

**LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DIVERSIDAD  
FUNCIONAL DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS PARES  
Y DOCENTES**

*Carmen L. Talou\**

*Sonia L. Borzi\*\**

*María José Sánchez Vazquez\*\*\**

*María Cristina Iglesias\*\*\*\**

*Vanesa Hernández Salazar\*\*\*\*\**

## **Resumen**

En este artículo se presentan las investigaciones que venimos desarrollando sobre concepciones de niñas, niños y adultos acerca de las personas con diversidad funcional. Se trata de indagaciones descriptivas y exploratorias que recogen los puntos de vista de diferentes actores en el ámbito educativo.

Las conceptualizaciones sobre la diversidad funcional resultan de construcciones sociales, culturales y científicas, siendo interpretadas por los individuos como modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia el colectivo «personas con discapacidades», el que se visualiza como diferente y diverso. Des-

\* Psicólogo Clínico. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra Psicopatología II. Facultad de Psicología. UNLP. E-mail: carmentalou@gmail.com

\*\* Lic. en Psicología. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicología Genética. Facultad de Psicología. UNLP.

\*\*\* Magister en Ética Aplicada. UBA. Lic. en Psicología. Profesor Adjunto de la Cátedra Psicología Experimental. Facultad de Psicología. UNLP

\*\*\*\* Lic. en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Psicología Genética. Facultad de Psicología. UNLP.

\*\*\*\*\* Lic. en Psicología. Ayudante Diplomado de la Cátedra Psicología Genética. Becario CIC. Facultad de Psicología. UNLP.

de el campo de la Ética y los Derechos Humanos la consideración de la discapacidad en la educación se concentra en el tema de la igualdad y de la equiparación de oportunidades, propiciando ambientes inclusivos.

Nuestras investigaciones, centradas inicialmente en niñas, niños y adolescentes, y recientemente en docentes, intentan realizar aportes y brindar insumos para la reflexión que merece este problema en el marco de la escuela como parte de una sociedad más equitativa y justa.

**Palabras claves:** diversidad funcional - derechos - educación.

## **Abstract**

This article presents the results of our research which analyzes children's and adult's conceptions of persons with disabilities. The study develops a descriptive and exploratory enquiry on actors in educational system.

Conceptual frameworks of disability are built up on social, cultural and scientific constructions. Individuals interpret these conceptual frameworks as models that imply values, attitudes, thoughts and practices towards «people with disabilities», who are seen as different and diverse. Within the field of Ethics and Human Rights, considerations of disability in education have focused on topics of equality and equalizing opportunities, thus encouraging inclusive environments.

Our research, firstly focused on children, teenagers and recently on teachers, attempts to add information and to contribute to promote the discussion that this problem deserves at school as a part of a more equal and fair society.

**Key words:** functional diversity - rights - education

## Introducción

Las conceptualizaciones sobre la discapacidad que se han desarrollado en el mundo resultan de construcciones sociales, culturales y científicas; de ahí que varíen según el contexto socio-histórico y a lo largo del tiempo.

Estas conceptualizaciones son interpretadas como modelos que implican valoraciones, actitudes, pensamientos y prácticas hacia las personas con discapacidades, y de ellas se desprenden políticas sociales, económicas y educativas dirigidas a este colectivo diverso y complejo.

Diferentes autores (OMS, 2001; Pfeiffer, 2002; Oliver, 2002; Verdugo Alonso, 2004, Palacios y Romañach, 2006) identifican como los principales paradigmas al modelo tradicional, el modelo médico o del déficit, los modelos sociales, el modelo bio-psico-social y, más recientemente, el modelo de la diversidad. Todos ellos coexisten en la actualidad.

El **modelo tradicional** es el más antiguo; se fundamenta en ideas bíblicas y supersticiosas. Puede subdividirse en el *modelo eugenésico*, originado en las sociedades griega y romana de la antigüedad clásica; y el *modelo de la marginación*, en la edad media. En general, la discapacidad se concibe como determinada por espíritus, brujerías o ira divina, aquellas personas que la padecen resultan prescindentes para la sociedad, confinándolas al aislamiento, destierro o muerte. La solución a estos problemas se relaciona con la aceptación de la voluntad divina o la purgación de la pena.

Las investigaciones sobre el tema permitieron configurar un nuevo modelo: el **modelo del déficit** o médico, que considera a las personas con discapacidades como individuos enfermos. Se inicia a fines de la Primera Guerra Mundial ante la necesidad de rehabilitación de lesionados de guerra. La discapacidad se define aquí como una deficiencia física o mental que implica restricciones para la vida diaria. La solución consiste en la restauración de la función deteriorada o cura para acercar el «defecto» a la «normalidad» por medio de tratamientos médicos, rehabilitación, educación especial o terapias específicas.

A fines de la década del sesenta, se inician en Inglaterra y Estados Unidos movimientos liderados por las propias personas con discapacidades, cuyo objetivo consiste en el reclamo de sus derechos y reivindicaciones como sujetos integrantes de la sociedad. Señalan las limitaciones del modelo del déficit, por reducir el sujeto a la discapacidad, restringiendo su participación en la organización social. Así, estos movimientos, junto a las investigaciones sociales, han dado lugar al surgimiento de diversos **modelos sociales**, tales como el modelo de los derechos civiles o de la vida independiente, el de la opresión, etc. (Pfeiffer, 2002). Sostienen que las personas con discapacidades tienen derecho a tomar decisiones sobre tratamientos médicos y otros aspectos de sus vidas. Destacan que las dificultades provienen básicamente de barreras psicológicas y materiales definidas socialmente, las que generan exclusión, discriminación y prejuicios. Los reclamos por legislación específica sobre sus derechos representan la solución en estos modelos.

Sin embargo, algunos autores (Marks, 1997; Barton, 1998; Oliver, 2002) han señalado que estos modelos sociales también pueden generar otro tipo de reduccionismo, en este caso social, diluyéndose la necesidad de atención del problema específico. Así, la Organización Mundial de la Salud, mediante la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud-CIF (OMS, 2001), a fin de evitar ambos reduccionismos delinea un nuevo modelo, el **bio-psico-social**, incorporando visiones interdisciplinarias. Este enfoque sustituye los términos *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*—portadores de connotación negativa—por los de *déficit en el funcionamiento*, *limitación en la actividad* y *restricción en la participación*. Se enfatiza la necesidad de analizar tanto las limitaciones funcionales y de las estructuras corporales, como las barreras (arquitectónicas, psicológicas y sociales) que restringen la actividad y participación de las personas con discapacidades en su entorno (Verdugo Alonso, 2004). La solución consiste en considerar que mejorar la calidad de vida de estas personas es un asunto de todos, contemplando la defensa de sus derechos, su propia identidad y autodeterminación, en una sociedad inclusiva y solidaria. Se considera necesaria la colaboración de profesionales, académicos

micos e instituciones involucradas, profundizando la formación e investigación en este campo.

Más recientemente, miembros del Foro de la Vida Independiente (Romañach y Lobato, 2005) proponen una nueva consideración y denominación de la discapacidad: **diversidad funcional**, buscando erradicar así el carácter negativo de las denominaciones anteriores. Destacan que aunque el uso de los términos déficit, limitación, barrera, restricción desplaza el problema de la *persona* al *entorno*, mantienen una connotación discriminatoria.

Simultáneamente, en el campo de la Ética y los Derechos Humanos la consideración de la discapacidad se vuelve evidente, sustancializándose en documentos internacionales de Naciones Unidas y de diversas ONG.

En el ámbito educativo, la problemática de las niñas, niños y jóvenes con diversidad funcional se concentra en el tema de la igualdad y de la equiparación de oportunidades. Los cambios hacia una ética que contemple la diversidad y su riqueza han sido continuos en los últimos cincuenta años, incrementándose notablemente desde la década de los ochenta. En cuanto a documentos vinculantes – por su importancia jurídica– destacamos hitos tales como la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989), la *Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad* (OEA, 1999), hasta la tan esperada *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2007). Entre ellos, se sitúan una serie de documentos específicos para la educación tales como las *Reglas Estándar sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidades* (1993), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales* (1994) y su revisión a los diez años, o el *Foro Mundial de la Educación de Dakar* (2000). Tal como Palacios y Bariffi sostienen (2007) la promulgación de la *Convención* constituye una herramienta decisiva en el tratamiento de la discapacidad como una cuestión de Derechos Humanos, puesto que marca un punto de inflexión en el largo recorrido hacia el cambio de paradigma en este ámbito. Este giro se corresponde con los cambios sociales y culturales que arriba hemos señalado y destaca defi-

nitivamente la visibilidad de este colectivo dentro del sistema de protección internacional. No se han creado nuevos derechos, sino que se consolida el principio de no discriminación hacia las personas con discapacidades.

En el ámbito educativo, pueden distinguirse cuatro sentidos distintos del significado del término «igualdad»; a saber: (1) **iguales derechos**: compromiso universal de respetarlos, independientemente de las condiciones existenciales; (2) **igual trato**: implica una consideración compensatoria (ajustes razonables) para que la igualdad sea efectiva; (3) **iguales oportunidades**: en relación a la participación plena de cada ciudadano, siendo el Estado el garante de los recursos necesarios; y (4) **iguales resultados**: en tanto se cumplan los tres sentidos anteriormente citados, las consecuencias obtenidas resultan beneficiosas para los sujetos con diversidad funcional y para la sociedad en su conjunto.

Todas las conceptualizaciones que hemos reseñado impregnan las concepciones de niñas, niños y adultos e influyen en sus actitudes y prácticas en la interacción con ese otro que se presenta como «diverso».

A su vez, condicionan la puesta en marcha de diferentes políticas económicas, sociales y educativas hacia este colectivo heterogéneo. Consecuentemente, en el ámbito educativo los avances en el conocimiento, los cambios de filosofías y marcos legales, han dado lugar a que niños y niñas con diversidad funcional reciban su educación básica en escuelas que ofrecen diferentes formas y grados de integración, registrándose una tendencia sostenida al diseño de escuelas inclusivas. Sin embargo, cabe señalar que el logro de la verdadera *inclusión* en la escolaridad común no depende sólo de políticas y legislación adecuadas, sino que su complejidad nos convoca a analizar los múltiples atravesamientos y niveles de análisis en juego.

Consideramos que las actitudes de los sujetos que participan en prácticas de integración son un factor decisivo para la aceptación social de las diferencias. Bajo el supuesto de que resultaría imposible alcanzar una verdadera inclusión si no se logra una aceptación social (Sabeñ y Monjas, 2002), la preocupación de fondo radicaría en preguntarse cómo debería ser diseñada la educación que contemple realmente la diversidad y que no resulte en una mera formalidad.

Así, las investigaciones que venimos llevando a cabo desde hace una década y que desarrollaremos a continuación, pretenden hacer un aporte al estudio de las concepciones de los niños y las niñas, y más recientemente de las y los docentes, acerca de las personas con diversidad funcional y a la reflexión que merece este problema en el contexto escolar.

## Explorando concepciones

Comenzamos en 1998 con una investigación en la que exploramos las *Representaciones infantiles acerca de los niños con problemas psicológicos en la escuela* [ver Talou, Borzi, Sánchez Vazquez, Iglesias, 2003]. Allí, buscamos examinar las concepciones elaboradas por niñas y niños que hacen aprendizajes sin mayores «tropiezos», sobre sus pares que reconocen con problemas en la escuela. Las preguntas que orientaron la investigación permitieron elaborar las categorías de análisis.

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo en el que se trabajó con 100 escolares de 9 y 10 años de edad, de nivel sociocultural bajo y medio, identificados a partir de la ocupación y nivel educativo alcanzado por sus padres y madres. La entrevista semiestructurada elaborada a tal fin incluyó dimensiones referidas a tipos de problemas, cómo se manifiestan, qué causas les atribuyen, cuáles serían sus consecuencias, y posibilidades de metarreflexión.

Los resultados consecuentes del análisis de las verbalizaciones de los sujetos mostraron que, al definir «problemas», privilegiaron aquellos que tienen que ver con transgresiones a las normas institucionales. En menor medida, mencionaron cuestiones referidas a situaciones de desamparo, de violencia y a dificultades en los aprendizajes, con diferencias según el nivel sociocultural. Al preguntarles si tenían compañeros o compañeras que veían poco o que no veían, o no escuchaban o no aprendían como ellos, inesperadamente no mencionaban en sus respuestas a compañeros con diversidad funcional, aún cuando compartieran el espacio escolar y/o áulico.

Frente a estos hallazgos, nos interesó entonces explorar las concepciones de niñas, niños y adolescentes sobre las personas con discapacidades (1). Iniciamos entonces en el año 2002 una investigación con escolares de 6 a 15 años de edad, pertenecientes a instituciones educativas participantes o no en proyectos integradores (ver Talou y otros, 2006).

El estudio consistió en un diseño exploratorio descriptivo-evolutivo, utilizando el método clínico y una entrevista semi-estructurada, con las siguientes dimensiones: conocimiento de personas con discapacidad y fuentes de esos conocimientos; determinantes y comprensión del problema; actividad y participación en espacios escolares y extraescolares; barreras; derecho a la educación y oferta educativa; y metaconocimiento.

El análisis de las respuestas evidenció una escasa tematización sobre la problemática de los niños y las niñas con diversidad funcional y su inserción en el ámbito escolar, que comienza a complejizarse con la edad de los sujetos. Si bien la mayoría de los entrevistados manifestó conocer personalmente o por otros medios (televisión, cine, publicidad, etc.) a personas con diversidad funcional, resulta significativo que en algunos casos no mencionaran la existencia de pares con discapacidades, aún en escuelas que poseen proyectos de integración. Gran parte de los sujetos reconoció haber recibido información de manera asistemática sobre el tema, sin un tratamiento específico en el seno del aula.

Entre los tipos de discapacidades mencionados, los problemas sensoriales y motores resultaron los más reconocidos; con el incremento de la edad logran identificar otras, tales como las mentales.

Las concepciones se acercaron más a los modelos que reducen la discapacidad al déficit, en donde la misma se visualiza como una deficiencia física, sensorial o mental, y cuyas soluciones se vinculan a la restauración de la función deteriorada.

La mayoría de los entrevistados señaló importantes restricciones en las posibilidades de participación de sus pares con discapacidades en diversas situaciones sociales, tanto en ámbitos escolares, como extra escolares.



Los mayores a menudo reafirmaron el derecho a la educación inclusiva, manifestando que son necesarios ciertos cambios para lograr la igualdad de oportunidades: capacitación de docentes, eliminación de barreras físicas o psicológicas (las que no resultaban evidentes para los más pequeños), incluyendo la preparación de los pares.

Asimismo, no manifestaron conocer recursos y estrategias de enseñanza específicas para las personas con discapacidad. Resultó llamativo, por ejemplo, el desconocimiento del sistema Braille, aún en el caso de niños y niñas que comparten la cotidianeidad del aula con pares no videntes que lo utilizan.

Finalmente, la mayor parte refirió haber tenido escasas oportunidades de conversar y reflexionar sobre el tema con familiares, pares, amigos y docentes, instancias indispensables para poder comprender y entender la problemática en su complejidad.

En continuidad con las investigaciones mencionadas, en la actualidad indagamos las perspectivas de los docentes sobre la inclusión de niños y niñas con diversidad funcional en la escolaridad común. Los interrogamos sobre sus saberes respecto de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional, cómo perciben sus propias capacidades para participar activa y competentemente en el diseño y gestión de situaciones de aprendizaje con este colectivo y, a su vez, tratar la temática con alumnos y alumnas de distintos niveles en el marco de la valoración de la diversidad.

## **Para concluir**

A lo largo de estas investigaciones pudimos apreciar las dificultades de los actores del ámbito educativo entrevistados, para visualizar en su complejidad la problemática de las personas con diversidad funcional. Así, el análisis de sus respuestas permite inferir que en la mayoría de los casos sus concepciones se sustentan en los modelos que reducen el sujeto al déficit.

Cabe destacar que los niños, niñas y adolescentes entrevistados evocan muy pocas oportunidades de tratamiento del tema en el aula, la mayor parte de ellas episódicas y asistemáticas. Consideramos

que el aprendizaje por la sola experiencia que implica el contacto con personas con diversidad funcional no basta, no resulta suficiente para la conformación de un ambiente verdaderamente inclusivo, si no media alguna información y reflexión constante al interior de la sala de clase. Asimismo, la información puntual brindada por agentes expertos -externos o no al ámbito escolar- tampoco resulta suficiente si no se acompaña con acciones sistemáticas que incluyan a otros niños y a los docentes a cargo de los alumnos.

Esto pone de manifiesto la necesidad de profundizar y actualizar la formación docente en el área, así como la asignación de recursos necesarios (materiales y humanos) para que la inclusión sea posible. La construcción de espacios inclusivos conlleva consecuencias positivas para todos los involucrados, que no se reducen al ámbito escolar, sino que implica a la sociedad en su conjunto.

(1) Considérese que, si bien acordamos con el concepto recientemente propuesto «personas con diversidad funcional»; en el presente trabajo mantenemos en reiteradas oportunidades la forma «personas con discapacidades» ya que nos referimos a investigaciones anteriores al surgimiento de la nueva terminología.

Recibido: junio 2008

Revisión recibida: septiembre 2008

Aceptado: octubre 2008

## Referencias bibliográficas

- Barton, L. (Ed.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability and Rehabilitation*, 19, 85-91.
- Oliver, M. (2002). *Emancipatory Research: a vehicle for Social Transformation or Policy Development*. Dublin: 1º Annual Disability Research Seminar.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Ginebra, Suiza © Copyright 1996–2002. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/>.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). *Reglas Estándar sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Buenos Aires: Lumen.
- Organización de las Naciones Unidas (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. Recuperado de: [www.un.org/spanish/disabilities/](http://www.un.org/spanish/disabilities/). Versión en español.
- Organización de los Estados Americanos (1999) Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad. Recuperado de [www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/a-65.html](http://www.oas.org/Juridico/spanish/tratados/a-65.html). Versión en español.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud*. Madrid: INSERSO, OMS.
- Palacios, A.; Bariffi, F. (2007). La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Madrid: Grupo Editorial Cinca.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006) *El Modelo de la Diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitas Editorial.
- Pfeiffer, D. (2002). The philosophical foundations of disability studies. *Disability Studies Quarterly*. Spring. Vol. 22 (2), 135-147.
- Romañach, J; Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente. Recuperado de: <http://es.groups.yahoo.com/group/vidaindependiente/>
- Sabeh, E.; Monjas, M. I. (2002). La aceptación social de niños y niñas con discapacidades.
- Problemas y posibles soluciones. *Siglo Cero*, vol. 33 (2) N° 200, abril mayo, 215-236.
- Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vazquez, M. J.; Iglesias, M. C. (2003) Compartiendo la vida escolar: ¿qué piensan los niños? *Orientación y sociedad*, 4, 97-118.

- Talou, C.; Borzi, S.; Iglesias, MC.; Sánchez Vazquez, M. J.; Hernández Salazar, V. (2006). ¿Pueden ir a la escuela contigo? Actitudes de niños y adolescentes frente a las NEE. *Novedades Educativas*, 192/193, 26-29.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación: Informe Final*. Recuperado de: [www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/PDF/Marco\\_accion\\_spa.pdf](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf)
- Verdugo Alonso, M. A. (2004). La concepción de discapacidad en los modelos sociales. *Mesa redonda: ¿Qué significa la discapacidad hoy? Cambios conceptuales*. Recuperado de: [www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf](http://www.usal.es/~inico/publicaciones/Verdugo-ModelosSoc.pdf).