mujer con diversidad funcional motriz esté de pie.



Ilustración 12. Falta de accesibilidad física en el transporte público<sup>55</sup>.

---

<sup>55</sup> Fuente: <https://www.ororadio.com.mx/2014/06/el-90-de-la-ciudadania-mexicana-acepta-la-discriminacion-como-practica-cotidiana/>



Ilustración 13. Falta de rampas de acceso en edificios públicos<sup>56</sup>.



Ilustración 14. Estado inapropiado de veredas que dificulta el desplazamiento de las personas con discapacidad motriz y visual<sup>57</sup>.

## D - Barreras a la comunicación

En este concepto, se incluyen los obstáculos que afectan a los mensajes (ya sean orales, escritos o de cualquier otro tipo), y que pueden encontrarse tanto en el *canal del mensaje* (su forma, es decir, el tipo de la letra, el contraste cromático; si solo están dados en lengua oral, si no está disponible en versión braille, en lectura fácil, en pictogramas, en formatos aumentativos y alternativos de comunicación etc.), como al *contenido del mensaje*, es decir, la información en sí, y que está relacionado con la facilidad o dificultad para ser entendido.

<sup>56</sup> Fuente: [http://archivo.lavoz.com.ar/06/12/13/secciones/grancordoba/nota.asp?nota\\_id=27112](http://archivo.lavoz.com.ar/06/12/13/secciones/grancordoba/nota.asp?nota_id=27112)

<sup>57</sup> Fuente: <https://www.change.org/p/los-discapacitados-tenemos-derecho-a-circular-sin-obstaculos>





Ilustración 15. Niños mirando la televisión sin intérprete ni subtítulo<sup>58</sup>.



Ilustración 16. Persona ciega frente a semáforos no accesibles<sup>59</sup>.

La garantía del uso de la Lengua de señas, y de los medios de apoyo a la comunicación oral, la audiodescripción, la comunicación aumentativa y alternativa, etc., son exigencias de derechos humanos y de la accesibilidad universal.

## 8- Los apoyos

Un concepto que es fundamental cuando hablamos de discapacidad desde la perspectiva del modelo social, es el de los apoyos, ya que gracias a su existencia, quienes tienen esta condición podrán ver favorecida su

<sup>58</sup> Fuente: <https://definicion.mx/dislexia/>

<sup>59</sup> Fuente: <https://nayaritenlinea.mx/2013/02/16/tema-una-ciudad-fatal-para-ciegos?vid=46281>

inclusión e inserción en las diferentes esferas de la vida: familiar, educacional, laboral, social y comunitaria.

Cuando hablamos de apoyos nos referimos a los “recursos y estrategias cuyo objetivo es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal de una persona (con discapacidad) y que mejoran el funcionamiento individual” (Luckasson y cols, 2002 en Verdugo Alonso, 2003, p. 10), en otras palabras, los apoyos son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano.

Por su parte, Aznar y González Castañón (2008) definen a los apoyos como “un puente hecho de recursos y estrategias entre las capacidades y las limitaciones de las personas, y de las capacidades y las limitaciones del grupo en la que ella vive, para llegar a los objetivos mutuamente relevantes” (p.99). Los apoyos serían un “puente entre lo que es y lo que puede ser” con la asistencia de determinadas estrategias o recursos<sup>60</sup> y agentes (personas) que acompañen el proceso.



Ilustración 17. Los apoyos contribuyen a la participación de las personas con discapacidad<sup>61</sup>.

Los apoyos constituyen un universo de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ninguna persona necesitará todos los tipos de apoyos que están disponibles. Las necesidades de apoyo de una persona difieren tanto cuantitativa (en número) como cualitativamente (en naturaleza).

---

<sup>60</sup> Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol 41 (1), Núm. 233, 2010, p 7- 22.

<sup>61</sup> Fuente: <https://www.facebook.com/FAprocor/photos/>

Según los autores antes referidos, los apoyos tienen alguno de estos propósitos:

- Igualar las oportunidades de la persona con sus conciudadanos
- Generar una inclusión social eficaz
- Ampliar la autodeterminación (posibilidad de tomar decisiones sobre su vida) de la persona con discapacidad.

## Características de los apoyos

- Tienen una naturaleza vincular: es decir deben ser instrumentados, llevados a cabo, por una o varias personas –agentes-.
- Son personalizados, no son generalizables en función de la diversidad funcional de la persona, es decir que están basados en las necesidades y deseos de esa persona con discapacidad en particular.
- Requieren de una planificación y coordinación previa, no son espontáneos ni dependen de la buena voluntad del agente.



Ilustración 18. El ámbito laboral es un espacio que requiere de apoyos en las personas con discapacidad intelectual<sup>62</sup>.

## Clasificación de los apoyos

Los apoyos se clasifican en función de su intensidad, teniendo en consideración las necesidades específicas de cada individuo para poder desenvolverse con la mayor autonomía posible en su entorno. Esto depende

---

<sup>62</sup> Fuente: <https://www.paho.org/nutricionydesarrollo/wp-content/uploads/2013/09/Luis-Miguel-Leon-Peru.pdf>

exclusivamente de distintas circunstancias en relación con las personas concretas, las situaciones y las etapas de la vida en la que se encuentre esta persona.

Como decíamos los apoyos pueden variar en duración e intensidad. Al respecto, debe señalarse que existen cuatro tipos de intensidad de los apoyos:

1. Intermitentes: son aquellos que se proporcionan cuando son necesarios por la persona. Esto significa que no siempre son necesarios o son necesarios durante periodos cortos que coinciden con las transiciones de la vida. Dichos apoyos pueden ser, a su vez, de intensidad alta o baja. Por ejemplo, con un adolescente ciego que va a asistir a una nueva escuela, podría ser necesaria la intervención de una profesora de personas ciegas que trabaje la orientación y movilidad en este nuevo espacio, así como las herramientas para reconocer el transporte público y el nuevo recorrido.



Ilustración 19. Trabajo de orientación y movilidad en ámbitos de la UNSL<sup>63</sup>.

- 2 Limitados: esta intensidad de apoyo se caracteriza por su consistencia en el tiempo, por un periodo limitado, pero no intermitente. Tal apoyo puede insumir un costo inferior y menos personal que otros niveles más intensos de apoyos. Un ejemplo de este tipo de apoyo sería el entrenamiento del individuo en un puesto de trabajo por tiempo

---

<sup>63</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.

limitado.

- 3 Extensos: se definen por la implicación continua y regular (por ejemplo, cada día), en relación con algunos entornos y sin límites de tiempo. Ejemplo de ello, el apoyo a largo plazo en el trabajo o el acompañamiento de personas con discapacidad intelectual que viven solas para realizar actividades de la vida diaria (ej. Ir al supermercado o a pagar facturas).
- 4 Generalizados: la constancia y alta intensidad son las que caracterizan este tipo de apoyos. Se proporcionan en distintos entornos y son, potencialmente, para toda la vida. Normalmente son más intrusivos y requieren de mayor cantidad de personal que las otras intensidades de apoyos. Por ejemplo: la presencia de terapeuta ocupacional que contribuya a que la persona con discapacidad (PcD) pueda vivir de manera independiente.



Ilustración 20. Apoyos provistos a adultos con discapacidad para que lleven una vida independiente<sup>64</sup>.

## 9- Accesibilidad

Entendemos la accesibilidad como “el conjunto de características que debe disponer un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad,

---

<sup>64</sup> Fuente: <https://factorcapitalhumano.com/mundo-del-trabajo/personas-con-sindrome-de-down-el-gran-pendiente-de-la-inclusion-laboral/2020/03/>



igualdad y autonomía por todas las personas” (Boudeguer Simonetti, 2010, p. 12).

Según el CERMI (Comité español de representantes de personas con discapacidad), en 2016, considera que la accesibilidad debe entenderse como un elemento vivo que afecta a:

- 2 El ámbito: entornos (ámbitos de deambulación, viviendas, edificios, parques, etc.), productos y servicios.
- 3 Las cadenas de accesibilidad, por cuanto la accesibilidad es una cadena de elementos interrelacionados, de forma que, si falla uno, falla la accesibilidad. Así, por ejemplo, para tomar el autobús no sólo ha de ser accesible el autobús, sino también el camino hasta la parada de autobús y la misma parada autobús. De poco sirve que el autobús sea accesible si no se puede llegar a él.
- 4 El mantenimiento, tan importante es definir la accesibilidad como mantenerla. En ocasiones, se incluye la accesibilidad, pero se olvida mantenerla, así, por ejemplo, hay autobuses con rampas que necesitan de mantenimiento para que funcionen, los baños adaptados cuentan con puertas de diseño universal, y si se estropean, no deben sustituirse por un cerrojo corriente, sino por la puerta de tipo universal, pensada para personas que pueden tener dificultades de movilidad en las manos. (CERMI, 2016, pp. 10 y11)

### ¿A quién beneficia?

La accesibilidad es un concepto que se expande y beneficia a todas las mujeres y hombres y enriquece el entorno. El CERMI (2016) aporta las siguientes cifras para España, refiriendo que los beneficiarios de la accesibilidad son un 40 % de la población: el colectivo directo de personas con discapacidad (8,8%); las de edad avanzada sin discapacidad (10,9 %); y las que, por circunstancias transitorias, tienen reducida su movilidad: accidentes, enfermedades, embarazos avanzados o actividades diversas, como compras, mudanzas, viajes, etc. (19,5 %).

Por otra parte, la accesibilidad tiene impacto positivo en la prevención de riesgos laborales o de otro tipo de accidentes. En este sentido, un

repartidor mejora visiblemente su entorno laboral si no tiene desniveles (escalones), o si están suavizados por rampas. El contraste que se aplica en escaleras para marcar el final del escalón sirve para que las personas con discapacidad visual sepan que termina el escalón, pero también previene accidentes, ya sean laborales o de otro tipo, o las barandas, que ayudan a las personas con dificultades de caminar, pero que, en caso de resbalón dan un elemento de soporte a los demás.

## **Marco normativo esencial**

### **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

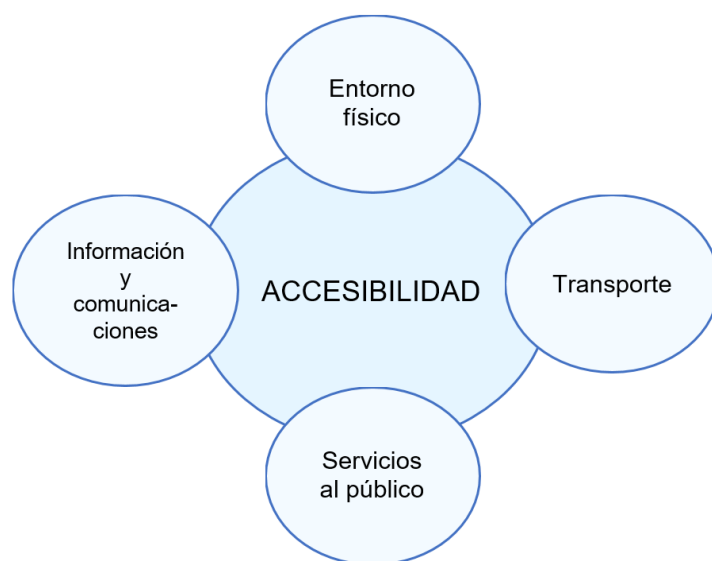
La Convención trata la accesibilidad desde una doble perspectiva: como un principio que debe informar todos los derechos humanos, y además define los ámbitos esenciales que deben ser tenidos en cuenta por los Estados.

En este sentido, el art. 9 establece que:

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:
  - a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;
  - b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

## Ámbitos de la norma

La accesibilidad es exigible en todos los ámbitos, y no importa que el titular sea un ente público, un ente privado, o incluso un particular.



### Accesibilidad en el entorno físico

- Asegura las modificaciones edilicias que garantizan el acceso y el tránsito vertical y horizontal:
  - ✓ Presencia de ascensores y rampas,
  - ✓ Eliminación de desniveles,
  - ✓ Adaptación de baños y todo espacio de circulación,
  - ✓ Incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad.



Ilustración 21. Baldosas podotáctiles para personas ciegas<sup>65</sup>.

<sup>65</sup> Fuente: <https://todossomosuno.com.mx/portal/desarrollan-un-metodo-para-construir-senales-para-personas-ciegas-en-material-ceramico/>



Ilustración 22. Rampa<sup>66</sup>.

### Accesibilidad en información y comunicaciones

- Modificar las páginas web para atender a las diferentes formas comunicativas.
- Provisión de materiales en relieve para personas ciegas, contrastados o macrotipos para personas con baja visión.
- Intérpretes de lengua de señas.
- Instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos.
- Lectores de pantalla.
- Amplificadores de textos.
- Audiodescripción.
- Subtitulados.
- Lectura fácil.

---

<sup>66</sup> Fuente: <https://www.ulpgc.es/accion-social/accesibilidadfisica>



Ilustración 23. Intérprete de lengua de señas<sup>67</sup>.



Ilustración 24. Teclado con macrotipos y contraste<sup>68</sup>.

### Accesibilidad en el transporte

Un servicio de transporte público será para todos cuando, desde la óptica de la accesibilidad, cumpla, entre otros muchos, los siguientes requisitos en los vehículos:

- Existencia en los mismos de rampa escamoteable y/o sistema de piso bajo, o plataforma electrohidráulica para acceso al vehículo.
- Existencia de cinturón de seguridad y de reposacabezas para el usuario de silla de ruedas, así como posibilidad de anclaje del chasis de la silla de ruedas al del propio vehículo.
- Existencia de interfono de comunicación con el conductor en el espacio reservado para el usuario de silla de ruedas.
- Asientos reservados debidamente señalizados para su uso preferente por ancianos, mujeres embarazadas, personas con discapacidades

<sup>67</sup> Fuente: [https://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-interprete-lenguaje-signos-y-ahora-201511210819\\_noticia.html](https://sevilla.abc.es/andalucia/sevi-interprete-lenguaje-signos-y-ahora-201511210819_noticia.html)

<sup>68</sup> Fuente: <https://tecnoaccesible.net/en/catalog/clevy-contrast-keyboard>

físicas, etc.

- Existencia de asideros y elementos de sujeción a diversas alturas y en número suficiente.
- Altura adecuada y color contrastado de los pulsadores de solicitud de parada.
- Existencia de letreros y megafonía anunciadores de las paradas.
- Letrero exterior anunciador de la línea, con tamaño, forma, color y contraste de texto adecuados.

En las paradas:

- Diseño correcto de marquesinas y báculos de paradas, que puedan ser detectables por personas con deficiencias visuales y ubicados correctamente, sin entorpecer los itinerarios peatonales.
- Existencia de franjas de pavimento de color y textura diferenciados que avisen de la presencia de las paradas.
- Existencia en la marquesina de asientos a distinta altura, con reposabrazos y respaldo.
- Materiales confortables, duraderos y diseñados carentes de aristas u otras características peligrosas.
- Correcto diseño de los contenidos, tipografías, información pictográfica, etc. de la señalización en báculos y marquesinas.
- Existencia de letreros y megafonía en marquesinas, anunciadores de los vehículos que paran y su destino.

En las estaciones y las terminales. Como rasgos característicos de estas infraestructuras cabe subrayar los siguientes:

- Garantizar una fácil comprensión del entorno, de las diversas áreas y equipamientos, así como contar con un diseño que minimice los recorridos de los usuarios, sobre todo en grandes terminales aeroportuarias o ferroviarias.
- Garantizar el desplazamiento en silla de ruedas entre los elementos principales de la edificación: entrada, taquilla y andenes, disponiendo de un tipo de suelo antideslizante y, donde sean necesarias, rampas

con la inclinación apropiada.

- Identificación, señalización y altura adecuada de los puntos de información, taquillas, máquinas expendedoras de billetes y zonas de embarque.
- Plazas de aparcamiento reservadas para personas con movilidad reducida.
- Disposición de baños adaptados y de fácil acceso a los mismos.
- Presencia de trabajadores que se comuniquen en lenguaje de signos y de personal auxiliar de ayuda a las personas con discapacidad, especialmente en los casos que porten bultos o maletas.



Ilustración 25. Imágenes de accesibilidad en el transporte<sup>69</sup>.

### Accesibilidad en los servicios públicos

Las administraciones públicas y los proveedores de servicios públicos deben ofrecer servicios accesibles, tanto en su uso como en cuanto a la información que se facilita sobre los mismos.

Por ejemplo para las personas con dificultades en la movilidad, el acceso a servicios públicos, clínicas privadas y universidades se encuentra entorpecido porque muchos de estos edificios no tienen rampas. Imaginemos también el acceso a balnearios; disfrutar de las playas es casi imposible, ya que el acceso a estos lugares es inexistente o dificultoso.

---

<sup>69</sup> Fuente: <https://instituto de accesibilidad.com/blog/autobuses-urbanos-accesibles/>





Ilustración 26. Servicio de video interpretación en lengua de señas y carteles con contraste y macrotipos<sup>70</sup>.



Ilustración 27. Accesibilidad en una oficina<sup>71</sup>.



Ilustración 28. Ejemplo de accesibilidad cognitiva en edificios públicos<sup>72</sup>.

<sup>70</sup> Fuente: <https://www.comunidad.madrid/servicios/transporte/accesibilidad-transporte-publico>

<sup>71</sup> Fuente: <https://www.20minutos.es/noticia/2424370/0/ayuntamiento-instala-edificio-publico-huellas-para-facilitar-movilidad-d discapacitados-visuales/?hcb=1>

<sup>72</sup> Fuente: <https://www.elhuertodeideas.org/blog/4986>





Ilustración 29. Medidas y disposición de mobiliario de atención al público<sup>73</sup>.



Ilustración 28. Accesibilidad a la playa<sup>74</sup>.

<sup>73</sup> Fuente: [https://mobile.twitter.com/TZIR\\_/status/988760568860463105](https://mobile.twitter.com/TZIR_/status/988760568860463105)

<sup>74</sup> Fuente: <https://ar.pinterest.com/pin/585819864006270087/>

## 10- Accesibilidad en Educación Superior

En lo que respecta a la accesibilidad vinculada al derecho a la educación y centrándonos en particular en la educación superior, la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Art. 24, Inc. 5 expresa:

Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad (CDPCD, 2006, p. 20).

Al referirnos a accesibilidad educativa reconocemos “a todas las acciones institucionales para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones más justas y que reconozcan el derecho a la individualidad de cada alumno en la educación” (Moreno, Grzona y Parlanti, 2014).

En nuestro país, en la normativa emanada desde el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), Res. N° 426/07, N° 798/11 y N° 1503/20 se proclama que:

las universidades públicas -en tanto miembros integrantes del Estado Argentino- están obligadas a cumplir y hacer cumplir la CDPCD. El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad (Res. CIN N°1503/20, p. 3).

Si bien las políticas públicas se han declarado inclusivas para las universidades nacionales, aún se encuentran en proceso de transformación para que estas declamaciones se traduzcan en acciones concretas tendientes a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que posibiliten

condiciones de equidad tanto en el ingreso como en la permanencia de todos los estudiantes.

En el nivel superior podemos considerar como dimensiones de análisis la accesibilidad física, comunicacional y académica que reconoce el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el Acuerdo Plenario N° 798/11.

En este sentido, Moreno y Grzona (2017) describen la accesibilidad física, comunicacional y académica del siguiente modo:

### **La accesibilidad física implica**

- Asegurar las modificaciones edilicias: presencia de ascensores y rampas; salvar los desniveles, adaptación de baños y todo espacio que posibilite garantizar el acceso y la circulación; incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad.

### **La accesibilidad comunicacional implica**

- Modificar las páginas web atendiendo las diferentes formas comunicativas, provisión de materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o macrotipos para baja visión, intérpretes de lengua de señas, instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (lectores de pantalla, amplificadores de textos), entre otros.

### **La accesibilidad académica incluye**

- Políticas de admisión y seguimiento; información y formación, servicios específicos de orientación y acompañamiento, Actividades y/o cursos de orientación y apoyo a la función docente; modificaciones tanto en la forma como en el formato de los exámenes y actividades prácticas: macrotipos (textos ampliados y con determinado tipo de letra), textos en Word (para lectura auditiva a través del lector de pantalla), transcripciones en Sistema Braille, sustitución o reemplazo de representaciones gráficas; ofrecer formas alternativas y/o complementarias, reemplazo de evaluaciones escritas por orales; mayores tiempos para terminar los exámenes, tutorías, voluntariados, entre otros.

Si bien en estos años se han dado importantes avances para superar las barreras relacionadas con la accesibilidad física, es necesario ahora poner la atención en programas que atiendan la accesibilidad académica, que incluye la accesibilidad comunicacional, el equipamiento educativo y la capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria.

Pero todos estos aspectos concernientes a la educación inclusiva en el nivel superior no pueden quedar circunscriptos a un equipo, a un espacio, a un programa; tienen que formar parte de toda la comunidad académica y es un tema en el que todos tiene que participar para que no dependa ni de voluntades ni de especialistas, sino que se constituya como una política institucional para garantizar el derecho de la educación superior de todos los estudiantes.

## 11- Diseño Universal

La posibilidad de participación de personas con discapacidad pasaría por habilitar soluciones específicas de eliminación de obstáculos previamente creados. Pero esta perspectiva ha de ser complementada con la necesidad de crear lo nuevo sin barreras para el máximo número de personas posible, que es el objeto del denominado Diseño Universal o Diseño para Todos. Entre otras cosas, porque desde una perspectiva particular lo que presenta barreras para un colectivo, como el de personas con movilidad reducida, puede tenerlo para otras, como las personas ciegas o sordas. Pero también porque la accesibilidad no sólo abordaría la eliminación de barreras, sino también su prevención y en relación con productos, servicios e infraestructuras.

El término Diseño Universal fue acuñado por Ron Mace<sup>75</sup> a finales de los años 80 y luego desarrollado por Wolfgang Preisner (quien en el año 2001 presenta el libro *Universal Design Handbook*). A los efectos del presente libro, recuperamos la definición que hace la CDPCD:

---

<sup>75</sup> Mace, R. (1941-1998). Arquitecto, diseñador, profesor y usuario de silla de ruedas, fue uno de los pioneros en el diseño accesible, participando en la elaboración de la Ley de Americanos con Discapacidad (ADA).

Por *diseño universal* se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (CDPCD, 2006, p. 6).

El concepto también se conoce como diseño inclusivo, diseño para todos o diseño centrado en el ser humano. Busca estimular el diseño de productos atractivos y comerciales que sean utilizables por cualquier tipo de persona.

Esta concepción, en la que subyace la idea de inclusión, ofrece una mirada que supera el colectivo de personas con discapacidad, al contemplar toda la diversidad de la población. La accesibilidad universal abarca no sólo a personas con discapacidad sino también a niños/as, adultos mayores, mujeres embarazadas, personas migrantes, etc. La noción de universalidad se asocia a la de no discriminación y a promover la participación y la autonomía de todos los sujetos más allá de sus capacidades, su edad, género, nacionalidad, nivel socio- cultural, etc. Es decir a todas las personas por igual y sin excepción.

## Ejemplos de Diseño Universal



Ilustración 29. Baño<sup>76</sup>.

<sup>76</sup> Fuente: <https://ligastroygroup.ru/es/interior-for-a-person-on-a-wheelchair-selection-of-showers-for-people-with-disabilities/>



Ilustración 30. Ejemplo de lapicera creada desde una lógica de Diseño Universal<sup>77</sup>.



Ilustración 31. Accesibilidad en una estación es útil también para coche de bebé<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> Fuente: <http://saurblogs.blogspot.com/2007/04/diseo-universal.html>

<sup>78</sup> Fuente: <http://eltransporteenlaactualidad.blogspot.com/2014/09/brt-bus-rapid-transit-sinonimo-de.html>



Ilustración 32. Cocina construida desde una lógica de Diseño Universal<sup>79</sup>.

Según el Comité Español de representantes de personas con discapacidad (CERMI), 2016

## Principios del Diseño Universal

- 1 Equidad de uso, en la medida que es útil para un amplio espectro de personas con diferentes capacidades.
- 2 Flexibilidad de uso, el diseño se adapta a un amplio rango de preferencias individuales y capacidades.
- 3 Simple e intuitivo, se entiende fácilmente con independencia de la experiencia, conocimiento o nivel cultural.
- 4 Información perceptible: el diseño transmite la información necesaria de forma eficaz para el usuario con independencia de sus capacidades.
- 5 Tolerancia al error, el diseño minimiza las consecuencias negativas de errores en su uso.
- 6 Bajo esfuerzo físico, el diseño debe ser utilizado de forma cómoda y con el menor esfuerzo.
- 7 Espacio suficiente de aproximación y uso: dimensiones y espacio apropiadas para permitir el acercamiento, alcance, manipulación y uso independientemente de tamaño del cuerpo de las personas usuarias, su postura, o movilidad

---

<sup>79</sup> Fuente: <http://www.cocinabarcelona.com/modelo/cocina-adaptada-minusvalidos/>



En síntesis, podemos decir que la accesibilidad universal es el fin a alcanzar, mientras que el Diseño Universal es la vía para lograrlo.

## 12- Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Actualmente la diversidad en las aulas universitarias es cada vez mayor y hace evidente la necesidad de que la Universidad tiene que generar nuevas propuestas que permitan responder a esta variedad de perfiles y situaciones.

Así nace el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que se puede definir como: “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014, p. 9).

El DUA rechaza el principio de que “una misma talla, sirve para todos” y, por el contrario, mantiene el criterio de un diseño flexible con opciones adaptables a las necesidades individuales y en los que las tecnologías pueden tener un lugar relevante para proporcionar respuestas didácticas para todos los estudiantes.

Para su implementación se estructura sobre tres principios básicos:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.



## 13- Ajustes razonables

A diferencia de la accesibilidad, los ajustes razonables son respuestas a medida, es decir, un espacio, entorno, producto o servicio puede ser accesible, pero puede suceder que por el tipo de discapacidad y de su funcionamiento concreto, la persona no pueda participar. En este caso, lo que establece la ley es que se debe buscar una solución para que la persona con discapacidad pueda disfrutar ese derecho, por tanto:

1. Es una conducta positiva de actuación de transformación del entorno.
2. Es una transformación tendente a adaptar el entorno a las necesidades específicas de las personas con discapacidad orientadas a darles una solución.
3. Dichas soluciones no deben suponer una carga desproporcionada o indebida.
4. Tienen como fin facilitar la accesibilidad o la participación de las personas con discapacidad de forma análoga a los demás miembros de la sociedad.

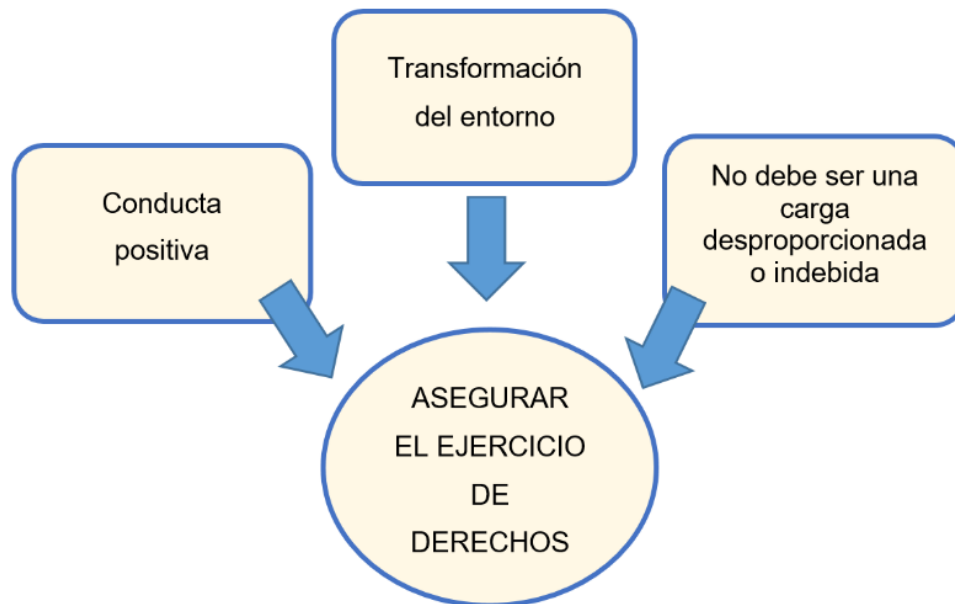


Ilustración 33. Gráfico ajustes razonables.

Entendemos por ajustes razonables a:

las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran

en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales(CDPCD, 2006, Art.2.4).

Accesibilidad universal y ajustes razonables coinciden en ser garantes de la igualdad, pero son figuras diferentes:

- La accesibilidad universal busca dar respuesta a todos los niveles de capacidades humanas, mientras que el ajuste razonable responde a una situación concreta que no se había pensado.
- La accesibilidad universal está regulada, es decir, están definidas las condiciones técnicas que deben cumplir los entornos, productos y servicios, mientras que en los ajustes razonables no está regulada la solución sino el derecho a pedirla.

## Referencias

- Alonso, F. (2007). *Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal*. Revista TRANS. N° 11 · 2007 DOSSIER pag. 15-30. Disponible en [http://www.trans.uma.es/pdf/Trans\\_11/T.15-30.FernandoAlonso.pdf](http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_11/T.15-30.FernandoAlonso.pdf)
- Aznar, A; González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. NOVEDUC. Buenos Aires, Argentina.
- Barraga, N. (1997). Textos reunidos de la Dra. Barraga. 2ª ed., ONCE.
- Boudeguez Simonetti, A. (2010). Manual de Accesibilidad Universal. Chile: Corporación Ciudad Accesible.
- C.E.R.M.I. (2016). *Activando la accesibilidad universal. Guía práctica 2016*. España. [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/16x21\\_Activando\\_la\\_accesibilidad\\_Maquetacion\\_1.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/16x21_Activando_la_accesibilidad_Maquetacion_1.pdf)
- Consejo de la Judicatura y CONADIS (2015). *Manual de atención en derechos de personas con discapacidad en la función judicial*. Ecuador. <http://www.funcionjudicial.gob.ec/index.php/es/component/content/article/585.html>
- Consejo Interuniversitario Nacional (2020). Resolución N° 5003/20.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2011). Acuerdo Plenario N° 798/11.
- Cuenca Gómez, P. (s/f) *La persona con discapacidad como sujeto de derechos: análisis desde dos modelos*. Extraído de <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/discapacidad-sujeto-analisis-modelos-409049278>
- Fernández, M. T. (2010). *La discapacidad mental o psicosocial y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Defensor. *Revista de derechos humanos*. Opinión y Debate. N° 11, Noviembre 2010, 10-17. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r25716.pdf>
- Gómez-Puerta, M., y Lorenzo, G. (2018). *El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las*

- personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10045/70319>
- Massone, M. I., Simón, M., y Gutiérrez, C. (1999). *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*. *Lectura y vida*, 20(3), 24-33.
- Moreno, A. N., Grzona, M. A, y Parlanti, S. (2014). *La educación superior en condiciones de equidad para garantizar la accesibilidad educativa de los estudiantes con discapacidad*. Ponencia presentada en el I Congreso Regional de Educación e Inclusión. Realizado en el Instituto de Educación Superior 9-009 Tupungato. 8 de agosto de 2014.
- Moreno, A. y Grzona, M. (2017). *Las prácticas educativas accesibles para una universidad inclusiva*. En Educación científica e inclusión sociodigital. Actas del IX Congreso Iberoamericano de Educación Científica y del I Seminario de Inclusión Educativa y Sociodigital (CIEDUC 2017).
- ONU (2006). *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Pahud, M. F. (2018) *Educación Especial: un presente teñido de historia*. Documento de Cátedra, asignatura Educación Especial del Profesorado de Educación Especial, FCH, UNSL. Sin publicar.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los derechos de la persona con discapacidad*. Capítulos 1 y 2. Disponible <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf).
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica*. EDIUNC (serie manuales).
- Thompson, J. et al (2010). *Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual*. *Revista SIGLOCERO*. Vol 41 (1), Núm. 233, 2010 Pág. 7 a pag. 22. Disponible en <https://sid.usal.es/articulos/discapacidad/14280/8-2-6/conceptualizando-los-apoyos-y-las-necesidades-de-apoyo-de-personas-con-discapacidad-intelectual.aspx>

- Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la sordera* en Cultura Sorda.Org. Disponible en [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg\\_perspectiva\\_socioantropologica\\_Sordera.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf)
- Velarde Lizama, V. (2012). *Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico*. Revista Empresa y Humanismo / Vol.XV / Nº 1 / 2012 / 115-136. Disponible en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/empresa-y-humanismo/article/view/4179>
- Verdugo Alonso, M. A. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca.
- Victoria Maldonado, J. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Revista de Derecho UNED/ núm. 12/ 2013/ 817-833. Disponible en <http://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/viewFile/11716/11163>

## Capítulo 3

### Normas sobre discapacidad

Ana María Nigra<sup>80</sup>

#### Tabla de contenidos

Introducción	106
1- Constitución Nacional	107
2- La Constitución de la Provincia de San Luis	108
Nuevos Derechos Humanos fundamentales	109
3- Documentos internacionales de Derechos Humanos	110
4- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	112
Trascendencia de la Incorporación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	112
5- La Educación y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad	116
6- Legislación nacional	120
Ley N° 22.431	120
Ley N° 24.901	120
En materia de educación	121
7- Apoyos en la legislación argentina	123
El Código Civil y Comercial. Ley 26.994	123
Personas con capacidad restringida y con incapacidad	125
El CCyC establece el procedimiento para el dictado de la incapacidad y de la capacidad restringida	126
Finalmente... ¿Qué son los apoyos?	127
8- Una cadena de valores: Accesibilidad	128
9- Conclusión	133

---

<sup>80</sup> Abogada, Magister en Sociedad e Instituciones por la Universidad Nacional de San Luis. Mediadora. Lectora Social. Aprendiz de narradora oral. Directora de la Oficina de Contralor de Tasas Judiciales Poder Judicial de San Luis. E-mail ananigra@gmail.com



## Introducción

El modelo social de la discapacidad y la perspectiva de los derechos humanos en materia de discapacidad reviste importancia pues se enlaza con la misión de la Universidad Nacional de San Luis que es generar, difundir y transmitir conocimientos “para el desarrollo de una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria, comprometida con los derechos humanos, el entorno y sus problemáticas, con la convicción de que el conocimiento es un pilar estratégico para la transformación y el desarrollo social” (UNSL, Plan de Desarrollo Institucional, 2019-2030).

La visión y la convicción expresada por la Universidad de que el conocimiento es un derecho humano y el propósito planteado en el Plan de Desarrollo Institucional de “fortalecer el egreso de estudiantes a través de políticas que aseguren la igualdad de oportunidades y condiciones en el ingreso y la permanencia” ponen de manifiesto el compromiso de la universidad con los derechos humanos (Ibíd.).

Pero es cierto, también, que las prácticas cotidianas nos muestran que “hay una distancia considerable entre lo que es la ley (promulgación), la forma cómo se ejecuta (actos e instituciones) y la forma cómo actúan los administradores y operadores de justicia (cultural)” (Ferrandino, 2010, p.5).

Tenemos la convicción que el desconocimiento de las normas también es una barrera, como también lo son nuestros prejuicios y estereotipos y que no basta la buena voluntad ni las soluciones parciales frente a la necesidad de la inclusión de las personas con discapacidad a la universidad, de allí que presentamos en este capítulo algunas normas sobre discapacidad que permitirán conocer cómo se expresa el modelo social en el derecho argentino.

En presente capítulo comentaremos brevemente las disposiciones de la Constitución Nacional y la Constitución de la Provincia de San Luis, presentaremos la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, haciendo hincapié en sus principios y la regulación del derecho a la educación. La finalidad de estas referencias es poder apreciar que no se tratan de meras declamaciones sino que sus garantías consagran derechos humanos fundados en la dignidad humana y que son totalmente exigibles, que no resulta una opción su cumplimiento, tanto para la universidad como



para la comunidad toda. No se trata de beneficencia, no se trata de caridad, son derechos que resultan exigibles ante la justicia y que deben ser garantizados y cumplidos hoy. Como afirman García, Heredia, Reznik y Rusler (2015), siguiendo a Campero:

en la medida en que se trata de construir cultura inclusiva en una institución de nivel superior, se procura, no solo resolver situaciones puntuales —como el estado del material de estudio para poder ser procesado por un lector de pantalla— sino concientizar e instalar el tema como parte del proyecto institucional y de la política educativa (p. 46).

También veremos cómo el nuevo Código Civil y Comercial, sancionado en 2015 aborda el tema de la discapacidad desde una mirada de los derechos humanos, desde el modelo social. Entendemos, con Palacio y Sastre Campo (2014), que la discapacidad es “un modelo complejo, integrado en gran medida por factores sociales; y que por lo tanto apunta a modificar prejuicios, prácticas y barreras que impiden la participación social de las personas con diversidad funcional en igual de condiciones que las demás” (p. 14).

## 1- Constitución Nacional

La protección constitucional para las personas con discapacidad se realiza, de manera expresa, con la reforma de 1994. Se establece entre las atribuciones del Congreso en el Art. 75 Inc. 23 primer párrafo, la facultad de:

Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad<sup>81</sup>.

---

<sup>81</sup> <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>

Según Antonio Seda (2017) a quien seguimos en este punto, las medidas de acción positiva aparecen para garantizar la igualdad real de oportunidades y de trato, porque se reconoce la realidad hostil para estos grupos. Las medidas de acción positiva son políticas específicamente dirigidas con el objeto que puedan tener el real ejercicio de sus derechos. Estas políticas suponen la intervención estatal en una activa defensa de las minorías.

En este sentido, nuestra Constitución, en su modificatoria del año 1994, es pionera, pues la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad es del año 2006 y la Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las personas mayores fue aprobada en 2015.

El constituyente en un despacho de comisión sostiene que las enunciaciones de los instrumentos de Derechos Humanos se quedaban en declaraciones de intenciones, por lo que debían ofrecer medios idóneos para que esos derechos se desarrollen con plena operatividad. De esta forma se asume que las minorías sufren una discriminación de hecho, a pesar de las normas que le conferían derechos y es así que se consagran las medidas de acción positiva.

En la misma línea, las Constituciones Provinciales fueron incorporando derechos de las personas con discapacidad y las que no lo hacen contienen cláusulas que refieren a la igualdad entre las personas y contra la discriminación arbitraria.

Algunas constituciones optan por cláusulas generales, y otras enumeran políticas y aspectos que se deberán llevar adelante. Por ejemplo la Constitución de la Provincia de Entre Ríos, hace referencia a las políticas activas, incluyendo trabajo, transporte, accesibilidad, educación y salud.

## **2- La Constitución de la Provincia de San Luis**

En el caso de la Provincia de San Luis la Constitución Provincial (1987) establece:

De los discapacitados

## Artículo 52

Los poderes públicos brindan a los discapacitados físicos, sensoriales y/o psíquicos la asistencia apropiada, con especial énfasis en la terapia rehabilitadora y en la educación especializada.

Se los ampara para el disfrute de los derechos que les corresponden como miembros plenos de la comunidad.

Si bien la redacción del texto al referirse a “discapacitados”, la proposición de terapia rehabilitadora y educación especializada, daría a pensar que se encuentra dentro del paradigma médico rehabilitador, debe tenerse presente que el texto es del año 1987 y es toda una novedad, la especial protección que propicia.

Claro está, que más de treinta años después, se lo debe armonizar con lo dispuesto en el Art. 11 Bis de la Constitución Provincial que consagra como derecho humano fundamental el derecho de inclusión social.

## Nuevos Derechos Humanos fundamentales

Dentro de esta normativa provincial, puntualmente el artículo 11 Bis, se plantea un salto cualitativo en torno a los derechos garantizados por la Constitución Nacional, estableciendo que:

Esta Constitución reconoce todos los derechos y garantías establecidos en la Constitución Nacional, a los que considera un piso, por sobre el cual la Provincia de San Luis puede establecer mayores derechos y garantías.

Todos los habitantes de la Provincia, gozan de los Derechos de Inclusión Social y de Inclusión Digital como Nuevos Derechos Humanos fundamentales.

La Provincia de San Luis reconoce la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, comprendiendo sus derechos consuetudinarios preexistentes conforme a los acordados por la Carta Magna Nacional, el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Declaración

de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 13 de septiembre del año 2007.

Se debe tener en cuenta al interpretar esta normativa que la Constitución Provincial se adhiere a los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, por lo que una interpretación armónica nos permitiría afirmar que estamos en la Provincia de San Luis en una etapa de modelo social de la discapacidad.

### **3- Documentos internacionales de Derechos Humanos**

Destacaremos aquí que el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad encuentra protección en numerosos tratados internacionales:

- Declaración Americana de Derechos y Deberes del Hombre (1948).
- La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966).
- La Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica, 1969).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966. Entrada en vigencia, 1976).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

En todos los casos, tal como afirma Seda (2017):

hay referencias directas a los principios de igualdad y no discriminación, que obligan a los Estados firmantes a tomar las medidas necesarias para eliminar cualquier trato degradante o segregación que pudieran sufrir las persona con discapacidad. También hay un compromiso explícito para que puedan acceder a todos los servicios necesarios, educación, trabajo, así como a los beneficios de la seguridad social (p.39).

La Asamblea de la Organización de Estados Americanos sancionó, en Guatemala, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con discapacidad (1999). En nuestro país, fue aprobada por la Ley N° 25.280 del año 2000. Esta Convención es trascendente pues define lo que es discriminación contra las personas con discapacidad, estableciendo definiciones claves, a saber:

#### 1. Discapacidad

El término "discapacidad" significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social.

#### 2. Discriminación contra las personas con discapacidad

a) El término "discriminación contra las personas con discapacidad" significa toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.

b) No constituye discriminación la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de promover la integración social o el desarrollo personal de las personas con discapacidad, siempre que la distinción o preferencia no limite en sí misma el derecho a la igualdad de las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia. En los casos en que la legislación interna prevea la figura de la declaratoria de interdicción, cuando sea necesaria y apropiada para su bienestar, ésta no constituirá discriminación (Ley 25.280, Art. 1, inc. 1 y 2).

## **4- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

Esta Convención fue aprobada por las Naciones Unidas el 13 de Diciembre de 2006. Ratificada por la República Argentina mediante Ley 26.378 e incorporada al grupo de instrumentos internacionales del Art. 75 de la Constitución Nacional mediante Ley 27.044.

La Convención reconoce el carácter dinámico del concepto de discapacidad, a partir de la idea de interacción entre una deficiencia y una barrera y considera que no hay una persona naturalmente discapacitada, sino “que tal situación se produce por un entorno y por actitudes discriminatorias que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (Preámbulo de la CDPD).

A la luz de la Convención se considera personas con discapacidad a las personas que tienen alguna deficiencia motriz, sensorial, intelectual o mental y que no pueden participar de manera plena y en igualdad de condiciones en la sociedad porque se encuentran con alguna barrera que se los impide. Por ejemplo: carencia de rampas para circular dentro de la universidad para las personas que se desplazan en sillas de rueda, o falta de traducción de los mensajes escritos al sistema Braille para las personas con discapacidad visual o la falta de intérpretes de lengua de señas en las clases cuando se cuenta con alumnos con discapacidad auditiva o en el caso de las personas con una discapacidad intelectual cuando no hay a su disposición textos en lenguaje sencillo.

Es importante saber que si lo que necesitan los estudiantes con discapacidad para acceder al aprendizaje “no se brinda, en el marco de la Convención, el sistema le crea obstáculos que le impiden el pleno goce o ejercicio del derecho a la educación y devienen en prácticas discriminatorias” (Bersanelli, 2013, p.160)

### **Trascendencia de la Incorporación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**

La incorporación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, instrumento internacional ratificado en nuestro país por la Ley 26.378 y consagrado con rango constitucional por la Ley 27.044, impone

al Estado Argentino eliminar la discriminación de la que han sido objeto las personas con discapacidad históricamente.

Las personas con discapacidad, han dejado de ser meras receptoras de la beneficencia, la lástima o la filantropía, para convertirse en titulares de derecho capaces de requerir a los Estados el cumplimiento de las obligaciones contraídas al firmar los convenios internacionales que les reconocen derechos.

Conforme nos dice Stella Maris Martínez (2014) se imponen cambios estructurales obligatorios a partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, uno de ellos es reconocerles plena capacidad jurídica y garantizarles el acceso a apoyos y salvaguardas para que esa capacidad sea ejercida en igualdad de condiciones con las demás personas.

Esta adhesión requirió que el Estado Argentino hiciera cambios legislativos y en esa línea se sancionó la Ley Nacional N° 26.657 de Salud Mental. En el proceso de constitucionalización del derecho privado, el Código Civil y Comercial (vigente desde agosto de 2015) acoge una perspectiva de derechos humanos para la discapacidad.

Como ya se ha explicado en los capítulos previos, el concepto de discapacidad y las posibilidades de la persona con discapacidad, su noción, han tenido que ver con las respuestas sociales al fenómeno de la discapacidad, con Agustina Palacios afirmamos (2014):

las últimas décadas del Siglo XX han marcado el paso a un nuevo enfoque, que se encuadra en la tradición social, donde se concibe a la discapacidad como un fenómeno complejo, integrado en gran medida por factores sociales, que por lo tanto apunta a modificar prejuicios, prácticas y barreras que impiden la participación social de las personas con diversidad funcional en igualdad que las demás. Este nuevo enfoque ha podido sentar las bases para que en el Siglo XXI la discapacidad quede sin duda situada y enmarcada dentro del discurso de los derechos humanos (p.14).

Según estos autores, el modelo social busca la inclusión a través de la igualdad y no discriminación, la accesibilidad y el diseño universal, los ajustes razonables, los apoyos y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad (Palacios y Sastre, 2014).

Así, el modelo social se relaciona con valores propios de los derechos humanos, entendiendo a la libertad como autonomía lo que exige que “la persona sea el centro de las decisiones que le afecten; la igualdad inherente de todo ser humano -inclusiva de la diferencia- a cual asimismo exige la satisfacciones de necesidades básicas y la solidaridad” (Palacios y Sastre Campo, 2014, p.17).

El modelo social considerará a la persona con discapacidad en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás y en su situación de diversidad funcional que requiere en algunas circunstancias de medidas específicas para garantizar el goce y ejercicio de sus derechos en igual de condiciones que el resto de personas.

Que la mirada sobre la persona con discapacidad sea desde los derechos humanos generará consecuencias en el ámbito normativo pero también plantea la necesidad de revisar los concepto de dignidad humana y también hace necesario el diseño de políticas públicas pero por sobre todas las cosas, el compromiso y la responsabilidad de garantizar que los derechos sean ejercidos en igualdad de condiciones con los demás. De este modo, “la principal consecuencia, se relaciona con dejar de considerar a las personas con discapacidad como objeto de política asistencial para pasar a hacerlo como titulares y sujetos de derechos, en igualdad de condición con el resto de las persona” (p. 19).

El Preámbulo de la CDPD reconoce 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, idea que se sostiene en el Art. 1 que establece que “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”.



Es fundamental destacar de la Convención el establecimiento de principios:

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; e) La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Estos principios sirven para interpretar la Convención y también para fijar políticas públicas y dictar legislación. Es de fundamental importancia el principio de la dignidad humana pues en él se asienta todo el sistema de los derechos humanos: “viene a reforzar la idea que las personas con discapacidad tienen un papel en la sociedad, que hay que atender con absoluta independencia de cualquier consideración de utilidad social o económica” (Palacios y Sastre Campo, 2014, p.23).

En cuanto a la igualdad, todo el articulado y su preámbulo consagran un trato no discriminatorio pero también consagran la igualdad de oportunidades por lo que se hace necesario adoptar políticas activas de reconocimiento, por cada derecho que la convención consagra.

Teniendo presente la finalidad de este trabajo es importante destacar la accesibilidad, tener una mirada amplia e inclusiva de la diversidad humana, su falta se traduce en discriminación por lo que no sólo es necesario contar con accesibilidad arquitectónica y comunicacional, sino que se consagra, tal como nos manifiesta Palacios, la accesibilidad actitudinal, permitir el ejercicio de la capacidad jurídica por lo que se requieren medidas de promoción para asistir y ejercerla, capacidad que le consagra la Convención y que se logra a través del modelo de apoyos.

Se debe tener presente que este principio “implica asumir que todas las personas poseen -no sólo un valor intrínseco o inestimable-, sino también son

intrínsecamente iguales en lo que se refiere a su esencia, más allá de cualquier diversidad física, mental, intelectual o sensorial”. Por eso es importante “deconstruir la misma idea de la dignidad humana, desde otra concepción que trasciende las perspectivas basadas en las capacidades o en determinadas capacidades de los individuos” (Palacios y Sastre Campo, 2014, p.18).

## **5- La Educación y la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad**

El derecho a la educación está consagrado en el Art. 24 de esta Convención que impone a los Estados partes la obligación de respetar, proteger y garantizar la educación inclusiva y de calidad para todas las personas sin distinción. Este derecho debe ser garantizado en todos los niveles<sup>82</sup>, incluido el nivel superior. El último párrafo de este artículo que comentamos dice:

---

<sup>82</sup> Artículo 24 Educación 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y - 19- sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. 2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que: a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. 3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y -20- habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares; b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social. 4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - comité de expertos independientes que supervisa el cumplimiento de la Convención- en su Observación General número 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, lo define como:

el derecho de todas las personas a aprender en un sistema educativo diseñado teniendo en cuenta las necesidades de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, en donde todos los centros educativos acogen a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas u otras (CRPD/C/20/3).

El Comité destaca la necesidad que se brinde una educación de calidad, pero requiere también:

cambiar las actitudes de discriminación y los sistemas discriminadores, para crear sociedades inclusivas, que respeten y valoren las diferencias y la dignidad de todas las personas por igual. La educación inclusiva valora la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y favorecedor del desarrollo humano. Para

---

maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. 5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

atender adecuadamente a las diversas necesidades educativas que presenten los estudiantes, de modo que puedan desarrollar su personalidad, aptitudes y capacidades hasta el máximo de sus posibilidades, se deben garantizar los apoyos y ajustes necesarios.

Pues el Art. 24, párrafo 2, apartado a) de la Convención, las personas con discapacidad no deben quedar excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad.

La denegación de ajustes razonables constituye discriminación, pues los Estados partes tienen la obligación inmediata de garantizarlos desde el momento en que una persona con discapacidad los requiere en una determinada situación, por ejemplo, en la escuela, para disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones con los demás.

Si bien el Art. 4, párrafo.2, de la Convención reconoce la realización progresiva de los derechos económicos, sociales y culturales, y la obligación de los Estados partes de tomar medidas hasta el máximo de los recursos a su disposición, debe de manera inmediata cumplir las obligaciones como la eliminación de la discriminación y las desigualdades en el disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales.

Esto quiere decir que, si bien puede ligarse a cuestiones presupuestarias la modificación, por ejemplo, de edificios o programas de accesibilidad arquitectónica, cuando una persona con discapacidad solicite se remuevan obstáculos y se realicen ajustes razonables, éstas se deben cumplir.

Tal como lo establece el Comité, el sistema de educación inclusiva debe proveer la educación a todos los estudiantes y estar basado en una educación de calidad proporcionando a cada estudiante el apoyo que requiera, “la no discriminación incluye el derecho a no ser segregado y a ser proporcionado con ajuste razonable y debe entenderse como el deber de proporcionar ambientes de enseñanza accesibles y ajustes razonables” (CRPD/C/20/3).

Una educación inclusiva y de calidad supone la formación del personal docente, disponibilidad de materiales escolares accesibles, la transformación de los entornos educativos existentes en entornos incluyentes y accesibles, el

fomento del traslado de los recursos de los entornos segregados a los inclusivos, y la provisión de apoyo adecuado a los estudiantes que lo requieran.

Supone también conforme lo define el Comité que se cuente con recursos humanos y financieros suficientes, para eliminar todos los obstáculos económicos y estructurales, y apoyar el proceso de implantación de un sistema de educación inclusivo con un punto de partida inicial, calendario y objetivos medibles y medidas de supervisión y rectificación; la adopción de medidas de capacitación y formación profesional continuas obligatorias que preparen al personal docente a trabajar en entornos educativos inclusivos, incluyendo buenas prácticas en la respuesta a los requisitos individuales de los alumnos. Se deben garantizar los apoyos y recursos para los maestros, personal de apoyo y demás personal del sistema educativo.

Se recomienda incrementar la toma de conciencia y las medidas para combatir la discriminación, los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas, incluidos el acoso escolar contra las personas con discapacidad, y desarrollar respuestas acertadas que fomenten una actitud de respeto de sus derechos.

Se debe, acorde a lo que prescribe el Comité, fomentar la celeridad y accesibilidad en los procesos de denuncia y recursos legales en casos de discriminación con base en la discapacidad, incrementando el conocimiento de los estándares de la Convención entre los miembros del sistema judicial.

Estas recomendaciones fueron realizadas para un caso concreto en una investigación que realizó el comité en España por una denuncia de discriminación pero nos muestran cómo se expresa el derecho del Art. 24 de la Convención.

En materia de educación superior, la Red Interuniversitaria de discapacidad del Consejo Interuniversitario Nacional de Discapacidad efectuó una declaración, en 2019, donde sentó que:

Las universidades públicas -en tanto miembros integrantes del Estado argentino- están obligadas a cumplir y hacer cumplir la CDPD. El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las

personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen su dignidad inherente a ella (RID-CIN, 2019).

## 6- Legislación nacional

Además de los Instrumentos internacionales a los que nuestro país adhiere, también son numerosas leyes que tratan sobre discapacidad, que no son coherentes entre sí y que deben ser armonizadas fundamentalmente por la manera que conceptualizan la discapacidad. Entre ellas mencionamos:

### Ley N° 22.431

Esta Ley crea el Sistema Integral para las Personas con Discapacidad. Propone un sistema integral para brindar atención médica, beneficios de la seguridad social y educación. Asimismo propone medidas de acción positiva para la promoción del empleo, transporte y franquicias.

Esta Ley es del año 1981 y está atravesada por el paradigma médico rehabilitador. Plantea una polaridad entre discapacidad y normalidad. Utiliza el término *discapacitados* y trata de ofrecer compensaciones para neutralizar la desventaja que supone la discapacidad. Seda (2017) a quien seguimos en este punto, nos dice que la Ley “sostiene una perspectiva centrada en el tratamiento médico, la rehabilitación, la divergencia respecto de la normalidad” (p.44).

### Ley N°24.901

El Sistema de Prestaciones Básicas de Atención Integral a favor de las Personas con Discapacidad, tiene como principio general la cobertura integral. Se relaciona con las de obras sociales y de medicina prepaga.

## **El Sistema Previsional**

Ofrece la pensión contributiva derivada de padre a hijo o cónyuge con discapacidad a cargo. Se otorga a personas que no tienen los requisitos necesarios para obtener el beneficio jubilatorio.

## **En materia de educación**

Además de la Convención sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad y lo dispuesto por la Constitución Nacional encontramos la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de Educación Superior 24.521 y 25.573, donde se incorpora la obligación de incluir a las personas con discapacidad.

Así se establece, en la Ley de Educación Superior, que:

Artículo 2º: El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad.

También garantiza a las personas con discapacidad en las instituciones la accesibilidad y remoción de obstáculos al momento de su evaluación. La Ley nos dice, en su Art. 13:

Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho:

f) Las personas con discapacidad, durante las evaluaciones, deberán contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes.

El Art. 28 inciso a) de la Ley 24.521, en cuanto a la formación de los científicos, profesionales, docentes y técnicos, se propone:

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

En el inciso e) del Art. 29 de la Ley 24.521, el legislador establece como una atribución básica el formular planes de estudio, de investigación y extensión la capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

Las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones:

e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad.

Es de importancia para la vida universitaria, la Ley N° 27.061 (2014), que aprueba el Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, adoptado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). Si bien está vigente aún no se ha implementado, pese a la gran importancia que tiene para la educación y la efectividad del derecho.

Cabe destacar que en nuestro país las normas de derecho interno que regulan la discapacidad se encuentran dispersas y excedería este trabajo recopilarlas y enunciarlas una a una. No obstante, atendiendo la finalidad instrumental de esta obra recomendamos consultar la página oficial [infojus.gob.ar](http://infojus.gob.ar), [infoleg.gov.ar](http://infoleg.gov.ar) y también en internet se puede encontrar un



trabajo que recopila la normativa vigente en materia de derechos de las personas con discapacidad<sup>83</sup>.

## **7- Apoyos en la legislación argentina**

El Art.12 de la CPCD reconoce el derecho humano a la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. En consecuencia los Estados deben diseñar modelos de apoyo al ejercicio de la capacidad jurídica. Estos apoyos están reglamentados en el Código Civil y Comercial como veremos seguidamente.

### **El Código Civil y Comercial. Ley 26.994**

Se sanciona por Ley 26.994 el nuevo Código Civil y Comercial para la República Argentina. Se trata de un proceso de recodificación y de reconocimiento de nuevas realidades y nuevos paradigmas que se hacen presentes en la vida de los ciudadanos.

Nos parece necesario destacar brevemente algunos de estos nuevos paradigmas tomando conceptos vertidos por dos de sus autores, en un caso Lorenzetti y en el otro caso Kemelmajer de Carlucci quienes conformaron la comisión que redactó este cuerpo legal.

En primer lugar, siguiendo a Lorenzetti (2012), podemos afirmar que el Código Civil y Comercial produce la constitucionalización del derecho privado<sup>84</sup>, con lo que se busca la protección de la persona humana, fundamentalmente los más vulnerables: la mujer, los niños y las personas con discapacidad.

En esta legislación se regulan los derechos de los ciudadanos “sobre la base de la igualdad (...) busca la igualdad real y desarrolla normas destinadas a establecer “una verdadera ética de los vulnerables” (Introducción. 2 Código de Igualdad).

---

<sup>83</sup> <https://tuespaciojuridico.com.ar/tudoctrina/2015/06/26/normativa-vigente-vigente-ampara-los-derechos-las-personas-discapacidad/> última consulta 3/10/20.

<sup>84</sup> Se trata de aplicar a las situaciones de la vida civil las normas de la Constitución Nacional y los tratados de derechos humanos incorporados a la Constitución Nacional y que la Argentina haya firmado. Se busca que el derecho privado - en este caso el Código Civil y Comercial – mantenga coherencia con el sistema de derechos humanos.

El nuevo Código se basa en un paradigma no discriminatorio donde deja de ser el hombre el centro de la legislación y aparecen la mujer, niños, las comunidades originarias, el consumidor y muchos otros actores que no habían sido reconocidos.

Está realizado para una sociedad multicultural. Se ha pensado, por ejemplo, en diferentes tipos de familias y asimismo en las comunidades de los pueblos originarios con el objetivo de regular “una serie de vidas propias de una sociedad pluralista, en el que conviven diferentes visiones que el legislador no puede desatender” (Lorenzetti, 2012).

En el decir de Marisa Herrera (2015), el Código Civil y Comercial -que entró en vigencia en el mes de Agosto de 2015- “tiene cara de mujer” (Introducción IV, párrafo 1) porque reconoce al igual a los niños y adolescentes, ya que han adquirido peso propio al ser reconocido en la categoría de vulnerables, pensándose que como Ley “debe estar al servicio del más débil para fortalecerlo y sacarlo de ese lugar de fragilidad en el que se encuentra inmerso” (Introducción VIII, párrafo 1.)

La legislación argentina incorpora los postulados convencionales por lo que la incapacidad de hecho es una excepción, pues establece la actividad de las personas con discapacidad a través del establecimiento de salvaguardas y apoyos.

Se legisla la protección para aquellas personas que se encuentren vulnerables por su condición de discapacidad mental o intelectual pero, ese cuidado no interfiere con su autonomía, ni tampoco es una sustitución de su voluntad. En este punto cobra protagonismo el juez pues debe prestar especial cuidado con los apoyos que se designen, y en todo momento es necesario buscar el equilibrio entre protección y autonomía.

El Código Civil y Comercial (CCyC) establece que todas las personas tienen aptitud para ser titulares de derechos y deberes jurídicos. La ley puede privar o limitar esa capacidad. Esos derechos pueden ser ejercidos por toda persona humana, excepto limitaciones que establece el Código y las que se establezcan en una sentencia judicial (Art. 22 y 24, CCyC).

En el Art. 31 del CCyC se establecen las reglas generales para la restricción al ejercicio de la capacidad jurídica:

La restricción al ejercicio de la capacidad jurídica se rige por las siguientes reglas generales:

- a) la capacidad general de ejercicio de la persona humana se presume, aun cuando se encuentre internada en un establecimiento asistencial;
- b) las limitaciones a la capacidad son de carácter excepcional y se imponen siempre en beneficio de la persona;
- c) la intervención estatal tiene siempre carácter interdisciplinario, tanto en el tratamiento como en el proceso judicial;
- d) la persona tiene derecho a recibir información a través de medios y tecnologías adecuadas para su comprensión;
- e) la persona tiene derecho a participar en el proceso judicial con asistencia letrada, que debe ser proporcionada por el Estado si carece de medios;
- f) deben priorizarse las alternativas terapéuticas menos restrictivas de los derechos y libertades.

Esto significa que todas las personas son capaces, a menos que un juez declare la incapacidad, pero esta declaración judicial es excepcional y subsidiaria.

### **Personas con capacidad restringida y con incapacidad (Art 32, CCyC)**

El juez puede restringir la capacidad para determinados actos de una persona mayor de 13 años que padece de una adicción o una alteración mental permanente o prolongada, de suficiente gravedad y siempre que estima que del ejercicio de su plena capacidad puede resultar un daño a su persona o sus bienes.

En este caso el juez debe designar el o los apoyos necesarios, especificando los ajustes razonables en función de las necesidades y circunstancias de la persona.

Los apoyos deben promover la autonomía y favorecer las decisiones que respondan a las preferencias de la persona protegida.

Por excepción, el juez puede declarar la incapacidad y designar un curador cuando la persona esté absolutamente imposibilitada de interaccionar

con su entorno y expresar su voluntad por cualquier modo, medio o formato adecuado y el sistema de apoyo resulte ineficaz.

### **El CCyC establece el procedimiento para el dictado de la incapacidad y de la capacidad restringida.**

En todo el proceso el juez le debe garantizar la inmediatez al interesado, tiene que estar representado en el juicio, y debe entrevistarle personalmente antes de dictar sentencia. Se debe asegurar la accesibilidad y los ajustes razonables del procedimiento.

Se establecen, en el Art. 37 del CCyC los aspectos sobre los que se debe pronunciar en la sentencia y de resaltarse que es imprescindible el dictamen de un equipo interdisciplinario para que el juez se expida.

La sentencia se debe pronunciar sobre los siguientes aspectos vinculados a la persona en cuyo interés se sigue el proceso:

- a) diagnóstico y pronóstico;
- b) época en que la situación se manifestó;
- c) recursos personales, familiares y sociales existentes;
- d) régimen para la protección, asistencia y promoción de la mayor autonomía posible.

Para expedirse, es imprescindible el dictamen de un equipo interdisciplinario.

La sentencia debe, asimismo, determinar cuáles son los límites que se le establecen, se busca afectar lo menos posible la autonomía personal. Así lo establece el Art. 38:

#### **Alcances de la sentencia**

La sentencia debe determinar la extensión y alcance de la restricción y especificar las funciones y actos que se limitan, procurando que la afectación de la autonomía personal sea la menor posible. Asimismo, debe designar una o más personas de apoyo o curadores de acuerdo a lo establecido en el Art. 32 de este Código y señalar las condiciones de

validez de los actos específicos sujetos a la restricción con indicación de la o las personas intervinientes y la modalidad de su actuación

La sentencia debe ser inscripta en el Registro de Estado Civil y Capacidad de las Personas y se deja constancia al margen del acta de nacimiento (Art. 39 CCyC). Si cesa la restricción se debe dar de baja a la anotación.

La sentencia es revisable a pedido del interesado pero el juez debe en un plazo no mayor a tres años revisarla tomando como base dictámenes interdisciplinarios y con la asistencia personal del interesado. Cuenta también con la intervención del ministerio público.

### **Finalmente... ¿Qué son los apoyos?**

Siguiendo a Fernández (2014) podemos decir que en el sistema de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la denominación “apoyos” constituye un término general, a partir del cual cada Estado debe determinar el contenido a imprimir desde su ordenamiento jurídico.

La Convención refiere al apoyo como un mecanismo de ejercicio de derechos humanos en general. El apoyo es una herramienta que tiene como fin que la persona con discapacidad tome sus propias decisiones, y “excede el ámbito netamente jurídico. Puede adoptar múltiples formas y actuar en diversos ámbitos, desde lo prestado por la familia, (...) el asistencial en sus diversas áreas (personal, económico, social, de salud, educación, finalmente, jurídica)” (Fernández, 2014, p.11). Los apoyos son ajustes a medida, no son enumerados en la Convención y ésto es porque se reconoce la diversidad propia a la discapacidad, “la toma de decisiones con apoyo adopta numerosas modalidades” (p. 11).

Nuestro Código Civil y Comercial da un concepto:

#### **Artículo 43. Concepto. Función. Designación**

Se entiende por apoyo cualquier medida de carácter judicial o extrajudicial que facilite a la persona que lo necesite la toma de

decisiones para dirigir su persona, administrar sus bienes y celebrar actos jurídicos en general.

Las medidas de apoyo tienen como función la de promover la autonomía y facilitar la comunicación, la comprensión y la manifestación de voluntad de la persona para el ejercicio de sus derechos.

El interesado puede proponer al juez la designación de una o más personas de su confianza para que le presten apoyo. El juez debe evaluar los alcances de la designación y procurar la protección de la persona respecto de eventuales conflictos de intereses o influencia indebida. La resolución debe establecer la condición y la calidad de las medidas de apoyo y, de ser necesario, ser inscripta en el Registro de Estado Civil y Capacidad de las Personas.

Como se puede apreciar, el Código sostiene la mirada de la Convención, le da carácter de herramienta y se imponen obligaciones al juez para garantizar el equilibrio en la manifestación de la voluntad y no sea sustituida por el apoyo.

## **8- Una cadena de valores: Accesibilidad**

En 1994 se dicta la Ley de Accesibilidad de personas con movilidad reducida 24.314, modificatoria de la ley 22.431 que establecida el Sistema de Protección Integral de los Discapacitados sancionada en el año 1981, a la luz del paradigma médico rehabilitador.

Con esta reforma en tres artículos se consagra al paradigma de derechos humanos, estableciendo la accesibilidad a los espacios públicos, principio que también está contemplado por la Convención Sobre los Derechos para las Personas con Discapacidad en su Art. 9, donde se pide a los Estados parte a que adopten medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan vivir de forma independiente, asegurando su acceso “en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones”.

Seguendo a Ibáñez (2016) podemos afirmar que la accesibilidad tal como está reglamentada en la Ley es una cadena de valores con cuatro eslabones que no pueden faltar, pues si se rompe esta cadena.

se pierde la autonomía del desplazamiento (...) El primer eslabón se da en la accesibilidad arquitectónica, desde el momento de salir de la casa; el segundo, el urbanístico; el tercero, el transporte, y el cuarto, que tiene que estar en todos lados, es la comunicación (...) Con señales, cartelería, pictogramas, pisos táctiles, etc., podemos saber a dónde vamos.

La Ley que comentamos define y establece como prioridad la supresión de barreras físicas en los ámbitos urbanos arquitectónicos y del transporte para lograr la accesibilidad para las personas con movilidad restringida.

La Ley define la accesibilidad:

Entiéndase por accesibilidad la posibilidad de las personas con movilidad reducida de gozar de las adecuadas condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria sin restricciones derivadas del ámbito físico urbano, arquitectónico o del transporte para su integración y equiparación de oportunidades.

Se propone a través de la Ley, suprimir barreras físicas urbanas en vías y espacios libres para lo cual se deben cumplir los siguientes criterios:

a) Itinerarios peatonales: contemplarán una anchura mínima en todo su recorrido que permita el paso de dos personas, una de ellas en silla de ruedas. Los pisos serán antideslizantes sin resaltos ni aberturas que permitan el tropiezo de personas con bastones o sillas de ruedas. Los desniveles de todo tipo tendrán un diseño y grado de inclinación que permita la transitabilidad, utilización y seguridad de las personas con movilidad reducida.

- b) Escaleras y rampas: las escaleras deberán ser de escalones cuya dimensión vertical y horizontal facilite su utilización por personas con movilidad reducida y estarán dotadas de pasamanos. Las rampas tendrán las características señaladas para los desniveles en el apartado a).
- c) Parques, jardines plazas y espacios libres: deberán observar en sus itinerarios peatonales las normas establecidas para los mismos en el apartado a). Los baños públicos deberán ser accesibles y utilizables por personas de movilidad reducida.
- d) Estacionamientos: tendrán zonas reservadas y señalizadas para vehículos que transporten personas con movilidad reducida, cercanas a los accesos peatonales.
- e) Señales verticales y elementos urbanos varios: las señales de tráfico, semáforos, postes de iluminación y cualquier otro elemento vertical de señalización o de mobiliario urbano se dispondrán de forma que no constituyan obstáculos para los no videntes y para las personas que se desplacen en silla de ruedas.
- f) Obras en la vía pública: Estarán señalizadas y protegidas por vallas estables y continuas y luces rojas permanentes, disponiendo los elementos de manera que los no videntes puedan detectar a tiempo la existencia del obstáculo. En las obras que reduzcan la sección transversal de la acera se deberá construir un itinerario peatonal alternativo con las características señaladas en el apartado a).

En el Art. 21 la Ley se ocupa de las barreras arquitectónicas y sienta criterios para su supresión, previendo la adaptabilidad, la practicabilidad y la visitabilidad, definiéndolas cómo:

Entiéndase por adaptabilidad, la posibilidad de modificar en el tiempo el medio físico con el fin de hacerlo completa y fácilmente accesible a las personas con movilidad reducida.

Entiéndese por practicabilidad, la adaptación limitada a condiciones mínimas de los ámbitos básicos para ser utilizados por las personas con movilidad reducida.



Entiéndese por visitabilidad, la accesibilidad estrictamente limitada al Ingreso y uso de los espacios comunes y un local sanitario que permita la vida de relación de las personas con movilidad reducida.

La ley distingue edificios de uso público y edificios de viviendas, destacaremos en este trabajo lo prescripto para los edificios de uso público en el Art. 21:

a) Edificios de uso público: deberán observar en general la accesibilidad y posibilidad de uso en todas sus partes por personas de movilidad reducida y en particular la existencia de estacionamientos reservados y señalizados para vehículos que transporten a dichas personas cercanos a los accesos peatonales; por lo menos un acceso al interior del edificio desprovisto de barreras arquitectónicas, espacios de circulación horizontal que permitan el desplazamiento y maniobra de dichas personas al igual que comunicación vertical accesible y utilizable por las mismas, mediante elementos constructivos o mecánicos y servicios sanitarios adaptados. Los edificios destinados a espectáculos deberán tener zonas reservadas, señalizadas y adaptadas al uso por personas con sillas de ruedas. Los edificios en que se garanticen plenamente las condiciones de accesibilidad ostentarán en su exterior un símbolo indicativo de tal hecho. Las áreas sin acceso de público o las correspondientes a edificios industriales y comerciales tendrán los grados de adaptabilidad necesarios para permitir el empleo de personas con movilidad reducida.

La sola lectura del artículo y la mirada a nuestros edificios, donde se despliegan nuestras actividades de trabajo, donde se desarrolla la actividad docente o de estudio, hacen claro el contraste y demuestran la falta de cumplimiento de la normativa y la urgente necesidad de ponerse en marcha para dar un cumplimiento de la Ley.

Decíamos que un cuarto eslabón de la cadena es la comunicación, en nuestro país se ha dictado la Ley 26.653 de Accesibilidad a la Información de las páginas Web, por la que el Estado Nacional por lo que en la definición

quedan también contempladas las universidades nacionales, deben respetar las normas y requisitos sobre accesibilidad para facilitar el acceso a sus contenidos a las personas con discapacidad “con el objeto de garantizarles la igualdad real de oportunidades y trato, evitando así todo tipo de discriminación” (Art 1, Ley 26.653).

La ley define accesibilidad en el Art. 3 donde establece la posibilidad de que la información de la de la página Web pueda ser comprendida y consultada por personas con discapacidad y por usuarios que posean diversas configuraciones en su equipamiento o en sus programas.

La Ley toma como requisitos y normas de accesibilidad las obligaciones generales determinadas por el artículo 4º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Ley 26.378).

El requisito de accesibilidad para personas con discapacidad, tiene que estar contemplado en “las compras o contratación de servicios tecnológicos en materia informática que efectúe el Estado nacional en cuanto a equipamientos, programas, capacitación, servicios técnicos y que estén destinados a brindar servicios al público o al servicio interno de sus empleados o usuarios” (Art. 6, Ley 26.653).

La Ley establece plazos de cumplimiento para la implementación de las páginas que existían o estuvieran en proceso de elaboración, pero a la fecha no se ha dado total cumplimiento.

Es importante en esta norma tener presente que asigna responsabilidad administrativa y por ante la justicia en caso que no se cumpliera, para los funcionarios públicos.

En materia de comunicación, la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual anuncia en uno de sus objetivos, Art. 3, Inciso n) el deber de garantizar el derecho de acceso a la información y a los contenidos de las personas con discapacidad y consagra la accesibilidad en su Art. 66:

Accesibilidad. Las emisiones de televisión abierta, la señal local de producción propia en los sistemas por suscripción y los programas informativos, educativos, culturales y de interés general de producción nacional, deben incorporar medios de comunicación visual adicional en

el que se utilice subtítulo oculto (closed caption), lenguaje de señas y audio descripción, para la recepción por personas con discapacidades sensoriales, adultos mayores y otras personas que puedan tener dificultades para acceder a los contenidos. La reglamentación determinará las condiciones progresivas de su implementación.

La Ley, junto con sus reglamentarios reconoce la importancia de la accesibilidad para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y propicia la plena participación en la vida de nuestra sociedad.

Lo cierto es que la accesibilidad es un derecho en sí y forma parte también de otros derechos, así por ejemplo el derecho a una vida autónoma que requiere necesariamente de contar con espacios accesible, podríamos tomar la imagen de que se trata de un derecho bisagra, un derecho sin el cual los demás derechos consagrados a las personas con discapacidad son imposibles de ejercer. Es necesario afirmar que “Sin accesibilidad, o con una accesibilidad deficiente, derechos y libertades fundamentales, que creíamos conquistados y vigentes para todas las personas, no son más que una ficción lastimosa” (Pérez Bueno, 2005 en Miranda Erro, 2016, p. 13).

## 9- Conclusión

Como dijimos, nuestro país tiene una frondosa legislación en materia de discapacidad, por lo que decidimos destacar la Convención y los principios que tutela, y también los aspectos constitucionales de esta materia.

Creemos que las universidades, puntualmente la Universidad Nacional de San Luis, cuyo primer rector Mauricio López dio testimonio con su pensamiento y su vida ofrendada por los derechos humanos, se deben sentir convocadas a redoblar esfuerzos para garantizar el acceso a la educación sin discriminación y con un pleno reconocimiento de la dignidad de las personas con discapacidad.

Cada espacio accesible desde lo arquitectónico, cada texto compartido por el docente en lenguaje claro, cada evaluación realizada con un intérprete cuando así sea necesario, cada texto remitido con anterioridad para que el

alumno con discapacidad pueda trabajarlo, son verdaderas expresiones y ejercicios de derechos humanos.

Sostenemos, tal como lo afirma el Instituto Interamericano de Derechos Humanos en cita a Bobbio “el problema no consiste en saber cuáles y cuántos son los derechos... sino más bien saber cuál es la forma más segura de garantizarlos, para impedir que, a pesar de las solemnes declaraciones, se los violen constantemente” (IIDDHH, 2011, p.60).

La comunidad docente, seguramente, siguiendo la huella de su primer Rector con su práctica cotidiana hallará las maneras creativas de garantizar los derechos de las personas con discapacidad. Se deberá para eso “desandar un camino enraizado de estereotipos, estigmas, prejuicios y discriminación en el sentido asumido en la Convención, como también asumir desde otra perspectiva más amplia y desde otra lógica, la educación” (Bersanelli, 2013, p 158).

Recordar que nuestro primer Rector nos invita a pensar “en el hombre con el hombre... la comunión de las personas” (Riveros, 2020).

## Referencias

- Bersanelli, S. (2013). *Prácticas discriminatorias y estereotipos en la educación de las personas discapacidad En Discapacidad Justicia y estado, Discriminación, estereotipos y toma de conciencia*. 1 ed. Buenos Aires; Infojus 2013.
- Código Civil y Comercial de la Nación [http://www.saij.gob.ar/docs-f/codigo/Codigo\\_Civil\\_y\\_Comercial\\_de\\_la\\_Nacion.pdf](http://www.saij.gob.ar/docs-f/codigo/Codigo_Civil_y_Comercial_de_la_Nacion.pdf) Ultima consulta 09/10/19.
- Del Águila, L. et al. (2013). *Rosales Discapacidad Justicia y estado, Discriminación, estereotipos y toma de conciencia* 1. Ed. Buenos Aires; Infojus 2013.
- Fernández, S. (2014). *El régimen de capacidad en el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación*. Sup. Especial Nuevo Código Civil y Comercial 2014 (Noviembre), 25 cita online: ([http://www.scba.gov.ar/leyorganica/ccyc30/pdfley/Fernandez\\_El\\_regimen\\_de\\_capacidad.pdf](http://www.scba.gov.ar/leyorganica/ccyc30/pdfley/Fernandez_El_regimen_de_capacidad.pdf)).
- García, C., Heredia, M., Reznik, L., y Rusler, V. (2015). La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad. Espacios de crítica y producción, (51), 41-56.
- Herrera, M. (2015). *El Código Civil y Comercial de la Nación desde la perspectiva de género*. La Ley. Buenos Aires.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2010). *Manual autoformativo sobre acceso a la justicia y derechos económicos, sociales y culturales*. San José de Costa Rica HDH Autor En [http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/10\\_2011/6785.pdf](http://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/10_2011/6785.pdf) Última consulta 20/03/2015.
- Kemelmajer de Carlucci, A., Herrera M y Lloveras, N. (2014). *Tratado de derecho de familia según el Código Civil y Comercial de 2014 Tomo I* arts. 401 a 508. Rosario. Rubinzal Culzoni Editores.
- Ley 26.522 Servicios de Comunicación Audiovisual  
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/158649/norma.htm>
- Ley 26.653 Accesibilidad a las Páginas Web

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175694/norma.htm>

Ley 24.314 Accesibilidad de personas con movilidad reducida. Modificación de la ley N° 22.431. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/713/norma.htm>

Lorenzetti, R., (2012). *Aspectos Valorativos y principios preliminares del Anteproyecto de Código Civil y Comercial de la Nación*. Ed. La Ley 23/04/2012. Buenos Aires.

Miranda Erro, J. (2016). *La accesibilidad universal y su gestión como elementos imprescindibles para el ejercicio de los derechos fundamentales*. Ediciones Cinca [www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/02/Miranda.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/02/Miranda.pdf)

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* [www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf](http://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf)

Palacios, A. y Sastre Campo, A; (2014). *Acceso a la justicia y derecho al voto de personas con discapacidad. Una asignatura pendiente desde los Derechos Humanos*. En Manual de buenas prácticas en el acceso al a justicia para garantizar el derecho al voto de las personas con discapacidad intelectual y psicosocial Defensoría General de la Nación 8 Argentina) Colección Documento de trabajo N°16 Ed. Programa Eurosociat.

Ponce Mora, B. (2016). *Accesibilidad: un derecho que contempla la ley* recuperado [www.eltribuno.com/salta/nota/2016-5-2-1-30-0-accesibilidad-un-derecho-que-contempla-la-ley](http://www.eltribuno.com/salta/nota/2016-5-2-1-30-0-accesibilidad-un-derecho-que-contempla-la-ley) -

Riveros, S. (2020). *“44 años del golpe de Estado” Mauricio López. Testimoniando su pensamiento*.  
<http://programahistoriaymemoria.unsl.edu.ar/?p=1136>

Seda, J. A. (2017). *Discapacidad y derechos: Impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* 1.Ed. JUSBAIRES. Buenos Aires.

Universidad Nacional de San Luis OCS N°58/18: *Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional de San Luis para el período 2019-2030* en <http://acreditacion.unsl.edu.ar/pdi/>

## Capítulo 4

# Algunas consideraciones para pensar la accesibilidad académica con personas con diversidad funcional auditiva

María Fernanda Pahud<sup>85, 86</sup>

### Tabla de contenido

Introducción	139
1- Consideraciones iniciales acerca de este colectivo	141
2- Las personas con diversidad funcional auditiva y la lengua escrita	142
3- Modos de comunicación de las personas sordas/Sordas	145
4- Algunas (posibles) implicancias de la diversidad auditiva en la vida de la persona	149
5- Sugerencias para el trabajo en el aula	152
A - Cuando el estudiante es usuario de audífonos, equipos de conducción ósea o implantes cocleares	153
B- Cuando el estudiante es usuario de la Lengua de Señas Argentina	157
6- Consideraciones finales	161
Anexo I - Consideraciones acerca de la Diversidad Funcional Auditiva desde el punto de vista audiológico	162
Anexo II - Lectura Fácil: una herramienta para garantizar la accesibilidad comunicativa desde el contenido	166
Referencias	174

---

<sup>85</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora de Enseñanza Diferenciada con orientación en niños sordos. Especialista en Educación Superior. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Dirección de contacto: fernandapahud@gmail.com

<sup>86</sup> La autora de este capítulo agradece profundamente las sugerencias y aportes específicos sobre audiología de la Licenciada en Fonoaudiología, María Paula Egües Almeida.



## Introducción

*No sé lo que es el silencio...  
puede ser que para nosotros  
el silencio sea la oscuridad*  
Ana María Greco<sup>87</sup>

La construcción de la accesibilidad académica en el nivel superior no es una tarea simple que suponga un punto de llegada definitivo, sino más bien, se va dando como un proceso espiralado que lleva a las instituciones a crear entornos que ofrezcan mayores y mejores condiciones de inclusividad dentro de su comunidad educativa y, transitivamente, en la sociedad.

Si bien existen en nuestro país leyes que obligan a las instituciones educativas a garantizar el derecho a una educación inclusiva<sup>88</sup>, su efectivo cumplimiento es un camino complejo. Por un lado, porque implica la revisión y cambio en las concepciones acerca de la diversidad que están muy arraigadas dentro del imaginario social. Por otro lado, porque las prácticas docentes tienen mucho de “artesanal”, donde en cada aula se produce una combinación única entre los saberes disciplinares y metodológicos del profesor, que junto a los conocimientos, experiencias y características subjetivas de los estudiantes, enmarcados en un contexto institucional y social particular, generan una dinámica irrepetible e intransferible. Esto implica que más allá de que se ofrezcan apoyos para garantizar la accesibilidad académica de los estudiantes con diversidad funcional auditiva, no existe una fórmula o un listado de acciones que la garanticen en todos los casos, sino que será necesario una evaluación integral de cada estudiante y de los elementos que interactúan en ese contexto particular, para luego diseñar los ajustes necesarios en cada situación específica.

Como hacíamos referencia en capítulos anteriores, los planteos y estrategias que a continuación desarrollaremos no tienen la pretensión de ser prescriptivos ni de funcionar a modo de recetas acabadas, ya que cada persona es singular en su condición y experiencias de vida por lo que no

---

<sup>87</sup> Poeta Sorda argentina.

<sup>88</sup> Véase el capítulo 3 de este libro “Normas sobre discapacidad”.

vamos a encontrar entre nuestros estudiantes dos que revistan la misma condición y que se beneficien de los mismos apoyos propuestos.

En el presente capítulo abordaremos diferentes aspectos vinculados a la diversidad funcional auditiva. En el primer apartado planteamos algunas consideraciones acerca del colectivo de personas sordas/Sordas donde se explicitan la mirada tradicional acerca de este grupo, centrada en las características de su pérdida auditiva y la nueva perspectiva, centrada en sus rasgos culturales cuyo factor aglutinante es la lengua de señas.

En un segundo momento presentaremos los posibles y más frecuentes modos de comunicación que pueden aparecer entre nuestros estudiantes con diversidad funcional auditiva. Asimismo, introduciremos algunos términos que pueden ayudarnos a comprender las características generales de sus sistemas comunicativos.

En un tercer momento, abordaremos algunas implicancias que *podría* tener la diversidad funcional auditiva en la vida de las personas que poseen esta condición. Cabe recordar que estos son aspectos *generales* planteados a título didáctico a los fines de contextualizar al lector y que éste pueda significar las estrategias para el aula que se proponen en la sección siguiente.

En el último apartado, se plantearán las sugerencias para el trabajo en el aula y se divide en dos: por un lado, aquellas sugerencias para los docentes que tienen entre sus estudiantes a usuarios de dispositivos como audífonos o implantes y, por otro lado, aquellas destinadas a quienes tengan entre su alumnado a personas hablantes de la lengua de señas argentina (LSA).

Al final del capítulo encontrarán dos anexos: el primero aclara algunos conceptos específicos acerca de la diversidad funcional auditiva desde el punto de vista audiológico. En el segundo, hacemos referencia a la “Lectura fácil”, una herramienta que busca garantizar la accesibilidad comunicativa desde el punto de vista del contenido. Creemos que este es un recurso muy potente que les permitirá a los lectores interesados introducirse en esta técnica, cuya especificidad excede los fines de este trabajo.

## 1- Consideraciones iniciales acerca de este colectivo

Tradicionalmente la persona sorda ha sido concebida desde un modelo médico-rehabilitador, donde se consideraba que esta condición auditiva, determinaba siempre en mayor o menor medida una alteración o una transformación negativa en la trayectoria del desarrollo cognitivo de estas personas. Hasta no hace mucho tiempo, era frecuente encontrar en ciertos textos de *psicología de la sordera* un aval importante a esta perspectiva: en ellos se afirma la existencia de una relación entre la pérdida auditiva y ciertos problemas emocionales, sociales, lingüísticos e intelectuales, entendidos como inherentes a la sordera y descritos como comunes a todos los niños, jóvenes y adultos sordos (Skliar, 1997).

Fueron dos las observaciones que a partir de la década del '60 condujeron a diversos profesionales socio-lingüistas a interesarse por la situación de los sordos, lo que se tradujo en una nueva mirada acerca de este colectivo. Las mismas plantean:

por un lado el hecho de que los sordos conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas, a pesar de la represión ejercida por la sociedad y por la escuela. Por otro lado, los hijos sordos de padres sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua hablada y escrita, niveles de lectura semejantes a los del oyente, una identidad construida y equilibrada, y no presentan los problemas socioafectivos propios de los hijos sordos de padres oyentes (Veinberg, 2002, p.1).

La nueva perspectiva acerca de este colectivo, centrada en rasgos culturales y despegada de las tradicionales vinculaciones al déficit auditivo, entiende a los Sordos<sup>89</sup> como: una minoría cultural y lingüística y sigue una perspectiva de promoción de la Lengua de Signos<sup>90</sup>, que está detrás de los

---

<sup>89</sup> Véase la diferencia entre el concepto de persona sorda y Sordos, planteada por Pérez de la Fuente (2014), que se explicita en la página siguiente.

<sup>90</sup> Lengua de signos es la forma en que se designa a la Lengua de Señas en España y algunos otros países de habla hispana.

modelos educativos biculturales y bilingües (Pérez de la Fuente, 2014, p. 283).

Y amplía el autor, “Lane caracteriza la cultura Sorda por los siguientes rasgos: nombre colectivo, sentimiento de comunidad, formas de comportamiento, valores distintivos, conocimiento, costumbres, estructura social, lenguaje, artes, historia, parentesco” (Lane 2005 en Pérez de la Fuente, 2014, p. 217). Otro rasgo que caracteriza a este colectivo de personas es la *visualidad* que implica compartir una cosmovisión anclada en un rasgo identitario, como lo es la lengua de señas, donde sus pilares son “la materialidad visual y espacial constitutiva de las lenguas de señas y la intrínseca relación que existe entre lengua y cultura(s)” (Peluso y Balieiro Lodi, 2015, p. 61). Las lenguas de señas, cabe aclarar, tienen la misma entidad de cualquier otra lengua oral, no es un recurso pedagógico o didáctico, ni una configuración de apoyo para el acceso a los contenidos escolares sino una lengua con todas las potencialidades lingüísticas y cognitivas que éstas tienen para el ser humano (Lapenda y Chaparro, 2019b).

Siguiendo la línea de pensamiento anteriormente planteada, se establece una diferencia de conceptualización al interior de este colectivo de personas que se plasma de la siguiente manera “el término sordo se emplea básicamente para referirse a una situación audiológica<sup>91</sup> y empieza a sustituirse por mayúscula –Sordo– para hacer alusión a los agrupamientos sociales y a las identificaciones culturales que se desprenden de las interacciones de personas con pérdida auditiva” (Pérez de la Fuente, Op. cit., p. 272).

## 2- Las personas con diversidad funcional auditiva y la lengua escrita

Un aspecto fundamental en relación a este grupo al que es necesario hacer referencia, tiene que ver con la lengua escrita. En este sentido, cabe mencionar que dentro de este colectivo el dominio del español escrito es una herramienta que permite mejorar los niveles de autonomía e inclusión en los distintos ámbitos de participación social (educativos, laborales, culturales,

---

<sup>91</sup> El autor se refiere a las características de la condición auditiva de las personas sordas, es decir al grado y tipo de pérdida que éstas presentan.

recreativos, etc.). Sin embargo, la gran mayoría de los miembros de la comunidad Sorda no tiene un dominio funcional de esta lengua que les permita acceder a la información escrita con ciertos niveles de autonomía. De hecho, aproximadamente el 90% de ellos no son dominantes de la lengua escrita de la comunidad mayoritaria oyente o son analfabetos funcionales<sup>92</sup> (Yarza, 2018), dando lugar a numerosas situaciones de exclusión educativa, laboral, cultural, recreativa, en síntesis... social. En este sentido, Yarza expresa:

En una encuesta llevada a cabo en casi 100 países en el año 2009, la Federación Mundial de Sordos (WDF, por sus siglas en inglés) registró 90% de analfabetos funcionales. Cifra que expone no solo la gravedad del problema sino también su carácter global. No es casual entonces que las trayectorias escolares del alumnado Sordo estén teñidas de fracasos, abandonos y bajo porcentaje de certificaciones. Como resultado, se observa dentro de la comunidad una alta tasa de desempleo y de precarización laboral (p. 121).

Sin embargo en nuestro país, continúa diciendo la autora, no existen “estadísticas oficiales acerca de la cantidad de usuarios de esta lengua ni de su nivel de alfabetización. Sin embargo, dentro del ámbito académico se habla de un alto porcentaje de analfabetismo funcional coincidiendo así con lo registrado por la WDF” (Báez, 2009 y Burad, 2010 en Yarza, op.cit, p. 122).

Puntualmente, dentro de la provincia de San Luis, el colectivo de personas sordas no escapa a esta realidad, registrándose una competencia comunicativa en español escrito muy básica, especialmente en adolescentes y adultos. Esta condición nos interpela, como instituciones de educación, a buscar dispositivos que permitan dar respuesta a esta problemática en pos de garantizar la inclusión educativa reconocida en distintas normativas nacionales e internacionales. Consideramos que el dominio de la lengua

---

<sup>92</sup> Se entiende por analfabetos funcionales, aquél grupo de personas que a pesar de conocer el código de una lengua (por ejemplo, reconocer sus letras y combinaciones posibles), no tienen el dominio necesario que les permita utilizarlo efectivamente para cumplir algunas funciones comunicativas.

escrita por parte de las personas sordas/Sordas es una herramienta que les permitiría incrementar los niveles de inclusión social en general, y educativa, en particular, permitiéndoles el acceso y permanencia a los niveles de educación media y superior, ámbitos tradicionalmente excluyentes por para este grupo de personas.

A analizar las causas que dan origen a esta situación, Veinberg (2018) expresa:

En efecto, es posible analizar el alejamiento del acceso a la lengua escrita de gran parte de la comunidad Sorda a partir de un entretejido de circunstancias en relación con la accesibilidad, la falta de modelos lingüísticos y culturales en las escuelas, a la edad, el contexto y las estrategias usadas en el desarrollo del lenguaje, la diferencia entre la Lengua de Señas Argentina y el español, el empleo de estrategias para relacionar información, la dificultad de conocer el idioma o la complejidad en las modalidades de la enseñanza, argumentos ligados a las “cuestiones de las lenguas”, lugar en el que siempre se depositó la responsabilidad de los problemas con los Sordos (p. 149).

Por su parte, Rusell (2018) sostiene la hipótesis acerca de que los bajos resultados que se registran en la alfabetización de personas sordas “están vinculados con un tema lingüístico y con la metodología utilizada para la enseñanza de las lenguas” (p.63). Y continúa diciendo:

Si bien en estos modelos se concibe la lengua de señas como L1<sup>93</sup> y el español como L2<sup>94</sup>, lo que todavía no está generalizado es que esta segunda lengua requiere de metodologías propias de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. Este punto es crucial para el desarrollo de la propuesta (p.67).

---

<sup>93</sup> L1 se refiere a la primera lengua. Éste es un término que si bien no hay acuerdo entre los especialistas en cuanto a su definición, adherimos a la propuesta por Cuq y Gruca (2002) y Cuq (1991) quienes revalorizan el lugar del sujeto hablante quien decide “en función de que se trate de la lengua en la que se sienta más cómodo, la que esté más ligada a su identidad, la que prefiera en diferentes ámbitos o la que utilice para realizar determinadas tareas cognitivas” (Russell, 2018, p. 66).

<sup>94</sup> L2 se refiere a la segunda lengua. Entendida como la lengua que circula en la comunidad del que la aprende (en el caso de los Sordos, sería el español en sus códigos escrito y oral).

Esta mirada actual acerca de las personas Sordas, a nivel educativo, se traduce en un modelo plurilingüe-pluricultural donde las lenguas son contenidos a ser enseñados, por lo que habrá que tomar decisiones sobre las mismas y sobre qué será enseñado y aprendido en cada lengua; donde se parta de entender que el desafío está en expandir los sistemas lingüísticos de todos los estudiantes y que cada uno de ellos desarrollará competencias (aunque asimétricas) en todas las lenguas, al tiempo que el conocimiento adquirido/aprendido en una lengua podrá servirle para comprender cosas de las otras, a partir de la práctica de la “translengua”, una experiencia frecuente en sujetos bilingües<sup>95</sup> (Lapenda y Chaparro, 2019b).

### 3- Modos de comunicación de las personas sordas/Sordas

Es importante señalar que **no** existe una única forma de comunicación de las personas sordas/Sordas. Ésta dependerá de las características de su identidad personal; su diversidad funcional auditiva (mayor o menor percepción auditiva; tipo de hipoacusia; las causas; el momento en que esta se produjo, etc.<sup>96</sup>); los dispositivos tecnológicos que disponga y utilice (audífonos o implantes) y de las experiencias educativas por las que haya transitado, así como de sus potencialidades personales y apoyos disponibles, entre otras variables que interjuegan.

Antes de hablar de algunas de las posibles formas de comunicación que poseen los miembros de este grupo, es necesario plantear tres conceptos a los que haremos referencia varias veces a lo largo de este capítulo: implante coclear, equipos de conducción ósea y audífonos.

---

<sup>95</sup> Translenguar es un tipo de prácticas lingüísticas que se dan en los sujetos bilingües. Dice Jurado Salinas “El translenguar se entiende como el uso simultáneo de varias lenguas para comunicarse, es un conjunto de prácticas discursivas complejas de todos los bilingües y las estrategias pedagógicas que utilizan esas prácticas discursivas para liberar las maneras de hablar, ser y conocer las comunidades bilingües subalternas. A partir de prácticas discursivas de esta naturaleza, se fomentaría el aprendizaje y la reflexión lingüística de los sistemas involucrados, para transitar hacia su apropiación consciente y, por tanto, hacia el uso adecuado de cada uno de ellos en distintos contextos comunicativos” (Gracia 2012 en Jurado Salinas, M. 2017, p. 54).

<sup>96</sup> Al final del capítulo el lector encontrará un apartado (Anexo 1) con algunas consideraciones acerca de la pérdida auditiva desde el punto de vista funcional.

Cuando hablamos de implante coclear nos referimos a un dispositivo tecnológico que mediante un transductor transforma las señales acústicas en señales eléctricas que son enviadas a corteza a través del nervio auditivo. Tiene partes externas como el micrófono y el procesador y otras internas, como el receptor (que se coloca en el hueso mastoides), los electrodos (que se insertan en el interior de la cóclea, en el oído interno). Las partes, externas e internas, se contactan por un cable y por un imán. Es usado en personas que tienen una hipoacusia severa o profunda.

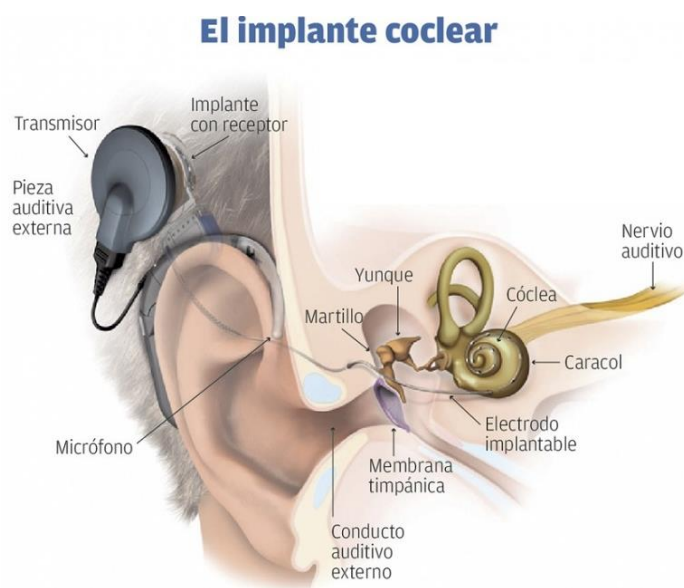


Ilustración 36. Partes del implante coclear (extraído del sitio Web del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, República del Paraguay)<sup>97</sup>.

Existen también otros equipamientos auditivos implantables, llamados equipos de conducción ósea. El mecanismo de los implantes de conducción por vía ósea está basado en la transformación de las ondas sonoras en vibraciones mecánicas, que se transmitirán, utilizando la vía ósea<sup>98</sup> de la persona, hasta alcanzar la cóclea, órgano receptor del sonido en el oído interno. Por tanto, este tipo de equipamiento es sugerido a personas en las que la vía natural de transmisión, la vía aérea, esté alterada como, por ejemplo, aquellas que tienen patología del oído externo y/o medio (Manrique Rodríguez, 2014, p. 395).

<sup>97</sup> Fuente: <https://www.mspbs.gov.py/portal/12940/mas-de-47-nintildeos-hoy-pueden-oir-gracias-al-implante-coclear.html>

<sup>98</sup> Cabe mencionar que el sonido se transmite por dos vías: la aérea y la ósea.



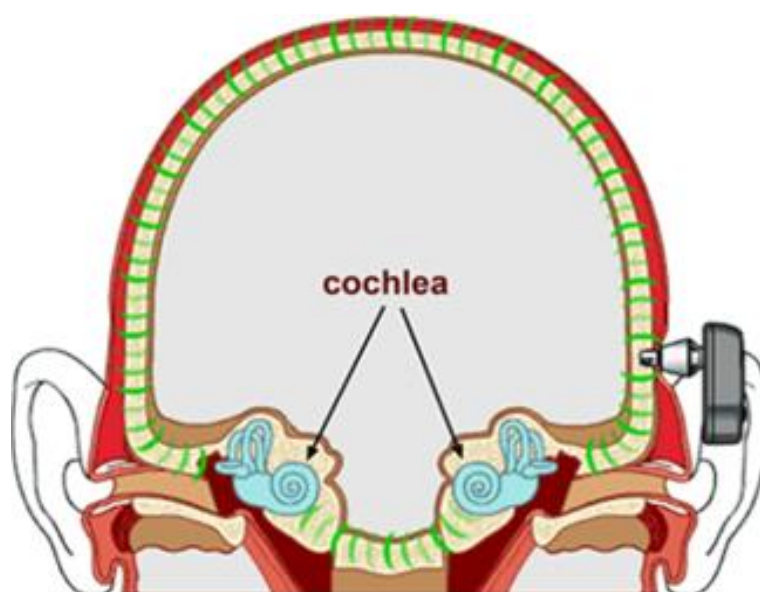


Ilustración 37. Equipo de conducción ósea<sup>99</sup>.

En este sentido, podemos encontrarnos con personas que estén equipadas con implantes cocleares o con equipos de conducción ósea y hagan un buen aprovechamiento de estos dispositivos, con las que podremos comunicarnos utilizando la lengua oral de la comunidad oyente. Posiblemente, también sean dominantes de la lengua escrita por lo que ésta podrá ser otra vía de comunicación con ellos.

Asimismo, hay personas sordas que están equipadas auditivamente con audífonos, que tienen cierto registro auditivo y visual (lectura labial) que les permite conocer y dominar el español oral con mayor o menor grado de asertividad. Es importante tener en cuenta que en estos casos, cuando la pérdida auditiva de la persona supera los 60 decibelios<sup>100</sup> (dB), el proceso de adquisición de la lengua oral no se dará naturalmente, esta persona puede tener algunas dificultades en la producción de algunos fonemas y/o errores u omisiones en la organización gramatical de los enunciados, debido a que no accede completamente a los sonidos del habla aún con el equipamiento auditivo. Por esta razón, con muchas personas sordas no se dará el proceso

<sup>99</sup> Fuente: <https://audiologieboek.nl/content/9-4-12-bone-conduction-devices-bcds-en-middenoorimplantaten/>

<sup>100</sup> Decibel es la unidad de medida que se utiliza para medir la intensidad de un sonido.

de adquisición natural y espontáneo de la lengua oral y será necesario que ésta sea “enseñada” de manera sistemática e intencional.

### ¿Qué partes conforman un audífono?



Ilustración 38. Partes que conforman un audífono<sup>101</sup>.

Cuando hablamos de audífonos nos referimos a un dispositivo electrónico externo (llamados también prótesis auditivas) que tiene la función de amplificar los sonidos. Consta de un micrófono (que recepta los sonidos y lo transforma en señal eléctrica); un amplificador (que aumenta la intensidad de la señal recibida) y un altavoz, que convierte la señal eléctrica, nuevamente en señal acústica.

Estos dispositivos son útiles para algunas pérdidas auditivas y requieren un proceso de selección audioprotésica para identificar cuál es el más apropiado. Asimismo, como antes mencionábamos, requieren de un entrenamiento para la identificación de sonidos y del lenguaje, y en el caso de bebés y niños, debe estar asociado a otros aprendizajes como el de lectura labial, entre otros.

Es importante señalar que en los casos anteriormente mencionados, la sola utilización de los dispositivos (implantes cocleares, equipos de conducción ósea o audífonos) no le confiere a la persona que los usa la “condición” de oyente, es decir, no porque utilice estos dispositivos

<sup>101</sup> Fuente: <https://audiologieboek.nl/content/9-4-12-bone-conduction-devices-bcds-en-middenoorimplantaten/>

“automáticamente” estará escuchando y entendiendo lo que se dice en lengua oral. La comprensión del mensaje depende de muchos factores concomitantes como: el proceso de aprendizaje de la lengua por el que haya transitado esa persona; las condiciones audiológicas del entorno (mayor o menor reverberación<sup>102</sup> en el ambiente, ruidos de fondo, distancia de la fuente de sonido, etc.); estado de ánimo; disposición e interés por la temática de la conversación, etc. Por esta razón, es fundamental que cuando haya dentro de nuestras aulas estudiantes con este tipo de equipamientos, tengamos en cuenta estas variables y nos cercioremos que la información central o de mayor relevancia sea planteada por más de un canal de comunicación y corroborando que ésta se ha comprendido.

También, es posible que nos encontremos con personas Sordas que se comunican utilizando la lengua de señas (en nuestro caso, la LSA) y que tienen dominio de la lengua escrita, lo que les permitirá interactuar por esta vía con personas oyentes, sin la mediación de un intérprete.

Asimismo, podemos encontrarnos en nuestras aulas personas Sordas hablantes de la LSA, que no son dominantes del español oral ni escrito. En ese caso, nuestra vía para comunicarnos será a través de la mediación de otra persona dominante de la LSA (en general en las aulas, suele ser el intérprete). Más adelante en este capítulo, compartimos algunas sugerencias para la interacción en el aula con personas Sordas y su intérprete.

## **4- Algunas (posibles) implicancias de la diversidad auditiva en la vida de la persona**

Antes de adentrarnos en las consideraciones acerca de cómo la diversidad funcional auditiva tiene implicancias en la vida de las personas, es importante recordar que esta condición es uno de los elementos que interjuegan para determinarlas, otro de los elementos fundamentales a considerar son las barreras que esta persona encontró dentro de su contexto para participar plenamente de los aprendizajes y de los distintos ámbitos sociales y culturales. De la resultante de este interjuego, es donde podremos

---

<sup>102</sup> La reverberación, es el reflejo del sonido en una superficie que no lo absorba.

apreciar las implicancias de esta condición en la vida de la persona sorda/Sorda.

De más está decir, que estas consideraciones son generales y son planteadas a título didáctico, sin tener la pretensión de ser un listado exhaustivo que defina o caracterice a los miembros de este colectivo.

### **En la adquisición de la lengua oral**

La audición es la vía fundamental para la adquisición de las lenguas orales de modalidad auditivo-verbal (es decir, en aquellas donde la recepción es por vía auditiva y la producción es verbal). Por lo tanto, la pérdida o disminución de este sentido puede dificultar y hasta impedir la adquisición de este tipo de lenguas, sin embargo este impacto varía en función de:

- El grado de hipoacusia o pérdida auditiva (si es leve, moderada, severa o profunda).<sup>103</sup>
- Si la hipoacusia es uni o bilateral (en uno o ambos oídos).
- Si la hipoacusia se produjo antes de la adquisición de lengua oral (hipoacusia prelocutiva) o cuando la lengua oral ya está adquirida (hipoacusia poslocutiva).
- Si la hipoacusia es de percepción, conducción o mixta.
- Las condiciones personales e interés de la persona por el aprendizaje de esta lengua.
- Etiología o causa de la hipoacusia o sordera.

### **En la comprensión y producción de la lengua escrita**

- En la lectura:

Como decíamos anteriormente en este capítulo, un porcentaje de la población sorda (aproximadamente un 90%) carece de un nivel de lectura comprensiva mínimo, donde solo algunos de ellos dominan la mecánica del deletreo (el código alfabético) pero casi sin comprensión del texto escrito.

Este dato es muy importante a tener en cuenta, puesto que generalmente se supone que estas personas cómo son capaces de ver, no tienen dificultades para leer. En este punto, cabe mencionar que el

---

<sup>103</sup> Al final de este capítulo hay un apartado con algunas consideraciones para entender más acerca de la diversidad funcional auditiva, desde el punto de vista audiológico.

aprendizaje de la lengua escrita para las personas sordas/Sordas implica que hayan sido alfabetizados con una metodología específica, similar a la que se utiliza para la enseñanza de una lengua extranjera<sup>104</sup>. En la ciudad de San Luis, este tipo de propuesta de abordaje del español escrito está iniciándose con experiencias de formación y capacitación de los docentes y algunas experiencias aisladas que aún no toman cuerpo de programa de enseñanza, por lo que la mayoría de las personas sordas que transitaron su escolaridad hasta ahora en este contexto, no son dominantes del español escrito o tienen un dominio muy rudimentario de esta lengua.

Esta consideración es muy importante, en tanto implica que un gran porcentaje de los estudiantes sordos/Sordos que están dentro de nuestras aulas universitarias probablemente no podrán acercarse con autonomía a la lectura de un texto académico, por lo que tendremos que diseñar e implementar estrategias que nos permitan garantizar el acceso a los conocimientos allí planteados.

- En la escritura

En la escritura de aquellas personas sordas/Sordas que tienen un dominio básico de la lengua escrita, podemos encontrar algunos de estos rasgos:

- ✓ Frases simples y cortas.
- ✓ Mayor cantidad de palabras-contenido (sustantivos y verbos) y un número menor de palabras-función (artículos, preposiciones, conjunciones, etc.).
- ✓ Presencia de algunos errores gramaticales en la construcción de los enunciados o incongruencias en algunos elementos gramaticales de las oraciones por ejemplo: en género y número en el sujeto o en las desinencias verbales.

---

<sup>104</sup> También existe dentro de este colectivo, personas hipoacúsicas que aprendieron a leer y escribir con metodologías que “no presentaban diferencias sustanciales al que podía vislumbrarse en las prácticas destinadas a sus pares oyentes. En este sentido, podemos decir que la lengua escrita era considerada como subsidiaria de la lengua oral, como una transcripción de la misma, por lo que el planteamiento central de su didáctica específica descansaba en la hipótesis de que el aprendizaje de la lectura y la escritura se basaba necesariamente en la adquisición y dominio del lenguaje oral, de modo tal que era necesario que el niño sordo progresara en el conocimiento de este último para poder comprender y producir textos escritos” (Marchesi, A. 1993 en Pahud 2004, p. 85).

- ✓ Vocabulario limitado, repeticiones u omisiones.
- ✓ Dificultades para producir frases complejas y/o compuestas.
- ✓ Uso de frases estereotipadas.
- ✓ Comprensión y producción limitada de sinonimia, por ejemplo la persona sorda podría comprender la palabra escrita “lindas”, pero no necesariamente las palabras “bellas”; “hermosas”; “preciosas”; “bonitas”.
- ✓ Presencia de frecuentes errores de omisión, sustitución, adición y cambios en el orden de los grafemas.

## 5- Sugerencias para el trabajo en el aula

A continuación, plasmamos algunas recomendaciones para el docente que tiene en su aula una persona sorda/Sorda. En este caso, lo primero que sugerimos es indagar con el/la estudiante cuál es su forma de comunicación preferencial o con la que quiere/puede manejarse. Sobre esta base, a continuación presentamos algunas consideraciones que podrían ser de utilidad, tomando en cuenta las características particulares de cada uno/a.

- El canal principal de acceso a la información y al conocimiento de su estudiante sordo/Sordo, es el visual. Por lo tanto, incorpore en sus clases la mayor cantidad de elementos visuales que pueda: imágenes, infografías, videos, simulaciones, mapas/redes conceptuales, entre otros. Este enriquecimiento en la presentación de la información y del contenido por más de un canal, redundará en beneficios para el/la estudiante con diversidad funcional auditiva, pero también para el resto de sus estudiantes.
- Es conveniente que el/la estudiante se ubique cerca del profesor o de quien guíe la clase, ya que si bien no todas las personas sordas/Sordas saben leer los labios (con antes lo mencionábamos, este conocimiento implica un proceso sistemático de enseñanza y aprendizaje que no todos han tenido o han podido hacer), los elementos paralingüísticos de la comunicación son centrales para comprender el mensaje: expresiones del rostro, movimientos de manos, entre otros. En síntesis, tener acceso a esta información por

parte del estudiante, contribuirá a la comprensión de los contenidos y la dinámica que se está desarrollando en la clase.

- Favorecer un ambiente lo más silencioso posible, para que la voz del profesor (o de quien hable en el momento) sea lo más audible posible.
- En virtud de que la mayor parte de las personas sordas/Sordas no son dominantes o tienen un dominio básico de la lengua escrita, sugerimos:
  - ✓ Utilizar consignas cortas y con una estructura gramatical simple. Si éstas son largas o complejas, subdivídalas en enunciados más cortos, para favorecer su comprensión.
  - ✓ Utilizar la voz activa en sus enunciados<sup>105</sup>. El uso de la voz pasiva puede prestarse a confusión en aquellas personas que no tienen un buen dominio de la lengua escrita.
  - ✓ Dentro de las posibilidades, apoyarse en imágenes u otros recursos visuales que acompañen a los mensajes o textos escritos, de manera que ayuden a la comprensión del mismo.
  - ✓ Utilizar un glosario de términos frecuentes de la asignatura, con los significados y sentidos atribuidos a los mismos.

Para mayor información sobre este punto, véase las sugerencias planteadas en este capítulo dentro del Anexo II “Lectura Fácil: una herramienta para garantizar la accesibilidad comunicativa desde el contenido”.

## **A - Cuando el estudiante es usuario de audífonos, equipos de conducción ósea o implantes cocleares**

Como planteábamos anteriormente, muchas personas con diversidad funcional auditiva utilizan dispositivos tecnológicos que les ayudan a mejorar la percepción del sonido como los implantes cocleares o los audífonos. Sin embargo, estos dispositivos “per se” no garantizan una adecuada percepción del sonido, ya que ésta depende de condiciones ambientales variables como ruido de fondo, la distancia con el emisor y otros elementos que afectan la acústica del ambiente.

---

<sup>105</sup> La voz activa es aquella donde el sujeto realiza una acción, por ejemplo “Pedro come una manzana”. En la voz pasiva, el sujeto padece la acción, en el caso anterior sería “La manzana es mordida por Pedro”.

Si en nuestro grupo de estudiantes tenemos uno/a que utiliza alguno de estos dispositivos es importante considerar que:

- El aula suele ser un espacio de mucho ruido de fondo lo que dificulta la recepción del micrófono que poseen tanto el implante como el audífono. Por lo tanto, si está dentro de sus posibilidades, trate de mantener un nivel de ruido bajo dentro del ambiente invitando a los estudiantes a limitar los intercambios entre ellos, disminuir el uso del celular, así como los desplazamientos y movimientos por el aula.
- Las personas sordas o hipoacúsicas hacen un “barrido visual” que les permite complementar la información que están recibiendo del audífono o implante. Por esta razón es muy importante que *el docente esté siempre dentro del rango visual del estudiante*. En este sentido, le sugerimos no desplazarse por el aula cuando dicta la clase; no hablar si está de espaldas (por ejemplo cuando se escribe en el pizarrón); no colocarse objetos en la boca al hablar. Por esta misma razón, es conveniente que se disponga un lugar para que el estudiante se siente, frente al profesor o cercano a él.
- Al momento de dar información relevante dentro de la clase (ej. fechas de parciales o de entrega de TP; textos de lectura obligatorios para un parcial, etc.) es importante que se deje constancia de la misma, repetidas veces y por distintas modalidades, por ejemplo en lengua oral y con un registro escrito en el pizarrón o en la red social que utiliza la cátedra.
- En situaciones donde se realizan debates, la socialización de las producciones en grupo total o se dan intercambios verbales entre muchas personas, procure que no se den superposiciones de voces: busque que los intercambios sean ordenados y dirigidos por Ud., es decir que hable de a una persona a la vez, indicando quien tiene la palabra. Si se dan intercambios en simultáneo el/la estudiante con discapacidad auditiva no podrá seguirlos, ya que se le dificultará identificar la fuente de sonido (o sea quien está hablando) en este tipo de condiciones auditivas.
- Algunos espacios físicos de asistencia masiva como las aulas o



espacios comunes (auditorios, anfiteatros, etc.), pueden contar con tecnología inalámbrica para favorecer la percepción del sonido para estudiante usuario de audífono o implante coclear. Éstas, pueden ser:

- ✓ Bucle o aro magnético: consta de un amplificador y un "aro magnético" (cable que rodea el perímetro deseado), que convierte el sonido de una fuente determinada (micrófono, por ejemplo) en ondas magnéticas que son recogidas por los audífonos (en posición T), convirtiéndolas en sonido y sin las interferencias externas como ruido ambiente, murmullo del público, reverberaciones, etc.
- ✓ Sistemas de comunicación FM: son equipos electrónicos que transmiten la señal por frecuencia modulada, siendo necesario un micrófono, un transmisor externo y un receptor acoplado al audífono que permite trasladar la señal auditiva al audífono directamente. Es un sistema más eficaz que el bucle magnético por su capacidad de transmisión a mayor distancia y menor riesgo de interferencias por trabajar en una frecuencia de onda segura. Son sistemas que tiene un costo más elevado, pero su condición los hace imprescindibles en aulas para estudiantes con audífonos o implantes cocleares, y para personas que necesiten asegurar la mejor audición posible en conferencias, reuniones o similares (Manrique Rodríguez, 2014).
- ✓ Sistemas de comunicación integrados en los sistemas auditivos: en los últimos años, los audífonos han integrado en su configuración la compatibilidad de sistemas que se conectan vía Bluetooth o Wi-Fi, haciendo posible una comunicación directa de los audífonos con el sistema externo (tv, teléfono, otros). Brindan la posibilidad de conectarse directamente al teléfono móvil o incluso poder escuchar música desde el equipo de reproducción sin tener que quitarse los audífonos. Hoy en día, el sistema funciona gracias a un interface que es el que hace de puente en la comunicación entre los audífonos y el dispositivo externo (Manrique Rodríguez, 2014).

En todos estos casos, el profesor dispondrá de un micrófono para la transmisión del sonido al equipo auditivo del estudiante, disminuyendo de esta forma las interferencias producidas como el ruido ambiental, la reverberación y la distancia.

### **En la modalidad virtual o a distancia**

En el contexto de pandemia por Coronavirus que estamos atravesando en el año 2020, la modalidad presencial de cursada en todos los niveles del sistema educativo fue reemplazada por la virtual. Puntualmente, dentro del ámbito universitario se desarrollaron todo un abanico variopinto de propuestas determinadas por diferentes variables, entre las que podemos mencionar: el dominio de las tecnologías del equipo docente, de las condiciones de conectividad de docentes y estudiantes, la disponibilidad de dispositivos y competencia digital de los participantes, entre otras. Por esta razón es muy difícil dar sugerencias que sean aplicables a todos los contextos y situaciones, sin embargo, podemos acordar que algunas consideraciones a tener en cuenta son tener estudiantes con discapacidad auditiva en nuestro grupo.

Preferir las propuestas asincrónicas para plantear contenidos, es decir, elaborar materiales didácticos con soporte visual (tipo presentación power point o similar) donde el contenido central del tema a desarrollar esté desarrollado de manera escrita y oral (con un video o audio agregado a la presentación). La información planteada por estos dos canales le permitirá a nuestros estudiantes con diversidad funcional auditiva, manipular digitalmente uno o ambos parámetros: enlentecer la velocidad del audio; poner más grave o más aguda la voz del profesor; frenar el video para releer los conceptos centrales al tiempo que busca el significado de palabras que no conoce o de expresiones coloquiales; repetir las veces que sea necesario el video, entre otros.

Asimismo, esta modalidad asincrónica permite tener el material didáctico elaborado con anterioridad, lo que significa una gran ventaja para los estudiantes usuarios de la Lengua de Señas, ya que es posible enviarlo con antelación al intérprete de LSA, de modo que el mismo esté disponible para todos nuestros estudiantes de manera simultánea, evitando posibles demoras en el acceso a la información para los estudiantes Sordos.

En caso de ser instancias de trabajo sincrónicas (clases on line por plataformas tipo Zoom, Google Meet, Jitsi o similares), sugerimos establecer días y horarios de encuentro donde haya mejores condiciones de conectividad (es decir evitando las horas pico). Ésto es un elemento importante a considerar en tanto que la imagen y el sonido tienen velocidades diferentes de transmisión y cuando las condiciones de conectividad no son óptimas, ambas condiciones se disocian haciendo difícil la recepción del mensaje para el estudiante con discapacidad auditiva, ya que la voz del profesor (o emisor del mensaje) llega separado de la imagen del mismo, impidiéndoles hacer una adecuada lectura labial que contribuya a la comprensión del mensaje.

En este contexto, al igual que en la presencialidad, es muy importante evitar los ruidos de fondo por lo que se sugiere que sólo haya uno de los micrófonos habilitados y una persona que sea responsable de moderar los intercambios, otorgando la palabra a partir de criterios previamente establecidos (levantar la mano, pedir la palabra por el chat, entre otros).

En los casos de actividades propuestas en formatos de trabajo sincrónico, sugerimos además el uso de algún software de subtitulado en tiempo real que permita la transcripción de los mensajes que se dan en los intercambios en lengua oral. En el caso de que esto no sea factible, se sugiere que haya alguien asignado para transcribir al chat de la reunión, la información central que está planteando cada uno de los interlocutores.

## **B- Cuando el estudiante es usuario de la Lengua de Señas Argentina**

### **En relación al intérprete**

- Consentir la presencia de intérprete en el desarrollo de las clases teóricas y prácticas y otras actividades previstas en el marco de las asignaturas, ya que será el mediador lingüístico que le permitirá al estudiante Sordo/a acceder a los contenidos y conocimientos desarrollados en su materia.
- El rol del intérprete es el de facilitar la comunicación, es un mediador pero no le corresponde explicar o participar, no es su función cumplir el rol de profesor de apoyo a la inclusión. Recuerde que el estudiante Sordo/a es **su** alumno.

- Se sugiere no entablar conversación con el intérprete cuando está comunicándose con la persona Sorda. Si usted tiene dudas sobre su tarea o de otro orden, puede acordar un horario fuera de las clases para discutir las.
- Acerca de la velocidad del habla en las clases, sugerimos que sea normal, tendiendo a pausada. En encuentros donde haya mucha información nueva, proponemos que se considere la posibilidad de otorgar pequeños momentos para descansar, sobre todo cuando hay un solo intérprete dentro del curso (es decir, cuando no hay rotación de intérpretes). Este tiempo es ideal para ajustar sentidos de lo que se está hablando en la clase.
- Permitir la presencia de quienes realizan la filmación de la interpretación de las clases a la LSA. Tal como se planteó en el primer capítulo de este libro, esta modalidad la implementó el Programa de Accesibilidad Académica (PAA) desde el año 2018, a modo de estrategia de registro de los contenidos e información que circula en la clase, a los efectos que les sirva a los estudiantes como material de estudio. Este es un dispositivo pedagógico que se utiliza como equivalente a los “apuntes” con que los estudiantes oyentes registran lo que sucede en los encuentros presenciales de las asignaturas, en virtud que la LSA es una lengua ágrafa.

### **Acerca del material escrito**

- La terminología o nombres no conocidos que surjan durante las clases pueden escribirse en el pizarrón para aclararlos. Sería muy importante conciliar con el intérprete el significado de los conceptos centrales de la asignatura, para asegurarse que lo transmita el sentido que usted quiere darle a los mismos. Además, se puede utilizar un Glosario de términos frecuentes, como antes lo sugeríamos en este capítulo.
- Facilitar al estudiante con diversidad funcional auditiva por escrito y con antelación el programa de la materia, consignas, objetivos, contenidos, plazos de presentación de trabajos, la dinámica que tendrá la asignatura durante la cursada.

- Proporcionar los apuntes y la bibliografía con la mayor anticipación posible para que el estudiante pueda seguir la clase sin perder información.

### **Acerca de la disposición y ambiente de trabajo en el aula**

- Ofrecer lugares cercanos al profesor para las personas Sordas y el intérprete, esto es muy importante especialmente si es una clase numerosa ya que si el intérprete no escucha al profesor, o lo escucha muy distorsionado, tendrá dificultades para transmitir el mensaje apropiadamente.
- Mantener la tranquilidad, no elevar la voz excesivamente, tratando de escoger la estrategia más adecuada para comunicarse, apoyándose siempre en el canal visual: gestos, signos sencillos, escritura de palabras o frases cortas, dibujos, gráficos, infografías que apoyen el sentido y significado de lo que se está trabajando y diciendo.
- Mantener canales de comunicación alternativos y complementarios (facebook, aula virtual, whatsapp, classrrom) donde se deje registro de fechas importantes: exámenes, plazos de entrega de trabajos, cambios de horarios, bibliografía obligatoria y complementaria, etc.

### **Acerca de los exámenes**

- Acordar, y posteriormente respetar, con los estudiantes y el PAA (u otro dispositivo institucional de apoyo a los estudiantes con discapacidad) la modalidad en que se llevarán a cabo los exámenes.
- Establecer con la mayor antelación la fecha y espacio en que se llevará a cabo el examen. Se sugiere que sea un espacio apartado del grupo total para no generar distracciones.
- Habilitar la opción de los exámenes con presencia de los intérpretes o con una modalidad de “textualidad diferida”<sup>106</sup> de los exámenes en LSA (donde a partir de las enunciados propuestos por el/la profesor/a, los

---

<sup>106</sup> Según Peluso Crespi se entiende por textualidad diferida como aquella textualidad que es materializada mediante un soporte tecnológico que separa enunciador de enunciado y, por lo tanto, separada/distanciada del momento de la enunciación. Para mayor información sobre este tema, véase Peluso Crespi, L (2018) “Los sordos, sus lenguas y la textualidad diferida”.

estudiantes Sordos preparen sus producciones en un video que pueda acompañarse con subtítulos y/o la interpretación a la lengua oral por parte del intérprete de LSA).

En el caso que se acuerde alguna modalidad en lengua escrita, sugerimos:

### **Antes del examen**

- Hacer especial énfasis en la construcción de las preguntas: éstas deben ser claras para prevenir posibles confusiones; por ejemplo, en preguntas de tipo múltiple choice, evitando enunciados ambiguos, ya que la comprensión por parte de la persona Sorda podría ser literal.
- Sugerimos utilizar frases gramaticalmente sencillas y con vocabulario conocido, que puedan ser fácilmente comprendidas. Proponemos, además, que si tiene dudas, envíe con antelación las preguntas al PAA para la revisión de las mismas y la construcción conjunta de nuevos enunciados, en caso de ser necesarios.

### **Durante el examen**

Incrementar el tiempo otorgado para la resolución del mismo (sugerimos un 25% extra) en los casos que sea necesario, en función de las necesidades del estudiante.

### **Después del examen**

- Es posible que los escritos de los estudiantes tengan algunas de las características que mencionábamos con anterioridad y por esta razón se le dificulte la comprensión al docente. En estos casos, proponemos realizar una entrevista individual con la/el estudiante Sordo y su intérprete, a los fines de dilucidar las dudas y completar de esta manera la información que se presenta de manera ambigua o confusa.

## 6- Consideraciones finales

Creemos que el desafío del docente universitario de pensar y crear un aula heterogénea que respete la diversidad del alumnado, es un proceso que se construye: por un lado, a partir de considerar algunos lineamientos básicos (que esperamos ofrecer algunos en este escrito) y por otro, en base a la interacción con las singularidades de cada estudiante y contexto en particular. De esta interacción resultará una propuesta que se ajuste a las características particulares del alumnado que el docente tiene en ese momento y que seguramente tendrá que hacer modificaciones cuando alguno de estos elementos cambie.

En este sentido consideramos que las propuestas de accesibilidad académica para personas con diversidad funcional auditiva necesariamente deben ser pensadas desde la perspectiva de la singularidad. En este capítulo buscamos ofrecer un pantallazo sobre este tema que permita al docente que tiene entre su alumnado a un/a estudiante con esta condición, acercarse a la comprensión del lugar desde dónde éste/a aprende y desde allí pensar colaborativamente (con el acompañamiento profesional disponible) los ajustes más adecuados para hacer accesible los conocimientos que aquél debe construir. No es un proceso simple pero es un camino hacia el reconocimiento de los derechos de todas las personas a acceder a la educación superior, independientemente de su condición. Camino que debemos construir entre todos...

## Anexo I

### Consideraciones acerca de la Diversidad Funcional Auditiva desde el punto de vista audiológico

#### Grados de Hipoacusia

El grado de pérdida auditiva se calcula en función de la intensidad a la que hay que amplificar un sonido (medido en decibeles –dB-) para que sea percibido por la persona con hipoacusia.

Según A. Jeréz existen diversos grados de Hipoacusias:

1. **Hipoacusia o sordera total:** no se percibe ningún sonido, de ninguna frecuencia a intensidad máxima. Es bilateral y simétrica.
2. **Hipoacusia Parcial:** hay alguna percepción de sonido. A su vez puede ser:
  - Hipoacusia leve: umbral de audición entre 20 y 40dB. Pérdidas entre 0 y 20 dB, se consideran normales.
  - Hipoacusia moderada: cuando la pérdida es de 40 a 60 dB.
  - Hipoacusia severa: cuando la pérdida es de 60 a 90 dB.
  - Hipoacusia profunda: cuando la pérdida auditiva es mayor de 90 dB.



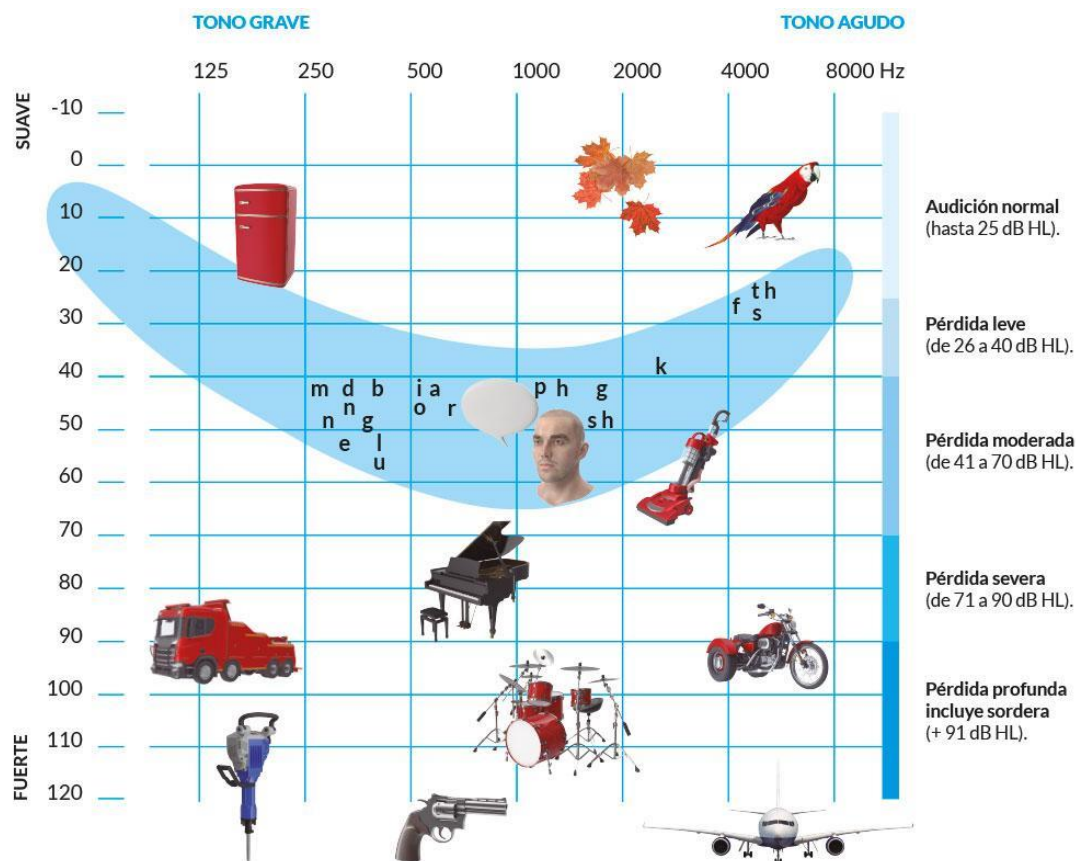


Ilustración 39. Zona de la palabra (zona donde se registran los fonemas de las lenguas de modalidad auditivas, identificado en color celeste)<sup>107</sup>.

Es importante resaltar que cuando la pérdida auditiva es inferior a 40 dB, esto no impide a la persona adquirir espontáneamente la lengua oral, aunque suele presentarse algún tipo de compromiso en el habla -y/o haberse adquirido éste con atraso- por los problemas de discriminación de los fonemas (unidades mínimas audibles de una lengua) que lógicamente acarrea esta pérdida auditiva.

Cuando la pérdida auditiva es superior a los 65/70 dB la persona no puede aprender espontáneamente a hablar (ya que una voz de intensidad normal tiene un registro de aproximadamente 60 decibeles), pero las prótesis -audífonos- pueden ser de una ayuda considerable. De este modo en la adquisición del lenguaje oral suelen presentar notables dificultades y baches, a lo que se le suma la ininteligibilidad del habla.

<sup>107</sup> Fuente: Adaptado de la Academia Americana de Audiología, [www.audiology.org](http://www.audiology.org) y Northern, J y Downs, M. (2002). Extraído de <https://www.revistagacetaudio.es/el-experto/valoracion-funcional/>

Cuando la pérdida auditiva es superior a los 70/80 dB sin estar equipado (con audífono o implante coclear), es imposible que la persona pueda acercarse al aprendizaje de la lengua oral.

## **Tipos de Hipoacusia**

El examen de la función auditiva permite realizar la ubicación topográfica de la diversidad funcional auditiva; es en función de la ubicación del lugar de la lesión, que las hipoacusias se clasificarán en: hipoacusia conductiva; hipoacusia perceptiva o neuro-sensorial o hipoacusia mixta.

### **Hipoacusia de Transmisión o Conducción**

Se consideran hipoacusias de transmisión o conducción las debidas a una disminución en la transmisión por vía aérea del sonido (por una patología del oído externo y/o medio). Al realizar un estudio por vía ósea se percibe normalmente la sensación sonora, ya que el receptor sensorial del oído interno y vía auditiva central se encuentran intactos.

Las hipoacusias conductivas pueden ser debidas a la inexistencia del pabellón auditivo o del canal auditivo o por la presencia de secreciones inadecuadas a repetición (otitis media).

### **Hipoacusia de Percepción, Sensorial o Neurosensorial**

Las hipoacusias de percepción, sensoriales o neurosensoriales son las debidas a una alteración en la percepción del mensaje sonoro. Dependiendo que la lesión se localice en la cóclea (falla la transducción de la onda sonora) o en la vía auditiva (falla la transmisión del impulso nervioso), se diferencian en hipoacusia de percepción de origen coclear y de origen retrococlear o central, respectivamente. En la audiometría tonal se observa una disminución de la audición tanto en la vía aérea como en la vía ósea, ya que el oído interno y la vía auditiva están afectados.

Este tipo de hipoacusia son las que provocan mayores limitaciones en la percepción auditiva.

## Hipoacusia Mixta

Son hipoacusias debidas a alteraciones simultáneas en la transmisión y la percepción del sonido. Hay alteraciones que afectan al oído externo y/o medio y también al oído interno y/o vía auditiva nerviosa.

### Grados de Pérdida Auditiva (Hipoacusia)



Ilustración 40. Grados de hipoacusia y su relación con los sonidos<sup>108</sup>.

<sup>108</sup> Fuente: <https://aspasvalencia.com/que-consecuencias-tendra-cada-tipo-de-sordera/>

## Anexo II

# Lectura Fácil: una herramienta para garantizar la accesibilidad comunicativa desde el contenido

### Introducción

La lectura es una habilidad aprendida por los seres humanos que permite la comprensión de un código a partir de otorgarle significado a los símbolos escritos utilizados en el mismo. La asignación de significados a estos símbolos es absolutamente arbitraria, es decir que no tienen asociación icónica con el referente, por lo que su aprendizaje requiere un esfuerzo cognitivo importante por parte de la persona.

El dominio de esta habilidad tiene una enorme trascendencia para el desarrollo personal y para el acceso a los bienes de la cultura. Dentro de lo planteado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), los Estados parte se comprometen a garantizar los ajustes que sean necesarios para dar cumplimiento a los derechos allí reconocidos. En este sentido, el formato de Lectura Fácil es un ajuste razonable comprendido dentro de la accesibilidad comunicativa que busca garantizar el acceso al contenido de la información que se transmite.

### ¿Cómo se da el proceso de lectura en el ser humano?

Existe una concepción errónea que supone que las personas sordas naturalmente están en condiciones de leer ya que no tienen dificultades visuales (si fuera un ecuación matemática sería algo así como: puede ver= puede leer), entendiendo que el proceso de lectura está vinculado únicamente a la aptitud biológica del canal visual. A efectos de intentar manifestar la complejidad de los procesos implicados en la lectura, retomamos a García Muñoz (2011) quien al referirse a la lectura comprensiva y a los procesos involucrados en la misma, expresa:

Una actividad compleja que obliga a la realización de una serie de operaciones cognitivas que se han podido analizar adecuadamente en fechas recientes. Estas investigaciones han determinado que la lectura

comprensiva se divide en cuatro procesos: *perceptivos*, *léxicos*, *sintácticos* y *semánticos*.

El *proceso perceptivo* es el primero que se realiza en la lectura. El ojo se mueve a través de saltos denominados saccádicos, que se alternan con momentos en los que permanece fijo sobre un punto. El momento en que se detiene es el de recogida de información, cuya duración dependerá de la importancia y dificultad del estímulo. Posteriormente, según la teoría más aceptada, esa información pasa a una memoria icónica sensorial y una memoria visual operativa.

La memoria icónica retiene la información un periodo muy breve, de centésimas de segundo, pero conserva la mayor parte de los rasgos del estímulo. No hace interpretación cognitiva, sino sólo reconoce visualmente la forma del estímulo. La memoria visual operativa tiene una duración mayor, de entre 15 a 20 segundos, pero retiene un número limitado de estímulos, entre seis y siete. Esta memoria hace una interpretación cognitiva, reconociendo, en las formas visuales, los signos correspondientes a las letras. Se supone que tiene una vinculación a una memoria a largo plazo en la que están representados los sonidos y las grafías asociadas a esos sonidos, lo cual implica un proceso lingüístico, no perceptivo.

El *proceso léxico* se vincula a reconocer la información que aporta la palabra que hemos percibido. El modelo más extendido que explica el proceso señala que hay dos procedimientos. El primero es la ruta léxica, que conecta la palabra percibida con la representación interna. El segundo es la ruta fonológica, que transforma la grafía en sonido y permite llegar al significado de la palabra. La ruta léxica está más desarrollada para leer palabras conocidas y la fonológica, para palabras desconocidas o menos habituales. La diferencia es que la léxica es visual y de reconocimiento, mientras que la fonológica implica un desciframiento.

El tercer *proceso* es el *sintáctico*, que descubre la relación entre las palabras sin analizar su significado. Las palabras por sí mismas no aportan información si no están puestas en relación con otras para comunicar un determinado mensaje. Por último, el *proceso semántico*

nos permite obtener el significado del texto y ponerlo en relación con los conocimientos del lector. Para que la integración sea efectiva, es necesario vincular la información que aporta el texto con los conocimientos previos que posee el lector. Si la información nueva no está explícita, el lector aplicará inferencias para comprender el texto. En general, cuanto mayores sean los conocimientos previos del lector, más facilidad tendrá en comprender los textos.

A este respecto, hay que señalar que no se ha demostrado que una persona con discapacidad intelectual experimente procesos distintos cuando se enfrenta a la lectura de un texto. La diferencia radicará en las posibilidades individuales para activar cada proceso. Una identificación de una alteración o limitación en los procesos permitirá planificar una intervención” (García Muñoz, 2012, pp. 2-3).

### ¿Qué es “Lectura fácil”?

Su origen tiene lugar en Suecia, a finales de los años sesenta del siglo XX. En 1968, la Agencia Sueca de Educación publicó el primer libro en Lectura Fácil. Los primeros textos adaptados fueron de literatura, ya que el objetivo era difundir la experiencia lectora entre todas las personas. Progresivamente, se fueron extendiendo los ámbitos de actuación, a la información y los textos administrativos.

La lectura fácil es definida como la adaptación de la información que permite una lectura y comprensión más sencilla. No sólo en los aspectos perceptivos del texto (letras más grande, de diseño más simple o con mayor contraste) “sino que también debe tener una estructura y un vocabulario que permitan el entendimiento del contenido” (García Muñoz, 2014, p. 9)

García Muñoz recupera la voz de Bror Tronbacke, ex director de la Fundación Lectura Fácil de Suecia y co-autor de las directrices de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), quien explica que una adaptación a lectura fácil “no es una traducción, ni un resumen o una selección de párrafos del original”. Asimismo, sostiene que no se trata de hacer un libro didáctico o ser “pedagógico” al plantear el contenido. Tronbacke destaca que la adaptación es un proceso difícil, puesto

que a la comprensión lectora hay que unir el “mantenimiento de la atmósfera y el sentimiento del autor original. Por tanto, la adaptación es una recreación del original” (García Muñoz, op.cit., p. 10).

Si bien, como decíamos, esta es una herramienta que surge en la década de los sesenta, en los últimos quince años se han elaborado algunas propuestas metodológicas para sistematizar la redacción mediante esta técnica. Sin embargo, su precisión y su difusión han tenido un alcance limitado.

### ¿Por qué “Lectura Fácil”?

La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su Art. 2 refiere al “lenguaje sencillo” como uno de los sistemas de comunicación accesible. Los Art. 9, 13, 21 y 30 refieren a que se tomarán medidas para facilitar el acceso a la información y a producirla (y reproducirla) en formatos accesibles.

### Lectura Fácil ¿Para quienes?

La lectura fácil es una herramienta que fue desarrollada para garantizar a las personas con discapacidad intelectual la accesibilidad al contenido de la información.

Recordemos que la discapacidad intelectual, según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, es la que se caracteriza por unas limitaciones significativas, tanto en el funcionamiento intelectual, como en el comportamiento adaptativo, que cubre muchas habilidades sociales y prácticas del día a día. Se origina antes de los 18 años (véase capítulo 6, sobre Discapacidad Intelectual). Entre los comportamientos adaptativos, esta asociación señala las habilidades conceptuales, como el lenguaje y la alfabetización. La dificultades en las capacidades cognitivas y lingüísticas genera, obviamente, dificultades de comprensión lectora.

En este sentido, la Lectura Fácil es una estrategia para garantizar accesibilidad a éste y a otros grupos con dificultades para el acceso y comprensión de la lengua escrita. Dentro de esta categoría se incluye a:

- Personas mayores, por la pérdida de capacidades cognitivas o por el

desarrollo de alguna discapacidad psicosocial.

- Personas con afasia, causada por alguna lesión cerebral.
- Personas con disfasia o retraso en la aparición del lenguaje.
- Personas con trastornos de hiperactividad y atención.

Asimismo beneficia a personas sordas/Sordas o con hipoacusia que tienen un dominio básico de la lengua escrita y favorece el acceso a personas inmigrantes que no son dominantes fluidos de la lengua escrita del país que los acoge.

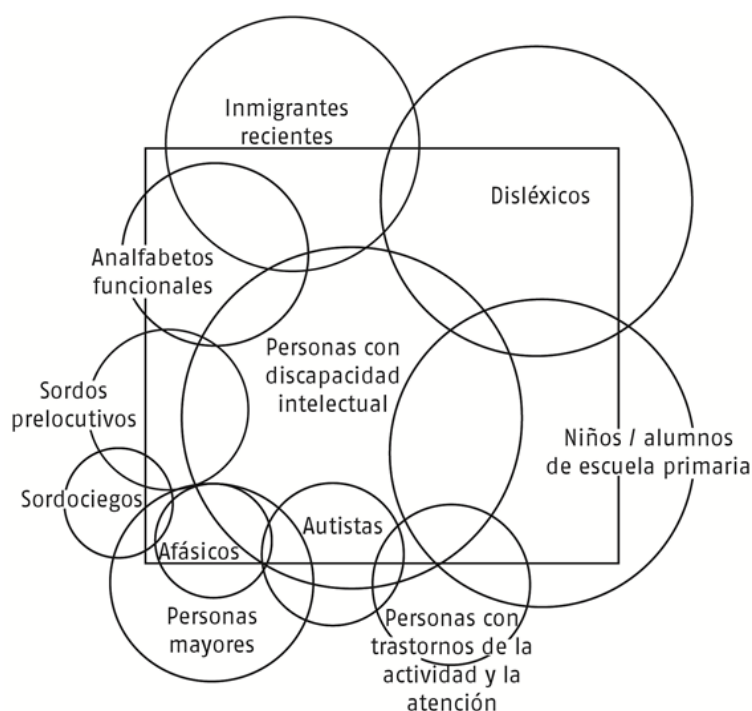


Ilustración 41. Muestra los públicos beneficiarios de la herramienta Lectura Fácil<sup>109</sup>.

Esta imagen fue publicada en 1997 en “Directrices para materiales de lectura fácil” por Bror Tronbacke, entonces director de la Fundación Sueca de Lectura Fácil, muestra los públicos beneficiarios en primera instancia. En última instancia, todas las personas son beneficiarias de textos comprensibles y sencillos<sup>110</sup>.

<sup>109</sup> Imagen extraída de García, O. (2015) “Lectura fácil: pensando en el contenido”. Nota de la autora: Cabe mencionar que las formas de nombras a los distintos colectivos referidos tienen que ver con los marcos referenciales del momento en que esta imagen fue generada (1997).

<sup>110</sup> Imagen extraída de García, O. (2015) “Lectura fácil: pensando en el contenido”. Nota de la autora: Cabe mencionar que las formas de nombras a los distintos colectivos referidos tienen que ver con los marcos referenciales del momento en que esta imagen fue generada (1997).



## Algunas consideraciones para versionar un texto escrito en formato de Lectura Fácil

Desde la IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) se realiza una serie de sugerencias para hacer un texto más fácil de leer y comprender. A continuación transcribimos algunas de ellas:

- A. Escriba de forma concreta. Evite el lenguaje abstracto.
- B. Sea lógico. La acción debería seguir un único hilo con una continuidad lógica.
- C. La acción debería ser directa y simple, sin una introducción larga y sin referencia a demasiados personajes (sólo los esenciales).
- D. Utilice el lenguaje simbólico de forma moderada. Algunos lectores podrían no comprenderlo.
- E. Sea conciso. Evite varias acciones en una única oración. Organice las palabras en una oración simple dentro de una línea, si es posible.
- F. Evite palabras difíciles, pero use un lenguaje que sea adulto y dignificante. Las palabras poco comunes deberían explicarse a través de pistas contextuales. También se puede utilizar un glosario como apoyo a la comprensión de los significados de algunas palabras.
- G. Explique o describa relaciones complicadas en una forma concreta y lógica, donde los eventos tengan lugar en un marco lógico y cronológico (IFLA, 2012, p.19).

En este texto se propone<sup>111</sup> una serie de ajustes tendientes a mejorar el acceso a la información. A continuación, planteamos algunas de ellas:

### **Pautas generales relativas al lenguaje en la redacción de textos**

- Utilizar vocabulario corriente y evitar tecnicismos innecesarios.
- Evitar el uso excesivo de marcadores y conectores, y cuando los utilizamos, intentar variarlos y seleccionar los más sencillos.
- Marcadores que organizan el discurso: *para empezar, por un lado, por*

---

<sup>111</sup> Las sugerencias enunciadas son extraídas del documento antes referido, de las páginas 11 a la 13.

*otro, primero, en segundo término, por otra parte, pues bien, entonces, en este sentido, además, por cierto, igualmente, etc.*

- Marcadores que introducen operaciones discursivas: *desde mi punto de vista, a mi parecer, es evidente que, en efecto, desde luego, respecto a, en cuanto a, esto es, es decir, etc.*
- Conectores: *y, además, después, incluso, pero, en cambio, a causa de ello, porque, ya que, pues, luego, de modo que, en el caso de que, etc.*
- Evitar el lenguaje androcéntrico. Utilizar lenguaje con perspectiva de género.

En cuanto a los aspectos que hacen a la estructura y estilo, en este documento se sugiere:

### **Pautas generales de estructura y estilo en general**

- Utilizar oraciones cortas.
- Utilizar párrafos breves. Debe haber una idea por párrafo.
- Mantener siempre el mismo tiempo verbal.
- Evitar la despersonalización de los sujetos que mencionamos (Ej.: La Secretaría, el Rectorado, el Consejo, etc.)
- Evitar el uso de abreviaturas sin aclarar el significado por primera vez. Por ejemplos, al hablar de la Convención, referirse como “La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante CDPcD.)”.
- Evitar el uso excesivo de la voz pasiva<sup>112</sup>: primero indicar sujeto, luego verbo, finalmente objeto. (Ej.: “el Consejo Superior reglamentó la ordenanza” y no “la Ordenanza fue reglamentada por el Consejo Superior”).

Para quienes estén interesados en esta temática, existe en español un texto muy completo con muchas sugerencias al que pueden consultar. Es una publicación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España,

---

<sup>112</sup> Nota: En general, las oraciones en voz activa que tienen estructura simple (Sujeto + verbo + modificadores) son más simples de comprender para personas con un dominio básico de la lengua escrita. Por ejemplo: “El joven pintó la casa” (voz activa) VS “La casa fue pintada por el joven” (voz pasiva).

llamada “Lectura fácil Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa”<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> Disponible en <http://blog.intef.es/cniie/wp-content/uploads/sites/3/2015/05/LECTURA-F%C3%81CIL.pdf>

## Referencias

- García Muñoz, O. (2012). *Lectura fácil. Métodos de redacción y evaluación*. Ministerio de Sanidad, Servicio Sociales e Igualdad. Madrid, España.
- García Muñoz, O. (2014). *Lectura Fácil. Colección: Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España. Disponible en [https://sid.usal.es/idos/F8/FDO27043/lectura\\_facil.pdf](https://sid.usal.es/idos/F8/FDO27043/lectura_facil.pdf)
- García Muñoz, O. (2015). *Lectura fácil: pensando en el contenido*. Disponible <https://www.observatoriodelaaccessibilidad.es/espacio-divulgativo/articulos/lectura-facil-pensando-contenido-i.html>
- Jurado Salinas, M. (2017). *La variedad mexicana del español ante los desafíos de la globalización* en Maestu, E. B., Andrevia, F. G., y López, M. M. Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE.
- Lapenda, M. E.; Lima Chaparro, G. (2019a). Documento de cátedra *Enseñar la gramática* del curso de posgrado/curso de extensión *Prácticas bilingües en la alfabetización de niños sordos/Sordos. Concurrencia y separación entre la LSA y el español*. FCH. UNSL.
- Lapenda, M.; Lima Chaparro, G. (2019b). Apuntes de clases del Curso de posgrado/curso de extensión *Prácticas bilingües en la alfabetización de niños sordos/Sordos. Concurrencia y separación entre la LSA y el español*. FCH. UNSL.
- Manrique M., Algarra J. (2014). *Audiología. Capítulo 16.4 Ayudas Auditivas: Implantes de Conducción Ósea*. Ponencia Oficial de la Sociedad Española de Otorrinolaringología y Patología Cérvico-Facial 2014.
- Manrique M., Algarra J. (2014). *Audiología. Capítulo 16.1 Ayudas Auditivas: Audífonos y generadores de ruido*. Ponencia Oficial de la Sociedad Española de Otorrinolaringología y Patología Cérvico-Facial.
- Pahud, M. F. (2004). *La reflexión sobre la práctica docente en la alfabetización inicial de niños sordos*. En Divito, I. Las prácticas docentes en Educación Especial. Ediciones LAE. FCH. UNSL. (pp.85 a 110).

- Peluso, L. y Baliero Lodi, A. (2015). *La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas*” En Revista Pro-Posições, 26(3), pp. 59-81.  
<https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>
- Peluso Crespi, L. (2018). *Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida*. En Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura, 5, 40-61.
- Pérez de la Fuente, O. (2014). *Las personas sordas como minoría lingüística y cultural*. En Revista Dilemata (año 6), n° 15, pp.267-287.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica cognitiva y pedagógica*. Mendoza. EDIUNC (serie manuales).
- Tronbacke, B. Nomura, M. y SkatNielse, G. (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Trad. Creacesible, SL) Madrid: Creacesible. (2010).
- Rusell, G. (2018). *De la alfabetización inicial a la alfabetización académica. Un modelo integral para las trayectorias educativas de los estudiantes sordos*. Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura. Volumen 5 (9). 62-91.
- Veinberg, S. (2002). *La perspectiva socioantropológica de la sordera* en Cultura Sorda.Org. Disponible en [https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg\\_perspectiva\\_socioantropologica\\_Sordera.pdf](https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf)
- Veinberg, S. (2018). *Videolibros para la construcción de un camino lector*. Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura. Volumen 5 (9). 147-162.
- Vogliotti, A.; Lapenda, M.; Russell, G. (2013). *Enfoque Plurilingüe en la educación de alumnos sordos. Aportes para trabajar las lenguas en la escuela*. Gobierno de la provincia de Buenos Aires y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Buenos Aires.
- Yarza, V. (2018). *Alfabetización de la comunidad sorda: la mirada de los protagonistas*. En Traslaciones. Revista latinoamericana de lectura y escritura. Volumen 5 (9) 119-146.

## Capítulo 5

# Lineamientos para pensar la accesibilidad de personas con discapacidad visual

Cecilia Beatriz Rotella<sup>114</sup>

### Tabla de Contenido

1- Definiciones en torno a la discapacidad visual	178
Agudeza visual	180
Campo visual	181
Sensibilidad al contraste	182
Funcionalidad visual	183
2- Clasificación de la discapacidad visual	184
3- Implicancias funcionales de las patologías oculares más comunes	184
Grupos de visión funcional	184
Alteraciones que afectan el Campo Visual central	185
Alteraciones que afectan el Campo Visual periférico	186
Hemianopsias	187
Alteraciones no exclusivas de campo	188
Alteraciones visuales de origen cerebral	188
Colores de los bastones	189
4- Sugerencias de accesibilidad para el trabajo en el aula	190
Sugerencias para la comunicación y los desplazamientos	190
Sugerencias para las clases	191
Sugerencias para los exámenes	192
Sugerencias de accesibilidad de documentos y materiales	193
5- Las TIC y la tiflotecnología	196

---

<sup>114</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Programa de Accesibilidad Académica- FCH-UNSL. Dirección de contacto: ceciliarotella24@gmail.com

Dispositivos de acceso a la computadora	196
Barreras que se presentan al utilizar un lector de pantalla	199
Referencias	203

## Introducción

*Sé el cambio que quieres ver en el mundo*

Mahatma Gandhi

Desde la perspectiva de los derechos humanos y, particularmente, desde el modelo social de la discapacidad en el cual procuramos transitar en la actualidad, la construcción de entornos educativos accesibles en la educación superior convoca a la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, contribuyendo cada uno desde su rol y función. Este posicionamiento nos enfrenta a un cambio en las formas de pensar nuestras prácticas que no resulta sencillo, a la vez que expone nuestra incertidumbre por la falta de información relativa a este tema.

En este sentido, Carlos Skliar (2008) sugiere que la pregunta acerca de estar o no capacitado, de estar o no preparado, esté tal vez mal formulada y de lo que se trate es de estar “disponibles” para escuchar, para conocer y aprender del otro y con el otro, compartir dudas e inquietudes. El autor señala que en la tradición escolar subsiste un apego a la tematización, lo que nos lleva a confundir a una persona ciega con el tema “ceguera”, a una persona extranjera con el tema “extranjería” y se pregunta:

¿Será que la pedagogía debe saberlo todo acerca de un tema, o su especificidad está en un saber-conversar con cualquiera y con cada uno de los sujetos educativos? Podríamos hablar de la sordera, de la inmigración subsahariana, de la drogadicción, de la miseria, es verdad, pero lo que sería importante es el establecimiento de una conversación con ellos y ellas, y entre ellos y ellas (p. 11).

En este capítulo plantearemos algunas definiciones en torno a la discapacidad visual, intentando delimitar y comprender los conceptos de ceguera y baja visión y sus implicancias funcionales. Además proponemos una serie de sugerencias para favorecer la accesibilidad en el aula de estos estudiantes con discapacidad visual y presentamos información sobre el funcionamiento de algunas tecnologías de apoyo que ellos utilizan y que



debemos conocer para superar barreras relacionadas con el acceso a los materiales y documentos de estudio.

La idea que planteamos está lejos de considerarse como un protocolo o técnicas que deben aplicarse en forma estricta. Sino que es un marco general, que deberá ser analizado en función de la singularidad de cada estudiante, sus necesidades y requerimientos. Es una invitación a observar a nuestros estudiantes, a estar disponibles, a preguntarles, a relacionarnos con ellos, recordando que ya tienen una trayectoria educativa que no podemos dejar de lado.

## 1- Definiciones en torno a la discapacidad visual

La discapacidad visual es una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial. En el Capítulo 2 hemos podido examinar el Modelo Social y de Derechos Humanos de las personas con discapacidad, a la luz del nuevo paradigma reconocido en la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Siguiendo esta línea de pensamiento podemos definir la discapacidad visual como:

la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales<sup>115</sup> y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona” (Pérez Ruiz y Corvalán Vega, 2007, p.7).

Por ejemplo, si los semáforos no cuentan con señales auditivas, si una persona que presenta ceguera o baja visión asiste a una biblioteca en busca de información o entretenimiento y no encuentra textos adaptados o en formatos accesibles, si los textos escolares no se encuentran adaptados al sistema Braille o en macrotipos; se verán disminuidas sus posibilidades de participación, aprendizaje y autonomía.

---

<sup>115</sup> Agudeza visual, campo visual, motilidad ocular, sensibilidad al contraste, visión de color y adaptación a la luz.

En función de delimitar este concepto, podemos decir que la discapacidad visual es una condición de disminución de la visión, debido a causas congénitas, hereditarias o traumáticas, que persiste aún después del tratamiento clínico y/o quirúrgico y del uso de anteojos convencionales. Incluye la baja visión y la ceguera. Las palabras ceguera y baja visión diferencian a las personas sin vista de aquellas que pueden usar algún resto de visión (Gissara y Pascali, 2009/2010).

Podemos utilizar el término ceguera cuando nos referimos a personas que carecen totalmente de visión o tienen sólo percepción de luz sin proyección<sup>116</sup> (Vila López, 1994).

En cambio, el concepto de baja visión ha sido a lo largo de los años más difícil de definir. Según Natalie Barraga (1997), desde principios del siglo XIX ya se detecta una falta de precisión en el empleo de términos referidos a personas con problemas visuales. Para describir esta problemática aparecieron conceptos tan variados como: ciego parcial, vidente parcial, visión subnormal, baja visión, deficiente visual, impedido visual, limitado visual, disminuido visual. En 1966, la OMS registró más de 65 definiciones de ceguera y deficiencia visual.

A pesar de esta enorme diversidad terminológica, alrededor de los años 80, existió una tendencia entre médicos, especialistas y educadores a unificar la terminología empleada con el fin de minimizar posibles errores y confusiones. Esta tendencia ha sido uno de los objetivos prioritarios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) a lo largo de los años posteriores.

La OMS definió en el año 1992, que una persona con baja visión es aquella que, tras refracción o tratamiento médico presenta una agudeza visual menor de 6/18 (0.3) hasta percepción luminosa en su mejor ojo, o un campo visual central menor a 10° alrededor de su punto de fijación, pero que utiliza o tiene el potencial para utilizar la visión remanente, para planear o ejecutar una tarea.

Los parámetros para la baja visión no son iguales en todos los países. En Argentina se considera baja visión cuando la agudeza visual (AV) en el mejor ojo corregido (con lentes) es menor de 3/10 (0,3) y el campo visual (CV)

---

<sup>116</sup> Percepción de luz sin proyección: no puede localizar su procedencia.

menor de 20° (Disposición 639/2015 del Ministerio de Salud). La visión de una persona se mide a través de dos parámetros o aspectos fundamentales: la agudeza visual y el campo visual.

## Agudeza visual

Es la capacidad del sistema visual para reconocer la imagen más pequeña a una distancia determinada. Se puede medir mediante una escala decimal, en la que 1.0 (10/10) corresponde a una persona que alcanza el 100% de agudeza, AV normal, y un 0.1 (1/10) a una que alcanza el 10%, o mediante la escala de fracción de Snell (pies) en la que 20/20 corresponde a una persona que alcanza el 100% de la AV y 20/40 a un paciente que alcanza el 50%. La medición se realiza a través de diferentes carteles (optotipos) con letras, números, figuras o símbolos.



Ilustración 42. Visión normal <sup>117</sup>.



Ilustración 43. Visión con miopía donde está disminuida la agudeza visual.

<sup>117</sup> Fuente: <https://inof.es/la-importancia-de-revisarse-la-vista-antes-de-conducir/>

Ilustración 43. Visión con miopía donde está disminuida la agudeza visual. Las personas que utilizan lentes en su mayoría experimentan afectaciones en la AV. No se les considera personas con baja visión, cuando su visión borrosa se soluciona con el uso de lentes. La AV nos permite saber *qué* son las cosas que vemos. Por lo tanto, su disminución afectará la capacidad para ver detalles de los objetos que nos rodean.

## Campo visual

Se refiere a la porción del espacio que un individuo puede ver sin mover la cabeza ni los ojos. El campo visual (CV) nos permite saber *dónde* están los objetos en relación a nuestro cuerpo y a otros objetos. El examen del campo visual se denomina campimetría. Cuando el CV está afectado la persona tiene problemas para localizar y seguir los objetos en movimiento como así también dificultades para movilizarse de manera independiente.



Ilustración 34. Visión con alteraciones en el campo visual<sup>118</sup>.

Habiendo aclarado los conceptos de agudeza visual y campo visual, podemos observar que la definición de Baja Visión de la OMS sólo hace referencia a estas dos medidas. Pero hay otros factores implicados.

Al respecto, Lidia Gurovich (2001) señala que posteriormente se incluyeron otros criterios como la *pobre sensibilidad al contraste* o la *pérdida de adaptación a la oscuridad*. Tomando a Arditi y Rosenthal (1996), la autora propone una definición nueva:

<sup>118</sup> Fuente: <https://www.iluminet.com/luz-vision-ojos/?hcb=1>

La deficiencia visual funcional es una gran limitación de la capacidad visual, resultante de una enfermedad, un trauma o una enfermedad congénita, que no puede mejorar totalmente mediante corrección refractiva, medicación o cirugía convencional, y que se manifiesta a través de uno o más de los siguientes aspectos:

1) Resolución visual insuficiente (menor de 3/10 en el mejor ojo con la corrección de la ametropía); 2) Campo Visual inadecuado (menor de 20º en el meridiano más ancho del ojo, con el campo visual más intacto, o hemianopsia bilateral homónima o cuadrantopsia); 3) máxima reducción de la sensibilidad al contraste (pérdida de 0.3 unidades logarítmicas en el mejor ojo) (p.19).

Arditi y Rosenthal (1996) incluyen en esta definición cuestiones ligadas a las hemianopsias y cuadrantopsias, no tenidas en cuenta en la definición de la OMS y también incorporan el criterio de sensibilidad al contraste.

## **Sensibilidad al contraste**

Diferencia de luminancia entre dos objetos, uno de los cuales actúa como fondo, y el otro como forma (de Miguel y Mosquete, 2001, p. 20). La sensibilidad al contraste es la capacidad para percibir objetos, que aún pudiendo ser vistos por su tamaño, tienen poca diferencia de luminancia. No siempre está asociada a una disminución de AV, y su pérdida puede suponer un problema significativo a la hora de realizar gran parte de las actividades de la vida cotidiana (Ortiz y Matey, 2011).

Se mide con tablas de figuras en las que va disminuyendo la frecuencia (el contraste).

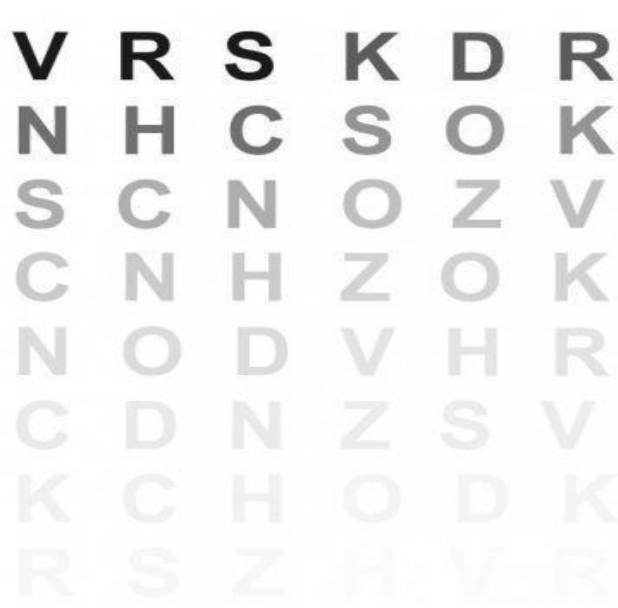


Ilustración 45. Test de sensibilidad al contraste<sup>119</sup>.

## Funcionalidad visual

Una vez analizados los parámetros anteriores, debemos destacar otro factor importantísimo como es la funcionalidad visual. La misma tiene que ver con la medida en la cual las personas usan la visión que tienen.

La Dra. Eleanor Faye (1997) destaca en su libro *Clínica de la Baja Visión* que la Baja Visión es un estado funcional más que una notación matemática, lo que implica no sólo considerar a las funciones visuales (es decir los valores de agudeza o campo visual) sino, fundamentalmente, la funcionalidad visual. Así una persona tendrá baja visión cuando a pesar de la disminución de la agudeza o del campo visual posee visión suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales.

Si pudieran existir dos personas, que obtuvieran exactamente los mismos resultados en los parámetros de agudeza y campo visual, no funcionarían visualmente de la misma forma, ya que el uso efectivo de la visión depende de otros muchos factores: perceptivos, cognitivos, ambientales, etc. De esta forma personas con bajo resto visual usan su visión con mayor eficiencia que otras con menor grado de deficiencia en los parámetros anteriormente descritos.

<sup>119</sup> Fuente: Manual de enfermería oftalmológica, Dr. Santiago Ortiz Pérez. <https://www.laboratoriossthea.com>

Desde esta perspectiva, es posible, desde un punto de vista funcional, definir la Baja Visión como: “Intervalo de capacidad de visión que se sitúa entre la visión normal y la ceguera total, caracterizada por una visión funcional según circunstancias fisiológicas, ambientales y psicológicas” (Bueno Martín, s/f, p. 3).

## **2- Clasificación de la discapacidad visual**

Un criterio de clasificación desde el punto de vista educativo es el propuesto Bueno Martín (s/f) quien recupera los aportes de Barraga (1992) y Colenbrander (1977). La autora identifica las características educativas de los alumnos con baja visión estableciendo cuatro niveles:

Ceguera: carencia de visión o sólo percepción de luz. Imposibilidad de realizar tareas visuales.

Discapacidad visual profunda: dificultad para realizar tareas visuales gruesas. Imposibilidad de hacer tareas que requieren visión de detalle.

Discapacidad visual severa: posibilidad de realizar tareas visuales con inexactitudes, requiriendo adecuación de tiempo, ayudas y modificaciones.

Discapacidad visual moderada: posibilidad de realizar tareas visuales con el empleo de ayudas especiales e iluminación adecuada similares a las que realizan las personas de visión normal (Bueno Martín, s/f, p. 4).

## **3- Implicancias funcionales de las patologías oculares más comunes**

### **Grupos de visión funcional**

Si bien existen enormes diferencias en la eficiencia visual entre individuos con pérdidas visuales similares, pueden establecerse cuatro grupos de visión funcional, cada uno con su propia problemática y necesidades.



## Alteraciones que afectan el Campo Visual central



Ilustración 46. Imagen que simula la visión de una persona con alteración en su campo de visión central <sup>120</sup>.

Estas personas presentan un déficit en su visión central, lo que implica una afectación de la mácula. Las patologías que ocasionan esta situación son, entre otras, la maculopatía asociada a la edad, la maculopatíamiópica, la maculopatía congénita, la enfermedad de Stargardt, etc.

Entre los signos y síntomas que presentan estas personas deben destacarse: la dificultad de fijación, las imágenes borrosas o incompletas, los problemas para establecer contacto visual y para ver en detalle, la alteración de la discriminación de los colores, dificultades para la lectura, las tareas de visión cercana y la realización de actividades de motricidad fina. Estas personas verán con dificultad o no verán objetos lejanos como el pizarrón, el escenario de un teatro o el número del colectivo. No suelen tener problema para orientarse y desplazarse ya que utilizan la visión periférica para la detección de obstáculos. A su vez en la calle podrán percibir que se acerca una persona aunque no podrán reconocerla.

---

<sup>120</sup> Fuente: <https://slideplayer.es/slide/2859592/>



## Alteraciones que afectan el Campo Visual periférico



Ilustración 47. Imagen que simula la visión de una persona con alteración en su campo visual periférico<sup>121</sup>.

Estas personas no pueden utilizar la periferia de la retina, pero sí todo o parte de la visión central. Entre las patologías visuales que afectan el campo visual periférico podemos nombrar la retinosis pigmentaria, el glaucoma, las lesiones del nervio óptico y los trastornos neurológicos. Entre los signos y síntomas que presentan estas personas deben destacarse la agudeza visual generalmente conservada, la pérdida de orientación espacial, la visión nocturna alterada, la sensibilidad al contraste afectada, los problemas de seguimiento, la dificultad para adaptarse a los cambios de luz-oscuridad y la necesidad de mayor iluminación.

Otros de los problemas que presentan estas personas se relacionan con la visión túnel, el cálculo de las distancias, la dificultad en los desplazamientos y, como ya dijimos, la ceguera nocturna. Son personas que pueden ver detalles muy pequeños pero con un campo reducido. Para ver algo en forma completa tienen que realizar un rastreo y una exploración visual que no siempre realizan en forma eficiente.

---

<sup>121</sup> Fuente: <https://slideplayer.es/slide/2859592/>

## Hemianopsias



Ilustración 48. Imagen que simula la visión de una persona con hemianopsia.

Estas personas presentan una reducción de la mitad del campo visual. Pueden ser unilaterales cuando afectan a un solo ojo o bilaterales cuando afectan a los dos. Cuando la pérdida es de la cuarta parte del campo visual se la denomina cuadrantopsia.

Estos defectos son poco frecuentes en la población infantil, pero tanto en niños como en adultos están generados por trastornos neurológicos o accidentes cerebro-vasculares.

Entre los signos y síntomas observamos dificultades en la lectura con la ubicación del comienzo del renglón si la parte del CV dañada es la izquierda. Además se observa lentitud de interpretación visual en todas las tareas, lo que por supuesto influye en la velocidad lectora. Con respecto a la movilidad se observan problemas en la detección de obstáculos en la zona que no se ve.

### Alteraciones no exclusivas de campo



Ilustración 49. Imagen que simula la visión de una persona con problemas de agudeza visual.

Estas personas presentan problemas ocasionados por la disminución de la agudeza visual. Entre las patologías oculares que afectan la AV podemos nombrar los defectos refractivos como una miopía severa como así también las alteraciones de la córnea, las alteraciones del cristalino, del vítreo y del nervio óptico.

Entre los signos y síntomas se observan, por supuesto, una disminución de la AV, lo que conlleva a problemas para ver en detalle y en ocasiones deslumbramiento. Ven “borroso” a partir de cierta distancia dependiendo del grado de disminución de agudeza visual. Tienen mala visión lejana y necesitan acercarse mucho a los objetos que quieren ver.

### Alteraciones visuales de origen cerebral

En estos casos los ojos pueden ser perfectamente normales, pero según el área del cerebro afectada tendrán características muy diferenciadas. Estas alteraciones pueden ser provocadas por: hipoxia, ACV (isquemia o hemorragia cerebral), lesiones cerebrales como consecuencia de traumatismos, lesiones cerebrales como consecuencia de tumoraciones, prematuridad, anomalías congénitas, infecciones (meningitis, encefalitis), etc. Pueden presentar dificultades en la percepción visual, la integración sensorial. Puede existir la presencia de discapacidades asociadas.

## Colores de los bastones

El bastón es el instrumento de orientación y movilidad para las personas con discapacidad visual. Existen tres colores diferentes para los bastones que representan:

- Bastón blanco: persona con ceguera.
- Bastón verde: persona con baja visión.
- Bastón rojo y blanco: persona sordociega.



Ilustración 50. Bastón verde<sup>122</sup>.



Ilustración 51. Bastón blanco y rojo y bastón blanco<sup>123</sup>.

<sup>122</sup> Fuente: <https://www.perlamayo.org/>

<sup>123</sup> Fuente: <https://www.conclusion.com.ar/info-general/reglamentaron-el-uso-del-baston-rojo-y-blanco-para-las-personas-con-sordoceguera/12/2017/>

## **4- Sugerencias de accesibilidad para el trabajo en el aula**

Estas sugerencias constituyen un marco general, cuya aplicación deberá ser necesariamente analizada en función de la singularidad de los estudiantes, es decir, de sus requerimientos o necesidades.

Es importante tener en cuenta que la Discapacidad Visual incluye a la Ceguera y a la Baja Visión. Estos dos conceptos no son sinónimos, sino que constituyen condiciones y posibilidades funcionales diferentes en las personas. Los estudiantes con baja visión demandarán estrategias pedagógicas diferentes a las requeridas por los estudiantes ciegos. Las personas con ceguera conocen el mundo y desarrollan sus estrategias de aprendizaje principalmente a través de la vía táctil y auditiva.

### **Sugerencias para la comunicación y los desplazamientos**

- Cuando la persona llegue a un espacio en el que hay varias personas reunidas, debe detallarse los nombres y posiciones. Informar cuándo ingresa y cuándo se retira alguna persona del espacio compartido.
- Dirigirse a la persona utilizando su nombre, para que no haya dudas de que hay intención comunicativa. Dirigirse siempre a la persona, no a su acompañante.
- Cuando necesite su firma, consultar a la persona con discapacidad visual si sabe firmar. En caso afirmativo, colocar el bolígrafo en su mano e indicar el sitio donde debe firmar.
- Emplear naturalmente los verbos “ver”, “mirar”, “observar” en la comunicación con personas con discapacidad visual. No retacear información o dejar de utilizar palabras por tener sentido gráfico (ejemplo: descripciones de paisajes, colores, formas, etc.).
- Evitar el mobiliario que obstruya el paso. Tener en cuenta que los obstáculos ubicados a cierta altura pueden no ser detectados, aun cuando se utiliza bastón.
- Guiar el desplazamiento sólo cuando sea necesario o cuando el interesado lo solicite.
- Evitar tomar del brazo o dirigir a la persona con discapacidad visual: la

persona es quien debe tomar al guía. Ofrecer su hombro o su brazo, a elección de la persona con discapacidad.

- Caminar siempre un paso adelante cuando van a la par, y delante de ella cuando atraviesen por un espacio estrecho.
- Para indicar un lugar conviene utilizar expresiones como "a tu derecha", "detrás de ti", etc. Evitar, "allí, aquí..." ya que no significan nada para la persona con discapacidad visual.
- Informar la existencia de un asiento libre y preguntar si se desea utilizar. En caso afirmativo, indique su posición poniendo en contacto una mano de la persona guiada con el respaldo o con el apoya brazo del asiento.

### **Sugerencias para las clases**

- Verbalizar todas las acciones que como docentes desempeñemos, anunciando qué cosas escribimos en el pizarrón, dictando consignas o permitiéndole a un compañero de banco que lo haga, describiendo láminas u objetos que utilicemos como apoyo didáctico, relatando situaciones que se suceden a diario y que son plenamente visuales, como gestos de pedido de silencio, actitudes del grupo, etc.
- Ofrecer un asiento en las primeras filas para posibilitar al estudiante escuchar con mayor claridad a los expositores y si desea grabar, tener mayor calidad en el registro.
- Permitir utilizar durante las clases las tecnologías y sistemas de escritura, o de toma de registros que necesite (máquinas de escribir Braille –Perkins-, grabadores digitales, notebooks, celulares, punzón y pizarra Braille, auriculares, etc.).
- El contacto vía correo electrónico puede ser de gran utilidad para facilitar al estudiante información de notas, trabajos, apuntes; respetando siempre las pautas de accesibilidad de textos o archivos.
- El aula virtual es otra modalidad de comunicación potencialmente accesible, que contribuye a la mejora de la calidad docente ofrecida.
- Disponer de manera anticipada a las clases o actividades prácticas y a los materiales bibliográficos que se utilizarán para poder ser transformados en formato digital o Braille (programa, bibliografía,

trabajos prácticos, etc.). Contar con el material a tiempo favorecerá la participación del estudiante durante las clases.

- Tener en cuenta que la iluminación ambiental influye sobre la percepción visual de la persona, por lo que es conveniente que esté bien distribuida, sin reflejos ni sombras sobre el pizarrón y los materiales gráficos.
- Uso de fibrones o tizas de colores que contrasten con el color del pizarrón.
- En caso de disminución visual algunos estudiantes sacan fotos a las pizarras para luego ver con un software de lupa la ampliación de la clase desde su notebook.

### **Sugerencias para los exámenes**

- Considerar la opción de realizar el examen oral o escrito.
- Ampliar los tiempos de evaluación (oral o escrita) en función de las necesidades del estudiante.
- En los exámenes escritos consultar al estudiante con discapacidad visual qué formato prefiere.
- Si prefiere utilizar la notebook, el profesor debe traer el examen en un pendrive en formato Word. El alumno realiza el examen en Word y:
  - ✓ se lo graba nuevamente en el pendrive
  - ✓ se lo manda a su correo en el momento del examen o
  - ✓ el profesor o algún compañero lo imprimen en el momento en alguna computadora disponible de la institución.
- Se sugiere la supresión de tablas o cuadros en el diseño de exámenes escritos en soporte digital. A diferencia de la visión, que permite establecer un panorama general de lo expuesto en la pantalla de la computadora personal, e identificar rápidamente el contenido en una tabla o cuadro, el software lector de pantalla utilizado por estudiantes con ceguera, realiza una lectura lineal del contenido. Si bien dicho software proporciona datos acerca de la posición del cursor en una tabla o cuadro, resulta dificultoso el desplazamiento dentro de éste, lo que requiere la previa memorización del contenido en pantalla, para finalmente lograr completarlo, sin tener la real certeza de que se ha

completado dentro de los límites que establece la tabla o el cuadro. Por dicha razón se recomienda la utilización de texto plano sin formatos de tablas o cuadros, es decir, disponer el contenido en forma lineal, a fin de completar lo requerido dentro de cada renglón.

## Sugerencias de accesibilidad de documentos y materiales

- La información debe estar disponible en un formato apropiado, dependiendo de la forma preferida de comunicación del estudiante:
  - ✓ Braille.
  - ✓ Fotocopia ampliada o macrotipo.
  - ✓ Grabaciones de audio.
  - ✓ Materiales en formatos digitales accesibles, etc.
- Anticipar la bibliografía de los temas que se desarrollarán, informando al estudiante, a fin de contar con el tiempo suficiente para darle formato accesible al material.
- *Tipos de letra o números:* Es recomendable utilizar letras de diseño simple y sin adornos, tipo Arial o Verdana.
- *Tamaño de fuente:* Utilizar un tamaño acordado previamente con el estudiante, nunca menor a 12. El espectro varía entre 12 y 36 puntos.
- *Grosor:* El tipo normal es más adecuado que la negrita; para resaltar algún punto de interés, se puede intercalar la negrita y la normal.
- *Espacio entre líneas:* Utilizar interlineado de 1,5.
- *Estilo de escritura:* Sólo utilizar mayúscula sostenida, en palabras cortas y preferiblemente para títulos, señales, etc. El texto se lee con mayor facilidad cuando está escrito en “tipo oración”. Por ejemplo, se lee con más facilidad: “Florece allí donde te planten” que: “FLORECE ALLÍ DONDE TE PLANTEN”.
- Evitar *resaltar* una palabra o fragmento sólo por el criterio de color, y no por otro elemento de formato adicional, como puede ser la negrita o cursiva o subrayado, ya que personas con daltonismo no podrán percibir esta diferencia. Se sugiere entonces, combinar los formatos de letras (color y negrita, o color y subrayado, etc.).
- *Papel:* Evitar papel blanco con brillo. Utilizar preferiblemente papel mate. El grosor debe impedir que la impresión de una página interfiera



en la lectura de las palabras escritas en la otra, de lo contrario, hacer la impresión de un solo lado de la hoja. Evitar el uso de dibujos como fondo del texto.

- Asegurar un buen *contraste* entre el fondo y el texto.
- *Imágenes*: Utilizar aquellas que sean sencillas y sin muchos detalles, teniendo en cuenta que presenten un correcto contraste entre el fondo y la imagen. Preferentemente no colocarlas intercaladas con el texto, sino debajo, alineadas sobre el margen izquierdo. Estas consideraciones servirán para que los estudiantes con baja visión puedan interpretarlas. Asimismo, para que los alumnos con ceguera puedan tener acceso a estas imágenes hay que describirlas colocando texto alternativo.
- *Gráficos y esquemas*: Tener en cuenta que las palabras estén dispuestas siguiendo la línea de lectura de izquierda a derecha y que no haya una sobrecarga de información. Se puede también seleccionar conceptos claves y dividir un esquema en sub-esquemas con el objetivo de simplificar la información presentada. Para los usuarios de lectores de pantalla, esta información no será accesible.

Si desean ampliar información sobre este tema pueden consultar el Capítulo 10: Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles.

### **Sugerencias para digitalizar materiales impresos**

Generalmente nuestro trabajo de adaptación va a partir de un impreso en papel, sea fotocopia de trabajo o libro de texto, que tendremos que transformar en un formato digital accesible. Muchas veces creemos que escaneando el texto original, ya está lista nuestra versión digital, pero éste es solo el primer paso, ya que cuando escaneo obtengo una imagen y ésta no es reconocida por los lectores de pantalla. Para que el documento sea accesible, requiere de otros pasos más:

- 1 Escaneo.
2. Reconocer el material digitalizado con un programa de reconocimiento óptico de caracteres (OCR).

3. Abrirlo en el procesador de texto y editarlo.

### **Formatos accesibles a lectores de pantalla**

Los documentos más accesibles para personas con discapacidad visual son los que están en Word, sin embargo PDF es el formato más utilizado en la Web para descargar archivos y documentos.

- *Procesadores de texto* (Word, Writer, block de notas, etc.). Ver criterios de accesibilidad en el Capítulo 10 “Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles”.
- *PDF* existen dos tipos<sup>124</sup>:
  - ✓ Los archivos de *texto* que han sido creados a partir de procesadores de texto, por lo tanto *son accesibles*. Por ejemplo, si realizo un documento de Microsoft Word siguiendo los criterios de accesibilidad (como colocar texto alternativo a las imágenes, etc.) y luego lo guardo como PDF, éste también será accesible.
  - ✓ Documentos escaneados como *imágenes* en PDF. *No son accesibles*, requieren de un proceso óptico de reconocimiento de caracteres (OCR) para convertir las imágenes en texto.

### **¿Cómo verificar si un PDF es un archivo de imagen o de texto?**

Una manera muy sencilla es presionando las teclas “Control + F” y buscando una palabra cualquiera del texto. Si la encuentra es porque es un archivo de texto. Otra manera puede ser seleccionar una palabra u oración e intentar copiarla. De no ser posible, es porque es un archivo de imagen.

- *Presentaciones* (Power Point, Presentaciones de Google, etc.). Para que la presentación sea accesible se debe elegir el diseño de diapositiva: “Sólo el título” y en el recuadro del título escribir todo el texto que se desea incluir. De lo contrario, si utilizo otros diseños sólo va a leer los títulos, no le anticipará al estudiante si hay cuadros de texto, gráficos, etc.

---

<sup>124</sup> Para mayor información sobre documentos PDF se puede consultar la página web de la Universidad de Alicante. Accesibilidad Digital. Documentos PDF en el siguiente enlace: <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/documentos-pdf.html>

## 5- Las TIC y la tflotecnología

En las últimas décadas las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han experimentado una gran evolución y se han introducido en todas las áreas de la vida cotidiana. Estos grandes avances tecnológicos se han convertido en importantes herramientas de apoyo para la autonomía e independencia de las personas con discapacidad visual, posibilitándoles informarse y comunicarse sin ayuda de terceros.

El término tflotecnología proviene de la palabra griega “tiflos” que significa ciego. Por tanto, se la define como el conjunto de técnicas, conocimientos y recursos encaminados a procurar a las personas ciegas y con baja visión, los medios oportunos para la correcta utilización de la tecnología, con el fin de favorecer la autonomía personal y plena integración social, laboral y educativa (España Caparrós, 1994).

La tflotecnología se enfrenta al objetivo de desarrollar nuevas tecnologías, o de adaptar y dotar de accesibilidad a las tecnologías existentes.

Las tecnologías aplicadas a la discapacidad visual son:

- Softwares o programas que se incorporan a las computadoras estándar o celulares.
- Terminales de lectura, teclados e impresoras braille que se conectan a un ordenador.
- Equipos diseñados específicamente para personas con discapacidad visual (por ejemplo anotadores parlantes).

Resulta importante que los profesores estén informados sobre el funcionamiento de algunas de estas tecnologías de apoyo, ya que si los recursos que ofrecemos en nuestras clases no son accesibles, de nada servirán a los estudiantes.

### Dispositivos de acceso a la computadora

Las computadoras utilizadas por las personas con discapacidad visual no son especiales sino que son las usadas por cualquier otra persona, lo que

sí es específico son los periféricos que se instalan en ellas para poder acceder a la información. Estos sistemas de acceso son diferentes dependiendo de que el usuario posea o no un resto visual aprovechable, ya que esto implicará que el sistema de acceso sea visual, táctil o parlante.

### **Sistemas de acceso visual**

Las personas con baja visión utilizan programas de *ampliación de caracteres* o *magnificadores de pantalla*, que actúan sobre la pantalla de una forma similar a una lupa electrónica, de tal manera que les permite leer la información sin necesidad de acercarse al monitor.



Ilustración 52. Magnificador de pantalla<sup>125</sup>.

Estos programas pueden realizar diversas funciones como seguimiento automático del cursor, cambiar los colores de fondo y primer plano de la pantalla, personalización del cursor, diferentes modos de ampliación según las necesidades del usuario.

Son comunes los rangos de 1 a 16 ampliaciones. Cuanto mayor sea la ampliación, menor es el contenido visible de la proporción de la pantalla original, o mayor es la posible borrosidad, por lo que los usuarios tienden a utilizar aumentos medio-bajos.

---

<sup>125</sup> Fuente: <https://dbconnect.info/producten/>

## Sistemas de acceso táctil

La línea Braille es un sistema electrónico que permite a las personas con ceguera el acceso a la lectura en braille del texto que aparece en la pantalla de un ordenador o en otros aparatos informatizados, por medio de Braille efímero (va apareciendo una línea escrita en braille, que desaparece cuando el usuario lee la segunda y así sucesivamente).

Esta modalidad de presentación del braille es lo que se denomina “Braille digital”, que presenta algunas ventajas en relación con el Braille impreso, como son la portabilidad, el ahorro en el espacio de almacenamiento y de papel, y el valor ecológico.

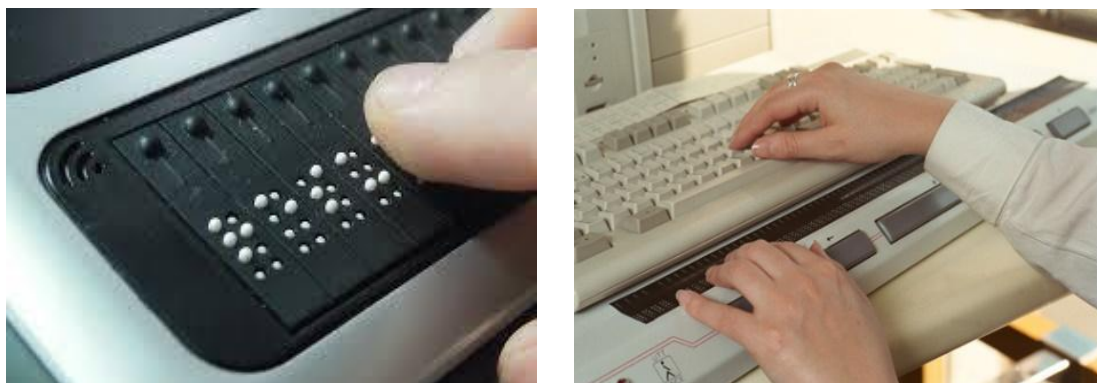


Ilustración 53. Imágenes de línea braille<sup>126</sup>.

## Sistemas de acceso parlante

Un *lector de pantalla* es un programa que verbaliza el texto que se muestra en una computadora, haciendo que toda la información que se visualiza en un sitio web, en un documento de texto o en un correo electrónico sea accesible sin verlo. Trabajan a través de comandos del teclado que reemplazan al mouse.

Su manejo resulta imprescindible para las personas ciegas y es aconsejable para el uso intensivo o la lectura de textos extensos en las personas con baja visión.

Los lectores de pantalla más difundidos son:

- NVDA, un lector de pantalla gratuito y de código abierto para Windows.

El programa está disponible en 11 idiomas, entre los que se encuentra

---

<sup>126</sup> Fuente: <http://blog.banESCO.com/crean-dispositivo-traductor-de-textos-digitales-a-sistema-braille/>

el español. Permite la lectura de la pantalla tanto sea desde el Office como en internet ([www.nvaccess.org/download/](http://www.nvaccess.org/download/)).

- JAWS, lector de pantalla de Freedom Scientific para Windows (<http://www.freedomscientific.com>). Es considerado uno de los más populares actualmente, aunque el elevado costo hace que se vea limitado su uso para muchos estudiantes.
- ORCA, lector de pantalla desarrollado para el entorno gráfico de Gnome. Es libre, de código abierto, flexible y ampliable, disponible para todos los sistemas de Gnu/Linux. Presentado en <https://wiki.gnome.org/orca.es>

### **Barreras que se presentan al utilizar un lector de pantalla**

- El lector no interpreta las imágenes, esquemas y gráficos. Solo lee “gráfico”, pero no da información sobre el contenido. Por ello hay que describirlas colocando un texto alternativo (ver anexo 5 del Capítulo 10 “Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles”).
- El uso de tablas no es accesible a los lectores de pantalla, por lo que no deben utilizarse si no es estrictamente necesario. Si se opta por hacerlo, utilizar las prediseñadas del procesador de texto, no combinar ni dividir celdas, evitar tablas anidadas, al igual que filas y columnas completamente en blanco. Debemos también proporcionar información adicional: un título que identifique su propósito y un texto alternativo que describa su estructura (ver anexo 6 del Capítulo 10 “Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles”).
- Si el texto presenta muchos espacios en blanco, el lector pronunciará: “en blanco, en blanco, en blanco...” y puede interpretarse que el documento se ha terminado. Lo mismo sucede cuando para pasar de una página a la otra presiono “Enter” repetidas veces en lugar de hacerlo con el salto de página (que sería lo correcto).
- Las abreviaturas son incomprensibles cuando el lector de pantalla las lee. En lo posible hay que evitar utilizarlas. Del mismo modo cuando coloco nombre a un archivo, realizarlo sin abreviar, ya que la persona con discapacidad visual no podrá saber su nombre. En el caso de

siglas también puede haber confusión, por lo que se recomienda aclarar al lado su significado.

- El lector omite los encabezados y pie de página por lo que se sugiere no agregar información relevante en estos lugares.
- Las fórmulas matemáticas, de física o química y las frases musicales precisan de una edición especial por “Línea braille”, con un editor adecuado. De no ser posible, deben ser consideradas como elemento gráfico, es decir el lector no puede interpretarlas.
- El lector de pantalla no podrá leer los siguientes formatos: *PDF resultante de documentos escaneados como imágenes*. El lector se limitará a decir “imagen insertada” repetidas veces. Tampoco puede leer en las presentaciones de Power Point, los gráficos y cuadros de texto insertados. El lector sólo leerá los títulos de las diapositivas, sino utilizamos el diseño de diapositiva correcto (Esta información se encuentra explicada con más detalle en el Capítulo 10 “Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles”).
- La utilización de recursos de género como “x”, “@”, “a/as”, “les” dificulta la lectura.
- Al utilizar plataformas virtuales de videoconferencias (Zoom, Google Meet, etc.) es importante saber que cuando se utiliza el chat durante las clases o videoconferencias, los lectores de pantalla leen el contenido de los mensajes en simultáneo con el desarrollo de la clase, siendo un distractor para los participantes usuarios de lectores. Restringir el uso del chat para lo estrictamente necesario.
- Es importante mencionar que no todas las páginas de Internet son accesibles, es decir, no todas son posibles de leer con el lector de pantalla, ya que en muchos casos la información es mostrada en forma gráfica no textual. Las condiciones que los programadores o administradores de contenido de las páginas incluyen con el fin de que personas con discapacidad, además de otros grupos de personas, puedan manejarlas, son conocidas como accesibilidad web (para más información sobre este punto véase el Capítulo 9 “Accesibilidad web”).

La accesibilidad es un requisito, una condición necesaria para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades. Las Tic ayudan a disminuir o eliminar la brecha que existe para que personas con alguna discapacidad puedan tener las mismas opciones de formación que las personas sin discapacidad. Pero para que esto pueda ocurrir se tienen que dar dos aspectos fundamentales, como son:

- Por un lado, que los *estudiantes* tengan acceso a los dispositivos tiflotécnicos que necesitan y que adquieran las habilidades digitales para utilizarlos. Durante su etapa escolar deberán recibir formación teórica y práctica sobre aquellos dispositivos tiflotécnicos que habrán de utilizar habitualmente en su escuela y que les permiten desenvolverse con mayor facilidad tanto en su vida diaria como educativa. Este objetivo debería estar cumplido al terminar la educación secundaria, manejando en su totalidad las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Lo anterior abre una nueva línea de investigación con respecto a las competencias digitales de los estudiantes con discapacidad visual para el desempeño de sus actividades académicas (Naranjo, Medina, Aquino y García, 2015).
- Por otro lado, los *docentes* deben tener algunos conocimientos básicos sobre accesibilidad, tanto para buscar los recursos que sean más accesibles para todos los estudiantes, como para elaborar o adaptar sus propios recursos, en la medida que su formación lo permita.

En la actualidad el profesor tiene dos opciones a la hora de localizar recursos digitales: una, recurrir a las diferentes plataformas organizadas desde el Ministerio de Educación, las editoriales o las entidades privadas, la otra, desarrollar sus propios recursos con herramientas de autor. En el primer caso, los recursos que hay en las plataformas educativas tienen un bajo nivel de accesibilidad. En el segundo caso y en general, en el desarrollo de sus propios recursos le faltan conocimientos para hacerlos accesibles.

Tal como se ha dicho anteriormente, aun cuando el alumno sepa utilizar las herramientas tiflotécnicas necesarias, así como las de apoyo que facilitan el acceso a la información, si los recursos educativos no son accesibles, todo lo anterior no sirve para nada. De nada sirve una línea Braille



o un lector de pantalla si el documento o la información de la pantalla a explorar no cumplen unos requisitos mínimos de accesibilidad.

Esto ha de hacerse trabajando en equipo tanto a nivel de Gobierno como institucional, con instancias de formación continua y acompañamiento que permitan asistir y sostener el desafío que esta tarea representa.

## Referencias

- Arditi, A., y Rosenthal, B. (1996). *Hacia una definición objetiva del término "deficiencia visual"*. Entre dos mundos: revista de traducción sobre discapacidad visual, (3), 25-29.
- Barraga, N. (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. 2ª ed., ONCE.
- BooParadela, M., Fernández Agrafojo, J. y Mayán Santos, J. (s/f). *Protocolos para la Integración en la Comunidad Universitaria*. Servicio de Participación e Integración Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela.
- Bueno Martín, M. (s/f). *Definiciones y clasificaciones en torno a la discapacidad visual. La baja visión y la ceguera. Interedvisual. Intervención educativa y Discapacidad visual*. <https://studylib.es/doc/5523030/definici%C3%B3n-de-baja-visi%C3%B3n-y-ceguera>
- Colenbrander, A. (1977). *Dimensions of visual performance*. Transactions of the Section of Ophthalmology of the American Academy of Ophthalmology and Otolaryngology, 83(2), 332-337.
- De Miguel, M. D. y Mosquete, M. J. (2001). *Glosario de Términos de Baja Visión*. ENTRE DOS MUNDOS Revista de traducción sobre discapacidad visual ONCE, Nº15, p. 20.
- España Caparrós, J. A. (1994). *Cap. XIX: Tiflotecnología*. En Deficiencia visual. Aspectos psicoevolutivos y educativos. Aljibe.
- Faye, E. E. (1997). *Clínica de la baja visión*. ONCE
- Flores, C., Vilar, M. L. y Zappalá, D. (2005). *Producción de materiales didácticos para estudiantes con discapacidad visual*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Gissara, D. y Pascali, A. L. (2009/2010). *Evaluación funcional de la visión. Evaluación del medio de aprendizaje. Herramientas para comprender cómo aprenden los niños con impedimentos visuales y discapacidad múltiple*. PerkinsIntenacional Latin America.
- Gurovich, L. (2001). *Baja Visión*. Buenos Aires: Lydia Gurovich.

- Meana, K., Capel, G., De Angelis, B y Fernández, A. (s/f). *Guía de Buenas Prácticas para la Atención de Personas con Discapacidad en la Universidad*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Naranjo, B., Medina, G. C., Aquino, S. P., y García, V. (2015). *Educación a distancia para todos en el Nivel Superior*. Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, 67, 99-114.
- Ortiz, P. y Matey, M. A. (Coord.), (2011). *Discapacidad visual y autonomía personal. Enfoque práctico de la rehabilitación*. ONCE.
- Pérez Ruíz, C. y Corvalán Vega, K. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico. Necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvulario. Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual*. Ministerio de Educación de Chile.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. En Orientación y Sociedad, Vol. 8. [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)
- Vila López, J. M. (1994). *Apuntes sobre rehabilitación visual*. ONCE.

## Capítulo 6

# Pensar la accesibilidad de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el Nivel Superior

María Valeria Hardoy<sup>127</sup>

### Tabla de contenido

Introducción	207
1 - Un poco de historia: evolución del concepto de discapacidad intelectual	210
Paradigma de apoyos	214
2- Perfil intelectual y adaptativo de los estudiantes con discapacidad intelectual	215
3- Estrategias de accesibilidad cognitiva para trabajar con estudiantes con Discapacidad intelectual en el nivel superior	218
4 - Estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con DI en el nivel superior	221
5- Conclusión	222
Referencias	223

---

<sup>127</sup> Profesora en Educación Especial Co-Coordinadora del programa de Accesibilidad Académica - FCH- UNSL. Profesora Auxiliar cátedra Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica del Profesorado de Educación Especial. Especialista en Educación en Contextos de Encierro. Diplomada en Gestión de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

## Introducción

*Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalan como diferente a ti? ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?*

Julian Yadiar

La educación inclusiva es aquella que responde a los intereses educativos de todas las personas. Sabemos que existen marcos normativos internacionales y nacionales (véase capítulo 3 del presente libro) que así lo avalan, basándose en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006) sosteniendo que la educación es un “derecho para todos” y que es responsabilidad de los Estados plantear políticas públicas que sostengan prácticas inclusivas. Todo esto se construye a partir del respeto y la aceptación de la diversidad de los estudiantes, permitiendo la participación de forma equitativa para que puedan lograr aprendizajes. Este compromiso de garantizar la educación inclusiva que adopta nuestro país, como Estado parte de dicha Convención, debe cumplirse en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el universitario, tal como lo expresa la Red Interuniversitaria de Discapacidad, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional:

Las universidades públicas -en tanto miembros integrantes del Estado Argentino- están obligadas a cumplir y hacer cumplir la CDPD. El derecho a la educación superior es un bien social, público y gratuito y un derecho humano que debe ser asegurado operativamente para todas las personas con discapacidad sin exclusiones de ninguna naturaleza y respetando la diversidad, ya que todas las condiciones de discapacidad con sus diferentes maneras de comprensión de la vida y del mundo que nos rodea enriquecen la condición humana y fortalecen su dignidad inherente a ella. Por todo lo expresado, la RID del CIN afirma su compromiso ético, legal e institucional para la remoción de las barreras que impidan el ejercicio operativo del derecho a la educación superior, apoyando las acciones de reflexión y revisión de

aquellos actos que constituyan obstáculos que afectan a las personas con discapacidad y sus derechos humanos en cada institución universitaria (Declaración RID, CIN, 2019)<sup>128</sup>.

A pesar de lo establecido, las experiencias en nuestro país, nos demuestran que existe muy bajo porcentaje de estudiantes con discapacidad que transitan sus estudios superiores especialmente cuando se remite a la Discapacidad Intelectual (en adelante, DI).

Es por esto que creemos que debemos apuntar a la verdadera eliminación de las barreras que garantice una efectiva inclusión de personas con discapacidad en la Universidad, su acceso y su plena integración en la vida universitaria, ya que no se trata del mero cumplimiento de las leyes sino de la creación de un entorno universitario verdaderamente inclusivo (Paul, 2000). Es decir, no se trata únicamente de que aumente la matriculación de estudiantes con alguna discapacidad, sino de que éstos dispongan de los recursos, servicios y apoyos que precisen.

En un número importante de universidades de nuestro país, se están dando experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidades sensoriales y físicas, pero creemos que es necesario investigar y promover prácticas inclusivas que visibilicen las capacidades y habilidades de las personas con DI.

Las personas que aluden a esta condición constituyen un sector de población heterogéneo, pero todas tienen en común, en mayor o menor medida, la necesidad de garantías suplementarias para vivir con plenitud de derechos o para participar en igualdad de condiciones con el resto de ciudadanos en la vida económica, social, educativa y cultural. Por ello creemos fundamental diseñar nuevos escenarios de aprendizaje encaminados al desarrollo de habilidades para una vida más independiente y nuevos perfiles de apoyo, que contribuyan a que los jóvenes y adultos con DI, puedan vivir de la manera más autónoma posible y disfruten de la mayor calidad de vida.

---

<sup>128</sup> La Red Interuniversitaria de Discapacidad (RID) perteneciente a la Comisión de Extensión, Bienestar Universitario y Vinculación Territorial del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) emitió una declaración el 16 de diciembre del año 2019.

Uno de esos escenarios del cual nos ocuparemos en este capítulo, es el de la educación superior. Históricamente son escasos los registros de estudiantes con DI en la universidad que se autodeclaran bajo esta condición, situación que hace que en ocasiones no puedan continuar de manera autónoma y abandonen sus carreras debido a la falta de apoyos y ajustes necesarios.

Sin embargo, a los efectos de contextualizar la temática, proponemos al lector un recorrido por distintos modelos que han permitido la evolución del concepto de DI posibilitando diferentes prácticas sociales y educativas para este colectivo. En este capítulo se abordará el concepto de discapacidad intelectual a partir del modelo de *calidad de vida*, sus dimensiones y las implicancias en la vida universitaria. Es muy importante reconocer las transformaciones que han surgido a lo largo de la historia en torno a este concepto, para comprender por qué ahora se conciben como personas con discapacidad intelectual.

Seguidamente, en base a la necesidad de pensar en dispositivos de *apoyos a la inclusión y en los ajustes educativos* para los estudiantes con discapacidad intelectual que podamos encontrar en el Nivel Superior, se plantean algunas consideraciones posibles a tener en cuenta. Las mismas se sostienen desde el conocimiento de conceptos en relación al perfil intelectual y de la conducta adaptativa de las personas con DI, que son relevantes en el momento de plantear las estrategias. Por último, se presentan recursos y propuestas accesibles para utilizar en las aulas universitarias en el momento de trabajar con estudiantes con DI, teniendo por objetivo favorecer la participación y la adquisición de los aprendizajes.

Es importante tener en cuenta que cada estudiante con esta condición de discapacidad, ya viene con un recorrido educativo en los niveles anteriores, como también forma parte de un contexto social, afectivo, emocional que lo identifica de manera individual. Lejos está la intención de rotular o plantear recetas, por el contrario, la idea es pensar ante todo en que cada uno de los estudiantes con DI que lleguen a nuestras aulas es un sujeto con una historia individual, con un nombre propio, con su propia manera de aprender y adquirir el conocimiento. Creemos que como docentes debemos

generar los apoyos para su recorrido académico, en pos de favorecer la autonomía como estudiante y futuro profesional.

## 1 - Un poco de historia: evolución del concepto de discapacidad intelectual

Como se mencionó anteriormente, describiremos la evolución histórica sobre la concepción y uso del término de discapacidad intelectual. Creemos que conocer este punto es fundamental, porque la mirada con la que se perciba a las personas con discapacidad modificará las prácticas educativas que se realicen en el entorno de educación superior.

Desde los orígenes de nuestra cultura hasta la época actual, se ha presentado un largo recorrido sobre la manera como se ha considerado a las personas con discapacidad.

En la Europa medieval se concebían como *caprichos de la naturaleza* o *bufones* e incluso seres malignos relacionados con el diablo. Hacia finales de la Edad Media, se usaba el término de *idiotas* o *lunáticos*, refiriéndose a un retraso mental de origen orgánico e incurable. Estas personas eran concebidos como incapaces de manejar sus recursos, contar, indicar su procedencia e identidad. Por lo tanto, todos sus bienes eran transferidos a la corona.

Durante los últimos 200 años se han usado términos como *imbecilidad*, *debilidad mental*, *minusvalía mental* y *subnormalidad mental*, entre otros, para referirse a la condición de este grupo de personas. A partir de 1937 se usó el término de *retraso mental*, definiéndolos como personas incapaces de llevar una vida adulta independiente. Para Tredgold (citado en Verdugo, 1992), la concepción de retraso mental hace referencia a un desarrollo incompleto, con un bajo cociente intelectual e incapacidad para mantener una vida independiente, caracterizado por un comportamiento desadaptativo e ineducable, es decir, incapaz de beneficiarse del sistema educativo y participar en contextos socio-culturales.



A partir de 1959, la Asociación Americana de Personas con Deficiencia Mental<sup>129</sup> (AAMD) estableció un criterio de clasificación para determinar el grado de deficiencia mental, según los test de inteligencia Stanford-Binet, diseñados por el psicólogo Alfred Binet y revisada por L. Therman, de la Universidad de Stanford. Según este test, se estableció que con una puntuación entre 63 y 87 puntos se hablaba de una deficiencia mental límite(o *bordeline*), entre 50 y 66 aludía a deficiencia ligera, entre 33 y 49 moderada, entre 16 y 32 severa, e inferior a 16, profunda.

Entre los años 60 y hasta 1991 se utilizó el término *retraso mental* y se propuso una definición que fue muy aceptada para la época: "el retraso mental está relacionado con un funcionamiento intelectual general por debajo de la media, que se origina en el periodo del desarrollo y se asocia con deficiencias en el comportamiento adaptativo" (Heber, 1959 en Verdugo, 1994, p. 520).

Este funcionamiento intelectual se determinaba cuando, en la ejecución en un test de inteligencia, una persona se encontraba por debajo de la media de la población en una o más desviaciones típicas y el periodo de desarrollo, se entendía desde el nacimiento hasta los 16 años.

Luego, en el año 1992, ocurre un importante cambio en la concepción de esta discapacidad, puesto que no se refería únicamente al cociente intelectual, ni a los aspectos biológicos. Sino que, por primera vez, se reflexionaba sobre la relación de los sujetos con el ambiente y los posibles apoyos y servicios que necesitaban.

El concepto dejó de centrarse exclusivamente en la medición de la inteligencia y pasó a evaluar un conjunto amplio de dimensiones del ser humano, lo que condujo Verdugo (1992) a proponer el modelo de calidad de vida. Éste plantea las siguientes dimensiones a considerar para su consideración:

Dimensión I: Funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas

Dimensión II: Consideraciones psicológicas / emocionales

---

<sup>129</sup> Asociación Americana sobre personas con Deficiencia Mental (AAMD) -que a mediados de los años ochenta pasó a denominarse Asociación Americana sobre personas con Retraso Mental (AAMR).

Dimensión III: Consideraciones físicas / salud / etiológicas

Dimensión IV: Consideraciones ambientales

Se transformó la clasificación de los niveles de inteligencia (ligero, medio, severo y profundo) a una clasificación basada en la intensidad de los apoyos que requerían las personas (limitado, intermitente, extenso y generalizado) (p. 6).

En el transcurso del año 2002 se elaboró una nueva definición de retraso mental propuesta por la Asociación Americana de Retraso Mental, en la cual se modificaron las dimensiones con respecto a la anterior definición (1992), basada desde un modelo teórico multidimensional (ver Figura 1).

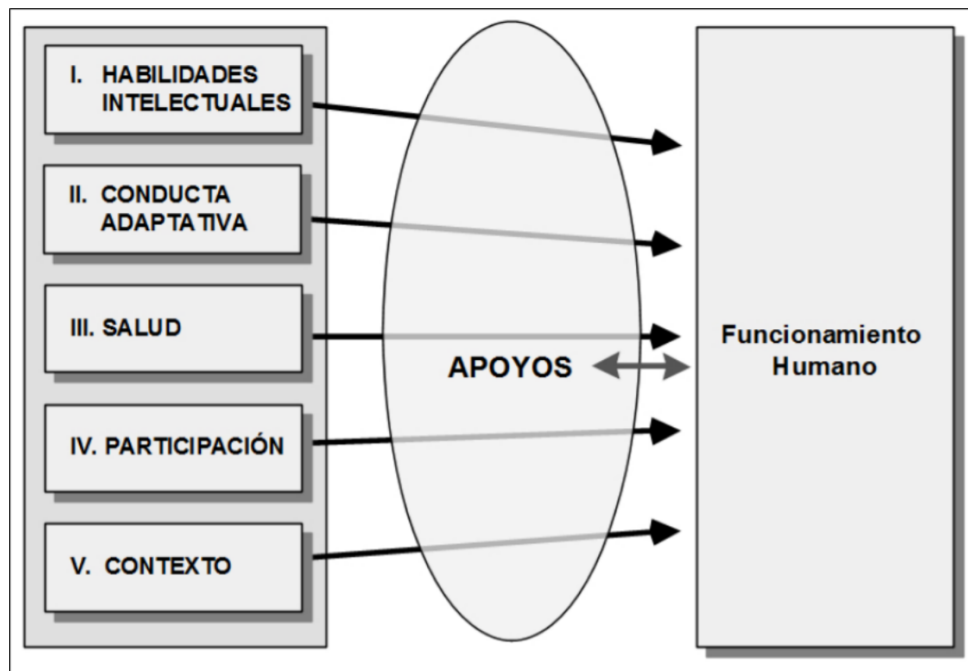


Ilustración 54. Modelo teórico de retraso mental (Luckasson y cols., 2002 en Verdugo, 1994).

Este modelo pretende disminuir la atención en los resultados del coeficiente intelectual (en adelante, CI) para la asignación de los diferentes niveles de retraso mental y al mismo tiempo poder determinar “las necesidades individuales del sujeto con los niveles de apoyo apropiados”(Verdugo, 1994, p.18). El mismo plantea eliminar el reduccionismo y la excesiva confianza en el uso de test dirigidos a diagnosticar el CI, proponiendo un giro determinante en el proceso de evaluación, sosteniendo

que la importancia de la información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones estrechamente se relaciona con los niveles de apoyo apropiados. Se pretende unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Esto marca un cambio radical en el diagnóstico y evaluación de la DI.

Continuando con el recorrido histórico de la definición, en el año 2011, se da un importante cambio en el nombre a *discapacidad intelectual* en ámbitos legales y políticos. En este caso, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, por sus siglas en inglés)<sup>130</sup>, la define como:

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años (2011, p. 25).

Dicha definición está acompañada de las siguientes premisas que la completan:

- 1- Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- 2- Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- 3- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- 4- Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.

---

<sup>130</sup> Asociación Americana sobre personas con Deficiencia Mental (AAMD) -que a mediados de los años ochenta pasó a denominarse Asociación Americana sobre personas con Retraso Mental (AAMR).

- 5- Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual, generalmente mejorará. (AAIDD, 2011, p. 26).

Llegando al año 2013, se utiliza el término Trastorno de Desarrollo Intelectual (IDD, por sus siglas en inglés) en contextos clínicos y de rehabilitación. Y su más reciente definición de acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 ® de la A.P.A. en su 5ª edición (2015) define la discapacidad intelectual como *trastorno intelectual del desarrollo*, dentro de los trastornos del neurodesarrollo que constituye un grupo de afecciones cuyo inicio se sitúa en el periodo de desarrollo comprendido hasta los 18 años y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual y del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico.

Creemos necesario destacar que lo más relevante en este recorrido es el cambio en la perspectiva del sujeto, la relación con el contexto y la importancia de los apoyos, de manera tal que contribuyan a mejorar la calidad de vida. El concepto de DI ha ido ganando importancia en el discurso social, contribuyendo a la inclusión social, cultural y educativa de las personas con discapacidad. En la actualidad todos los procesos educativos, laborales y sociales están encaminados a mejorar la calidad de vida de todos los individuos y de esta manera se convierte en el máximo objetivo de la inclusión, objetivo que se basa en el Modelo Social de la discapacidad al cual adherimos.

## **Paradigma de apoyos**

Como antes mencionamos, la clasificación de las personas con discapacidad intelectual basada en su coeficiente intelectual, está casi en extinción. Actualmente este tipo de clasificación no es de gran utilidad ya que el diagnóstico de la DI no es estático como se consideraba antes, además el mismo genera una gran estigmatización y encasilla a las personas con esta diversidad funcional. Dicha condición intelectual no puede ser definida por un elemento único, sino que hace referencia a un estado de funcionamiento

específico que comienza en la infancia, es multidimensional y es afectado positivamente con la provisión de apoyos especializados.

En la actualidad, la forma de clasificación apropiada de las personas con discapacidad intelectual está basada en el tipo de apoyos que necesitan. Los apoyos son otros de los pilares del nuevo paradigma de la discapacidad. La introducción del concepto de apoyos fue realizada en la novena edición de la definición brindada por la Asociación Americana del Retardo Intelectual en el año 1992. Éstos tienen como objetivo:

promover el desarrollo, educación, intereses y bienestar personal de un individuo, así como para mejorar su funcionamiento individual. Un sistema de apoyos es el uso planificado e integrado de las estrategias de apoyo individualizadas y de los recursos que acompañan los múltiples aspectos del funcionamiento humano en múltiples contextos (Luckasson, 1992 en Verdugo, 2010, p.17).

Existen cuatro tipos de apoyos y los mismos varían de intensidad según las personas y el contexto en el que viven. Estos apoyos son: *intermitente, limitados, extensos y generalizados*. Los mismos se explican con mayor profundidad en el Capítulo 2 de este libro.

El proceso de evaluación de los apoyos, debe centrarse tanto en las limitaciones del individuo como en sus capacidades, y lo esencial es obtener datos que permitan desarrollar un perfil adecuado de los mismos. La finalidad es conocer las necesidades para planificar cuáles son los apoyos que la persona requerirá para mejorar su funcionamiento en la vida, su calidad de vida y su participación en los distintos ámbitos de participación social.

## **2- Perfil intelectual y adaptativo de los estudiantes con discapacidad intelectual**

Cuando pensamos en el perfil de los estudiantes con DI es necesario retomar la definición que sostiene que la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones en el *funcionamiento intelectual* y en la *conducta adaptativa* (AAIDD, 2011). Esta interacción nos demuestra la necesidad de

potenciar tanto los procesos cognitivos, relacionados con funciones psicológicas básicas, como así también trabajar en las habilidades en el ámbito social y educativo, en nuestro caso, en el nivel superior.

Planteamos a continuación algunas sugerencias a tener en cuenta en relación a las funciones psicológicas básicas: atención, percepción, memoria, lenguaje y por otro lado la conducta adaptativa. La siguiente caracterización no tiene la pretensión de ser exhaustiva, sino orientadora en relación a:

### **Atención**

- Pueden presentarse “dificultades para llevar a cabo tareas que demandan una atención sostenida durante un tiempo extenso” (Gil, 2002, p. 302). Por ello es importante presentar tareas cortas o fraccionadas y realizar actividades alternas, de tal manera que puedan realizar pausas activas entre tareas.
- Es importante mirarlos a la cara cuando se les habla y enviarles mensajes reiterados sobre la temática trabajada en clase, de manera que se les facilite permanecer atentos a las indicaciones y explicaciones.
- Se les pueden brindar herramientas para determinar los aspectos relevantes de las temáticas a desarrollar. Para descartar información no relevante, se les debe proporcionar más tiempo y ser específicos en la demanda de las tareas a realizar (instrucciones sencillas, vocabulario accesible, apoyo simbólico y visual), de tal manera que puedan desarrollarlas y finalizarlas evitando la distracción.

### **Percepción**

- Perciben mejor la información por vía visual, por lo tanto, tienen mayores progresos si se les proporciona información por esta vía.

### **Memoria**

- Es común que se presenten dificultades con la memoria a corto plazo, y en la memoria explícita o declarativa (Florez, 1999; McGuire y Chicoine, 2009 en Gamboa, Leño Barón y Méndez Ramírez, 2019), por esta razón, se recomienda el uso de instrucciones claras y segmentadas. Los tiempos de estudio más largos tienen un impacto

positivo en el rendimiento de los estudiantes con DI en tareas y actividades que involucren la memoria semántica a largo plazo.

## **Lenguaje**

- Suelen presentarse alteraciones en la forma que se expresan, tanto a nivel verbal como escrito, pues en las palabras se producen adiciones, repeticiones, fragmentaciones, inversiones, omisiones y sustituciones de sonidos y en algunos casos se produce ecolalia<sup>131</sup>. Generalmente existen dificultades en la falta o ausencia de nexos de unión, como artículos, pronombres o conectores. Teniendo en cuenta lo planteado sostenemos que existen apoyos que favorecen la comunicación como son los *sistemas aumentativos o alternativos de comunicación (SAAC)*<sup>132</sup>(ver anexo).

Es importante aclarar que estas características a pesar de ser muy comunes dentro del colectivo de personas con DI, no pueden ser generalizadas a toda esta población ya que se debe tener en cuenta la trayectoria del desarrollo de cada individuo, que es singular.

## **Conducta Adaptativa**

La conducta adaptativa es el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que el individuo ha aprendido y que le permiten responder a las circunstancias de la vida diaria (Schalock, 1999; AAIDD, 2011). Teniendo en cuenta su definición, como planteamos anteriormente, se explican estas habilidades, en base a una adaptación de lo escrito por Navas, Verdugo, Arias y Gómez, 2010:

- 1) Comunicación: Habilidades que incluyen la capacidad de comprender y transformar información a través de comportamientos simbólicos y no simbólicos.
- 2) Autocuidado: Habilidades implicadas en el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia física.

---

<sup>131</sup> Perturbación del lenguaje que consiste en repetir un individuo involuntariamente una palabra o frase que acaba de oír o pronunciar él mismo.

<sup>132</sup> Las técnicas aumentativas de comunicación son aquellas que se utilizan para aumentar el habla, que es el principal medio de comunicación. Las técnicas alternativas de comunicación son aquellas que se utilizan para reemplazar el habla cuando no se puede acceder a ella.

- 3) Vida en el hogar: Habilidades relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar.
- 4) Habilidades sociales: Habilidades para realizar intercambios sociales con otros individuos.
- 5) Utilización de la comunidad: Habilidades relacionadas con la adecuada utilización de los servicios dentro de la comunidad.
- 6) Autodirección: Habilidades para realizar elecciones, seguir un horario, completar las tareas.
- 7) Salud y seguridad: Habilidades relacionadas con el autocuidado y el mantenimiento de la salud.
- 8) Académicas funcionales: Habilidades cognitivas relacionadas con aprendizajes escolares con aplicación directa en la vida.
- 9) Ocio y tiempo libre: Habilidades para el desarrollo de intereses variados de tiempo libre y ocio.
- 10) Trabajo: Habilidades relacionadas con poseer un trabajo a tiempo completo o parcial.

Esta relación entre los aspectos cognitivos o intelectuales, y las habilidades sociales, deben ser tenidos en cuenta en el momento del trabajo con estudiantes con DI en la universidad. Creemos que, al potenciar estas habilidades, se propicia un aprendizaje más perdurable, significativo y de mayor aplicabilidad en la toma de decisiones y en la solución de problemas relacionados con la cotidianidad (Amestoy, 1995, citado en Velásquez, Remolina y Calle, 2013), impactando en la autonomía y la autodeterminación.

### **3- Estrategias de accesibilidad cognitiva para trabajar con estudiantes con Discapacidad intelectual en el nivel superior**

En el caso particular de los estudiantes con DI deben considerarse específicamente estrategias de accesibilidad cognitiva que promuevan una mejor comprensión del contexto y de la información. Este hecho resulta de especial importancia en el entorno educativo y debe ser tenido en cuenta tanto en el diseño de los entornos como en la planificación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. El término accesibilidad cognitiva se refiere a las



características que deben presentar los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos para que resulten inteligibles o de fácil comprensión (Gómez Puertas y Lledó, 2017), para lo cual podrán considerarse la aplicación de diversas medidas que favorezcan una mejor comprensión de la información del entorno, tales como:

La accesibilidad cognitiva está íntimamente ligada a la accesibilidad de la comunicación. Específicamente existen pictogramas para la comunicación aumentativa y alternativa (cuando la comunicación oral o escrita no ha sido adquirida o no resulta eficaz) que han sido desarrollados por diferentes colectivos, muchos son usados universalmente en escuelas, centros educativos e incluso popularizado en otros contextos de la vida cotidiana. El pictograma es un Sistema de Comunicación Aumentativa y Alternativa (SAAC, por sus siglas en inglés), que mediante una imagen o dibujo puede representar conceptos, ideas, acciones y elementos que forman parte de la vida cotidiana y son utilizados para expresarse y comunicarse (Delgado, 2012, pp. 12-14). Algunos ejemplos:

Ilustración 55. Tableros de comunicación sobre rutinas de la vida diaria <sup>133</sup>.



Ilustración 56. Pictograma básico que representa «la casa».  
Autor: Sergio Palao<sup>134</sup>.

### Documentos en lectura fácil

Cuando la accesibilidad cognitiva se aplica a documentos o textos escritos se emplea el concepto de lectura fácil. En concreto, significa específicamente que en los textos accesibles de lectura fácil resultará más sencillo reconocer y comprender el significado de las palabras de que se encuentran en los mismos.

La finalidad de cualquier publicación elaborada en lectura fácil es mostrar textos sencillos de comprender, siendo apropiados para diferentes grupos de edad. Para ello, deben considerarse los diversos elementos que componen el documento tales como el contenido, el lenguaje utilizado, las ilustraciones mostradas, el uso de pictogramas e, incluso, el propio diseño gráfico. Los documentos en lectura fácil se identifican mediante la utilización de los logotipos que acompañan al texto (ver ejemplos en Anexo). En el Capítulo 4, se realizaron algunas consideraciones acerca de este tema.

### Recursos tecnológicos

Los medios tecnológicos como los teléfonos inteligentes, computadoras, etc. ofrecen múltiples posibilidades a través de nuevas aplicaciones que van surgiendo periódicamente con el objetivo de hacer

---

<sup>134</sup> Fuente: ARASAAC [www.catedu.es/arasaac/](http://www.catedu.es/arasaac/)

accesible la información. En este sentido, los programas de alfabetización digital y formación para el uso de medios tecnológicos para personas con discapacidad intelectual pueden resultar claves.

#### **4 - Estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con DI en el nivel superior**

Como antes lo mencionamos es necesario desarrollar estrategias de aprendizaje para fortalecer las habilidades de pensamiento y sociales en los estudiantes con DI que se encuentran en la universidad. A continuación, planteamos algunas que pueden ser tenidas en cuenta en el trabajo pedagógico:

##### **Enseñar a tomar apuntes**

Se puede emplear un instrumento como una hoja matriz u otra forma estructurada para tomar apuntes de la clase o de una lectura específica, lo cual permitirá a las personas con discapacidad intelectual estructurar los conceptos relevantes del tema, por ejemplo, mediante un mapa conceptual; resaltar con colores las palabras claves; realizar gráficos o íconos que le permitan comprender y organizar la información.

##### **Enseñar y aprender a leer textos académicos**

Los estudiantes con DI requieren de mayor apoyo y estrategias para poder garantizar la comprensión lectora de textos académicos. Los docentes pueden guiar este proceso mediante el apoyo de videos, imágenes, infografías y una autorregulación de la lectura, además se pueden utilizar guías de auto interrogación sobre el texto, que le permita al estudiante con DI desarrollar habilidades de pensamiento como el análisis y la síntesis.

Se sugiere que el docente trabaje la nueva información partiendo de los conocimientos previos. Por último, podrá evaluar el aprendizaje, por medio de la reflexión desde una postura crítica y la argumentación de sus propias ideas.

## **Desarrollo de las habilidades sociales**

Creemos importante el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con DI dado que éstas constituyen un medio para comunicarse, relacionarse y pedir ayuda a los demás de manera asertiva, para la realización de tareas y actividades grupales, para la futura inserción laboral, entre otras.

## **5- Conclusión**

Para cerrar este capítulo es pertinente retomar la nueva mirada de la persona con discapacidad intelectual, desde un enfoque multidimensional, resaltando la necesidad de pensar en los apoyos que servirán de sostén y, mediante los cuales, contribuirían al desarrollo de la autonomía y la mejora de la calidad de vida de dichas personas.

Es importante recordar que la *discapacidad intelectual de un individuo no es una entidad fija e inmodificable*. Comprende un conjunto de condiciones que la van conformando hasta expresarse en un sujeto determinado. Algunas de estas condiciones son inherentes a la persona, son sus puntos fuertes y débiles, que es preciso descubrir para poder intervenir adecuadamente. Pero otras, son inherentes a su entorno y a los recursos de que dispone o de que deja de disponer.

En relación al ámbito educativo en el nivel superior, uno de los objetivos que sostenemos es a través de este escrito es el de brindar al docente algunos elementos que le permitan conocer con mayor profundidad características de aprendizaje y de personalidad, frecuentes en los estudiantes con discapacidad intelectual, relacionándolas con estrategias pedagógicas que faciliten su participación y aprendizaje, en pos de garantizar desde la educación superior, el derecho a la educación, propiamente dicho y a la participación. Siempre con la insistente idea de que cada uno de nuestros estudiantes son únicos, con historias y recorridos educativos individuales.

## Referencias

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. 11ª edición. Alianza Editorial, Madrid.
- Comeras Serrano, A. B, (2014). *El pictograma como proceso de cognición de la arquitectura para personas con discapacidad intelectual*. Escuela Técnica Superior de Arquitectura Universidad San Jorge. España.  
[http://www.redlayla.com.ar/Biblioteca\\_id.asp?id=23](http://www.redlayla.com.ar/Biblioteca_id.asp?id=23)
- Delgado Santos, C. (2012). *Mi comunicador de pictogramas*. Ceapatimserso, Madrid 2012.
- Flórez, J. (1999). *Patología cerebral y sus repercusiones cognitivas en el síndrome de Down*. Revista Siglo Cero, vol. 30, 3: 29-45.
- Gamboa, D; Leañó Barón, S y Méndez Ramírez, N. (2019). *Orientaciones de buenas prácticas para estudiantes con discapacidad intelectual en educación superior inclusiva*. Línea de Investigación Cognición, Creatividad y Aprendizaje en Sistemas Educativos, Bogotá, Colombia.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. y Jarana Expósito, L. (Eds.). (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Gómez-Puerta, M. y Lorenzo Lledó, G., (2017). *El desarrollo de la accesibilidad cognitiva como estrategia para la mejora de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica Facultad de Educación. Universidad de Alicante, España.
- LiesaOrús, M y VivedConte, E, (2010). *Discapacidad, edad adulta y vida independiente. Un estudio de casos en distintos paradigmas: retraso mental vs. discapacidad intelectual*. Universidad de Zaragoza, España.
- Ministerio de Desarrollo Social (Chile) (2013). *Medidas de Accesibilidad e Inclusión para personas con discapacidad- Protección Social Inclusiva*.
- Navas,P.; Verdugo, M.A.; Arias, B y Gómez, L. (2010). *La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual*. SIGLO CERO Rev. Española sobre la discapacidad intelectual, vol. 41 (3), N° 235, 2010, pp 28 a 48.

- Paul, S. (2000). *Students with disabilities in higher education: a review of the literature*. CollegeStudentJournal, 34, 200-210.
- Rincón, M. y Linares, M. (2011). *Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características*. Profesionales de métodos y recursos Corporación Síndrome de Down
- Schalock, R.; Borthwick-Duffy, S.; Bradley, V.; Buntinx, W.; Coulter, D.; Craig, E. y Yeager, M. (2010). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. (11th Ed.) Washington, D. C.: American Association on Intellectual Developmental Disabilities.
- Tielens, V. (2011). Comunicación aumentativa y alternativa. En: <http://biblioteca.brincar.org.ar/comunicacionaumentativa-y-alternativa/>.
- Velásquez, B.; Remolina, N.; y Calle, G, (2013). *Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios*. Artículo producto de investigación. Rev de investigaciones UNAD, vol.2. España.
- Verdugo, M. A. (1992). *Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002*. Rev. Esp Discapac Intelec 34, Núm 205: 5-19, 2003. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M.A. (1994). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo Veintiuno. Verdugo (in press). A step ahead in the paradigm shift. In S. Greenspan & H.J.

## Capítulo 7

# La realidad contextual y las personas con discapacidad motriz en la educación superior

Claudia Maroa<sup>135</sup>

### Tabla de contenido

1 - Algunas consideraciones iniciales	226
2- Aproximaciones a una conceptualización de discapacidad motriz	227
Definición	227
3 - La educación superior para la persona con discapacidad motriz: como derecho no un privilegio	229
Marco legal: Ley N° 24314 y sus implicancias en la Universidad Nacional de San Luis	230
Barreras físicas o edilicias	232
Barreras comunicacionales	239
Acciones destinadas a eliminar barreras existentes y favorecer la accesibilidad comunicacional de nuestros estudiantes	239
4 - Respuestas que pueden garantizar la igualdad de condiciones en función de las diferentes barreras descriptas	240
Recursos y estrategias cuando se ve afectada la accesibilidad física	240
Recursos y estrategias cuando se ve afectada la comunicación	242
Apoyos y estrategias que se han promovido desde el PAA de la FCH para favorecerla accesibilidad en las clases universitarias	246
5 - Consideraciones finales	247
Anexo - Clasificación de la discapacidad motriz	250
Referencias	254
Leyes Nacionales	254

---

<sup>135</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial, profesora adjunta en las asignaturas “Práctica IV: didáctica y práctica docente en el aula” y “Didáctica”. Integrante del Programa: Accesibilidad Académica de la FCH. Docente Investigadora Cyt. UNSL. Representante por la FCH en la Comisión de Discapacidad y Universidad UNSL (año 2020). Integrante Docente Investigadora, Proyecto PISAC-COVID-19, FONCyT.

## 1 - Algunas consideraciones iniciales

*A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados parte adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones.*

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad,  
Organización de las Naciones Unidas, 2006

Entender que la discapacidad es una construcción social, nos permite correr el eje del problema centrado en la persona con discapacidad y reorientarlo hacia la forma que tiene la sociedad de pensarse, organizarse y desarrollarse. Es decir, poder pensar una “sociedad que organiza sus prácticas y políticas, sociales, económicas y culturales, brindando las respuestas necesarias que garanticen la plena participación de la persona con discapacidad en dicha sociedad” (REDI, 2011, p. 18).

Alejarse del modelo médico rehabilitador de la discapacidad y posicionarse desde el modelo social nos intima a modificar culturas, prácticas y políticas, reconociendo que no es una tarea sencilla y sobre todo si hablamos de instituciones tan poco permeables y de metamorfosis tan lentas como las instituciones educativas.

Si bien sabemos que tanto en el contexto mundial como en el latinoamericano y nacional, se vienen propiciando cambios que han generado el surgimiento de nuevos marcos legales y disposiciones acerca de políticas sobre los derechos humanos vinculados a las personas con discapacidad. Y el sistema educativo no queda exento de estos marcos regulatorios y normativos, por lo cual se ve interpelado y obligado a producir cambios y ajustes que permitan propiciar y garantizar a las personas con discapacidad el derecho a la educación desde la accesibilidad a los estudios superiores y una efectiva participación social.

En este capítulo nos proponemos realizar un acercamiento a la definición de discapacidad motriz, retomando algunos aportes de diferentes autores que abordan la temática y destacando la diferencia entre discapacidad motriz y diversidad funcional motriz. Además intentamos



abordar desde los marcos legales, que promueven el derecho a la educación específicamente aquellos que propician la accesibilidad física, específicamente la Ley N° 24314. Identificando las barreras para el aprendizaje y la participación que se dan en la Universidad Nacional de San Luis. A partir de la identificación de barreras proponemos una serie de recursos y estrategias que permitan dar respuestas a las necesidades, desde los apoyos y ajustes razonables, para favorecer la accesibilidad física, comunicativa y académica.

## **2- Aproximaciones a una conceptualización de discapacidad motriz**

Tal como se definió en el Capítulo 2 de este libro, cuando hablamos de “diversidad funcional” lo hacemos retomando el concepto de Oliver (1998) quien realiza una distinción entre diversidad funcional y discapacidad. En este sentido entendemos a la diversidad funcional como una característica o condición de la persona y se refiere a un órgano, mecanismo del cuerpo o mente que por alguna razón no funciona o funciona de manera diferente al resto. En este caso cuando hablamos de diversidad funcional motriz nos referimos entonces a la condición o característica particular que presenta una persona para realizar movimientos voluntarios de sus miembros que pueden influir en la participación de actividades propias de la vida cotidiana.

Por otra parte llamaremos Discapacidad Motriz a aquella que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica de la persona para manipular objetos o en la comunicación y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la misma. Es decir que cuando hablamos de diversidad funcional motriz, estamos hablando de la condición física de la persona y cuando hablamos de persona con discapacidad motriz, hacemos referencia a la resultante entre la condición del sujeto y su interacción con el contexto.

### **Definición**

Proporcionar una definición de dicha condición como pretendemos en este trabajo implica, primero que nada, pensar a la persona como un sujeto integral diverso, con características propias que lo definen como único e

irrepetible. Es por ello que no intentamos tomar la definición como una perspectiva categórica ni mucho menos generalizar en función de la misma, lo que procuramos es dar algunos parámetros que guíen la mirada y desde allí, poder valorar y reconocer qué características presenta este individuo particular en su diversidad funcional motriz.

Cabe aclarar que son varios los autores que definen esta diversidad funcional, por lo tanto también hay diferentes formas de nombrarla. En la mayoría de los casos, ésto depende del momento histórico en el que cada autor hace su aporte teórico, es por ello que en la literatura especializada encontraremos términos como: disfunción motórica, discapacidad motora, discapacidad motriz, entre otros (Crespo, C. 2005; Pérez y Garaigordobil, 2007; Olmedo, 2008; Muñoa, 2015).

En este sentido recuperamos la definición de Basil y otros, quienes nos dicen que la discapacidad motriz “es una alteración del aparato motor causada por un funcionamiento deficiente del sistema nervioso central, del sistema muscular, del sistema óseo o de una interrelación de los tres sistemas que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o de diversas partes del cuerpo” (Basil, Soro-Camats y Bolea, 2003 en Guzmán Cifuentes, 2009, p.4).

Por otra parte, tomamos los aportes de las investigaciones llevadas a cabo por María Teresa Muñoa (2015), de la Universidad de Navarra, quien realiza una compilación de diferentes definiciones de la discapacidad motriz y la redefine a partir de aportes teóricos de diversos autores. Ella sostiene que la discapacidad motriz es fruto “de una alteración transitoria o permanente (por lesión o enfermedad) en el sistema nervioso central o en el aparato locomotor (huesos, articulaciones o músculos). Este trastorno puede generar limitaciones en la postura, coordinación, comunicación, manipulación, desplazamiento y funciones respiratorias” (p. 10).

Para mayor información en este aspecto desarrollamos en el anexo del presente capítulo las clasificaciones de la discapacidad motriz.

### **3 - La educación superior para la persona con discapacidad motriz: como derecho no un privilegio**

El reconocimiento del derecho a la educación y el acceso sin ningún tipo de discriminación de personas con discapacidad y en igualdad de condiciones a la educación superior, supone un sistema educativo más inclusivo. Los avances en lo que refiere a marcos legales, pronunciamientos, declaraciones han promovido necesariamente poner la mirada en el sistema público universitario.

La declaración de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2006, marca un antes y un después a nivel mundial, en lo que respecta a los derechos de este colectivo. En Argentina cuenta con rango constitucional, lo cual ha permitido generar diversas acciones mancomunadas que permiten reconocer el compromiso con la diversidad, la accesibilidad académica y el derecho a la educación superior de la persona con discapacidad. Esto se ve concretado a través de la creación de diferentes organismos, programas, consejos, comisiones, entre otros<sup>136</sup>, que llevan adelante acciones que han propiciado algunas mejoras en las condiciones de la accesibilidad física, comunicacional y académica de la gran mayoría de las universidades públicas.

Por otra parte sabemos que en nuestro país, la protección de la persona con discapacidad, tiene rango constitucional a partir de la reforma de 1994. Que fue el puntapié inicial para reformular y promover nuevos marcos legales y específicamente en lo que se refiere a la persona con discapacidad motriz. En marzo de 1994, en Argentina se sancionó la Ley N° 24314 (modificación de la Ley N° 22431) que refiere a la accesibilidad al medio físico de las Personas con Movilidad Reducida (PMR) y discapacidad motriz, estableciendo como prioridad la supresión de las barreras físicas en los ámbitos urbanos, arquitectónicos y del transporte.

Cabe hacer la distinción que cuando nos referimos a PRM hablamos de aquellas que tienen, de manera permanente o temporal, limitada la capacidad

---

<sup>136</sup> Por ejemplo la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos (CIDyDDHH); Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Nacionales (Resol. N° 426/07 – CIN y Resol. N° 798/11 – CIN).

de moverse sin ayuda externa. Es un concepto muy utilizado en accesibilidad, ya que es más amplio que la sola consideración de las personas con discapacidad motriz, en tanto que involucra también a aquellos que tienen dificultades en la movilidad por otros motivos (ancianos, embarazadas, personas con niños pequeños, etc.).

### **Marco legal: Ley N° 24314 y sus implicancias en la Universidad Nacional de San Luis**

Como anteriormente afirmamos, las causas de la discapacidad no son individuales. Tomando los aportes de Palacios (2008) “desde el punto de vista filosófico, el modelo social presenta importantes coincidencias con los valores que sustentan los derechos humanos, como la dignidad, la libertad entendida como autonomía e igualdad” (pp. 155-156). Por lo tanto las premisas del modelo social implican consecuencias a nivel de políticas públicas para abordar la discapacidad y éstas requieren ser desarrolladas considerando las necesidades de todos y todas (Palacios y Romanach, 2006).

La Ley N° 24314 modifica los Art. 20, 21 y 22 de la Ley N° 22431 y se establece que:

la prioridad de la supresión de barreras físicas en los ámbitos urbanos, arquitectónicos y del transporte que se realicen, o en los existentes que remodelen o sustituyan en forma total o parcial sus elementos constitutivos, con el fin de lograr la accesibilidad para las personas con movilidad reducida

Desde los aportes de las investigaciones de Seda (2015), podemos afirmar que las universidades argentinas, presentan dificultades cotidianas relacionadas a obstáculos y barreras edilicias, materiales didácticos, sistemas de comunicación, entre otras, que son abiertamente violatorias de las normas. En este sentido, el autor expresa “Las barreras y los obstáculos que implican condiciones discapacitantes para una o más personas, deben ser consideradas como acciones u omisiones discriminatorias por parte de la autoridad correspondiente” (p. 3).

En este sentido, la ley respalda los derechos y afirma que se deben remover necesariamente las barreras y dar cumplimiento a lo que dice este marco legal para que las personas con discapacidad motriz “puedan gozar de las condiciones de seguridad y autonomía como elemento primordial para el desarrollo de las actividades de la vida diaria, sin restricciones derivadas del ámbito físico urbano, arquitectónico o del transporte, para su integración y equiparación de oportunidades” (Ley N° 24314, Art. N° 20).

Seda también habla acerca de la necesidad de adaptar el ambiente físico y para ello, se requiere conocer e identificar las principales barreras y poder pensar en las mejores estrategias para el diseño de soluciones. Y en este sentido retomamos el concepto desarrollado en capítulos anteriores acerca del Diseño Universal, el cual establece una base común para todos los posibles usuarios y la accesibilidad con relación a las personas y su entorno.

La presencia de estudiantes con discapacidad en nuestra universidad ha potenciado no sólo la creación de diferentes Programas y el diseño de nuevas propuestas para la atención a las demandas emergentes, sino que también ha propiciado la investigación sobre la problemática. Estas experiencias además ponen en evidencia y vienen a denunciar que, en nuestro contexto actual universitario las condiciones de accesibilidad física, comunicacional y académica, lejos de estar resueltas, se asientan en una concepción tradicional de la discapacidad donde la causa de la inaccesibilidad es propia de la persona y de esta manera se desvía la responsabilidad y recae sobre el sujeto y su diversidad funcional.

Frente a estos aspectos nos preguntamos: *¿Qué tipo de barreras enfrenta la persona con discapacidad motriz en Universidad Nacional de San Luis?* Generalmente las barreras más comunes con las que se enfrentan las personas con discapacidad motriz o movilidad reducida, son aquellas que tienen que ver con los obstáculos edilicios, adecuación de espacios físicos y/o de comunicación. En nuestra universidad identificamos como los obstáculos más recurrentes aquellos que tienen que ver con el ingreso, la circulación y el uso pleno de las instalaciones, de aquí se derivan las que denominamos barreras físicas o edilicias.

## Barreras físicas o edilicias

Si bien el edificio de Rectorado de la UNSL tiene una rampa de ingreso y rampas de circulación y conexión entre diferentes edificios, nos encontramos que algunas de ellas presentan limitaciones ya que hemos comprobado que la persona que se moviliza en silla de ruedas, en la mayoría de los casos no puede acceder de manera autónoma, es decir, sin ayuda de un acompañante. Si bien la rampa del acceso principal cumple las condiciones reglamentarias, hay otras que no cumplen con la anchura mínima, no poseen barandas o pasamanos (ver foto 1 y 4), según lo reglamentado por la Ley N° 24314, que en su Art. 21, establece las condiciones que debe cumplir una rampa exterior para todos edificios públicos y privados dice:

### Prescripciones en rampas

El ancho libre de una rampa se medirá entre zócalos y tendrá un ancho mínimo de 1,10 m y máximo de 1,30 m; para anchos mayores se deberán colocar pasamanos intermedios, separados entre sí a una distancia mínima de 1,10 m y máxima de 1,30 m, en caso que se presente doble circulación simultánea.

No se admitirán tramos con pendiente cuya proyección horizontal supere los 6,00 m, sin la interposición de descansos de superficie plana y horizontal de 1,50 m de longitud mínima, por el ancho de la rampa. (Anexo 14).

Cuando la rampa cambia de dirección girando un ángulo que varía entre 90° y 180° este cambio se debe realizar sobre una superficie plana y horizontal, cuyas dimensiones permitan el giro de una silla de ruedas.

Cuando el giro es a 90°, el descanso permitirá inscribir un círculo de 1,50 m de diámetro (Anexo 15).

Cuando el giro se realiza a 180° el descanso tendrá un ancho mínimo de 1,50 m por el ancho de la rampa, más la separación entre ambas ramas (Anexo 16).



Ilustración 57. Joven en silla de ruedas subiendo la rampa principal de ingreso a la Universidad Nacional de San Luis<sup>137</sup>.

En relación a lo anteriormente expuesto, específicamente en los espacios comunes de la UNSL, podemos identificar que existen desniveles y escalones que no permiten el fácil acceso a determinados espacios, dependencias y servicios de la universidad (ver foto N° 2 y 3).



Ilustración 58. Joven intentando subir el desnivel a un cajero automático<sup>138</sup>.

<sup>137</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.

<sup>138</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.





Ilustración 59. Estudiante en silla de ruedas saliendo del edificio del 4to. bloque donde no hay rampa, sino escaleras que impiden el acceso a otro edificio<sup>139</sup>.

Existen caminos y senderos estrechos que no cumplen las medidas exigidas en lo reglamentado por la ley (senderos, veredas 1,50m) y sin señalización (ver foto N° 4).



Ilustración 60. Rampa que une dos edificios sin barandas<sup>140</sup>.

<sup>139</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.

<sup>140</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.



La mayoría de los edificios de la universidad no cuentan con baños adaptados (ver foto N° 5). En este sentido la Ley manifiesta estos requisitos mínimos:

#### Inodoro

Se colocará un inodoro de pedestal cuyas dimensiones mínimas de aproximación serán de 0,80 m de ancho a un lado del artefacto, de 0,30 m del otro lado del artefacto, ambas por el largo del artefacto, su conexión y sistema de limpieza posterior, más 0,90 m, y frente al artefacto el ancho del mismo por 0,90 m de largo. El inodoro se colocará sobre una plataforma que no sobresalga de la base del artefacto, de modo que la taza del mismo con tabla resulte instalada de 0,50 m a 0,53 m del nivel del solado o se elevará con una tabla suplementada. El accionamiento del sistema de limpieza estará ubicado entre 0,90 m 0,30 m del nivel del solado.

#### Lavabo

Se colocará un lavabo de colgar (sin pedestal) o una mesada con bache, a una altura de 0,85 m 0,05 m con respecto al nivel del solado, ambos con espejo ubicado a una altura de 0,90 m del nivel del solado, con ancho mínimo de 0,50 m, ligeramente inclinado hacia adelante con un ángulo de 10°. La superficie de aproximación mínima tendrá una profundidad de 1,00 m frente al artefacto por un ancho de 0,40 m a cada lado del eje del artefacto, que se podrá superponer a las superficies de aproximación de otros artefactos. El lavabo o la mesada con bache permitirán el acceso por debajo de los mismos en el espacio comprendido entre el solado y un plano virtual horizontal a una altura igual o mayor de 0,70 m con una profundidad de 0,25 m por un ancho de 0,40 m a cada lado del eje del artefacto y claro libre debajo del desagüe. (Anexo 30).



Ilustración 61. Baño planta baja edificio cuarto bloque sin inodoro adaptado<sup>141</sup>.

Existen edificios donde encontramos ascensores de tamaño reducido que si bien tienen capacidad para el ingreso de una persona que se desplaza en silla de ruedas, no poseen el ángulo de giro necesario para su movilidad ni permite la presencia de un acompañante (ver foto N° 6). La Ley nos dice:

### Cabinas

#### Tipos de cabinas

Cualquiera sea el número de ascensores de un edificio, por lo menos uno de ellos llevará una cabina de los tipos 1, 2 o 3. Todas las unidades de uso cualquiera sea el destino serán accesibles por lo menos a través de un ascensor con dichos tipos de cabina

#### Cabina tipo 1:

Las dimensiones interiores mínimas serán de 1,10 m x 1,30 m con una sola puerta o dos puertas opuestas en los lados menores, permitiendo alojar una silla de ruedas. (Anexo 17).

#### Cabina tipo 2

Las dimensiones interiores mínimas serán de 1,50 m x 1,50 m o que permitan inscribir un círculo de 1,50 m de diámetro, con una

---

<sup>141</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.

sola puerta o dos puertas en lados contiguos u opuestos, pudiendo alojar y girar 360° a una silla de ruedas. (Anexo 18).

#### Cabina tipo 3

Las dimensiones interiores mínimas serán de 1,30 m y 2,05 m, con una sola puerta o dos puertas en lados continuos u opuestos, permitiendo alojar una camilla y un acompañante. (Anexo 19).



Ilustración 62. Joven en silla de ruedas dentro de un ascensor Tipo 1 (no permite el giro de la silla de ruedas ni la presencia de acompañante)<sup>142</sup>.

En algunos espacios de la universidad encontramos que las puertas de acceso a los lugares de trabajo de los docentes no cumplen con el tamaño exigido por reglamento, imposibilitando el acceso con sillas de rueda (ver foto N°7). En este sentido la ley establece que “La mínima luz útil admisible de paso será de 0,80 m”.

---

<sup>142</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.



Ilustración 63. Estudiante en silla de ruedas intentando ingresar a una oficina de un docente de la carrera Educación Especial<sup>143</sup>.



Ilustración 64. Joven en silla de ruedas intentando ingresar por una puerta doble de vidrio con una de las hojas de abrir obstruida por una mesa<sup>144</sup>.

<sup>143</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.

<sup>144</sup> Fuente: UNSL, Facultad Ciencias Humanas.

## **Barreras comunicacionales**

Se entiende por barreras de la comunicación a los diferentes obstáculos o dificultades que pueden entorpecer, enlentecer o hacer menos efectivo el proceso comunicativo. Estos obstáculos de alguna manera tienen que ver directamente con las condiciones específicas de un acto comunicativo, es decir, con los elementos puntuales que intervienen en la efectiva transmisión de un mensaje, deformando u obstaculizando el proceso general de la comunicación.

En el caso de nuestra universidad, encontramos barreras comunicacionales tales como:

- La escasa incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación en los procesos formales de enseñanza.
- Limitaciones en el acceso a medios aumentativos y/o alternativos de comunicación para aquellas personas con discapacidad motriz que tengan afectada la producción del lenguaje oral.
- La mayoría de sitios web de la universidad y sus respectivas unidades académicas, no cuentan con formatos accesibles.

## **Acciones destinadas a eliminar barreras existentes y favorecer la accesibilidad comunicacional de nuestros estudiantes**

- En la actualidad la biblioteca se encuentra en proceso de digitalización de libros y textos de divulgación científica y bibliografía específica de las diferentes carreras.
- Algunas de las asignaturas de las diferentes carreras de la universidad, han optado por el uso del aula virtual lo que promueve la digitalización de los materiales y recursos utilizados en las mismas. Cabe señalarse que este proceso se ha acelerado en virtud de la pandemia por Covid-19, sin embargo no todos las producciones digitales que se generan reúnen las condiciones de accesibilidad mínimas

Al decir de Seda (2017), la accesibilidad es la condición de posibilidad del derecho a estudiar de las personas con discapacidad, y por lo tanto esta condición requiere de una actitud de cambio que supere las remodelaciones edilicias. Implica entre otras cosas promover políticas que generen avances

tecnológicos, decisiones que garanticen variedad de materiales accesibles, planificación desde el diseño universal, sensibilización pública, formación del personal y organización social que promueva cambios, acepte diferencias y denuncie condiciones discriminatorias.

#### **4 - Respuestas que pueden garantizar la igualdad de condiciones en función de las diferentes barreras descriptas**

A partir de la identificación de algunas de las barreras arquitectónicas identificadas en edificios de la UNSL, a continuación presentamos sugerencias tendientes a que éstas se disminuyan o se eliminen, en pos de acercarnos a la accesibilidad física de los distintos espacios institucionales y garantizar el acceso pleno de todas y todos las personas a los mismos.

#### **Recursos y estrategias cuando se ve afectada la accesibilidad física**

A continuación presentamos algunos ajustes razonables que se sugieren desde el Programa de Accesibilidad Académica de la Facultad de Ciencias Humanas.

Las adaptaciones de mobiliario deben obedecer a las necesidades de cada alumno en particular.

- Que el aula cuente con al menos un banco con escotadura



Ilustración 65. Banco con escotadura<sup>145</sup>.

<sup>145</sup> Fuente: mesas adaptadas. Gobierno de Aragón. <http://equiposespecializados.catedu.es/mesas-adaptadas-2/>

- Que la disposición del mobiliario permita la movilidad y el desplazamiento por toda el aula.

Los espacios abiertos y cerrados deben tener:

- Itinerarios peatonales: que indiquen a la persona con discapacidad motriz, cuál es el camino accesible.
- Puertas ingreso o egreso, senderos y pasillos: deben contemplar una anchura mínima (1,50 m. según indica la reglamentación de la Ley N° 24314) en todo su recorrido que permita el paso de dos personas, una de ellas en silla de ruedas.
- Los pisos serán antideslizantes, sin resaltos ni aberturas que permitan la circulación segura de personas con bastones o sillas de ruedas.
- Los desniveles de todo tipo tendrán un diseño y grado de inclinación que permita la transitabilidad, utilización y seguridad de las personas con discapacidad motriz de manera autónoma.
- Las escaleras deberán tener tramos cuya dimensión vertical y horizontal facilite su utilización por personas con movilidad reducida, y estarán dotadas de pasamanos.
- Las rampas tendrán las características señaladas según los desniveles con la inclinación adecuada (como se exige la normativa correspondiente, 1,10 m anchura mínima y el porcentaje de inclinación según la tabla indicada en la reglamentación Ley N° 24314)

Parques, jardines, espacios libres deberán contemplar:

- Espacios de descanso cuando son tramos de larga distancia, para facilitar su descanso a las personas con andador, muletas, bastón, etc.

Los baños públicos deberán ser accesibles y utilizables por personas con discapacidad motriz contemplando estas condiciones:

- La altura del inodoro será similar a la estándar de las sillas de ruedas.
- Colocar el inodoro centrado de forma que permita el trasvase desde una silla de ruedas por ambos lados.
- Ubicación de barras de sujeción o bandas cercanas, a ser posible abatibles.

- La altura del lavamanos debe permitir su acceso desde una silla de ruedas, lo mejor es sin pedestal.
- La ubicación de los espejos debe ser baja, guardando relación con la postura de sedestación.
- El baño debe ser espacioso, que permita giros y trasvases de la silla de ruedas.

Estacionamientos deben contar:

- Zonas reservadas y señalizadas para vehículos que transporten personas con discapacidad motriz, cercanas a los accesos peatonales.

Siempre es preciso conocer que si queremos ofrecer nuestra ayuda a una persona con marcha inestable, movilidad reducida o en sillas de ruedas, tendremos que preguntarle si quiere recibir ayuda y en ese caso por qué lado prefiere tomarse a nuestro brazo y ofrecerle seguridad.

## **Recursos y estrategias cuando se ve afectada la comunicación**

Cuando las graves alteraciones motoras involucran a los órganos implicados en la fono-articulación, queda afectada de forma significativa la producción oral del lenguaje. La falta de habla y la del lenguaje corporal (gestos, sonidos), reducen la comunicación por esta vía.

Así, según el grado de afectación de las aptitudes lingüísticas orales será necesario buscar canales que potencien o instauren la comunicación, como los llamados *Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación* (SAAC) que complementan el lenguaje oral cuando, por sí sólo no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno y sustituyen al lenguaje oral cuando éste no es comprensible o está ausente.

Desde la puesta en función del Programa de Accesibilidad Académica de la Facultad de Ciencias Humanas, en el año 2017, no hemos acompañado a personas con discapacidad motriz que tengan afectada la producción del lenguaje oral, por lo tanto no hemos requerido de la utilización de los recursos y apoyos que se muestran a continuación. No obstante, la presentación de los mismos en este capítulo intenta dar a conocer su existencia a modo de ejemplos, sabiendo que ante la necesidad específica los docentes deben



permitir que los estudiantes recurran a ellos y de esta manera favorecer la accesibilidad comunicativa en el aula y en la vida cotidiana de la persona con discapacidad motriz:

- Permitir en la clase el uso de computadoras con acceso a internet, teclados adaptados, emuladores de teclado, emuladores de ratón (si es necesario), esto permite acercar la información y sobre todo permite adecuar los canales de emisión de información por parte del alumno.
- Favorecer la utilización de la carcasa o cobertor de teclado para disminuir los errores de teclas no deseadas y la reiteración de un mismo carácter.
- Permitir el uso de materiales adaptados por ejemplo engrosadores de lápices, tijeras adaptadas, etc.

### **Algunos ejemplos**

#### **Varillas**



Ilustración 66. Varillas<sup>146</sup>.

En la primera fotografía vemos las Varillas (especie de casco con una prolongación que sirve para presionar las teclas de la computadora o dispositivo portátil)

#### **Carcasa**

En la segunda foto tenemos una carcasa (caparazón que sirve para cubrir el teclado y evitar que se aprieten teclas sin querer).

---

<sup>146</sup> Fuente: Dispositivos para el manejo del teclado.<https://www.ares.cnice.mec.es>



Ilustración 67. Teclado con carcasa<sup>147</sup>.

Los soportes adaptan los distintos elementos para un mejor uso de los mismos, su función es similar a la de un atril. Comúnmente los usuarios de sillas de ruedas lo colocan en su reposabrazos.

### Teclado adaptado



Ilustración 68. Teclado adaptado<sup>148</sup>.

La última foto es un teclado que permite la conexión rápida con una computadora, a la silla de ruedas o cualquier dispositivo de la vida cotidiana.

Otros dispositivos pueden ser:

<sup>147</sup> Fuente: <https://www.tecnioaccesible.net/catalogo/titán-con-cobertor>

<sup>148</sup> Fuente: <http://www.maltron.com/legacy-maltron-keyboards--archive.html>

Los conmutadores son dispositivos equivalentes a un pulsador y pueden conectarse a diferentes dispositivos preparados para su uso como algunos comunicadores, ratones y otros dispositivos adaptados.



Ilustración 69. Conmutador táctil<sup>149</sup>.



Ilustración 70. Conmutador de soplo<sup>150</sup>.



Ilustración 71. Conmutador de varilla<sup>151</sup>.

1. Conmutador táctil puede ser activado con una ligera presión en cualquiera de sus puntos.
2. El conmutador doble de soplo y aspiración consiste en un doble sensor que nos permite detectar presiones positivas (soplido) y

<sup>149</sup> Fuente:<https://bjadaptaciones.com/86-precisos>

<sup>150</sup> <https://at-aust.org/items/10406>

<sup>151</sup> <https://bjadaptaciones.com/universales/3-conmutador-varilla.html>

negativas (aspiración) ejercidas mediante la boca.

3. Conmutador de inclinación o de varilla. El conmutador tiene una varilla acolchada de 11 cm. que se activa con el desplazamiento de la misma en cualquier dirección.



Ilustración 72. Emulador de pie<sup>152</sup>.

### **Apoyos y estrategias que se han promovido desde el PAA de la FCH para favorecerla accesibilidad en las clases universitarias**

Es importante destacar que las personas con discapacidad motriz no necesariamente tienen asociadas una diversidad funcional intelectual, pero si lo hubiere se debe contemplar los lineamientos de apoyos específicos en función de las necesidades que se manifiesten.

En este sentido, a continuación planteamos una serie de sugerencias que podrían ser de utilidad para el docente que tiene un estudiante con discapacidad motriz en su grupo clase:

- Evitar las exposiciones largas y ofrecer tiempos de corte para captar la atención nuevamente.
- Procurar un ambiente relajado y de bajo ruido cuando el estudiante tenga que intervenir oralmente.
- Disponer de tiempo suficiente para esperar su respuesta completa.
- No adelantarnos a sus emisiones, ni adivinar lo que quiere decir antes que termine.
- Evaluar y admitir como lícitas las habilidades de comunicación que ya posee el estudiante, para planificar la clase y las evaluaciones.

---

<sup>152</sup> Fuente: <https://www.engadget.com/2010-04-07-toe-mouse.html>

- Utilizar estrategias de conversación respetando el ritmo de intervención del estudiante, dejarles tiempo para que puedan expresarse con libertad.
- Programar actividades que permitan diferentes niveles de realización, a diferentes tiempos y con distintos materiales.
- Utilizar de forma flexible diferentes tipos de agrupamiento (grandes, pequeño grupo, parejas tutoras, trabajo individual).
- En la evaluación, entendida como “situación de examen”, hay que facilitarles los materiales específicos que utilicen en su trabajo cotidiano.
- Aumentar el tiempo de ejecución de los exámenes en caso de ser necesario.
- Se recomienda realizar preguntas con enunciados cortos y claros.
- Seleccionar los contenidos y textos obligatorios más importantes, como contenidos mínimos indispensables.
- Elegir sistemas mixtos, donde se combinan ejercicios por escrito y preguntas verbales, siempre adaptadas a las características de cada persona.
- Se pueden utilizar grabadores, de modo que el profesor dará por escrito las preguntas y propiciará el espacio y el tiempo necesario para que el estudiante grabe las respuestas.
- En una exposición oral, se sugiere realizar preguntas cortas, más que a desarrollar para evitar dificultades en el mantenimiento del tono, timbre de voz, respiración, articulación, etc.

## 5 - Consideraciones finales

Es nuestro deber no sólo denunciar la omisión de un ingreso y circulación accesible a un espacio público como la universidad, sino que es nuestro compromiso pensar, pensar y ofrecer una serie de sugerencias acerca de las modificaciones necesarias para tendientes a garantizar el acceso y la permanencia de cualquier persona respetando su diversidad, más allá de determinadas características y aptitudes funcionales (Seda, 2017).

Sabemos que los discursos caminan por senderos que no se encuentran acompañados por las prácticas cotidianas y en este desfase es donde los derechos de las personas con discapacidad se ven vulnerados y desprovistos de respuestas institucionales que generen el cumplimiento de los mismos y, por tanto, de la real inclusión de aquellas personas con discapacidad motriz que desean acceder a sus estudios superiores. Posicionarnos desde el modelo social nos permite pensar en políticas públicas en torno a la educación superior que generen espacios y servicios que devengan en la participación plena de las personas con discapacidad en la institución.

Desde esta perspectiva, ciertas herramientas, como el diseño y la accesibilidad universal, cobran una importancia fundamental como medio para evitar condiciones discapacitantes. Son varias las experiencias que hemos vivenciado en nuestra universidad, que nos demuestran que nos queda un largo camino por recorrer al respecto.

Finalmente, es importante señalar que el ingreso de estudiantes con discapacidad a la universidad no puede depender del esfuerzo de un reducido grupo de personas y buenas voluntades. El sistema de educación superior en su conjunto debe asumir estrategias concretas que posibiliten esta meta de manera más eficiente.

Para lograr transformaciones reales acerca de la temática planteada, es preciso tener en claro dos cosas: la primera, es entender que las transformaciones sociales y el ejercicio del derecho conquistado no pueden depender ni provenir solamente de las cúpulas políticas, sino que necesitan de un sujeto consciente de ellas; la segunda, entender que al sector social que se pretende empoderar se encuentra atravesado por desigualdades de todo tipo como económicas y sociales, pero por sobre todo desigualdades en la concepción y ejercicio del derecho producto de generaciones de conciencias moldeadas por el modelo médico rehabilitador.

Concebir la educación como bien público y social nos compromete como agentes involucrados a pugnar por poder garantizar principios de igualdad y continuidad, inclusión y permanencia, accesibilidad y eliminación de barreras. Este compromiso que asumimos nos desafía a brindar mayores niveles de equidad en el acceso a la educación en cuanto a la distribución

democrática y equitativa del conocimiento, como así también nos obliga a pensar en políticas de acceso y permanencia, evitando el desgranamiento y suscitando el egreso de nuestros estudiantes con discapacidad motriz que de hecho reconocemos que se encuentran en una gran situación de desventaja con el resto (Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, 2011).

## Anexo

### Clasificación de la discapacidad motriz

Peralta (2011), nos dice que:

dentro del término discapacidad motriz se engloban un conjunto heterogéneo de trastornos manifestados en múltiples formas y diversos grados. Cada una de estas formas afecta en grado variable a la capacidad de realizar movimientos que sean precisos, ágiles y coordinados. El grado de afectación depende de una serie de variables como la extensión, localización, origen e importancia funcional de la zona lesionada (en Muñoa, M.T. 2015, p.11).

Otros autores como Pérez y Garaigordobil (2007) definen una clasificación utilizando como criterios, por un lado, la topografía del trastorno motor o como señala Olmedo (2008), según la zona afectada y, por otro, las características del movimiento.

Los trastornos motrices se pueden clasificar según dos criterios:

#### **A- La topografía** (según la zona afectada)

*Cuadriplejía:* Se encuentra afectado todo su cuerpo, presentando movimientos involuntarios (asimetría), alteraciones de postura, movimiento; cuando es espástico se presenta rigidez y tensión muscular. Habitualmente estas personas presentan dificultad en la alimentación y ciertos compromisos de lenguaje y de articulación de la palabra.

*Hemiplejía:* Es el compromiso de un solo lado, se paraliza una parte del cuerpo y dependiendo del lado afectado serán las consecuencias las cuales pueden ser: problemas para andar y mantener el equilibrio, dificultad con actividades motoras como sujetar o agarrar, visión borrosa o débil, dificultad para tragar, problemas al deletrear, pérdida de sensaciones en una mitad del cuerpo, adormecimiento u hormigueo en una mitad del cuerpo, pérdida de control del intestino y vejiga, depresión o mayor sensibilidad emocional, pérdida de la memoria, entre otras.

*Diplejía:* Es el compromiso en la mitad del cuerpo, pero por lo general la mitad inferior se encuentra más afectada que la superior. El control de la



cabeza, de los brazos y de las manos está por lo general poco afectado y la producción oral puede ser normal, no obstante no es excepcional la presencia de estrabismo. En ocasiones la parte superior se encuentra tan levemente comprometida que se diagnostica paraplejía cerebral.

*Monoplejía:* se encuentra afectado un miembro del cuerpo, ya sea brazo o pierna.

## **B- Las características del movimiento**

*Espástico:* se caracteriza por un tono muscular excesivo.

*Hipotónico:* se caracteriza por una disminución del tono muscular.

*Distónico:* se refiere a la alteración del tono muscular caracterizada por espasmos de contracción intermitente.

Los autores como Pérez y Garaigordobil (2007) recogen el término “paresias” para hacer referencia a una parálisis ligera que puede presentarse de manera permanente o transitoria. En este sentido hablamos de monoparesia, hemiparesia, paraparesia y tetraparesia.

Por último, Olmedo y Peralta “presentan una clasificación basándose en el origen de la lesión, afirmando que el origen puede ser”: (Olmedo y Peralta en Muñoa, 2015, p.13).

*Cerebral:* parálisis cerebral, traumatismo craneoencefálico, tumores.

*Espinal:* espina bífida, poliomielitis, lesiones o traumatismos medulares.

*Muscular:* miopatía.

*Óseo-articulario:* malformaciones congénitas, distróficas, microbianas, reumatismo infantil, lesiones óseas.

## **Lesiones de origen cerebral<sup>153</sup>**

*Parálisis cerebral infantil (PCI):* la parálisis cerebral infantil fue conocida hasta 1889 como Síndrome de Little. Se define como un trastorno permanente, pero no inmutable, de la postura, el tono y el movimiento debido a una disfunción en el encéfalo antes de que su crecimiento y desarrollo se complete. Este daño cerebral conduce a una coordinación desajustada de la acción muscular y no a una parálisis de los músculos.

---

<sup>153</sup>La clasificación de las lesiones aquí recogida procede de la página web del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra).

Se diferencian los siguientes tipos:

- ✓ Espástica: se caracteriza por la rigidez muscular.
- ✓ Atetósica: se caracteriza porque el tono muscular es fluctuante.
- ✓ Atáxica: afecta al equilibrio, a la coordinación muscular y a la capacidad de regular la precisión del movimiento.
- ✓ Mixta

*Traumatismo de cráneo-encefálico:* lesión cerebral que se produce por un impacto directo (golpe) o indirecto (desplazamiento de la masa encefálica).

*Accidente cerebro-vascular:* proceso neurológico de comienzo brusco, debido a un fallo en el aporte sanguíneo, que provoca lesión cerebral y pérdida permanente o temporal de la función motriz. Se manifiesta, generalmente, con hemiplejía o hemiparesia y puede acompañarse o no de pérdida de lenguaje.

### **Lesiones de origen medular**

*Espina bífida:* malformación congénita del cierre del canal vertebral, que puede ir o no acompañada de salida al exterior de una parte de la médula espinal y/ o de las meninges. Es una lesión permanente y no modificable. El pronóstico de locomoción viene dado por el nivel y la extensión de la lesión.

*Lesión medular traumática:* lesión en la médula espinal adquirida por un traumatismo que provoca una desconexión de las vías nerviosas, sensitivas y motoras con el cerebro. Es una lesión permanente y no modificable. Según el nivel de la lesión, los trastornos son variables: cuadriplejía y paraplejía.

### **Procesos neuromusculares**

*Distrofia muscular progresiva:* es una alteración del trofismo muscular que produce debilitamiento y degeneración progresiva de los músculos de acción voluntaria. Según el tipo de distrofia las consecuencias de la enfermedad varían desde formas benignas a muy graves. Estas últimas conllevan un progresivo deterioro físico que llega hasta la pérdida de la marcha, limita la capacidad respiratoria y disminuye la expectativa de vida.

*Neuromiopatías*: son enfermedades congénitas, desmielinizantes y de evolución variable. Su grado de severidad varía desde formas asintomáticas hasta otras muy graves. En los casos leves, se produce cierta parálisis en los miembros inferiores, sin impedir la marcha (aunque precisen de aparatos ortopédicos). En los muy graves, existe imposibilidad para adquirir la deambulación.

### **Procesos osteoarticulares**

Son lesiones evolutivas. Las alteraciones que se producen incluyen malformaciones que afectan a los huesos y a las articulaciones. Pueden ser de etiología congénita, distrófica y adquirida. Presentan poca movilidad por la rigidez articular, posturas que buscan evitar el dolor y, en general, la dificultad postural.

## Referencias

- Corrales Hueni, A.; Soto Hernández, V; Villafañe Hormazábal, G. (2016). *Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una Universidad Chilena. Demandas estudiantiles- Desafíos Institucionales*. Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 16, N°3. P.P 1-29DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>.
- Guzmán Cifuentes, A. (2009). *La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad motora*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fundación MAPFRE.
- Hurtado Floyd, M.; Aguilar Zambrano, J.; Mora Antó, A.; Sandoval Jiménez, C.; Peña Solórzano, C.; León Díaz, A. (2012). *Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores*. Salud, Barranquilla [online]. 2012, vol.28, n.2, pp.227-237. ISSN 0120-5552.
- Méndez, M. y Misischia, B. (2019). *Políticas en Educación Superior en las Universidades Nacionales Discapacidad y Universidad 2014-2015*. RID. Eudene.
- Muñoa Ubis, M. T. (2015). *La discapacidad. Depósito Académico digital*. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39658>
- Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Morata. Madrid
- Olmedo, C. (2008). *Los alumnos con deficiencia motora*. Revista digital Innovación y experiencias educativas. N° 9. ISSN 1988-6047.
- Organización De Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los derechos de la persona con discapacidad*. Capítulos 1 y 2. Disponible <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas.
- Peralta, F. (2011). *Niños diferentes: los trastornos del desarrollo y su intervención psicopedagógica*. Pamplona: Ediciones Eunate.
- Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2011). *El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación social*. Buenos Aires, Argentina.
- Seda, J. A. (2015). *Discapacidad y enseñanza universitaria. Reflexiones y experiencias pedagógicas en la universidad de Buenos Aires*. Editorial Eudeba, Buenos Aires.
- Seda, J. A. (2017). *Discapacidad y derechos: impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Editorial Jusbares.
- Victoria Maldonado, J. A. (2013). *El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos*. Vol.46, Nº.138, p.1093-1109. ISSN 0041-México sep./dic

## **Leyes Nacionales**

- Ley N° 26.378. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (p. 1). Argentina: Boletín Oficial N° 31.422.
- Ley N° 22.431 modificados por su similar N° 24.314. *Sistema De Protección Integral de los Discapacitados*. Decreto 914/97 Reglamentación de los artículos 20, 21 y 22. Bs. As., 11/9/97

Capítulo 8

**Entrenos(otros), lo im(previsto). Los desafíos de  
construir accesibilidad en la universidad vinculado  
a personas con padecimiento subjetivo**

Andrea Mariana Aimino

**Tabla de contenidos**

Introducción	257
1- Los marcos normativos	257
Miradas que construyen marcos dentro de otros marcos	259
2- Desanudar creencias	265
Palabras que alejan, palabras que acercan	269
3 - El Homos academicus entre las (dis)capacidades. Cuando la discapacidad es mucho más que un diagnóstico (que una palabra)	275
Rediseñando bordes. Ampliando marcos	283
Referencias	287

## Introducción

En la última década el concepto de accesibilidad junto al de inclusión educativa, han sonado fuerte en el ámbito de la educación, específicamente en el nivel universitario. Mucho se ha dicho y también se ha hecho. Ejemplo de ello es la concreción de diseños, adaptaciones y adecuaciones a nivel edilicio, como así también el desarrollo y aplicación de capacitaciones, recursos y programas vinculados a la temática. Sin embargo, sabemos que, el horizonte de la inclusión educativa se aleja cuando creemos alcanzarlo y, por ello, es una temática que necesita de modo constante actualización y revisiones. El propósito de este texto recupera la necesidad de debate y focaliza en la accesibilidad académica vinculada a estudiantes en situación de discapacidad mental, psicosocial, con padecimiento subjetivo o diversidad funcional mental, según se adscriba a distintas posiciones paradigmáticas. En definitiva, preferimos hablar de sujetos que en el transcurso de su cursada en la carrera elegida, atraviesan situaciones de inestabilidad, conflictos o crisis subjetivas, emocionales. Así, la temática seleccionada nos interpela no sólo sobre el concepto de accesibilidad, tan fuertemente vinculado a personas en situación de discapacidad sensorial y/o motriz, con/en detrimento hacia otras personas en diferentes situaciones, sino además, nos cuestiona sobre la promesa de inclusión educativa en el nivel de educación superior, cuando ésta se enlaza, o en su defecto señala cuestiones vinculadas a la salud mental de los sujetos. Sobre eso que no se dice, sobre aquello que no se habla, que solapado desorienta las prácticas universitarias, intentaremos compartir algunas palabras a manera de pensamientos y reflexiones, por cierto siempre provisorias y abiertas a discusión.

## 1- Los marcos normativos

*Marco: armadura o cerco que rodea a un objeto  
y sirve para reforzarlo o adornarlo.*

*Norma: comportamiento conforme a uso, contrato o práctica.*

En Argentina, las políticas públicas en los últimos años, han focalizado desde marcos normativos en la inclusión de personas con discapacidad en la

educación superior, haciendo hincapié en la accesibilidad que las instituciones deben garantizar desde un enfoque de derechos humanos, enmarcadas en declaraciones y convenciones a nivel internacional<sup>154</sup>.

El Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas<sup>155</sup>, -resultado de la elaboración de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos<sup>156</sup>- da cuenta de ello, promoviendo la accesibilidad física, comunicacional y académica. Puntualmente las resoluciones que dan consistencia al programa refieren a la situación en la que se encuentran las personas con discapacidad frente a su entorno educativo, especialmente en el acceso físico, comunicacional, de clara desventaja, planteando como un imperativo humano y social, el compensar esas dificultades para garantizar el pleno ejercicio de todos sus derechos (Resol. C.E. N° 426/07). Sostiene además que, habiéndose dado los primeros pasos para superar los problemas de accesibilidad física –adaptación de edificios universitarios- corresponde ahora poner la atención en los programas que atiendan a la accesibilidad académica, la cual incluye a la accesibilidad comunicacional, el equipamiento educativo y la capacitación de los distintos actores de la comunidad universitaria para que éstos, se encuentren en condiciones de incluir a las personas con discapacidad (CIN, Resolución N° 798/11).

De esta manera el *Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas*, promueve una Universidad para todas y todos,

---

<sup>154</sup> Nos referimos a Tratados, Convenciones, Normativas y Declaraciones que sentaron base a nivel internacional mencionamos como normativas más significativas a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). La Declaración Mundial sobre Educación Para Todos de Jomtien (Tailandia) y su Marco de Acción (1990, Conferencia Mundial de educación para todos), La Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad). El Marco de Acción de Dakar (2000, Foro Mundial de Educación), Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Declaración de la Convención Regional de Educación Superior 2008, Cartagena, Colombia- Declaración de la Convención Regional de Educación Superior 2018 Córdoba, Argentina. Objetivos de Desarrollo Sostenible Art. 4 2020. A nivel nacional: Constitución Nacional, Cap IV Art.75, Inc 23 (1994), Ley Nacional de Educación. N° 26. 206, (2006), Ley Nacional N° 26.378 Sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008), Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657 (2010), Ley Nacional N° 27.044 (2014).

<sup>155</sup> Avalados por las Resoluciones N° 426/07 y N° 798/11 del Consejo Interuniversitario Nacional, CIN.

<sup>156</sup> La Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Universidad -CIDDD- conformada por Universidades Nacionales y de la cual actualmente la UNVM forma parte, adquiere esta denominación a partir de 2003, pero reconoce su historia previa y constitutiva en la Universidad de Mar del Plata a partir de 1994, como Comisión Interuniversitaria para la Integración de las Personas con Discapacidad, resultado de las conclusiones en el marco del Segundo Encuentro Interuniversitario sobre la Problemática de la Discapacidad.



considerando a la Educación Superior como un derecho y un bien público, sin distinción ni barreras. Si bien pone énfasis en la accesibilidad física, comunicacional y académica, focaliza en esta última en los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos implicados en la formación y alcances de cada trayecto profesional en particular, lo cual había sido ya considerado en la modificatoria de la Ley Nacional de Educación Superior N° 25.573 (2002), la cual retomaremos más adelante.

## **Miradas que construyen marcos dentro de otros marcos**

Podemos decir entonces, recuperando lo expresado en el Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas, que la idea inicial de accesibilidad, se encuentra vinculada a crear, dar, generar acceso, camino, paso, a aquellos sujetos que, históricamente, fueron postergados de los estudios de nivel superior, sea por encontrarse en condición o situación de discapacidad o diversidad funcional, como así también, aquellos sujetos integrantes de otros colectivos minoritarios, marcando diferencias respecto a la presumida y hegemónica normalidad, desde la que fueron construidas y pensadas las instituciones y los entornos sociales.

Desde estos sentidos es necesario reconocer que; la emergencia del término accesibilidad, se encuentra acuñada hace décadas por el colectivo y movimiento de personas con discapacidad<sup>157</sup> y es considerada, como un derecho fundamental a partir de la formulación del modelo social de discapacidad. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) plasma dicho modelo y alude en su preámbulo<sup>158</sup> al término accesibilidad como la real posibilidad de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar, de manera segura, confortable y autónoma. Lo cual implica remover y eliminar las barreras del entorno físico y social, para que las personas con discapacidad (PCD) puedan acceder y gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales a los entornos físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones (Art 9, CDPD, 2006).

---

<sup>157</sup> Nos referimos inicialmente al Movimiento de Vida Independiente (Estados Unidos) y a la Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) en Reino Unido.

<sup>158</sup> Nos referimos a los Incisos k) y v) del Preámbulo de la CDPD, 2006.

Lo expresado en dicho artículo pone en evidencia la envergadura que cobra el concepto de accesibilidad y las dimensiones y responsabilidades que de él se derivan respecto a generar entornos inclusivos, desde el diseño para todos<sup>159</sup>. Pone énfasis, además, en las vinculaciones respecto a modificaciones, ajustes programáticos, adecuaciones y diseños comunicacionales y edilicios, a las ayudas técnicas, productos de apoyo<sup>160</sup> y/o ajustes razonables<sup>161</sup> que, potencialmente, se necesiten para minimizar o eliminar barreras, garantizando el acceso al conocimiento en el ingreso, permanencia y egreso de cada estudiante.

Al respecto la CDPD en su articulado N° 24 titulado Educación, puntualiza que los estados partes reconocen los derechos a la educación de las personas en situación de discapacidad, sobre la base de la igualdad de oportunidades, sin discriminación, asegurando un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, prestando apoyo en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación; mediante medidas de apoyo personalizadas y ajustes razonables efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión, asegurando 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 (Puntos 1, 2, 5 art 24 de la CDPD, 2006).

Aquí es preciso mencionar que si bien reconocemos el valor innegable y fundamental en reducir y eliminar barreras y el compromiso que deben

---

<sup>159</sup> Mientras que por diseño universal se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

<sup>160</sup> Es así que cuando vinculamos discapacidad y accesibilidad se torna necesario acudir a otro concepto tal cual es productos de apoyo que se definen como cualquier producto (incluyendo dispositivos, equipo, instrumentos, tecnología y software) fabricados especialmente o disponibles en el mercado, para prevenir, compensar, controlar, mitigar o neutralizar deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación (ISO 9999, Clasificación Internacional de Ayudas Técnicas, 2007).

<sup>161</sup> Por ajustes razonables se entenderá las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Art. 2, Definiciones, CDPD, 2006).

asumir las instituciones respecto a ello, comprendemos con claridad que una institución puede ser visualizada como accesible, al contar con los recursos, infraestructura y programas, pero ello por sí mismo no constituye a la institución, necesariamente, en inclusiva. Sostenemos esto dado que distinguimos prácticas de integración de las prácticas de inclusión.

En este sentido podría darse, incluso, que las universidades promuevan dispositivos de apoyo pero los procesos sean subsumidos por la fuerza de las representaciones portadoras de prácticas de la misma biopolítica diferencialista. Esa que hace de la diferencia, una deficiencia; de la inclusión, un discurso restaurador de ese déficit y de los derechos humanos, como marco político y normativo de la accesibilidad académica, un trabajo funcional ligado a la responsabilidad social (Aimino, Coppari, 2017), pero con el sesgo de operar de un modo instrumental y eficientista respecto a los sujetos con discapacidad y a la misma función de la institución universitaria.

Estas líneas de pensamiento intentan abrir la indagación sobre las hegemonías discursivas y las prácticas respecto a la educación universitaria vinculada a la accesibilidad académica y a los sujetos con discapacidad. Es posible que ésta queda reducida a responder al articulado legal y, las cuestiones pedagógicas direccionen la accesibilidad académica hacia ese “cumplimiento”, o bien, puede que las prácticas de la enseñanza comprendan la accesibilidad académica en clave de derechos humanos y acompañen las trayectorias singulares de cada una, de cada uno.

Lo dicho permite realizar ciertas aproximaciones respecto a los argumentos y la teoría sustantiva de este nuevo paradigma/modelo social de discapacidad y en la necesidad de tensionar la relación entre accesibilidad y universidad, que de ella se deriva. No es lo mismo pensar en que la accesibilidad ingrese a la universidad, que dar un giro y habitar universidades accesibles.

La lectura y análisis de los documentos permite realizar ciertas distinciones, en primer lugar sobre los modos enunciativos de la accesibilidad y/en universidad, en donde *la y/en* funciona ligando y situando pero distinguiendo dos términos. En segundo lugar es preguntarnos por la función que cumple el concepto de accesibilidad en una u otra forma de enunciación; y en tercer lugar sostenemos que no sería equivalente enunciar accesibilidad

y universidad, accesibilidad en la universidad que universidades accesibles, dado que:

una cuestión es reconocer la existencia de espacios y medios de comunicación accesibles en la universidad y otra muy distinta es construir y habitar universidades accesibles. Diríamos con Carlos Skliar ahora bien, ya están presentes -han podido acceder-“aquellos sujetos” hasta ahora ausentes en la universidad, pero la pregunta es: ¿qué hacemos con el ser de ese estar hasta ahora ausente? ¿Volvemos a las pedagogías tradicionales? ¿Cuántas de esas pedagogías tocan la existencia misma de los sujetos? Una cosa es estar- presencia-, otra es ser –existir-. He aquí la cuestión dilemática entre las prácticas de integración y de inclusión educativa, las presencias y existencias de los sujetos y la accesibilidad en la universidad y una universidad accesible (Aimino, 2016).

En esta línea cabe preguntarse ¿por qué es necesario anteponer o posponer el significante *accesible* al de universidad?, el concepto de universidad como institución de educación, ¿no connota esa cualidad de *accesible* por sí misma?; se trata de generar acceso ¿a qué?, ¿a quiénes?; entonces, ¿qué ideas y/o representaciones, sentidos, imágenes nos remite dicho término en la universidad?

En esa dirección el planteo radica en identificar algunas de las representaciones hegemónicas que prevalecen respecto al concepto de accesibilidad en la universidad y a las características de los sujetos a los que se identifica como destinatarios de la misma.

Hemos constatado junto a un equipo de investigación<sup>162</sup> que las representaciones respecto a los destinatarios de accesibilidad se encuentran vinculadas a las personas con discapacidad motriz y/o sensorial, puntualmente aquellas que presentan dificultades funcionales, sean éstas motrices y/o comunicacionales y, a su vez, en esas asociaciones se destaca

---

<sup>162</sup> Proyecto de Investigación Accesibilidad y Universidad. Nuevos Paradigmas en Educación Superior I y II, IAPCH-UNVM-2016-2017, 2018-2019. Directora. Aimino, Andrea Mariana.

la ausencia de personas con padecimiento subjetivo o discapacidad psicosocial y discapacidad intelectual.

Por otro lado, identificamos que diferentes miembros de la comunidad universitaria, asociaron la idea de accesibilidad a elementos físicos, diseños de mobiliarios, infraestructuras edilicias, sistema braille y lengua de señas, tales como: construcción de rampas, baños para personas con discapacidad, el uso del sistema Braille, uso e intérprete de Lengua de Señas, uso de bastón blanco y/o verde, uso de sillas de ruedas, como lo más significativo.

¿A quién va dirigida entonces la accesibilidad? Podríamos responder el interrogante rápidamente apelando a lo expresado en la CDPD<sup>163</sup>, que denuncia y visibiliza las restricciones e injusticias que se encuentra sujeto el colectivo de personas con discapacidad. La CDPD brega por el cumplimiento de los derechos y puntualiza las obligaciones de los Estados partes, la sociedad y las instituciones, pero sin embargo, no queremos dejar de remarcar esa relación binaria y restrictiva entre discapacidad y accesibilidad que, en definitiva reduce y, tal vez, termina reforzando ciertas prácticas de discriminación o estigmatización.

Por ello nos atrevemos a pensar en una accesibilidad ampliada, - categoría que hemos construido al interior del grupo interdisciplinario de investigación<sup>164</sup>-, en la que se reduzcan barreras y puedan beneficiarse no sólo personas en situación de discapacidad, sino muchas y muchos más. En este sentido pensamos que cuando un diseño para todos no resuelve una demanda específica o particular será posible entonces acudir a otros ajustes razonables, especializados o productos de apoyos, con el propósito de generar las garantías de acceso necesario.

Retomando la definición inicial de marco, que da comienzo a este primer apartado, podríamos decir que todo marco reúne y pone dentro de un espacio o lugar, fijando límites determinados, recorta una parte de la realidad y, a su vez, ese recorte es parte de una realidad más amplia que trasciende ese marco, por lo cual esa realidad más amplia existe, de lo contrario, no

---

<sup>163</sup> Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

<sup>164</sup> Proyecto de Investigación Accesibilidad y Universidad. Nuevos Paradigmas en Educación Superior I y II, IAPCH-UNVM-2016-2017, 2018-2019. Directora: Aimino, Andrea Mariana.

podríamos visualizar lo que está dentro del marco<sup>165</sup>. Esto permite la interpretación de múltiples realidades, construidas desde relatos, percepciones y discursos desde los cuales pensamos y representamos a los demás. Allí se fundamentan las representaciones de lo raro, lo extraño de “los otros, las otras”, materializadas en prejuicios, estigmas y modos de exclusión que direccionan las prácticas en las instituciones y que, en situaciones vinculadas con “problemas de/en salud mental”, clausuran los debates, más allá de los marcos. Entre el y los marcos y el y los fondos. La multidimensionalidad. ¿Marcos dentro de otros marcos? ¿Cuál es el fondo?

Si bien las instituciones procuran traducir realidades al legislar, resolver, ejecutar marcos normativos a partir de la realidad que las interpela de modo particular, entendemos que ningún marco normativo por sí mismo puede lograr las transformaciones culturales. Claro está que, es necesario conocer las normativas y ajustarnos a ellas, considerando que para su implementación es necesario, además, la adhesión a la dimensión ética del semejante<sup>166</sup>.

Se hace necesario entonces, conversar con las distintas maneras de interpretar lo diverso, las diferencias, los derechos a estudiar en la universidad, la estandarización del estudiante universitario. Es que la lógica cosificante, hegemónica y normalizante sigue vigente dentro de modelos que pujan por imponer un mundo para pocos y las universidades no son ajenas a ello.

De esta manera ponemos el foco en las barreras actitudinales que alejan, separan, juzgan, suponen y excluyen. Es que no todas ni todos tenemos o hemos desarrollado modos de comprensión (sensibilidades) con las cuales vincularnos con, desde y entre las diferencias de los otros, las otras, las mías, las de ellos, las nuestras, las de todos para habitar y construir diariamente ese mundo en común.

Aludimos a la definición que da inicio a este apartado porque nos interroga sobre lo que acontece y habita entre el y los marcos y el y los fondos. ¿Podríamos pensar marcos dentro de otros marcos en esa infinita

---

<sup>165</sup> Ver Julio Cortázar, “Algunos aspectos del cuento”, en *Obra Crítica/2* Alfaguara, 1994, p. 371.

<sup>166</sup> Consultar en Bleichmar, S. (2008) *Violencia social, violencia escolar*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

variedad de diferencias? ¿A manera de las figuras de mamushkas<sup>167</sup>, se contienen unas a otras?, o bien ¿se plantean como cercos dentro de otros cercos, fijando territorios?, ¿cuáles son los criterios que delimitan la inclusión dentro de un marco?

Es desde los principios universales que comprendemos el término inclusión, como derechos que corresponden a todas las personas de una comunidad, a la pluralidad de identidades, el derecho a la educación, a la salud, al acceso a bienes culturales, entre otros, respetando las características de todas y todos los sujetos.

En este sentido ubicamos a la inclusión como un fondo/horizonte, meta, lugar hacia el que nos dirigimos desde un hacer como construcción colectiva. El transitar hacia ese horizonte implica abrir espacios de diálogos respecto a indicadores teóricos, que hagan posibles nuevas representaciones y significados, sobre las diferencias y, dentro de esa diversidad, en que se constituye “lo común”, considerar las situaciones de discapacidad específicamente la psicosocial.

## 2- Desanudar creencias

*La locura no se puede encontrar en estado salvaje. La locura no existe sino en una sociedad, ella no existe por fuera de las formas de la sensibilidad que la aíslan y de las formas de repulsión que la excluyen o la capturan. La locura no tiene sentido si no existen unos valores y normas sociales que debemos seguir.*

Michael Foucault

Foucault nos advierte que la locura no existe por fuera de la sociedad, sino que es producto, parte de ella. Como construcción social, toma forma de discurso para nombrar comportamientos que se apartan de la norma y de ciertos valores sobre aquello que es considerado como “socialmente normal” para una cultura. Es que, la cultura como espacio de pugna por los significados con sus entramados de sentidos, tensiona el concepto de salud mental a lo largo de la historia.

---

<sup>167</sup> Esto abriría un debate, el cual, no desarrollaremos aquí, sobre la posibilidad de interpretar el objeto de las mamushkas como una organización jerárquica y lineal u otras perspectivas críticas de inclusión educativa.

La salud mental de la que hablamos es aquella que se resiste a definiciones deterministas, biologicistas e individualistas que estuvieron vinculadas al modelo de prescindencia o al modelo médico rehabilitador, dependiendo de las épocas. Épocas en las que es necesario reconocer la presencia de otros pensamientos que denunciaban ciertas prácticas, tratos crueles, inhumanos y degradantes, intentando subvertir los mismos. Nos referimos al encierro y aislamiento de personas, muchas de por vida, excluidas, marginadas y estigmatizadas.

Resultado de aquellos movimientos, la salud mental, en la actualidad es comprendida desde una perspectiva comunitaria e integral, desde un abordaje interdisciplinario e intersectorial, bajo la Ley Nacional N°26.657 de Salud Mental y Adicciones, allí se reconoce “a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramientos implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de las personas”.

La salud mental comprendida desde la definición que citamos, compromete la participación y articulación de distintos actores sociales, saberes y disciplinas, dado es concebida como un campo complejo, que no reduce al sujeto a lo mental o lo biológico, sino que involucra determinantes sociales, tales como el acceso a la vivienda, la salud, el trabajo, la educación. La ausencia de algunos de estos determinantes condiciona el estado de salud de cualquier sujeto y, pueden desencadenar situaciones conflictivas y angustiantes en diferentes momentos de la vida. Por ello la ley pone en cuestión el supuesto ideológico e institucionalizante de lógicas manicomiales desvinculadas de los determinantes sociales.

Es preciso puntualizar aquí que esas lógicas manicomiales no se reducen a derribar las instituciones de encierro, que privan a los sujetos de su libertad, sino que esas lógicas se encuentran internalizadas en cada uno, cada una de nosotras y nosotros.

Los imaginarios culturales compartidos, los prejuicios que propician prácticas discriminatorias e institucionales, abarcan mucho más que la existencia misma de los manicomios, implica el trabajo de cada una y cada uno respecto a esas interiorizaciones.



Precisamente la actual normativa en salud mental, Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657, significó un hito jurídico y político en los modos de comprensión, abordaje y relación del Estado hacia las personas con padecimiento subjetivo y en situación de discapacidad mental o psicosocial.

La ley se inspiró en numerosos documentos de derechos humanos y es fruto de diversos movimientos internacionales y de la participación federal de distintos referentes, organizaciones y usuarias y usuarios.

En este sentido, la LNSM retoma y profundiza lo planteado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo<sup>168</sup>, basándose en fundamentos que refieren a la dignidad inherente por el hecho de ser humanos, al igual reconocimiento como persona ante la ley, al goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad, autonomía individual e independencia, a la no discriminación por motivos de discapacidad, al respeto a la diferencia y aceptación de la deficiencia como parte de la diversidad y condición humanas, a la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, al derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad, a través de ajustes razonables o con los apoyos que esto requiera, al acceso a la salud, justicia, educación, trabajo remunerado y empleo, participación en la vida política y cultural.

Por lo tanto, lo allí manifiesto, implica un cambio de paradigma del cual somos responsables todas y todos los ciudadanos en general, desde diferentes intervenciones.

Se trata de entender la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como aquello que define la vida de una persona, o totaliza su identidad y destino en contextos de discriminación y exclusión.

Decíamos que la LNSM plantea un cambio paradigma en las prácticas de los sujetos y, desde allí, interpela a las Universidades como ámbito y

---

<sup>168</sup> ONU, 2006, ratificada en nuestra legislación bajo la Ley Nacional N° 26378/08, y que por Ley Nacional N° 27044/14 tiene jerarquía constitucional. Se refiere con Personas con Discapacidad 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”.

espacio de formación de profesionales, en consensuar, revisar y adecuar los planes curriculares de grado y posgrado de las diversas disciplinas para contribuir y garantizar la calidad de la formación en el marco de la Ley Nacional N°26.657<sup>169</sup>.

En este sentido, se han desarrollado las líneas de acciones del *Plan Nacional de Salud Mental* (2013), las *Recomendaciones a las Universidades Públicas y Privadas* (2014), atendiendo al Artículo 33 y los *Lineamientos para la mejora en la formación de los profesionales que trabajan en salud mental* (2015). Éste último, apunta a la formación de profesionales acorde a los principios, políticas y dispositivos que se establecen en la ley mencionada, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental.

En este escenario, comprendemos que las universidades son un actor relevante en la reproducción o transformación de estas significaciones y en la construcción de sentidos sociales y de las posiciones políticas que asumimos como docentes universitarios, no sólo frente a la enseñanza de determinados contenidos, sino además, en los abordajes y acompañamientos frente a estas problemáticas, cuando se ponen de manifiesto en las trayectorias de los estudiantes.

En el párrafo que continúa se socializará algunas reflexiones sobre los desafíos pedagógicos que la ley implica respecto a prácticas y discursos institucionales que conviven dando cuenta de luchas y posiciones paradigmáticas en tanto; ponen en evidencia no sólo diferencias respecto a la comprensión y representación de la salud/salud mental, los procesos de atención y el padecimiento subjetivo, sino fundamentalmente develan concepciones ético-políticas respecto a los sujetos, la otredad, lo comunitario –lo común- y los derechos. Desde aquí, es que proponemos un acercamiento a los principios fundamentales y el espíritu de la ley, en clave de derechos humanos, que tense tradiciones deterministas e inscriba nuevas condiciones de posibilidad en las prácticas de enseñanza en la universidad.

---

<sup>169</sup> Quien suscribe presentó un Proyecto de Adecuación Curricular a las carreras de grado y de posgrado del IAPCH de la UNVM, el cual fue aprobado por el Consejo Directivo el 06-07-2017.

## Palabras que alejan, palabras que acercan

La LNSM propone una transformación cultural y paradigmática respecto a las representaciones de la salud mental, que implique un cambio desde lo patógeno a lo salutogénico, con la finalidad de inclusión social.

En esa dirección es que se realiza el pasaje sobre el uso del término “enfermedad mental” hacia “personas con padecimiento subjetivo” y de “tratamiento” hacia “procesos de atención”. El término padecimiento hace referencia a las diferentes graduaciones o modos o niveles que un sujeto puede vivir su padecer, su sufrimiento, dolencia, o malestar. Al poner énfasis en lo subjetivo, irrumpe por sobre la idea cosificante, vinculada al trastorno o enfermedad mental que responde a un listado homogéneo de indicadores desde un enfoque positivista.

Puntualiza además, sobre el pasaje de la concepción de tutela del sujeto, de punición y/o exclusión y control por considerarlo incapaz, al de protección asumiendo las complejidades en cada situación, creando redes y generando la participación del sujeto en la toma de decisión en sus y procesos de atención apostando a la autonomía. Es que la LNSM sostiene que se debe partir de la presunción de capacidad de todas las personas<sup>170</sup>.

Sostiene que en ningún caso puede hacerse diagnóstico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de a) status político, socioeconómico, pertenencia a un grupo cultural, racial, o religioso; b) de mandas familiares, laborales, falta de conformidad o adecuación con valores morales, sociales, culturales, políticos o creencias religiosas prevalecientes en la comunidad donde vive la persona; c) elección o identidad sexual; d) la mera existencia de antecedentes de tratamiento u hospitalización (Art. 3, Cap. II Definiciones, LNSM, 2010).

Considera que las problemáticas de las adicciones deben ser abordadas como parte integrante de las políticas de salud y que las personas con uso problemático de drogas legales e ilegales tienen todos los derechos y garantías que se establecen en la ley en su relación con los servicios de salud (Art. 4, Cap. II, LNSM, 2010).

---

<sup>170</sup> Lo cual se encuentra claramente expresado y puntualizado en el Nuevo Código Civil y Comercial Nación Argentina, 2015, en tanto allí se establece que los sistemas de apoyos y las cuestiones referidas a un diagnóstico interdisciplinario, la revisión del término incapacidad ya la distinción entre capacidad de derecho y capacidad de ejercicio y capacidad jurídica.

Sostiene además, que la existencia de diagnóstico en el campo de la salud mental no autoriza en ningún caso a presumir riesgo de daño o incapacidad, para sí o para terceros, lo que sólo puede deducirse a partir de una evaluación interdisciplinaria de cada situación particular en un momento determinado (Art 5°. Cap. II, LNSM, 2010).

Y, respecto al padecimiento mental puntualiza que éste no debe ser considerado un estado inmodificable y que toda persona tiene derecho a no ser identificado ni discriminado por un padecimiento mental actual o pasado. (Cap. IV Derechos de las personas con padecimiento mental, inciso n, i LNSM, 2010).

Citada de manera muy abreviada algunos de los artículos de la ley, considerados de gran valor, es necesario realizar algunas puntualizaciones vinculadas a la discapacidad, el padecimiento subjetivo, las diferencias, lo clasificatorio, la accesibilidad, la inclusión, lo identitario.

Estas nuevas perspectivas en relación a los modos de significar y comprender las situaciones vinculadas a la salud mental y la discapacidad, será la propuesta por el modelo social de discapacidad, plasmado en la LNSM al poner mayor énfasis en las restricciones, barreras y obstáculos sociales de los entornos que en las características funcionales, singulares o en las deficiencias<sup>171</sup> del sujeto.

Por ello, comprendemos que el modelo social de discapacidad es “un modelo” (no el único) que cuestiona el funcionamiento y lógica de las instituciones, instando a la eliminación de barreras existentes para garantizar los accesos en clave de derecho e igualdad de oportunidades a todas las personas.

De allí es que la discapacidad no es un atributo ni la identidad de la persona, sino un conjunto de condiciones sociales que surgen en la interacción entre las características singulares de un individuo y las barreras del entorno y el contexto social, de allí la elección del epígrafe de Foucault al comienzo de este apartado respecto a las consideraciones de la locura en

---

<sup>171</sup> Se cita el término tal cual es nombrado en la definición de discapacidad en la CDPD, 2006. Allí se define que: “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” (CDPD, 2006, Art 1).

relación a lo social/sociedad. Por ello “la locura” puede ser comprendida en relación a las barreras actitudinales que la identifican, enuncian y aíslan.

Hemos sostenido en otro escrito (Aimino y Coppari, 2017) que la discapacidad es un concepto representacional con contradicciones, en tanto, delimita un campo de diferentes significaciones. Más aún la vinculada al padecimiento subjetivo.

A lo largo de la historia los avances en los modelos teóricos y modos de concebir la discapacidad<sup>172</sup> hacen necesario profundizar sobre ciertos usos de los términos, por los efectos que tienen en las prácticas y discursos de los sujetos. Es que la temática de la discapacidad, si bien admite diferentes planteos y posiciones teóricas, las mismas pueden identificarse en muchos casos como polarizadas, desde sostener que la discapacidad no existe, considerarla como una construcción social o visualizarla como una cuestión exclusivamente del sujeto.

Al respecto Marcelo Silberkasten (2014), sostiene que ésta fue recorriendo construcciones teóricas junto a estudios gay, queer, feministas y raciales. Ello ha tenido sus ventajas, en tanto, potencia puntos de convergencia con otros movimientos sociales, desde un enfoque de derechos pero, así mismo, se hace necesario delimitar las especificidades que cada colectivo social tiene respecto al tratamiento de conceptos centrales tales como diversidad, diferencia, anomalía, normalidad, déficit, entre otros.

Aquí encontramos una primera cuestión para puntuar. Adherir al modelo social de discapacidad no implica negar la deficiencia que la persona puede tener o presentar en un momento de su vida, bajo el argumento de la diversidad de modos de ser, en tanto no es lo mismo vincularse y/o identificarse con la diferencia por elección, que por obligación. Es decir, no es lo mismo ser diferente donde el elemento diferenciador sea una forma distinta de ser en el mundo (sujeto a valorización social por una norma social, que por definición es cambiante, como puede ser la altura, el color de piel o la elección sexual) que cuando no se puede acceder a determinados objetos y sucesos del mundo, como escuchar una música o ver un paisaje (Silberkasten, 2014, en Aimino y Coppari, 2017).

---

<sup>172</sup> Nos referimos a los diferentes modelos de concebir la discapacidad: prescindencia, rehabilitador y social.

En relación a ello socializamos el planteo del movimiento de Deaf Culture, el cual sostiene que las personas sordas no se identificarían como personas con/o portadoras de una deficiencia, sino que se definen como una forma distinta de ser en el mundo<sup>173</sup>. Por su parte, el grupo británico denominado Aspies for Freedom plantea que el autismo no generaría situaciones discapacitantes sino que, concibe a éste, como una forma de comunicarse distinta en el mundo. Si bien podemos plantear diferencias con estas concepciones hay algo con lo que acordamos: es la presión normalizante la que nomina la diferencia según parámetros de normalidad instituidos en la cultura, en la sociedad.

Ahora bien, adscribir al modelo social de discapacidad no implica negar el concepto de normalidad ni oponernos a sistemas clasificatorios, siempre y cuando éstos no impliquen etiquetar, rotular, encorsetar a las personas.

Entendemos que los modos de nombrar, concebir e identificar la discapacidad en las sociedades se vincula a lo normal de manera funcional a su sistema de producción, en donde prevalece un criterio materialista, utilitario. Desde allí, el surgimiento del concepto de diversidad, en el intento de superar la violencia de la lógica binaria de clasificación que pone en cuestión la misma existencia de los sujetos. Pero también se considera que el concepto de diversidad funcional no es homologable al de discapacidad, en el sentido que una persona puede presentar diversidad funcional y no necesariamente encontrarse en situación de discapacidad.

Aun así, como sujetos del lenguaje, no podemos despojarnos de las clasificaciones, en tanto éstas nos permiten ordenar nuestros pensamientos, comprendernos y comunicarnos. Entonces, será el uso de las palabras, lo que constituirá sentidos y prácticas significadas como posicionamiento ético con y en relación al otro (Aimino y Coppari, 2017).

Ejemplo de esto es el uso de determinadas categorías, propias del campo de la salud mental en la vida cotidiana, con fines descalificantes para sus destinatarios.

---

<sup>173</sup> En el sentido de una comunidad más dentro del universo de comunidades y la lengua de señas como una más dentro del universo del lenguaje.

Así escuchamos, en conversaciones, leemos en redes sociales, medios masivos de comunicación, letras de temas musicales, expresiones tales como, “éste es un autista”, no conecta “tiene Asperger”, aludiendo a características de las personas. Es que a determinadas actitudes, formas de ser, de hablar, comportamientos, singularidades de los sujetos se las clasifican como bipolar, paranoico, psicótico o loco, melancólico, descompensado, brotado, débil mental, perturbada, perverso, inestable, hiperkinético, loca, violenta, adicta<sup>174</sup>.

El nombrar, definir, calificar rasgos de una persona otorgándole cierta identidad negativa, con términos asociados a diagnósticos y vinculados al concepto paraguas denominado “locura”, ubica a los destinatarios en una posición de desventaja y de descrédito respecto a otros.

Por otro lado, lo dicho nos interpela sobre estas acciones y discursos que psicopatologizan la vida de las personas, tan livianamente de manera irresponsable, sin considerar que el uso que de esos términos refiere a diagnósticos que indican condiciones de salud de “personas reales” de carne y hueso.

Precisamente estos diagnósticos sin pretensión de otorgarles “la identidad a las personas”, direccionan procesos de abordajes terapéuticos. Por ello es de valor reconocer que utilizar diagnósticos en la cotidianeidad refuerza el proceso de estigmatización de las personas usuarias de los servicios de salud mental y produce un modo trivial en la comprensión del padecimiento subjetivo.

Los estándares nacionales e internacionales en materia de derechos humanos para referir a quienes atraviesan problemáticas de salud mental recomiendan la utilización de los siguientes términos: personas con discapacidad psicosocial o mental y persona usuaria de los servicios de salud mental, persona con padecimiento subjetivo. Algunos movimientos y organizaciones de personas usuarias de los servicios de salud mental se presentan como personas expertas por experiencia en salud mental.

---

<sup>174</sup> Al respecto puede ampliarse la lectura en: [www.cels.org.ar.](http://www.cels.org.ar/) / octubre 2019 La vida no cabe en un diagnóstico: los usos de categorías del campo de la salud mental con fines descalificadores.

En el Proyecto Emilia<sup>175</sup> utilizan la denominación “paciente experto” para referirse así a los usuarios (y sus personas más próximas) que por el mero hecho de serlo, disponen de un conocimiento útil y valioso al que no puede accederse por otras vías (Palomer, Izquierdo, Leahy, Masferrer y Flores, 2010).

Allí, se destaca que los usuarios tienen habilidades para conocer las circunstancias sociales en las que se padece la enfermedad, la vivencia subjetiva de ésta, las actitudes de riesgo, los valores y preferencias. Estas habilidades, experiencias y conocimientos adquiridos por los usuarios han sido durante mucho tiempo un recurso infrautilizado (Palomer, et.al, 2010).

Siguiendo a Stolkiner (2012) se concibe a los sujetos como “*capaces de proponer y decidir sobre las políticas y las prácticas de las que tradicionalmente han sido objeto*” (p. 27). Se presentan como nuevos actores, que resultan indispensables, ya que podrían descentrar la hegemonía de voces corporativas dentro del campo de la salud mental, fundamentalmente porque son los interesados más directos y los principales afectados en las prácticas del campo.

Esto implicaría el reconocimiento de la voz y la palabra del sujeto en todo proceso que lo implique. Comprender y valorar estas habilidades siguiendo a Palomer, (2010) implicaría cambiar la forma de vincularse con los usuarios; pasando de una mirada centrada en lo defectuoso, lo que debería estar y no está y focalizar en los recursos que dispone la persona, pudiendo ser utilizados como cimientos de recuperación, los cuales se encuentran plasmados en los postulados de la Carta de Ottawa (1986).

Pensar entonces en una educación desde los derechos humanos es pensar en contextos institucionales que favorezcan los procesos de democratización, igualdad, justicia y dignidad en la vida social e individual de los sujetos. En este sentido podría decirse que la Universidad por su potencia y compromiso formativo se encuentra interpelada a pensar en los formatos

---

<sup>175</sup> EMILIA (Empowerment of Mental Illness Service Users: Lifelong Learning, Integration and Action) (1) es un proyecto multicéntrico de investigación que forma parte del sexto programa marco de la Unión Europea. El proyecto se vertebra en tres ejes principales: la formación entendida como formación continuada (LLL), la capacitación de los usuarios (Empowerment) y la legitimación del conocimiento de los usuarios vistos como expertos. En él, participan diferentes instituciones sanitarias y docentes de los siguientes países: Inglaterra, Noruega, Francia, Grecia, España (2), Eslovenia, Polonia, Dinamarca, Bosnia y Suecia.



institucionales que alojan las diferencias y entre ellos, los encuadres pedagógicos.

### **3 - El Homos academicus entre las (dis)capacidades. Cuando la discapacidad es mucho más que un diagnóstico (que una palabra)**

*Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la  
adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican*

Michael Foucault

Cada institución de educación superior se caracteriza por su proyecto educativo institucional, su estatuto, organigrama institucional, que dan cuenta de las distintas dinámicas y racionalidades de los modelos y estilos universitarios a los que adscriben, y los principios sobre los que fueron fundadas<sup>176</sup>.

Dentro de esos formatos cada institución conforme a sus características cuenta con institutos, departamentos, coordinaciones, equipos, comisiones, direcciones, secretarías, vinculadas a las personas con discapacidad, a la accesibilidad, derechos humanos e inclusión educativa.

De allí cada institución de educación superior se regirá por lo regulado en la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 y su modificatoria, Ley 25.573, y gestionará dentro de su autonomía, las acciones institucionales para dar cumplimiento a la misma.

El marco legal en nuestro país refiere, específicamente en su modificatoria del año 2002, a la educación superior puntualizando sobre los derechos de las personas con discapacidad y el acceso a la misma. Es así que al Artículo 2° sostiene que:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos

---

<sup>176</sup> Nos referimos al modelo humboltiano, al modelo napoleónico, a través de su organización por facultades y su orientación profesionalista, al modelo anglosajón, de corte norteamericano, con racionalidades de los modelos pre-existentes.

aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas. Y deberá garantizar asimismo la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad<sup>177</sup>.

Es preciso recordar que en el nivel de educación superior en Argentina, no se realizan adaptaciones curriculares significativas<sup>178</sup>. Siguiendo el uso de la terminología planteada en las normativas en este nivel de educación nos referimos al término de ajustes razonables.

Respecto al artículo referido párrafo más arriba, es necesario poner en tensión la expresión “el derecho de aquellos que quieran hacerlo y que cuenten con la formación y capacidades requeridas”.

La expresión “que cuenten con la formación requerida”, podemos estimar que hace referencia a que la o el estudiante cuente con la acreditación de titulaciones formativas previas dentro del sistema educativo, que son requisitos de ingreso para el nivel superior. Dichas titulaciones dan cuenta de las competencias adquiridas, en tanto habilidades y conocimientos básicos, del nivel y/o especialidad u orientación que el estudiante haya cursado.

Continuando el análisis, podremos estar de acuerdo en una primera aproximación al término capacidad como aptitud para ser titular de derechos y obligaciones y, según nos indica el diccionario, aquello que refiere a los recursos o actitudes que tiene un individuo, entidad o institución, para desempeñar una determinada tarea.

Dicho esto, la idea de “capacidades requeridas” se vincularía en acreditar capacidades, en tanto habilidades y competencias necesarias y específicas necesarias en cada trayecto formativo disciplinar.

---

<sup>177</sup> Artículo sustituido por Art. 1° de la Ley N° 25.573.B.O 30/04/2002. Art.2: Título I Disposiciones Preliminares, Ley de Educación Superior N° 25.521 (1995) y su modificatoria Ley N° 25.573, 2002. El resaltado en negrita es nuestro.

<sup>178</sup> En la Provincia de Córdoba este es un término utilizado hasta el año pasado en el nivel inicial, primario y secundario del sistema educativo, vinculado a una de las características de los procesos de integración educativa, que refiere a la eliminación de contenidos y de espacios curriculares (Resolución 1114/2000). El 16 de diciembre del año 2019 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba sancionó la Resolución N° 1825/2019, que reglamenta los procesos de inclusión escolar en el nivel inicial, primario y secundario de los estudiantes en situación de discapacidad, derogando las resoluciones anteriores N°1114/00, 667/11, 712/15, 311/16.

Nos referimos en términos generales a la posibilidad de simbolizar, abstraer, argumentar, exponer ideas y comunicar y comunicarse sea desde la oralidad y/o la escritura, entre lo más significativo. Ello permitiría la acreditación de los contenidos propios de la carrera elegida por el y la estudiante, los cuales son requeridos en el campo de la práctica de la formación y del perfil del egresado, tendrán cualidades específicas en cada campo disciplinar dentro de su plan de estudio.

Aquí cabe la pregunta, en relación a la que venimos planteando a estudiantes usuarios de salud mental y la tensión que se establece respecto a la idea de capacidades requeridas.

Es necesario recordar que la LNSM establece que los padecimientos subjetivos no pueden ser considerados un estado inmodificable, y a su vez sostiene que un diagnóstico, un tratamiento o una internación no implica presumir una incapacidad.

Es que la idea de salud mental ha estado y, aún lo está, vinculada fuertemente a lo biológico, al déficit, al descontrol, a la pérdida de autonomía, al no poder pensar, al no poder hacer. Se generaliza la diversidad de situaciones por las que puede atravesar un sujeto y se pierde la singularidad de cada realidad, múltiple, variada.

¿Cómo acompañar entonces las trayectorias educativas de los estudiantes usuarios de salud mental? Precisamente, el Art. 13, Inciso f) plantea que las personas con discapacidad en las instituciones estatales de educación superior tienen derecho durante las evaluaciones, a contar con los servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes<sup>179</sup>.

Por servicios de interpretación y apoyos técnicos generalmente se ha comprendido las ayudas y apoyos a personas que se encuentran en situación de discapacidad sensorial y/o motriz o cognitiva, y no se da precisión ni puntualiza por lo general sobre esos apoyos técnicos en situaciones de usuarios de salud mental o discapacidad psicosocial, quedando abierta esa construcción de acompañamientos en cada institución de formación.

---

<sup>179</sup> Inciso incorporado por Art. 2° de la Ley N° 25.573 B.O. 30/04/2002. Art. 13: Derechos de los Estudiantes, Ley de Educación Superior N° 25.521 (1995) y su modificatoria Ley N° 25.573, 2002.

Ante ello se plantea como funciones básicas de las instituciones universitarias:

formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales, en particular de las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad, y a los requerimientos nacionales y regionales<sup>180</sup>.

Entonces se convierte en un imperativo preguntarse ¿cómo acompañar sin violentar o estigmatizar a los estudiantes en situación de discapacidad psicosocial o usuarios de salud mental en el nivel de educación superior?

En primer lugar decíamos que es de valor asumir que las ideas asociadas a “problemas de salud mental” e “incapacidad”, no es una relación generalizable, ni lineal, ni causal para todas y todos los sujetos.

Por otro lado, es necesario reconocer que puede ocurrir que la y el estudiante no se auto perciba con una dificultad ni reconozca estar atravesando una situación de malestar, o bien, prefiera preservar su intimidad y no socializar sus demandas, si es que las hubiera.

Las situaciones pueden ser diversas, tantas como lo son las que presentan cada estudiante, por lo tanto los modos de intervenir también lo son. En un intento de realizar algunas aproximaciones, sin que por ello, diseñemos prescripciones, podríamos plantear algunos modos deseables y posibles en los acompañamientos de las trayectorias de los estudiantes, que articule los distintos niveles de gestión institucional, generando redes de trabajo cooperativo y no focalizando dicho acompañamiento sólo en “los profesionales expertos”.

En el ingreso a las instituciones de educación superior la y el ingresante debe completar una planilla de inscripción con distintos datos personales, que refieren a su lugar de procedencia, lugar de residencia actual,

---

<sup>180</sup> Inciso sustituido por art. 3° de la Ley N° 25.573 B.O. 30/04/2002. Art. 28: Funciones básicas de las Instituciones universitarias, Ley de Educación Superior N° 25.521 (1995) y su modificatoria Ley N° 25.573, 2002.

estudios secundarios, condiciones de salud, cobertura o no de obra social, si trabaja o no, si vive solo o no, si se encuentra en situación de discapacidad o no, necesidad de apoyos y/o de accesibilidad, si se encuentra en tratamiento médicos por enfermedades crónicas, y que fije contactos, o direcciones para poder lograr una comunicación ante una situación de emergencia. El que un o una estudiante haya marcado en la planilla encontrarse en una situación de discapacidad o que necesita apoyos y/o ajustes permite, posteriormente que desde las secretarías y/o departamentos vinculados a la temática de accesibilidad tomen contacto con la y el estudiante, vía mail o de modo telefónico, para ofrecer un encuentro personal y poder dialogar sobre las necesidades de apoyo que la y el estudiante considere que requiere. Además, se da a conocer los servicios que la institución cuenta y se pone a disposición horarios y personas para la atención de consultas<sup>181</sup>.

Volviendo a la instancia de llenado de planilla de inscripción, más allá de las singularidades con que cada institución la diagrama, tiene un valor fundamental, dado que a partir de la misma se puede tomar contacto con la o el estudiante y darle un lugar activo, siendo parte del proceso en el logro de acuerdos, en tanto derechos y obligaciones de los que implica estudiar en la universidad.

Cierto es que la concreción del encuentro, dependerá de las posibilidades no sólo institucionales sino de aquellas cada estudiante en el marco de su privacidad y libertad esté dispuesto a construir.

La apuesta es ubicar estos acuerdos haciendo uso de la autonomía de la y el estudiante, del trato igualitario que resulta legítimo y compatible con la igual dignidad y capacidad de las personas para realizar su plan de vida. De hecho puede que la y el estudiante plantee sus inquietudes y necesidades al equipo de docentes o a la coordinación de la carrera directamente sin mediación ni contacto con comisión y secretaría alguna.

Por ello, dentro de relaciones de respeto y de dignidad en el trato, los encuentros deberían apostar no hacia la indagación de un diagnóstico sino en

---

<sup>181</sup> Por ejemplo en la UNVM en diferentes instancias de ingreso se informa a toda/os la/os estudiantes de las diferentes comisiones y secretarías, sus objetivos y funciones y, entre ellas, la Comisión de Accesibilidad y Derechos Humanos que depende de la Secretaría de Bienestar.

las necesidades que la y el estudiante reconoce o autopercibe para realizar su cursada.

Éstas pueden circunscribirse a la flexibilización en los tiempos académicos, en la cursada y entrega de trabajos de acreditación que no interfieran con turnos y tratamientos (si los hubiere); en la revisión de los formatos de acreditación de exámenes finales, sean escritos u orales, en tanto disminuyan situaciones estresantes y de ansiedad y la utilización de tutorías de profesores y/o pares.

Decíamos que es muy importante la información que se pueda brindar al estudiante en la etapa de ingreso a la vida universitaria sobre los servicios de atención que cuenta la institución educativa, en caso que él o ella lo requiera. Nos referimos puntualmente a los espacios que cada institución nominará de modo singular. En la Universidad Nacional de Villa María (UNVM) nos referimos a la dirección de salud (con asistencia médica, de enfermería y psicológica), a la orientación psico-educativa (procesos de orientación vocacional y apoyos con técnicas de estudios), la secretaría de bienestar estudiantil (becas, comisión de accesibilidad y derechos humanos, de violencia de género, etc.).

En este sentido, la UNVM, desde el año 2008, cuenta con la creación de la Dirección de Salud, espacio institucional que dentro de uno de sus objetivos emprende la tarea de conocer las características de los estudiantes que ingresan a la universidad, en sus aspectos de salud desde un enfoque centrado en variables de salud, a los fines de delinear acciones de prevención e intervención primaria, dando lugar a prácticas de salud con intervención psicológica y psicopedagógica en el ámbito universitario, desde el paradigma de la prevención. Dichas prácticas sostienen la importancia de pensar un sujeto no deficitario, propiciar un pensamiento complejo y situado, que no se refugie en grillas y/o manuales de trastornos categorizando a los sujetos que terminan promoviendo identidades deterioradas y procesos crecientes de estigmatización y patologización.

Por otro lado, pero dentro de la misma línea en lo que venimos planteando, evaluamos la importancia que radica, el logro de acuerdos con la y el estudiante en base a un diálogo constructivo que delinea algunas pistas

para el recorrido de su trayectoria. Nos referimos a que en ese infinito abanico de posibilidades e implicaciones que involucra estudiar en la universidad, dentro de ellos, la/el estudiante pueda poner a disposición aquellos contactos de personas significativas, considerados referentes afectivos (familiares, amigos, profesionales) que puedan acompañar un potencial momento de crisis, fortaleciendo así, una red de atención, contención y apoyos, dentro del marco de autonomía en la toma de decisiones.

Sostenemos ésto dado que en algunas oportunidades, no en todas, las personas con padecimientos subjetivos pueden identificar ciertos indicadores de malestar que le dan la pauta del inicio de una crisis, esto permite dirigirse a los espacios institucionales ya indicados o conocidos y solicitar las ayudas necesarias, o bien las ayudas pueden ser realizadas por quienes se encuentren de manera próxima, sea compañeros, docentes o administrativos y acompañar al estudiante a esos servicios que cuenta la institución universitaria.

Estas cuestiones ponen en evidencia la necesidad que las instituciones de educación superior puedan establecer protocolos para la atención en situación de urgencias y crisis en salud mental<sup>182</sup>. Articulando mecanismos y dispositivos/disposiciones respecto a modos de abordajes institucionales, en relación a ello la LNSM N°26.657 sostiene que se:

debe incluir servicios, dispositivos y prestaciones tales como: centros de atención primaria de la salud, servicios de salud mental en el hospital general con internación, sistemas de atención de la urgencia, centros de rehabilitación psicosocial diurno y nocturno, dispositivos habitacionales y laborales con distintos niveles de apoyo, atención ambulatoria, sistemas de apoyo y atención domiciliaria, familiar y comunitaria en articulación con redes intersectoriales y sociales, para satisfacer las necesidades de promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación, que favorezca la inclusión social<sup>183</sup>.

---

<sup>182</sup> Al respecto es de valor el "Protocolo de Intervención para Situaciones de Crisis y Urgencias en Salud Mental", elaborado por el trabajo interdisciplinario de colegas del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Córdoba y el Observatorio de Salud Mental y Derechos Humanos de Córdoba, en el año 2018.

<sup>183</sup> Artículo 11 del Decreto Reglamentario N° 603/2013 de la LNSM N° 26.657/2010.

Esta articulación precisa el trabajo en red de servicios comunitarios “distintos niveles de apoyo, atención ambulatoria, sistemas de apoyo y atención domiciliaria, familiar y comunitaria en articulación con redes intersectoriales y sociales”, por ello la necesidad que las instituciones de educación superior conozcan y sean parte en el funcionamiento de esa red a nivel local.

Precisamente las leyes de salud mental aprobadas en 2010 en la Provincia de Córdoba (Ley 9848) y a nivel nacional (Ley 26657), proponen la transformación progresiva en los sistemas de atención a los problemas de salud mental de la población, lo cual implica una transición de modelos y paradigmas, uno centrado en la peligrosidad y el aislamiento, otro que apuesta a la posibilidad de que todos podamos convivir en comunidad y desarrollar proyectos de vida en común.

Esta última perspectiva apuesta a un cambio cultural y representacional por lo cual los diferentes sectores de la ciudadanía deben colaborar en esa construcción política y social en pos de esa vida en común desde la ampliación de derechos.

Por ello la formación, la extensión y la investigación como pilares básicos de la Universidad, deben generar propuestas que apunten a la comprensión de la discapacidad desde el modelo social y, específicamente, aquella vinculada a la salud mental, comprenderla desde abordajes comunitarios.

Retomando sobre los modos de acompañar ¿cómo intervenir ante situaciones imprevistas? Lo imprevisto, no avisa, llega. Surge en carácter de urgencia y pone en descubierto aquello que no pensamos, que no sabemos, que no pudimos prever respecto a un o una estudiante<sup>184</sup>.

Lejos de generar un listado de indicaciones, porque comprendemos que no hay situaciones idénticas, realizamos algunos aportes generales a manera de sugerencias. Siempre la primera cuestión, es dirigirse a la “persona” que se encuentra en la situación de crisis y preguntarle de manera cordial si necesita ayuda, habilitar modos calmados y pacientes para que la

---

<sup>184</sup> Si bien aquí nos referimos a las trayectorias educativas de los estudiantes, las urgencias contemplan a docentes o cualquier otro miembro de la comunidad educativa.



persona pueda expresarse o precisar sobre las características de esa ayuda. Si no es posible que esto se logre se puede proporcionar otras ayudas, tales como sugerir tomar asiento, buscar un lugar tranquilo, liberado en lo posible de exceso de ruidos y poblado con la menor cantidad de personas. Dar tiempo de espera para que la persona pueda recuperarse, o en su defecto, solicitar ayuda en los espacios institucionales específicos.

Tal vez estemos de acuerdo en afirmar que las situaciones más complejas en sus abordajes y que se asocian al temor y angustia, son aquellas que se encuentran vinculadas a situaciones en donde las personas se ponen en riesgo a sí mismos o a terceros. De allí el valor y la necesidad en que cada institución de nivel superior cuente con recomendaciones o protocolos de abordaje para situaciones de urgencia, en las que claro está, deberían participar organizaciones de usuarios de salud mental.

Los riesgos existen para todas las personas. Esa incertidumbre, a la que estamos expuestos todas y todos, esa dimensión propia de la existencia misma de la vida no se puede apresar.

## **Rediseñando bordes. Ampliando marcos**

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican sostendrá Michael Foucault (1998), en el inicio de este tercer apartado, haciendo alusión al sistema educativo en general y a la universidad en particular.

Foucault nos invita a revisar los efectos ocultos de poder que toda verdad -construida como universal, incuestionable, objetiva, neutra-, persigue. El saber, siguiendo a este autor, impone ciertos discursos considerados como verdaderos y aceptables dejando fuera otros discursos.

La verdad -y los discursos considerados verdaderos- no existen aislados y por fuera de los sistemas de poder que los producen y mantienen dentro los criterios de normalidad que construyen. Pero cierto es que, el tiempo y la historia pueden modificar esos constructos de saberes, verdades y poderes que se ponen en juego en toda lucha política.

El tema aquí es vincular cómo los saber/es son instrumentos del poder, y más aún, el poder que tiene una institución de educación superior en producir saberes y conocimientos. De allí es que éstos sean utilizados para dominar o emancipar.

Es que los sujetos nos ubicamos dentro de nuestras condiciones de existencia en relaciones de poder y no podemos pensar nuestra existencia fuera de esas relaciones.

Entonces, la universidad, y quienes habitamos en ella, refleja en sí misma la lucha de conflictos de saberes y poderes sociales. Desde esos saberes y poderes es que se construyen normalidades, se homogeneizan comportamientos, se clasifica, se vigila y se castiga, se adiestra y disciplina cuerpos, domestica “lo exótico”, “lo raro”.

Se perfilan cuerpos dóciles y sumisos pero, sin embargo, hay cuerpos que resisten esa dominación. Delinean otros marcos, establecen y pujan por otros criterios.

Lo dicho nos interpela desde los lugares que ocupamos, respecto a la contribución desde el ámbito pedagógico en ampliar marcos de pertenencia para muchas y muchos más rediseñando nuevos bordes. Hacer trama insistiendo con nuevos saberes comunitarios que aspiran a constituirse en poder.

Al respecto Renán Silva, citando a Bourdieu, plantea que el aprendiz de brujo que toma el riesgo de interesarse por la brujería y los fetiches de su propia tribu, en lugar de ir a buscar en lejanos trópicos los encantos consoladores de una magia exótica, debe esperar ver desencadenarse contra él la violencia que él ha desencadenado.

Se trataría entonces de pensar y construir una educación superior que se imponga como producto de múltiples aspiraciones, las que se encuentran normativamente aseguradas, para generar reales posibilidades de acceso.

¿Por qué citar a Bourdieu dentro de esta trama teórica de pensamientos que venimos planteando? Porque precisamente los desarrollos del autor permiten indagar de manera reflexiva, sobre esas disposiciones que como docentes e investigadores hemos incorporado “como habitus profesional”. Disposiciones interiorizadas desde las posiciones que ocupamos

dentro de un campo determinado, el universitario, el de la docencia, el de la investigación, el del campo disciplinar de pertenencia y procedencia.

Desde allí esas necesarias revisiones en nuestro trabajo cotidiano como profesionales vinculados al campo de la salud mental y al campo educativo, ser parte y ocupar una posición dentro de ambos campos - educativo y de salud- redobla el esfuerzo y condiciona también las elecciones políticas, éticas y disciplinares en relación al semejante.

La universidad, como lugar en que se ubica ese *homo academicus*<sup>185</sup>, permite un análisis de las lógicas dominantes y dominadas que suceden en el nivel universitario. Allí, se despliega un campo de lucha, de poderes y saberes, se establece una pugna entre determinismos de fuerzas e intereses de lógicas disciplinares específicas, con las relaciones del saber y sus prestigios, respecto a quienes ameritan tenerlo y/o conquistarlo y quienes deberían quedar excluidos.

*Ese homo academicus* que habita en cada una y uno de nosotros al ser parte del campo puede ser el instrumento la herramienta-aguja, lápiz o pincel que permita remarcar bordes, recrearlos o reinventarlos, ¿con nuevas normalizaciones?

Es la necesaria revisión que las prácticas de la enseñanza requieren en la indagación de los supuestos epistemológicos y de las representaciones que la época y los modos de vida impone, referidas a la salud mental, las cuales son producidas y/o reproducidas “en situaciones de enseñanza” en la universidad.

Será a partir del encuentro “con otros” “con lo otro”, en que los procesos educativos acontecen, lo que permite de-construir discursos, desnaturalizar contextos, situarlos, singularizarlos. Interpelar las prácticas permite abrir posibilidades para la construcción de nuevos significados que habiliten el lazo social, que generen condiciones de posibilidad frente a realidades complejas. Entendemos que es posible incidir, en parte, al ser parte de esa realidad, en la que apostamos a formas más humanas en que la

---

<sup>185</sup> El término hace referencia al concepto desarrollado por Pierre Bourdieu en su texto. El autor plantea la intervención política, desde la acción intelectual, cuestionando los modos de aceptación acríticos de los espacios académicos.

diversidad sea la norma, en una educación anclada en los derechos humanos de todas las personas.

## Referencias

- Aimino, A. (2016). *Universidades Accesibles: entre prácticas y discursos. Reflexiones a diez años de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Publicación aceptada en Convocatoria Comisión Interuniversitaria Nacional de Discapacidad y Derechos Humanos, 2015/16 y CIN.
- Aimino, A. y Coppari, O. (2017). *Accesibilidad académica, discapacidad e inclusión educativa. Reflexiones en torno al modelo social y sus tensiones en la universidad*. En libro: 9° Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos: “Saberes, artes y debates decoloniales de Nuestra América. Hacia una pedagogía emancipadora”, realizado en la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad Nacional de La Plata, los días 25, 26 y 27 de octubre del 2017, Argentina.
- Cáceres, C. M.; Granja, N.; Osella, N.; Percovich, N. *Derechos humanos en salud: en el camino de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental* 1a ed. Lanús: ADESAM-Asociación por los Derechos en Salud Mental, 2017. Libro digital.
- CONISMA (2014) *Recomendaciones a las Universidades Nacionales para la adecuación curricular de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones. Argentina*.
- Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). ONU, New York.
- Defensoría del Público (2014). *Guía para el tratamiento mediático responsable de la salud mental*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Eudeba. [www.cels.org.ar](http://www.cels.org.ar)
- Defensoría del Público (2017). *Recomendaciones para el tratamiento respetuoso y responsable de la discapacidad en los medios audiovisuales*. Argentina.
- Foucault, M. (1998) *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI, México.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación *Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN*. En el marco del Programa

- de Modernización Parlamentaria 2012-2015 impulsado por el presidente de la HCDN, Dr. Julián Andrés Domínguez.
- Ministerio de Salud de la Nación y Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Lineamientos para la mejora en la formación de los profesionales que trabajan en salud mental*. Argentina.
- Nuevo Código Civil y Comercial Nación Argentina, 2015.
- Palomer E., Izquierdo, Leahy, Masferrer y Flores, (2010). *El usuario como experto: concepto, modalidades y experiencia desde el Proyecto Emilia*". Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Vol 30 N°1, Madrid enero/marzo.
- Silberkasten, M. (2014). *La construcción imaginaria de la discapacidad (Segunda versión ampliada)*, Topía Editorial. Buenos Aires.
- Silva, R. (2003). *Reseña de "Homo Academicus" de Pierre Bourdieu*. Revista Sociedad y Economía, N°. 4, abril, pp. 37-43, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Stolkiner, A. (2012). *Nuevos actores del campo de la salud mental*. Intersecciones Psi. Revista Digital de la Facultad de Psicología de la UBA, Año 2, N°4, Septiembre, pp 27-31.

## Leyes Nacionales

- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995), Argentina.
- Ley Nacional de Educación Superior N° 25.573 (2002), Argentina.
- Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26.657 (2010), Decreto Reglamentario 603/2013, Argentina.

## Capítulo 9

### Accesibilidad web

Yorka Tatiana Ortiz Ruiz<sup>186</sup>

#### Tabla de contenidos

1 - Tecnologías web inclusivas	290
2 - Delimitación conceptual	291
Inclusión	292
Diseño para Todos o Diseño Universal	292
Usabilidad	293
Brecha Digital	294
Relación entre usabilidad y accesibilidad web	296
Envejecimiento poblacional e inclusión	297
Accesibilidad web	298
3 - World Wide Web Consortium (W3C)	299
Pautas de accesibilidad del contenido en la Web 2.1	300
4 - Proceso de evaluación web	300
Herramientas recomendadas para evaluación de sitios web	301
Test de accesibilidad web (TAW)	302
5 - Conclusiones	304
Referencias	305

---

<sup>186</sup> Profesora de Estado en Biología y Química, Licenciada en Educación, Magister en Informática Educativa. Dra. en Investigación Transdisciplinar en Educación. Académica Departamento Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile.  
Dirección de contacto: [yortiz@ulagos.cl](mailto:yortiz@ulagos.cl)

## 1 - Tecnologías web inclusivas

*El poder del web está en su universalidad.*

*El acceso para todos, sin tener en cuenta las discapacidades,  
es un aspecto fundamental*

Tim Berners-Lee, director e inventor del W3C  
World Wide Web Consortium

Las Tecnologías de Información y Comunicación sin duda han tenido un avance vertiginoso en las últimas décadas en todo ámbito social, lo que implica asumir la omnipresencia de éstas en la vida cotidiana de las personas a nivel global. Existen diversos autores que destacan este hecho ineludible e irrefutable, señalando que entre las principales características de la sociedad global de comienzos del siglo XXI se destaca la multiculturalidad, la digitalización de la información y la importancia de las redes sociales (Gutiérrez, 2012).

Siendo así se puede afirmar que Internet se ha constituido en una extensión propia de la sociedad (Castells, 1996) y, si consideramos la dimensión social del aprendizaje como eje central de todo proceso educativo, la educación mediática o Educomunicación del siglo XXI deberá concebir el ciberespacio como parte integrante de ese aprendizaje social.

Sin duda, las tecnologías asumen en la sociedad actual un rol aún más relevante en el nuevo escenario producto de la pandemia en el que las instituciones educativas y de ámbitos diversos, presenciales por excelencia y tradición, han debido asumir de un día para otro, soporte en línea para seguir con sus funciones corriendo el riesgo de fenecer si no son capaces de adaptarse a esta nueva realidad. Al aumentar la dependencia de la tecnología aumenta también la brecha digital entre quienes tienen y no tienen acceso a ellas. De ahí la relevancia del tema de la accesibilidad a los sitios web. Teniendo este nivel de alcance se comprende la importancia de internet en el desarrollo social, económico, político, cultural, entre otros, por ende, esta realidad debe estar al alcance de todo usuario que así lo requiera, porque estar informado y comunicado es un derecho respaldado a nivel constitucional de muchos países del orbe. Vivimos en una sociedad dominada por la tecnología en todos los ámbitos y ello significa una desventaja para quienes



no acceden a la información en igualdad de condiciones. Por lo cual hay que reconocer la realidad en cuanto a accesibilidad de los sitios web, considerando que esta forma de informarse y comunicarse es la usada por excelencia por la mayor parte de la sociedad.

Consideremos lo señalado por la empresa asesora Siteimprove<sup>187</sup> en su *Guía todo en uno sobre la accesibilidad web en España* donde indican que uno de cada 5 usuarios web sufre algún tipo de discapacidad, es decir, el 20% de la población (Siteimprove, 2020), dato muy revelador al momento de plantearse el nivel de alcance o relevancia que tiene disponer de sitios web accesibles.

Instituciones tan relevantes como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, en el artículo denominado *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*, señala que entre los no-conectados se encuentran las personas con “discapacidad” (Galperín, 2017). Esto implica asumir que existe consenso en cuanto a que el colectivo de personas con discapacidad son afectados en su derecho a informarse y/o comunicarse usando Internet.

El presente capítulo está dedicado al tema accesibilidad web partiendo por reafirmar conceptos relevantes para su contextualización y luego exponer el proceso de evaluación de accesibilidad de sitios web reconociendo la relevancia del Consorcio de la Word Wide Web como organismos referencia a nivel internacional en todo lo relacionado con accesibilidad web para, finalmente, presentar una herramienta de evaluación automática de sitios web como es el Test de accesibilidad web.

## 2 - Delimitación conceptual

El definir un marco teórico conceptual tiene por objetivo contextualizar el rango de acción para una correcta comprensión por parte del lector del tema objetivo de estudio del presente capítulo de accesibilidad web, es así como se expondrán conceptos y variables necesarias complementando los abordados en capítulos precedentes, para reforzar la temática de estudio.

---

<sup>187</sup> Disponible en: <https://siteimprove.com/>

## **Inclusión**

Al pensar en accesibilidad en todo ámbito de vida sin duda un concepto asociado por excelencia es inclusión, el cual es definido por la Unesco (2017) como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes.

Este punto de partida nos sitúa en un contexto de nivel más bien técnico y social, considerando que la inclusión significa dar pasos en pos de ésta, no solo manifestarlo en intenciones por buena voluntad. Siendo así es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, de la salud, de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas (Parrilla Latas, 2002).

Esto se extrapola a una de las realidades más evidentes a nivel global que es la desigualdad entre colectivos que históricamente se han visto afectados, siendo la educación uno de los factores que colabora en disminuir estas distancias, por ende es imperativo prestar apoyos para dar espacios de desarrollo y crecimiento personal, en personas que presenten alguna desventaja que dificulte o afecte la igualdad de oportunidades. Uno de los grupos históricamente afectados por una u otra razón en cuanto a equidad son las personas con discapacidad. Siendo así es importante mencionar nuestra región como protagonista indiscutida, ya lo destacan autores como Rosa Blanco (2006) quien señala a Latinoamérica como uno de los espacios más marcados en cuanto a desigualdad social en ámbitos muy diversos como vivir en campo y ciudad, extrema pobreza, indígenas, desplazados y personas con discapacidad.

## **Diseño para Todos o Diseño Universal**

Diseño para Todos o Diseño Universal también conocido como diseño inclusivo o diseño centrado en el ser humano, reafirma que un diseño eficaz se aleja mucho de un diseño complejo. Esto quiere decir que un diseño menos restrictivo, más claro y simple, proporcionará una mejor experiencia de

usuario, como se indica cotidianamente “menos es más” (Toboso-Martín y Rogero-García, 2012). Este argumento calza en forma muy precisa al pensar en un diseño web accesible dado el rol protagónico de las tecnologías en todo ámbito de acción social.

Fernando Alonso (2017) señala en su artículo *Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal* que en la actualidad también se está reconociendo la implicación que la accesibilidad tiene para la calidad de vida de todas las personas a través de un diseño de mayor calidad y orientado hacia la diversidad de usuarios: cualquier persona debe poder disponer y utilizar con confort y seguridad los entornos, servicios o productos, tanto físicos como virtuales, de forma presencial o no presencial, en igualdad de condiciones que los demás.

## Usabilidad

Sin lugar a dudas un buen diseño debe ser fácil de usar, sencillo de entender, amigable, claro, intuitivo, comprensible y de simple aprendizaje y navegación para el usuario independiente de sus características personales. Para asegurar estos requisitos en un diseño no es suficiente la actitud o disposición del o los diseñadores durante el desarrollo de la aplicación, sitio web u otro recurso; es necesario e imprescindible la adopción por parte de estos profesionales de técnicas, procedimientos y/o métodos que aseguren sin lugar a dudas que ese diseño satisfaga las necesidades y objetivos del usuario para el cual esta creado el espacio.

La usabilidad, como atributo de calidad y fuente de satisfacción y aceptación social de los productos y servicios interactivos que creamos, cuenta con un recorrido histórico que ha ido aportando solidez y consistencia a su definición. Su origen proviene de la traducción literal del término anglosajón *usability* que, aunque no haya sido aceptado desde sus inicios por la Real Academia Española, mantiene un adecuado significado y valor lingüístico (Ortega Santamaria, 2011).

Como señala López et al (2002) en su artículo *Evaluación de la accesibilidad y usabilidad de los sitios web de las bibliotecas públicas*

*catalanas*, la usabilidad es un concepto que abarca también la accesibilidad y que se refiere a la cualidad de una página Web de estar orientada al usuario.

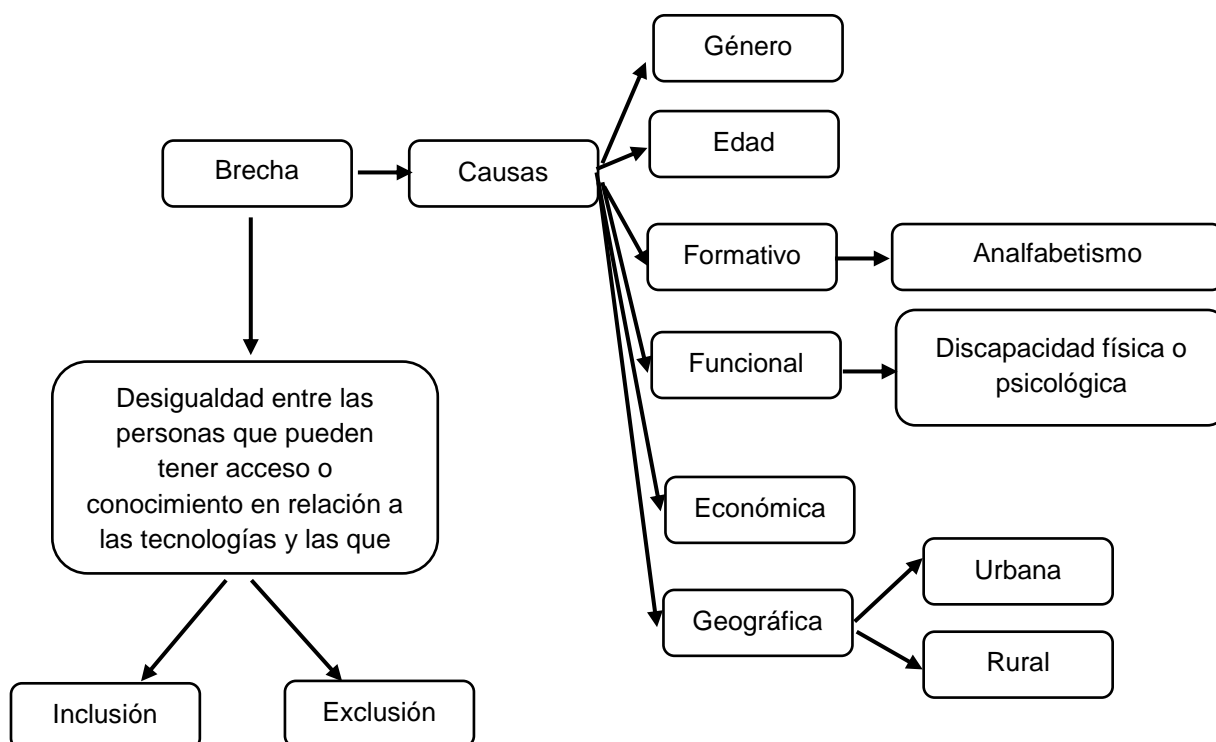
## Brecha Digital

La brecha digital hace referencia a la desigualdad entre las personas que pueden tener acceso o conocimiento en relación a las tecnologías y las que no. Además es importante considerar que las desigualdades se producen tanto en el acceso a equipamientos (primera brecha digital) como en la utilización y la comprensión de las que ya se encuentran a nuestro alcance (segunda brecha digital). En esto confluyen en forma clara y precisa las desigualdades que existen en el acceso o no a las tecnologías. Junto a esto hay que considerar lo que señala Varela (2015) en su estudio sobre desigualdad postergada, en que menciona: brecha por cuestión de género, por motivo de edad, de índole formativa, funcional, económica, geográfico, urbana-rural y de índole formativa-laboral. Esto lleva a pensar lo complejo que son los procesos sociales y cómo las tecnologías no siempre vienen a resolver un problema sino muchas veces lo acrecientan generando exclusión.

Varela a la vez señala que los parámetros o indicadores que se emplean para determinar la situación de la brecha digital, desde una perspectiva global de un país, son básicamente tres:

1. Hogares conectados a Internet y la colateral penetración de la banda ancha.
2. Uso y aprovechamiento que realiza la población de la red de redes.
3. Indicadores compuestos o sintéticos de ámbito internacional.

A continuación presentamos un esquema que permite visualizar los elementos más relevantes a considerar el análisis de brecha digital:



Fuente: elaboración propia

La UNESCO, en el artículo denominado *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*, señala que numerosos estudios sugieren que tanto la demanda de Internet en los hogares como el uso individual dependen no sólo del nivel de ingresos sino también de otros factores sociodemográficos. Entre los más relevantes se encuentran la educación, el género, la ubicación geográfica (urbana o rural) y la presencia de niños en edad escolar en el hogar (Galperín, 2017).

Sin duda un desafío para la sociedad es evitar la marginación por causas como las señaladas anteriormente, pero en regiones donde el aislamiento es una constante como en muchos países latinoamericanos, no existen recursos o iniciativas para la conexión a Internet, además del poco interés de usuarios que no han disfrutado de los beneficios de la conexión o no existen las capacidades técnicas para que los usuarios con alguna discapacidad puedan acceder a la información, siempre existirán estas brechas, como es la existencia de la pobreza o desigualdad de oportunidades

entre realidades tan diversas en especial entre países o colectivos que históricamente se han visto afectados en forma negativa. Esta realidad se evidencio en forma más patente producto de la pandemia mundial por coronavirus, donde las brechas en todo ámbito han marcado aún más las diferencias entre grupos históricamente ya distanciados.

## Relación entre usabilidad y accesibilidad web

El establecer el vínculo o relación entre el concepto de usabilidad y accesibilidad es un imperativo considerando que ambos son aspectos deseables que convergen a un diseño óptimo o adecuado orientado al usuario. Por ende podemos decir que usabilidad y accesibilidad son conceptos íntimamente relacionados, por lo cual es necesario vislumbrar cómo se relacionan al momento de determinar la accesibilidad en sitios web y la usabilidad de estos sitios en un usuario que presente alguna discapacidad.

En la investigación denominada *Accesibilidad vs usabilidad web: evaluación y correlación* se señala que desde el punto de vista conceptual ambos términos buscan el mismo objetivo y es que el usuario pueda hacer mejor uso del software, en este caso de las páginas web (Serrano, 2010). Es decir, la accesibilidad intenta vencer las limitaciones del usuario para acceder a la información contenida en un sitio web; mientras que la usabilidad busca mejorar la experiencia del usuario al usar las páginas web, por lo tanto es algo más personal.

Según lo señalado por López (2002) en su artículo *Evaluación de la accesibilidad y usabilidad de los sitios web de las bibliotecas públicas catalanas* la usabilidad es un concepto que abarca también la accesibilidad y que se refiere a la cualidad de una página Web de estar orientada al usuario, es decir, sería una medida del grado de facilidad en el uso de un tipo de producto y del tipo de satisfacción que genera ese uso en el usuario, la ISO<sup>188</sup> define la usabilidad como “la efectividad, eficiencia y satisfacción con la que un producto permite alcanzar objetivos específicos a usuarios específicos en un contexto de uso específico” por ello comprende también todos los aspectos de facilidad de acceso a la información y, por ende, la facilidad de acceso

---

<sup>188</sup> Disponible en: [www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0060329](http://www.une.org/encuentra-tu-norma/busca-tu-norma/norma?c=N0060329)

para las personas con discapacidad. De esta definición se deducen 2 atributos:

1. Atributos cuantificables de forma objetiva: como el tiempo empleado por el usuario para consecución de una tarea.
2. Atributos cuantificables de forma subjetiva: como es la satisfacción de uso. Algo relevante de destacar es que un diseño no es en sí mismo usable sino que lo es para usuarios específicos en contextos de uso específicos, como se indicó en la definición de la norma ISO.

Esto nos lleva a comprender que una buena página web tiene que provocar el interés del usuario por los contenidos ofertados, por su facilidad de acceso y comprensión y por el grado en el que satisface las necesidades del mismo.

Serrano señala que la accesibilidad, por su parte, se centra más en lo fácil o difícil que es acceder a los contenidos ofrecidos. Ambos factores se encuentran unidos, de tal modo que una página, por ejemplo, puede ser usable y no accesible. Esto se explica considerando la exigencia de cumplir con todos los criterios de éxito según los niveles, por ende, si no se cumplen a cabalidad pasa a ser considerado un sitio “no accesible”, pero puede ser usable por representar una experiencia de usuario satisfactoria.

Un punto importante a tener en cuenta es que según las pautas de accesibilidad de contenidos web, en todas sus versiones, para ser accesible el sitio debe albergar un contenido fácilmente comprensible y navegable, presentarse de manera clara, con un lenguaje simple y con mecanismos obvios de navegación para moverse entre las páginas. Estos aspectos también afectan directamente a la usabilidad del sitio web.

## **Envejecimiento poblacional e inclusión**

Hay aspectos que no relacionamos con los conceptos precedentes o la temática analizada, considerando que este se vincula directamente con tecnologías web inclusivas, pero si se aborda desde una perspectiva más integral podemos afirmar que *nadie está libre* de formar parte de este colectivo de personas que asocian algún tipo de discapacidad, ya sea por un

accidente, enfermedad o por algo inevitable como es el envejecimiento, el cual afecta disminuyendo ciertas destrezas ya sea auditivas, visuales o motoras.

La autora Alicia R. Wigdorovitz (2008) realiza un análisis de tres conceptos relevantes a nivel social, estos son: inclusión, exclusión y marginalidad, siendo el primero un concepto muy recurrente a nivel de políticas públicas, que además ha sufrido mutaciones en su definición por el contexto de aplicación. El concepto exclusión se asocia más con desigualdad y marginalidad, mencionando que uno de los grupos marginados son las personas de la tercera edad, elemento a considerar cuando hablamos de la sociedad actual o sociedad de la información.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la población mundial está envejeciendo rápidamente considerando que entre 2015 y 2050 se contempla que la proporción de la población mundial con más de 60 años de edad pasará de 900 millones hasta 2000 millones, lo que representa un aumento del 12% al 22%. El envejecimiento de la población es más rápido en la actualidad que en años precedentes<sup>189</sup>.

## Accesibilidad web

Este concepto no es nuevo, existen autores Hassan y Martín (2003) que definieron accesibilidad web como la posibilidad de que un producto o servicio web pueda ser accedido y usado por el mayor número posible de personas, indiferentemente de las limitaciones propias del individuo o de las derivadas del contexto de uso.

Un portal destacado que fomenta la integración social y laboral de las personas con discapacidad, cofinanciado por Fundación ONCE e ILUNION Tecnología y Accesibilidad es el portal de las personas con discapacidad (Discapnet, 2018) el cual entiende por "accesibilidad de portales Web" el conjunto de tecnologías, normas de aplicación y diseño que facilitan la utilización de los sitios Web siguiendo las pautas del Diseño para Todos. El fundamento para desarrollar una web accesible radica en comprender que las personas acceden a Internet de modos diferentes.

---

<sup>189</sup> Extraído de: <https://www.who.int/features/factfiles/ageing/es/#:~:text=Dato%201%3a%20la%20poblaci%C3%B3n%20mundial,del%2012%25%20al%2022%25.>



En concreto y como lo indica el Consorcio de la World Wide Web<sup>190</sup> al hablar de accesibilidad Web se está haciendo referencia a un diseño Web que va a permitir que estas personas puedan percibir, entender, navegar e interactuar con la Web, aportando a su vez contenidos. La accesibilidad Web también beneficia a otras personas, incluyendo personas de edad avanzada que han visto mermadas sus habilidades a consecuencia de la edad.

### 3 - World Wide Web Consortium (W3C)

Muy importante para comprender la accesibilidad web como un indicador de calidad en el diseño y eficiencia para la divulgación de información es conocer el rol que cumple el Consorcio de la World Wide Web (W3C) como organismo de referencia internacional para muchos países en lo relacionado con accesibilidad web, tanto en sus recomendaciones traducido en pautas como al momento de legislar en torno al tema.

El sitio web del Consorcio o en sus siglas W3C<sup>191</sup> señala en su definición ser una comunidad internacional donde las organizaciones miembro, personal a tiempo completo y el público en general, trabajan conjuntamente para desarrollar estándares Web. Liderado por el inventor de la Web Tim Berners-Lee y el Director Ejecutivo (CEO) Jeffrey Jaffe, siendo su misión guiar la Web hacia su máximo potencial, en definitiva es una comunidad internacional que desarrolla estándares que aseguran el crecimiento de la Web a largo plazo.

Definen su objetivo principal más allá de lo relacionado con accesibilidad web y las pautas de referencia que establecen los parámetros que guían los procesos de diseño inclusivo. En su web lo definen de la siguiente manera: “El objetivo del W3C es guiar la Web hacia su máximo potencial a través del desarrollo de protocolos y pautas que aseguren el crecimiento futuro de la Web (...) tratamos importantes aspectos de este objetivo, los cuales promueven la visión del W3C de Web Única”.

Como se mencionó en el objetivo anterior definido por el propio W3C entre sus compromisos está el desarrollo de Pautas de accesibilidad del

---

<sup>190</sup> Extraído de: <https://www.w3c.es/Traducciones/es/WAI/intro/accessibility>

<sup>191</sup> Disponible en: <https://www.w3.org/Consortium/>

contenido, contando a la fecha con tres versiones: Pauta 1.0, Pauta 2.0 y Pauta 2.1.

## **Pautas de accesibilidad del contenido en la Web 2.1**

Las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.1 (Web Content Accessibility Guidelines 2.1) es la última versión de las pautas de accesibilidad del contenido en la Web del World Wide Web Consortium (W3C). El 5 de junio de 2018 se publicó la recomendación definitiva después de un proceso de elaboración de casi 10 años desde la publicación de Web Content Accessibility Guidelines 2.0 el 11 de diciembre de 2008. Web Content Accessibility Guidelines 2.1 (WCAG 2.1) se compone de 4 principios, 13 pautas y 78 criterios de conformidad (cumplimiento o éxito), más un número no determinado de técnicas suficientes y técnicas de asesoramiento<sup>192</sup>.

Relevante es considerar que aunque las pautas 2.1 están vigentes desde junio de 2018 aún en muchas legislaciones y sitios web de administración del Estado y privadas se establece como exigencia cumplir con el nivel AA de las pautas para de accesibilidad de contenidos web 2.0, como sucede en el caso de Chile y en España, considerando que el plazo para emigrar a las pautas 2.1 será obligatorio a partir del año 2021.

## **4 - Proceso de evaluación web**

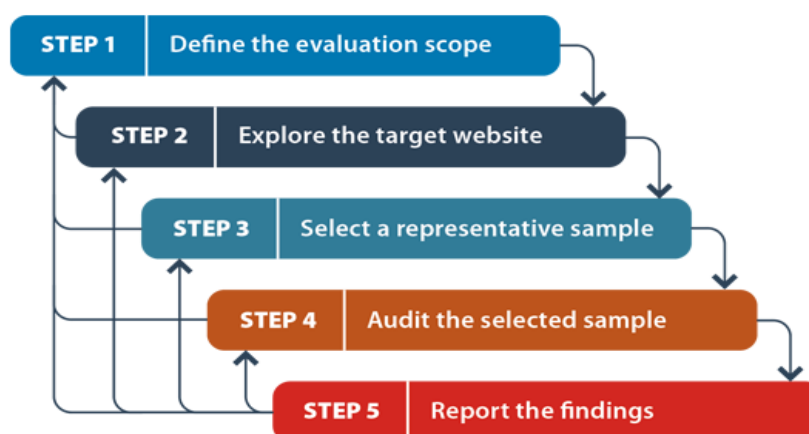
El proceso de evaluación de un sitio web se puede abordar de diversas maneras, es decir, no existe un formato estándar que establezca pasos fijos, esencialmente depende del objetivo planteado en el proceso evaluativo, aunque existen recomendaciones para aumentar el nivel de rigurosidad en este importante proceso. Una de las recomendaciones más recurrentes es usar herramientas automáticas de evaluación de sitios web como paso inicial o preliminar para luego realizar evaluación manual para descartar los denominados “falsos positivos” y/o reconocer alternativas o excepciones. Incluso es recomendable incluir usuarios que utilicen algún dispositivo de

---

<sup>192</sup> Para información específica visitar la web: <http://accesibilidadweb.dlsi.ua.es/?menu=pautas-2.1>

apoyo como lector de pantalla, magnificadores u otros para determinar problemas de accesibilidad.

El siguiente esquema es una propuesta planteada por Olga Carreras (2018), en su web usable accesible<sup>193</sup> que plantea Metodologías, certificaciones y entidades certificadoras de la accesibilidad web en España, el cual puede servir de referencia para guiar el proceso de evaluación de sitios web en su etapa inicial:



En su propuesta se establecen 5 pasos:

- Paso 1: definir el alcance de la evaluación.
- Paso 2: explorar el sitio web de destino.
- Paso 3: seleccionar una muestra representativa.
- Paso 4: evaluar la muestra seleccionada.
- Paso 5: reportar los hallazgos.

## Herramientas recomendadas para evaluación de sitios web

La Iniciativa de accesibilidad web (WAI)<sup>194</sup> del W3C señala que las herramientas de evaluación de accesibilidad web son programas de software o servicios en línea que ayudan a determinar si el contenido web cumple con las pautas de accesibilidad. Estas son numerosas y diversas en sus características, por lo cual se deben considerar al momento de seleccionar cada herramienta.

<sup>193</sup> Disponible en: <https://olgacarreras.blogspot.com/2007/04/metodologa-certificaciones-y-entidades.html>

<sup>194</sup> Disponible en: <https://www.w3c.es/Traducciones/es/WAI/intro/accessibility>

Lo que también destacan es que se pueden usar en las fases del proceso de diseño y desarrollo web, entregando verificaciones automatizadas y ayudando con la revisión manual. La limitación es que no se pueden verificar todos los aspectos de accesibilidad automáticamente, ya que se requiere el juicio o análisis humano, es decir solo pueden ayudar en el proceso.

En el sitio web <https://www.w3.org/WAI/ER/tools/> se presentan 145 herramientas muy diversas que se ajustan a las necesidades, intereses u objetivos de los usuarios, sean estos diseñadores, desarrolladores o usuarios que requieren comprobar en forma puntual si un sitio o una página cumple con ser accesible considerando referentes específicos.

## Test de accesibilidad web (TAW)

Este test se define como un programa on-line con más de 15 años de experiencia, que es referencia de habla hispana, para la evaluación automática de accesibilidad de los niveles de la Iniciativa de Accesibilidad Web (WAI<sup>195</sup>), desarrollado por el Centro Tecnológico de la Información y la Comunicación CTIC<sup>196</sup>, que permite comprobar el grado de cumplimiento de los requisitos de accesibilidad para los sitios web con el fin de permitir el acceso a todas las personas independientemente de sus características diferenciadoras. Ha sido creada teniendo como referencia técnica las pautas de accesibilidad al contenido web (WCAG) del consorcio W3C<sup>197</sup> en sus versiones 1 y 2.

<p>Descripción: Herramienta de evaluación automática en línea que prueba técnicas y fallas de WCAG 2.0 utilizando una métrica para reflejar los resultados de forma cuantitativa. Versión 2.0 Publicación: 2005-Sep-01.</p>	
<p>Pautas: WCAG 2.0- Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web 2.0 del W3C Ayuda a: Generar informes de resultados de evaluación, Mostrar</p>	<p>Formatos soportados: CSS, HTML, XHTML Servicio en línea: verificador en línea Formato de informe: HTML</p>

<sup>195</sup> Disponible en: <https://www.w3.org/>

<sup>196</sup> Disponible en: <https://www.fundacionctic.org/>

<sup>197</sup> Disponible en: <https://www.w3.org/>

información dentro de las páginas web. Comprobaciones automáticas: páginas web únicas. Idiomas: castellano.	Licencia: Software Libre Información de accesibilidad: (ninguna proporcionada) Información actualizada: 2014-oct-30
---	---

Fuente: [Web Accessibility Evaluation Tools List](#).

## En la práctica

Lo interesante de esta herramienta, junto con ser en línea y gratuita, es que es muy sencilla de utilizar:

- Ingresar al sitio web <https://www.tawdis.net/>
- Ingresar la dirección del sitio web en el cuadro señalado como url
- Hacer clic en “Opciones” para indicar el nivel de análisis.
- Clic en botón “Analizar”
- Se genera un resumen con los problemas, advertencias y no verificados.
- En la parte inferior y en forma optativa se ingresa una dirección de email para obtener más información sobre las incidencias detectadas.

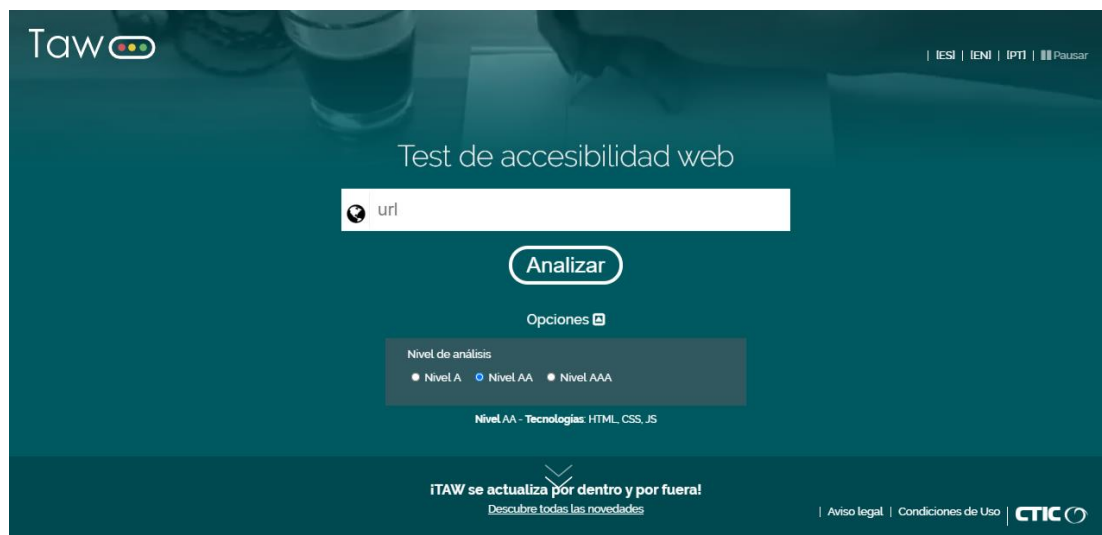


Ilustración 73. Pantalla inicial de Test de accesibilidad web (TAW)  
<https://www.tawdis.net/>

## 5 - Conclusiones

Existe consenso en cuanto a que la accesibilidad en todo ámbito de la vida cotidiana es un imperativo para que las sociedades sean realmente inclusivas y justas. En la actualidad sin duda existen millones de personas con limitaciones físicas, motoras o intelectuales que no pueden utilizar la web porque la mayoría de las aplicaciones o sitios presentan barreras de accesibilidad, lo que dificulta o imposibilita su utilización para muchas personas, no tan solo que presentan dificultades propias de una discapacidad sino también a otros grupos que sufren alguna dificultad transitoria producto de un accidente o personas de edad avanzada.

Relevante es considerar que un sitio web accesible beneficia a todas las personas que utilizan la web, por ende las instituciones deben ver este tema como una oportunidad de lograr mayor número de usuarios.

La inclusión es un tema que nos compete a todos y todas en pos de una mejor sociedad como la señalada por Climent Giné i Giné quien indica que es justo reconocer que el movimiento a favor de la inclusión va más allá del ámbito educativo y se manifiesta también con fuerza en otros sectores como el laboral, de la salud, de participación social, etc.; es decir, la preocupación en torno a la inclusión apunta claramente a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas (Giné i Giné en Parrilla Latas, 2002).

En este proceso existen herramientas al amparo de instituciones internacionales de reconocido prestigio, como es el Consorcio de la World Wide Web, que nos entregan elementos para abordar la temática en forma certera y clara, pero también hay que reconocer que no existe una “fórmula” que garantice determinar el nivel de accesibilidad en forma sencilla y rápida, requiriendo ciertas destrezas técnicas y comprensión de los elementos involucrados para una evaluación fiable.

## Referencias

- Alonso, F. (2007). *Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal*. TRANS: Revista de Traductología, 2(11), 15–30. <https://doi.org/10.24310/trans.2007.v0i11.3095>
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 4(3), 1–15.
- Castells M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI, 1 (Alianza editorial).
- Discapnet. (2018). *La accesibilidad Web* Discapnet. Retrieved from <https://www.dicapnet.es/areas-tematicas/accesibilidad>
- Galperín, H. (2017). *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe*. Policy Papers Unesco.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). *Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital*. Comunicar, 19(38), 31–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hassan, Y., & Martín, F. (2003). *Qué es la Accesibilidad Web*. Retrieved from <http://www.nosolousabilidad.com/articulos/accesibilidad.htm?iframe=true&width>
- López Marín, L., Méndez Rodríguez, E. M., y Sorli Rojo, Á. (2002). *Evaluación de la Accesibilidad y Usabilidad de los sitios web de las bibliotecas públicas catalanas*. Revista de Biblioteconomía I Documentació, (31), 17–51. Retrieved from [https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/865/EMendez\\_Item.pdf](https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/865/EMendez_Item.pdf)
- Ortega Santamaria, S. (2011). *Introducción a la usabilidad y su evaluación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Parrilla Latas, Á. (2002). *Inclusión y sistema educativo*. Revista de Educación, (327), 11–29.
- Serrano M., E. (2010). *Accesibilidad vs usabilidad web: evaluación y correlación*. Investigación Bibliotecológica, 23(48), 61–103.
- Siteimprove. (2020). *Guía todo en uno sobre la accesibilidad web en España*, 1, 1–45.

- Toboso-Martín, M., y Rogero-García, J. (2012). *“Diseño para todos” en la investigación social sobre personas con discapacidad*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 163–172. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.140.163>
- UNESCO. (2017). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*.
- Varela, J. (2015). *La Brecha Digital en España: Estudio sobre la desigualdad postergada*. Madrid: Comisión Ejecutiva Confederal de UGT. Secretaría de Participación Sindical E Institucional.
- Wigdorovitz De Camilloni, A. R. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. Políticas Educativas–PolEd., 2(1), 1–12.



## Capítulo 10

### Sugerencias para elaborar documentos electrónicos accesibles

Cecilia Beatriz Rotella<sup>198</sup>

Yorka Tatiana Ortiz Ruiz<sup>199</sup>

#### Tabla de contenido

Introducción	309
1 - Procesadores de Textos	310
Fuente (letra)	310
2 - Contenido visual	312
Imágenes	312
Dibujos, trazos y gráficos	313
Tablas	314
Contraste	314
3 - Envío de archivos	315
Archivos digitales	315
Invitación digital enviada vía email, WhatsApp, Facebook, etc.	316
4 - Programa de presentaciones	317
5 - Anexos	317
Anexo 1: Títulos	318
Anexo 2: Columnas	322
Anexo 3: Alinear elementos con el texto	323
Anexo 4: Títulos de imágenes y tablas	323

---

<sup>198</sup> Lic. en Gestión de la Educación Especial. Profesora Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales. Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Integrante del Programa de Accesibilidad Académica de la FCH, UNSL. Dirección de contacto: [ceciliarotella24@gmail.com](mailto:ceciliarotella24@gmail.com)

<sup>199</sup> Profesora de Estado en Biología y Química, Licenciada en Educación, Magister en Informática Educativa. Dra. en Investigación Transdisciplinar en Educación. Académica Departamento Educación, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Dirección de contacto: [yortiz@ulagos.cl](mailto:yortiz@ulagos.cl)

Anexo 5: Texto alternativo	325
Anexo 6: Tablas	328
Anexo 7: Power Point, diapositiva “solo el título”	328
Referencias	335

## Introducción

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) en su Art. 9, reconoce la importancia de la accesibilidad “al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”. De la misma forma, menciona en su Artículo 2, la importancia de garantizar el acceso a la comunicación, señalando que ésta debe:

incluir 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.

En el mismo marco, el Artículo 21 del tratado, señala la importancia de permitir y facilitar el uso de “la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales”.

Con el objetivo de lograr contenidos accesibles en archivos de uso masivo como procesadores de textos y programas de presentaciones, en este capítulo entregamos lineamientos para elaborar documentos (informes, oficios, memos y otros), envío de archivos vía correo electrónico y otros aspectos a considerar en procesos cotidianos de uso de tecnología. Esto implica que tanto usuarios con alguna discapacidad como quienes no la presentan se vean beneficiados.

El referente para elaborar este documento es la *Guía de consideraciones para la elaboración de documentos accesibles* del Servicio Nacional de la Discapacidad de Chile (SENADIS, 2017) y la web *Accesibilidad*

*Digital* de la Universidad de Alicante en España (Universidad de Alicante, 2020).

Añadimos una serie de anexos con información útil que ayuda a la puesta en práctica.

## 1 - Procesadores de Textos

Cuando se elabora un documento debemos tener en cuenta que está compuesto no sólo de textos, sino de varios elementos como tablas, listas ordenadas, párrafos, encabezados, imágenes, títulos y muchos otros elementos que cumple una función y a su vez se relacionan unos con otros creando un todo que debe ser comprendido por quien lo lee. Ésto implica que se deben cumplir ciertas exigencias de tipo semántica a las partes que lo componen, además de recomendaciones para facilitar el acceso de todo usuario independiente de sus características personales.

A continuación entregamos en forma de tablas las recomendaciones y precauciones además de ejemplos.

### Regla general en todo texto:

- Se lee con más facilidad (tipo oración): “Florece allí donde te planten”
- Resulta más difícil de leer (mayúscula sostenida): “FLORECE ALLÍ DONDE TE PLANTEN”

### Fuente (letra)

Recomendable
Debe ser sencilla y sin adorno.
Elegir fuentes legibles, como Verdana, Arial, Helvética, fuentes sans serif (sin serifa: adornos ubicados generalmente en los extremos de las líneas de los caracteres), también se conocen como fuentes de “palo seco”.
No utilizar letras Itálicas, oblicuas o condensadas.
Debe ser grande, no inferior a 12 puntos.
En títulos, 14 puntos o más.
Grosor de la letra normal.
Escribir el texto en tipo oración.



Ilustración 74. Fuente sans serif, legible.

### Precaución

Estilo 'negrita' puede usarse para resaltar palabras.

Utilizar la 'cursiva' sólo para enfatizar alguna palabra y no para bloques extensos de texto.

Utilizar mayúscula sostenida solo en palabras cortas y preferiblemente para títulos, señales, etc.

### Párrafo

#### Recomendable

Líneas cuya extensión vaya de 70 a 90 caracteres. Ésto, debido a que los textos simples, con ideas claras y respuestas focalizadas ayudan a la mejor comprensión.

El lenguaje debe ser conciso, claro y directo.

Evitar tecnicismos y/o anglicismos si no es necesario. El abuso de estos recursos puede afectar la comprensión del mensaje.

Privilegiar las frases afirmativas.

Alineación a la izquierda. Esto ayuda a encontrar el principio del renglón con más rapidez.

Al justificar todo el párrafo, los espacios entre palabras deben ser homogéneos, de esta forma se evitan espacios en blanco entre palabras. De no lograrse esto debe privilegiarse la alineación a la izquierda.

Se sugiere usar párrafos cortos, con términos concisos.

Interlineado mínimo ideal es 1,5. En su defecto, se puede utilizar 1,15 para documentos extensos.

Organización jerárquica bien definida, es decir que la estructura del documento se ofrezca a través del uso de títulos, subtítulos, listas, etc. Esta organización jerárquica aumentará la legibilidad del documento y facilitará la navegación a través de sus apartados. Para crear títulos deben utilizarse las herramientas del procesador de textos ubicadas en “Inicio”, “Estilos” (ver Anexo 1).

Utilizar viñetas o numeración para resaltar aspectos de interés o inicios de apartados y para enumerar secuencias de acciones o actividades. Estas viñetas o numeraciones se deben realizar con las herramientas del procesador de textos que aparecen en “Párrafo”.

### **Precaución**

No incluir manualmente símbolos, asteriscos, guiones para realizar listas ya que el lector de pantalla lo interpreta como una serie de frases y no como una lista.

Texto encolumnado: cuando se escribe en columnas la separación entre una y otra debe ser clara y marcada, sin estar demasiado próximas ni separadas unas de las otras, además no deben intercalarse imágenes entre ellas. Utilizar para su confección la herramienta que ofrece el procesador de textos (ver Anexo 2).

Publicaciones voluminosas: si se trata de publicaciones voluminosas se tendrá en cuenta que el margen central (centrar texto en la página) debe ser mayor que el de una publicación estándar, pues la lectura con ayudas ópticas hace que las palabras que se encuentran en la parte interna, cerca de la encuadernación, pierdan su enfoque y nitidez si están muy cerca de ella.

## **2 - Contenido visual**

### **Imágenes**

#### **Recomendable**

Ser sencillas y sin muchos detalles.

Alineadas “en línea con el texto” (ver Anexo 3).

Ir acompañadas de una descripción en formato de texto, que explique su contenido (ver Anexo 4).

La descripción de la imagen debe ser incorporada también como texto alternativo para poder acceder a la misma con un lector de pantalla (ver Anexo 5).

Ejemplo:



Ilustración 75. Niños con celulares y tablets<sup>200</sup>.

## Dibujos, trazos y gráficos

### Recomendable

Dibujos y esquemas deben estar realizados con trazos sencillos y gruesos, con poco detalle y sobre un fondo sin imágenes.

Deben tener una resolución mínima de 640 x 480 píxeles.

Los gráficos deben ser sencillos y deben contar con una descripción adyacente de su contenido en formato textual. Se recomienda gráfico de torta o barras sin texturas.

Los elementos no textuales como fórmulas matemáticas, diagramas o esquemas, audio y cuadros de texto; deberán disponer de un texto o lenguaje alternativo que describa la información que se desea transmitir con ellos. La descripción contenida en estos elementos deberá sustituir la información visual o auditiva con el fin de ayudar a los usuarios con discapacidad sensorial en el acceso a la información completa.

Deben contar con un nivel adecuado de contraste de colores.

<sup>200</sup> Fuente: <https://www.tecnologia-informatica.com/ninos-con-celulares-y-tablets/>

## Tablas

### Recomendable

Utilizar tablas sólo si es estrictamente necesario, ya que siempre implica problemas de accesibilidad para los lectores de pantalla.

En el caso de usarlas, las mismas deben ser lo más simple posibles.

Insertarlas con la opción que proporciona el procesador de texto en Insertar tabla e introducir el número de filas y columnas (ver Anexo 6).

Se debe evitar el combinar y dividir celdas.

Es aconsejable realizar una descripción abreviada (ver Anexo 6).

Es importante que los encabezados de las mismas sean claros, y evitar abreviaturas. Los lectores de pantalla suelen usar la información de los encabezados para identificar filas y columnas (ver Anexo 6).

Las tablas en lo posible deben ser pequeñas, que entren en una hoja. Las que continúan en la hoja siguiente ofrecen problemas; en el caso de que así fuera, repetir el encabezado en la página siguiente (ver Anexo 6).

## Contraste

### Recomendable

El contraste entre el color de la fuente del texto y el fondo sobre el cual se ubica, debe ser alto. Para los documentos, se recomienda fondo blanco y fuente color negro, o fondo blanco y fuente azul oscuro.

Evitar el uso de dibujos o imágenes como fondo del texto.

Para un buen contraste, se recomienda el uso de combinaciones como:





Ilustración 76. Paleta de colores con nivel adecuado de contraste<sup>201</sup>.

### 3 - Envío de archivos

#### Archivos digitales

##### Recomendable

Utilizar archivos en formato Word para el envío de documentos por vía electrónica y aquellos que se suban a la Web u otro soporte, ya que son los más accesibles.

Existen dos tipos de documentos en formato PDF<sup>202</sup>:

- Los archivos de texto que han sido creados a partir de procesadores de texto, **son accesibles** para los lectores de pantalla.
- Los documentos escaneados como imágenes en PDF, los cuales requieren un proceso óptico de reconocimiento de caracteres (OCR)<sup>203</sup> para convertir las imágenes en texto.

Si cuenta con licencia de Adobe PDF, el programa le permitirá realizar un análisis del documento y mejorar la accesibilidad del mismo, de acuerdo a los resultados del test.

<sup>201</sup> Fuente: <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/5002/documento>

<sup>202</sup> Para mayor información sobre documentos PDF se puede consultar la página web de la Universidad de Alicante. Accesibilidad Digital. Documentos PDF en el siguiente enlace: <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/documentos-pdf.html>

<sup>203</sup> El OCR (OpticalCharacterRecognition) es un software de reconocimiento de texto que saca de una imagen el texto que contiene y lo transforma en cadenas de caracteres para guardarlos en un formato que se pueda utilizar en programas de edición de texto.

Se debe explicitar en texto, el formato del archivo que se está enviando o subiendo a la web. Por ejemplo: adjunto archivo Word

El nombre del archivo no debe estar abreviado, sino resulta incomprensible para los usuarios de lectores de pantalla.

## Invitación digital enviada vía email, WhatsApp, Facebook, etc.

### Recomendable

La invitación digital debe ir en formato Word, siguiendo las indicaciones de este documento, con objeto de que los lectores de pantallas utilizados por las personas con discapacidad visual, puedan acceder con mayor facilidad a los contenidos.

En caso de que no exista un formato accesible, en el cuerpo del correo, se debe advertir el formato en que se adjunta la invitación o cualquier otro documento. Asimismo, se recomienda colocar en el contenido del mensaje, los datos más relevantes de la invitación, como fecha, hora, lugar y modo de confirmación o contacto.

Ejemplo:



Ilustración 77. Curso de Lengua de Señas Argentina<sup>204</sup>.

Información detallada del contenido de la imagen:

Curso de Lengua de Señas Argentina.

<sup>204</sup> Fuente: <https://ens9002-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/comienza-curso-de-lengua-de-senas-argentina-en-el-tomas-godoy-cruz/>

Inicio: 4 de abril.

Nivel 1: Sábado 9 a 11 horas.

Nivel 2: 11:30 a 13 horas.

Inscripciones: Instituto Santo Tomás Godoy Cruz – Mitre y Montevideo, Ciudad.

E-mail: comunicaciontgc@gmail.com

## 4 - Programa de presentaciones

Los contenidos accesibles dentro de un programa de presentación son los de carácter textual, no las imágenes.

Recomendable
Utilizar un contraste general alto en toda la presentación (entre fondo y texto).
Elegir elementos que aumenten el contraste visual para que las personas daltónicas, que no distinguen los colores (como el rojo o el verde) también puedan comprender lo que ven.
Marcar con un círculo para destacar información, en lugar de utilizar punteros láser o color encima.
Los diagramas, a pesar de contener texto, son objetos y no pueden ser verbalizados por los lectores de pantalla utilizados por las personas con discapacidad visual (como por ejemplo JAWS, Orca, NVDA u otros). Si la finalidad de la presentación es dejarla como material de estudio y en ese grupo hay usuarios de lectores de pantalla se debe utilizar el diseño de diapositiva “Sólo el título” e incorporar todo el texto en el recuadro en donde va el título (ver Anexo 7).
Considerar que a las presentaciones es posible añadir narración del presentador (Menú: “Grabar Narración” en Presentación de Diapositivas).
Elementos como logos, encabezados o pies de página considerados elementos que deben aparecer en todas las diapositivas de un archivo, no son leídos por lectores de pantalla, por tanto, estos patrones no deben contener información clave de la presentación.
En caso de existir tablas en la presentación, se debe utilizar una estructura de tabla simple. Se sugiere no usar tablas anidadas, no combinar ni dividir celdas, así serán más predecibles y fáciles de navegar.

Las personas con discapacidad visual acceden en su computadora, al contenido de la presentación mediante un lector de pantalla, por tanto, escucharán el texto, las formas y el contenido leídos en un orden específico. Se recomienda no incluir objetos que no formen parte de la plantilla de diapositivas, para asegurar el orden lógico de lectura.

### **Precaución**

No usar imágenes como único medio para transmitir la información.

Evitar usar el naranja, rojo y el verde en la plantilla y el texto. Considerando los posibles usuarios con ceguera al color o daltonismo.

No se deben incluir en las diapositivas, transiciones automáticas que puedan impedir al usuario de lector de pantalla acceder al contenido de cada una de ellas (por falta de tiempo).

No se deben incluir animaciones en los objetos de la diapositiva (movimientos, sonidos) dado que interfieren con el correcto funcionamiento del lector de pantalla y puede dificultar la comprensión de personas con discapacidad intelectual.

Si la presentación con diapositivas es un recurso que no va a quedar disponible, sino que va a ser insumo del desarrollo de la clase presencial, y en ella se encuentran estudiantes con discapacidad visual, será suficiente describir verbalmente cada una de las diapositivas.

## **5 - Anexos**

Para poner en práctica los requisitos de accesibilidad nos apoyamos en el procesador de textos Microsoft Word 2013 de la suite Office por ser el más extendido entre la comunidad universitaria, no obstante, los conceptos son extrapolables a cualquier procesador de textos como Pages de Mac, LibreOffice u otro, lo único que cambiará será la utilización de las herramientas de cada programa.

### **Anexo 1: Títulos**

Deberemos utilizar estilos de título y las herramientas que ofrece Microsoft Word para la creación de títulos y secciones, no debemos simularlas

por ejemplo escribiendo un número y utilizando negrita cuando queremos que una frase sea un título. Si lo hacemos de forma manual el documento no contendrá ninguna información estructural, lo que dificultará el acceso y manejo del documento, por ejemplo para una persona con discapacidad visual, que accede al documento mediante un producto de apoyo (lector de pantalla, dispositivos braille).

Para crear títulos y subtítulos en Word, usaremos los estilos (Título 1, Título 2...) que se encuentran en el panel de “estilos” dentro de la pestaña “Inicio”. Para aplicar uno de los estilos de título seguiremos estos sencillos pasos:

1. Seleccionamos el texto que queremos utilizar como título.
2. Seleccionamos uno de los estilos disponibles (Título1, Título 2...) según sea su nivel en el documento. Pondremos como el estilo Título 1, primer nivel, el texto que sea título de un apartado y como Título 2, segundo nivel, a los títulos de sub-apartados, etc.



Ilustración 78. Selección de estilos en Word

Veamos un ejemplo extraído de Accesibilidad Digital (Universidad de Alicante)<sup>205</sup>. Escribimos un documento sobre creación de documentos accesibles que quedaría así:

## Creación de documentos electrónicos accesibles (Título)

### Texto claro (Título 1)

#### Formato del texto (Título 2)

#### Idioma (Título 2)

#### Texto en Español (Título 3)

<sup>205</sup> Disponible en <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/estructura-y-semantica.html>

## Texto en Inglés (Título 3)

### Estructura y semántica (Título 1)

El título principal del documento debe tener un estilo Título o Título del libro. Para identificar a los apartados utilizaremos el estilo Título 1: Texto claro y Estructura y semántica. Y ahora, dentro del apartado Texto claro tenemos dos sub-apartados a los que tendremos que ponerles estilo Título 2: Formato del texto e Idioma. Por último, dentro del sub-apartado idioma, que recordemos que es de nivel Título 2, tendremos dos elementos que tendrían el estilo Título 3: Texto en español y Texto en inglés.

Es importante jerarquizar correctamente un documento, para ello, debemos tener en cuenta que un título de nivel inferior debe estar precedido por otro de nivel inmediatamente superior. Es decir, no podemos poner un Título 1 y un sub-apartado con Título 3.

Word tiene un panel de navegación que nos permite visualizar en todo momento la jerarquía de títulos de nuestro documento, para habilitarla seguimos los siguientes pasos:

1. Seleccionamos la pestaña Vista.
2. Habilitamos la casilla de verificación Panel de navegación.
3. Y ya tendremos disponible el panel con la estructura de títulos.

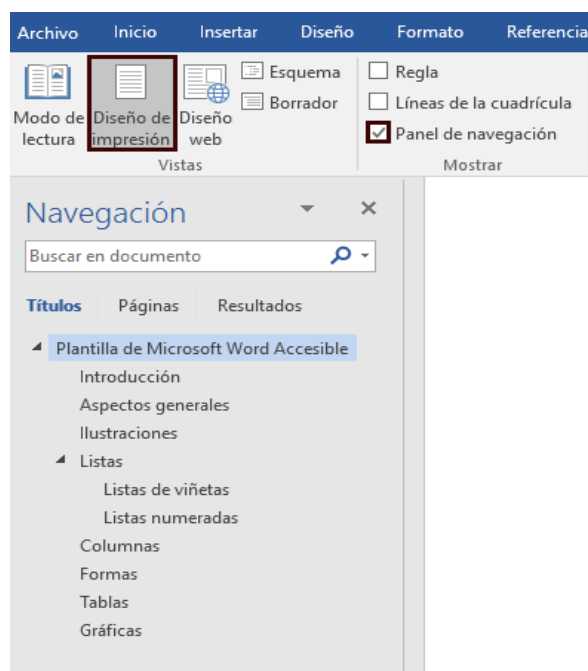


Ilustración 79. Panel de navegación en Word.

Diferentes colectivos de personas con discapacidad, como personas ciegas o con baja visión, utilizan este panel de navegación que les permite comprender de una forma rápida de qué trata el documento y además de poder moverse por las diferentes secciones del documento sin tener que explorarlo todo.

Los estilos de los títulos predefinidos por Word pueden ser editados, es decir, cambiar el tipo de letra, su tamaño, etc.

## Modificar un estilo existente

La modificación de un estilo existente se hace de la siguiente manera:

1. En la pestaña Inicio.
2. Hacemos clic con el botón derecho sobre el estilo que queramos modificar de entre los existentes en la región de estilos de la barra de herramientas y en el menú emergente que aparecerá elegimos Modificar.
3. Se nos abrirá un menú que nos permite modificar todas las características del párrafo (nombre, tipo de letra, paso de letra, justificación, interlineado, etc.).
4. Ahora lo único que tenemos que hacer es ir modificando los diferentes parámetros hasta que quede como nosotros deseemos.

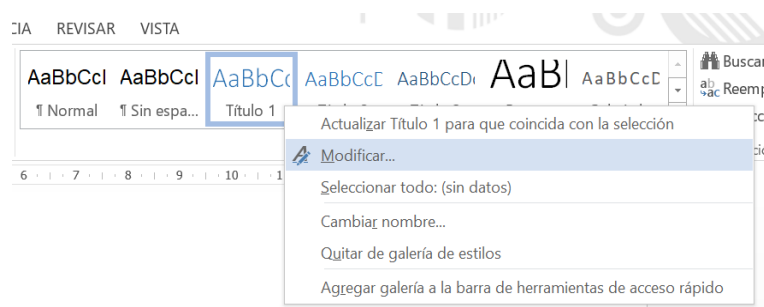


Ilustración 80. Modificar el estilo en Word.

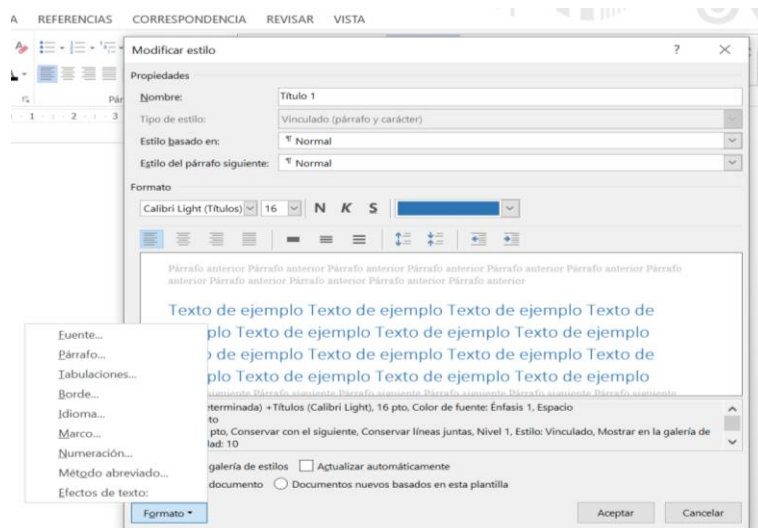


Ilustración 81. Modificar el estilo en Word.

## Anexo 2: Columnas

Utilizar las columnas que ofrece el procesador de texto para organizar la información.

Deberemos seguir los siguientes pasos:

1. Ir a la pestaña Diseño de página.
2. Hacer clic en la opción Columnas.
3. Seleccionar la cantidad de columnas deseadas.

Nunca usar para encolumnar el texto, tabulador, barra espaciadora o tablas ya que dificultan la lectura realizada por las ayudas técnicas.

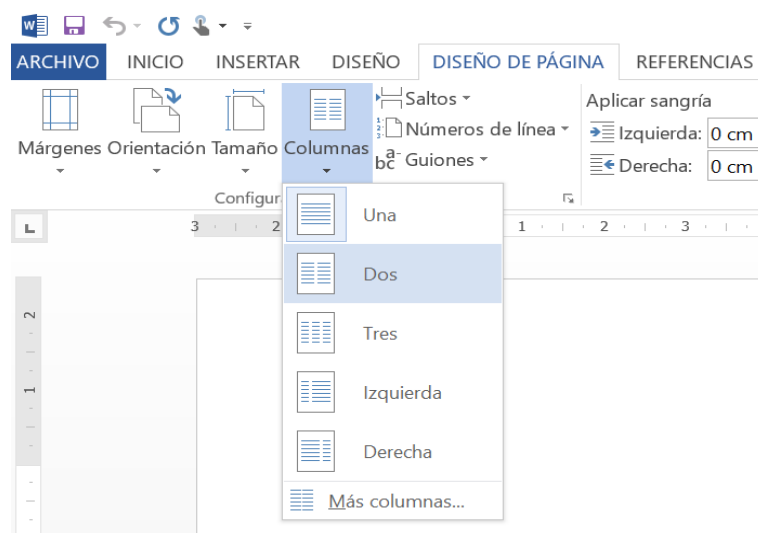


Ilustración 82. Selección de columnas en Word.



## Anexo 3: Alinear elementos con el texto

Las imágenes y elementos no textuales que insertemos en el texto deben estar posicionados en línea con el texto, se lo contrario no serán accesibles a productos de apoyo.

Deberemos seguir los siguientes pasos:

1. Pulsamos sobre la imagen o elemento no textual con el botón derecho y seleccionamos *Ajustar texto*.
2. Y elegimos la opción *En línea con el texto*.

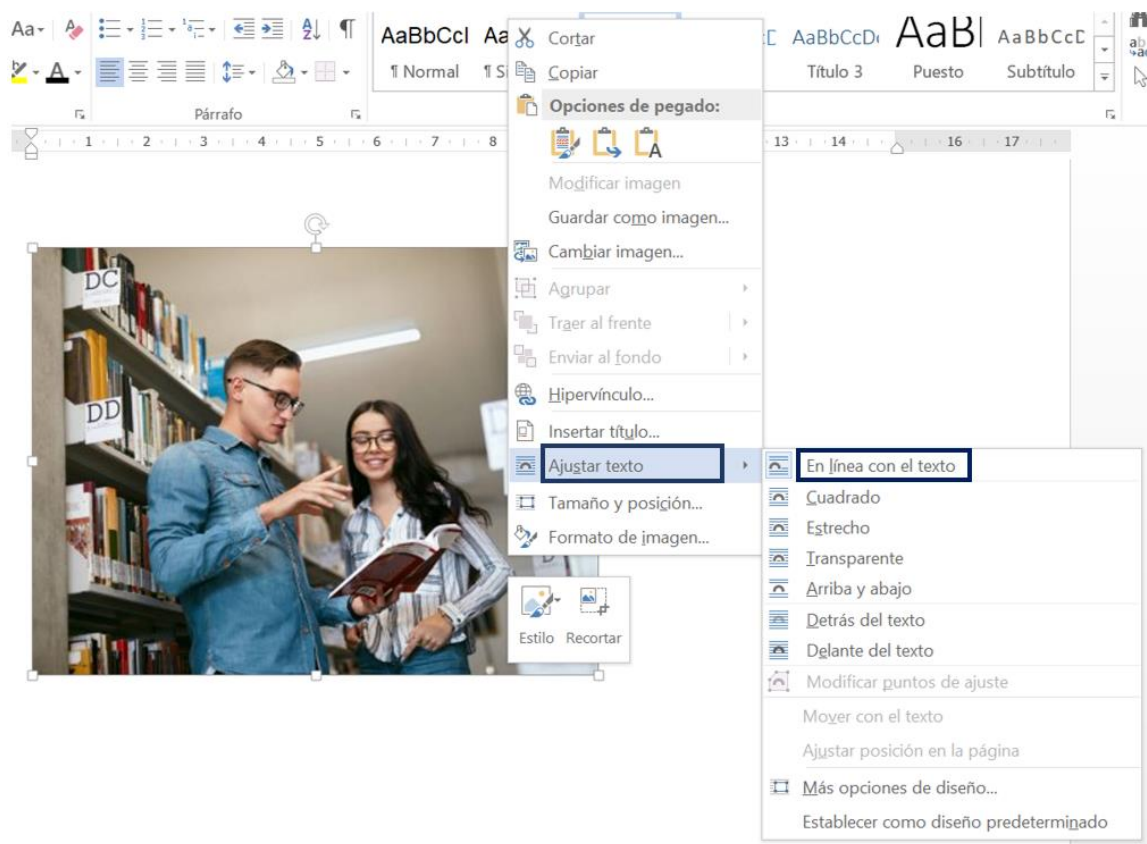


Ilustración 83. Alinear elementos con el texto.

## Anexo 4: Títulos de imágenes y tablas

Una vez que hemos insertado una imagen podremos colocar un pie de foto o título inmediatamente después. Para incluir títulos en imágenes o tablas en Word, seguimos los siguientes pasos:

1. Pulsamos con el botón derecho sobre la imagen o tabla, la tabla tiene que estar seleccionada completa.

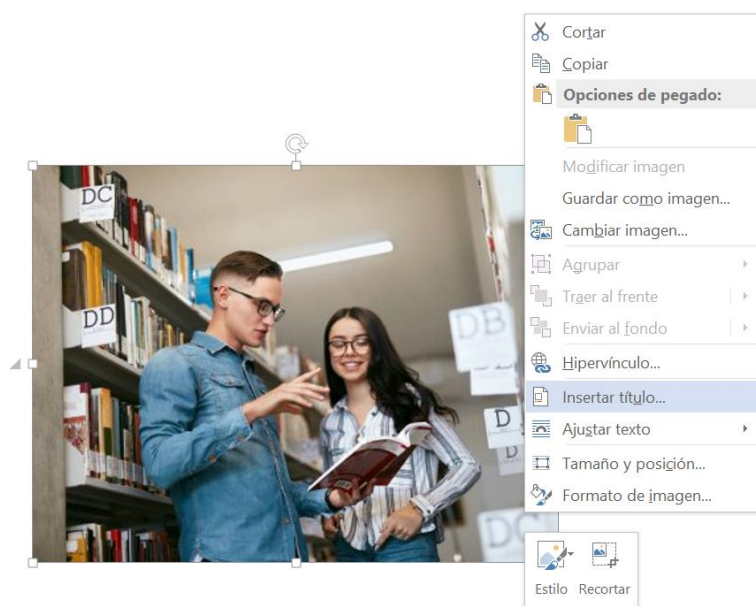


Ilustración 84. Clic derecho sobre la imagen.

2. Elegimos la opción de *Insertar título*.
3. En la ventana que aparece, seleccionamos como *Rótulo* la opción correcta: ilustración o tabla y escribiremos el título que queramos darle a nuestro elemento.
4. Por último seleccionamos la posición del título con respecto al elemento, siendo recomendable poner el título encima de las tablas y debajo en las imágenes.

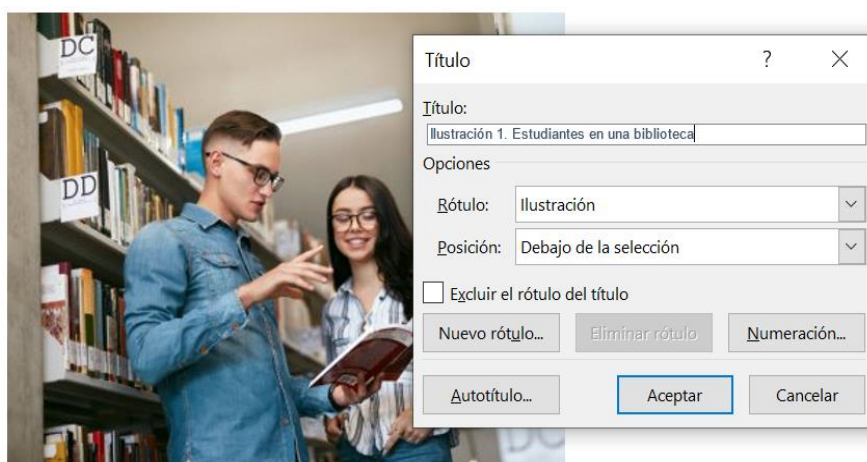


Ilustración 85. Insertar título a una imagen.

Tabla 1. Listado de alumnos

APELLIDO	NOMBRE	D.N.I.
García	Pablo	39.844.3
Fernández	Lucía	42.150.7
Pérez	Ezequiel	40.294.6

Ilustración 86. Insertar título a una tabla.

5. Finalizamos pulsando en *aceptar*.

En el caso de que incluyamos una tabla, en muchas ocasiones también es recomendable incluir un pequeño resumen que explique su contenido y organización

## Anexo 5: Texto alternativo

Todos los elementos no textuales como imágenes, gráficos, fórmulas matemáticas, cuadros de texto, etc., deben disponer de un texto alternativo que describa el contenido o lo que queremos transmitir con ellos, ya que estos elementos no son accesibles mediante los productos de apoyo que utilizan personas con discapacidad.

Para incluir la descripción de una imagen en Word 2013, seguimos los siguientes pasos:

1. Pulsamos con el botón derecho sobre la imagen y seleccionamos *Formato de imagen*.

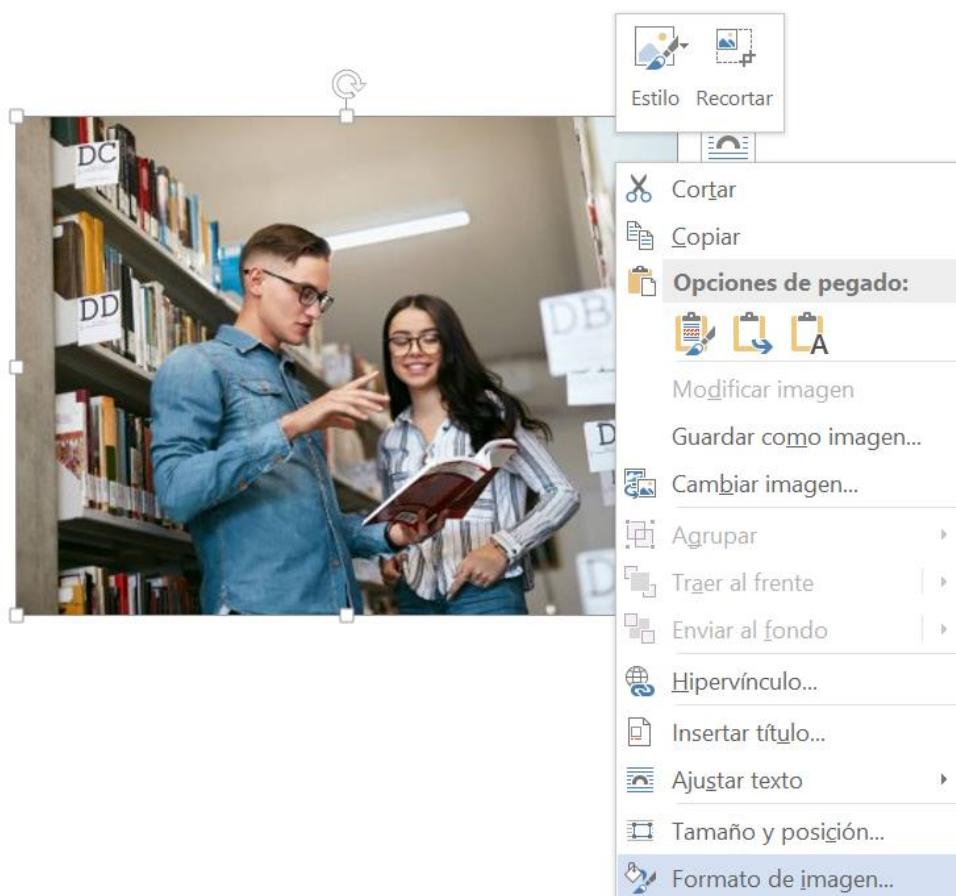


Ilustración 87. Anadir texto alternativo a imagen.

2. Aparecerá el panel de Formato de imagen y pulsamos sobre el botón *Diseño y propiedades* (es el tercer ícono en Word 2013).

Por último, pulsamos en *Texto alternativo* y completamos el apartado de *Descripción*.

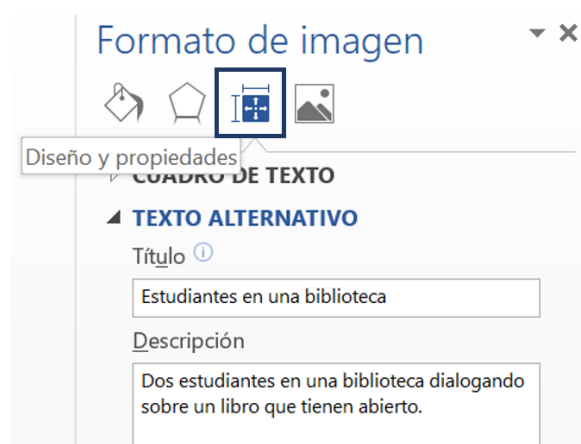


Ilustración 88. Añadir texto alternativo a imagen en Word 2013.

En Word 2010 para insertar el texto alternativo de una imagen deberemos seguir los siguientes pasos:

1. Haremos clic con el botón derecho del ratón sobre la imagen y seleccionaremos la opción Formato de imagen.
2. Se abrirá un nuevo cuadro de diálogo en el que deberemos hacer clic en la opción Texto alternativo.
3. Entonces se nos ofrecerá la posibilidad de incluir un título (texto alternativo) y una descripción (descripción larga).

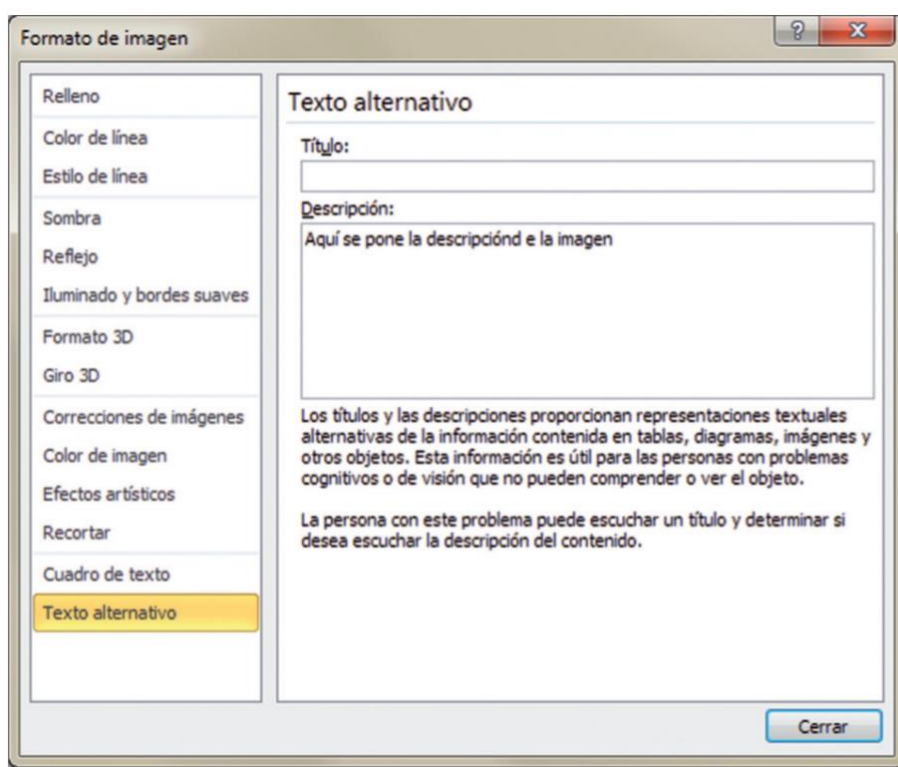


Ilustración 89. Añadir texto alternativo a imagen en Word 2010.

Si convertimos un documento a otro formato como PDF o HTML, los textos alternativos se conservarán.

Para más información sobre cómo incluir textos alternativos en elementos no textuales como video o audio, formas, esquemas SmartArt y fórmulas matemáticas, pueden consultar en el siguiente enlace:

<https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/imagenes-y-elementos-no-textuales.html>

## Anexo 6: Tablas<sup>206</sup>

### Tablas sencillas

No debemos simular tablas mediante la inclusión de tabulaciones y/o espacios en blanco, ya que estaremos creando dificultades a personas que utilicen un lector de pantalla.

Cuanto más simple sea una tabla, más fácil será su comprensión, por lo que no es recomendable hacer agrupaciones complejas. Si se diera el caso, es mejor dividir una tabla grande en varias más pequeñas.

Para insertar una tabla en Word, seguimos los siguientes pasos:

1. Seleccionamos la pestaña Insertar.
2. Pulsamos sobre Tabla y seleccionar la opción Insertar tabla...

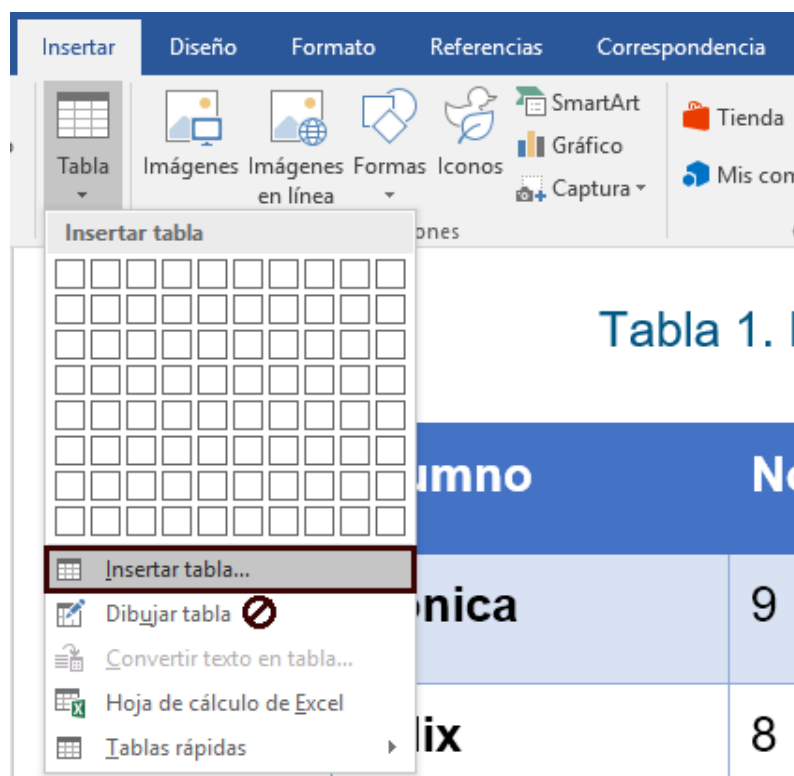


Ilustración 90. Menú desplegable insertar nueva tabla.

3. En la nueva ventana que aparece introducimos el número de filas y de columnas que queremos que tenga nuestra tabla.

<sup>206</sup> Disponible [web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/tablas.html](http://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles/tablas.html)

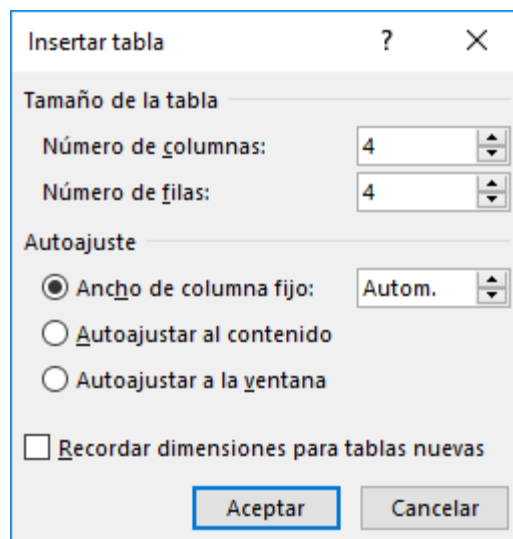


Ilustración 91. Ventana insertar tabla.

4. Finalizamos pulsando en *Aceptar*.

### Tablas uniformes

Las tablas deben ser uniformes. Una tabla uniforme es la que tiene el mismo número de celdas en todas las filas y el mismo número de celdas en todas sus columnas. Por eso evitaremos tablas con:

- Celdas divididas
- Celdas combinadas
- Tablas anidadas
- Filas y columnas completamente en blanco

Así conseguiremos tener el mismo número de filas por columna y el mismo número de columnas por fila. Los lectores de pantalla realizan un seguimiento de su ubicación en una tabla contando las celdas de la misma. Si una tabla está anidada dentro de otra, o si se combinan o dividen celdas, el lector pierde la cuenta y no puede suministrar información útil sobre la tabla.

Las celdas en blanco en una tabla también podrían inducir a quien usa un lector de pantalla a pensar que no hay nada más en ella.

### Describiendo una tabla

Para cada tabla debemos proporcionar información adicional; un título que identifique su propósito y un texto alternativo que describa su estructura.



## Título de tabla

Insertando un título de tabla informaremos a los usuarios de su finalidad. Este título debe ser único y descriptivo, de esta forma permitirá a los usuarios saber qué contiene la tabla y decidir si leerla o no. Para añadir el título a una tabla seguir los pasos descritos en el Anexo 4.

## Texto alternativo

Debemos incluir una descripción que facilite la comprensión de la estructura de la tabla para personas que utilicen productos de apoyo. Para ello, seguiremos los siguientes pasos en Word:

- 1 Haz clic derecho sobre la tabla
- 2 Selecciona *Propiedades de la tabla...*

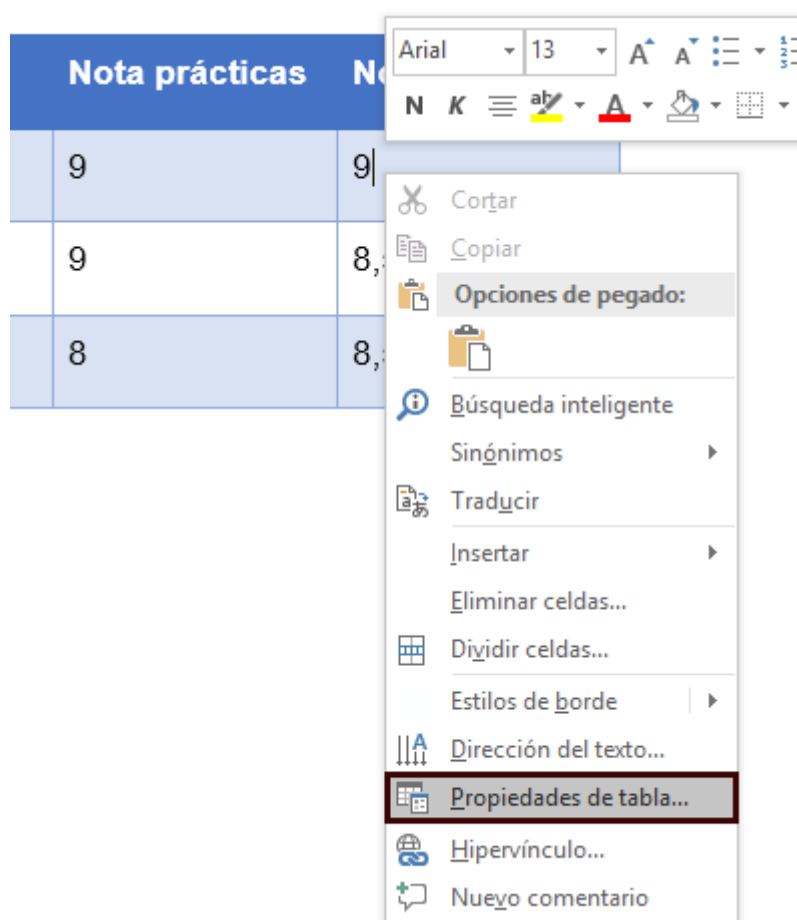


Ilustración 92. Propiedades de tabla del menú tabla.



- 3 Selecciona la pestaña *Texto alternativo*.
- 4 Escribe una descripción en el campo de *Descripción*.

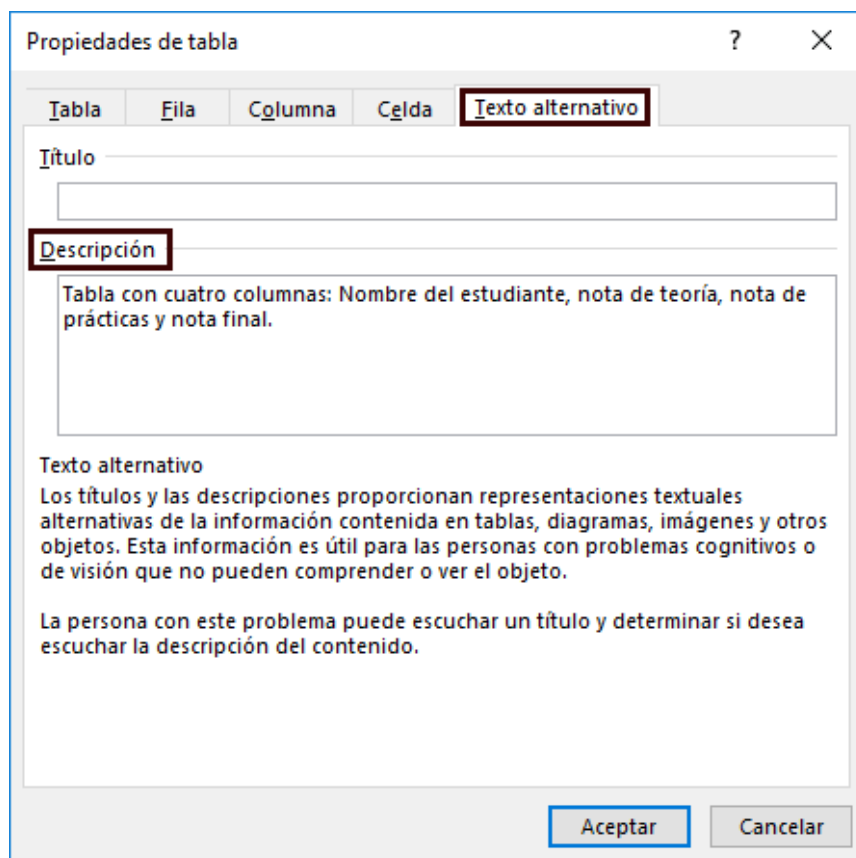


Ilustración 93. Insertar texto alternativo a una tabla.

Como resumen veamos una tabla con un diseño de estructura sencillo y accesible con título: "Notas finales del curso de accesibilidad" y descripción: "Tabla con cuatro columnas: Nombre del estudiante, nota de prácticas, nota de teoría y nota final".

**Tabla 1. Notas finales del curso de accesibilidad**

Alumno	Nota teoría	Nota prácticas	Nota final
Mónica	9	9	9
Félix	8	9	8,5
Andrés	9	8	8,5

## Uso de encabezados

Las tablas deben tener definidos correctamente los encabezados. Para indicar que una fila o columna es un encabezado seguimos los siguientes pasos en Word:

1. Pinchamos dentro de la tabla, de esta manera nos aparecerá la barra de *Herramientas de tabla*.
2. Dentro de esta barra seleccionamos la pestaña de *Diseño*.



Ilustración 94. Barra de herramientas de diseño de tabla.

3. Habilitamos la casilla de verificación *Fila de encabezado*.

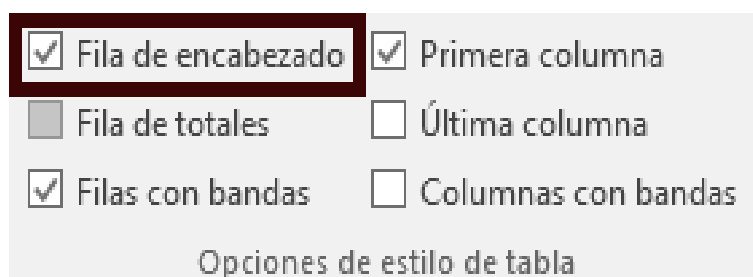


Ilustración 95. Habilitar fila de encabezado.

## Repetir fila de encabezado en cada página

No deberíamos crear tablas grandes que pudieran ocupar más de una página, puesto que los usuarios de lectores de pantalla pueden encontrar algún problema de accesibilidad a la hora de acceder a la información. Si esto sucediera, se sugiere que cada vez que se pase de página se repitan los encabezados de las columnas en todas y cada una de las páginas.

Para ello, seguimos los siguientes pasos en Word:

1. Seleccionamos toda la tabla y hacemos clic con el botón derecho del ratón.
2. En el menú seleccionaremos *Propiedades de tabla*.

3. En la pestaña *Fila* marcamos la opción *Repetir como fila de encabezado en cada página*.

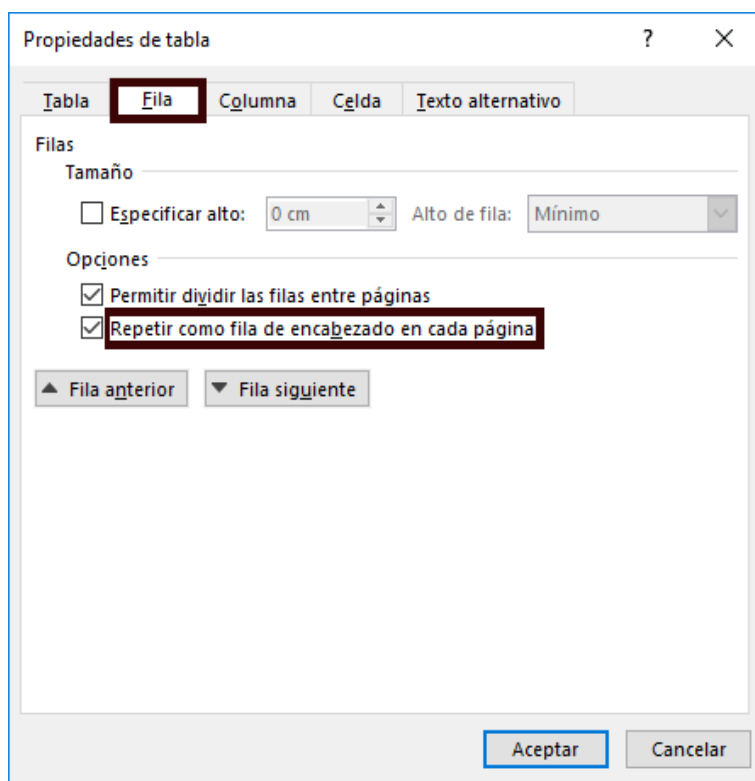


Ilustración 35. Repetición de encabezado de tabla en páginas

## Anexo 7: Power Point, diapositiva “solo el título”

Si en nuestra clase hay usuarios de lectores de pantalla y ofreceremos la presentación en Power Point como material de estudio, debemos tener presente que debemos elegir el diseño de diapositiva “solo el título” y escribir todo el texto plano que deseamos incorporar. De lo contrario, si lo realizamos con otros diseños, el lector de pantalla solo leerá los títulos.

Para seleccionar la diapositiva “solo el título” debemos seguir los siguientes pasos:

1. En la pestaña Inicio.
2. Hacer clic en la opción “Nueva diapositiva”.
3. Seleccionar la diapositiva “Solo el título”.

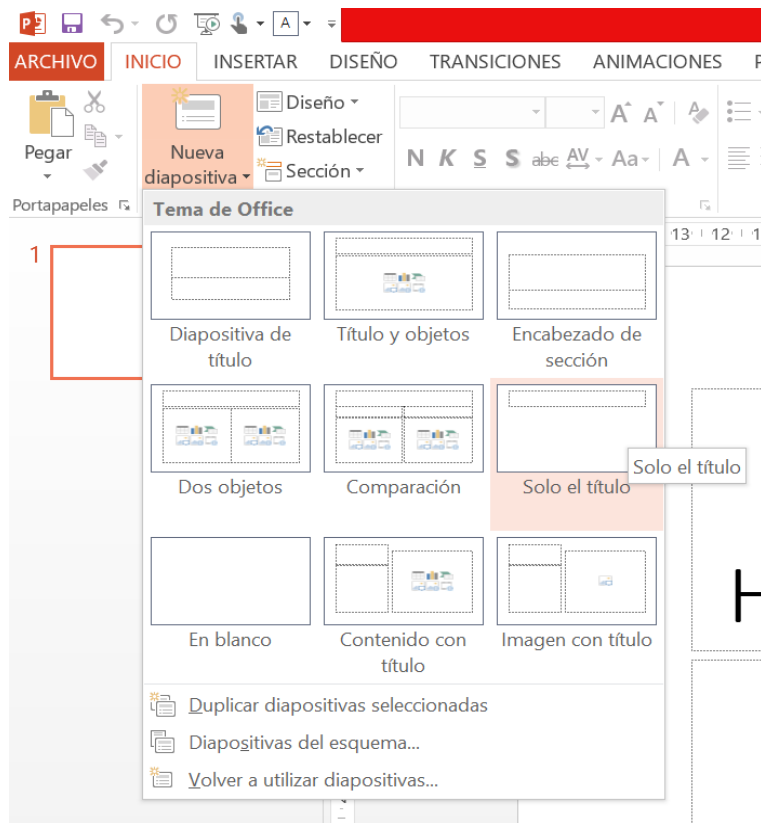


Ilustración 97. Seleccionar diapositiva solo el título en Power Point 2013.

4. Incorporar todo el texto que deseamos presentar en el recuadro en donde va el título.

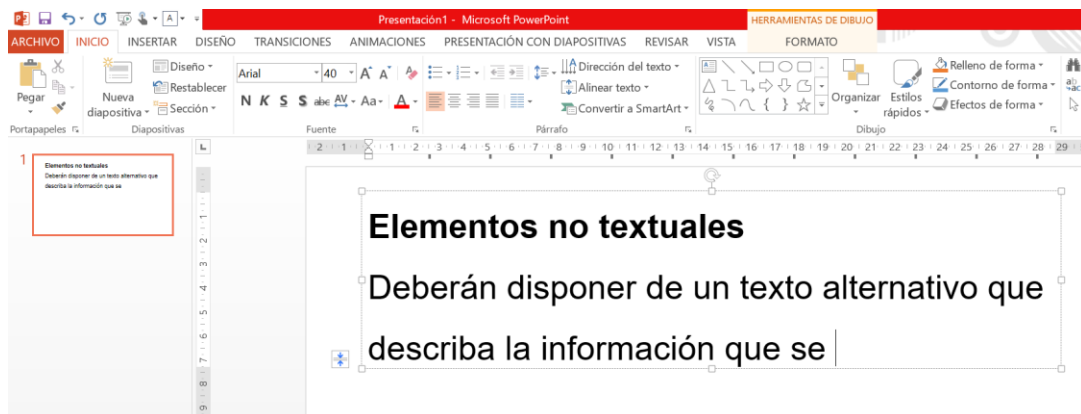


Ilustración 98. Se escribe el texto plano en el recuadro del título.

## Referencias

- Pastor Palomar, N. (2019). *Reservas a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Revista Electrónica de Estudios Internacionales, (37). <https://doi.org/10.17103/reei.37.08>
- SENADIS (2017). *Consideraciones para la elaboración de documentos accesibles*. Servicio Nacional de La Discapacidad.
- Unidas, N. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Biblioteca Nacional. Retrieved from [www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018](http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=278018)
- Universidad de Alicante (2020). *Documentos electrónicos accesibles*. Retrieved from <https://web.ua.es/es/accesibilidad/documentos-electronicos-accesibles.html>