

Sentidos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas especiales

Paula Mara Danel*

*Profesora de la Facultad de Trabajo Social
Universidad Nacional de La Plata, Argentina*

Resumen

El artículo presenta reflexiones sobre la discapacidad a la luz de una experiencia de extensión universitaria. Un equipo de docentes y estudiantes de Trabajo Social desarrollaron un proyecto que permitió recuperar las narrativas de los trabajadores que transitan cotidianamente las escuelas de educación especial sobre las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la discapacidad y la singularidad del espacio escolar. Un análisis en clave de diversidad y desigualdad se pone en juego buscando aportar a la formación de las trabajadoras y los trabajadores sociales, y tematizando las nociones de integración / inclusión y derechos humanos.

Palabras clave: discapacidad, educación especial, Trabajo Social, etnografía escolar, producción social, extensión universitaria.

...

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Danel, Paula Mara. 2015. "Sentidos asociados a las tecnologías de la información y la comunicación en escuelas especiales". *Trabajo Social* 17: 147-166. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Recibido: 01 de julio del 2014. **Aceptado:** 08 de octubre del 2014.

* danelpaula@hotmail.com

Senses Associated with Information and Communications Technology in Special Schools

Abstract

The article presents reflections on disability in light of an experience of the university extension program. A team of Social Work teachers and students developed a project that collected the narratives of the workers at special education schools on new information and communication technologies, disability and the singularity of school space. An analysis of diversity and inequality seeks to contribute to the training of social workers, and thematize the notions of integration/inclusion and human rights.

Keywords: disability, special education, Social Work, school ethnography, social production, university extension.

Sentidos associados com as tecnologias da informação e com a comunicação em escolas especiais

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre a deficiência à luz de uma experiência de extensão universitária. Uma equipe de professores e estudantes de Trabalho Social desenvolveram um projeto que permitiu recuperar as narrativas dos trabalhadores que transitam cotidianamente as escolas de educação especial a respeito das novas tecnologias da informação, comunicação, deficiência e singularidade do espaço escolar. Uma análise enfocada na diversidade e na desigualdade é proposta a fim de contribuir para a formação das e dos trabalhadores sociais, além de colocar em discussão as noções de integração/inclusão e Direitos Humanos.

Palavras-chave: deficiência, educação especial, Trabalho Social, etnografia escolar, produção social, extensão universitária.

Introducción

Las reflexiones que se presentan surgen de la experiencia de un proyecto de extensión universitaria¹ denominado UNITEC LATE que tuvo como unidad ejecutora al Laboratorio de Asistencia Técnica a Establecimientos de Educación Especial de la Unidad de Investigación y Desarrollo para la Calidad de la Educación en Ingeniería, con orientación en el uso de TIC de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La directora del proyecto fue la ingeniera María Cristina Cordero y contó con los aportes de docentes, graduados y estudiantes de las Facultades de Bellas Artes, Ciencias Exactas, Ingeniería, Trabajo Social y de la Escuela Secundaria Liceo Víctor Mercante.

El proyecto tuvo como objetivo la adaptación de tecnologías destinadas a las personas con discapacidad y la aportación de elementos didácticos a los establecimientos de educación especial, tendientes a resolver necesidades educativas que permitan la inclusión de niños, niñas y jóvenes con diferentes discapacidades. Este daba continuidad a la tarea del laboratorio de reparación y puesta a punto de computadoras en desuso, con el propósito de ser acondicionadas y donadas a estos establecimientos para proporcionar un nuevo entorno de enseñanza-aprendizaje que facilite la comunicación, el acceso y el procesamiento de la información, el desarrollo cognitivo y la autonomía, aportando la posibilidad de mejorar perfiles laborales.

La inclusión de un equipo de docentes y estudiantes de la Facultad de Trabajo Social produjo la necesidad de dar direccionalidad disciplinar a las tareas, es decir, de resignificar el para qué, el por qué y el cómo de nuestras intervenciones en un proyecto de estas características. En tal sentido, luego de un profundo proceso de reflexión colectiva se definió que el objetivo perseguido por el grupo de extensión de la Facultad de Trabajo Social era:

recuperar las narrativas de los agentes sociales que transitan cotidianamente las escuelas de educación especial de la región², en relación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la discapacidad y la singularidad del espacio escolar, a fin de brindar elementos para una caracterización institucional. (Proyecto 2012)

Cada uno de los ejes que conformó el objetivo implicó el posicionamiento teórico-metodológico en torno a las experiencias que transitaríamos y los modos en que nos apropiaríamos de la información recuperada, su análisis e interpretación posterior.

El proceso de trabajo llevado a cabo por el equipo extensionista fue articulado e incluido en el proceso pedagógico que se lleva a cabo en la cátedra Antropología Social II de la carrera de Trabajo Social de la UNLP. Por ello, se incluyeron estudiantes que realizaron el trabajo de entrevista —de tipo etnográfica— como requisito de cursada.

El trabajo realizado condensa acciones extensionistas, de formación en Trabajo Social, con un claro aporte metodológico y la inclusión de la mirada sobre la producción social de discapacidad en escenas educativas.

Características contextuales de los escenarios en los que recuperamos narrativas

Proceso teórico metodológico

La explicitación de las categorías teóricas que permitan comprender la discapacidad y su imbricación en el espacio escolar se presentaron como un proceso de reflexión continuo. En tal sentido, coincidiendo con las ideas postuladas por Carlos Skliar (2005), la discapacidad es comprendida como “una retórica cultural”, es decir, una producción social que se sostiene en las relaciones de asimetría y desigualdad, corriéndonos de aquellas posturas que intentan explicar la discapacidad desde un hecho biológico individual. Esas perspectivas sustentadas en el

¹ La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entiende la extensión universitaria como uno de sus ejes constitutivos, en forma conjunta con los de la práctica docente y la investigación. La extensión tiene como objetivo promover la utilidad social del conocimiento, las prácticas solidarias y formativas, contribuyendo a la mejora de la calidad de vida de la población.

² La región está comprendida por las localidades cercanas al partido de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires (Berisso, Ensenada, General Belgrano, Ranchos).

darwinismo social despojan a la discapacidad de su dimensión social, pues entendemos que es el contexto social el que se produce de tal modo que construye situaciones que generan la discapacidad.

Retomamos el texto de Bovin, Rosato y Guber (1999) quienes plantean que la discapacidad ha sido pensada como construcción de una otredad diferente que fue medida con la imagen de un “nosotros” blanco y occidental. La discapacidad siempre fue considerada, medida y abordada etnocéntricamente. Desde el advenimiento de la Modernidad y de las sociedades disciplinarias comienza un proceso de encausamiento y clasificación entre sujetos capaces de adaptarse a los requerimientos de la sociedad capitalista y aquellos que están fuera de la norma, es decir, los que no responden al estereotipo de hombre medio, blanco, occidental (y todo aquello que se aparte de esta será expulsado, castigado, separado y señalado).

La producción y la reproducción de sentidos sobre las personas en situación de discapacidad³ han estado signadas por prácticas racistas. En este sentido, Eduardo Menéndez plantea que el racismo

[...] debe ser referido a las formas de relaciones sociales y culturales que implican negación, discriminación, subordinación, compulsión y explotación de los otros en nombre de pretendidas posibilidades y disponibilidades ya sean biológicas, sociales y culturales. Toda relación que signifique cosificar a los otros, es decir, negarles la categoría de persona, de igual forma, toda relación que permita inferiorización y uso de los otros es racismo. (Menéndez 1973, 4)

Recuperando esta definición observamos la cosificación del sujeto en el cotidiano de los discursos y prácticas sociales, que produce una deshumanización cuando se nombra a la persona en

3 Se nomina como *situación de discapacidad*, en concordancia con los parámetros del modelo social de discapacidad, en el que se postula que la discapacidad no es una condición o un atributo personal sino una situación construida socialmente, una creación humana que todos los actores sociales producimos día a día a partir de nuestras actitudes, decisiones, acciones y omisiones en un contexto pensado, diseñado y construido según parámetros convencionales y estereotipos de normalidad biomédica (Mareño Sempertegui y Masuero 2010, 103).

situación de discapacidad con palabras como sordo/a, ciego/a, pues se antepone la condición física a la persona misma.

El aporte de Néstor García Canclini (2005) para analizar la relación entre las escuelas especiales⁴ y las TIC nos permitió complejizar la mirada sobre el acceso diferencial a los consumos culturales, a los bienes materiales y a los simbólicos. Pues los mismos no pertenecen a todos, por más que se ofrezcan formalmente solo accederán quienes cuenten con los medios económicos y simbólicos para hacerlos suyos. Esto refleja la lógica desigual propia del modo de producción capitalista en su fase monopolista transnacional. En este escenario, los incluidos son quienes están conectados y los excluidos quienes ven rotos sus vínculos, carecen de trabajo o están sin casa, sin conexión. Estar marginado es estar desconectado o desafiado, si tomamos la expresión de Castel (2009).

La incorporación de la variable desigualdad económica-social es de vital importancia al momento de analizar los accesos diferenciales a las tecnologías. Las dimensiones económica y simbólica fueron pensadas de modo indisociable. La mirada sobre la diversidad hace hincapié en la variación, en los distintos modos de ser en la profusión de lo distinto, sin embargo, aunque los sujetos tengan capacidades distintas, algunas faltas discapacitan más que otras; es decir, las diferencias que se encuentren entre los sujetos “normales” serán percibidas de manera positiva, en cambio, las variaciones en los sujetos que se salen de la norma serán miradas negativamente.

Las escuelas, en cuanto dispositivo de abordaje, son analizadas a partir de la recuperación de la red de relaciones (y sentidos asociados a ellas) que se establecen en los escenarios escolares. La estrategia metodológica definida estuvo sustentada por la realización de entrevistas de tipo semiestructurado que nos posibilitaron interpretar la trama de signi-

4 De acuerdo con la normativa vigente en el país, se entiende por educación especial la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. La educación especial se rige por el principio de inclusión educativa.

ficados que sostienen prácticas pedagógicas en las escuelas especiales.

Recuperamos el aporte de Sinisi (1999) para analizar la escuela y, fundamentalmente, para pensar los vínculos entre los estudiantes y las nuevas tecnologías de la comunicación e información (NTIC). Es decir, no pensamos consumos individuales de NTIC sino apropiaciones diferenciales de acuerdo con la clase de pertenencia a los significados construidos en torno a las competencias / incompetencias sobre cada grupo. Las relaciones que se establecen al interior del espacio escolar no son naturales, pues son producidas a partir de una constante negociación de significados. La escuela ha sido pensada como un dispositivo homogeneizador, que persigue que *todos sean iguales*, por lo que se generan discursos encubridores de la discriminación, la estigmatización y los estereotipos en torno a los grupos con determinadas características.

Muchos interrogantes fueron formulados en el proceso de trabajo, y varios estaban asociados a los modos en que el dispositivo escolar construía a los niños y niñas en situación de discapacidad. Si planteamos que la discapacidad ha sido considerada como una condición de menor jerarquía: aquellos que no pueden, que les falta, etc. ¿Se construye viabilidad a las trayectorias educativas de las personas en situación de discapacidad? ¿Se intenta la configuración de competencias? ¿Cómo opera el dispositivo escolar al momento de pensar los procesos de reproducción social de ideas sobre la discapacidad? Retomando los aportes de Sinisi, ¿es la escuela exclusivamente responsable de la discriminación de aquellos niños en situación de pobreza o considerados diferentes?

¿Cómo se hegemonizan significados sobre los cuerpos legítimos? ¿Cómo opera la presencia de cuerpos no legítimos, incompletos, que funcionan diferente? ¿La escuela especial se instituye en un gueto legitimado? Por último, nos preguntábamos si es posible eliminar los límites construidos entre las escuelas especiales y las convencionales.

Estos interrogantes nos permitieron avanzar, introducirnos en las narrativas cargadas de significados, de certezas y de interrogantes sobre la cotidianidad del espacio escolar y la presencia de las nuevas tecnologías.

Modificaciones en las políticas estatales

Las escuelas de educación especial han sido incluidas en el Programa Nacional Conectar Igualdad⁵ en Argentina, que entrega netbooks a los alumnos de las escuelas secundarias de educación especial y de los institutos de formación docente de todo el territorio nacional. Este diseño de política nacional acorta la brecha digital, entendida como una expresión de los accesos diferenciales a los consumos culturales.

Piscitelli (2009) plantea la idea de nativos e inmigrantes digitales para pensar las diferencias intergeneracionales que se expresan en el acceso a las tecnologías. Ahora bien, los alumnos de las escuelas especiales ¿se definen en términos generacionales a la hora de acceder a las nuevas tecnologías? O, por su construcción subalternizada, ¿son considerados inmigrantes digitales?

El concepto de brecha digital tiene un origen aproximado en la década del sesenta, pero ha cobrado relevancia de la mano de la expansión de Internet. Por ello, estuvo ligada a la conectividad y ha enfatizado en el desarrollo de infraestructura tecnológica. De esta manera, las inversiones y las políticas nacionales para la reducción de la brecha digital siguen orientadas y focalizadas hacia el desarrollo de la conectividad. En esa línea, podemos incluir el programa Conectar Igualdad que ha permitido el acceso igualitario de jóvenes de escuelas secundarias (de entre 13 y 18 años) que asisten a escuelas del sector público y a niños/as y jóvenes escolarizados en educación especial (de gestión estatal).

Para complejizar el concepto “brecha digital”, tomamos los aportes de Camacho (2005, 43) quien expone lo siguiente para el análisis:

- El enfoque hacia la infraestructura: se refiere a la posibilidad/dificultad de disponer de computadoras conectadas a la red mundial. Esto implica el problema de los servidores, tengamos en cuenta que los países del sur siguen dependientes de los equipamientos del norte.
- El enfoque hacia la capacitación: se refiere a la capacidad/dificultad de usar estas tecnologías.

⁵ Para ampliar la información sobre el programa que se desarrolla en la República Argentina, sugiero consultar: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

De este modo se empieza a contemplar la posibilidad de que existen diferencias tanto en las habilidades como en las capacidades para usar estas tecnologías. Aquí agregaremos las actividades de Unitec Late en relación con las adaptaciones técnicas que se realizan.

- El enfoque hacia el uso de los recursos: se refiere a la limitación/posibilidad que tienen las personas para utilizar los recursos disponibles en la red. Así se tiene en cuenta la posibilidad de usar la tecnología no solo para acceder a la información sino a un nuevo modo de educación, trabajo, etc.

De esta manera, Camacho (2005) plantea que la brecha digital no debe analizarse de una manera aislada de otras diferencias sociales, debido a que es producto de *todas las otras brechas sociales* producidas por las desigualdades económicas, políticas, sociales, culturales, de género, generacionales, geográficas, etc. En relación con lo expresado en el apartado anterior, la mirada sobre los dispositivos escolares en clave de accesibilidad a las TIC debe inscribirse en los procesos socio-educativos que hacen posible determinadas trayectorias educativas y no otras.

La autora sugiere hablar de brechas digitales (en plural) dadas por la condición de género, edad, cultura, localización geográfica o socioeconómica, y por las combinaciones entre ellas. Así los abordajes conceptual, metodológico y los recursos y acciones para enfrentarlas estarían relacionados con las condiciones específicas de estas.

Este aporte nos permitió analizar la relación establecida entre la educación y otras políticas públicas, lo que permitió cuestionar los posicionamientos que entienden a la brecha digital como una cuestión exclusivamente tecnológica. El desarrollo de políticas educativas vinculadas a facilitar / permitir los accesos a las TIC nos permiten pensar que se pone en juego un enfoque de derechos que hace posible la producción social del derecho a la educación y la impugnación a miradas objetivantes frente a la discapacidad.

En tal sentido, el programa Conectar Igualdad se desarrolla bajo la responsabilidad de la presidencia de la nación, la Administración Nacional de Seguridad

Social (ANSES) y el Ministerio de Educación de la Nación. Es ejecutado a través de un comité que establece los lineamientos para la ejecución del Programa y acuerda un plan de trabajo para su implementación. De acuerdo con los datos recabados, la matrícula de la ciudad de La Plata es de tres mil alumnos en escuelas de educación especial. Del trabajo de campo que efectuamos desde el proyecto de extensión pudimos verificar que el 70 % estaba a la espera de la asignación para diciembre del 2011 y en el 2014 han sido recepcionadas en su totalidad.

El programa Conectar Igualdad inició sus actividades en el año 2010, identificando como problema a abordar la falta de acceso a las tecnologías de la información y comunicación por parte de las escuelas, en este caso, de educación especial. Las netbook que recibieron los alumnos tienen un escritorio pensado específicamente para solucionar sus necesidades pedagógicas, como por ejemplo, bancos de imágenes históricas, software para distintos procesos de enseñanza, videos educativos de Educ.ar⁶ y Canal Encuentro⁷, actividades escolares, juegos, libros clásicos de la literatura universal, nacional y latinoamericana, entre otros recursos, que están a disposición de alumnos y maestros; además, cuentan con sintetizador de voz, audiolibros y otras especificaciones para atender diferentes formas de discapacidad⁸.

La dotación de ordenadores personales, con las ayudas técnicas mencionadas, persigue los siguientes objetivos⁹:

- Promover la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes del país proporcionando un instrumento que permitirá achicar la brecha digital, además de incorporar y comprometer a las familias para que participen activamente.
- Formar sujetos responsables, capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para com-

6 Para ampliar la información sobre estos recursos educativos, se sugiere consultar: <http://www.educ.ar/>

7 Se sugiere consultar la página: <http://www.encuentro.gov.ar/>

8 Para saber más sobre el tema, se recomienda visitar: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa-6>

9 Para conocer más detalles del programa, consultar: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

prender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.

- Desarrollar las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Recuperar y valorizar la escuela pública.
- Reducir las brechas digitales, educativas y sociales, contribuyendo a mejorar los indicadores de desarrollo de nuestro país.
- Construir una política universal de inclusión digital de alcance federal, incorporando equipamiento tecnológico y conectividad.
- Garantizar la inclusión social y el acceso de todos a los mejores recursos tecnológicos y a la información.
- Impactar en la vida de las familias.
- Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela.
- Mejorar las trayectorias educativas de alumnos y alumnas.
- Dotar a los alumnos de mayores posibilidades de inserción laboral.
- Producir un cambio en las formas de comprender y relacionarse con el mundo.
- Promover el fortalecimiento de la formación de los docentes para el aprovechamiento de las TIC en el aula.

La estrategia que utilizó el programa fue la gestión entre diferentes organismos y la implementación gradual, por etapas, durante tres años. El costo total del programa ha sido de \$ 3.198.708 pesos argentinos¹⁰. Ahora bien, la recuperación de este dato programático adquiere relevancia, toda vez que expectativas crecientes aparecían en los relatos de las y los entrevistados. Asimismo, en aquellas escuelas en las que el trabajo articulado con Unitec Late era prolongado, se advertía un relato con mayores certezas en torno a la utilidad de la presencia de las computadoras

personales. Con esto buscamos señalar la cuantía de un diálogo fructífero entre la Universidad Nacional de La Plata y las escuelas. Anticiparse para generar las condiciones necesarias facilita y optimiza la inversión estatal en educación.

Acceso y accesibilidad

Una cuestión de gran relevancia en el campo de discapacidad está asociada a la accesibilidad. Por una parte, se han desarrollado desde la arquitectura urbana (Coriat 2003) líneas investigativas en relación con los accesos al entorno físico y la seguridad que esta debe brindar. Por otra, existe un amplio desarrollo vinculado a la accesibilidad web, entendida como la capacidad de uso de esta y de los contenidos para todas las personas, independientemente de la discapacidad (física, intelectual, sensorial) que presenten o de las que se deriven del contexto de uso (tecnológicas o ambientales). Esta cualidad está íntimamente relacionada con la usabilidad.

En tal sentido, planteamos que “[l]a accesibilidad es una noción escurridiza [...] Uno de esos términos que todo el mundo utiliza hasta el momento en que uno se encuentra frente al problema de definirlo y evaluarlo” (Roy 2006, 56). Esta frase resume la complejidad del concepto. La accesibilidad es una noción relativa y contextual, y la definición apropiada depende mucho del alcance y el escenario del cuestionamiento.

Continuando con el aporte de Roy (2006) inferimos que hablar de acceso o accesibilidad a la educación, la salud o la información, como tienden a hacerlo cada vez más las formulaciones de los convenios internacionales, es un modo de relegar los derechos fundamentales (a la educación, salud, información, etc.) a un lugar secundario y de poner énfasis solamente sobre su distribución y su práctica. Es una fuerte interpelación la que realiza la autora, debido a que la noción de accesibilidad tiende a ser un eje fuerte en las formulaciones teóricas y políticas del campo de la discapacidad.

Entendemos que para el colectivo de personas en situación de discapacidad, la accesibilidad es una cuestión relevante debido a que conlleva la problemática

¹⁰ El valor cambiario del peso argentino en agosto del 2014 es de: 1 USD = 8 pesos argentinos.

de la inclusión plena e integral. ¿Acaso el énfasis en la accesibilidad nos está corriendo el eje del debate? ¿Cómo producir discursos en los que la accesibilidad sea una dimensión y no la centralidad?

Siguiendo el planteo de Roy (2006), las personas con discapacidad se encuentran entre las más pobres, las menos instruidas y las más marginadas. De tal modo, estas personas tienen pocas oportunidades de participar en el desarrollo de sus comunidades y de ejercer alguna influencia sobre su suerte. Por tal motivo, el tema de la accesibilidad no puede limitarse solo a cuestiones tecnológicas, deben ponderarse las dimensiones sociales y culturales.

A modo de ejemplo, grupos y organizaciones de personas con discapacidades trabajan contemplando necesidades particulares dentro del ámbito de la educación desde una óptica de refuerzo de las capacidades. Incluso el planteo de “accesibilidad al entorno” que incluye planificación y medidas para promover la integración como la efectiva participación de todos sobre una base igualitaria.

La idea de nativos e inmigrantes digitales puede enlazarse con las nociones de accesibilidad. ¿Quiénes son los usuarios legítimos del espacio escolar? ¿Quiénes son los usuarios legítimos de las TIC? Marc Prensky acuñó el concepto de nativo / inmigrante digital y es retomado por Piscitelli (2009) en nuestro país. Ambos establecen distinciones entre una y otra categoría por la capacidad de uso y la posibilidad de acceso a bienes culturales, y no solo por la pertenencia generacional.

Estableciendo un enlace con los objetivos del proyecto de extensión y teniendo en cuenta las escuelas y la relación enseñanza-aprendizaje, nos pareció apropiada la utilización de los términos de accesibilidad, brechas digitales, diversidad, desigualdad y discapacidad.

El trabajo de campo diseñado nos permitió realizar entrevistas a docentes y/o directoras y directores de las escuelas de educación especial radicadas en la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, que habían recibido: computadoras personales del proyecto de extensión, netbooks del programa Conectar Igualdad y habían accedido a algún tipo de formación en relación al uso de las TIC.

Educación especial

Iniciamos este apartado para intentar responder lo siguiente: ¿cómo conjugamos los interrogantes vinculados al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en el espacio educativo especial?

La educación especial es definida por el Acuerdo Marco como:

un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. (Ministerio 1998, 2)

Esta identificación de la singularidad de la educación especial se inscribe en estrategias de inclusión educativa. Recuperamos la Ley Nacional de Educación (n.º 26.206) que en su artículo 42 plantea:

Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. Se debe garantizar la integración de los alumnos y las alumnas con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Asimismo, es necesario recuperar las críticas que históricamente ha recibido la educación especial como espacio de saber / poder.

Existe, desde el campo educativo, una confianza excesiva en los aportes de la psicología y de las disciplinas asociadas a la medicina. Estas están basadas en un modelo de diagnóstico, generalmente individual, que no considera las posibilidades del contexto y de los actores que interactúan con el sujeto. (Castilla 2003, 60)

El trabajo encarado constituyó una apuesta al diálogo con aquellos agentes que cotidianamente

sostienen prácticas pedagógicas con estudiantes considerados portadores de necesidades educativas especiales. Interpelamos nociones desde el diálogo, habida cuenta que los entrevistados no fueron pensados ni contruidos como informantes sino como interlocutores (Bartolomé 2003).

Cuestionamos estandarizaciones realizadas para niños y niñas que son considerados conforme a la regla de la normalidad. Dicha normalidad como razón de ser de las diferencias, las diversidades y las desigualdades.

La educación en Argentina ha experimentado un incremento de matrícula a partir de una multiplicidad de decisiones gubernamentales¹¹ en concordancia con los diferentes agentes que confluyen en el campo educativo. Recuperamos los datos consolidados del Relevamiento Anual en el que se expresa “una matrícula total de 11.890.980 alumnos en el sistema educativo nacional, que implica 167.150 alumnos más respecto al año 2009” (Anuario 2010 DINIECE). Para 2012, el número de estudiantes en todo el sistema educativo era 12.108.740. En la educación especial contabilizamos 127.508 en 2010 y 131.625 alumnos en 2012.

Para el caso de la educación especial, el incremento es del 3 % anual aproximadamente, desde el año 2007. La Modalidad Especial incluye la oferta de los niveles y servicios educativos inicial, primario, secundario y talleres de educación integral. La provincia de Buenos Aires cuenta con 397 de nivel inicial, 461 de primaria, 369 de secundaria y 283 talleres de educación integral.

La amplitud de estrategias educativas desplegadas en la educación especial posibilita analizar la mirada que se pone en juego en los procesos pedagógicos y, al mismo tiempo, indagar en los significados que sobre la vinculación educación / nuevas tecnologías son pensables en el campo educativo actual.

De acuerdo con lo expresado en el informe del programa Conectar Igualdad, existen dentro de los dispositivos de adaptación cuatro grandes grupos.

Por un lado existen los llamados *switch* o pulsadores que, con diferentes matices, suplantando al *mouse* y permiten que el usuario con movilidad reducida —ya sea por medio de pulsaciones, golpes o interrupción del haz de luz— acceda a funciones muy semejantes a las de un mouse convencional. El segundo conjunto de productos está conformado por los teclados adaptados para personas con dificultades visuales o motrices. Algunos de ellos reproducen en escala mayor a la habitual —y con colores diferenciados por sector— los teclados estándar, mientras que otros tienen diseños específicos de acuerdo a la demanda del usuario; también existen diferentes modelos de teclados para escritura en sistema braille destinados a personas con ceguera. En el tercer conjunto del “rubro” hardware para personas con discapacidad se encuentran también los dispositivos de tipo vincha que permiten reproducir las acciones del *mouse* y acceder mediante este elemento a todas las funciones de los sistemas operativos instalados en las computadoras personales. Un cuarto grupo, incluido después de las entrevistas en la base de datos, dentro de las adaptaciones de hardware, está compuesto por los juguetes adaptados, diseñados para el trabajo previo (aprestamiento) al uso de la computadora. Se trata de un recurso óptimo para el desarrollo de aprendizajes en niños que presentan discapacidad motriz o intelectual y que permite la aprehensión de hábitos conductuales que conducen en un momento posterior del proceso de aprendizaje para la utilización de las herramientas informáticas. (Pérez 2011, 15)

Cuando nos imbuimos en el campo educativo visualizamos un amplio marco normativo que sustenta las prácticas inclusivas y de derechos humanos de las personas con discapacidad. Nuestro trabajo de campo contempló la realización de entrevistas en aquellas escuelas públicas provinciales que venían sosteniendo actividades con la Facultad de Ingeniería, en el proyecto Unitec Late. Al momento de planificarlas, se contaba con doce escuelas en la ciudad de La Plata que habían obtenido equipamiento y software. El trabajo de campo posibilitó el acceso a la totalidad de escuelas de interés para la investigación.

En el Anuario 2010 mencionado se recuperan los datos que graficamos a continuación:

11 Sobre el incremento de la matrícula se sugiere consultar: http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2011/11/Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigaci%C3%B3n-AUH2.pdf y/o <http://portal.educacion.gov.ar/prensa/gacetillas-y-comunicados/cinco-universidades-nacionales-analizaran-el-impacto-de-la-asignacion-universal-por-hijo-en-el-sistema-educativo-2/>

Tabla 1. Matrícula escolar en escuelas de educación especial según modalidad

División político-territorial	Educación temprana		Jardín de infantes											Dificultades de aprendizaje
			Alumnos según discapacidad											
	Total	Discapacidad sensorial o motora	Otras problemáticas	Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros			
				Ceguera	Disminución visual	Sordera	Hipoacusia		Retraso mental	Motora pura	Neuromotora	Trastornos Generalizados del Desarrollo	Más de una discapacidad	
Total país	27.952	5.071	13.539	143	193	476	527	3.970	246	1.057	849	1.510	371	
Ciudad de Buenos Aires	786	135	83	5	4	123	81	205	5	21	75	33	16	
Buenos Aires	15.756	2.827	9.923	51	47	158	183	1.212	101	471	272	511		
Conurbano	4.294	709	1.804	34	14	114	121	720	43	230	202	303		
Buenos Aires Resto	11.462	2.118	8.119	17	33	44	62	492	58	241	70	208		

Fuente: Anuario del DINIECE, 2010

Tabla 2. Alumnos por tipo de discapacidad en escuelas

División político-territorial	Total	Nivel Primario									
		Alumnos según discapacidad									
		Visual	Auditiva		Mental	Motora		Otros	Dificultades de aprendizaje		
			Disminución visual	Ceguera		Retraso mental	Motora pura	Neuromotora			
Total país	63.622	431	678	2.275	2.113	42.152	706	3.190	3.657	4.745	3.675
Ciudad de Buenos Aires	4.050	28	67	307	167	1.594	47	129	534	399	778
Buenos Aires	22.664	116	186	774	819	16.904	285	1.526	1.368	686	
Conurbano	12.430	82	92	449	529	9.087	85	884	927	295	
Buenos Aires Resto	10.234	34	94	325	290	7.817	200	642	441	391	

Fuente: Anuario del DINIECE, 2010

Tabla 3. Alumnos integrados a la educación común y adultos por tipo de educación y nivel de enseñanza según división político-territorial

División político-territorial	Total	Común					Adultos		
		Total	Inicial	Primario	Secundario	Superior no universitario	Total	Primario	Secundario
Total país	45.181	42.813	6.848	29.714	6.216	35	2.368	1.817	547
Ciudad de Buenos Aires	1.922	1.833	814	981	38		89	64	25
Buenos Aires	23.143	22.095	3.995	13.309	4.781	10	1.048	683	365
Conurbano	10.961	10.418	2.071	6.217	2.129	1	543	356	187
Buenos Aires Resto	12.182	11.677	1.924	7.092	2.652	9	505	327	178

Fuente: Anuario del DINIECE, 2010

Tabla 4. Alumnos integrados a escuela común y adultos por discapacidad y división político-territorial

División político- territorial	Total	Alumnos según discapacidad										Dificultades de aprendizaje
		Visual		Auditiva		Mental	Motora		Otros			
		Ceguera	Disminución visual	Sordera	Hipoacusia	Retraso mental	Motora pura	Neuromotora	Trastornos Generalizados del Desarrollo	Más de una discapacidad		
Total país	45.181	888	2.240	1.169	2.154	25.446	900	2.281	2.745	1.101	6.256	
Ciudad de Buenos Aires	1.922	15	62	67	40	284	5	43	88	54	1.264	
Buenos Aires	23.143	421	1.298	500	1.193	15.600	525	1.595	1.790	221		
Conurbano	10.961	255	617	215	662	6.792	188	957	1.166	109		
Buenos Aires Resto	12.182	166	681	285	531	8.808	337	638	624	112		

Fuente: Anuario del DINIECE, 2010

Abordaje teórico-metodológico en el trabajo de campo

Configuración del instrumento para las entrevistas

Este apartado da cuenta de la configuración del itinerario de interrogantes que nos permitieron avanzar en la definición del instrumento de entrevista. Los ejes que constituyeron los lineamientos fueron definidos con el propósito de direccionar la tarea que presentaba multiplicidad de actores partícipes.

En términos metodológicos, clarificaremos algunas de las decisiones que se tomaron. El equipo extensionista fue coordinado por la autora del presente trabajo, en este confluyeron perfiles profesionales con intereses específicos en discapacidad y/o en el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Esta amplitud y heterogeneidad posibilitaron un amplio intercambio de material bibliográfico, la revisión del estado del arte en el tema y la inclusión analítica de nuestras expectativas en torno a los escenarios que íbamos a transitar.

Los ejes de las entrevistas estuvieron enfocados en identificar cuál era el propósito de la escuela (en el sentido de fin último). También recuperar la narrativa de los entrevistados en torno a quiénes son los usuarios, tipos de discapacidad, edades, etc. De esta manera recuperamos la forma de nombrar a los “usuarios” del dispositivo escolar. Asimismo, indagamos los accesos a tecnologías por parte de los alumnos y de los docentes, y el posible impacto de las *personal computers* (PC). Recuperamos discursos sobre los consumos culturales particularizados en las tecnologías de la información y la comunicación, las expectativas en relación con la trayectoria de los alumnos y recuperamos la experiencia concreta del espacio escolar. Consecuentemente se pudo visualizar el impacto familiar de las PC y las ideas en torno a la experiencia del plan Conectar Igualdad. Por último, logramos identificar referencias sobre los recursos tecnológicos (ayudas técnicas) en el aula y en la cotidianidad de los alumnos con discapacidad.

Los ejes actuaron en forma flexible, orientaron la búsqueda planeada y permitieron homologación de las entrevistas. Una vez iniciado el trabajo de campo, se elaboró un protocolo que permitió socializar

la información recabada y los datos contruidos en forma ordenada. En el próximo apartado presentaremos los nudos analíticos que entendemos prioritarios para el análisis de los escenarios escolares y, al mismo tiempo, la relación entre las TIC y las personas en situación de discapacidad. A continuación, presentamos cuatro de las doce escuelas relevadas, con el objetivo de ejemplificar las narrativas que surgieron. Una de ellas es escuela para niños y niñas ciegos y ciegas, un centro de formación laboral, una escuela para niños con discapacidad mental en contexto de pobreza y la última para niños con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)¹².

Caso escuela especial, cuya matrícula prioritaria son personas ciegas y con disminución visual. En esta escuela pública estatal, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, encontramos una matrícula de ciento ochenta estudiantes ciegos o disminuidos visuales que participan desde la estimulación temprana, con bebés y sus padres, el pre escolar (jardín), la escuela primaria, secundaria y hasta enseñanza de adultos (pocos casos). Dentro de la población hay algunos niños y niñas que son denominados como *multi-impedidos*. De acuerdo con sus propias narrativas, la escuela cumple la función de *ser integradora*. Esta afirmación quiere decir que los estudiantes van a *otras escuelas*, en las que realizan sus estudios como *cualquier otro niño*. El proceso de integración supone que la escuela “común” se instituya como “de cabecera”, y que los niños asistan a la escuela especial dos o tres veces por semana. La concurrencia a esta última les posibilita desarrollar el manejo del sistema Braille¹³ en todas las áreas, así como también el refuerzo de estrategias pedagógicas en las áreas que se requiera. El apoyo que brinda la escuela especial es el servicio de maestras integradoras que participan en algunas actividades de aula y supervisan / acompañan a los alumnos en sus escuelas de cabecera. Las agentes sociales entrevistadas contaban con

12 Se retomarán narrativas textuales de varios de los trabajadores de las escuelas y/o centros, pero no se identificarán con sus nombres para preservar la identidad de nuestros entrevistados.

13 El Braille es un sistema de lecto-escritura para personas con discapacidad visual.

una extensa trayectoria en educación especial, fundamentalmente, desde el rol de docentes, desde el cual formulaban sus opiniones. Podríamos afirmar que nuestras interlocutoras son “expertas”, agentes sociales con amplio dominio en el tema de las NTIC y la educación especial.

En relación al fin último de la escuela, aparece un fuerte significativo asociado a la integración escolar y a la búsqueda de autonomías. Podemos afirmar que un sentido social arraigado en este establecimiento es el ideario de la autonomía de las personas con discapacidad, en concordancia con lo dispuesto en los instrumentos legales vigentes en nuestro país. En las referencias en torno a los usuarios del dispositivo escolar aparecen las nociones de heterogeneidad y trayectorias escolares diferenciales como singularidad de los niños de la escuela. En este punto, es de destacar la presencia (una vez más) de las variables de desigualdad / diversidad para explicar las situaciones sociales contemporáneas. Los niños que asisten a esta escuela son narrados como *humildes, con escasos recursos económicos*, pertenecientes a familias *monoparentales feminizadas*. Podríamos afirmar que se destacan las carencias, a la hora de identificar a los usuarios del dispositivo escolar, vinculadas a su situación socio-económica, familiar o la particularidad de su *déficit*.

Esta escuela presenta una transversalización de la tecnología en todas las estrategias pedagógicas que despliega, por lo cual los aportes del proyecto de extensión y del programa Conectar Igualdad tuvieron una gran receptividad. La capacitación de los docentes es identificada como *autodidáctica* y con aportes socializados entre el equipo de profesores.

Los discursos sociales asociados a los consumos culturales (particularizados en las tecnologías de la información y la comunicación) fueron caracterizados por el entrevistado como positivos, con niveles de adhesión fuertes en torno al uso de los dispositivos. Recuperamos textual una narrativa: “A los chicos les encanta y aprenden mucho más rápido, tenemos chicos que han recibido su netbook en la escuela cabecera y es increíble los adelantos que hacen, inclusive se nota la diferencia con los demás” (Directora escuela especial, octubre 2012). En cuanto a la experiencia

del plan Conectar Igualdad, informan que el proceso de implementación implicó la gestión asociada con los padres, lo que permitió el trabajo sobre la corresponsabilidad en el uso de los recursos. En ese sentido, se destaca que la computadora personal es asignada a cada estudiante bajo la responsabilidad de sus padres, pues esta es retirada de la escuela y utilizada dentro y fuera del espacio escolar. Estas cuestiones suponen la responsabilización sobre el uso del recurso asignado con fondos públicos.

Asimismo, las personas entrevistadas señalaron el impacto que tiene el uso de las redes sociales en los procesos de inclusión de los niños, las niñas y los jóvenes alumnos de la escuela.

Destacaron que los estudiantes participan de espacios heterogéneos, fundamentalmente por el sostenimiento de la escolaridad en *escuelas convencionales*.

Caso Centro de Formación Laboral (CFL)

Está situado en el Gran La Plata. Presenta una matrícula conformada por jóvenes y adultos de entre 15 y hasta 30 años. La población objetivo son adolescentes y adultos que se encuentran en situación de discapacidad mental leve. Este centro se articula con escuelas primarias especiales que remiten a sus egresados. Las actividades que desarrollan son talleres de capacitación laboral en cocina, costura y herrería-carpintería.

Las entrevistas fueron realizadas a la directora, la vicedirectora y al trabajador social del CFL. El fin último del Centro es “positivo, ya que favorece a la integración social, a un proyecto de vida, que [los estudiantes] puedan insertarse laboralmente para una mayor autonomía articulada con los programas sociales y fundamentalmente como sujetos de derechos” (Directora del CFL, octubre 2012). Esta afirmación se articula con las expectativas que ellos tienen de sus alumnos, con una referencia fuerte a los derechos de las personas con discapacidad en cuanto marco de las prácticas escolares. Haciendo mención a los consumos culturales y a las nuevas tecnologías expresan que la finalidad de las netbook es “aprovechar estas nuevas tecnologías, saber manejarlas desde lo técnico, que sepan las cosas que se pueden hacer con la computadora en el sentido de que les

sirva a futuro, no quedar aislados, no tener miedo a tocar una computador” (Directora del CFL, octubre 2012). Los entrevistados asocian la idea de acceso a posibilitar el despliegue de nuevas experiencias. En cuanto a las trayectorias de los alumnos, expresaron que aspiran a que puedan obtener un trabajo; y, en relación al acceso a la tecnología, plantean que fortalece la inserción al mercado laboral. En relación con el plan Conectar Igualdad argumentaron que (al momento del trabajo de campo) estaban realizando los relevamientos requeridos por el programa. La participación social en otros espacios sociales (diferentes a la escolaridad especial) está dada a partir del año 2009 en la comunidad, y consiste en la participación en torneos que se realizan en distintos lugares de la ciudad, durante los cuales algunos alumnos trabajan en el buffet que funciona dentro de la Facultad de Economía de la UNLP. Durante la entrevista aparece una fuerte referencia a las tareas de formación vinculando esfuerzos para generar mejores condiciones de inserción laboral de los jóvenes y adultos con discapacidad que asisten al CFL. Las categorías educación y trabajo dialogan constantemente en este tipo de dispositivo escolar.

Caso escuela de educación especial

Está situada en el Gran La Plata. Se trata de una escuela especial que atiende fundamentalmente a niños, niñas y jóvenes con discapacidad mental. Se trata de un dispositivo complejo que brinda una multiplicidad de servicios. Por una parte, ofrece los siguientes talleres laborales en turno mañana y tarde. Uno de ellos consiste en la enseñanza y aprendizaje en la alimentación que incorpora el uso de computadoras para la elaboración de recetas. El otro es un taller de huerta y granja, que si bien no cuenta con la superficie necesaria para su realización, ha sido direccionado también para el uso de las computadoras en lo que respecta a las tareas de elaboración de planillas con periodos de cultivos, figuras y nombres de alimentos. Asimismo, ofertan un taller de economía doméstica, uno de costura y otro de mantenimiento, en el que realizan aprendizajes en carpintería, herrería y electricidad. Por otra parte, los niveles de enseñanza con los que cuenta la escuela son: orientaciones

manuals durante el primer año, confección y construcción (maquetas, títeres, láminas) en el segundo, que comprende el primer ciclo hasta los 6 años, en el tercer año realizan bricolaje, se denominan pre-talleres —que van hasta los 16 años o más, según la singularidad de cada alumno—, y a partir de allí los talleres que mencionamos más arriba. La entrevista fue brindada por la vicedirectora de la escuela, que se constituye como un actor clave en relación con la experiencia entre las NTIC y la educación especial. Retomando la narrativa (la voz) de la entrevistada, encontramos que el fin último de la escuela es: “generar herramientas para una salida laboral”, “generar estrategias específicas para el retardo mental, para la inclusión social” (Directora escuela especial, octubre 2012). Ella menciona que en la escuela todas las aulas están dotadas con computadoras, lo que se constituye en una *apoyatura* para el aprendizaje de los alumnos y expresa que se trata de una herramienta que permite mantener a los estudiantes dentro del aula puesto que, muchas veces, esta no es una tarea fácil. Según la entrevistada, el nivel de computación de los estudiantes es mínimo. La computadora es utilizada para favorecer la lectura y la escritura, ya que no todos los alumnos han desarrollado competencias en estos aspectos. También argumenta que es fundamental generar actividades para la estimulación y la motivación, en este caso, se utiliza la computadora para que las tareas o actividades sean más entretenidas. A partir de esto, con la intervención de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata, se realizaron cursos de capacitación en informática para los docentes. Haciendo mención al acceso de redes sociales, la entrevistada expresa que algunos de los alumnos acceden al “ciber” (ya que la escuela no cuenta con acceso a internet) y que muchas veces lo hacen en compañía y con ayuda de un familiar. Una de las expectativas que expresó la entrevistada en relación con las trayectorias de los alumnos es la de poder aportar al conocimiento de la tecnología y una herramienta que posibilite una futura inserción laboral. Destacamos lo que manifestó la entrevistada “acá no se enseña computación como tal, sino que es una apoyatura”. Sin embargo, para los alumnos de 16 años en adelante, existe la posibilidad de impulsar un

proyecto que consiste en un curso de computación para el manejo del procesador de texto. Con respecto a las familias de los alumnos, muchas se encuentran en una situación económica muy precaria, la vicedirectora expresa que la escuela trata de evitar el “cartoneo y el cirujeo”¹⁴. La interlocutora expresó con claridad que la relación entre pobreza y discapacidad aparece ilustrado en la matrícula escolar. Muchas de las discapacidades de los niños están vinculadas a las carencias alimentarias de sus madres en período gestacional. Otra observación a destacar es la mención que hizo recurrentemente la vicedirectora acerca de la Ley de Discapacidad y el cambio al nuevo paradigma de la autonomía personal, que actúa como direccionalidad de la escuela para con los alumnos y, en relación con esto y con el acceso a las nuevas tecnologías, expresó que: “la tecnología también tiene que llegar a los discapacitados” (Directora escuela especial, noviembre 2012).

Caso escuela de educación especial

Está situada en el casco urbano de la ciudad. Su población objetivo son los niños que padecen Trastorno General del Desarrollo (TGD), autistas o con psicosis infantil. La entrevista fue realizada a la secretaria del establecimiento. En relación con los servicios que presta, nos respondió:

Tenemos dos modalidades, una constituida por proyecto de integración (los acompañamos), con los chicos que asisten en contra turno a las escuelas comunes. Y otra es la sede, 59 son de integración y 36 en sede. Actualmente, la política educativa apunta a la integración pero por la problemática no pueden estar en las escuelas comunes, porque no tienen lenguaje, o tienen algunas dificultades o brotes seguidos. Esto hace que el mejor proyecto para ellos sea estar en sede, los chicos que asisten acá padecen TGD, autismo o psicosis infantil. Las escuelas especiales acompañamos

hasta el nivel superior. (Directora escuela especial, noviembre 2012)

En relación al fin último de la escuela, aparece con fortaleza la idea del acompañamiento de los procesos pedagógicos. En cuanto a las referencias en torno a los usuarios del dispositivo escolar, surgieron con mucha claridad las explicaciones en torno a la particularidad del niño autista.

[...] el niño autista tiene características diferentes, no necesariamente tiene un deterioro intelectual. En múltiples oportunidades sucede que no habla, no por una falencia física sino porque no tiene intención comunicativa. Los chicos no tienen lenguaje, a simple vista se lo considera como si fuese un retraso mental serio. Con el uso de las computadoras sucede algo llamativo, ya que en el taller tienen un buen desempeño. Los talleres han posibilitado que las familias se acerquen a la escuela. En general, no aceptaban que su hijo tuviera que asistir a una escuela especial, que tenga doble matrícula. Las familias se resisten a que tengan doble matrícula, pero lo tienen que admitir porque es la única manera para que los acepten en escuelas comunes. A veces es una lucha con las escuelas especiales, aceptan que nosotros vayamos a las escuelas pero no quieren saber nada con que vengan acá. Y en sede las maestras trabajan, en algún horario, llevan a los chicos al gabinete de computación. (Directora escuela especial, noviembre 2012)

Las y los entrevistados en el trabajo de campo respondieron sobre el impacto en la subjetividad de los niños con padecimiento mental del acceso a las TIC. Comentaron que las computadoras personales vienen dotadas de programas especiales, proveídos por Unitec Late: “juegos de memoria, usamos mucho juegos envasados, ¡habría que verlos como son el aula y cómo trabajan con la compu!” (Directora escuela especial, noviembre 2012). Con los juegos logran respetar los pasos, prender la CPU y el monitor, y apagarlos. En relación con las expectativas que construye el dispositivo escolar en relación con la trayectoria de los alumnos, las y los entrevistados comentaron que:

¹⁴ El cartoneo y/o cirujeo es una actividad laboral desarrollada en el mercado informal de trabajo, en el que las personas recolectan material de desecho, fundamentalmente cartón y papel, que luego es vendido para su reciclaje. Al tratarse de actividad laboral precaria, sin red de seguridad social, presenta altos riesgos para la salud de los trabajadores.

[...] tenemos propuesta secundaria para los adolescentes. Ofrecen distintos modos de abordaje, con los más grandes lo que está relacionado con lo laboral, lo que es inicial, y primaria se maneja igual. Generalmente, hay diferenciación en el turno tarde, ya que está más vinculado con los más chicos, quienes tienen déficit en el lenguaje y en la comunicación. (Directora escuela especial, noviembre 2012)

Las narrativas ponen en evidencia la generación de estrategias diferenciales como modo de garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes a transitar el espacio escolar. En la escuela que estamos caracterizando realizan talleres preprofesionales vinculados a lo laboral, que propician enlaces interinstitucionales tendientes a generar integraciones educativas en escuelas secundarias de adultos. La accesibilidad educativa aparece enlazada a la idea de proyecto de integración singularizado.

En relación con los recorridos académicos de los niños, niñas y jóvenes integrados, las y los entrevistados respondieron que

[...] es bastante nueva la integración con autistas, no tiene la misma antigüedad que con ciegos, sordos, etc. Uno de los chicos terminó el secundario, hizo todos sus estudios en sede, porque la legislación lo dictaba así, no se promulgaba la integración como ahora. Han estado toda su vida en sede y de repente integrarlos en escuelas comunes, mmm... pasa que tienen brotes seguidos, problemas conductuales serios, tienen sus particularidades. La presencia en el aula común varias veces genera tomadas de pelo, burla, una cosa muy violenta, eso los desestructura. Por eso elegimos educación de adultos, son grupos más reducidos, van porque tienen ganas. (Directora escuela especial, noviembre 2012)

Estas afirmaciones sugieren interrogantes en torno a la mirada social de la discapacidad y a los desafíos que afrontan las políticas de inclusión educativa, tales como: ¿qué aportes deben generar las ciencias sociales y particularmente el Trabajo Social frente a estas realidades? Tematizar la discapacidad ha sido una oportunidad para generar conceptualizaciones junto a los estudiantes de la carrera de Trabajo

Social, como apuesta a la formación de profesionales críticos.

Retomando lo que planteaba la entrevistada de la escuela especial sobre el uso de las redes sociales por parte de los niños, encontramos la presencia de dos grupos, uno con mayores dificultades en la comunicación y otros “los integrados” que generan vínculos con sus compañeros de clases. “Los compañeros generan el vínculo. Tiene mucho que ver con lo que genera el adulto. Si el docente común acepta al chico, le abre la puerta al chico, cuando no lo acepta si bien lo tiene en el salón se nota que lo padece [...] así es la vida” (Directora escuela especial, noviembre 2012).

Desde el equipo que realizó la entrevista surgió un interrogante: ¿cómo se particularizan los prejuicios en torno a la discapacidad en el caso de los niños diagnosticados como autistas? La docente planteaba que es una de las discapacidades que más incertidumbre y temor genera, ya que está muy asociada a la locura. Además, planteó que estos prejuicios operan como una barrera que dificulta las experiencias de inclusión educativa.

Categorías analíticas puestas en tensión

Una vez efectuado el trabajo de campo en los espacios escolares, dialogamos con las narrativas expuestas por nuestros interlocutores (Bartolomé 2003). Apreciamos cierta recurrencia en torno a las nociones de integración escolar como ampliación de los derechos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Por tanto, comenzamos a explorar qué nociones estaban asociadas a la categoría de integración escolar. Una discusión que es constitutiva del campo educativo, es decir, las prácticas sociales diferenciales entre los postulados de integración e inclusión. Desde las ciencias sociales existe un largo debate en torno a los procesos de integración social, que viene desde las preocupaciones durkhemnianas sobre la anomia, hasta la noción de cuestión social como aporía de Robert Castel (2009). Entendemos que la categoría “integración” remite a los procesos de adscripción de los individuos y a los mecanismos que las formaciones sociales generan en cuanto protección social.

La distinción entre integración e inclusión dada desde el campo pedagógico, y más específicamente

de discapacidad, captura antecedentes propios de la práctica escolar. Desde nuestra mirada del Trabajo Social entendemos que la preferencia por la noción de inclusión podría terminar atrapada en discursos funcionalistas de “hacer encajar”, de poner algo dentro de otra cosa. La categoría “integración social” pone el acento en los procesos colectivos mientras que la inclusión la podría colocar en quien “debe ser encajado”. Los aportes de Robert Castel en *La metamorfosis de la cuestión social* han sido de gran significación para pensar estos procesos colectivos de protección social.

Por su parte, la perspectiva relacional de Bourdieu brinda aportes a las discusiones clásicas de las ciencias sociales postulando elementos para pensar estos procesos. La noción “lo social vive en los agentes” despeja metáforas del adentro / afuera.

Desde el campo educativo las y los entrevistados plantean que el concepto de integración escolar responde a las nociones centradas en las carencias; mientras que los idearios de la inclusión responden a una mirada desde los derechos humanos. La Ley Nacional 26206, en su artículo 42¹⁵ dispone que:

[...] la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (art. 42, Ley 26206)

Claramente, el sistema educativo ha colocado en una situación ventajosa a las nociones de inclusión, acorde a la historicidad de las discusiones que la sos-

tienen. Por ello, se señala que los idearios de presencia de alumnos con discapacidad en aula común / convencional moldean las prácticas desatadas en las escuelas en las que efectuamos entrevistas.

Lejos estamos de afirmar que nos encontramos en escenarios óptimos de integración / inclusión, pero sí podemos afirmar que se ha gestado una semántica de la integración, la democratización y la ampliación de los consumos culturales.

En el marco de los DDHH de las personas con discapacidad, se ha generado la “Declaración del decenio de las Américas: por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (2006-2016)”, que expone la profunda preocupación por la persistencia de las condiciones de desventaja, inequidad y discriminación en la que se encuentra la mayoría de personas con discapacidad. El lema “Igualdad, dignidad y participación” captura el objetivo de lograr el reconocimiento y el ejercicio pleno de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

El desarrollo de un ideario desde los derechos humanos ha posibilitado múltiples esfuerzos de diferentes organizaciones estatales y regionales. En ese sentido, se destaca el Edamat¹⁶ en el que se pregonan la transversalización de la discapacidad, en cuanto maneras de incluir las necesidades y los derechos de las personas con discapacidad en:

- El diseño
- El desarrollo: cambios
- La aplicación: cómo se utilizan herramientas como las políticas o normativas
- La legislación: formulación de normativas

Edamat plantea que deben incluirse las personas con discapacidad en la formulación de nuevas normativas o políticas, en el gobierno (nacional y local),

15 Publicada en el Boletín Oficial de la República Argentina el 28/12/2006. Lo destacado pertenece a la autora del presente. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

16 Edamat es una forma de comprobar que en Europa los temas relacionados con la discapacidad han sido incluidos en el modo de hacer y utilizar las políticas. Es responsabilidad de los gobiernos asegurar que se toman las decisiones teniendo en cuenta a todas las personas. Esta institución ayuda a los gobiernos a garantizar que están incluyendo a las personas con discapacidad. Tiene cuatro ámbitos principales en los que se necesita pensar a la hora de incluir a las personas con discapacidad, denominados los “cuatro principios de la transversalización efectiva”.

la revisión de si se están utilizando bien las políticas y la revisión de cómo están funcionando.

Este desarrollo conceptual nos ha permitido revisar / repreguntarnos ¿cómo aparecen los “alumnos” en el sistema educativo? ¿Se han logrado transversalizar los derechos de las personas en situación de discapacidad en la zona rural? ¿Los esfuerzos realizados desde la política extensionista van en el sentido de la transversalización? ¿El plan Conectar Igualdad es una política que transversalizó las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad?

Una tensión que se presentó en todo el proceso fue la ampliación discursiva / normativa sobre DDHH y la desigualdad socioeconómica denotada en las matrículas escolares. La relación entre pobreza y discapacidad resulta perjudicial:

la pobreza, con su generalizada desnutrición, malas condiciones de vivienda, trabajo de alto riesgo y acceso deficiente a la atención médica, con frecuencia genera discapacidad o exacerba la discapacidad existente. Por otro lado, una persona con discapacidad probablemente tendrá pocas o nulas oportunidades educativas, por lo que permanece atrapada en empleos de baja remuneración o realizando trabajo no remunerado, lo que le impide romper el círculo vicioso de la pobreza. Más del 80 % de las personas con discapacidad en Latinoamérica y en el Caribe viven en la pobreza, y en la mayoría de los países esas personas están entre los más pobres de los pobres. (OPS 2008, 2)

Desigualdad y diversidad conjugadas para analizar las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes que transitan el espacio escolar. ¿Cómo se relaciona la confluencia de las condiciones de desigualdad con los postulados de la justicia distributiva?

Varias han sido en las ciencias sociales y políticas las propuestas teóricas para explicar la relación entre desigualdad y justicia distributiva. Por una parte, se encuentran miradas que postulan que el mercado es el mejor administrador y generador de riqueza; por otra, están quienes plantean que el Estado debe regular las propiedades de los ciudadanos en cuanto garante de la justicia social. La forma de producción y distribución de la riqueza en el sistema capitalista es histórica, por lo que podría ser modificada al tratarse

de un arbitrario; y su transformación estará asociada a las relaciones de fuerza entre los actores sociales en pugna. Cuando discutimos la desigualdad y la justicia distributiva estamos construyendo respuestas a los interrogantes que impone la cuestión social.

Otra de las tensiones, o tal vez paradojas, que se impone es la referente a este abanico normativo protector contrapuesto a las lógicas de exclusión que aparecen en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad.

En varias entrevistas surgió un claro relato que condensaba significados sobre la integración, al tiempo que valoraban positivamente sus propios accionares institucionales.

Por último, uno de los nudos temáticos que es necesario abordar es la categoría “trabajo”. Siguiendo el aporte conceptual de Grisolia (1999, 12), decimos que “el trabajo humano es una actividad realizada por el hombre, con su esfuerzo físico o intelectual que produce bienes y servicios y que tiene por objeto convertir las cosas, es decir, transformar la realidad”.

De las entrevistas se desprende una relación recurrente a la categoría “trabajo”:

[...] con respecto a las personas con discapacidad entonces el hecho de que los chicos estén dentro de la escuela durante siete años bajo la exigencia del sistema formal donde constantemente estamos inculcando [...] valores y el culto al trabajo, las habilidades que tienen que adquirir; y cuando se van, entonces, tratamos en la medida de las posibilidades de que los chicos que egresan, egresen a algún lugar, a algún taller protegido, autoempleo, en taller propiamente dicho, a algún lugar, ¿no? (Directora de CFL, noviembre 2012)

El trabajo ocupa un lugar de relevancia en la organización de las estrategias individuales y familiares. Aparece una certeza de actividades para incluir a los jóvenes ofreciendo un horizonte en el que tener un empleo vuelva a considerarse uno de los derechos esenciales; entendiendo que el trabajo se trata de una actividad creadora, de utilidad y con valor social.

[L]os alumnos que están integrados se integran en talleres protegidos, en trabajo muchos de ellos, tomamos los dos campos: la integración se puede hacer en puestos de trabajo o en centros de formación

profesional si, en puestos de trabajo se abre en dos vertientes: en trabajo protegido y en trabajo competitivo. (Directora de CFL, Noviembre 2012).

El trabajo en relación de dependencia entre empleador y trabajador no es un vínculo de superior a inferior en dignidad, sino que se trata de trabajo dirigido: el trabajador está bajo la dependencia o dirección del empleador, cumple horarios, acata órdenes, recibe una remuneración pactada, etc.

Las prácticas educativas desarrolladas en los centros de formación laboral dialogan constantemente con la categoría trabajo. Entendiéndola como escenario deseado y perseguido que es posibilitador de ciudadanía.

Reflexiones finales

La realización del trabajo de campo nos permitió revisar la mirada sobre discapacidad que sosteníamos los integrantes del equipo, y advertir la necesaria posición interdisciplinaria que debíamos poner en juego para hacer posible los intercambios. La primacía de ciertos relatos estigmatizantes en torno a la discapacidad nos advertía de la necesidad de explicitar los modos en que se construye la mirada sobre el/los otro/s. El modelo social habilitó un modo de nombrar a la discapacidad (persona con discapacidad) que en la actualidad continúa siendo debatida. Desde el equipo entendimos que si situamos la mirada en el contexto, lo que se generan son situaciones de discapacidad, ya que de otro modo estaríamos colocando en la persona la condición.

Educación, trabajo, nuevas tecnologías de la información y comunicación marcaron el camino analítico que hemos transitado en esta experiencia de extensión universitaria. Traer a los procesos de formación de los y las trabajadores sociales las discusiones que se desatan en torno a la educación especial se torna una apuesta central. Recrear las preguntas sobre la diversidad, la diferencia, la desigualdad, la justicia distributiva, los DDHH y el trabajo permite construir miradas con una apuesta desde idearios ético-políticos del Trabajo Social.

Las mencionadas preguntas nos han permitido analizar cómo son pensadas desde el Trabajo Social las

personas en situación de discapacidad. Nuestra particular forma de intervención profesional impone la necesidad de visualizar las perplejidades que se generan en las prácticas que persiguen la inclusión educativa.

Nuestro objetivo fue recuperar las narrativas de los agentes sociales que transitan cotidianamente las escuelas de educación especial, en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la discapacidad y la singularidad del espacio escolar. El objetivo fue alcanzado, ya que ponernos en diálogo con los agentes sociales de las escuelas nos brindó elementos para caracterizar las organizaciones y construir interrogantes analíticos desde el Trabajo Social en clave interventiva.

En tal sentido, planteamos que la intervención en lo social se debe pensar en cuanto dispositivo que

supone un diálogo que abarque diferentes perspectivas de visibilidad, de enunciación, de surcos de poder y, especialmente, de las formas de construcción de subjetividad que se ligan a la intervención, por lo que una manera de aproximación a este tema puede construirse desde la perspectiva lingüística y la construcción de subjetividad. (Carballeda 2010, 4)

El presente artículo es una apuesta por dar visibilidad a las necesidades que se instituyen en demandas de la intervención en relación con la discapacidad y los accesos a las NTIC en espacios escolares. Las respuestas desde los DDHH son nuestro horizonte constante.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, Miguel. 2003. "En defensa de la etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural". *Revista de Antropología Social* 12: 199-222. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Camacho, Kemly. 2005. "Brecha digital". *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*, 61-71. Montreal: C & F Éditions.
- Carballeda, Alfredo. 2010. "La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales". *Revista de Trabajo Social* VI (1): 46-59 Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castel, Robert. 2009. *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.

- Castilla, Mónica. 2003. "Una mirada a las investigaciones en educación especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial". *Educere* 7 (22): 159-164. Caracas: Universidad de los Andes.
- Coriat, Silvia. 2003. *Lo urbano y lo humano*. Buenos Aires: Fundación Rumbos.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Anuario 2010. Buenos Aires: Ministerio de Educación Nacional.
- García Canclini, Néstor. 2005. *Diferentes, desiguales y desconectados (Mapas de interculturalidad)*. Barcelona: Gedisa.
- Grisolia, Julio Armando. 1999. *Derecho del trabajo y de la seguridad social: manual teórico práctico*. Buenos Aires: Depalma.
- Ley Nacional de Educación 26206 - En: http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_naci.pdf (20 de mayo del 2014).
- Mareño Sempertegui, Mauricio y Fernanda Masuero. 2010. "La discapacitación social del 'diferente'". *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico* 4: 95-105. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/4564>
- Menéndez, Eduardo. 1973. "Racismo, colonialismo y violencia científica". *Revista Transformaciones* 4 (8): 3-31. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). 2008. *El abordaje de la discapacidad desde la atención primaria en salud*, editado por Armando Vázquez Barrios y Nora Cáceres. Buenos Aires: OPS.
- Pérez, Andrea. 2011. "Estado del arte de la incorporación de TIC en la educación especial". *Plan Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Universidad Pedagógica. <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Informe-FINAL-Conectar-P%C3%A9rez-Cimolai-Lucas-Gallardo.pdf> (1 febrero del 2012).
- Piscitelli, Alejandro. 2009. "Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11 (28): 179-187. Distrito Federal: <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?criterio=ART00009&idm=es&sec=SC03&sub=SBB> (18 de junio del 2015).
- Prensky, Marc. 2001. *Nativos e inmigrantes digitales*. <http://www.marcprensky.com/writing> (18 de junio del 2015).
- Roy, Catherine. 2006. "Accesibilidad". *Palabras en juego: enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información*, 93-96. Montreal: C & F Éditions.
- Sinisi, Liliana. 1999. "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo, racialización". *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. María Rosa Neufeld y Jeans Ariel Thisted (comps.). Buenos Aires: Eudeba.
- Skliar, Carlos. 2005. *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. La construcción social de la normalidad*. Pablo Vain y Ana Rosato (coord.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Bibliografía secundaria

- Boivin, Mauricio, Ana Rosato y Rosana Guber. 1999 *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferrante, Carolina y Miguel Ferreir. 2008. "Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados". *Revista de Antropología Experimental* 8: 403-428. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ferreira, José, Amalia Méndez y María Rodrigo. 2009. "El uso de las TIC en la educación especial: descripción de un sistema informático para niños discapacitados visuales en etapa preescolar". *Revista TE & ET. Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* 3: 55-62. La Plata: Red de Universidades Nacionales con carreras de Informática de Argentina.
- Krotz, Esteban. 1994. "Alteridad y pregunta antropológica". *Alteridades* 4(8): 5-11. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa.
- Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación. 1998. "Documentos para la concertación". *Acuerdo marco para la educación especial* 19: 1-9. Buenos Aires: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf> (30 de mayo del 2014).
- Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. Buenos Aires: La Crujía.