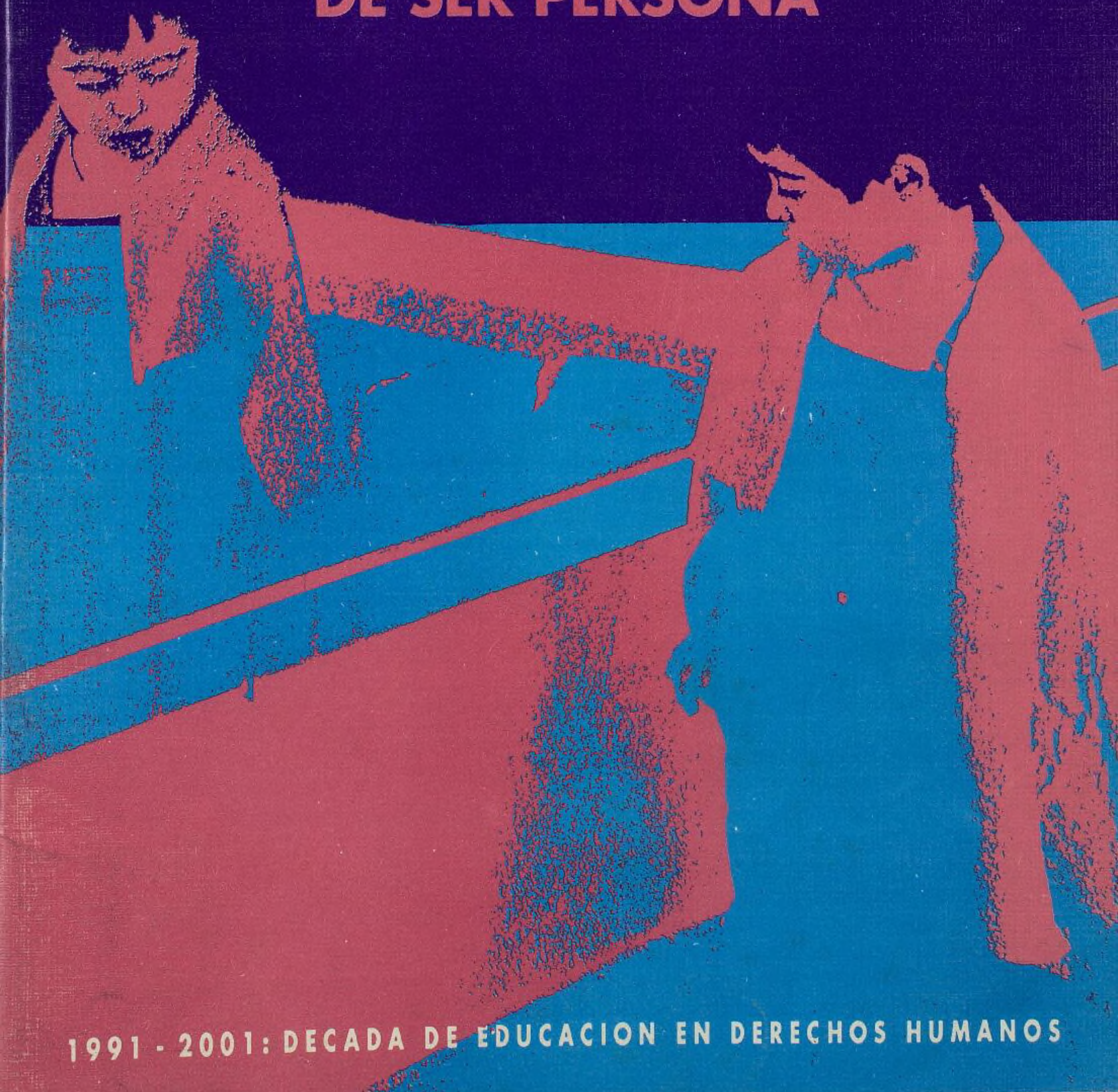


INTEGRACION DE LOS DISCAPACITADOS

EL DIFICIL CAMINO DE SER PERSONA



Redactora Responsable:
Ma. Luisa González
Dirección: J. Requena 1642

Consejo de Redacción:
Francisco Bustamante
María Luisa González
María del Huerto Nari
Pedro Ravela

Educación y Derechos
Humanos
Cuadernos para Docentes

AÑO VI - Nº 16 -
JULIO 1992
Publicación del Servicio Paz
y Justicia (Uruguay)
N\$ 8.000

Se autoriza la reproducción
total o parcial siempre que
sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en
los diferentes artículos son
responsabilidad de sus
autores.

Revista de aparición
cuatrimestral.
Servicio Paz y Justicia.
Joaquín Requena 1642,
Montevideo - Uruguay
Teléfono: 48 53 01
ISSN 0797 - 4353

Corrección:
Elizabeth Ortega

Realización gráfica:
La Galera SRL
Br. Artigas 1439 / 410126

Impresión: GRAPHIS LTDA.
Depósito Legal: 249.773/92
Edición amparada por el Art.
79 de la ley 13.349 (Comisión
del Papel).

SUMARIO

EDITORIAL

Una realidad difícil de afrontar 1

REFLEXIONES

La lucha por los derechos humanos
de los vencidos por la conquista de América
(de Montesinos a Artigas) (segunda parte).
Francisco Bustamante 3

Concepción y fundamentos de la
metodología participativa
Francisco Alvarez 11

El discapacitado y el técnico:
una relación complejamente humana
Ana María González 15

ALTERNATIVAS

En silla de ruedas 17

SUPLEMENTO

Las posibilidades de lograr un lugar digno en
nuestra sociedad
Ma. Luisa González 19

EXPERIENCIAS

El difícil camino de ser persona
Rosario Gutiérrez 33

Experiencias de integración en instituciones
de educación media 36

CARTELERA 40

PARA VER Y LEER 43

UNA REALIDAD DIFÍCIL DE AFRONTAR

Escribir sobre este tema es un trabajo que exige investigación y experiencia, constituyó para nosotros todo un desafío abordar esta temática que por su naturaleza moviliza y cuestiona a toda la sociedad.

Nuestra intención es compartir con ustedes todo lo aprendido en este tiempo de entrevistas, conocimiento de experiencias y conversaciones con personas que han dedicado muchos años de sus vidas en una permanente búsqueda del desarrollo de aquellos que rotulamos de discapacitados o minusválidos.

La experiencia que vivimos al ir haciendo realidad este número nos generó muchas inquietudes, nos despertó interrogantes ¿es posible desarrollar esa capacidad intrínseca que duerme en cada discapacitado por mucho tiempo y a veces por toda su vida?, ¿es posible hablar de salud en una sociedad que prefiere ignorar, olvidar, separar a aquellas personas que no les son «funcionalmente útiles»? ¿en qué medida lo sentimos como algo que nos compete y no como un apéndice que es mejor «extirpar»? Existen muchos uruguayos que han dedicado varios años a la reflexión y observación a fin de desvelar la dureza de vivir sintiéndose rechazado y a su vez han comprobado cómo esto afecta las posibilidades de mejoría de quien es considerado sin «un lugar» en la sociedad.

No cabe duda la existencia de condiciones ambientales negativas que hacen más difícil la relación con los discapacitados.

En nuestros países empobrecidos no existen suficientes recursos institucionales que favorezcan la atención y desarrollo de la capacidad potencial de cada discapacitado. Asimismo se constata la extrema insuficiencia cuantitativa de recursos humanos dedicados a este tema.

También es cierto que hoy día ya no es posible seguir separando los aspectos físicos de los psicólogos y los sociales como determinantes de la salud de las personas.

Si bien existe una carencia casi absoluta de investigaciones sobre prevalencia e incidencia de minusvalía en nuestro país, se viene observando un incremento en los problemas vinculados a la discapacidad. No cabe duda que debemos prepararnos para responder a esta situación.

Deben elaborarse programas que respondan a las necesidades del discapacitado sobre bases reales y objetivos que permitan diseñar estrategias viables orientadas a la utilización más racional de nuestros recursos, utilizando todos los medios posibles para que la sociedad se sensibilice y movilice.

Además de las estructuras especializadas, todos tenemos un compromiso, pues la integración es un reconocimiento dinámico y responsable y no solamente un asunto de especialistas.

¿Cómo contribuir a esta integración transformando al discapacitado en una persona con derechos?

Dice la Declaración de los Derechos del Niño en su principio V: «El niño física y mentalmente impedido debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que requiera su caso particular».

A su vez en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, en su artículo 23 alude al «Derecho del niño mental o físicamente impedido a disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que le aseguren su dignidad, le permitan bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad».

¿Es esto sólo un sueño o lo podemos hacer realidad?

La mejor manera de responder a esto, la encontramos en este cuento...

*Anoche cuando dormía soñé
que visitaba un planeta
que era muy parecido a la Tierra.*

*Sus habitantes sólo se
diferenciaban de los terrestres
en que no tenían más
que un solo ojo maravilloso
con el que podían ver en la
oscuridad y a muchísimos
quilómetros de distancia y
a través de las paredes...*

*Sin embargo, en aquel
planeta las mamás tenían
a sus hijos igual que las
mamás de la Tierra tienen
a los suyos.*

*Un día nació un niño
con un defecto físico muy extraño.
Tenía dos ojos.*

*Por eso sus padres se
pusieron muy tristes.*

*Pero no tardaron
mucho en consolarse, al
fin y al cabo era un niño
bien alegre... y además
parecía guapo...*

*Estaban cada día más
contentos con él.
Lo cuidaban muchísimo.*

*Lo llevaron a muchos
médicos... pero su caso
era incurable.*

*El niño fue creciendo y
sus problemas eran
cada día mayores: necesitaba*

*luz por las noches para
no tropezar en la oscuridad...*

*Poco a poco el niño que
tenía dos ojos se iba retrasando en sus
estudios, sus profesores
le dedicaban una atención cada vez más
especial...*

*Aquel niño pensaba ya
que no iba a servir para
nada cuando fuera
grande...*

*Hasta que un día
descubrió que veía algo
que los demás no podían ver:
¡Podía ver los colores!*

*Enseguida fue a
contarles a sus padres
cómo veía él las cosas.
Sus padres se quedaron maravillados...*

*En la escuela sus
historias encantaban a
sus compañeros. Todos querían oír lo que
decía
sobre los colores de las cosas.*

*¡Era emocionante
escuchar al chico de los dos ojos!
Y al cabo del tiempo era
tan famoso
que a nadie
le importaba su defecto físico.
Tampoco a él le importaba.*

*Porque, aunque había
muchas cosas que no podía hacer, no era,
ni mucho menos una persona inútil.*

*(Texto de la obra: El niño que tenía dos ojos
de J.L. García Sánchez; M.A. Pacheco; Ulises Wensell).*

LA LUCHA POR LOS DERECHOS HUMANOS DE LOS VENCIDOS POR LA CONQUISTA DE AMERICA (DE MONTESINOS A ARTIGAS)

SEGUNDA PARTE

LOS MAS INFELICES SERAN LOS MAS PRIVILEGIADOS

Francisco Bustamante

En esta segunda parte, se continúa con el intento de destacar que las tentativas que procuraron defender el derecho de los vencidos constituyen genuinas experiencias que son el aporte de América Latina a la Historia de los Derechos Humanos. Sin olvidar sus fracasos, pero tampoco silenciando las áreas y momentos de su éxito. Mirando el pasado para cambiar la vida de este doloroso presente que nos toca vivir quinientos años después.

Desbrozando el terreno: entre el descubrimiento, el encuentro, la conquista y la colonización de América

A esta altura de los acontecimientos, resulta claro que la denominación de «Descubrimiento de América» peca abiertamente de eurocentrismo. Ese término propone la idea de que esta tierra y sus pobladores, nacieron a la historia el día que el hombre europeo posó su mirada en ellos, y al igual que Adán en el Génesis, les confirió un nombre.

No menos desacertada es la expresión «encuentro de dos mundos», que como tramposo eufemismo, sugiere una libre y armoniosa coincidencia entre dos mundos y vela el impacto agresivo que los europeos descargaron sobre las culturas indoamericanas.

Lo propio es llamar a las cosas por su nombre y recordar y analizar las grandes consecuencias que aparejaron los viajes colombinos y dentro de ellos, la conquista y colonización de América. Ese vasto conjunto de fenómenos desencadenados hace quinientos años comprende la fundación de sociedades marcadas por el mestizaje y la aculturación. Por cuanto, América ha sido el punto de convergencia de diversos tipos biológicos humanos que transportaron sus va-

riadas creaciones materiales y espirituales. Aunque parezca obvio, es preciso subrayar que ese proceso de entremezclamiento no fue pacífico, sino que fue modelado por la violenta voluntad del europeo. De modo que escogió tanto lo que quiso imponer a los habitantes de sus colonias como lo que siendo autóctono de ellas, deseó preservar. Esa selección abarcó tanto a grupos humanos como a lenguas, creencias, plantas o animales.

El Nuevo Mundo y el buen salvaje en el ambiente espiritual del Renacimiento

Sin olvidar la gravitación de unas desmedidas codicia y afán de aventuras, también es cierto que una apasionada fe religiosa capaz de arrojar a los hombres a desafiar los terrores del mar inmenso, las selvas y las cumbres, actuó de combustible inflamable en tan tremenda empresa como fue la expansión europea. Del mismo modo, la defensa de los vencidos por la Conquista se nutrió de un ardiente misticismo, nacido de las más puras motivaciones espirituales.

Muchos de los religiosos que actuaron en favor de la causa de los indios, se nutrían de una experiencia de intensa espiritualidad como fue la suscitada por la

Contrarreforma o Reforma católica. Como es sabido, la escisión protestante en Europa provocó una revolución tal, que entre otras cosas, produjo una reacción renovadora dentro del catolicismo. Las órdenes mendicantes se lanzaron con mayor solicitud e ímpetu a la evangelización, asumiendo el compromiso de que fuera la conducta amorosa del predicador la única clave para lograr que quienes ignoraban o rechazaban su mensaje, finalmente lo recibieran.

Por su parte, aquellos religiosos inspirados en las ideas de libertad cristiana formuladas por Erasmo de Rotterdam, no sólo se ilusionaban con la esperanza de la conversión de millones de almas, sino que también albergaban el deseo de que las nuevas comunidades cristianas fueran el fermento de una definitiva renovación de todo el cristianismo. Aleteaba en ellos el espíritu utópico, el vehemente anhelo de materializar un orden social ideal, una «República Feliz». En este sentido, se destaca la influencia que tuvo el pensamiento utópico del Renacimiento y en especial de Tomás Moro.¹

Los intrépidos que cruzaron el océano, hallaron un mundo nuevo y ese hallazgo fermentó sus mentes. Ya se ha destacado la impropiedad de la noción global de «Descubrimiento de América». Sin embargo, fue ciertamente un verdadero descubrimiento para Europa, puesto que ignoraba la existencia de estas tierras ubicadas en medio del camino hacia las tan anheladas Indias, cuya existencia sí conocían. Un mundo insospechado con el que la Cristiandad europea se topó, que tras de ser un estorbo comenzó a ejercer la seducción de su novedad, convirtiéndose en el continente de lo maravilloso que florecía lejos de las comarcas envejecidas.

A medida que los misioneros católicos arribados a América fueron lentamente madurando en su mente la trascendencia del significado de estar ocupando un mundo nuevo, del impacto de la comprobación y con los destellos del contacto con lo maravilloso, germinó en ellos una idea movilizadora. La llegada del Evangelio a aquellas tierras y la conversión a la «fe verdadera» de los últimos seres privados de ella, estaban anunciando el «fin de los tiempos». Creyeron hallarse ante una inminente cancelación y coronación de la historia humana y el comienzo del Reino de Dios. Sea la magnificencia y exotismo de la naturaleza como la mansedumbre e inocencia de sus pobladores, confirmaban a aquellos monjes deseosos de creer, que estaban a las puertas de un glorioso tiempo nuevo. Al

lanzarse a la evangelización de ultramar se sentían como los descendientes directos de los primeros apóstoles. Su milenarismo utopista se nutría en la expectativa de una segunda llegada de Jesucristo que establecería su reinado entre los indios, a quienes se les atribuía ascendencia angélica.

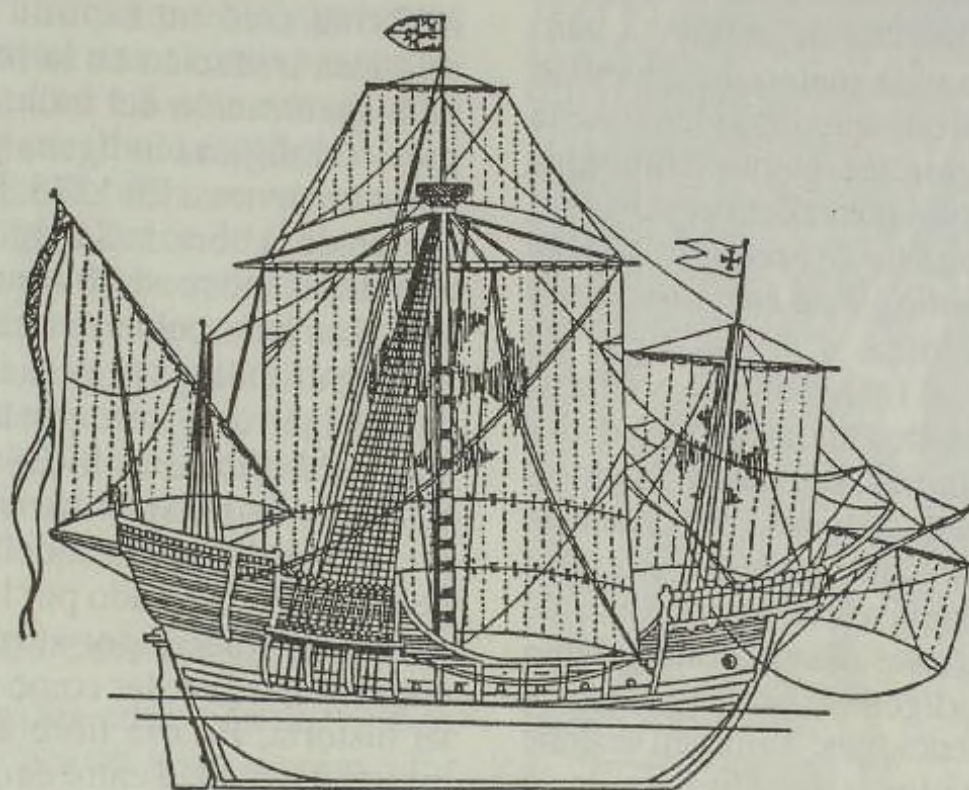
La bondad intrínseca de sus pobladores desempeñó una especial importancia en esta encandilada visión del nuevo mundo. Las viejas teorizaciones sobre el ser humano viviendo en estado de naturaleza previo a la sujeción del poder y a la corrupción de las costumbres, dejaban de ser una quimera y obtenían demostración empírica, dando origen al mito del «buen salvaje» desarrollado por posteriores pensadores contractualistas europeos. Un ejemplo de esta mentalidad lo encontramos en estas palabras de Vasco de Quiroga: «*Porque no en vano, sino con mucha causa y razón éste de acá se llama Nuevo Mundo, no porque se halló de nuevo, sino porque es en gentes y cuasi en todo como fue aquél de la edad primera y de oro*». Y describe a los indios como «*gente tan mansa, tan nueva, tan rasa y tan de cera blanda para todo cuanto de ella hacerse quisiera*». Naturalmente, esta concepción era tan alejada de la realidad como aquella otra que se empeñaba en ver en el indio un monstruo practicante de todas las depravaciones contrarias a la humanidad. No obstante, este espejismo benéfico y optimista —por darle una denominación— al igual que la defraudada expectativa escatológica, aguijonearon grandes empresas de protección de la dignidad humana de los conquistados.

El descubrimiento de la humanidad de los americanos

Terciando en la descomunal disputa que enfrentaba a los partidarios de la servidumbre natural del indio contra los defensores de su libertad, como era habitual en la época, tuvo que pronunciarse el Papado con su autoridad a fin de establecer el estatuto bajo el que debía ser considerado. En 1537, el Papa Paulo III proclamó una bula pontificia manifestando que los indios poseen alma, vale decir, para la mentalidad cristiana, se les reconoce dentro de la especie humana. Por lo tanto, no pueden ser sometidos a esclavitud y se les admite el derecho a disponerse de sí mismos y de sus bienes. Pero el malentendido de la bondad indígena hará que simultáneamente el indio sea declarado menor a perpetuidad para quien será necesario instituir la permanente tutela de los blancos, a fin de que pueda adquirir adecuadamente la religión cristiana y la cultura occidental.

Como se expresara en la primera parte de este artículo (**Educación y Derechos Humanos** nº 15), la institución por excelencia nacida de la obligación de proteger al indio, fue la encomienda. Que de inmediato fue desnaturalizada, en cuanto se transformó en una forma de explotar la mano de obra indígena. Por

1. Tomás Moro (1479-1535) relata en su obra *Utopía* los viajes de un marino portugués quien tras navegar con Américo Vespucio, llega a una isla donde se materializa un reino perfecto que es a la vez, la contracara del caos de la Inglaterra desgarrada por las guerras y sugestivamente parecida a ciertas descripciones de las islas americanas. Juan de Zumárraga, primer obispo de México y amigo y confidente de Vasco de Quiroga, tenía un ejemplar de esta obra con numerosas anotaciones manuscritas.



su parte, la corona española claudicaba de su compromiso de velar por la humanidad de los indios ante las apremiantes necesidades que le creaban sus espectaculares aventuras imperiales. Esto lo demuestra claramente, la vigencia paralela a una institución perversa, aunque teóricamente protectora como lo era la encomienda, de lo que en la zona andina se llamaba *mita* y en México el *cuatequil*; que eran turnos de indios destinados a los más terribles trabajos, generalmente mineros, y los que provocaron terribles mortandades.

Alternativas a la violencia encomendera

No obstante, dentro de un cuadro de generalizado abuso contra el indio, surgieron figuras que batallaron a brazo partido para que fueran respetados los derechos reconocidos de los vencidos. Fueron todos ellos religiosos que invirtieron absolutamente el papel para el que habían sido destinados. Debían convertir al indio, pero fueron convertidos por aquél en el sentido de que aprendieron a respetar la cultura de los vencidos. Habían venido a extirpar la cultura indígena y terminaron dedicando su vida a conservarla.

Fueron misioneros que al contacto con el indio se reeducaron con él. Se propusieron *«llegar al alma de la masa indígena por otros medios que el del exclusivo pensamiento europeo, mejorando las propias industrias y oficios de los naturales, ahondando en sus idiomas, ayudándolos a su expresión personal»* (Picón Salas, 59-60). Claro que también había otros como Pedro Guzmán de Maraver, obispo de Oaxaca que recomendaba *«la letra con sangre entra»* como método evangelizador.

Estos religiosos se adelantaron a la moderna antropología. Movidos por el deseo de tocar el alma indígena, lo primero que hicieron fue demostrar un enorme respeto por su cultura y aprenderla. De tal modo,

como dice Picón Salas, elaboraron una *«pedagogía, una estética, un sistema económico de la evangelización»*. Aprender el idioma y conocer el sistema de creencias indígenas a fin de poder descubrir aquellos símbolos pasibles de ser identificados con los dogmas cristianos. Fue el primer paso en aquel sentido.

Los religiosos que así obraban, contaban con el respaldo de sus autoridades eclesiásticas. La primera junta de los obispos mexicanos en 1546 emitió una Declaración de los derechos de los indígenas enfrentándose a los intereses de los encomenderos:

a) *«Todos los infieles de cualquier secta o religión que fueren, y por cualquier pecado que tengan, cuanto al Derecho Natural y Divino, y el que llaman Derechos de las gentes, justamente tienen y poseen señorío sobre sus cosas que sin perjuicio de otros adquieran, y también con la misma justicia poseen sus principados, reinos, estados, dignidades, jurisdicciones y señoríos»*. b) *«La guerra que se hace a los infieles por respecto de que mediante la guerra sean sujetos al imperio de los cristianos, y de esta suerte se dispongan para recibir la fe y la religión cristiana, o se quiten los impedimentos que para ello puede haber, es temeraria, injusta, perversa y tirana»*. c) *«La causa única y final de conceder la sede apostólica el principado supremo y superioridad imperial de las Indias a los reyes de Castilla y León, fue la predicación del Evangelio y la dilatación de la fe, y la conversión de aquellas gentes naturales de aquellas tierras y no por hacerlos mayores señores ni más ricos príncipes de lo que eran»*.

Por su parte en el lado sudamericano, el Tercer Concilio Limense, comenzado en 1582, encargado de fijar las bases para la evangelización en estas tierras coloniales sostenía que *«La vida cristiana y celestial que enseña la fe evangélica pide y presupone tal modo de vivir que no sea contrario a la razón natural e indigno de hombres y, conforme al Apóstol, primero*

es lo corporal y lo animal que lo espiritual e interior» y luego daba una lista de hábitos de conducta pero también de condiciones de vida material que tenían que seguir los indios, en los que quedaba claro que la exigencia era no sólo seguir las pautas culturales occidentales sino que el indio viviera decorosamente. Se añadía que esa meta *«no se ha de executar haciendo molestia y fuerza a los indios, sino con buen modo y cuidado y autoridad paternal»*.

En su origen tuvo especial fuerza el proyecto sostenido por algunos clérigos de fundar comunidades cristianas exclusivamente indias, sujetas solamente a la soberanía del rey de España. Algunas experiencias llegaron a plasmarse; no obstante, aquellos sitios no se libraron del incesante ataque de las incursiones de aventureros españoles que causaban la consiguiente reacción violenta de los indígenas contra todo europeo, sin distinción de sus intenciones. También se debe recordar el celo centralizador y fiscalizador de la corona española, la que difícilmente cedía potestades que podrían devenir en autonomías.

Sahagún: un monumento levantado a las víctimas

Fray Bernardino de Sahagún (1500–1590) fue un sacerdote franciscano llegado a México en 1529, poco antes de que se hubiera acabado la demolición de Tenochtitlán, la capital azteca. Pudo avizorar entonces, la grandeza de las ruinas sobrevivientes y se le despertó la admiración por aquel pueblo aniquilado.

Aprendió rápidamente la lengua nahua en la que ningún español lo superaba, al punto de ser capaz de redactar en ella. Fue profesor del colegio de los franciscanos de Santa Cruz de Tlatelolco; ésta era una institución de enseñanza superior para la nobleza indígena de donde surgían los futuros gobernantes. Cumplió otras funciones dentro de su orden, entre ellas la de ser rector de su colegio en Michoacán. Redactó una serie de obras de lingüística del nahua, así como otras de carácter catequético.

Su principal trabajo fue la **Historia de las cosas de la Nueva España**. Para componerlo, Sahagún emprendió una verdadera labor colectiva; su metodología consistió en la preparación de un único cuestionario que sometió sistemáticamente a sus informantes a fin de poder confrontar los testimonios ofrecidos. Así indagó exhaustivamente a viejos príncipes indígenas que le relataron sobre el nacimiento, el casamiento y la muerte, la vida doméstica y las costumbres, la organización económica, el gobierno y la guerra, la religión y los dioses del mundo vencido. Así como la flora y la fauna, la historia de la conquista y un diccionario en lengua nahua. Precisamente, primero lo redactó en esa lengua y lo tradujo posteriormente.

En la segunda mitad del siglo XVI la corona ibérica advirtió la necesidad de ahincar la explotación

económica de las colonias. Por otro lado, la Contrarreforma creó un espíritu de belicosa intolerancia religiosa traducido en la imposición de una política de hispanización del indio, la supresión de toda expresión religiosa indígena y el riguroso control de la labor misionera. En 1578, Felipe II ordenó la confiscación de la obra de Sahagún. Hacia el fin de su vida, el franciscano reescribió su obra, corrigiéndola, pero sólo será redescubierta tres siglos después.

La antropóloga francesa L. Sejourné dice del libro de Sahagún que junto con la obra de Las Casas *«es el más noble monumento jamás levantado por Europa a sus víctimas»*. Su primera obsesión había sido comprender la cultura de aquellos que debía evangelizar, pero luego, cautivado por la grandiosidad del pasado azteca, al valorar por sí mismas sus creaciones, su empeño fue guardar como un rico tesoro su lengua y su historia. En ese libro defiende el franciscano la esencial igualdad entre europeos e indios, apoyándose en la común ascendencia en Adán: *«Son nuestros hermanos que tenemos que amar como a nosotros mismos, 'quid quid sit'»*.

No es causal que pesara un silencio de más de tres siglos sobre sus obras, los intereses coloniales las hundieron en el olvido para que dominara la imagen del indio como un ser perezoso, corrupto, irresponsable, menor a perpetuidad. Su libro es un trabajo monumental del que todavía, los antropólogos coinciden en afirmar que ninguna investigación puede hacerse sobre ese tema sin consultar previamente su información.

Vasco de Quiroga: la utopía encarnada en América

Vasco de Quiroga (1470? Madrigal, Castilla–1565 Uruapán, México) fue otro religioso que procuró imponer un modelo alternativo por el que se podía promover la dignidad indígena evadiéndose de las opresivas estructuras creadas en España y terminadas de corromper en América. Quiroga se formó para el sacerdocio y el derecho en la Universidad de Valladolid. En 1531 llegó a México como oidor de la primera audiencia de la Nueva España, donde tuvo que fallar en los pleitos seguidos contra Cortés. Luego marchó a Michoacán a pacificar a los indios tarascos, meta que obtuvo abocándose no sólo a la atención espiritual de los indios sino al cuidado de sus necesidades materiales. Allí fue nombrado obispo dejando como obra la fundación de varios hospitales y colegios.

Quiroga estaba embuido del pensamiento utópico de Tomás Moro a la vez que denotaba claras raíces platónicas. En todas las obras que fundó, estableció una comunidad aldeana que era propietaria de toda la tierra disponible. Los comuneros debían aprender oficios artesanales, el trabajo se reducía a seis horas quedando el resto destinado a devociones o encuen-

tros culturales. Apuntaba a la formación simultánea del alma y el cuerpo, a la vez que procuró preservar la unidad de la persona contra una excesiva especialización de alguna actividad. La máxima autoridad de la comunidad residía en el sacerdote español.

A la muerte de Quiroga, su obra no sobrevivió. Una causa fundamental del fracaso de estas experiencias pasado cierto tiempo, estribaba en la imposibilidad de mantener la creada microsociedad indígena aislada del hombre blanco. Una vez que éste entraba, ya sea en función de comerciante abastecedor o en calidad de corregidor de la aldea, la experiencia se deterioraba rápidamente, muchas veces asociando al clero y a los civiles en la explotación del indio.

Las misiones jesuíticas con los guaraníes

La experiencia misionera jesuítica con los indios guaraníes logrará triunfar por un buen tiempo a las dificultades antes señaladas. Se sostiene que en gran medida, el éxito de la experiencia podría explicarse por las peculiares características de la Compañía de Jesús.

Los jesuitas como orden religiosa no deben obediencia más que al Papa, por lo que ello les dotaba de una extraordinaria libertad de acción y movimiento al poder librarse de la intervención de la autoridad episcopal, o de lo que podría ser más amenazante, de las autoridades civiles. Por otra parte, el énfasis puesto por su fundador, Ignacio de Loyola (1491-1556), en la formación de sus sacerdotes, se centró en dos aspectos. El primero, en el temple de la voluntad; el segundo, en la universalidad y profundidad de sus estudios. Con lo que pudo contar con un clero especialmente pertrechado para la acción en la sociedad.

Las primeras fundaciones de misiones se hicieron a comienzos del siglo XVII en la zona del Paraná (sur del actual Brasil hasta Corrientes) y en el Guairá (noroeste paraguayo). Los jesuitas vieron en esos territorios, una franja subtropical en la que los indios se ubicaban relativamente lejos del alcance de las posesiones de los dos imperios ibéricos. Sin embargo, el aislamiento inicial, se volvió en su contra, ya que el carácter de zona fronteriza no tardó en revelar su condición de tierra de conflicto y desgarramiento.

El primer obstáculo con el que tuvieron que batallar fue contra la encomienda. El primer provincial, Diego Torres, enumeraba las injusticias de los trabajos personales: *«la primera por imponer perpetua servidumbre a hombre libre, la segunda es que no se les paga justo precio, que debe ser por lo menos suficiente para sustentarse y vestirse él y su mujer y ahorrar algo, el tercer agravio es trabajarlos demasiado»*.

Los indios guaraníes tenían un modo de subsistencia de cazadores, recolectores y pescadores combinado con unos rudimentos de agricultura. Parece que practicaban la antropofagia y cada tribu se sometía a



un cacique hereditario. Creían en un ser superior al que llamaban Tupá y al que no le rendían ningún ritual. Los jesuitas obraron la admirable metamorfosis de los guaraníes, de seminómades cazadores a sedentarios, ganaderos y agricultores.

Llegaron a fundarse treinta pueblos con una población de alrededor de cinco mil habitantes cada uno. Cada pueblo estaba bajo la dirección de un jesuita asistido por una decena de caciques, que luego formarían el cabildo electo anualmente.

En cada pueblo, existía el *Tupambaé* (propiedad de Dios) la tierra de posesión colectiva y el *Abambaé*, la pequeña chacra que correspondía a cada familia, que no era heredable. Los tres primeros días de la semana todos trabajaban el Tupambaé, mientras los tres siguientes lo hacían en el Abambaé. El sentido de esta concepción económico-social era eminentemente de carácter colectivista. Privilegiando la necesidad y el interés de la comunidad y de sus miembros más débiles (viudas, huérfanos) por encima del resto.² Los jesuitas desarrollaron una ingeniosa pedagogía del trabajo entre los indios y captando que el punto focal de su cultura residía en la intensa sociabilidad que desarrollaban, procuraron que todas las tareas fueran todo lo más colectivas que pudieran serlo. Así en medio del juego y la celebración expandieron una

2. Aunque no abunde el espacio como para desarrollar el concepto, es preciso señalar que aparte del natural comunitarismo de los indios guaraníes, los jesuitas tomaron como modelo inspirador el sistema de propiedad de la tierra del Tahuantisuyo, el imperio incaico.

enorme producción agropecuaria (además de una importante producción de artesanías), que permitía el autoabastecimiento de cada pueblo. Exportaban la yerba mate y el tabaco para pagar los impuestos al rey.

Los enemigos de los jesuitas hablaban de su «imperio», que constituía un Estado dentro de un Estado.³ Ciertamente era un fenómeno atípico en tiempos de absolutismo monárquico. También es cierto que una de las principales críticas que se le puede formular es el paternalismo directivo con que trataron a los indios, guiándolos por un camino que ellos no habían elegido, combatiendo sus costumbres como la poligamia y la promiscuidad. Pero no es cierto que hayan ejercido la violencia; eran en total, algo más de una centena de sacerdotes encuadrando a miles de indios, en una sociedad donde no existía ni la moneda ni la pena de muerte.

Los principales enemigos de esta experiencia fueron, por un lado los encomenderos asunceños que se veían «robados» de aquella mano de obra, que ellos legítimamente sentían les pertenecía.⁴ Por el otro lado, los temibles bandeirantes paulistas, que combatieron a sangre y fuego a las misiones, para arrebatarse su población indígena que vendían a precio de oro en las plantaciones brasileñas, dado su enorme valor como mano de obra altamente especializada. En la Guerra Guaranítica (1753-1756), en la que los indios opusieron resistencia armada a un tratado de límites por el cual España cedía a Portugal las Misiones a cambio de Colonia del Sacramento, se vio la acción instigadora de ciertos jesuitas. También en Europa, la presión ante el Papado de las coronas celosas de la solidez e independencia de las Misiones, terminó logrando la expulsión de los jesuitas del Río de la Plata en 1768. Cinco años después, la Compañía era suprimida.

Con la limitación de su extensión en el espacio y en el tiempo, a pesar de las sombras señaladas, las Misiones Jesuíticas lograron la creación de una sociedad donde el indio vivió en condiciones dignas y

protegido de la codicia y la violencia de los europeos. Esta experiencia fue derrotada, pero se debe tener presente que lo fue después de un siglo y medio de existencia.

Artigas: que los más infelices sean los más privilegiados

La revolución de independencia americana no la protagonizaron ni, menos aún, la usufructuaron, las masas indígenas. Como dijo Rodó: «*En la república, el indio continuó formando la casta conquistada: el barro vil sobre el que se asienta el edificio social*». Fue un movimiento que desencadenó enormes transformaciones, especialmente en promover el definitivo acceso de los criollos —ilustrados y urbanos— al poder económico y político. Pero nada se hizo por los pobres, poco fue lo que se intentó. Las excepciones las constituyen los movimientos campesinos que espontáneamente explotan reclamando los derechos de los sectores más humildes. En un extremo del continente, en México, Hidalgo y Morelos y en el otro, en la Banda Oriental, Artigas, son quienes los acaudillan. Enlazan sus luchas con la permanente resistencia de los indios de Perú la última, y aún antes de la era revolucionaria, fue la rebelión que más seriamente desafió al poder colonial, la encabezó José Gabriel Condorcanqui Tupac Amaru (1741-1781) y tuvo repercusiones en toda la región andina y platense.

Curioso fue el periplo seguido por el primer caudillo de los orientales. Llegado el momento, su sensibilidad hacia los indios dio un viraje total. Artigas (1764-1850) no había dudado, en su pasado prerrevolucionario, de exhibir títulos de capturador y matador de indios en su calidad de oficial de blandengues. Sin embargo, la Revolución, al ponerle al frente del «pueblo reunido y armado», le despertó la conciencia de los motivos que tenían los «infiel» en vivir «merodeando» y atacando las haciendas de los cristianos. El movimiento iniciado en 1811 fue una genuina protesta rural contra el poder establecido en Montevideo. La ciudad portuaria encarnaba tanto la arbitrariedad y la prepotencia de las autoridades españolas como el afán de riqueza de los aventureros acomodados con el sistema colonial. El latifundio despoblaba las tierras y hurtaba a la población sus fuentes de vida, condenando a los humildes al vagabundeo, al contrabando, a vivir de los bienes de «la gente decente». No pudo Artigas permanecer insensible a la suerte de esa gente, entre quienes se contaban gauchos e indios, vale decir, habitantes de la tierra en un mayor o menor aculturamiento con el europeo, pero todos ellos desarraigados y perseguidos.

Los indios siguieron a Artigas en el Exodo y estaban «*endiosados con él*» lo acompañaron al sitio de Montevideo y le prestaron una colosal ayuda guerrera en la lucha por establecer la autonomía de la Provincia Oriental contra los poderes de la oligarquía

3. Un ejemplo famoso —y a la vez divertido— de este tipo de críticas, puede encontrarse en el *Cándido* de Voltaire. No cabe duda que la hostilidad que despertaban los jesuitas por su estrecha alianza con los tronos absolutos, proyectó una nefasta sombra sobre sus Misiones Guaraníes. Esa visión crítica ve el peligro jesuítico pero no para mientes en la situación del indio. Ese enfoque será recogido por la historiografía liberal de fines del siglo pasado y principios del actual. Pero curiosamente, fueron los monarcas absolutos los que le asestaron el golpe fatal, no sólo a las Misiones sino a la Compañía de Jesús, promoviendo su disolución.

4. El levantamiento de los comuneros de Paraguay (1725-1735), en el que la historiografía liberal ha querido ver exclusivamente un antecedente de la independencia americana por haber sido un enfrentamiento de criollos a la corona española, puede ser visto desde otra óptica complementaria. Efectivamente, fue una sublevación de criollos contra las autoridades españolas y los jesuitas, pero no se debe olvidar que lo que deseaban era la extensión del sistema de las encomiendas para lo que precisaban la expulsión de la Compañía.



hispano-oriental de Montevideo y los usurpadores de Buenos Aires. Establecida ésta, Artigas ejerce un sobrio pero firme magisterio hacia las provincias de la Liga Federal, que lo nombraron su Protector. En carta al Gobernador de Corrientes del 3 de mayo de 1815 dice: «Yo deseo que los indios, en sus pueblos, se gobiernen por sí, para que cuiden de sus intereses como nosotros de los nuestros. Así experimentarán la felicidad práctica y saldrán de aquel estado de aniquilamiento a que los sujeta la desgracia. Recordemos que ellos tienen el principal derecho, y que sería una degradación vergonzosa, para nosotros, mantenerlos en aquella exclusión vergonzosa, que hasta hoy han padecido por ser Indianos. Acordémosnos de su carácter noble y generoso, enseñémosles a ser hombres, señores de sí mismos». Muchas veces, cuando se refieren los principios políticos del artiguismo expresados en la afirmación de «la libertad civil y religiosa en toda la extensión imaginable» como lo dicen las Instrucciones del Año XIII, se piensa que su prédica se dirigía universalmente a todos los habitantes de estas tierras, sin consideración de su historia y circunstancia. Pero Artigas, hacía un hincapié específico en la situación de los indios, de quienes resalta que «tienen el principal derecho» de todas las aspiraciones que son reivindicadas para toda la población del Río de la Plata. Ejemplo de la dignidad permitida y alcanzada por el indio podría observarse en la peculiar actuación de Andresito en la Gobernación de Misiones y Corrientes.

Pero fundamentalmente, es la promulgación del «Reglamento Provisorio para el Fomento de la Campaña y la Seguridad de sus Hacendados» del 10 de setiembre de 1815, donde se ve la intención de Artigas de llenar de contenido social la libertad política de los más humildes habitantes de la provincia. En lo que fue una verdadera reforma agraria tendiente a estimular la recuperación material del territorio así como afianzar el orden rural, el gobierno revolucionario dispuso expropiar a los «malos europeos y peores americanos». Así es como considera a los enemigos de la revolución, pero no cabe duda que los enemigos eran los grandes latifundistas que habían medrado al amparo de las autoridades montevidéanas. En su artículo 6º se dice:

«Por ahora el Sr. Alcalde Provincial y demás subalternos se dedicarán a fomentar con brazos útiles la población de la campaña. Para ello revisará que cada uno, en sus respectivas jurisdicciones, los terrenos disponibles; y los sujetos dignos de esta gracia, con prevención, que los más infelices serán los más privilegiados. En consecuencia los negros libres, los zambos de esta clase, los indios y los criollos pobres, todos podrán ser agraciados con suerte de estancia, si con su trabajo y hombría de bien propenden a su felicidad y a la de la Provincia».

Está de más resaltar el declarado carácter subversivo de una transformación de la propiedad rural que personaliza a sus beneficiarios en los sectores más bajos de una sociedad colonial. No es ocioso recordar

que esta tajante definición del movimiento oriental, en el sentido de no ser una pura y simple sustitución de autoridades, alertó a las oligarquías de Buenos Aires y Rio de Janeiro —así como a la «gente bien nacida» de Montevideo— de que no había minuto que perder para aniquilar esta experiencia.

Hacia una historia de los derechos humanos en América Latina

No es del caso reseñar aquí el movimiento en tenazas que trituró al federalismo artiguista. Será más saludable intentar unas reflexiones en torno al sentido de estas experiencias. Y la primera es la necesidad de incorporarlas a una perspectiva de lucha por la dignidad humana en América Latina. Esas experiencias o bien han estado olvidadas o no se las ha querido recordar bajo esa óptica. Para comenzar, es preciso inscribirlas en el aporte —doloroso tributo— que hace nuestra región a la historia de los derechos humanos. Es hora entonces de que ésta se enriquezca y de desplazar la mirada eurocéntrica que predomina en esta materia. Hemos visto, como desde el comienzo hubo personas que afirmaron que la dignidad de los indios los hacía titulares de derechos. Para ello tuvieron que pelear por imponer el reconocimiento de su condición humana igual a la del soberbio conquistador. Pero esa historia de los derechos humanos en América Latina o mejor dicho *desde* ella, aún está por escribirse. Será indispensable indagar a fondo en todas las experiencias de promoción y defensa del indio, del negro, de los pobres. Será preciso, también, investigar cómo fueron vistos estos sectores por la doctrina de los Derechos Humanos proveniente de Europa y los Estados Unidos y cómo ellos la recepcionaron.

En otro plano, Artigas, como antes Las Casas o la experiencia misionera, nos hablan de enérgicos intentos por defender a los derrotados por la Conquista y al mismo tiempo nos evocan sus fracasos. El meollo de la cuestión está en dónde poner la mira, si dilemáticamente optamos por el intento y silenciarnos el fracaso, o si subrayamos la derrota olvidando el esplendor del triunfo —por fugaz que haya sido—. Las dos tentaciones están presentes en los abordajes usuales a esta temática y los dos son inexactos.

El enfoque optimista peca de irresponsable, pues induce a engaño sobre lo verdaderamente acontecido. Llevado al aquí y ahora, esa postura promueve una mentalidad de que los derechos humanos son y con eso alcanza, sólo formulaciones jurídicas. Es la creencia en las virtualidades taumatúrgicas de la ley, palabras mágicas que por el sólo hecho de existir nos permiten dormir en paz. Pero las declaraciones por sí, no crean ni modifican la historia humana. No alcanza con tener justicia, merecer propiamente algo. El derecho se construye con la acción de los hombres y las mujeres que fatigosamente trabajan, luchan, denuncian, persuaden, entusiasman, educan, y dan lo mayor y mejor de sí hasta afianzarlo.

La tesitura pesimista es paralizante, se queda en una derrota cierta, pero deja de lado aspectos cruciales. No tiene en cuenta, si el intento fue un fracaso desde el comienzo, un aborto en el que jamás llegó a latir la vida o si fue un proyecto que llegó a echar raíces, crecer, madurar y llegado un momento fue segado. Esto es, no se interroga si la experiencia en cuya frustración parece regodearse, en algún lugar, alguna vez, a alguna persona llegó a materializarse el derecho que en justicia le pertenecía. También para esta visión, los derechos humanos son letra pura o mejor dicho, «puro verso». Cuando esto acontece, es legítimo denunciarlo, pero una postura sistemática en esa dirección no sólo niega la realidad, sino que lo que es peor, no logra promover un solo paso para transformarla.

No está de más aclarar que una exploración en las experiencias que defendieron los derechos de los vencidos en la conquista no puede ser una exclusiva tarea de erudición. Debe ser una mirada hacia el pasado para cambiar la vida en el presente. El principal objetivo de ese programa de una historia de los derechos humanos desde América Latina será el de sopesar concienzudamente la causa de las derrotas y extraer toda la fertilidad de los pasajeros —como todo proyecto humano— triunfos. ■

Bibliografía

- KONETZKE, R. (1974) *América Latina. La época colonial*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
- HALPERIN DONGHI, T. (1970) *Historia general de América Latina*. Madrid, Alianza.
- INIGO MADRIGAL, L. (Coord.) (1982). *Historia de la literatura hispanoamericana. Tomo I: Época Colonial*. Madrid, Cátedra.
- LUGON, C. (1949) *La republique communiste chretienne des guaranis*. Paris, Economie et Humanisme.
- MAGGI, C. (1991) *Artigas y su hijo el Caciquillo*. Montevideo, Fin de Siglo.
- MOTOLINIA (1988) *Historia de los indios de la Nueva España*. Introducción y notas de Giuseppe Bellini. Madrid, Alianza.
- METHOL FERRE, A. (1968). *La conquista espiritual*. Montevideo, Enciclopedia Uruguaya, fascículo nº 5.
- PETT MUÑOZ, E. (1951) «Artigas y los indios» en *Artigas. Estudios publicados en El País como homenaje al Jefe de los Orientales en el Centenario de su muerte 1850-1950*. Montevideo, Ediciones de El País, págs. 253-268.
- PICON SALAS, M. (1944) *De la Conquista a la Independencia. Tres siglos de Historia Cultural Hispanoamericana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- SEJOURNE, L. (1973) *América Latina. Antiguas culturas precolombinas*. Madrid, Siglo Veintiuno Editores.
- VAZQUEZ FRANCO, G. (197) *La conquista justificada*. Montevideo, Tauro.
- ZAVALA S. (1950). *Filosofía de la Conquista*, México, Fondo de Cultura Económica.

CONCEPCION Y FUNDAMENTOS DE LA METODOLOGIA PARTICIPATIVA

Francisco Alvarez (*)

A continuación compartimos con ustedes, un trabajo que nos ha hecho llegar desde Santiago de Chile nuestro colega y amigo Francisco Alvarez. El trabajo, que se propone fundamentar conceptualmente una metodología educativa participativa, es fruto de una vasta experiencia del autor en talleres metodológicos con profesores de educación básica y media.

Quisiera expresar al iniciar esta exposición que no pretendo en absoluto hacer una apología de una determinada metodología con el fin de ganar adherentes. Sino que mi intención es más bien invitar a una reflexión acerca de la necesidad de plantearnos el problema metodológico de la educación como algo más amplio y complejo que el buscar o elegir nuevas técnicas o recursos para la enseñanza.

Por otra parte, debo reconocer que esta reflexión, en el caso mío y de la institución en la que tengo la suerte de realizar mi trabajo, es una reflexión limitada e influenciada por el contexto social, político y económico del país, así como por algunos educadores que a través de sus propias vidas y de sus obras nos han marcado. Reconozco que en América Latina existen muchas y ricas experiencias. La mayoría las conocemos sólo a través de lecturas e informes parciales de especialistas.

Hablar de los fundamentos de la Metodología Participativa me obliga en primer lugar a buscar hacer un intento descriptivo de esta metodología.

En segundo lugar quisiera referirme a la escasez de reflexión e investigación sobre lo metodológico y/o didáctico al interior mismo del desarrollo de las ciencias pedagógicas.

Y en tercer lugar espero poder explicitar cuáles son los elementos conceptuales en que se sostiene esta metodología.

1. ¿Qué es la Metodología Activo Participativa? Intento de descripción

Me atrevo a decir que nosotros llamamos así no a una técnica, ni tampoco a un procedimiento estandarizado, sino a un estilo de desarrollar la acción pedagógica. Estilo que involucra tanto actitudes internas del educador como procedimientos usados por él, así como también la manera de relacionarse con todos los sujetos que intervienen en la acción pedagógica.

Este estilo, en nuestra experiencia concreta del CIDE, se ha desarrollado en primera instancia fuera de los sistemas formales de educación. Y preferentemente en sectores populares o postergados socialmente.

Pero también este estilo se ha intentado experimentar al interior del sistema escolar. En este caso las experiencias no se han reducido solamente a sectores sociales postergados, aunque por ellos ha habido preferencia, sino que han sido abiertos a todos los educadores inquietos y preocupados de hacer mejor la educación.

Pero ¿cómo definir o caracterizar este estilo?

Ante cualquier demanda se responde invitando a los involucrados o demandantes a que expresen el sentido de su demanda, cómo surgió, a qué apuntan, etc. Iniciando así un diálogo, una conversación entre todos.

Para favorecer dicha conversación recurrimos a juegos variados (muchos de ellos de simulación) que por una parte animan a que todos participen y, por otra, facilitan el traer a la conversación los problemas más relevantes a los que ellos mismos quieren buscar solución.

En el caso de un trabajo en un medio campesino se recurre al juego de «Cómo se organiza una granja». En el caso de docentes escolares hacemos un juego llamado «Historia de la escuela» donde el grupo construye, ayudado por naipes, una historia colectiva de cómo funciona una escuela con todos los sucesos y problemas que se viven a su interior.

Pero esta conversación es sistemática y espaciada en el tiempo. De manera que lo que se reflexiona en el grupo, los participantes lo vayan interiorizando y contactando en su tarea cotidiana. Por ejemplo, en el caso de los docentes los talleres se hacen a lo largo de cinco meses, realizando una sesión mensual (de 12 horas de trabajo). Y entre sesión y sesión deben realizar tareas pero vinculadas a su propio quehacer escolar (por ejemplo preguntar a sus alumnos si trabajan en la casa; registrar comportamientos de alumnos; etc.).

La clase expositiva ha sido prácticamente desterrada. Pero si es necesario, para entregar información que el grupo necesita para continuar su conversación,

(*) Director de Cuadernos de Educación del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Santiago de Chile.

se hace. Aunque esta información, muchas veces, se entrega a través de documentos escritos y/o visuales.

Al educador no se le suele llamar profesor, sino coordinador. A veces, muy cariñosamente, algunos lo llaman maestro. Y su función es la de proponer a los participantes ejercicios (juegos, dinámicas, etc.) que motiven a que se realice la conversación. Por eso se requiere de él también una gran capacidad de observación para estar atento a los requerimientos del grupo.

Las conversaciones desembocan en productos. Estos son materiales educativos que se crean para desarrollar determinados temas; acciones educativas innovadoras que se planifican y se llevan a la práctica; compromisos personales y/o grupales.

Todas y cada una de las sesiones de trabajo se evalúan tanto desde el punto de vista de los logros obtenidos, como desde el clima en el que se ha desarrollado todo el trabajo.

2. ¿Es necesario fundamentar una metodología?

El profesor Angel Díaz Barriga, mexicano, master en Pedagogía, acaba de publicar aquí en Argentina un estudio titulado «Didáctica, aportes para una polémica». El sostiene que la didáctica es el ámbito ignorado de la educación frente a la relativa importancia que tienen otros saberes pedagógicos. Más aún, él llega a decir que ni siquiera «hay conciencia de lo que se ignora, entonces no hay necesidad de conocer» (Díaz Barriga, 1991).

Esta ignorancia viene en parte porque siempre se le ha definido con un carácter instrumental y se ha confundido «el planteamiento didáctico, con una acción que no requiere el mínimo rigor conceptual, ya que la podría desempeñar cualquier persona dotada de lo que suele llamarse sentido común» (Díaz Barriga, 1991). Por otra parte, en esta ignorancia social de la didáctica, nosotros los educadores, tenemos que hacer un mea culpa porque nuestra acción ha estado revestida, tal vez por la misma exigencia de los hechos en los que se ha desenvuelto, de un activismo carente de reflexión.

En este sentido llama la atención la escasez de escritos al respecto. Y en los pocos que se encuentran estos son más bien de carácter descriptivo que vienen a acentuar más aún la dualidad de teoría y práctica.

En un estudio crítico y evaluativo sobre la formación docente vista desde la investigación, Cecilia Cardemil (1991) después de analizar experiencias de Colombia, Argentina, Chile y México concluye:

«La formación es expositiva, teórica y sin referencia a la realidad. Así por ejemplo hay todo un saber acumulado sobre la motivación que no llega a confrontar paso a paso en su entrenamiento práctico, pero que domina discursivamente. A esto se agrega que la preparación los orienta hacia la tecnocracia, no hay discusión ni reflexión acerca de los aspectos filosóficos, pedagógicos o psicológicos de la didáctica».

De ahí que se vea como algo de suma importancia el

plantear que el problema metodológico de la educación se enfoque, como señala el profesor Díaz Barriga, no como una disciplina que ofrece un conjunto de técnicas o procedimientos, sino como una disciplina que:

- propone criterios que responden a concepciones amplias de la educación (y en ese sentido es teórica),
- sus propuestas son resultados de momentos históricos y sociales, y
- además, estas propuestas se engarzan con un proyecto social (Díaz Barriga, 1991).

En la medida que seamos capaces de hacer una reflexión de nuestras acciones pedagógicas desde estas tres dimensiones, podremos hablar de metodología con consistencia sin crear un divorcio de lo teórico y lo práctico.

El avance de las ciencias y el aporte de las mismas a la educación (de manera especial la sociología y psicología) nos ha permitido superar el concepto de metodología como disciplina encargada de estudiar y proponer la diversificación de métodos para la enseñanza.

En el análisis de los hechos esenciales del proceso educativo describimos variados procedimientos, recursos, técnicas y normas prácticas que el profesor puede utilizar en cada caso.

Una misma técnica puede tener, y de hecho tiene, efectos diferentes según las condiciones de su aplicación y las intencionalidades del que la aplica. Por eso la metodología ya no se entiende como la simple sistematización de métodos (A, B, C...), sino como la elaboración de criterios que permiten justificar, construir y ordenar la acción pedagógica en cada situación.

A esos criterios, es decir a los que justifican o dan un marco conceptual a nuestra práctica, al mismo tiempo que nos permiten recrearla y ordenarla, son a los que me quiero referir a continuación.

3. Los criterios que orientan nuestra práctica pedagógica

3.1. La confianza básica en la persona

Freire dice que el sujeto de la búsqueda humana es la persona que la hace.

Recuerdo que en un encuentro con un grupo de educadores en los tiempos que estuve viviendo en Chile él nos decía refiriéndose a su vida familiar:

«No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que deba ser. O la amo como es, en su búsqueda, en su inconclusión, en su vocación de ser, o no la amo»

e igualmente al referirse a sus alumnos:

«No puedo igualmente cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada». (La influencia de Freire en nuestra práctica pedagógica. Apuntes internos. CIDE).

Es decir, es un criterio que se refiere a la confianza en

la capacidad de la persona. Lo cual sitúa al educador en un tipo de relación pedagógica totalmente diferente a la que el mismo Freire describe y califica como bancaria. Confiar en la capacidad de la persona significa que reconozco que no hay nadie totalmente ignorante. Que en cada persona hay un cúmulo de potencialidades, un cúmulo de saberes, un conjunto de destrezas que lo posibiliten para realizar aprendizajes para elaborar conocimientos.

Esta capacidad de aprender está enfatizada también en la experiencia y obra de Carl Rogers. El dice que *«la condición fundamental para que se dé un aprendizaje significativo, que involucre a toda la persona, es la confianza básica del maestro sobre la capacidad de sus alumnos de aprender por sí mismos»* (Rogers 1980).

Esto significa entonces que cuando hablamos de Metodología Activo Participativa no estamos haciendo referencia al uso de una u otra técnica, sino que nos referimos antes que nada a este criterio de confianza que guía, orienta y sitúa al educador en una actitud frente a aquellos con los que interactúa, ya sean estos adultos, jóvenes o niños.

De ahí entonces que la persona que dice utilizar la Metodología Activo Participativa no puede iniciar ninguna acción educativa estableciendo planes y programas elaborados por él mismo, desde su mundo, sino que se interesa primero por el mundo de los que llama sus alumnos, por sus experiencias y sus expectativas.

3.2 Esto nos lleva a plantear un segundo criterio que tiene estrecha relación con la concepción misma de persona que hemos ido asimilando y vivenciando:

El grupo es instancia privilegiada de aprendizaje; porque la persona, como ser con otros, aprende en la relación con los demás y con el mundo.

Freire señala, respecto a la búsqueda a la que anteriormente hacía mención, que *«el sujeto es el hombre que busca en comunión y no en el aislamiento»*. El dice *«la esencia fenoménica de la educación radica en la dialogicidad»* (Freire, 1969). Lo que lo lleva después a establecer que *«nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo»* (Freire, 1969).

De ahí entonces que una práctica pedagógica reconozca que las personas involucradas en este aprender (ya sea taller, curso, clase...) son considerados como personas a las que se invita a expresar su manera de sentir y de concebir las situaciones que las implican. En el grupo *«se genera el espacio para la participación, para hablar y ser escuchado, para sentir y expresar la aceptación del otro, para compartir emociones y percibir el valor de cada uno»* (Almarza, 1990).

Esta concepción de la persona que se realiza, que se hace en la relación con los otros, también está fuertemente expresada por Rogers cuando dice que es sólo en la participación que las personas pueden *«actualizar su orientación vital hacia el desarrollo, la diferenciación y la cooperación con los demás, y alcanzar autenticidad, mostrándose cada vez más como son, desarrollando*

aceptación por los otros y comprensión de sus sentimientos y expresiones» (Rogers, 1967).

Por lo tanto, el grupo es utilizado como la instancia privilegiada para el aprender. Lo cual no excluye, como algunos piensan, la figura del maestro. Lo que pasa es que esto lo sitúa también en un tipo de relación diferente. En vez de ser maestro porque entrega conocimientos elaborados, es maestro porque facilita el aprendizaje en el grupo otorgando a éste instrumentos adecuados para que la relación grupal sea educativa. Lo que podría llevarnos a consideraciones que, aunque ahora no sea el momento de plantear, quisiera al menos sugerir. En la formación de maestros hay que enfatizar más que el entrenamiento para entregar conocimientos el entrenamiento para crear condiciones en los grupos de manera que estos se conviertan en grupos de aprendizaje.

3.3. Si las dos características señaladas anteriormente se refieren fundamentalmente a una actitud que sitúa al educador en una forma de relación nueva frente a los sujetos de la educación, el tercer criterio dice relación a los medios, a los instrumentos que permiten que se dé esta nueva relación:

Las personas nos expresamos y relacionamos a través de nuestro cuerpo.

Mucho se ha criticado la educación tradicional por su verbalismo y racionalidad excesiva. Las personas hemos ido adquiriendo conciencia del valor de nuestro cuerpo y de la integralidad de lo corporal y biológico con otros ámbitos de nuestro ser.

Maturana, refiriéndose a la educación que se ha proporcionado a los jóvenes dice: *«La tragedia de los adolescentes es que comienzan a vivir un mundo que niega los valores que se les enseñó. El amor no es un sentimiento, es un dominio de acciones en las cuales el otro es constituido como un legítimo otro en la convivencia. La justicia no es un valor trascendente o un sentimiento de legitimidad, es un dominio de acciones en el cual no se usa la mentira para justificar las propias acciones o las del otro»* (Maturana, 1990).

El movimiento de Educación Popular ha sabido rescatar este elemento permitiéndonos descubrir que lo manipulable, lo biológico y lo concreto son elementos facilitadores de la participación. Por lo tanto, el uso de todos los recursos que permitan la expresión de las personas en el grupo y la comunicación de las mismas serán instrumentos válidos para la tarea educadora.

No se trata, como algunos piensan, que este afán por producir instrumentos y materiales novedosos es para hacer entretenida la educación. No. Cada material o instrumento que se usa debe ser filtrado primero por todas estas preguntas: ¿Permite este instrumento la expresión y participación de las personas dentro de un ambiente de libertad y no de opresión? ¿Facilita el intercambio de experiencias? ¿Permite la acumulación de información y el análisis y selección de la misma?

No se trata de valorizar el instrumento por el instrumento, sino la intencionalidad y direccionali-

dad que se le da al mismo. Es lo que hacía Freinet en su escuela al usar las acciones cotidianas como elementos para el aprendizaje.

Esta valoración de lo concreto, del cuerpo, de la situación real, del aquí y ahora se hace presente en la Metodología Activo Participativa a través de los juegos que favorecen la reflexión, de la simulación que nos permite analizar y criticar nuestro mundo.

En nuestra cultura el juego constituye esencialmente una actividad de entretenimiento, esto es, una actividad que lleva a las personas a dejar de lado los problemas de su vida diaria y sus preocupaciones más agobiantes para así «pasar el resto» (Silva, 1982). La Metodología Activo Participativa ha logrado incorporar la dimensión lúdica en el trabajo educativo con la finalidad de reproducir las condiciones en que transcurre la vida diaria con la mayor fidelidad posible haciendo que «los jugadores pasen a representar su propio papel, mezclando la fantasía con la realidad, viviendo un juego o jugando su vida» (Silva, 1982).

Juan Eduardo García Huidobro, en un análisis de lo que él llama la «fase pedagógica» de Paulo Freire dice: «El método de investigación propuesto, que constituye una experiencia de aprendizaje que se repite en la etapa propiamente educativa, parte de una situación existencial concreta, que es una situación límite, que contiene una contradicción y que debe ser concientizada y superada por el hombre» (García Huidobro, 1982).

El mismo Rogers reconoce que «en sus movimientos físicos se expresa de la manera más espontánea posible». Y que aunque él no promueva particularmente esto, sabe «de algunos facilitadores que consiguen hacerlo con gran soltura y eficacia» (Rogers, 1982).

3.4. El cuarto criterio se refiere a que el aprendizaje está ligado con la vida personal y social de los que aprenden. Es decir, los contenidos se relacionan con las experiencias individuales y sociales de las personas. O sea que el conocimiento tiene un carácter social.

Esto significa que las actividades propuestas en una acción pedagógica están vinculadas a las situaciones y hechos sociales que constituyen el medio de vida de los estudiantes, de los que aprenden. Freire habla del «levantamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajara» (Freire, 1969).

En nuestra experiencia con docentes hemos constatado cómo afloran contenidos diversos, según las condiciones de los participantes en talleres y de acuerdo a las situaciones propias de cada grupo (Alvarez y otros, 1985). Porque «el aprendizaje es significativo cuando se entreteje con cada aspecto de la persona, recogiendo tanto lo cognitivo como lo emocional, en las situaciones en las que se desarrolla» (Rogers, 1980).

Freinet refiriéndose a lo importante que es no separar la escuela de la vida relata, en uno de sus escritos, sus propios sentimientos de cuando él llegaba a la escuela.

«Nos acercábamos a la escuela. No nos faltaban las ideas, inclusive ideas originales; las lenguas se

soltaban con sutileza y humor; las iniciativas fructificaban, buenas o malas. Y entonces, bruscamente, sonaba la campana, se producía de inmediato como un vacío en nuestro ser. La vida se detenía ahí donde la escuela comenzaba: un mundo nuevo, totalmente diferente del que vivíamos, con otras reglas, otras obligaciones, otros intereses, lo que es más grave, una ausencia a veces dramática de interés. Contábamos por última vez las canicas en los bolsillos... La puerta se cerraba» (Freinet, 1970).

El aprendizaje no es para la Metodología Activo Participativa un conjunto de conocimientos ya elaborados y estáticos, sino que es la elaboración de conocimientos que las personas, en su grupo y en sus situaciones, realizan para darle un sentido a la misma. Es recrear su mundo y no sólo mirar y observar el mundo recreado por otros.

3.5 Esto nos lleva a señalar un quinto criterio que no es más que una explicitación de lo expuesto anteriormente: el aprendizaje significa cambios cualitativos tanto en la persona como en el grupo.

En la Metodología Activo Participativa este criterio debe atravesar todo lo que se hace o se plantea. Al elegir y ordenar los recursos que van a ser usados hay que preguntarse si ellos nos van a permitir crecer como personas, si nos van a permitir mejorar el mundo de comunicaciones y convivencias en el que estamos insertos, si nos van a permitir encontrar un sentido a lo que hacemos.

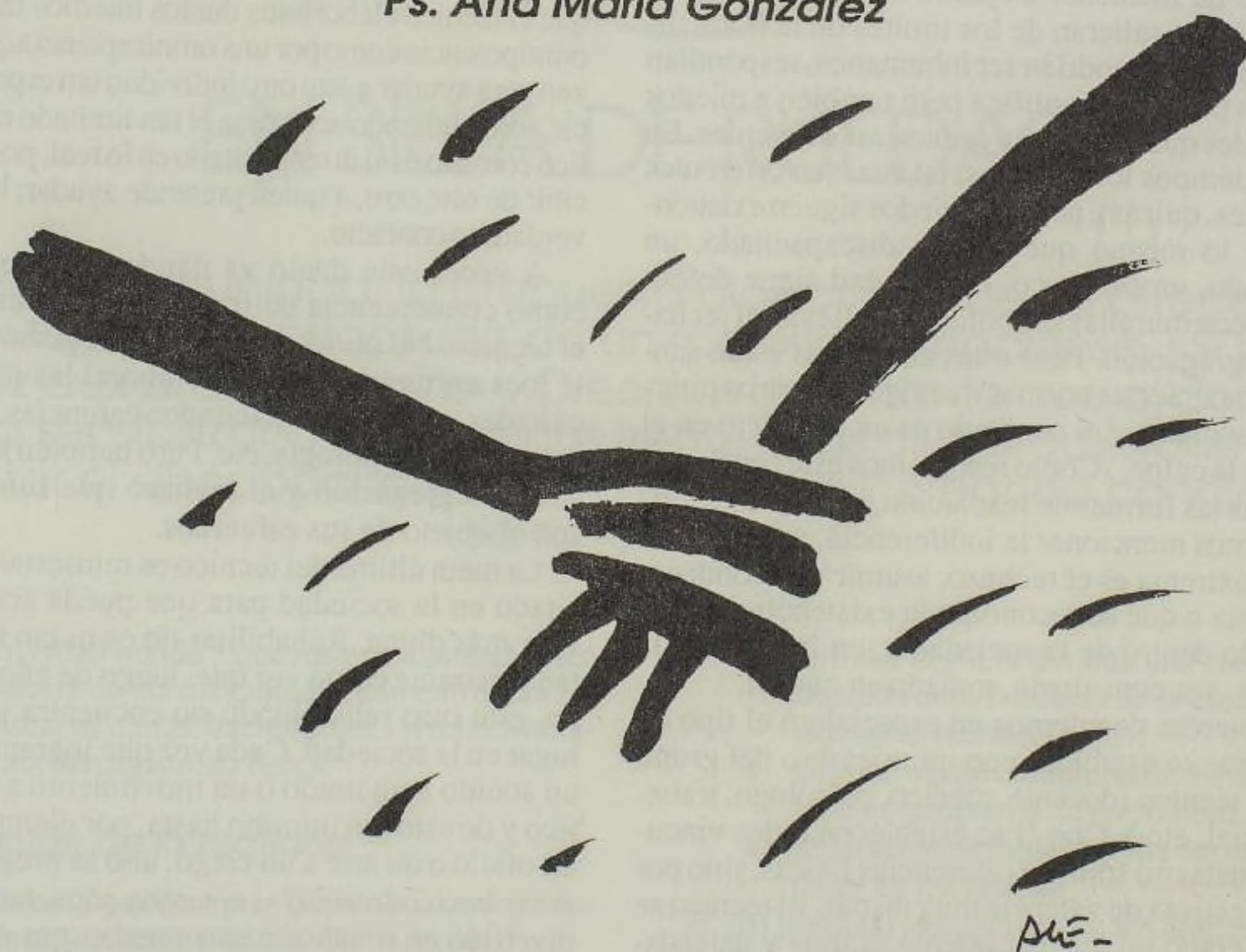
«Decir, pues, que practicamos una metodología participativa es reconocer que los procedimientos usados para el aprendizaje se guían, orientan, se cuestionan y evalúan por estos criterios. Y que cualquier elección de técnica o recurso pedagógico se hace teniendo presente estos criterios» (Alvarez, 1991).

Referencias bibliográficas

- ALMARZA, O. Pedagogía grupal, una experiencia de capacitación. CIDE, Stgo. 1990.
- ALVAREZ Fco., CARDEMIL C. Escuela Rural y Educación. CIDE 1985.
- ALVAREZ Fco. Talleres metodológicos y asignaturas. CIDE 1991, p. 32.
- CARDEMIL, C. «El perfeccionamiento visto desde la investigación». Capítulo de un libro en preparación CIDE.
- FREINET, C. Técnicas Freinet en la escuela moderna. Siglo XXI. México 1970, p. 41.
- FREIRE, P. Sobre la acción cultural. ICIRA, Stgo. 1969.
- FREIRE, P. Educación como práctica de la libertad. ICIRA Stgo. 1969, p. 100.
- GARCÍA-HUIDOBRO J. Paulo Freire y la educación de adultos como acción cultural. CIDE 1982, p. 23.
- MATURANA, H. Emociones y lenguaje en educación y política. Hachette, Stgo. 1990, pág. 30.
- ROGERS, C. El proceso de convertirse en persona.
- ROGERS, C. Ser persona.
- ROGERS, C. Grupos de encuentros. Amorrortu. Bs. Aires 1982, p. 66.
- SILVA, J. Educación popular mediante los juegos de simulación. CIDE 1982, p. 11.

EL DISCAPACITADO Y EL TECNICO: Una relación complejamente humana

Ps. Ana María González



Aquí se presenta un conjunto de reflexiones que realiza una psicóloga a partir de su experiencia en el trabajo directo con discapacitados dentro de una institución educativa privada de Montevideo. La idea central de las mismas es aportar a la reflexión para comprender las redes vinculares entre dos seres humanos diferentes e intentar que esa relación sea más exitosa.

Este artículo está basado en la experiencia recogida en casi siete años de trabajo con discapacitados múltiples, portadores de lesiones de tal entidad que en la gran mayoría de los casos iban acompañadas de retardos mentales severos y profundos. Creemos oportuno realizar tres puntualizaciones: podrá variar la intensidad de carga afectiva involucrada en cada

relación, pero las ideas manejadas son igualmente válidas para otro tipo de patologías. En segundo lugar, por tener elementos subjetivos, más que un artículo puede tratarse de una serie de reflexiones que apuntan a dejar planteado un conjunto de preguntas sin respuesta, porque cuando de derechos humanos se habla lo mejor que podemos hacer es ayudar a otro

a buscar sus propias respuestas. Y por último, corresponde aclarar que estas reflexiones tienen un abordaje teórico desde los aportes lacanianos.

Si bien el tema es complejo y sumamente amplio siempre que se lo encara, el o los planteos son unidireccionales, desde la sociedad hacia el discapacitado. Son los individuos «normales» los que deben hacerse cargo de aquellos congéneres que se hallan en «inferioridad» de condiciones, sin hacer discriminaciones del tipo de minusvalía que tengan, sin valorar cuál es el aporte que puedan realizar.

Desde tiempos inmemoriales la sociedad se ha encargado de mantener alejados de ella a todos los individuos que salieran de los límites de la normalidad. Los métodos podrían ser inhumanos, respondían o no a una posición científica pero también a miedos y ansiedades que generaban estos seres diferentes. En nuestros tiempos los métodos, tal vez, son diferentes (más sutiles, quizás), pero los miedos siguen existiendo. Y es lo mismo que sea un discapacitado, un excarcelado, un psicótico, la sociedad sigue defendiéndose con murallas simbólicas que llevan al rechazo y la segregación. Pero estas conductas están sancionadas por ciertas normas que rigen nuestros intercambios sociales y el resultado es un conflicto en el que surge la culpa. ¿Cómo resolvemos este conflicto? Son varias las formas de resolución, a título de ejemplo podemos mencionar la indiferencia, una modalidad más extrema es el rechazo, asumir una conducta paternalista o que se reconozca la existencia del discapacitado dentro de la sociedad y, en la medida de lo posible, sea consultado, tomado en cuenta.

Nos interesa detenemos en especial en el tipo de vínculo que se establece con un miembro del grupo social, el técnico (docente, médico, psicólogo, trabajador social, etc.). Con él se establecen redes vinculares signadas no sólo por diferencias físicas, sino por cargas afectivas de valencia muy dispar. El técnico se presenta como un ser físicamente «sano» y narcisísticamente satisfecho, en tanto ha colmado parte de sus expectativas vocacionales, que pone al servicio de un otro sus deseos, que se pone él mismo en el lugar de los deseos de un otro, es decir, de alguna forma atiende las demandas de otro generándole satisfacción. Mientras que el discapacitado es una persona incompleta física y emocionalmente, en lo real y desde lo simbólico. Ni su familia ni el grupo han logrado bañarlo libidinalmente, es un ser que se ubica (por lo menos hasta antes de su encuentro con los técnicos) en el lugar del no deseo. No queremos decir que sea ignorado por su familia que atiende su problemática física, pero es un hijo que frustra las fantasías paternas. Así, mientras uno, el técnico, enfrenta el afuera desde su omnipotencia, el otro lo hace desde un narcisismo herido con vivencias de frustración y a veces de desconfianza.

Las primeras fantasías del técnico vienen marcadas por su omnisapiencia y fundamentalmente por su

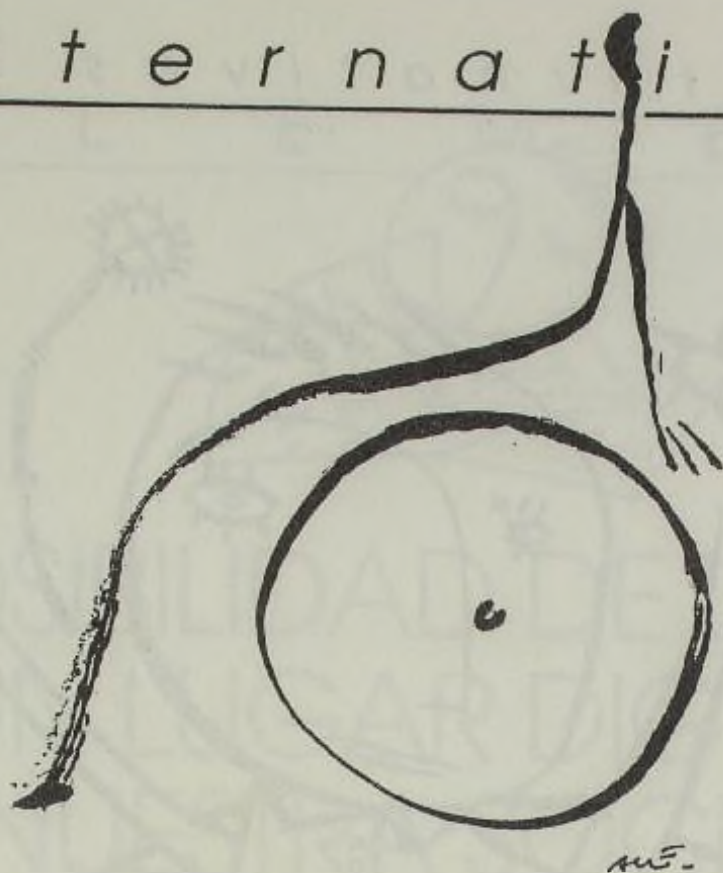
omnipotencia. ¿Será posible que desde este lugar se pueda ayudar a un otro tan distinto? En cambio, las primeras fantasías del impedido generalmente vienen cargadas de temor. ¡Cuántas veces hemos visto a los técnicos diciendo a su paciente o alumno lo que *tiene* que hacer salteándose el hecho de *si puede o si quiere* hacerlo! ¡Cuántas veces hemos visto al discapacitado poniendo trabas a su tratamiento con excusas que generalmente van destinadas a generar pena o lástima! Cada uno desde su lugar opera desde sus propias necesidades y lo que falla, en la mayoría de los casos, es la posibilidad de *ponerse en el lugar del otro*.

Parte de este conflicto podría resolverse en la medida que el técnico elabore sus duelos internos tanto por una omnipotencia como por una omnisapiencia que no le sirven para ayudar a este otro individuo tan especial. Es decir, sólo pudiendo aceptarse él tan limitado en lo simbólico como lo es el discapacitado en lo real, podrá dar y recibir de este otro, a quien pretende ayudar, logrando un verdadero contacto.

A veces este duelo va dándose con el tiempo y como consecuencia de frustraciones acumuladas en el técnico. No olvidemos que a esta persona también le toca enfrentar en su vida laboral las mismas dificultades que al discapacitado: carencias de infraestructura, de tecnología, etc. Pero también le toca lidiar con la segregación y el rechazo que sufren quienes son el objeto de sus esfuerzos.

La meta última del técnico es reinsertar al discapacitado en la sociedad para que pueda acceder a una vida más digna. Rehabilitar no es ni tan trabajoso ni tan frustrante como ver que, luego de años de esfuerzo, este otro rehabilitado no encuentra un lugar, *su* lugar en la sociedad. Cada vez que logramos arrancar un sonido a un mudo o un movimiento a un parapléjico y de esto tan mínimo hasta, por ejemplo, enseñar un oficio o un arte a un ciego, uno se pregunta, «¿qué estoy haciendo aquí?», si tantos años, tanto esfuerzo invertido en muchos casos quedan por el camino al enfrentarse a la no aceptación, a la falta de posibilidades laborales. Si lo pensamos desde el otro lado, aunque mínimo, cada progreso que logra el impedido lo ayuda a dignificar su vida. Y cada progreso del impedido sirve como reforzador positivo, como aliciente para seguir tratando, aunque para esto es necesario que ambas partes aprendan a manejar los montos de expectativas que se depositan en cada uno de estos logros. Aunque sea parcialmente, en esos momentos de cumplimiento de metas, tanto el técnico como el discapacitado logran situarse en el lugar de la completud. En esos instantes, aunque fugazmente, ambos miembros de la dupla superan frustraciones.

De manera sintética intentamos presentar una serie de dificultades de orden psicológico, social y, en menor medida, económico, que deben enfrentar estos dos seres humanos distintos en la búsqueda por una aceptación social más plena y dinámica de la discapacidad en todos sus ámbitos. ■



EN SILLA DE RUEDAS

En esta oportunidad, la propuesta didáctica que les ofrecemos está tomada y adaptada de un material canadiense, «*Si vous croyez aux droits humains*»¹. Creemos importante que el docente pueda sensibilizar a sus alumnos frente a las dificultades que debe afrontar el discapacitado como forma de ir creando conciencia de su realidad.

Esta actividad tiende a que los estudiantes tomen conciencia de las dificultades que enfrentan las personas discapacitadas, haciéndoles vivir las limitaciones de una discapacidad física.

Observación de la realidad

A. El docente puede optar por una u otra de las siguientes maneras de acceder al tema:

1. El docente presenta el cuento de Alejo (véase anexo) o lo hace leer por los niños.
2. El docente entra en clase con su brazo diestro inmovilizado, o utilizando muletas, o en silla de ruedas...

B. Los estudiantes identifican discapacidades conocidas o vividas por ellos o por personas de su entorno u observadas durante un viaje, una visita, etc.

C. Después intercambian impresiones sobre las reacciones que tuvieron frente a esas personas y sobre las dificultades que esas discapacidades imponen.

- simular ceguera durante una comida, o un traslado dentro o fuera de la escuela, o una actividad recreativa, etc.;
- simular sordera mientras se ve una película, o un programa de televisión;
- utilización de muletas, silla de ruedas, vendajes en los brazos...

B. Al terminar la experiencia, los alumnos identifican las dificultades encontradas y reflexionan sobre las consecuencias de una discapacidad permanente para un estudiante en diversas situaciones, por ejemplo:

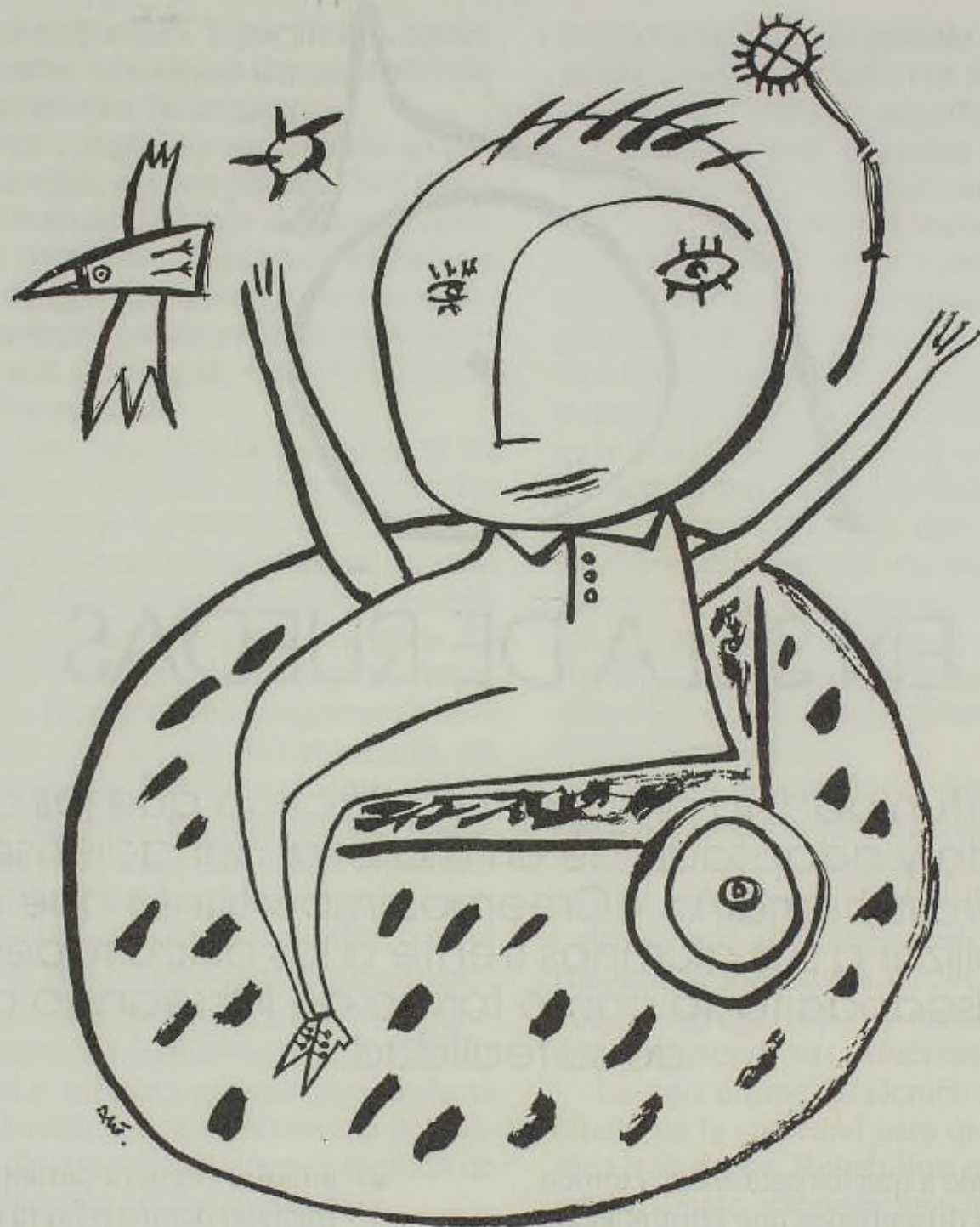
- en el acceso a los diferentes servicios de la escuela;
- en la exclusión de algunas actividades educativas;
- en las limitaciones para elegir una orientación profesional.

C. Se puede formar un equipo que prepare un esquema de discusión a ser usado cuando una persona discapacitada sea invitada a clase.

Transformación de la realidad

Preescolar-Primaria

A. Los niños pueden hacer dibujos que repre-



sentan situaciones vividas por una persona discapacitada y sus relaciones con su entorno (escuela, familia, diversiones, salidas, etc.). Colgar los dibujos en la escuela.

- B. Pueden también redactar un cuento sobre un niño afectado por una discapacidad diferente a la presentada en los dibujos.

Secundaria

- A. Averiguar con las asociaciones de discapacitados o de padres de discapacitados las normas vigentes que los amparan y las características que deben tener los locales para que puedan acceder y usarlos.
- B. Los estudiantes identificarán los diferentes cambios que hay que hacer en el local liceal para permitir el acceso a las personas discapacitadas y después de ordenar los resultados obtenidos los presentarán a la dirección del instituto.

Anexo

Cuento de Alejo²

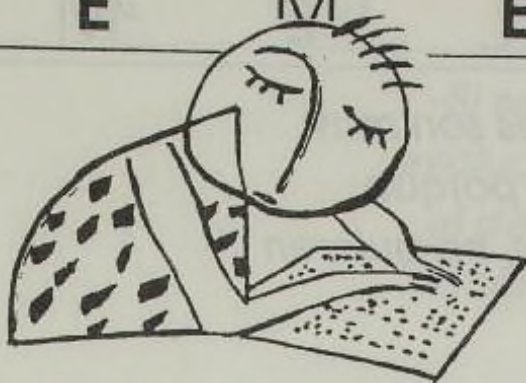
Hola, me llamo Alejo. Tengo los ojos grises, las mejillas rosadas y una naricita respingada. A menudo me dicen que no soy muy amigo del peine. A veces me llaman pequeño sinvergüenza. Tengo ocho años y una hermanita a la que me gusta hacer bromas. Me gusta la Navidad y todas las fiestas, las tortas, los juegos y las sorpresas.

Pero hay ciertas cosas que no puedo hacer: por ejemplo, no puedo bajar ni subir las escaleras, ni correr, ni saltar, ni subir a los árboles, ni caminar. Es así desde que nací porque mis piernas están paralizadas.

¿Tú conoces otros amigos como yo?

Alejo

1. Cahier Pédagogique, Centrale de l'Enseignement du Québec, 1983.
2. Inspirado en: Monchaux, Marie-Claude, Alexis le petit garçon qui n'a jamais marché. Paris, Magnard, 1974, 44 p.



LA POSIBILIDAD DE LOGRAR UN LUGAR DIGNO EN NUESTRA SOCIEDAD

Presentación

En la ciudad de Salto, durante el año pasado, realizamos un taller de educación y derechos humanos con docentes contando, por primera vez, con la grata presencia de maestras de escuelas especiales. Fue una oportunidad en la que pudimos oír y aprender sobre una realidad de la que ignoramos muchas facetas y de la que, también muchas veces, tampoco queremos saber.

El conocer los objetivos que se plantean, los problemas que deben enfrentar dentro y fuera de la escuela; la riqueza de la relación humana con alumnos discapacitados y los logros que obtienen nos movilizó interiormente, nos sacudió fantasías infundadas. Decidimos, entonces, hacer una modesta investigación, hablar con algunas personas e instituciones especializadas en el tema y compartir con los docentes de primaria y nivel medio, con los lectores de esta revista, como un aporte en la comprensión y difusión de los problemas que deben enfrentar los discapacitados, sus familias y los técnicos que con ellos trabajan.

Nuestro trabajo no intenta ser un muestreo, de hecho hubiese sido deseable tener la palabra de más involucrados, por ejemplo, las asociaciones de padres. Lo que a continuación les brindamos es el resultado de las entrevistas que mantuvimos con:

- ☐ *María Adela Castrillón, maestra especializada en discapacitados intelectuales.*
- ☐ *Ana Cerutti, maestra común y psicomotricista.*
- ☐ *Ana María González, psicóloga.*
- ☐ *Rosario Gutiérrez, maestra común y fonoaudióloga.*

- ☐ *Araceli Monteaño, maestra especializada en sordos, ortofonista.*
- ☐ *Heloísa Salvo, maestra común que realiza integración.*
- ☐ *CINDIS (Centro de Integración de Discapacitados).*

- ☐ *INPADIS (Instituto Psicopedagógico de Atención al Discapacitado).*
- ☐ *Centro Educativo de Retardo Mental «Uruguay».*
- ☐ *Inspección de Escuelas Especiales del Consejo de Educación Primaria.*

Ma. Luisa González

«Cuando las discapacidades son muy notorias los padres no salen porque tienen miedo de ser mirados, no quieren salir a la calle.»



Una maestra nos sorprendió durante la entrevista, cuando nos preguntó, *¿Ustedes ven a los discapacitados en Uruguay?* La respuesta no vino inmediatamente a nuestros labios. Nos detuvimos a pensarlo y al recorrer en nuestra memoria las imágenes cotidianas notamos que no era frecuente encontrarnos con discapacitados en la calle, en el ómnibus, en el supermercado, en los liceos, en fin, en todos aquellos lugares tan familiares para cualquiera de nosotros.

Nos dijo, luego: *«Cuando las discapacidades son muy notorias los padres no salen porque tienen miedo de ser mirados, no quieren salir a la calle. Hay que hacer todo un trabajo para que se animen a sobrepasar la mirada de los demás, se animen a ir a un parque, a caminar por 18 de Julio, subir a un ómnibus y que no importe cómo los miran los otros».*

Sólo esta afirmación nos genera un sinnúmero de interrogantes referidas a la dignidad del discapacitado, a la realidad que viven los padres, los demás familiares, los técnicos; interrogantes respecto a la integración familiar, escolar, social en una palabra; sobre las responsabilidades a asumir, los inconvenientes a vencer, las propuestas a implementar y sobre las experiencias que están en marcha.

I. Integración o segregación

Un estudio etnográfico de una sociedad podría, metodológicamente, partir de la observación de un recién nacido y seguir su evolución dentro de la sociedad, analizar las múltiples relaciones que mantiene a medida que va creciendo, los grupos a los que se va integrando y aquellos de los que es segregado. Por supuesto, no basta con la descripción del fenómeno, posteriormente deberá realizarse un estudio tendiente a su comprensión. Sin pretensiones científicas, nos atrevemos a recoger esa propuesta metodológica

para intentar conocer nuestras conductas sociales en relación a la persona discapacitada.

En nuestra sociedad el niño recién nacido es considerado un miembro más del grupo familiar. Allí recibe los afectos y las caricias que moldearán su yo; su primera imagen de autoridad demarcando sus posibilidades y sus límites; la adquisición de un lenguaje que le permitirá comunicarse con el mundo exterior. En definitiva, comienza su primer aprendizaje de pautas socioculturales que lo habilitarán a integrarse normalmente al grupo social.

Por razones que no corresponde desarrollar aquí, desde hace unos lustros, el niño siendo aún pequeño pasa a vincularse con otro grupo social, el jardín de infantes. Se trata de otra etapa muy importante de la socialización en la que comienza a relacionarse con sus pares. Estamos frente a un vínculo diferente del que desarrolla con los adultos y, por ende, ante nuevas pautas: debe aprender a compartir, a jugar respetando reglas, a admitir que ya no es el centro de las atenciones. También se enfrenta a una nueva autoridad, con sus peculiaridades. El niño aprende a desenvolverse en un ambiente distinto al que le era habitual y que le otorga otra rica gama de posibilidades de crecimiento psicológico y social. Cada vez de forma más temprana se incorpora al sistema educativo formal. Es una tendencia universal, sólida y profusamente fundamentada, destinada a brindarle un conjunto muy variado de herramientas en el camino de su formación como persona íntegra.

Pero su vida social no se reduce a la concurrencia a un centro educativo, también recibe visitas de familiares y amigos, concurre a restaurantes, cines, pasea por plazas y centros comerciales, va a la playa... y siempre rodeado de sus iguales, de otros seres de la misma especie. Instancias todas de vivir experiencias, desarrollar habi-

lidades, conocer otras personas con sus ideas, sus gustos, sus caprichos, sus gestos... en una palabra, son instancias de progreso personal.

Las ciencias sociales nos enseñan que el ser humano no nace racional sino que esta capacidad, al igual que otras que hacen al lenguaje, a los afectos, al relacionamiento, se van desarrollando en el niño paulatinamente gracias a los contactos y estímulos que recibe del grupo del cual es miembro. El aislamiento, la segregación no colaboran en nada en la constitución de una persona con las cualidades que valoramos como humanas.

Siempre que se cataloga a alguien de distinto y se le margina se le están cercenando posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas. Capacidades innatas diversas que todos tenemos en diversas proporciones (aunque no es feliz el término porque no se trata de hacer cuantificaciones, por más que algunas, como la inteligencia, sí son controvertidamente medibles). La humanidad se nos presenta como una gran vitrina donde podemos hallar multiplicidad de aptitudes diseminadas arbitrariamente, como si llovieran de una nube que el viento lleva de un lugar hacia otro.

Las habilidades artísticas o deportivas, el talento del orador, la genialidad del matemático, las virtudes de quien sabe dar y recibir afecto, comprensión y compañía, son, entre otras, todas cualidades igualmente humanas que gozan de diferente valoración y por ende varía su recompensa social: el prestigio y el reconocimiento en un extremo y la desconsideración en el otro. Sin embargo, todas ellas pueden manifestarse y madurar sólo si el ser humano se halla inmerso en su grupo social.

Si se considera perjudicial para la evolución normal de un niño común el dejarlo abandonado, pensemos cuánto mayor será el daño sufrido por quien nace con alguna discapacidad. El abandono, no aquél que es producto



«Si se considera perjudicial para la evolución normal de un niño común el dejarlo abandonado, pensemos cuánto mayor será el daño sufrido por quien nace con alguna discapacidad.»

del infortunio, admite formas diferentes, todas igualmente censurables. Pero aquí llegamos a un punto polémico: al brindar como única atención al discapacitado la especializada ¿estamos ante una modalidad de segregación?, ¿de ocultamiento de realidades ingratas?

Los fundamentos del Plan de Integración de Primaria, nos explican por qué la opción por crear instancias de convivencia y trabajo conjunto de los niños comunes y los discapacitados:

«Fundamentos sociales: la sociedad exige al disminuido una convivencia y una normalización de su actividad cotidiana; está obligado a compartir servicios, instituciones públicas y a competir para puestos de trabajo o lugares de ocio, por lo tanto la educación ha de realizarse en las mismas condiciones en que la sociedad lo exige a todos.»

Fundamentos psicológicos: El contacto dialéctico y el discurso con los demás es condición insustituible para el desarrollo y maduración de la inteligencia. La imitación es un im-

portante medio de aprendizaje en el preescolar, por lo que estar rodeado por los demás, con continuas propuestas de actividades y modelos usuales en la sociedad en que convive es una fuente de mejora, progreso y desarrollo, sin que lleguemos a desconocer o ignorar las necesarias limitaciones que la carencia específica de cada sujeto establecerá.

«Fundamentos pedagógicos. La participación en una pedagogía activa que desarrolle todos y cada uno de los mecanismos de aprendizaje: manipulación, locomoción, canales sensoriales, explotación de recursos ambientales, comunicación, motivación... ofrecerá al niño disminuido nuevos factores de desarrollo intelectual.»

Transcribimos también las consideraciones de una maestra común consultada sobre los motivos por los cuales ella acepta integrar en sus clases a chicos con dificultades: *«Si para nosotros educar es básicamente integrar habilidades, entonces, surgirán cantidad de argumentos técnico-docentes*

que cuestionen la integración a la escuela común (...). En nuestro caso priorizamos el derecho de todo niño a integrarse de forma efectiva a su medio social. El doctor Germán Rama dice que tradicionalmente la sociedad uruguaya ha sido el fruto de su escuela pública, significa que el derecho a integrarse a su medio social implica el derecho a concurrir a la escuela de su barrio, donde concurren sus hermanos, sus vecinos. Ese es el mundo real, la sociedad donde está llamado a formar parte, no el ambiente protegido de la escuela especial que, con la mejor de las intenciones, termina por transformarse en un gueto. De hecho, se estigmatiza a ese niño y no se prepara a la sociedad para convivir con él. Y ese futuro adulto será un ciudadano segregado».

II. La integración en el sistema educativo

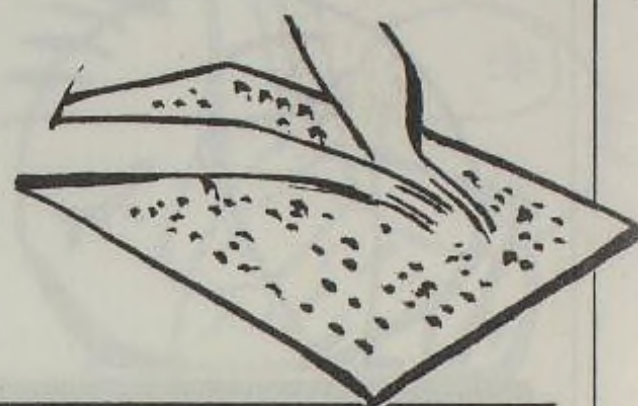
Junto con la familia, el sistema educativo es el principal agente socializador de la sociedad uruguaya, fundamental-

Nómina del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social de instituciones que atienden personas con discapacidad

Incluye a todas aquellas instituciones que contestaron una encuesta realizada por el MTSS durante 1991.

1. A.A.N.I.A.M.I. (Asociación de Apoyo a Niños con Alteraciones Micciones).
Especialidad: espina bífida, vejiga neurógena.
Dirección: Mariano Moreno 2233. 816307. Montevideo.
2. A.C.R.I.D.U. (Acción Coordinadora y Reivindicadora del Impedido del Uruguay).
Dirección: Dr. J.A. Golfarini 4045. 730777. Montevideo.
3. A.D.I.D. (Asociación de Impedidos Duraznenses).
Dirección: 18 de Julio 197 esq. Pérez Castellanos 3626 y 3412. Durazno.
4. A.D.U. (Asociación de Diabéticos del Uruguay).
Dirección: Paraguay 1273. 916214. Montevideo.
5. A.L.E.M.U. (Asociación de Lucha contra la Esclerosis Múltiple Uruguay).
Especialidad: discapacidades motrices y sensoriales.
Dirección: Goes 2174. 486609 y 786681. Montevideo.
6. A.L.U. (Asociación de Laringetomizados del Uruguay).
Especialidad: dificultades del habla.
Dirección: Cuareim 1521. Barreiro 3258 apto. 601 (correspondencia). 789935. Montevideo.

«La edad preescolar es el período más propicio para que niños discapacitados y no discapacitados compartan su formación (...). En esta convivencia aprenden a sentir sus semejanzas y a compensar sus diferencias, antes que el desarrollo de actitudes negativas y discriminatorias pongan rótulos que estigmatizan.»



mente en tiempos de universalización como es el presente. Se puede afirmar que la inmensa mayoría de nuestros niños pasa o ha pasado por las escuelas recibiendo allí no sólo conocimientos académicos. Es, por ende, uno de los ámbitos de mayor trascendencia para la formación para la convivencia y el respeto, en la aceptación del otro y la solidaridad. Allí el niño aprende a dar y a recibir, a escuchar y ser escuchado, a participar con otros, en un plano de igualdad, en juegos y trabajos.

La institución educativa, cualquiera sea el nivel al que pertenece, debe estar empapada de realidad y la realidad es muy diversa. Esa diversidad debe estar presente no sólo en los contenidos programáticos sino en sus vivencias, en sus concurrencias.

¿Cuáles son las imágenes y fantasías que se construye un niño al que se le habla de los derechos de los discapacitados pero que no se relaciona con ninguno porque no los encuentran a su alrededor?

A. El primer contacto en el preescolar

En el año 1987 el Consejo de Enseñanza Primaria aprueba un Plan de Integración para aplicarlo como experiencia piloto a realizarse durante ese año en cinco escuelas de Montevideo y cinco del Interior del país. Nos informaron que estaba prevista una evaluación al año siguiente, incluso llegó a nombrarse una comisión responsable que no se reunió, por lo que, tampoco se evaluó. De hecho, el plan continúa estando vigente pero sin contar con el apoyo entusiasta que tenía en sus comienzos. En su boletín, el gremio magisterial expresa su posición contraria al mantenimiento del plan.

Consideramos importante contar con la palabra de las autoridades nacionales sobre esta temática y se solicitó entrevista en la Inspección Nacional de Educación Especial. Una vez concedida la misma nos explicaron que no podían emitir opinión debido a encontrarse sujeta a jerarquía y sólo el Consejo de Enseñanza Primaria po-

dría hacerlo. Por lo cual no podemos saber cuál es el parecer, cuál es la política de los responsables de la Enseñanza Especial Pública en nuestro país, salvo lo que podemos leer en documentos oficiales.

Es así que en dichos documentos se manifiesta que *«la edad preescolar es el período más propicio para que niños discapacitados y no discapacitados compartan su formación (...). En esta convivencia aprenden a sentir sus semejanzas y a compensar sus diferencias, antes que el desarrollo de actitudes negativas y discriminatorias pongan rótulos que estigmatizan»*¹. Estas consideraciones que leemos en las Recomendaciones al Plan de Integración son compartidas por todas las maestras, técnicos e instituciones entrevistadas. Afirman que es sumamente deseable lograr esta integración y que es, precisamente, en edades tempranas que se obtienen los mayores éxitos.

Pero las dificultades comienzan a aparecer ya en estas primeras etapas y surgen de muy diferentes sitios. «Los

7. APADE.
Especialidad: discapacidades psicomotrices.
Dirección: Rivera 365. 3659. Florida.
8. A.P.R.I. (Asociación Pro-Recuperación del Inválido).
Especialidad: discapacidades motrices.
Dirección: Caiguá 1336. 282881 y 233657. Montevideo.
9. A.PRO.DI.ME. (Asociación Pro Discapacitado Mental).
Especialidad: discapacidades intelectuales con déficit asociado.
Dirección: Leandro Gómez 1085 (1042). 2680. Paysandú.
10. A.R.I.L. (Asociación de Rehabilitación e Integración del Lisiado).
Especialidad: discapacidades varias.
Dirección: Pedro González 296. 4394. Mercedes, Soriano.
11. AS.IM.SA. (Asociación de Impedidos de Salto).
Especialidad: discapacidades varias.
Dirección: Avda. Viera 1545. 6691. Salto.
12. A.S.M.U. (Asociación de Sordomudos del Uruguay).
Especialidad: discapacidades auditivas.
Dirección: Gil 945. 383212. Montevideo.
13. Asociación Down del Uruguay.
Dirección: Paysandú 1211. 817397. Montevideo.
14. Asociación de Fibrosis Quística.
Dirección: Francisco Rodrigo 2975. 816728 y 817583. Montevideo.
15. Asociación de Hemofílicos del Uruguay.
Especialidad: coagulopatías congénitas, desórdenes hemorrágicos.
Dirección: Marcelino Sosa 2924. Montevideo.
16. Asociación de Sordos de Florida.
Especialidad: discapacidades auditivas.
Dirección: Joaquín Suárez. Parroquia San José. Florida.
17. Asociación Uruguaya de Enfermedades Musculares.
Dirección: Jackson 1292 apto. 101. 413966. Montevideo.
18. A.U.J.I. (Asociación Uruguaya de Juventud Integrada).
Dirección: Quesada 3838. 292097. Montevideo.



«No se piensa que la relación es con un ser humano que tiene su discapacidad pero que también tiene un montón de cosas para dar...»

padres de los chicos normales tienen miedo a que imiten y que sus hijos queden con esas conductas —nos explicaba una psicóloga— necesitan de un tiempo para entender que el niño normal pasa por esas conductas como forma de comprender al otro distinto, pero que luego sigue su evolución normalmente. A veces los propios padres de los discapacitados son los que no entienden y marginan. Hacen comparaciones y dicen que su hijo es menos discapacitado, por eso no los envían a determinados centros. No se piensa que la relación es con un ser humano que tiene su discapacidad pero que también tiene un montón de cosas para dar, encontrar toda una riqueza en el otro como se la encuentra en cada uno de los seres humanos que aparentemente no somos discapacitados.»

Nos encontramos también con que los responsables del jardín de infantes, en algunas oportunidades, no aceptaban al niño discapacitado por no perder a otros chicos normales que eran retirados por sus padres.

A medida que transcurre el tiempo,

un ser humano con discapacidades va enfrentando nuevas discriminaciones, nuevas barreras que salvar. Quienes se encuentran a su lado queriendo ayudarlo a integrarse plenamente a la vida social, a encontrar un lugar digno a ocupar junto al resto de los seres humanos, se enfrentan también a un cúmulo de prejuicios y rechazos que el colectivo social ha ido forjando con la historia.

Luego de luchar porque el chico pueda concurrir a un preescolar común, vendrán otras etapas a enfrentar: la escuela, la enseñanza media, la inserción laboral.

B. Escuela especial y escuela común: ¿Especialización, cooperación o competencia?

Los tipos de discapacidad son muy variados y no todos son visibles ni diagnosticables fácilmente ni a edades

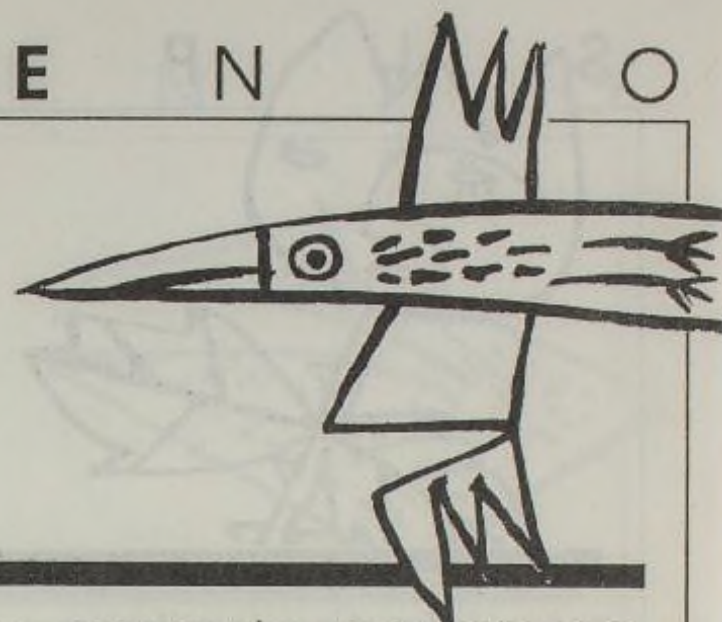
tempranas. A ello se suma la reacción de algunos padres que les resulta difícil asumir las carencias de su hijo. Esto conduce a que se inscriban en las escuelas comunes niños con diversos grados de dificultades. Aunque la decisión puede también responder a una opción deliberada de los padres del niño que cursó un preescolar integrado y desean mantener la experiencia.

Cuando la maestra común cree que el niño presenta dificultades de aprendizaje, seguramente, requerirá que se le aplique un test, que se diagnostique la problemática que presenta y recién entonces es, en muchas ocasiones, cuando sale a luz la situación del chico. Por lo tanto, «en todas las escuelas públicas, marginadas o no, se da la integración de hecho, en mayor o menor medida, con apoyo o sin él», nos explica una maestra común.

Las reacciones de la maestra, en estas circunstancias, son diversas, puede derivarlo a una escuela especial u optar por la integración. Argumentos le sobran al docente común que opta

- | | |
|---|---|
| 19. A.U.P.P.A.I. (Asociación Uruguaya de Padres de Personas con Autismo Infantil).
Dirección: E. Martínez 1195. 237772. Montevideo. | 26. CO.T.H.IN. (Cooperativa de Trabajadores Hábiles e Inhabiles).
Especialidad: discapacidad intelectual con déficit asociados.
Dirección: Juan Paullier 1627. 491110. Montevideo. |
| 20. CASEN (Asociación de la Distrofia Muscular).
Especialidad: discapacidades motrices.
Dirección: Dulcinea 3030. 816823. Montevideo. | 27. DI.RI.BRA. (Discapacitados de Río Branco).
Especialidad: discapacidades varias.
Dirección: Virrey Arredondo 866. 2013. Río Branco, Cerro Largo. |
| 21. CE.D.A.E. (Centro de Aprestamiento Especial).
Dirección: Treinta y Tres 641. 2584. Canelones. | 28. DIS.CE.LA. (Discapacitados de Cerro Largo).
Especialidad: discapacidades varias, excepto sordos.
Dirección: Plaza Dionisio Coronel, Manuela Lestido y 18 de Julio. Melo, Cerro Largo. |
| 22. Centro Bender.
Dirección: Bolivia 1395. 600187. Montevideo. | 29. Fraternidad Cristiana.
Especialidad: discapacidades motrices e intelectuales.
Dirección: Porongos 2278. 235479. Montevideo. |
| 23. Centro de Salud Mental, Florida.
Especialidad: pacientes psiquiátricos.
Dirección: Baltasar Brum 476. Florida. | 30. Fundación Procardias.
Especialidad: discapacidades cardíacas.
Dirección: Durazno 2025. 401792. Montevideo. |
| 24. CO.DE.P.A.L. (Comisión Departamental Pro-Ayuda al Lisiado).
Dirección: Avda. Aiguá y Vía Férrea. 25888. Maldonado. | |
| 25. Comisión Honoraria Patronato de Psicópatas.
Especialidad: psíquica, psicosis crónica.
Dirección: Cubo del Norte 3717. 363249. Montevideo. | |

“para que el docente integre un chico en la clase no basta con que diga “estoy dispuesto a integrar a un discapacitado a la clase”, porque el niño concurre y puede ser rechazado por sus compañeros.”



por enviar a ese alumno a un centro especializado. En su aula, generalmente superpoblada, con carencias de materiales, con un extenso programa que cumplir y una inspección fiscalizadora, probablemente sin rudimentos teóricos (aunque sí tal vez con una experiencia construida en la propia escuela pública en los inicios de su carrera), siente que ya son muchos los inconvenientes que en su poco reconocida labor debe enfrentar para sumarle un obstáculo más. *«Un maestro por más que quiera dedicarse, tiene clases superpobladas y aunque tenga la ayuda de un maestro itinerante, se pregunta qué hipoteca, un grupo entero por uno o dos chicos o qué es lo que hace»*, nos explica una maestra especializada.

De todas formas existen docentes que apuestan por la integración, no porque no tengan que enfrentar los mismos escollos o porque sean un grupo de «apóstoles» sino por una filosofía de vida que los impulsa a jugarse

por una convicción tan válida como otras.

Convicción a la que no le basta buenas intenciones, que son sólo un comienzo, ya que *«para que el docente integre un chico en la clase no basta con que diga “estoy dispuesto a integrar a un discapacitado a la clase”, porque el niño concurre y puede ser rechazado por sus compañeros. Para lograr que un grupo de niños acepte a un chico con una discapacidad severa, que es capaz de romperle todo a sus compañeros, primero tiene que aceptarlo él. No se puede permitir ver las diferencias como cosas malas sino aceptar las diferencias como parte de la vida, como parte del ser humano»*.

Cuando el docente está convencido de que su aceptación es espontánea debe iniciar un trabajo paralelo con los padres de los niños comunes de forma que, con sus opiniones, no generen en sus hijos los prejuicios y rechazos sociales. Sucede lo mismo que ya vimos en la etapa del preescolar. El niño por sí no siente las diferencias con una

carga negativa y menos aún cuando vive en un ámbito donde la igualdad no quiere decir uniformidad, donde las conductas, los ritmos, los rasgos propios de cada uno son considerados no para segregar sino para identificar nuestra individualidad.

Decíamos más arriba que el docente debe cumplir un programa que es fiscalizado por la inspección. Se trata de un conjunto de contenidos a ser aprendidos por un niño estándar, con un régimen preestablecido de medición y no tanto de evaluación de objetivos, ante este contexto preguntamos a una maestra común: *¿cuál es la actitud de las inspecciones de escuelas comunes ante la presencia en clase de uno o más chicos con discapacidad? Nos dijo que «sucede algo curioso, porque no manejan el plan de integración ni los criterios fijados; a veces, hasta parecen que lo desconocieran, no está en el espíritu ni en la verbalización de la inspectora común, ni siquiera en la consideración cuando hacen el informe al docente»*.

- | | |
|---|--|
| 31. GRINCI (Liga Defensa Social de Dolores).
Especialidad: discapacidades visuales.
Dirección: Prestes 1171. 2488. Dolores. Soriano. | 37. IN.P.A.DIS. (Instituto Psicopedagógico de Atención al Discapacitado).
Especialidad: discapacidades intelectuales.
Dirección: Ex-Manuel Pérez 6261. 600286 y 038-84674. Montevideo. |
| 32. Grupo de la Esperanza.
Especialidad: enfermedades mentales.
Dirección: Mar del Plata 6829. 602493. Montevideo. | 38. Instituto Canadá de Rehabilitación Física.
Especialidad: discapacidades intelectuales y físicas.
Dirección: Guayabos y San Martín. Paysandú. |
| 33. Grupo Santa Lucía.
Dirección: Irigoyen 71. Santa Lucía, Canelones. | 39. L.U.C.E (Liga Uruguay Contra la Epilepsia).
Dirección: Ciudadela 1217. 959625. Montevideo. |
| 34. Grupo Sordomudos Melo.
Especialidad: discapacidades auditivas.
Dirección: Dr. Herrera 480. 3424. Melo, Cerro Largo. | 40. MO.NA.MI. (Movimiento de Recuperación del Minusválido).
Especialidad: discapacidades varias.
Dirección: Nicaragua 2428. 483119. Montevideo. |
| 35. Grupo de Trabajo de Rehabilitación de Ciegos.
Especialidad: discapacidades visuales.
Dirección: Oribe 676, Clínica Tisoni. 2606. Florida. | 41. ONPLI.
Especialidad: discapacitados motrices.
Dirección: Ceibal 1629. 233061. Montevideo. |
| 36. IMCOS (Aldea de la Bondad).
Especialidad: discapacidades intelectuales (no demenciales).
Dirección: Ex ruta 3 Gral. Artigas, Km. 503. 8430. San Antonio Chico, Salto. | 42. REI.DI.F. (Reivindicación Discapacitados de Florida).
Dirección: J. P. Varela y Lezaeta s/n. Florida. |



«Cualquier clase, y más especialmente una clase integrada, deberá prescindir de los sistemas de evaluación tradicionales, tanto del niño como de su producción, dado que ambas implican una comparación constante y universal de los resultados y el empleo sistemático de la competición que excluye y desalienta a la mayoría de los niños.»

Sin embargo, el respecto leemos en el Plan de Integración que *«toda clase integrada deberá tener un número reducido de alumnos y una cantidad limitada de niños discapacitados (...). Cualquier clase, y más especialmente una clase integrada, deberá prescindir de los sistemas de evaluación tradicionales, tanto del niño como de su producción, dado que ambas implican una comparación constante y universal de los resultados y el empleo sistemático de la competición que excluye y desalienta a la mayoría de los niños.»*

Es, precisamente, el tema de la competencia que le hace afirmar a una institución consultada que *«no todos los casos pueden integrarse, no es fácil para un chico con problemas competir con uno normal. En todos los órdenes de la vida el hombre compite y cuando hay algo que no se consigue, se frustra, en todos los seres humanos es así (...) No estamos en contra de la integración de normales y discapacitados pero me gustaría saber cómo vamos a evitar que, en la competencia, diría, que tiene la vida,*

las personas no sientan que fallan en algo».

La frustración es un sentimiento que invade también a los padres del discapacitado o bien desde el nacimiento o con el diagnóstico a temprana edad de su hijo. Ningún padre está preparado para aceptar las carencias, los problemas de salud con los que su hijo puede nacer o que puede adquirir accidentalmente. Cuando el chico, que viene de un preescolar compartido, ingresa a la escuela común y la maestra señala su destino en un centro especializado es otro sufrimiento que deben asumir, *«es un nuevo dolor a los padres y hay que prepararlos porque en la medida que estén angustiados, por más que tengan la mejor intención, no pueden ayudar al niño».*

Podríamos preguntarnos si la escuela pública se encuentra en condiciones de afrontar este complejo conjunto de fenómenos en torno a la integración de discapacitados. Pero también debemos preguntarnos si la integración de los discapacitados debe es-

perar hasta que estén todas las condicionantes cumplidas.

Desde 1910 funcionan en Uruguay las escuelas especiales. En forma paralela, pero desde 1927, en algunas escuelas comunes existen grupos especiales que se llamaron clases diferenciales o clases de recuperación. *«A ellas asistirán los niños que no pueden compartir el curso escolar regular, pero que opten por una escuela integrada donde participarán de actividades conjuntas, tales como las recreativas, sociales, de taller. Cumplirán el ciclo escolar hasta que estén aptos para ingresar a la enseñanza media reestructurada.»*² Tienen tres modalidades de trabajo, a saber: *abierta*, que es la preferida por la Inspección de Escuelas Especiales, cuando el niño con dificultades integra una clase común y para determinadas actividades o aprendizajes concurre transitoriamente a la clase diferencial; *semiabierta*, la maestra especializada tiene en su grupo alumnos en forma permanente y otros de manera transitoria; y *cerrada*, el alumno concurre solamente a esta clase, aunque

43. R.O.C.SA.ME. (Red de Organizaciones Comunitarias de la Salud Mental).
Especialidad: pacientes y expacientes psiquiátricos.
Dirección: Pza. Independencia 1376 piso 8. 987803. Montevideo.

44. T.A.D.I. (Talleres Agrupados de Impedidos).
Especialidad: intelectuales con déficit asociados.
Dirección: Zorrilla 1680. 3108. Fray Bentos, Río Negro.

45. U.N.C.U. (Unión Nacional de Ciegos del Uruguay).
Especialidad: discapacidades visuales.
Dirección: 21 de Setiembre 2268. 411187. Montevideo.

46. Voluntarios de Apoyo al Paciente Psiquiátrico.
Dirección: Casilla de Correo 10803. 497845. Montevideo.

Nómina de escuelas especiales dependientes del Consejo de Educación Primaria

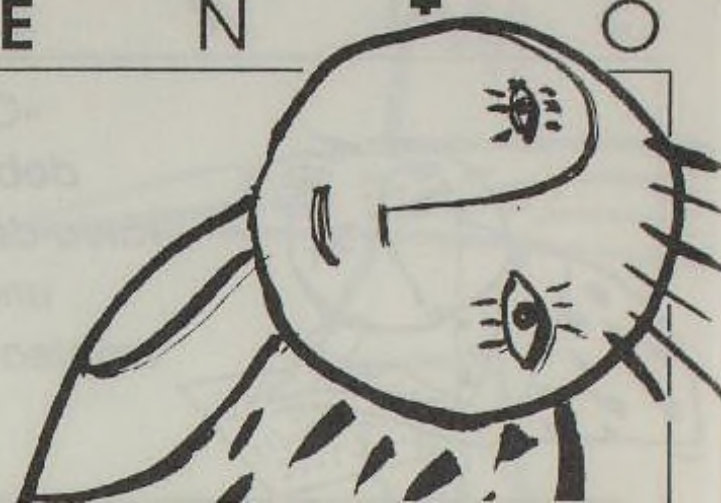
Escuelas Discapacitados Auditivos

- ☐ N° 197. Mariano Moreno 2697. 803760 y 803610.
- ☐ N° 43 C.A.S. Mariano Moreno 2697. 803760 y 803610.

Escuelas Discapacitados Visuales

- ☐ N° 198. Pablo Zufriategui 990. 394378.
- ☐ N° 279. Ricardo Palma 3375. 581683.
- ☐ Inst. Nal. de Ciegos. Cno. Maldonado 5745. 588994.
- ☐ Centro Res. Ciegos T. Cachón. Juan José Quesada 3666. 200966.

«...también debemos preguntarnos si la integración de los discapacitados debe esperar hasta que estén todas las condicionantes cumplidas..»



tiene instancias compartidas en los recreos, por ejemplo. La Inspección de Escuelas Especiales dice no gustarle esta modalidad aunque justifican su mantenimiento debido que las escuelas especiales se encuentran *taponeadas*.

Algunas personas entrevistadas nos dijeron que, generalmente, los escolares de escuelas especiales egresan alrededor de los 18 años, pero en la Inspección nos plantearon que los egresos están condicionados por las posibilidades intelectuales del escolar y por el logro de ciertos objetivos. Así nos encontramos con situaciones de no egreso permanente que lleva a que las escuelas especiales se hallen con sus cupos totalmente cubiertos y atendiendo a personas con la tradicional edad escolar pero también a adultos.

En otras oportunidades, la decisión de la familia puede orientarse directamente hacia una escuela pública o privada especializada. Y, aunque nos resulte difícil admitirlo, también aquí se presentan obstáculos a salvar. También aquí los padres deben escuchar y enfrentar el rechazo, la no aceptación de su hijo que irónicamente le dicen que es ¡demasiado?! carenciado. O

bien tiene un CI muy bajo o bien presenta dificultades múltiples. En este último caso debe recorrer las distintas escuelas para intentar que alguna lo tome. En la Inspección nos explicaron que el criterio era ingresarlo según cuál fuera su mayor discapacidad y contar con la colaboración de un maestro itinerante especializado en su otra carencia. De todas formas, es preocupante que la Inspección admitiera que suceden esos casos de rechazo.

Al respecto en el documento que recoge el Plan de Integración leemos que *«en las escuelas especiales se asistirá a aquellos niños cuyas discapacidades impidan la integración en escuelas comunes, caso en el cual se optará por una educación segregada. Estas escuelas atenderán discapacitados intelectuales, motrices y sensoriales y sus alumnos participarán de actividades integradas conjuntas»*.

Al chico no aceptado le queda la alternativa de las instituciones privadas, que muchas veces lo aceptan aunque tengan dificultades económicas. Algunas de ellas realizan trabajos coordinados con escuelas comunes de tal modo que el chico concurre medio horario a

cada centro. Se conocen experiencias exitosas en las que los muchachos concurrían a escuela nocturna de adultos.

Lamentablemente hay relatos de relaciones más tensas entre la escuela común y la especial. Una maestra común nos explica que siempre pensó *«que el problema de la integración se daba por el rechazo de la escuela común a integrar, después me di cuenta que también estaba el rechazo de la escuela especial a aceptar la integración en la escuela común. Parecería que los maestros y las instituciones de especiales sintieran como un ataque a su dominio que el niño concurra a una escuela común. ¿Será que la escuela especial siente que pierde poder y que se invaden sus dominios con el tema de la integración? No se trata sólo de los padres que tienden a sobreproteger a sus hijos con dificultades»*.

¿Por qué no es posible la cooperación en bien de un objetivo común? Más allá de los inconvenientes económicos que no minimizamos, es sabido que el ser humano necesita de la colaboración de sus iguales para alcanzar metas, que hay un sinnúmero de actividades que no las puede realizar solo, que es necesario compartir

Escuelas Discapacitados Motrices

- ☐ N° 200, D. Roosevelt. Millán 4205. 382809, 397600.

Escuelas Discapacitados Intelectuales

- ☐ N° 203. 19 de Abril 1130. 396063.
- ☐ N° 205. Obra Morquio. Chapicuy 3756. 546115 y 546122.
- ☐ N° 206. Ellauri 1023. 799859.
- ☐ N° 208. Avda. Garzón 1895. 309754.
- ☐ N° 209. D. Fernández Crespo 1722. 406142.
- ☐ N° 210. Avda. 8 de Octubre 2850. 802819.
- ☐ N° 211. Berna 1751. 319410.
- ☐ N° 212. C. Ma. Ramírez 1163. 396015.
- ☐ N° 236. Taller Agrario. Islas Canarias 5958. 380559.
- ☐ N° 239. Taller Protegido. Florida 1275. 903611.
- ☐ N° 240. Avda. Italia 5589. 607197.
- ☐ N° 241. Pilar 6384. 586989.

- ☐ N° 242. Avda. L. Batlle Berres 6588. 323306.
- ☐ N° 248. Pasaje 22 4959 (Barrio Borro). 254511.
- ☐ N° 253. Continuación Estados Unidos 2580. 311325.
- ☐ N° 254. Br. Artigas 1829. 402723.
- ☐ N° 259. Río Branco 1372. 986827.
- ☐ N° 280. 19 de Abril 1130. 352742.
- ☐ N° 280 (anexo). Gabriel Pereira 2962. 794403.

Escuela Irregularidades de Carácter

- ☐ N° 204 (Hogar). L. A. de Herrera 3737. 200592.

Escuela para Psicóticos

- ☐ N° 231. Ma. Uriarte de Herrera. 230109.

E.T.R.O.

- ☐ N° 207. Yaguarón 1075-81. 982175.



«...el problema de la integración se daba por el rechazo de la escuela común a integrar, después me di cuenta que también estaba el rechazo de la escuela especial a aceptar la integración en la escuela común.»

esfuerzos, habilidades y talentos para hacer realidad nuestros propósitos. La especialización profesional no puede ser la excusa para encerrarnos en el universo reducido que ella nos circunscribe, esto sucede muchas veces cualquiera sea el tipo de especialización. A fines del siglo XX la compartimentación del conocimiento está en camino de ser superada por el trabajo y la investigación multi e interdisciplinaria. El ser humano es cada vez más consciente de que no puede él solo abarcar toda la realidad y que su especialización le da herramientas para tener una visión parcial de aquélla. La totalidad, que según algunas posturas epistemológicas nunca será posible, es por lo menos relativamente asequible si disponemos de la multiplicidad de percepciones que nos da el conjunto de los saberes humanos. Cada uno aportará lo suyo.

Una maestra especializada dice conocer sólo un plan de verdadera integración que existe «en una pequeña ciudad alemana. Se trata de pequeñas clases en las que se integraban tres

discapacitados. Se contaba con el asesoramiento de un cuerpo de psicólogos para atender al chico discapacitado, a sus padres y a los chicos comunes y sus padres, junto con el apoyo técnico en todas las áreas. Primero se empezó a trabajar con toda la comunidad—trabajo que es la piedra fundamental— para después sí integrar al centro educativo al discapacitado. Pero son realidades totalmente diferentes y no se pueden importar».

C. La situación en la enseñanza media

La enseñanza secundaria otorga absoluta prioridad a la capacitación intelectual, en consecuencia, es coherente que el sistema no acepte chicos con dificultades notorias de aprendizaje. Pero el rechazo incluye, lamentablemente, otras discapacidades. Liceos públicos o privados que no aceptan muchachos en sillas de ruedas por vallas edilicias, ciegos o sordomudos que ingresan pero no son integrados,

que por razones diversas el sistema los expulsa.

Aprender un oficio es, para algunos tipos de discapacidad, la única opción viable en dirección a una integración social. En ese sentido las escuelas técnicas facilitan los estudios al exonerar las asignaturas de contenidos puramente intelectuales. Dispone además, la Universidad del Trabajo, de un Departamento de Educación Especial al cual pueden concurrir las instituciones privadas y públicas a solicitar un docente de taller. Este realiza su labor con los chicos discapacitados en el local de la institución.

En el Plan de Integración está previsto un *servicio de habilitación ocupacional*, del que no hubo tiempo para conversar con la Inspección de Escuelas Especiales debido a una agenda complicada de ésta. Pero en el documento podemos leer que «se integrará a los adolescentes discapacitados a la Enseñanza Media Técnica, realizando evaluaciones, orientación, asesoramiento; creando vías educativas que

Algunos datos estadísticos (1990)

Las escuelas especiales dependientes del Consejo de Educación Primaria

	Total	intelectuales	auditivos	visuales
Total	75	67	6	2
Mdeo.	27	22	3	2
Interior	48	45	3	0

La matrícula de las escuelas públicas

I	Total	preescolares	común	especiales	adultos
Total	348504	46201	290343	8800	3160
Mdeo.	119561	16889	97193	3603	1876
Int	228943	29312	193150	5197	1284

«La marginación existe, pero no ya sólo en las posibilidades de fuentes de trabajo, sino en el enfoque que se hace: siempre pensando en sus discapacidades y no en sus posibilidades.»



tengan en cuenta las potencialidades e intereses del individuo y las necesidades laborales de la comunidad; posibilitando una formación polivalente que permita una inserción laboral eficaz en el mercado de trabajo.»

Y más adelante se refiere a la existencia de «talleres protegidos», a los que concurren adultos con retardos severos y su «organización será cometido del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social». Su objetivo es facilitar la inserción laboral permitiéndole al trabajador percibir «un salario mínimo vital, mediante una política subsidiaria del Estado».

III. Las posibilidades de no ser una carga social

La instancia de búsqueda de un trabajo que le permita valerse por sí mismo sea tal vez la más frustrante. Claro que no todos pueden acceder a una situación de autonomía o semiautonomía, esto variará según el tipo de discapacidad de que se trate.

En una institución nos explican que «un atípico o un diferente no siempre puede producir, actualmente de 56 niños y jóvenes que concurren aquí, a lo sumo seis producen algo. Producir algo me refiero, en el contexto del hogar, a colaborar con tareas de limpieza, de diligencias, de trámites. El resto no puede, absolutamente no puede. No pueden crear algo útil porque su problemática física o intelectual no se lo permite, no es por falta de estímulos, ni por falta de apoyo o técnica, es porque no pueden».

La ley n° 16.095 aprobada en 1989 establece la obligatoriedad para empresas públicas de incorporar a su plantel de trabajadores personas discapacitadas en un porcentaje no menor al cuatro por ciento de sus vacantes. Para las empresas privadas que contratan discapacitados está previsto un plan de incentivos y beneficios. De todas formas podríamos adaptar aquí la pregunta con la que comenzamos este suplemento: ¿cuántas veces un discapacitado es quien nos atiende en un comercio o un mostrador?. Son mu-

chos los lugares en los que podríamos encontrarlos trabajando dentro de sus posibilidades: atendiendo un ascensor, frente a una computadora, haciendo la limpieza de un local, colaborando en un taller... Se sabe de algún tipo de discapacitado que egresó de nuestras facultades.

«En lo laboral juegan también otros mitos —nos explican en una institución—, está la fantasía de que no rinden en producción y sin embargo, cuando están haciendo algo que les interesa, pueden ser tan perseverantes y productivos como un ser humano normal. Cuando ellos ven que logran cosas se dedican en serio.» La organización social y por ende las valoraciones del colectivo de las actividades humanas facilitan los prejuicios y rechazos hacia todo tipo de discapacidad, no dando oportunidades a aquellos que, a pesar de sus diferencias, pueden valerse por sí mismos. «Vivimos en una sociedad competitiva que valora fundamentalmente dos cosas: el capital y la inteligencia. Para competir por puestos de trabajo se mide la capacidad intelectual, que en el caso

La matrícula de las escuelas especiales públicas

Total de alumnos	8800
Montevideo	3603
Interior	5197
Intelectuales	7523
Visuales	195
Dificultades de carácter	54
Motrices	47
Auditivos	687
Escuelas de Taller	294

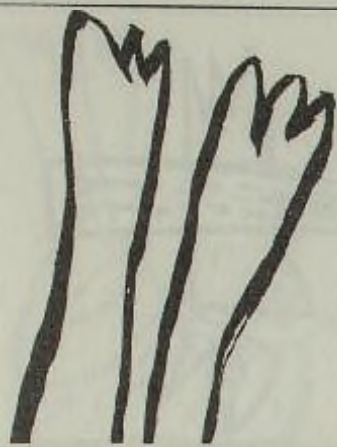
Fuente: Anuario Estadístico de Educación, 1990. Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. Mdeo., 1991.

No más rótulos

Al finalizar la entrevista les preguntamos a dos maestras especializadas si hay algo que quieran decirle a las personas que lean esta revista.

«Sí, por favor, no más rótulos, el niño no es un CI de 79, no es un CI de 120, no es un CI de... y no es un disléxico o un disfásico, no es ese sellito que se mantiene de por vida, que es muy costoso sacarlo. El número frío no me sirve, tratar en lo posible de que continúe ese niño estudiado, atendido en una escuela regular antes de rotularlo. Sería un llamado a todos los docentes.»

Igualmente leemos en un folleto de la Escuela Uruguay: «No obstante la gravedad del retardo mental, podemos afirmar, coincidiendo con algunos autores, que existe una zona grande donde las posibilidades de estimulación y mejoramiento son considerables y parcialmente inexplorables y ni el diagnóstico ni el pronóstico jamás significarán un veredicto ya que la educación lo puede desmentir, o al menos corregir».



No miran sus posibilidades de independencia, son los eternos niños».

de los síndromes de Down son rechazados inmediatamente, a diferencia de los sordomudos que pueden pasar desapercibidos», explica una maestra especializada.

«El discapacitado es una carga social porque la sociedad no puede verlo de otra forma —nos dice la directora de una institución privada—. Claro, hay países que han podido superarlo, que el Estado se ha concientizado y es tan paternalista que ha podido crear las instituciones adecuadas a costos altísimos, pero lo ha hecho, acá no.»

Todos los discapacitados en mayor o menor medida sufren la marginación social sin estimar cuál es su dificultad, o mejor dicho, sin siquiera considerar cuáles son las habilidades que sí po-

see. Los rótulos colocan a la persona dentro de un gran globo conteniendo discriminaciones abusivas y mezclando fantasías, prejuicios, miedos que acaban perjudicando siempre a los mismos. «La marginación existe, pero no ya sólo en las posibilidades de fuentes de trabajo, sino en el enfoque que se hace: siempre pensando en sus discapacidades y no en sus posibilidades. No miran sus posibilidades de independencia, son los eternos niños».

Los planteos laborales realizados hasta aquí están hechos desde el punto de vista del empleador, de quien crea fuentes de trabajo y toma al discapacitado como empleado. Echemos, ahora, una mirada a las actitudes de quienes reciben el servicio.

Utilicemos un ejemplo: las personas ciegas pueden realizar carreras universitarias, seguramente con dificultades, pero no debidas a incapacidad intelectual, supongamos un abogado. ¿Cuántas personas estarían dispuestas a aceptar la atención de un abogado ciego en sus asuntos legales? Tal vez él pueda tener o compartir un escritorio jurídico, pero el rechazo, el temor, las fantasías y prejuicios probablemente provengan ahora de quien necesite los servicios para los cuales está debidamente preparado.

IV. Los miedos y rechazos sociales

Es claro que la sociedad está organiza-

Un trabajo como cualquier otro

«Hay cosas que pasan no por la formación ni por lo teórico, sino que pasan por lo ideológico, qué postura tenemos que tener. El docente, a veces, pero no como docente sino como ser humano, dice: «a mí no me prepararon para esto.» Nadie está preparado.

¿Qué pasa, también, con la gente que trabaja con los discapacitados? ¿Cuánto pulsea para salir de los guetos

donde también quedamos ubicados, como samaritanos de la vida? ¡Qué altruistas que son! Pero yo no hago altruismo, este es mi trabajo, yo lo elegí. A mí me gusta, a mí me pagan por esto y es tan valioso como cualquiera de los otros trabajos que existen en la sociedad. El que se ponga a trabajar con discapacitados por altruismo está haciendo discriminación.»

Instrumentos jurídicos nacionales e internacionales

□ Ley n° 16095 aprobada en el año 1989. Establece un sistema de protección integral a las personas discapacitadas.

Cap. 1: Normas generales (ver pág 30)

Cap. 2: Comisión Honoraria del Discapacitado

Cap. 3: Políticas especiales

Cap. 4: Constitución del bien de familia y derecho de habitación

Cap. 5: Políticas sociales

Cap. 6: Salud

Cap. 7: Educación

Cap. 8: Trabajo

Cap. 9: Arquitectura y urbanismo

Cap. 10: Transporte

Cap. 11: Normas tributarias

□ Ley N° 16169 aprobada en el año 1990. Sustituye disposición de la ley n° 16095, referente a la integración de la Comisión Honoraria del Discapacitado.

□ Declaración de Cuenca del Seminario-Taller sobre nuevas tendencias en la Educación Especial.

□ Declaración de Sundberg, aprobada el Año Internacional de los Impedidos (1981).

□ Declaración de los Derechos del Retrasado Mental. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971.

□ Declaración de los Derechos de los Impedidos. Proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1975.

□ Convención sobre los Derechos del Niño. Proclamada por UNICEF y ratificada por el Parlamento uruguayo en 1990.

El miedo a enfrentarse a la imperfección del ser humano, a lo que te dice que el poder es limitado, que el hombre no es todopoderoso.



da y funciona de tal forma que no discrimina sólo y exclusivamente a los discapacitados, incluyendo a todo tipo de discapacidad: motriz, intelectual, auditiva, visual, emocional o visceral (cardiopatías, etc.). Son varios los grupos sociales, étnicos, religiosos, las categorías etarias que sufren la exclusión. Las razones con las que las ciencias sociales explican estas actitudes del colectivo varían según el agregado social de que se trate.

«La sociedad no ha asumido la diversidad. Así como hay negros, hay judíos, hay chinos, hay francesas, así también hay personas que nacen más o menos "perfectas" y personas con imperfecciones; esto es parte de la vida.»

¿Cuáles son los motivos que llevan a la sociedad a ignorar al discapacitado? ¿Por qué «tratamos de no oír, no ver, no pensar, no saber»?

Como todo fenómeno social, la explicación es compleja y múltiple. No

se trata sólo de reacciones individuales de temor o rechazo. Cuando una actitud se encuentra generalizada al interior de una sociedad global ya no podemos referirnos al egoísmo, al miedo o a la falta de interés de un sujeto. Está presente una socialización común que refleja una escala de valores con la que las generaciones adultas van construyendo el vivir colectivo.

Más arriba hablábamos de los criterios productivos y de la sociedad competitiva, de priorizar el capital y la inteligencia. Pero también está en juego una imagen del ser humano. El hombre y la mujer perfectos. Además de la sociología y la economía, la psicología social nos aporta datos para comprender nuestro proceder y una maestra lo decía claramente: *«¿Qué hay detrás de la lástima?, el miedo a que a lo mejor uno sea igual a ese espejo, el miedo a que a lo mejor nosotros también podamos tener hijos de esa manera. El miedo a enfren-*

tarse a la imperfección del ser humano, a lo que te dice que el poder es limitado, que el hombre no es todopoderoso. Hay cosas que se le escapan a las personas. Ya ganó el espacio pero todavía hay cosas que no ha sabido resolver. Es como aceptar que todo no es blanco y negro, que hay matices, hay una gama de colores. Tiene que ver, también con una sociedad que ha llegado a la normatización (...) Aceptamos gente que tenga los ojos en su lugar, las manos, los brazos, que escriban y que lean a los seis años, que a los doce estén en secundaria, que se puedan sentar en un banco cuando le pedimos que se sienten. Nos resulta muy difícil aceptar otro tipo de comportamientos». La imperfección no está en el discapacitado sino en el ser humano.

La norma nos señala el ideal de belleza al que debemos aspirar, las metas sociales que debemos conquistar y en función de las cuales construir

Algunas definiciones básicas

□ Las definiciones que transcribimos a continuación son tomadas de **Clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías** de la O.M.S., 1980.

Deficiencia

Es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad

Es toda restricción o ausencia —debida a una deficiencia— de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano.

Minusvalía

Es la situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol, que es normal en su caso, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales.

□ La ley nº 16095, sancionada en 1989, establece en

su primer capítulo, Normas Generales, una serie de definiciones:

Sistema de protección integral de las personas discapacitadas

Art. 1. Establécese por la presente ley, un sistema de protección integral de las personas discapacitadas, tendiente a asegurar a éstas su atención médica, su educación, su rehabilitación física, psíquica, social, económica y profesional y su cobertura de seguridad social, así como otorgarles los beneficios, las prestaciones y estímulos que permitan neutralizar las desventajas que la discapacidad les provoca y les dé oportunidad, mediante su esfuerzo, de desempeñar en la comunidad un rol equivalente al que ejercen las demás personas.

Discapacidad

Art. 2. Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.



“...si partimos de eso, de que todos somos iguales, entonces, no aceptamos las diferencias. No tendrían lugar ni las poblaciones con culturas distintas ni los discapacitados”.

mos nuestra vida, las conductas e incluso los sentimientos que debe manifestar un buen amigo, un buen hijo, un buen compañero de trabajo. Es cierto que, tácitamente, se acepta un cierto margen de desvío sino el número de enfermos psiquiátricos sería alarmante. La tolerancia y el pluralismo de una sociedad podrían medirse en función de cuán amplio sea ese margen aceptado de desviación. Supuestamente una sociedad democrática debería admitir límites flexibles.

La normatización marcada por la sociedad llegó a tal extremo que se traduce no sólo a nivel de conductas sino incluso en la urbanística. Una psicóloga nos explica que «ninguna de nuestras ciudades fue diseñada teniendo en cuenta a aquellas personas que se saliesen de lo normal. No han sido pensados para ellos ni los paseos públicos ni los edificios, bancos, oficinas, teatros, estadios. No se ha pensado en ellos, tampoco, a la hora de usar el transporte público» y así podríamos seguir enumerando

Esta no aceptación del distinto se traduce también en políticas presupuestales, públicas y privadas. Las carencias de materiales, edificaciones, de

suellos decorosos para los técnicos, son claros síntomas del lugar poco o nada digno en que la sociedad coloca al discapacitado. Nos decía la directora de una institución privada: «*Los que estamos todos los días en esta tarea nos indigna estar esperando que alguien se acuerde que hay gente que está en esta situación, es como que estamos esperando lo que sobre, las migajas que caen*». Los rechazos son de tal índole que escapan a la imaginación: se les negó el alquiler de casas o locales, en reiteradas oportunidades, a técnicos cuando explicaban el trabajo que pensaban realizar allí. «*¿Los chicos vienen con cuchillos? El ruido y el movimiento son muy molestos*». Se trata de las fantasías de las personas por ignorar toda una problemática.

V. Las tareas que nos atañen

Modificar esta realidad exige transformaciones macrosociales, a muy largo plazo; también se requiere del compromiso de quienes concentran grandes cuotas de poder político y económico. Pero no debemos menospreciar todo lo que podemos hacer a niveles

microsociales, hoy, desde los lugares que ocupamos en la sociedad.

En el año 1989 el Parlamento uruguayo sancionó una ley que establece un sistema de protección integral a las personas discapacitadas; de forma reciente, también hemos visto la construcción de rampas en las aceras céntricas. Son algunos pasos, algunas medidas importantes pero que no bastan por ellas mismas. De nada valen si no están acompañadas de la sensibilización y del cambio de actitudes de todos los integrantes de nuestra sociedad.

A lo largo del día nos vinculamos con una infinidad de personas a las que saludamos, nos detenemos a conversar con ellas, les pedimos y hacemos favores, nos cruzamos en la calle sin mirarnos de modo especial, trabajamos a su lado colaborando y recibiendo sus aportes, les delegamos responsabilidades y las consultamos para tomar decisiones, las invitamos a pasear y a divertirse juntos, les brindamos nuestros afectos y estamos abiertos a recibir su cariño, su simpatía, su comprensión, las escuchamos y les dedicamos nuestra atención a sus preocupaciones... En fin, podemos seguir enumerando acciones y circunstancias en

Prevención

Art. 3. Prevención es la aplicación de medidas destinadas a impedir la ocurrencia de discapacidades físicas, sensoriales o mentales, o, si éstas han ocurrido, evitar que tengan consecuencias físicas, psicológicas o sociales negativas.

Rehabilitación

Art. 4. Rehabilitación integral es el proceso total caracterizado por la aplicación coordinada de un conjunto de medidas médicas, sociales, educativas y laborales, para adaptar o readaptar al individuo, y que tiene por objeto lograr el más alto nivel posible de capacitación y de integración social de los discapacitados, así como también las acciones que tiendan a eliminar las desventajas del medio en que se desenvuelven para el desarrollo de dicha capacidad.

Se entiende por rehabilitación profesional la parte del proceso de rehabilitación integral en que se suministran los medios, especialmente orientación profesional, formación y colocación selectiva, para que los discapacitados puedan obtener y conservar un empleo adecuado.

□ La Declaración de los Derechos del Impedido, aprobada por la O.N.U. en 1975 comienza definiendo los sujetos a los que se refiere.

Impedido

Art. 1. El término «impedido» designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal, a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

«...que su presencia no sea un estorbo o una carga demasiado pesada, evitando que pase el día entero sentado en la silla más fea y en el rincón más oscuro...».



las que nuestras conductas y sentimientos se manifiestan naturalmente frente a los otros. ¿Por qué no podemos actuar de la misma forma ante el discapacitado? La integración verdadera de un ser humano distinto entre una multitud de otros seres humanos también distintos tiene mucho que ver con la aceptación franca y sincera de las diferencias.

Y desde lo específicamente educativo, ¿qué podemos hacer los docentes?

Más arriba decíamos que la aceptación del niño discapacitado que concurre a nuestra clase es primordial.

En la circunstancia de no tener alumnos discapacitados, el primer paso siempre es la información. Estar correctamente informado permite superar miedos y fantasías; es imprescindible para tomar conciencia de la realidad sin velos que nos la desdibujen. El diccionario de la Real Academia Española nos explica que comprender significa «rodear por todas partes una cosa», tenemos que movernos en su entorno, palpar su existencia, respirar su vivencia para penetrar en su realidad. Pero comprender es también «encontrar justificados o naturales los actos o sentimientos de otro», aceptarlos sin etiquetas, tal cual se manifiestan. Luego la difusión, transmitirle a nuestros alumnos esta realidad, intentar que la vivencien, lograr sensibilizarlos y que tomen conciencia de la dignidad de las personas con discapacidad. Por último, la educación debe proponerse la modificación o formación de actitudes de respeto.

Les preguntamos a los entrevistados qué le dirían a los lectores de la revista y las respuestas, similares, apuntan a la misma preocupación: la necesidad de crear conciencia en la sociedad, sensibilizar a la gente. «Esto es clave, porque la presión social es

fundamental en el logro de un buen vínculo entre el niño y sus padres, para que éstos puedan disfrutar todo lo que se puede disfrutar de esos chiquilines. Porque la presión de afuera es tremenda: el padre que no sale a la calle porque se avergüenza de su hijo. El docente de escuelas comunes debería enseñar la no discriminación, a aceptar la diferencia», nos explica una maestra. «Eso que dicen, que somos todos iguales, no es cierto, somos todos distintos, todos tenemos que tener los mismos derechos. Es una trampa lo de la igualdad. Todos tenemos que tener el derecho a tener los mismos derechos y las mismas oportunidades, pero no somos todos iguales. Porque si partimos de eso, de que todos somos iguales, entonces, no aceptamos las diferencias. No tendrían lugar ni las poblaciones con culturas distintas ni los discapacitados».

Es absurdo tener que decir que estamos hablando de personas que son integrantes de una sociedad humana, pero ¿en qué lugar coloca a estas personas la sociedad? Como cualquier otro ser humano, el discapacitado tiene que tener las mismas posibilidades de vivir integrado, de relacionarse con los representantes de su misma especie, de poder comunicarse y crecer gracias a esos contactos. Para que esa integración sea real y total deben estar abiertos para él todos los ámbitos, debe ser respetado y aceptado tal cual es.

En los folletos de una institución privada leemos sus preocupaciones: «Socializarlo para que sea capaz de convivir armónicamente con su grupo familiar en el hogar o en la institución, en su vida de adulto (...), que su presencia no sea un estorbo o una carga demasiado pesada, evitando que pase

el día entero sentado en la silla más fea y en el rincón más oscuro...».

Son muchas las experiencias de maestras e instituciones intentando lograr la integración. Las actividades tienden al trabajo con los padres, fundamentalmente, pero no se puede dejar de lado el barrio, los vecinos, las visitas a la plaza, recorrer las calles comerciales.

«Fui un día al supermercado con un muchacho de 20 años y una chica de 17, ambos discapacitados. Enseguida que entramos sentí todas las miradas sobre nosotros, pero igualmente entramos y nos tomamos nuestro tiempo para hacer las compras. Otra persona, tal vez, hubiera deseado realizar todo con rapidez para salir lo más pronto posible del lugar. Sin embargo, aproveché la circunstancia como una situación educativa: busquen ustedes la harina, miren los precios para ver cuál nos conviene, cuál es el más barato. En un momento el muchacho me dice: ¡Ay! ¿Viste cómo tenés los pantalones? El sentía también las miradas de las personas, se preguntaba por qué nos miraban tanto. ¡Claro!, son los pantalones de fulana. Volvimos a la institución, y sentí que teníamos que ir todos los días al supermercado, porque hay una riqueza de posibilidades educativas, socializadoras.»

Notas

1. Recomendaciones propuestas para la instrumentación de una reestructura educativa con un enfoque integracionista. ANEP, Consejo de Educación Primaria, Inspección Nacional de Educación Especial, 1985.
2. Idem.

EL DIFÍCIL CAMINO DE SER PERSONA

Rosario Gutiérrez (*)

Este trabajo no pretende llegar a ninguna verdad científica, ni dar una línea acabada en cuanto a la terapéutica del lenguaje. No pretende dar respuestas sino plantear interrogantes. Interrogantes cuyas respuestas están dentro de nosotros mismos, y que sólo podremos responder si trabajamos introspectivamente en un análisis profundo y personal. En un análisis sobre la escala de valores que ponemos en juego en el momento de vincularnos con alguien diferente.

Este trabajo pretende además mostrar que el lenguaje natural, ese que todos hablamos, el que nos permite expresar nuestros sentimientos y enriquecerlos con el pensamiento de los demás no está al servicio de la razón pura, tampoco del arte. Este lenguaje no apunta ni a un ideal lógico ni a un ideal literario. Su función principal y constante está simplemente al servicio de la vida.

El trabajo consiste en el relato de dos años de tratamiento con un niño portador de una psicosis infantil y ciego de nacimiento.

Abel tenía ocho años cuando nos conocimos. Yo tenía un año de recibida y nunca había tenido contacto con niños psicóticos ni con ciegos, sólo sabía lo que había leído en los libros y eso no me alcanzaba para entender qué le pasaba a ese niño que tenía frente a mí.

Yo era terapeuta de lenguaje. Abel no hablaba. Ingenuamente esas dos condiciones me parecieron suficientes para tomar aquel caso y comenzar a trabajar.

Mil interrogantes empezaron a plantearse. Abel no veía, no hablaba, no usaba sus manos más que para manipular una radio enorme junto a la cual pasaba sus días. Caminaba poco y mal y solamente lo hacía cuando se lo llevaba a algún lado. No masticaba, no comía solo. No iba a la escuela y no tenía ningún apoyo terapéutico. ¿Cómo hacer un diagnóstico? Los elementos que me daban los padres eran muy escasos al igual que los datos obtenidos por su neuropediatra. No había ningún diagnóstico psicológico. Los padres

no conocían el término autismo, ni nadie les había hablado de la psicosis infantil.

Me presenté ante el neuropediatra responsable planteando todas mis dudas. La respuesta fue que se trataba de un autismo de base orgánica. Que era mejor que los padres no manejaran el diagnóstico, «Ya se darán cuenta». No me dio ninguna esperanza.

Recabé los informes médicos y traté de ordenarlos.

Presentó una anoxia del recién nacido con un retardo importante en la maduración motriz.

A los tres meses se evidencia una ceguera.

No se encontró compromiso de la vía óptica. Estudios posteriores muestran un fondo de ojo normal y potenciales evocados sin problemas. El EEG es normal.

Tampoco los informes médicos me daban muchas pautas para hacer un diagnóstico ni para planificar un tratamiento.

No podía saber qué pasaba en su pensamiento, qué comprendía de su entorno. ¿Era un retardo profundo?

Sólo dos datos interesantes: Abel escuchaba siempre los mismos programas en la radio, sabiendo perfectamente en qué momento del día debía cambiar el dial para escuchar sus programas preferidos (escuchaba tangos, fútbol, informativos...).

Cuando su madre hablaba de algo que le disgustaba giraba su mano como queriendo cambiar de estación y se enojaba mucho.

En años anteriores Abel no había sido aceptado en la escuela para ciegos por no controlar esfínteres. Como este problema ya había sido superado me presenté a la dirección solicitando su ingreso. Lo tomaron a prueba y comenzó a asistir dos veces por semana dos horas.

Yo trabajaba con él dos veces semanales en sesiones de media hora de duración.

La respuesta de la escuela fue terminante. Abel no conocía su izquierda y su derecha ni lograba rodar por el piso en la clase de gimnasia. En esas condiciones no sería aceptado.

Yo sabía que eso no era lo importante pero Abel debía entrar en la escuela. Propuse entonces a los padres un trabajo intensivo durante las vacaciones. Ellos estuvieron de acuerdo.

1. Maestra fonoaudióloga.

Así fue que comencé un trabajo diario con sesiones de dos horas de duración.

En marzo Abel fue aceptado.

Ante la imposibilidad de planificar un tratamiento puse en juego todo lo que tenía a mi alcance: íbamos al parque, rodábamos por el pasto, tocábamos los árboles, la tierra, el agua, los flores. Abel sonreía.

En los cuatro primeros meses no escuché un solo sonido salir de sus labios, su actitud era pasiva, sólo sonreía o se enojaba.

Sonreía cuando me oía cantar, sonreía frente a los contactos agradables, cuando le hablaba de los animales, de la vida de las plantas, de los seres humanos, de mis hijos, de mi perro.

Se enojaba cuando le hablaba de su casa, de su familia, de lo que comió hoy, de cómo cocina su mamá.

Quedaba serio y perplejo cuando le hablaba de él, de su cuerpo, de sus ojos, de sus manos. Cuando le explicaba que era un niño como todos, que podía sentir y querer, que podía usar sus manos y su cuerpo.

En mi búsqueda por saber si entendía le di los objetos de la batería de estudio de lenguaje Spreen Benton, que consiste en una serie de 20 objetos que se muestran al niño; para explorar la comprensión lexical el observador nombra un objeto que el niño debe señalar. Como Abel no podía verlos yo le nombraba los objetos pidiéndole que me los diera. No tuvo un solo error. Me dio la pipa, el abanico, la brocha, objetos que no son de uso frecuente en su casa.

Creo que esa fue la primera vez que hubo un esbozo de comunicación dual.

Yo estaba muy contenta y se lo demostraba. Me reía, lo abrazaba, saltaba de alegría. Su cara mostraba gran perplejidad y por momentos esbozaba una sonrisa. Volvía a la caja, quería más.

Le daba cada objeto preguntándole, ¿qué es?. Abel comenzó a nombrar los objetos. Pregunté entonces, ¿para qué sirve?. Sus respuestas eran frases bien elaboradas.

Por primera vez supe que tenía lenguaje, un lenguaje que él no usaba.

A partir de ese momento se abrió un camino, ese difícil camino de ser persona.

Cada día hablaba un poco más. Su articulación era muy imperfecta y su voz sumamente baja. No conocía sus dientes, no sabía sacar la lengua.

Su lenguaje era rígido, exacto, estereotipado. Sólo se establecía un diálogo en el que yo preguntaba y él respondía. Nunca una iniciativa. No creaba.

Yo me sentía frente a una computadora, todo lo que yo había dicho en esos meses estaba almacenado en su memoria.

Contestaba con exactitud a mis preguntas usando exactamente los términos que yo había usado.

Su memoria me asustaba. No olvidaba nunca un

número, una fecha, una dirección. Si no sabía contestar mi pregunta quedaba callado y rígido. Jamás arriesgaba una respuesta. Jamás emitía un juicio, sólo respondía los datos que su radio y yo le habíamos aportado.

Sabía quién era Gardel, Alfonsín, Fidel Castro, Tancredo Neves, Vivaldi, Picasso, pero no sabía qué había comido ese día ni lo que había hecho el día anterior. No sabía qué era él de su madre o de su hermana.

Mi susto crecía. Necesitaba de otros técnicos.

Los padres rechazaban la idea de una consulta psicológica, rechazaban incluso la evolución del niño. Cuando fijaban una entrevista con algún profesional que yo recomendaba llegaban tarde o se enfermaban.

Yo seguía sola. Muchos días volvía desalentada a mi casa, otros pensando que había encontrado la forma de ayudarlo.

Sus abuelos le regalaron una caja con letras de plástico.

No me propuse enseñarle a leer pero él revolvía la caja y nombraba todas las letras.

Así, jugando, aprendió a leer y también a ordenarlas secuencialmente formando oraciones.

Lentamente Abel evolucionaba.

Iba al baño solo realizando la secuencia de sus acciones adecuadamente.

Se integraba al juego simbólico, le ponía nombre a su oso, recorría la casa por su iniciativa tocando los muebles y los objetos, revolvía los cajones, desordenando sus juguetes. Ya su actitud no era tan pasiva. Le tiraba del pelo a sus hermanas, salía a pasear con sus padres adecuándose a la situación.

Su memoria ya no era la de antes y arriesgaba respuestas algunas veces equivocadas.

Comenzó a usar la primera persona. Pero aún no había creación ni iniciativa en el lenguaje. El volumen de la voz aumentó y la articulación mejoró sin que se trabajara aisladamente.

Siempre fue cariñoso. Aunque no se dejaba abrazar ni mimar por los demás; él buscaba el contacto corporal poniendo su oído en mi cuello y abrazándome. Permanentemente pedía mimos. La palabra mimos se convirtió en su estereotipia constante.

Su reclamo era insistente. Yo no podía no tenerlo en cuenta. Así fue que un día estuvo toda una sesión sentado en mis rodillas con el oído en mi cuello.

«Mimos, mimos», decía.

«Mimos, mimos», repetía yo.

Continuó con su estereotipia hasta que pronto comenzó a cambiar de sonidos: mi, mi, mos, mi, mi, pi, pi, pos, pos. Yo repetía. Abel sonreía. Hacía sonidos agudos y graves buscando mi eco. Pronto en la misma sesión comenzaron a aparecer palabras, algunas no tenían ningún sentido para mí. Pero otras me parecían muy significativas: maestra, papá, Rosario, cero, na-

da, caca, mimos, pescuezo. Durante todas las sesiones se repetía lo mismo y cada vez aparecían nuevas palabras y frases: Rosario en los parques, papá en el auto, Abel está solo, nada, cero, solo, caca, te quiero mucho, para que te duermas contento, Abel se queda solo, estamos a upa de Rosario.

Muchos elementos cambiaban, otros eran constantes. Sus palabras me daban la pauta de sus intereses. Me di cuenta de lo importante que fue la primera etapa en que íbamos juntos al parque. «Rosario en los parques, Abel en el parque», eran elementos permanentes.

Observé que las letras de plástico eran seres para él, objetos acompañantes. «La a», «la o», «Abel come con las letras», decía. Dormía con las letras debajo de la almohada. Su cajón de juguetes, la lata de los botones, su radio, significaban mucho para él.

Fueron largos meses sentados los dos, su oído en mi cuello. Repitiendo palabra a palabra, frase a frase. Yo no sabía muy bien por qué lo hacía pero sentía que ése era el modo de estar con él, de entrar en su mundo, de respetarlo. Sentía que su mundo y el mío eran diferentes. Los valores de juicio no estaban en juego. Era maravilloso sentir cómo yo penetraba en sus vivencias mientras Abel entraba en el mundo de las palabras.

Poco a poco, yo cambiaba la repetición por preguntas o exclamaciones tratando de lograr un diálogo. Pero éste se tornó muy incoherente, muchas veces yo no sabía cómo acompañarlo. Paulatinamente fueron siendo menos fantasiosos y más reales. En este momento es capaz de relatar todo lo hecho en el día con detalles. Sabe qué hacen sus familiares y dónde están. Pide comidas de su gusto. Habla con la gente. Pregunta dónde están sus hermanas, su padre, sus abuelos y cuándo vuelven. Juega a los vendedores y a las maestras con sus hermanas y sus primos. Va a los cumpleaños.

Luego de dos años de tratamiento, comenzó una terapia conjuntamente con sus padres. En este momento se vio una franca evolución del niño, pero sus padres no resistieron su propio análisis abandonando los tres la terapia.

Ese año, luego de las vacaciones, no me volvieron a llamar. Así fue que culminó mi trabajo con Abel.

Un año después su madre me contó que había seguido evolucionando. Está aprendiendo Braille y asiste a clases de órgano. Cada vez se integra más a la escuela. Ha seguido solo su camino, ha encontrado el camino de la vida. No estoy hablando de la vida considerada en sí misma sino de la conciencia de vivir, de la voluntad de vivir.

Los pensamientos vividos son de pasta completamente distinta de las ideas puras. Al decir de Charles Bally: *«Nadie vive para la inteligencia únicamente. No hay idea pura que ayude a vivir. Las palabras y las ideas no nos interesan en sí mismas mientras no*

las sintamos, mientras no las vivamos, no penetran en nosotros más que gracias a una modificación subjetiva acompañadas de una vibración afectiva (...) y eso no es posible sino cuando mediante asociaciones pensamos en nuestra vidas o en la vida de otras personas implicadas en nuestra experiencia».

Nuestras ideas, las que germinan en plena vida, no son de orden esencialmente intelectual: son movimientos acompañados de emoción que tan pronto nos empujan hacia la acción, tan pronto nos frenan. Son expansiones o represiones de deseos. Sin duda el intelecto es el que me hace comprender estos movimientos múltiples pero no constituyen su esencia, no es más que su vehículo, su engastador y ordenador.

Vivir no es comprobar ni saber, es ante todo creer, creer en no importa qué. Quien aspire a un propósito por oscuro o pequeño que sea vive. Para vivir hay que esperar aun contra toda razón. La vida así entendida tiene horror del no ser y sin cesar está creando para no destruirse, por aversión a la nada y sin cesar cada uno construye su propia existencia. Abel era un niño más entre tantos en nuestro país que pasan sus días en el anonimato guardados entre cuatro paredes por temor de sus familias. ¿Temor a qué? Temor al juicio del otro, a las miradas, al rechazo, a la vergüenza. La presión social ejerce un poder extremo paralizando la evolución y la posibilidad de desarrollo de muchos niños.

La patología siempre presente, el rótulo, el cartel. No se trata de niños morochos, altos, vergonzosos, simpáticos, bellos, sensibles, sino de autistas, síndromes de Down, retardados, parálisis cerebrales. Nombres que sólo oírlos nos producen rechazo.

Toda mirada en el barrio, en la escuela, en el almacén, en la familia, en el baño diario, en la mesa tiene presente «la palabra» que con su mágico poder empaña esas bellísimas vivencias que nos ofrece el vínculo, la comunicación, esa que florece cuando sabemos descubrir esa luz que todos tenemos en algún lugar escondido, esa que no es posible ver ni tocar, esa que depende de nuestra capacidad de percibir las vivencias del otro en un marco de apertura y generosidad.

Existe otra pregunta, ¿por qué? ¿Por qué no podemos cambiar nuestra mirada? La respuesta está en la historia. Antiguamente el «minusválido» era tirado al Taigeto, luego encerrado, internado. Hoy sigue siendo mirado con desprecio, con evasión, con rechazo o en el mejor de los casos con lástima.

Revertir esta situación es tarea de todos y no lo logramos sólo creando grandes instituciones o haciendo rampas para sillas de ruedas sino también y fundamentalmente acercándonos a ellos dispuestos a comprenderlos, a respetarlos, a conocer a cada uno con sus características peculiares y únicas sin generalizaciones basadas en lo que no poseen más que en lo que tienen. La llave es algo interior, sutil, encontrarla depende de la ruptura de barreras, de la creatividad y de la entrega. ■

Una apuesta a la integración de todos en el proceso educativo

EXPERIENCIAS DE INTEGRACION EN INSTITUCIONES DE EDUCACION MEDIA

Por lo general las experiencias de integración de chicos y chicas con discapacidades están más desarrolladas a nivel de la escuela primaria, en tanto que en el nivel medio es muy poco lo que se ha avanzado. Es por este motivo que hemos invitado a dos colegios amigos que están abriendo camino en este terreno, a compartir sus experiencias con nuestros lectores.

Colegio y Liceo Pedro Poveda Prof. Raquel Varela

¿Por qué decidieron aceptar en el colegio chicos con discapacidades?

Desde sus orígenes el centro se ha propuesto hacer posible la integración de alumnos diferentes. Esta opción se ha ido haciendo más clara y exigente a partir de los requerimientos de la iglesia latinoamericana con su opción preferencial por los más pobres, y de la reflexión que la Institución Teresiana ha venido haciendo. El punto de partida que genera esta apertura hacia los chicos discapacitados es la pregunta que nos hicimos como Comunidad Educativa: «¿A qué cultura servimos?».

A la que respondimos desde unos compromisos concretos:

- enfocar nuestra profesión y nuestro trabajo hacia los intereses de los más necesitados;
- relacionarnos con los más necesitados para compartir de algún modo su vida;
- hacer compatible una obra de cultura con el uso de medios sencillos.

Como afirma el Documento de Puebla, «...todo hombre y toda mujer, por más insignificantes que parezcan tienen en sí una nobleza inviolable que ellos mismos y los demás deben respetar y hacer respetar sin condiciones» (Puebla 317, cfr. en el Ideario del Colegio).

¿Qué cantidad de chicos y con qué tipo de discapacidades tienen actualmente en el colegio?

Hay alumnos con distintos tipos de discapacidades en los tres niveles del centro: preescolar, primaria y secundaria. En primaria existe una hermosa y vasta experiencia de trabajo con un equipo multidisciplinario. En cuanto a los alumnos liceales del presente año lectivo, que en total son 338, hay siete alumnos con importantes carencias intelectuales (en algunos casos por problemas físicos y en otros por su extracción sociocultural), cinco alumnos con problemas motrices y psicomotrices, tres alumnos ciegos o con dificultades muy serias de visión, y cuatro alumnos paralíticos (distrofia muscular, columna bífida).

¿Cómo asumieron la integración los alumnos, docentes y padres?

Como ya hace muchos años que el colegio tiene esta opción, ya hay un camino hecho por parte de todos los estamentos del centro. Hay padres que después de conocer la línea del colegio deciden no enviar a sus hijos, «para que no se impresionen», «ya bastantes dificultades se van a encontrar en la vida». Pero en general se entusiasman mucho porque buscan un colegio que no sea una campana de cristal, que muestre la realidad con sus luces y sombras. Los padres que se acercan normalmente ya saben que vienen a un colegio con estas características.

Los alumnos también lo van viviendo como normal aunque cuando tienen uno o varios compañeros

discapacitados en su clase tienen que hacer un proceso de adaptación. Deben poner una cuota de paciencia, y los adultos tenemos que acompañarlos en eso. Pero los chicos son muy solidarios, se conmueven por la situación de esos otros chicos, que son como ellos y a la vez son distintos. Aprenden a valorar la salud que poseen y la capacidad de moverse libremente y de estudiar sin dificultad. Aprenden además a ponerse en el lugar del otro. A veces se sienten impotentes y hasta superados por la situación. Hay momentos en el año en los que hay que recordarles que no dejen a sus compañeros solos en los recreos, etc.

Las grandes satisfacciones las hemos visto en el proceso que hacen los alumnos al aceptar e integrar a sus compañeros diferentes.

Los docentes se entusiasman al sentirse haciendo una labor importante. También se sienten superados porque no han sido formados para trabajar simultáneamente con alumnos normales y otros diferentes. Tienen que hacer uso de la creatividad. Y como siempre, tienen que estar corriendo de un lado para otro. Exigen ayudas técnicas que no siempre es posible dar.

¿Qué cambios y procesos supuso para la institución la integración de alumnos con discapacidades?

Supuso en primer término cambios en la infraestructura edilicia y en la adaptación de los medios materiales. En segundo lugar plantear en la entrevista de ingreso a los nuevos alumnos y a sus familias cuál es nuestra opción y qué tipo de población estudiantil es la que van a encontrar. Supuso en tercer lugar problemas económicos: el admitir este tipo de alumnos hace que tengamos que usar en general salones de la planta baja y por lo tanto, que no tengamos demasiada libertad para mover los grupos, y que no podamos aumentar el número de alumnos por curso.

Además de lo anterior hemos tenido que buscar distintos tipos de ayudas y asesoramientos para cada caso individual. Hemos visto que cada alumno tiene sus características y sus problemáticas específicas y que es difícil generalizar. Lo que sirvió para uno no siempre es transferible a otro.

Cada año, al comienzo de los cursos, tenemos que ir renovando con los docentes nuestro proyecto educativo que tiene como centro la integración. Cada vez que se integra un profesor se le informa de la opción del colegio y él se compromete a asumirla.

¿Cómo ha sido en general el proceso seguido por los chicos discapacitados?

Se sienten muy acogidos, pudiendo ser «ellos mismos». Sienten también la solidaridad de sus compañeros y profesores. Participan de los campamentos y demás actividades. También sufren por sentirse dife-

rentes y por no poder llegar a los mismos logros que otros.

Las familias de esos chicos se sienten muy apoyadas por el colegio porque reciben información constantemente y porque pueden intervenir aportando. Algunos hacen progresos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y otros no, dependiendo de la discapacidad que posean. Algunos logran terminar el bachillerato, otros el CBU y se orientan a la UTU. Otros deben dejar antes, muchas veces después de repetir el curso más de una vez.

*¿Qué evaluación hacen de la experiencia?
¿Cuáles han sido los principales logros y dificultades?*

Las principales dificultades han sido:

- el desánimo por no acertar en los recursos y técnicas para apoyar a algún chico;
- ver que pasa el tiempo y no se logran progresos;
- no contar con el tiempo suficiente para sentarse a pensar estrategias con todos los docentes;
- no encontrar apoyos técnicos efectivos;
- no poder intercambiar experiencias con otros centros.

Como principales logros pueden destacarse:

- el trabajo multidisciplinario;
- ver como los chicos crecen juntos, porque en general terminan el primer ciclo e incluso el segundo;
- lograr apoyar a cada uno personalmente para que alcance el máximo de sus posibilidades;
- sentir que hacemos algo por aquellos que más lo necesitan;
- la apertura de nuestra mente y nuestro corazón nos reconocemos como distintos y somos hermanos.

¿Alguna otra reflexión que quieras hacer para terminar?

Muchas instituciones que atienden y/o defienden los derechos de los minusválidos saben de la opción de nuestro colegio y es por eso que las familias de los chicos con discapacidad se acercan aquí. Aunque existen dificultades para acompañar y hacer un seguimiento de los alumnos con discapacidad, sabemos que en nuestro medio no hay demasiados recursos ni ayudas técnicas para trabajar con adolescentes en clases normales. Por eso no dejamos de seguir buscando nuevos caminos para responder a esta realidad que siempre es más grande que nuestras capacidades. Nosotros también estamos «discapacitados» en esto.

Liceo Monseñor Luquese
Prof. Amparo Rodríguez

¿Por qué decidieron aceptar en el colegio chicos con discapacidades?

En principio en nuestro liceo no hay restricciones para el ingreso de los jóvenes. Se exige obviamente que cumplan los requisitos reglamentarios. Además durante la entrevista que se mantiene para la inscripción con el alumno y su familia, se les plantea que conozcan y acepten los objetivos del liceo y nuestra forma de trabajo. Se atienden en especial las expectativas que traen los chicos y sus familias.

En este sentido no se rechaza a nadie, salvo aquellos casos muy especiales para los cuales el liceo no tiene infraestructura adecuada. Todas las oportunidades de conocer jóvenes y trabajar con ellos las consideramos desafíos a la tarea docente. Los casos especiales como los de los alumnos repetidores, o jóvenes con algunos problemas psicológicos, físicos, o de aprendizaje, son aceptados como los demás. Tratamos en estos casos de conocer lo más posible su historia, sus tratamientos, etc.

Nosotros entendemos que el sistema educativo debe ser para todos, que no pueden quedar fuera de él aquellos que tienen voluntad de formarse intelectualmente y como personas, por el hecho de tener algún problema que afecte el aprendizaje. Es un derecho del que no puede privarse a nadie.

¿Qué cantidad de chicos y con qué tipo de discapacidades tienen actualmente en el colegio?

En este momento hay unos seis chicos en el liceo que presentan dificultades de diferente tipo: físicas, intelectuales, psicológicas, que no siempre es fácil determinar, salvo las muy evidentes. Esto nos lleva a reflexionar, ¿qué es discapacidad? ¿lo notorio? ¿lo comprobable?

Por esto y por sus connotaciones preferimos no usar el término discapacitado. Sí aceptamos que hay alumnos con dificultades motrices, con dislexias, con problemas psicológicos.

En cada caso, y eso es, cada uno es *un caso*, una individualidad, se trata de conocer lo más posible sus antecedentes y entre todos los profesores de ese chico, luego de un diagnóstico primario, se buscan estrategias para lograr un mejor aprendizaje y para encauzar un seguimiento. Esto es difícil, primero porque hay que alcanzar un acuerdo de todos los profesores, que no siempre se logra. Y luego porque requiere a veces salir de lo planificado o adaptar ritmos, o tener clases extra, o entrevistas particulares, etc.

En este momento, estamos estudiando las posibilidades que facilita el mismo sistema del CBU para compensar dificultades y cómo esos procedimientos

se adaptan a los diferentes casos. Quizás sea necesario idear formas diferentes de seguimiento. En todos los casos tratamos de contar con el apoyo de los técnicos especializados: psicomotricistas, psicólogos, reeducadores motrices, etc., para que los traten particularmente, y requerimos de ellos informes o pautas generales para instrumentar el seguimiento.

¿Cómo asumieron la integración los alumnos, docentes y padres?

Los padres suelen estar muy cerca del liceo y proporcionan esos datos, pero también en ocasiones significan situaciones problemáticas por la ansiedad y sobreprotección que algunos tienen con respecto a sus hijos. Hay tendencias en los padres a evitarles pruebas o desafíos que los obliguen a enfrentar situaciones nuevas o para las que no son hábiles. Tal es el caso de la educación física y existe la tentación de solucionarlo fácilmente con certificados médicos, que en muchos casos son imprescindibles, pero que en otros no, ya que es fundamental que los chicos vayan enfrentando, con las limitaciones que tengan, nuevas situaciones. De esto tenemos experiencias con chicos que, con defectos físicos o limitaciones, han realizado una adaptación y un rendimiento muy adecuados.

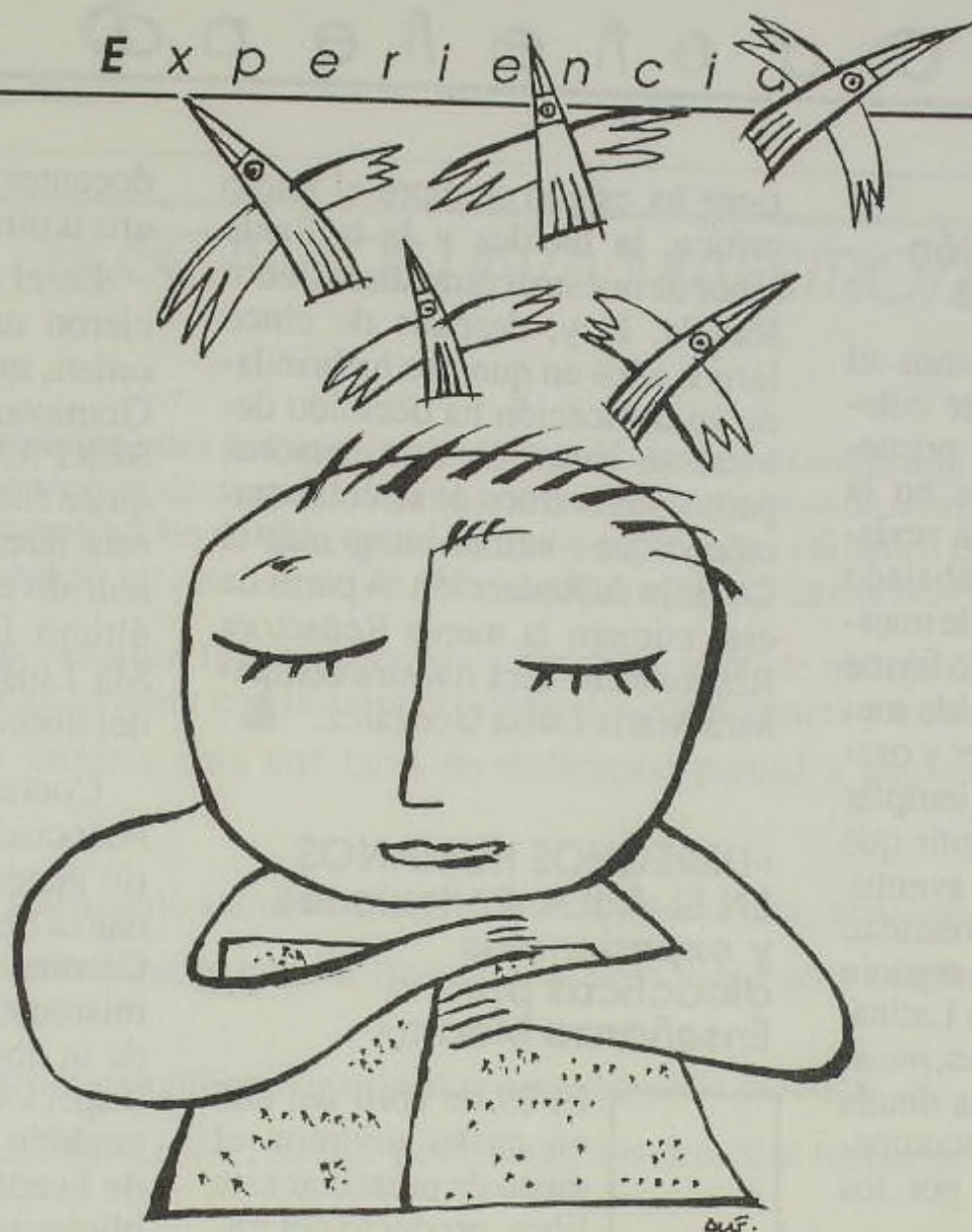
Las reacciones de los docentes son en muchas oportunidades negativas debido al sentimiento de impotencia frente al problema, desconfiando de las posibilidades de su acción docente, porque es desde allí que tratamos que se encarere la situación: desde *lo docente*, y no ocupando roles que no son nuestros ni poniéndonos en el lugar de los técnicos especializados. De manera que hay que trabajar también con los docentes para apuntalarles y reforzar la disposición al tratamiento de los casos más difíciles. Son convenientes las coordinaciones entre los docentes de estos chicos y la comunicación de logros y dificultades.

En cuanto a los compañeros, en general no hay problemas. Se aprecia un buen espíritu solidario, siendo ellos muchas veces quienes logran mejores resultados en la adaptación, y sobre todo en la socialización.

¿Cómo ha sido en general el proceso seguido por los chicos discapacitados?

Tenemos un caso muy notorio de evolución en lo que se refiere a socialización, integración y rendimiento intelectual, llegando incluso a tener que rendir exitosamente exámenes libres por haber tenido problemas de salud que no le permitieron seguir concurriendo a clase. El resultado obtenido es sumamente satisfactorio, dado que el chico ya está finalizando su Ciclo Básico.

El tratamiento de este caso fue llevado por todos. En primer lugar el proceso de adaptación al grupo, en primer año, y el proceso de aprendizaje, que fue muy duro. Los docentes tuvieron que ir aprendiendo con



él la mejor forma de apoyarlo. Es de destacar el alto grado de solidaridad de sus compañeros. Después fue necesario brindarle una atención individualizada para poder llegar a la preparación de sus pruebas, y mucha paciencia para reiniciar varias veces un proceso interrumpido por la enfermedad.

*¿Qué evaluación hacen de la experiencia?
¿Cuáles han sido los principales logros y dificultades?*

No sabemos si considerar estos hechos como experiencia, puesto que no ha seguido rigurosamente los pasos de una experiencia científicamente planificada. Pero de la realidad vivida, de la experiencia vital, la conclusión que sacamos es que es posible el intento y hasta el logro del proceso de aprendizaje, de formación y de integración, siendo clave el ánimo y la disposición del cuerpo docente, así como el apoyo que nos brindemos entre todos. La tarea es de todos, no es resultado de esfuerzos aislados ni de voluntarismos de nadie.

Desde luego a medida que aumenta el número de chicos con dificultades se va haciendo necesario estructurar algunas medidas específicas. Empieza a aparecer la necesidad de planificar más las acciones y se hace cada vez más imprescindible la coordinación y la organización de los docentes.

Estamos en búsqueda de mejorar esa estructura y de lograr un mecanismo de seguimiento más científico.

¿Alguna otra reflexión que quieras hacer para terminar?

Creemos estar ante situaciones cada vez más proble-

máticas, no sólo en los casos de notorias y evidentes dificultades, sino frente a otros casos de los considerados «normales». Hay muchas situaciones que requieren atención.

La repetición es otra situación que crea dificultades. Es necesario que quien repite no deba reiterar la misma experiencia negativa. Debemos tratar de hacer vivir al alumno que repite aspectos nuevos en su proceso de aprendizaje. Pero la verdadera situación problemática se presenta en el rechazo de que son objeto estos jóvenes en muchos casos por parte de muchas instituciones. De manera que es frecuente que vayan «rebotando» de liceo en liceo, porque se argumenta, «no conviene que repita en el mismo liceo, por él, por sus compañeros, por los profesores», o «el estatus del liceo no lo permite», o «es un requisito para obligar a los alumnos a superarse».

Creemos que éstas no son posturas docentes y se nos vuelve a presentar el tema de los derechos humanos. ¿Cómo es vivida esta situación por el joven y por su familia? Esta es otra forma de «problema especial» que creemos debe ser estudiada docentemente y que creemos debe llamar a la reflexión a los que nos sentimos responsables de la educación en este país, fundamentalmente si estamos en institutos con principios democráticos, cristianos, promovedores de la persona, defensores de los derechos humanos.

Creemos importantísimo que quienes tengamos inquietudes ante estas cuestiones nos acerquemos, nos comuniquemos, porque todo esto requiere apoyo y sería muy interesante ir dando pasos de organización colectiva para que seamos cada vez más quienes nos ocupemos de *todos*. ■

Nueva responsable de la revista Educación y Derechos Humanos

Este año tenemos el gusto de poder celebrar nuestros primeros cinco años en la edición de esta revista. Gratamente hemos trabajado sintiendo que el producto de nuestro esfuerzo ha ido tomando forma y, sin falsas modestias, ha ido mejorando desde aquel primer y osado número. Cada nuevo ejemplar es renovada alegría de sentir que lo que al principio fue una aventura, es cada vez más una realidad que ha logrado ganarse un espacio en nuestro país y América Latina. En este sentido, con ustedes, nuestros lectores, tenemos una deuda de agradecimiento por acompañarnos, por los aportes, por los comentarios...

Y tampoco tenemos que ocultar que detrás de este trabajo cons-

tante ha estado siempre el juicio crítico, la lucidez y la brillante labor de nuestro compañero Pedro Ravela. Hoy, después de cinco largos años en que nos ha brindado su dedicación ha decidido delegar su cargo en otra persona, pero sin privarnos de su colaboración ya que continúa integrando el Consejo de Redacción. A partir de este número la nueva Redactora Responsable será nuestra compañera María Luisa González. ■

«DERECHOS HUMANOS EN EL AULA. Reflexiones y experiencias didácticas para la Enseñanza Media»

El 29 de abril del año en curso tuvimos el gusto de presentar este libro, producto del trabajo de estos seis años de labor y del aporte de todos los

docentes que se han acercado de una u otra forma a nosotros.

En el acto de presentación hicieron uso de la palabra, en su orden, nuestro compañero Mario Gramoso por la coordinación del SERPAJ, Luis Pérez Aguirre, quien fue y es un gran defensor de esta tarea y de quien nos hemos nutrido en todos estos años y por último Francisco Bustamante y Ma. Luisa González, responsables del libro.

Contamos con la presencia del licenciado Daniel Corbo, secretario general del Consejo de Enseñanza Secundaria, de la Profesora Carmen Barrios, consejera del mismo Consejo desconcentrado, de la doctora Marta Pérez Pérez, inspectora de Educación Cívica, también concurren directores de liceos, responsables de las bibliotecas del INADO y Pedagógica, profesores y amigos y representantes de la prensa. ■

Taller Derechos Humanos en el liceo

Un taller basado en el libro **Derechos humanos en el aula. Reflexiones y propuestas didácticas para la Enseñanza Media**, de Francisco Bustamante y María Luisa González, editado por el Servicio Paz y Justicia-Uruguay.

Este taller está pensado para implementarse en liceos, de modo de trabajar con un núcleo de docentes de la institución interesados en impulsar posteriormente la propuesta.

Objetivos

- Animar a la realización de experiencias didácticas
- Promover relaciones de solidaridad, equidad y responsabilidad en el aula y en el liceo.
- Ayudar a que los esfuerzos individuales de educación en derechos humanos se arraiguen en la institución liceal.

Destinatarios

Docentes de docencia directa e indirecta.

Duración

4 horas.

Contenidos

1. ¿Qué son los derechos humanos y cómo han llegado a serlo? Plenario 60 min.
2. ¿Qué implica educar en derechos humanos? Plenario 60 min.
3. Elaboración de experiencias didácticas. Plenario 105 min.
4. Evaluación 15 min.

Los interesados pueden contactarse telefónicamente en nuestras oficinas con la profesora María Luisa González.

BUSCAMOS UN/A MAESTRO/A

El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos existe desde 1986; desde ese entonces nuestra labor consiste en tareas de capacitación de personal docente para desarrollar los derechos humanos en la enseñanza. Así hemos hecho talleres con maestros y profesores, editamos esta revista, publicamos un libro y estamos organizando un encuentro con personas que realizan tareas similares en el continente.

En este momento necesitamos la incorporación a nuestro equipo de trabajo de una persona que esté en condiciones de aportar en la labor con la escuela primaria y con maestras y maestros.

Por ello, queremos integrar para una tarea de dedicación parcial a alguien que se acerque a estas características:

- que se encuentre trabajando actualmente en primaria y posea una experiencia no menor a cinco años,
- que sea capaz de relacionarse con los diversos sectores vinculados a la Escuela Pública (maestros, autoridades, gremio).
- que pueda desarrollar una reflexión pedagógica acerca de su práctica,
- que se sienta identificada con el trabajo por la paz y los derechos humanos.

Pueden optar tanto mujeres como hombres. Quien reúna estas condiciones puede telefonar a Francisco Bustamante en nuestra oficina hasta el 17 de agosto.

PROGRAMA DE EDUCACION PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Noticias sobre suscripciones

Desde hace varios años nuestra revista llega a sus lectores por la modalidad de una suscripción anual de tres números, además de la venta en librerías y en la sede de nuestra institución. Queremos hoy informarles de las cifras actuales de estas suscripciones.

Dentro del Uruguay existen 595 suscripciones vigentes al número 15 de la revista, de las cuales 363 son de Montevideo y 232 del Interior. Siempre, en cada número vencen muchas suscripciones que para el siguiente son recuperadas e incluso aumentan gracias al procedimiento de la renovación gratuita a cambio de tres nuevas. Para el presente número y a la entrada de la revista en imprenta tenemos

279 suscripciones en Montevideo y 164 en el Interior, lo que da un total de 443 para todo el país.

Además de ello en calidad de canje se reparten 4 revistas y 82 como donación a bibliotecas, instituciones, autoridades... Con respecto al exterior, que incluyen países de América Latina, de América del Norte, de Europa y Australia, existen 22 suscripciones vigentes al número 16, se entregan 15 en canje y 63 donacio-

nes. Son, entonces, 100 envíos al exterior. Actualmente la revista cuenta con un tiraje de 1.300 ejemplares y hoy muchos números (7) se encuentran agotados.

Nosotros consideramos como fundamental la distribución de la revista a través de las suscripciones y en este sentido es que estimamos como muy valioso el aporte que ustedes realizan continuamente al difundir este instrumento y acercar nuevos suscriptores. ■

Taller con FENAPES

Hemos recibido una invitación de la Comisión de Asuntos Técnico-Docentes de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria para co-organizar un taller a realizarse en torno al libro Derechos Humanos en el Aula.

La Comisión de FENAPES será quien curse invitaciones a los

docentes de todos los puntos de la República.

Al cierre de la revista no estaba prevista la fecha pero será una jornada de cuatro horas, siendo los temas: la historia de los derechos humanos, las implicancias de una educación en derechos humanos y la elaboración de experiencias didácticas por parte de los talleristas. ■

Un manual para la enseñanza de los Derechos Humanos

Este libro nace del deseo de compartir lo más ampliamente posible la experiencia de trabajo del equipo educativo del Servicio Paz y Justicia-Uruguay.

Una labor sistemática que desde 1986 se ha materializado en la realización de talleres de capacitación de educadores de primaria y secundaria y en la publicación de la revista *Educación y Derechos Humanos*. A través de ambos medios hemos llegado a miles de personas sensibles, concientes y deseosas de que la escuela y liceo contribuyan a que se respete y promueva la dignidad humana. Son ellos un magnífico personal que más que colaboradores de «nuestra» tarea son los protagonistas de una maravillosa iniciativa que sienten suya, hacer que los Dere-

chos Humanos entren con nombre y apellido y por la puerta grande de la enseñanza formal. Pero sabemos que esto no se logrará si estos desvelos sólo se encarnan en un puñado de docentes.

Con estas páginas quisimos que se multiplicara la tarea iniciada; el material humano capacitado está transformando sus prácticas, ahora es necesario alcanzar a un público cada vez mayor hasta llegar a un momento en que todos los implicados en la educación en nuestro país, autoridades, docentes, estudiantes, padres, reconozcan a los derechos humanos como una actividad cotidiana que nutre sistemáticamente los planes y programas de estudio.

En venta en librerías

Tradicionalmente esta sección recomienda bibliografía que ustedes pueden consultar en el Centro de Documentación del Servicio Paz y Justicia. En esta oportunidad presentamos dos novedades: la primera, siempre que sea posible, incorporaremos recomendaciones de videos que puedan ser utilizados como material didáctico. Y la otra, circunstancial, debido a que en nuestra institución no existe bibliografía especializada en discapacitados, concurrimos a hacer uso de la Base de Datos sobre niñez del Instituto Interamericano del Niño, organismo especializado de la O.E.A.

Para ver

«El desafío de la vida»

El libreto y la dirección son de Eduardo Mingona, Argentina. El video dura 1h. 50'. Pero puede ser dividido en seis partes diferentes y con sentido por sí mismas. Cada una de ellas trata un problema específico del discapacitado, desde el momento de su nacimiento, pasando por todas las etapas de su vida, hasta las dificultades propias de la edad adulta.

«Entre el vivir y el soñar»

Aquí se muestra como el juego cumple una finalidad en beneficio de la integración entre personas normales y personas discapacitadas.

Otros

La filmación de un campamento; la filmación de una jornada integrada en la Asociación Cristiana de Jóvenes; en elaboración se encuentra un video realizado por los jóvenes discapacitados que concurren a CINDIS.

Todos estos videos pueden ser solicitados en CINDIS, que se encuentra en el local de Conventuales, Canelones 1164, teléfono 907648.

Para leer

Normalmente, a continuación del título de los dos o tres libros seleccionados siempre les ofrecemos un comentario. En esta oportunidad preferimos transcribir el listado bibliográfico que nos brindaron en la biblioteca del I.I.N. para que ustedes dispongan de mayor información. Se trata de 25 ejemplares que refieren conjuntamente a dos descriptores (temáticas): deficiencia e integración escolar. La oferta disponible en la institución sobre discapacitados es muy amplia, por lo que además de lo que tiene relación directa con el sistema educativo formal, les presentamos algunas de las temáticas y la cantidad de documentos con los que cuentan. Asimismo creemos de utilidad informar sobre el servicio que le brinda al usuario dicha biblioteca.

1. Listado de documentos en relación a la deficiencia y la integración escolar.

- **Integración escolar y formación profesorado.** García García, Emilio. Siglo Cero (ES) n° p. 105, 58-60 may/jun 86. N° referencia: 684.
- **La integración niño disminuido en escuela ordinaria.** Molina García, Santiago. Siglo

Cero (ES) n° 101, p. 50-52, set/oct 85. N° referencia: 732.

- **Un análisis crítico conceptos vinculados a integración escolar.** Monereo Carlos. Siglo Cero (ES) n° 101, p. 26-46, set/oct 85. N° referencia: 734.
- **Ante proyecto integración niño con deficiencia auditiva escuela regular.** Año escolar 1. 1981/1982. Instituto María Meléndez de García VE. Educación Especial (VE) V. II n° 7-8, p. 161-165, 81. N° referencia: 839.
- **VI Olimpiada nacional das APAES e escolas especializadas.** Mensagem da APAE (Br) V 9 - n° 28, p. 6-10, ab/jun 82, id. pt. N° referencia: 1748.
- **Encuentro Hispano-italiano sobre la asistencia a las personas con minusvalía.** Alonso Seco, José María. Bol. Estud. Document. Servicios Sociales (ES). n° 18, p. 33-38, 84. Id. Es. N° referencia: 1754.
- **La integración de niños discapacitados en la escuela. Teoría y práctica en Italia.** Bassi, Rafaella, Neri, Antonio. Revista Internacional Niño (ES). n° 58, p. 31-4, 7 set 83 id. Es. N° referencia 2077.
- **Integración discapacitados al ambiente comunitario y escolar.** García Etchegoyhen de Lorenzo, Eloísa. Bona Gent

- (ES) nº 27, p. 31-53, oct/dic 86 id. Es. Nº referencia: 2227.
- **El niño de riesgo psicosenso-
rial. Un reto para toda la so-
ciedad.** Villa-Elizaga, J. Vo-
ces (ES) nº 181, p. 6. feb. 87, id.
Es. Nº referencia: 4295.
 - **Prejuicio y dignidad.** Helan-
der, Einar. Salud Mundial
(CH), p. 22-23 may 84 id. Es
En. Nº referencia: 4543.
 - **Los aprendizajes de supervi-
vencia en situaciones de inte-
gración escolar.** Monereo,
Carlos. Siglo Cero (ES) nº 102,
p. 29-43 nov/dic 85 id. Es. Nº
referencia: 5484.
 - **Concepciones, paradigmas y
evolución de las mentalida-
des sobre la discapacidad.** En:
Discapacidad e información.
Puig de la Bellacasa, Ramón.
España. Real Patronato de pre-
vención y de atención a perso-
nas con minusvalía (Documen-
tos; 11). ES RPPAPM 1988 p.
27-61. Tipo V id. Es. Nº refe-
rencia: 10125.
 - **Detección precoz e inserción
social del niño con deficien-
cias.** Documento destinado a
responsables políticas salud,
planificadores... Centro Inter-
nacional de la Infancia (CIE).
FR Cie 1981 p. 6. Tipo V id. Es.
Nº referencia: 10560.
 - **Integración de los discapaci-
tados al ambiente comunita-
rio y escolar.** García Etche-
goyhen de Lorenzo, Eloísa. Ni-
ño Limitado (CL) v. 13 nº 26,
3-28, nov. 88 id. Es. Nº refe-
rencia: 10817.
 - **Importancia del desarrollo
de las habilidades sociales.
Una propuesta para reflexio-
nar cuando se planifica para
integración escolar.** García
Etchegoyhen de Lorenzo, Eloí-
sa. Niño limitado (CL) V 13 nº
27 p. 3-14 dic. 88 id. Es. Nº
Referencia: 10819.
 - **Report.** Fauret, Jean-Marc.
Council of Europe-Conseil de
L'Europe. Council for Cultural
Cooperation (CDCC). Sympo-
sium on «Children with special
needs in the primary school»
(7-11 oct. 1985: Rome, Italy.
Project 8. Edición. Fr. Council
of Europe 1986 p. 23 Tipo C id.
En Nº referencia: 11789.
 - **La UNESCO y la educación
de los minusválidos.** Correo
UNESCO (FR) V 34 p. 12-15
jun. 81 id. Es. Nº referencia:
12071.
 - **Integración de los discapaci-
tados al ambiente comunita-
rio y escolar.** En: Nosotros po-
demos. Nuestros hijos también
pueden. Muhlethaler Zagia,
Gerardo; Staciuc de Batista,
Ana. UY Camara Uruguay del
Libro 1990 p. 49-51 Tipo M.
id. Es. Nº referencia: 16794.
 - **40 medidas del gobierno
francés en favor de los minus-
válidos.** Bol. Estud. Docu-
ment. Servicios Sociales (ES)
nº 16 p. 39-43. 83. id. es. Nº
referencia: 19611.
 - **Programas con comuni-
dad... Centro para educa-
ción especial y rehabilitación
de Manizales (Colombia).** En:
Alternativas institucionales en
Rehabilitación. Marín, Gabrie-
la. España. Real patronato de
Prevención y de atención a per-
sonas con minusvalía (docu-
mentos; 23) ES SIIS 1990, p.
229-246. Tipo M id. Es. Nº
referencia: 20116.
 - **Rehabilitación en el seno de
la comunidad.** En: Alternati-
vas institucionales en rehabili-
tación. Cardenal, Fernando.
España, Real patronato de pre-
vención y de atención a perso-
nas con minusvalía (documen-
tos; 23). ES SIIS 1990 p. 283-
93. Tipo M id. Es. Nº referen-
cia: 20119.
 - **Bases ideológicas de la inte-
gración escolar.** En: La inte-
gración de los niños discapaci-
tados a la educación común.
Steenlandt, Danielle Van. CL
UNESCO/OREALC 1991 p.
11-39 Tipo M id. Es. Nº refe-
rencia: 20668.
 - **Elementos de planificación
de la integración escolar.** En:
La integración de los niños dis-
capacitados a la educación co-
mún. Steenlandt, Danielle Van.
CL UNESCO/OREALC 1991
p. 41-71. Tipo M. id. Es. Nº
referencia: 20669.
 - **Fichas bibliográficas.** En: La
integración de los niños disca-
pacitados a la educación co-
mún. Steenlandt, Danielle Van.
CL UNESCO/OREALC 1991,
p. 73-114 Tipo M id. Es Nº
referencia: 20670.
 - **Detección precoz e inserción
social del niño con deficien-
cias.** Documento destinado a
personal enfermería, partes,
trabajadores sociales. Centro
Internacional de la infancia
(CIE). Edición Fr CIE 1985 p.
11. Tipo V id. Es. Nº referen-
cia: 21517.
2. Número de documentos
en la base de datos del
I.I.N. por temas
(no es taxativa):
- | | |
|-----------------------------|-----|
| Deficiencia: | 778 |
| Deficiencia mental: | 707 |
| Deficiencia física: | 124 |
| Deficiencia auditiva: | 100 |
| Deficiencia visual: | 180 |
| Legislación discapacitados: | 79 |
| Derechos discapacitados: | 36 |
| Servicios discapacitados: | 127 |
| Empleo discapacitados: | 82 |
3. Servicio de la Biblioteca
del I.I.N.
- El acceso a esta documentación
puede realizarse gratuitamente
concurriendo a la biblioteca o bien
por medio de una suscripción. Las
suscripciones no son individuales
sino institucionales y habilitan a
recibir periódicamente un listado
bibliográfico y hasta veinte juegos
de fotocopias de documentos di-
versos en forma gratuita.
- El Instituto Interamericano del
Niño se encuentra en 8 de Octubre
2904, teléfono 472150.

SUSCRIPCIONES TELEFONICAS



«Educación y Derechos Humanos» se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 10:00 y las 18:00 hs., por los números 484770 y 485301.

Tomaremos tus datos y, en el correr de las semanas siguientes a tu llamado, enviaremos una persona a hacer efectivo el cobro de la(s) suscripción(es) en la dirección que nos indiques. Se te entregará la constancia correspondiente (para el Interior, envío contra-reembolso).

Con este nuevo servicio queremos facilitarte los trámites y animarte a seguir colaborando en la difusión de nuestra revista.

SUSCRIPCIONES POR UN AÑO:

Montevideo	N\$	20.000
Interior	N\$	25.000
América Latina	U\$	10
Otros Países	U\$	15
(Incluye el envío)		



Una maestra nos sorprendió durante la entrevista cuando nos preguntó: «¿Ustedes ven a los discapacitados en Uruguay?». La respuesta no vino inmediatamente a nuestros labios. Nos detuvimos a pensarlo y al recorrer en nuestra memoria las imágenes cotidianas notamos que no era frecuente encontrarnos con discapacitados en la calle, en el ómnibus, en el supermercado, en los liceos, en fin, en todos aquellos lugares tan familiares para cualquiera de nosotros.

DISEÑO LA GALERA

Nos dijo luego: «Cuando las discapacidades son muy notorias los padres no salen porque tienen miedo de ser mirados, no quieren salir a la calle. Hay que hacer todo un trabajo para que se animen a sobrepasar la mirada de los demás, se animen a ir a un parque, a caminar por 18 de Julio, subir a un ómnibus y que no importe cómo los miran los otros».



Servicio

Paz y Justicia

