

María José Borsani

DE LA **INTEGRACIÓN
EDUCATIVA**
A LA **EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

De la **OPCIÓN** al **DERECHO**

DE LA
**INTEGRACIÓN
EDUCATIVA**
A LA
**EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

De la opción al derecho

María José Borsani



Borsani, María José

De la integración educativa a la educación inclusiva: de la opción al derecho / María José Borsani.

- 1a ed. 2a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2019.

184 p.; 22 x 15 cm. - (Educación)

ISBN 978-950-808-992-2

1. Educación. 2. Inclusión. 3. Integración. I. Título.

CDD 371.952

1ª edición, junio de 2018

2ª reimposición, noviembre de 2019

© 2018 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Tel: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852

editorial@homosapiens.com.ar

www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-950-808-992-2

Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo

Este libro se terminó de imprimir en noviembre de 2019

en **Buenos Aires Print** de Walter A. Santiago | Tel. 011 4225-6553

Pte. Sarmiento 459 | Lanús | Buenos Aires | Argentina

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción | 11 |
| 1. De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva | |
| Un viaje de ida. Desde una opción a un derecho | 17 |
| Una mirada global retrospectiva | 18 |
| Una mirada vernácula, el recorrido argentino | 25 |
| Escuela Integradora | 31 |
| De las NEE a las NE | 34 |
| Escuela Inclusiva | 37 |
| Segregación o Inclusión | 42 |
| Una escuela de calidad | 46 |
| Accesibilidad, Barreras, Ajustes | 47 |
| Aulas Inclusivas | 50 |
| Diseño Universal del Aprendizaje, Justicia Curricular, Justicia Cognitiva | 53 |
| Mejores leyes que realidades | 61 |
| 2. Escuela Común - Escuela Especial | |
| Frente a una nueva coyuntura | 63 |
| Algunos cuestionamientos claves | 68 |
| La metáfora geográfica | 72 |
| 3. Tensiones entre lo común y lo especial | 77 |
| Escuela Tradicional - Paradigma Homogeneizador | 79 |
| Escuela Especial - Paradigma Segregador | 80 |
| Articulaciones y tensiones entre lo común y lo especial | 81 |
| Escuela Integradora - Paradigma Integrador | 82 |
| Escuela Inclusiva - Paradigma inclusivo - Paradigma del Derecho | 83 |

| | |
|---|------------|
| Común y Especial, la construcción de un oxímoron | 85 |
| Otras representaciones posibles | 87 |
| Actividad de reflexión | 91 |
| 1. Campo semántico-conceptual | 91 |
| 2. Línea histórica | 91 |
| 3. Producción personal | 92 |
| 4. Accesibilidad | 93 |
| Diversificación curricular | 95 |
| Formación permanente | 98 |
| Para seguir pensando | 104 |
| 5. Accesibilidad textual | 105 |
| ¿Qué es la adecuación textual? | 105 |
| Cuando el texto es la barrera | 108 |
| Controversias en torno a las adecuaciones textuales | 109 |
| Cómo adecuar un texto | 112 |
| Adecuaciones textuales Ejemplos | 116 |
| • Accesibilidad al enunciado matemático | 116 |
| • Accesibilidad al texto de estudio | 119 |
| Otros recursos | 125 |
| • Representación gráfica | 125 |
| • Enlaces para evocar | 126 |
| • Diccionario personalizado | 127 |
| • Tablas | 131 |
| • Tablas de Conversión | 132 |
| • Lectura anticipada | 133 |
| Leer en la escuela inclusiva | 135 |
| Tratado de Marrakech | 139 |
| 6. Borradores | 145 |
| Pasaje hacia un nuevo paradigma | 147 |
| • Vicky viaja en colectivo colectivo | 147 |
| • Algo de historia | 148 |
| • Entonces, ¿qué pasó en el colectivo? | 151 |
| Accesibilidad y Presupuesto Participativo | 155 |

| | |
|---|-----|
| El niño de la campera roja | 159 |
| • Cuento | 159 |
| • Algunos puntos para reflexionar | 160 |
| • Guía para la reflexión personal | 160 |
| • Guía para la reflexión institucional | 161 |
| • Guía para la reflexión sobre del sentir docente | 162 |
| | |
| Cambio de paradigma en cuatro breves relatos personales | 163 |
| • La prima de mi mamá | 163 |
| • La hermana de mi amiga | 164 |
| • El hijo de mi vecina | 164 |
| • El nieto de mi compañera de escuela | 165 |
| • Paradigma del Derecho | 165 |
| | |
| La mujer más baja del mundo | 167 |
| • Una entrevista | 167 |
| • Otra entrevista posible | 172 |
| • <i>American Horror Story. Freak Show</i> | 175 |
| • La mujer más pequeña del mundo. Un cuento de Clarice Lispector | 177 |
| | |
| Bibliografía | 181 |

Accesibilidad textual

¿Qué es la adecuación textual?

Todo texto debe poseer una serie de propiedades para que el proceso comunicativo sea correcto. Un texto debe ser coherente, es decir, presentar una estructura semántica unitaria y presentarse de forma cohesionada, o sea, que las partes que lo componen han de estar debidamente conectadas las unas con las otras. Junto a la coherencia y la cohesión encontramos una tercera propiedad a cumplir en los textos, esta es la adecuación.

La adecuación textual es la capacidad o propiedad que tiene cualquier tipo de texto para pertenecer a una categoría específica, la que resulta de sus características y respeto de ciertas reglas, normas y principios que se relacionan con el autor, el tema y el público al que va dirigido el texto. Según sus rasgos, cada texto pertenece a una categoría clasificatoria que a su vez le aporta elementos identitarios. Como se ve, la adecuación textual guarda una estrecha relación con el tipo de redacción y el marco discursivo al que pertenece el texto.

Emisor, receptor, tema y situación, afectan a la estructura, pertinencia y comprensibilidad del texto. Se puede decir que, respecto a los destinatarios, un texto puede ser *apropiado* o *inapropiado*, en relación con el tema, *adecuado* o *inadecuado*, y en cuanto a la situación, *oportuno* o *inoportuno*.

La adecuación consiste básicamente en adaptar correctamente el texto a la situación comunicativa en la que se desarrolla.

En la hechura de un texto entran en juego la creatividad y la toma de decisiones por parte de quien lo escribe, su emisor. El autor conoce

de antemano cuáles son las particularidades de esa situación comunicativa y, por tanto, adapta su texto a ellas para que resulte legible y comprensible.

Para construir de modo correcto un texto teniendo en cuenta la adecuación se deben considerar todas las circunstancias que rodean al acto de comunicación: qué tipo de relación existe entre el emisor y el receptor, qué se quiere transmitir, por qué, cuándo y cómo se lo escribe, qué nivel del lenguaje es el más propicio, por qué canal va a ser transmitido, etc. De este modo un texto adecuado es el que cumple con estos requisitos, un texto inadecuado será aquel que no cumpla estos requisitos.

Veamos algunas situaciones puntuales que necesitan adecuaciones textuales. Si en la puerta de una escuela hay un cartel que dice “Reunión de cooperadora sábado por la tarde”, seguramente quien lo lea pueda entender el mensaje pero es posible que le falte información. El texto puede referirse a cualquier sábado puesto que no se sabe cuándo fue colocado, entonces se desconoce si se refiere a todos los sábados o a un sábado concreto, al que pasó o al por venir. Otra sería la situación si se presentara el cartel de la siguiente manera: “El sábado 3 de abril reunión de cooperadora a las 16 hs”. Esta segunda opción se adecua específicamente a la situación comunicativa. Brinda datos que esclarecen el mensaje y evitan ambigüedad a la transmisión.

Otra dificultad en la adecuación se produce si, al comunicarnos por teléfono, suponemos que el otro recibe información cuando gesticulamos, situación muy común de ver en los niños que no infieren aún la dimensión de este acto comunicacional y la asimilan a la presencial. Si por teléfono se dice “No sepas cómo ha quedado la pared” señalando la parte estropeada, el receptor no podrá saber si ha recibido un golpe, si se ha derrumbado, si se produjo un boquete o se ha revocado o pintado o despintado. Para que el enunciado sea adecuado a la situación comunicativa debería aportar información más específica que permita comprender mejor la expresión.

Si un técnico informa un siniestro, se deja llevar por los sentimientos que la situación le origina y los plasma en un escrito, el texto resulta inadecuado dado que este tipo de documentos deben ser objetivos y los sentimientos del emisor, quedar al margen.

Para cumplir la propiedad de adecuación en la producción de los textos, quien escribe ha de tener en cuenta los siguientes aspectos: el tipo de relación existente entre emisor y receptor, la competencia lingüística que se maneja y el nivel del lenguaje que debemos emplear,

con qué intención se construye el texto y cuáles son las circunstancias que rodean la situación comunicativa.

La adecuación textual entonces, determina el tipo de texto y sus características: científico, histórico, periodístico, literario, informal, etc.

Un texto científico no tiene las mismas características que un cuento o una novela. Es precisamente eso a lo que la adecuación textual se refiere, es decir a los rasgos constitutivos que definen la pertinencia de un texto a una categoría u otra.

Esta propiedad incluye conceptos como: relación texto-contexto, comunicación verbal y no-verbal, conocimientos enciclopédicos y marco, variación lingüística, voces del discurso, polifonía, punto de vista y empatía, presuposiciones e intertextualidad.⁷

Como podemos apreciar, todo texto engloba una serie de condiciones específicas para constituirse como tal y la adecuación no resulta ser un ajuste menor.

7. Los conocimientos enciclopédicos se refieren a la cultura del receptor, le permiten interpretar la información, hacer predicciones o realizar inferencias. Marco es un concepto ligado al conocimiento convencional de una situación, por ejemplo la vista oral de un juicio.

La variación lingüística tiene que ver con la diversidad lingüística, los dialectos geográficos (variedades diatópicas), los dialectos sociales o sociolectos (variedades dastráticas y las variedades diafásicas).

Diatópicas: variedades de la lengua que depende del origen geográfico de los hablantes.

Diastráticas: variedades de la lengua que dependen de la realidad cultural del hablante, dialectos sociales. Son los diversos niveles de la lengua, es decir, las diferentes formas de utilizar la lengua por parte de los hablantes, en cuanto que pertenecen a un grupo social determinado.

Diafásicas: variedades que dependen de la situación comunicativa en la que se encuentra el hablante o variedades situacionales, a diferentes tipo de variantes que involucran cambios en el lenguaje dependiendo de las circunstancias, tema e interlocutores involucrados en la comunicación.

- La polifonía, es un fenómeno que se produce cuando el discurso incorpora varias voces. Por ejemplo, en un relato cuando autor y narrador no coinciden, o las voces de los personajes.
- El punto de vista y empatía, ponen de manifiesto la asociación del emisor con los posibles puntos de vista introducidos en el texto.
- La intertextualidad consiste en la inclusión de un texto dentro de otro o en la simple referencia que se hace a un texto. No solamente se da en las citas, también aparece en la parodia y en las reseñas. En estas para entender el mensaje el receptor debe acudir al texto parodiado o reseñado.

Cabe entonces trabajar específicamente esta condición en relación al tema de las aulas inclusivas y el lugar de los textos como posibilitadores de acceso o como barreras a la accesibilidad.

Cuando el texto es la barrera

El texto escrito es un elemento de presencia hegemónica en el aula de todos los niveles y modalidades escolares.

La posibilidad de acceder al contenido de un texto no siempre depende de la competencia lectora del alumno sino que más de una vez es el mismo texto el que se erige como barrera, como límite, como tope para su comprensión e interpretación.

Es sabido que hay textos más sencillos de abordar que otros porque su escritura está más lograda, es más clara y directa, su contenido es más llano.

Depende de cada caso en particular dónde puede ubicarse la barrera. En algunas circunstancias es el formato y/o el tamaño de las letras, la disposición espacial, la extensión o el diseño del texto. En otras la accesibilidad depende de la organización discursiva ya que esta puede tanto facilitar como entorpecer la comprensión. También puede resultar un obstáculo la cantidad o complejidad del conocimiento que se da por supuesto en el lector o la habitualidad y/o facilidad con la que el lector maneja el género. No resulta lo mismo abordar un texto instructivo, matemático, periodístico, narrativo, descriptivo o expositivo. Cada lectura requiere una disponibilidad particular del sujeto lector para lograr su comprensión.

Muchas veces se habla de “adaptar” textos. En realidad, es difícil establecer un criterio acerca de qué se entiende por “adaptar”.

Las adaptaciones textuales y la correspondencia de las mismas vinculada a las adecuaciones curriculares se efectivizan como respuesta a las necesidades educativas de aquellos alumnos donde el texto se instala como la mayor barrera pedagógica a considerar como condicionante de la accesibilidad.

Estos aprendientes, a quienes les cuesta acceder al texto escolar, frecuentemente suelen quedar excluidos de los productos culturales más valorados por la sociedad como lo son la escuela, la lectura y la escritura y el cálculo suelen ser conminados a la transmisión oral, a que otro les lea, les explique o les cuente, con el riesgo que esto conlleva.

Por un lado la dependencia hacia un otro que ostenta el poder de la lectura y por otro la sumisión a su interpretación.

El objetivo específico de estas acomodaciones textuales es lograr que el niño o el joven estudiante accedan al mundo del conocimiento a través de la lengua escrita con autonomía, por lo tanto el texto debe ser accesible.

Convengamos que no basta con estar alfabetizado para comprender un enunciado lingüístico. El trabajo lector es de una dimensión muy profunda e involucra tanto al sujeto que lee y al texto que se intenta abordar como a la relación que se va tramando entre ambos.

Adaptar un texto es considerar la posibilidad de que el sujeto aprendiente se apropie del saber que encierra ese portador de texto a través de la lengua escrita con autonomía, sin la mediación de otra persona, allanando las barreras de aprendizaje y participación.

Las adecuaciones pretenden otorgar a los aprendices la posibilidad de apropiarse subjetivamente del saber pedagógico sin la asistencia, por momentos esclavizante, de otro que entiende y sabe.

Estas adecuaciones intentan superar la histórica dependencia y sumisión en la que se ubican los alumnos para los que el texto es barrera.

Controversias en torno a las adecuaciones textuales

La adecuación de los textos escolares es un tema ríspido que genera dudas y polémicas de las que no están exentos los docentes, los lingüistas, los especialistas en problemas de la enseñanza y el aprendizaje, ni los escritores.

El mundo literario y el musical ofrecen un amplio abanico de ejemplos de adecuaciones con obras que se modifican para difundirse entre un público diferente de aquel al cual fueron destinadas en su origen.

Así se pueden encontrar textos adaptados para no videntes, la versión de la Biblia para niños o en cómics, Neruda para niños, filósofos al alcance del mundo infantil, textos expresados en lengua de señas, noticieros subtítulos o interpretados en lengua de señas. No genera demasiadas controversias la adaptación de obras de teatro al cine o la televisión, o viceversa, u obras musicales sobre las que recaen arreglos y orquestaciones de lo más diversas, pero sí genera polémica la adaptación de los textos de estudios. Considero que esto surge de un

malentendido que está basado en la confusión de pensar que adaptar es empobrecer o desprestigiar el texto. Nada más lejano del concepto de lo que es una adaptación. La adecuación curricular está concebida como la forma de hacer accesible, comprensible y/o factible la construcción de un conocimiento. La adecuación curricular no es una dádiva, ni un regalo o una licencia que se le da a quien le cuesta aprender dentro de los cánones tradicionales, no tiene nada que ver con un gesto benefactor sino casualmente todo lo contrario. Es una digna propuesta de trabajo que respeta al sujeto del aprendizaje y a su derecho de recibir una educación de calidad, considera el modo de construir el saber de cada quien y privilegia su labor intelectual.

Por más claro que nos resulte a algunos –sobre todo a quienes dimensionamos los efectos tanto de las barreras como de las adecuaciones en la población estudiantil a la que están destinadas–, el tema es muy resistido y en determinadas circunstancias genera fuertes contenciones en defensa de los distintos posicionamientos. Estos, que no dejan de ser interesantes, van desde el respeto absoluto a la palabra del autor donde se invoca la inviabilidad de modificar una obra y la preservación de su originalidad hasta el respeto de accesibilidad del lector.

Voces disonantes que tensan el debate y a su vez le dan sentido y nos dejan pensando. Preguntas que nos cuestionan al plantear que, si un texto ya presenta la adecuación que estipulan las condiciones específicas que lo determinan como tal y lo constituyen como texto literario, periodístico o académico, ¿debe ser “sobre-adaptado”? ¿No es esta intervención una desvirtuación? ¿Cuál es el límite de una adecuación? ¿Se puede adecuar una producción literaria, poética o de prosa? ¿No constituye una falta de respeto al escritor, o un desmerecimiento del lector, no opera una suposición a priori, y de por sí riesgosa, de la “capacidad” del lector? ¿Es pertinente? ¿Desde dónde se supone esto? ¿Es una intromisión o un andamiaje? ¿Es un exceso explicativo que desmerece al lector o es pertinente al generar accesibilidad?

Referencio el “exceso explicativo” al decir de Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*, donde nos aclara que

“La explicación no es necesaria para remediar la incapacidad de comprender. Por el contrario, justamente esa incapacidad es la ficción estructurante de la concepción explicadora del mundo. Es el explicador quien necesita del explicador y no a la inversa; es

él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes o estúpidos. El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas a aprender, que él mismo se encarga de levantar” (Rancière, 2007: 21).

Para el maestro Jacotot, militante de la revolución francesa referenciado por Rancière en su obra, el principio de la explicación es el principio del embrutecimiento. Lejos está de esto el espíritu de la adecuación textual propuesta dentro del aula inclusiva. No, bajo ningún aspecto supone ver en el aprendiz la imposibilidad, sino que la ubica en la in-accesibilidad del texto, pero no por poner en duda al sujeto sino casualmente por enjuiciar el texto. No es ubicar el conflicto en el sujeto del aprendizaje sino en el texto académico, en el discurso escrito que transmite un concepto. No es el aprendiz ni el concepto sino la forma en que el segundo se oferta al primero.

El extravagante pedagogo Jacotot, en 1818, señala que la tarea de enseñar parte de una premisa: la igualdad no es algo a alcanzar, sino el punto de partida en tanto todos los alumnos pueden algo y desde ese saber es desde donde se debe comenzar la tarea.

No escapa al debate sobre las adecuaciones textuales la postura de los traductores, al contrario, abona al tema. En la traductología existen también opiniones controvertidas de la adecuación. Algunos lingüistas creen que es imposible obtener una adecuación en la traducción, ya que cada lengua tiene una estructura interna propia y única que no se puede transmitir mediante los recursos de otra lengua. Los puristas llegan a hablar de una traición al texto. Otros consideran que la adecuación de la traducción siempre es posible porque cada lengua moderna y desarrollada tiene recursos suficientes para lograrla. La solución de este problema depende de cómo se percibe el concepto de adecuación.

En la lengua se distinguen el *plano de expresión* y el *plano del contenido*. El plano de la expresión contiene la forma fónica de las unidades lingüísticas y sus grafías, y el plano del contenido contiene

sus significados. Si tratamos el problema de la adecuación de modo absoluto, o sea como una correspondencia del texto de traducción al texto origen tanto en el plano del contenido como en el plano de la expresión, la traducción será realmente imposible porque en este caso dichos textos van a diferenciarse con su pronunciación y también con sus grafías.

En general en la traducción se privilegia el plano del contenido porque el objetivo principal de la traducción es la transmisión de cierto contenido semántico. El plano expresivo se refiere a la parte formal de la traducción. Este concepto, al parecer de quien escribe, resulta ser esclarecedor en relación al tema que nos ocupa, o sea el jerarquizar la transmisión del significado, del sentido.

Entonces, la adecuación puede tener varios grados que dependen de la coincidencia, completa o no, entre los contenidos semánticos, valores estilísticos y funcionales, así como estructuras internas y organizaciones gramaticales del texto origen y el texto meta. No son menores los casos en que la traducción adecuada se condiciona por un factor objetivo, por ejemplo a causa de la falta de los equivalentes de las palabras, que puede ser resultado de que estas palabras son realidades de cierta nacionalidad y resulta complejo, a veces imposible, realizar la adecuación. Otro aporte conceptual al tema que estamos desarrollando.

Traducir significa estar en capacidad de comprender el sentido y re expresarlo en otra lengua de manera efectiva y libre de las ataduras sintácticas de la lengua de origen; está muy lejos de ser una mera sustitución de una palabra por otra.

Cómo adecuar un texto

Aunque el proceso de la adecuación textual podría parecer simple a primera vista, se esconde tras él una operación cognitiva compleja a la par de un profundo conocimiento y preparación lingüística y cultural. No es menor la preparación que se necesita para adaptar un texto de estudio. Es esencial tener idea del área que se está tratando y manejar su campo conceptual y semántico.

Para poder adaptar los textos académicos es necesario desentrañar el sentido completo del texto de origen, interpretar y analizar todas sus características de forma consciente y metódica que permitan ubicar las posibles barreras que obturan la accesibilidad. El proceso de

adecuación requiere un conocimiento profundo de la gramática, semántica, sintaxis y frases o expresiones hechas o similares, vocabulario académico específico de cada campo conceptual, así como el de la cultura de sus hablantes.

La idea es trabajar sobre las barreras del discurso de manera tal que el mismo resulte accesible a sus destinatarios sin que se atente contra la calidad del concepto a transmitir. Se trata de contemplar las dificultades que plantea la lectura para que éstas no sean el impedimento entre el texto y el lector, sino que sean consideradas y allanadas pertinentemente para que el alumno pueda apropiarse del contenido del texto a través de la lectura, independientemente de las dificultades específicas que hubiera.

Los recursos tenidos en cuenta en estas adecuaciones procuran lograr textos en estilo directo, claro, sencillo, de fácil lectura.

Se trata de:

- Redactar con una sintaxis sencilla, con frases cortas: transmitir una sola idea en cada frase.
- Trabajar con oraciones breves donde se respete la expresión de sujeto, verbo, objeto y circunstanciales en forma simple y clara.
- Privilegiar la voz activa por sobre la voz pasiva.
- Explicitar lo relevante.
- Desechar la información superflua.
- Ordenar el discurso respetando la supra ordenación, coordinación y subordinación de los conceptos. Facilitar al lector el ordenar su pensamiento guiándolo de lo general a lo particular, por redes conceptuales o semánticas explícitas.
- Proporcionar pistas para ubicar relaciones intertextuales e intratextuales. Se allana el camino acompañando al lector en el sutil enlace de las relaciones que se establecen en el entramado de los párrafos.
- Explicitar la red semántica. Bajo ningún aspecto se restringe la red semántica, ni se acota el uso de las palabras, sino que por el contrario la idea es poner en juego las palabras explicitando su significado y proponiendo el uso adecuado de las mismas. Se tiende a la utilización de un lenguaje cada vez más amplio y específico, pero en forma graduada y adaptada a la realidad y el tiempo de cada alumno. Uso de sinónimos.
- Abordar la polisemia, la que, ya en determinado nivel escolar, puebla las hojas de los libros de estudio y se erige como barrera. Este inconveniente no pasa desapercibido para los que sabemos

lo mucho que suele costarle a un alumno con dificultades lingüísticas el poder considerar el significado de una palabra según el contexto en que se la utiliza, es por ello que generalmente se lo ubica al respecto con indicios que le permiten lograr una mejor comprensión.

- Lograr una estructura textual ordenada y previsible. Empleo de índice, guión y ordenadores de la lectura.
- Aumentar la accesibilidad cognitiva con apoyos visuales y/o auditivos (imágenes, dibujos, pictogramas, audios, videos, etc.)
- Propiciar criterios de legibilidad:
 - Estructura ordenada y previsible, por ejemplo mediante un índice o guion.
 - Tipo de letra sin remates ni ornamentación: Arial, Helvética, Calibri, Tahoma.
 - Emplear dos tipos de letra como máximo en el mismo texto: para título y texto
 - Tamaño grande de la letra: de 12/14 puntos en adelante.
 - Alto contraste de la letra sobre el fondo. Por ejemplo: negro-blanco, negro-amarillo.
 - Evitar efectos tipográficos como adornos, colores, sombras...
 - Entre 55-60 caracteres por línea aproximadamente.
 - Alinear el texto a la izquierda.
 - Márgenes generosos e interlineado amplio.
 - Incluir imágenes descriptivas alusivas al texto.

El propósito de la accesibilidad lectora va más allá de facilitar el conocimiento, permite también el aprendizaje, el desarrollo del sentido crítico, el fomento de la creatividad y la imaginación, ayuda a evocar. En definitiva, favorece la autonomía y la participación ciudadana de todos y todas.

Las modificaciones textuales son un recurso válido que permite al sujeto con dificultades lingüísticas acceder a la transmisión del conocimiento a través del texto escrito, a la vez que le permite participar de la dinámica escolar.

La elección de los textos de estudio debe ser adecuada para que éstos no se constituyan en barrera. El nivel de los textos debe cuidarse en función de graduarlos según el nivel lingüístico del alumno y el nivel de conocimientos previos que implica su lectura. Las adecuaciones textuales se producen teniendo como eje la accesibilidad.

Pero aun así no siempre resulta sencillo y surgen ciertas contradicciones. Una muy frecuente está vinculada a la extensión del texto adecuado. Más de una vez en función de simplificar la información escrita se la desvirtúa reduciendo la extensión del escrito, lo que no necesariamente lo vuelve más comprensible.

Adaptar no es acortar. Bien vale extender un texto e introducir instancias que resulten aclaratorias y/o explicativas si estas permiten mayor accesibilidad.

Otro inconveniente no menor suele presentarse cuando en un intento de adecuar se convierte un género en otro, un cuento adaptado debe ser un cuento, así como una noticia periodística adaptada debe conservar su formato, de lo contrario ya no es cuento ni noticia. La adecuación debe conservar el género del texto original.

Por lo general, los textos se reescriben. Si se contempla en exceso la simplificación narrativa y la reducción de la terminología se generan textos artificiosos que desvirtúan la adecuación.

Es prácticamente imposible conocer el bagaje lingüístico de cada aprendiente, tampoco creo que sea necesario. Lo esencial es conocer su modalidad de acceso, su posibilidad interpretativa y en función de esto diseñar textos accesibles potenciadores de aprendizaje. No se trata de suprimir por suprimir sino de ampliar la red semántica y conceptual según lo considere la propuesta curricular de cada nivel. Se deben incluir los nuevos vocablos específicos de cada campo disciplinar con las aclaraciones pertinentes.

Entre las alternativas posibles está la diversificación de textos, superadora del texto único y el consecuente texto adaptado. Al diversificar el material escrito se permite a los alumnos interactuar con diferentes formatos y niveles de escritura y lograr múltiples acercamientos al tema. Abonan esta idea variados materiales que complementan la información: gráficos, cuadros, mapas conceptuales, viñetas, videos, películas, enlaces para evocar, ayuda-memorias, diccionarios personalizados, etc.

Las adecuaciones textuales se pueden realizar en textos literarios, periodísticos, instructivos, etc., y su objetivo es preservar la accesibilidad al texto escrito. La producción de materiales en soportes accesibles incluye textos en sistema braille como en audio y formatos digitales, para poder atender así el variado universo de necesidades y contextos de la población educativa en equidad de condiciones, sin limitaciones ni fronteras.

Antes de pasar a las adecuaciones textuales y como cierre de este espacio recurro a los conceptos de Paulo Freire:

“Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume frente al texto o al objeto de su curiosidad la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de su enseñanza... Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión.”

Y me detengo en la última frase de la idea de Freire, que a mi entender tiende un puente hacia la accesibilidad textual al señalar el compromiso y la responsabilidad que le cabe a quien “enseña a leer”, a quien ofrece un texto, a quien acompaña el acto de comprender lo leído. Cuántas veces esa forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, se ve condicionada, inhibida y hasta imposibilitada porque el texto opera de barrera.

Adecuaciones textuales

A modo de una aproximación concreta se ofrecen ejemplos de adecuaciones textuales que permitieron la accesibilidad a diferentes textos de estudio.

Se presentan modificaciones realizadas sobre textos de uso cotidiano en el aula escolar para lograr mayor accesibilidad.

• Accesibilidad al enunciado matemático

Se muestran tres enunciados diferentes de complejidad lingüística creciente. Los textos conservan las mismas cantidades y sostienen las mismas relaciones témporoespaciales entre las magnitudes matemáticas; la diferencia se establece en la manera en que se transmite la secuenciación de las operaciones que se suceden.

La tercera de ellas es el texto original, las otras expresan las modificaciones específicas que se realizaron con el objetivo de adecuar el texto al lector.

I

Juan guardó bolitas en una caja. Juan guardó 126 bolitas rojas en la caja, puso 230 bolitas azules y 134 bolitas verdes en la misma caja.

1. *¿Cuántas bolitas puso Juan en la caja?*

De todas las bolitas que guardó Juan le dio $\frac{1}{5}$ a su amigo Luis.

2. *¿Cuántas bolitas le dio Juan a Luis?*

3. *¿Cuántas bolitas le quedaron a Juan?*

II

Juan guardó en una caja 126 bolitas rojas, guardó 230 azules y 134 verdes.

1. *¿Cuántas bolitas guardó?*

Le dio $\frac{1}{5}$ a Luis

2. *¿Cuántas le quedan a Juan?*

III

Juan guardó en una caja 126 bolitas rojas, 230 azules y 134 verdes.

Le dio $\frac{1}{5}$ a Luis.

¿Cuántas bolitas le quedan?

El primer enunciado es el más directo, explícito y concreto en guiar paulatinamente el accionar del alumno.

En la primera oración se presenta un sujeto que realiza la acción de guardar bolitas en un espacio, la caja. Se refuerza la acción realizada enunciando en forma evidente 2 de las 3 veces en que se realiza el verbo guardar. Recién la tercera vez que se ejecuta la acción se omite el verbo después del nexo relacionante “y”.

El objeto directo sobre el que recae la acción, las bolitas, también es reiterado explícitamente en las dos primeras instancias del texto, para ser inferido a pesar de no ser nombrado, recién en la tercera oportunidad en que se alude a él.

Este primer problema presenta secuenciadas paso a paso las acciones. Una vez presentada la acción inicial realizada sobre las bolitas, se abre la primera cuestión matemática a resolver, expresada con total claridad en la pregunta nº 1.

En un segundo momento del enunciado se plantea una nueva operación ejecutada sobre el resultado obtenido en el paso inmediato anterior y se expresa claramente la segunda incógnita del problema.

A continuación el alumno puede encarar el tercer enigma a resolver, el que sólo se puede abordar si se fueron descifrando los pasos anteriores.

Este primer enunciado lingüístico, por demás de lineal y sencillo, permite andamiar el pensamiento matemático guiando el accionar del alumno de manera precisa paso por paso.

Veamos la segunda situación problemática. Este texto es más complejo y el alumno debe realizar ciertas inferencias a partir de su lectura.

La primera oración conserva la misma presentación del verbo que en el ejemplo anterior. Se lo marca dos veces y se lo evita recién en tercera instancia.

Las bolitas sobre las que recae el accionar del sujeto son mencionadas tan sólo una vez, el lector ha de suponer que lo que guarda Juan, a pesar de no estar escrito, son las bolitas.

La misma primera incógnita que en el enunciado anterior se presenta en forma expresa, pero se omite la oración siguiente en la que se ubicaba al lector con relación a la cantidad sobre la que se efectúa la próxima acción.

En este segundo enunciado matemático, luego de la primera pregunta, se plantea un segundo movimiento sin decir claramente sobre quién se realiza esta acción. Este paso no explicitado debe ser inferido por un hábil lector.

A posteriori aparece la segunda y última pregunta que da por supuesto y resueltos dos pasos previos no expresados ostensiblemente.

En el tercer enunciado nos encontramos con una primera oración en la que el verbo y el objeto directo son mencionados una única vez.

La segunda frase indica una acción sin que se explicita quién la realiza, sujeto tácito, ni sobre quién es efectuada. Eso queda a consideración del lector.

El tercer texto plantea una única pregunta referida al último movimiento propuesto, la que sólo puede ser respondida si el alumno efectivizó los pasos previos no explicitados en este tercer texto matemático.

Como podemos ver hemos ido desde un enunciado que no presenta movimientos encubiertos ni datos ocultos hasta uno de mayor complejidad lingüística en el que la comprensión lectora es la clave para su resolución.

En los tres enunciados se ofrecieron facilitaciones gráficas y/o la posibilidad de esquematizar los pasos para visualizar las acciones que se suceden en el transcurso del tiempo.

Otro ejemplo: en este caso partimos del enunciado que propuso el docente y las diferentes opciones que se generaron al diversificar la propuesta.

I

Un agricultor sembró la mitad de su campo con avena, $1/6$ con trigo y $1/12$ con hortalizas.

Calcular la superficie que resta cultivar si el campo tiene 36 hectáreas.

II

Un agricultor tiene un campo de 36 hectáreas.

El sembró la mitad del campo, $1/2$, con avena, sembró $1/6$ del campo con trigo y $1/12$ con hortalizas.

Calcular la superficie sembrada.

Calcular la superficie que resta cultivar.

III

Confeccionar una maqueta en la que se visualicen las superficies ocupadas por cada cultivo y el terreno que queda sin cultivar.

• Accesibilidad al texto de estudio

Los textos de estudio, o textos académicos, son por lo general textos complejos. Presentan una forma particular de construcción y remiten a diferentes estructuras textuales: narrativa, descriptiva, argumentativa, expositivo-explicativa, dialogal o conversacional o instruccional según la finalidad pertinente. Es común que en un mismo texto coexistan diversas estructuras o tramas discursivas, aunque haya una que sea la predominante, de ahí lo relevante que resulta trabajar sobre la accesibilidad de los textos que se les ofrecen a los estudiantes.

Ilustran el tema adaptaciones textuales realizadas a un párrafo extraído de un texto de estudio. El lector encontrará en primer término la redacción original del libro y en segunda instancia las formas adaptadas:

I

“Además de la función del movimiento, asociada a los músculos y a los cartílagos, los huesos cumplen otras tareas no menos importantes: sostienen y dan forma al cuerpo y protegen órganos delicados y vitales como el encéfalo, el corazón y los pulmones.”⁸

II

“Los huesos, los músculos y los cartílagos se ocupan del movimiento humano. Además de esta función del movimiento los huesos cumplen con otras tareas muy importantes.

Una de las tareas de los huesos es sostener el cuerpo y darle su forma.

Otra de las tareas de los huesos es proteger órganos delicados y vitales como el encéfalo, el corazón y los pulmones.”

El párrafo original expresa el mensaje en una sola oración, de estructura gramatical por demás de compleja. La forma adaptada utilizó cuatro oraciones, más claras y ordenadas para transmitir el mismo concepto. Se convierte en un texto más extenso pero más claro y accesible.

En el texto adaptado no se omite ni tergiversa ningún dato de la noticia original. Figuran los mismos elementos pero presentados y ordenados de una manera más clara y accesible.

La modificación de la estructura gramatical facilita tanto la comprensión del texto como el trabajo posterior de búsqueda y ordenamiento de datos.

Quizás esta adecuación textual parezca excesiva, o hasta reiterativa, pero cumplió con holgura el objetivo para el que fue diseñada. Le permitió a un grupo de alumnos abordar en forma autónoma el portador del texto de estudio, realizar una adecuada lectura comprensiva del mismo y participar activamente de la clase sobre el esqueleto.

8. Borsani, María José. *Adecuaciones Curriculares. Apuntes de atención a la diversidad escolar*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

En este caso todos los lectores del aula recibieron la misma información, sólo se varió la modalidad en que ésta fue ofrecida.

De no haberse realizado la adecuación textual, algunos estudiantes hubieran quedado por fuera del conocimiento socialmente transmitido en un determinado texto de estudio y no se hubiera respetado su derecho de acceso al conocimiento.

Se presenta a continuación un texto trabajado con alumnos de los primeros años de la ESO a quienes se supuso hábiles lectores. El texto figura como actividad integradora, de hecho ese es el título que lo antecede, presentado en el margen derecho de la hoja del libro de estudio de Ciencias Sociales, en un recuadro de 5 cm de ancho por 15 cm de largo. La propuesta es realizar un texto similar referido a otro río de Europa, ubicar sus recorridos en el mapa y establecer analogías y antagonismos.

Grande fue la sorpresa de los profesores al comprobar lo mucho que costó la interpretación del texto que, vale decirlo, no resulta sencillo de abordar. Esta situación lleva al cuerpo docente a ubicar el texto como una barrera a la accesibilidad y la participación de los estudiantes y permite plantear ciertas intervenciones para habilitar el acceso a la información de todos alumnos.

Analicemos el texto original:

I

“El agua purísima de los lagos suizos salta en torrentes rápidos y corre luego serenamente entre los bosques de la Selva Negra; se hunde en su curso entre las márgenes de altas rocas coronadas de ruinas de antiguos castillos; refleja viejas ciudades y urbes industriales en la llanura, y llega lenta y anchurosa hacia el mar por las campiñas holandesas. En la cuenca del Rin han vivido los descendientes de primitivas tribus germánicas de vida guerrera.”

El texto se presenta sin título. La ausencia de título entorpece las inferencias lógicas previas a la lectura.

El título y los subtítulos, así como el índice, las notas o la bibliografía, conforman lo que llamamos paratexto. Este incluye todos los elementos que dan el formato final al material escrito, otorgándole las características formales de un texto académico. Un título es una palabra

o frase breve que encabeza un texto y que apunta el contenido o asunto. Es la puerta de acceso al escrito.

Los títulos y subtítulos se presentan al lector antes de la lectura de cada parte del texto para introducir de manera resumida su contenido y, cuando están dispuestos en un índice, también su estructura.

Los títulos se corresponden con el nivel de mayor generalidad. Los subtítulos representan niveles inferiores de organización, dentro de cada capítulo, que se corresponden con secciones más reducidas. Esta distinción entre títulos y subtítulos lleva implícita una concepción jerárquica de la estructura del texto que en este caso se omite privando al lector de esta anticipación.

Podemos apreciar un exceso de información expresada tan solo en dos oraciones. La primera oración describe espacios territoriales y modalidad en la que son recorridos por un caudal acuoso. Recién en la segunda expresión se menciona el nombre del río al que alude este párrafo al que, hasta ahora, solo se referenció con expresiones como agua purísima o torrentes rápidos.

II

El río Rin Su recorrido

“El río Rin nace en los lagos de Suiza. El agua de los lagos suizos (de Suiza) es muy pura. Sale en grandes corrientes (torrentes) y salta muy rápido.

Luego el río corre serenamente por la Selva Negra. En su recorrido el río se mete entre los bordes (márgenes) de altas rocas. Arriba de estas montañas se encuentran ruinas de antiguos castillos.

Al llegar a la llanura en el agua del río se reflejan viejas ciudades. También se reflejan ciudades (urbes) industriales.

El río sigue su andar y pasa por el campo de Holanda (campiñas holandesas). Después llega ancho y lento al mar.

Hace muchos años, a orillas del río Rin, vivían descendientes de antiguas (primitivas) tribus guerreras de Alemania.”

Veamos los efectos organizadores y anticipadores del título y el subtítulo.

El título, “El río Rin”, resume y sugiere el contenido que se desarrolla a continuación.

El subtítulo, “Su recorrido”, ayuda a estructurar los distintos apartados del contenido del texto presentado. Tanto título como subtítulo resultan muy útiles para guiar al lector en la búsqueda de contenido.

De dos oraciones que tenía el texto original se pasó a 11. Es más extenso, sí, pero también es más comprensible. Cada una de estas oraciones refleja un concepto puntual. Se describe un recorrido enlazado en el espacio y el tiempo que se sugiere desde las expresiones: nace, sale, luego corre, en su recorrido se mete, al llegar, sigue su andar, pasa, después llega.

Un aspecto a tener en cuenta en una adaptación textual es el semántico, o sea lo relativo al significado, a la significación de las palabras, de los signos lingüísticos y de sus combinaciones. De ahí que sea necesario atender a lo que se conoce como campo semántico, o sea al conjunto de palabras o de elementos significantes que tienen un significado similar ya que poseen como nexos comunes un sema. En este texto el campo semántico aparece conformado por términos tales como lagos, aguas, torrentes, río, mar que se refieren a las formas en que se presentan las aguas.

Como vemos la realidad y los pensamientos pueden ser descritos a través de las expresiones que son analizadas por la semántica que estudia la codificación del significado en el contexto de las expresiones lingüísticas.

En este sentido se detectaron en el texto de referencia aquellas expresiones o palabras que oficiaron de barrera a la accesibilidad textual obstaculizando la significación. Para sortear este condicionamiento se ofrecieron sinónimos o explicaciones que permitieron comprender contextualmente las expresiones presentadas. Así aparece la aclaración *suizos-de Suiza*, *corrientes-torrentes*, *bordes-márgenes* y otras que se presentan entre paréntesis al lado de la palabra a la que aluden.

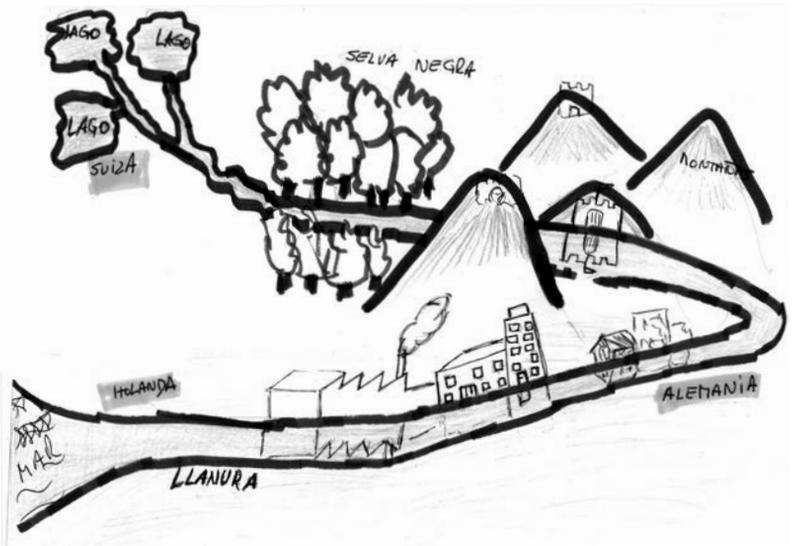
En el trabajo áulico algunos estudiantes reemplazaron directamente las palabras originarias por aquellas que les resultaban más amigables y comprensibles, otros colocaron la facilitación arriba de la palabra que ofrecía dudas. La adecuación se realiza con la participación activa de los alumnos, lo que permite responder a las necesidades contextuales. No son adecuaciones hipotéticas o supuestas

sino que están contextualizadas en función a las reales necesidades de cada quien. Como claro ejemplo puedo recordar que la expresión Selva Negra ofreció dudas ya que su significado resultaba ambiguo. La mayoría de los alumnos ligó su significado a la conocida torta de chocolate que, dicho sea de paso, es el nombre del postre que ofrece uno de los menús de la cantina de la escuela. Clara alusión hacia donde se referenciaba la expresión que poco tenía que ver con la red semántica conceptual de las ciencias sociales y se ligaba a la gastronomía.

III

Otra propuesta facilitadora de la comprensión es considerar la representación gráfica de los conceptos enunciados en el texto y sus interrelaciones. Se trata de volcar la información lingüística en un esquema de representación simbólica gráfica al que se agregan los vocablos significativos.

Como puede apreciarse, los conceptos y las interrelaciones propuestas en el texto escrito se representan mediante un grafo al que se suma la red semántica específica.



El sistema de representación simbólica gráfica oficia de soporte, y en algunos casos de puerta de ingreso, al conocimiento ofreciendo un puente de acceso allí donde hubo una barrera lingüística.

A partir de este dibujo y de las palabras seleccionadas se configuró un esquema en Red Semántica que es otra manera de representar los conceptos y las vinculaciones que entre ellos se establecen.

Este trabajo fue andamiado con mapas, videos y fotografías.

En una instancia de lectura posterior los alumnos colocaron un pequeño dibujo o gráfico al margen de cada párrafo del texto adecuado. Esta intervención oficia de enlace para evocar y posibilita recuperar y significar la información lingüística con mayor propiedad. En algunos casos junto al gráfico se colocó una palabra clave.

Una vez que se allanaron las barreras lingüísticas de acceso con las debidas adecuaciones textuales, los alumnos pudieron realizar las actividades posteriores que propone el libro de estudio donde figura el texto en cuestión.

Cabe abrir un breve espacio de reflexión en torno a la representación gráfica y a otros recursos que andamian y favorecen la accesibilidad al texto.

Otros recursos

• Representación gráfica

El dibujo representa un objeto concreto; la imagen representada en el papel guarda relación de semejanza con aquello a lo que alude. La naturaleza de representación a la que apela el dibujo es la similitud de lo representado con aquello que se representa como regla ordenadora, lo que no es poco en el tema que nos ocupa.

A medida que se avanza en el cursado escolar, el sistema de representación simbólico gráfico reduce su aparición en la escena pedagógica, se reducen las imágenes y el dibujo prácticamente desaparece de los espacios académicos siendo sustituido por esquemas o fotos cuando las hay.

La representación gráfica pasa a ser patrimonio de las materias artísticas o plásticas, fuera de este territorio pierde prestigio y el dibujo suele ser considerado un sistema restringido, limitado. Sin embargo, es un sistema simbólico que andamia la representación mental y más

de una vez oficia de puerta de entrada al texto escrito y potencia la accesibilidad a la información letrada. Tal el caso del gráfico sobre el recorrido del río Rin realizado entre varios alumnos con la información del texto propuesto.

No es lo mismo tratar de interpretar “La atmósfera es la envoltura gaseosa que rodea la tierra” desde el enunciado escrito que si junto a éste se presenta una imagen que representa la tierra rodeada de la masa gaseosa. Esta simple representación gráfica andamia la comprensión del enunciado lingüístico y acerca al estudiante al acto de la lectura. Por otro lado el dibujo constituye una plataforma real para la evocación del concepto. Entonces, ¿por qué desdeñarla o desprestigiarla en la escena pedagógica? Considero que surge de una idea equívoca que supone que el dibujo es algo infantil, que evita o disminuye la lectura cuando en realidad, como hemos visto en estos dos breves ejemplos, la representación gráfica es un andamio, una plataforma, un almacén que permite adentrarse en el mundo escrito.

• Enlaces para evocar

Estos enlaces offician de andamiaje a la evocación, arman un camino facilitador para encontrar la información. La mayoría de las veces son gráficos o dibujos que tienen cierta representación para el sujeto y así operan de enlace. Por lo general cobran significación para quien lo estableció. Son ayudamemorias propios que permiten la concatenación que la función mnésica no aporta.

A veces se emplean iconos universales o signos convencionales, pero no siempre es necesariamente así sino que en ciertas oportunidades se utilizan aquellas señales que representan indicios en la cadena asociativa de ese sujeto.

Por ejemplo, al lado de la palabra *vertical* puede aparecer el dibujo de una persona representada con palitos, cabeza abajo, haciendo la vertical, y al lado, la línea vertical. O un cartel con la palabra *sustantivos* y a su lado pegadas figuras de objetos. Al lado de la palabra *adjetivos*, puntos de colores y algunas palabras como grande, lindo, caliente.

Estos enlaces resultan muy útiles en los textos. Tal como se mencionó en el texto del río Rin los alumnos fueron armando pequeños gráficos que se correspondían con la idea principal de cada párrafo o con lo que a cada uno le costaba evocar o representar. Algunos pibes

prescindieron del gráfico y pusieron una palabra o expresión. Con estos indicadores podían recuperar los datos principales de cada párrafo y dar cuenta de lo leído.

Dentro de los enlaces para evocar se encuentran las cartillas con fórmulas, tablas de conversión, etc.

• **Diccionario personalizado**

Se trata de armar un diccionario a la altura de la necesidad de cada aprendiz. Es un armado artesanal y subjetivado.

Es sabido que un diccionario es una obra en donde se consultan palabras o términos que se encuentran ordenados alfabéticamente. De las palabras o términos se proporciona su significado, definición, etimología, ortografía, fija su pronunciación, separación silábica y forma gramatical. La información que proporciona varía según el tipo de diccionario del que se trate.

Se considera que los primeros diccionarios aparecieron en Mesopotamia. Esta afirmación parte del descubrimiento de varios textos cuneiformes en la Biblioteca de Asurbanipal, en Nínive, 700 años AC, que relacionaban palabras sumerias. La biblioteca consistía en una colección de tablas hechas de arcilla, cubiertas de una escritura fina y apretada por ambos lados. Se llegaron a reunir hasta 22.000 tablillas, escritas en escritura cuneiforme, encontradas bajo los escombros del palacio real en Nínive.

Este breve dato histórico nos demuestra no solo la utilidad y vigencia del diccionario sino su longevidad, ya que acompaña al mundo académico desde sus inicios. A lo largo del tiempo el diccionario ha ido modificando su formato y su presentación pero no su esencia.

Existen varios tipos de diccionario según sea su función y uso, los más conocidos son:

- Normativo: recogen términos que se consideran correctos según la norma. Para la lengua española, el referente es el *Diccionario de la lengua española* (DRAE), de la Real Academia Española.
- Práctico: recoge acepciones en las palabras que no son reconocidas por el órgano competente (como la Real Academia Española) pero que, sin embargo, se usan.
- Monolingüe: explica brevemente el significado de las palabras de una lengua determinada.

- **Bilingües:** consisten en traducir una palabra de un idioma a otro, por ejemplo del español al inglés y viceversa.
- **De aprendizaje:** elaborados para estudiantes nativos o extranjeros. En ellos se ofrecen definiciones más sencillas que en diccionarios concebidos para el público general y se aporta mayor información sintagmática y paradigmática en los artículos.
- **Etimológicos:** son los diccionarios en los que se facilita información sobre el origen de las palabras de una determinada lengua.
- **De sinónimos y antónimos:** se relacionan palabras de significado similar y opuesto, para facilitar la elección de éstas al redactar textos. En algunos casos se incluyen parónimos.
- **Especializados:** se trata de diccionarios que están dedicados a palabras o términos que pertenecen a un campo o técnica determinados como, por ejemplo, la informática, la jardinería, la ingeniería, la computación, etc.
- **Inverso o de rimas:** están ordenados alfabéticamente según las últimas letras de cada palabra, en vez de las primeras.
- **De gramática:** no se ordenan palabras sino estructuras gramaticales.
- **De dudas:** recogen palabras y frases cuyo significado se ha desvirtuado y no significan en la sociedad lo que un diccionario de la lengua indica.
- **Visual o de imágenes:** se utilizan principalmente imágenes para ilustrar el significado de las palabras que pueden organizarse por temas o por lista alfabética de las palabras. Para cada tema, una imagen se etiqueta con la palabra correcta, con objeto de identificar cada componente del tema en cuestión.
- **Enciclopédico:** contiene información más específica y detallada y abarca temas mucho más amplios como, por ejemplo, acerca de países, continentes, océanos, personas famosas; también puede mencionar cómo se escribe cierta palabra en otros idiomas.

Los diccionarios son tradicionalmente libros. Sin embargo, también existen diccionarios en soporte digital, como CD y DVD, y/o en Internet.

Después de recorrer algunos de los diferentes modelos de diccionario, vuelvo a la propuesta de este recurso, que no es otra más que armar un diccionario “a la carta”, un diccionario a la medida de las necesidades del alumno. El objetivo es que ante una duda específica el estudiante tenga la posibilidad de resolverlo de manera autónoma, en

el menor de los tiempos y a través de un portador de texto que le sea afable. Esta estrategia está pensada para aquellos alumnos que presentan dificultades en evocar un significado o concepto. No motivan este escrito las razones por las que el alumno puede presentar dificultades mnésicas. Lo que en este caso importa es abordar la barrera que condiciona la accesibilidad textual.

Me refiero a esos alumnos que preguntan: “Seño, ¿qué era un sustantivo? ¿Cómo eran las paralelas? Vertical, ¿es parado o acostado? ¿Distributiva es la de poner paréntesis? Y tantos otros cuestionamientos lógicos en el principio del aprendizaje pero que con el paso del tiempo remiten a conceptos que se dan por sabidos. Y, una vez que ya se los da por aprendidos, la pregunta incómoda, “interrumpe” descolocada en la escena escolar y deja al preguntón expuesto en su no saber, en su supuesta “distracción” o desinterés.

Más de una vez un alumno ha recibido por parte del docente una respuesta en tono socarrón del tipo de “otra vez usted haciendo esas preguntas”, “ya me parecía raro que no me preguntara” o “es la última vez que lo digo”. Qué diferente es tomar la pregunta y buscar la posibilidad de resolver el pedido de otra manera, armando la conexión necesaria, dando herramientas para que el aprendiente encuentre en forma autónoma la respuesta.

Qué diferente resulta en lugar de sancionar comprender que para poder avanzar estos pibes dependen de un adulto o de algún compañero que les resuelva el enlace que les permite hacerlo. No preguntan por preguntar, lo hacen porque en ese momento no aparece en forma espontánea la vinculación entre significado y significante. Y ahí es donde, me parece, podemos intervenir. No resolviendo la situación cada vez que aparece y perpetuando este *modus operandi* al que somete el aprendiente al enseñante sino ofertando un recurso eficaz, el diccionario personalizado, que genere autonomía e independencia, en este caso el diccionario personal.

Para su realización se necesita un cuaderno con índice alfabético donde se van registrando las palabras que ofrecen dificultad al alumno y se registran con una breve explicación, acotación, señal, dibujo o gráfico que permite armar el vínculo y recuperar la significación.

Al ser un diccionario personal, hecho a medida, permite al sujeto decidir el formato que le resulte más pertinente. Así, hay alumnos que prefieren organizar uno para cada materia, siendo un glosario específico del área.

Se puede armar una carpeta que permite agregar hojas a medida que se expande un concepto. La idea es que este recurso sea fácil de utilizar, que el alumno lo reconozca como propio y esté siempre a mano, a disposición de su necesidad y lo pueda manejar con soltura. Su uso es a libre demanda ya que opera como la memoria del alumno, su uso es libre y no puede ni debe ser sancionado sino todo lo contrario, se debe fomentar la búsqueda.

A lo largo de muchos años de armar estos ayudamemoria con niños y adolescentes he visto cómo se van ampliando y expandiendo las redes semánticas y conceptuales que facilitan recuperar información y avanzar en el armado del concepto. Los chicos que se apropian del recurso, aquellos a los que este glosario personal les resulta útil y práctico lo abonan y usan a lo largo de la escolaridad. Algunos conservan aún en la secundaria ese “diccionario personal” que fueron armando en el transcurso de la escuela primaria. Más de uno ha comentado que a veces al abrir la página indicada ya se arma la red asociativa y se recupera el concepto con tan solo darle una ojeada. Resulta una facilitación potenciadora, no limitante, como se suele cuestionar. Si el alumno no lo necesita no recurre a sus páginas pero si lo precisa ahí está favoreciendo la accesibilidad y la autonomía a la par de armando enlaces evocatorios.

En estos armados se conjugan las diferentes modalidades de diccionario que más arriba se señalan. Pueden figurar definiciones, sinónimos, antónimos, traducciones de palabras en idioma extranjero que se emplean en el mundo escolar, signos, imágenes y hasta pequeños mapas. Todo depende de quien lo va armando y de los vínculos que va estableciendo. A lo largo del tiempo se transforma en un reservorio que hospeda el campo semántico académico de quien lo forjó y testimonia su andar como una construcción subjetiva.

Otra modalidad de este recurso es el armado de un diccionario grupal donde se van anotando los conceptos que a varios pibes del grupo clase les cuesta fijar y se deja en el escritorio o en otro lugar de libre y fácil acceso. Recurre a él quien lo necesita, tanto para registrar como para buscar un concepto. Todos abonan el armado y el registro se expande año a año ya que pasa de grado con sus autores y los acompaña a lo largo de su escolaridad.

• Tablas

Las tablas son herramientas de organización de información. Son estructuras útiles y a menudo fáciles de interpretar para relacionar datos e información de manera pertinente. Una tabla es práctica a la hora de organizar actividades o cronogramas, puede ser empleada para algo tan sencillo como programar la información familiar, los horarios de comidas o de estudio y deportes como también servir para llevar cuentas y cálculos financieros.

Una tabla no es otra cosa más que una lista o catálogo de cosas ordenadas de manera sucesiva o con alguna relación entre sí. Dos ejemplos muy conocidos son las tablas de multiplicar y la tabla periódica de los elementos. Es sabido lo que facilita, cuando es necesario trabajar con una de estas tablas a la vista o, de ser necesario, tener a mano las fórmulas geométricas que permiten averiguar perímetro, superficie, volumen o fórmulas de física o química.

Este recurso resulta de suma utilidad ya que ofrece la visualización de datos organizados que son el puente o la plataforma que habilita a un trabajo posterior. La ausencia de la tabla se impone como una barrera; la presencia, como un ajuste razonable que oferta una modificación desde el punto de vista técnico que permite su utilización autónoma. De esta forma las tablas permiten a sus usuarios participar social, laboral y culturalmente en igualdad de oportunidades que el resto de las personas.

Como recurso se potencia si se lo produce junto al alumno y se refuerzan con colores o íconos los indicadores que en cada caso en particular resulten significativos como enlaces evocativos. Las tablas deben estar a mano, en un sitio al que resulte sencillo acceder y deben ser de un tamaño práctico a la manipulación, a la lectura y al guardado.

En el campo de la informática, la noción de tabla está relacionada con las bases de datos y las planillas de cálculo, y suelen incluir diversos campos (que corresponden al nombre de la clase o tipo de dato que se desea recoger) y registros (los datos almacenados).

En este contexto, los programas Excel y Access, ambos pertenecientes a Office (la suite de oficina de Microsoft), son los más populares, a pesar del creciente éxito de las alternativas de fuente abierta que luchan por el primer puesto desde finales de la década del 90. El primero sirve para confeccionar hojas de cálculo y el segundo, bases de datos.

Las tablas pueden parecer un sistema cerrado y precario de organizar la información pero cuando se combinan con conceptos tales como

las referencias (muy utilizadas en bases de datos de gran envergadura), el nivel de complejidad crece de forma exponencial. Por ejemplo, si se desea almacenar los datos de contacto, resulta natural pensar en un diseño que contenga campos tales como “Nombre”, “Apellido”, “Teléfono” y “Correo electrónico”.

Si bien la informática es un recurso innegable en este sentido, y muchos alumnos googlean rápidamente aquello de lo que su memoria les priva, es sabido que no a todos los alumnos le resulta práctico buscar, comprender y categorizar datos con la rapidez que la clase requiere, de ahí la necesidad de acordar con cada alumno el portador de texto en el que prefiere tener la tabla para disponer de ella con rapidez.

• **Tablas de conversión**

La tabla de conversión muestra valores numéricos equivalentes en dos o más unidades establecidas.

La conversión de unidades es la transformación del valor numérico de una magnitud física, expresado en una cierta unidad de medida, en otro valor numérico equivalente y expresado en otra unidad de medida de la misma naturaleza.

Este proceso suele realizarse con el uso de los factores de conversión y/o las tablas de conversión de unidades.

Frecuentemente basta multiplicar por una fracción (factor de una conversión) y el resultado es otra medida equivalente, en la que han cambiado las unidades. Cuando el cambio de unidades implica la transformación de varias unidades se pueden utilizar varios factores de conversión uno tras otro, de forma que el resultado final sea la medida equivalente en las unidades que buscamos.

Un ejemplo es convertir de medidas inglesas a métricas y viceversa. Por ejemplo, para pasar 8 metros a yardas, sabiendo que una yarda (yd) equivale a 0,914 m, se multiplicará 8 por 0,914, lo que dará por resultado 8,74891 yardas.

Se pueden convertir valores de monedas extranjeras a monedas locales, grados Fahrenheit a grados Celsius, grados centígrados, números romanos en arábigos o viceversa.

Las tablas más comúnmente usadas en la escuela son las tablas de conversión de unidades de longitud, de capacidad, de superficie, de

volumen. En todas se hace explícito a los ojos del alumno cómo se convierte una medida en otra equivalente.

Es sabido que suele resultar engorroso evocar varios datos que asociados arman un campo semántico, esa es la barrera condicionante. Pero si se allana la evocación y se facilita el acercamiento al campo conceptual la construcción del conocimiento se posibilita y agiliza. Por dar un ejemplo concreto, es posible que un alumno quede obstaculizado ante el requerimiento de expresar 3,45 m en dam y en cm. Es probable que se confunda y no se oriente para calcular la equivalencia entre estas medidas de longitud y no pueda avanzar en la resolución del problema ya que no recuerda la fórmula o el procedimiento que permite realizar la conversión. Mientras que, si se puede ubicar la barrera que no permite el desempeño pedagógico y en su lugar se ofrece una tabla de conversión, el alumno realiza la actividad correctamente. Puede participar de la clase y construir el saber.

En Internet existen convertidores de fácil y rápido acceso que resultan ser también un instrumento útil. Se ubican las cantidades, se pulsa un botón y aparece el resultado. Este recurso resulta útil en los grados avanzados cuando el alumno ya comprendió de qué se trata lo que se está haciendo. En el inicio de la construcción del saber es conveniente trabajar con la tabla a la vista.

• **Lectura anticipada**

Recurso específicamente vinculado con la accesibilidad textual que consiste en acercarse al escrito propuesto para el grupo clase con la debida anticipación para lograr una aproximación previa que contribuya a la comprensión. El efecto inmediato es poder, a partir de acceder al texto con antelación, participar de la clase en equidad de condiciones, nutrirse de los intercambios devenidos de su lectura y producir en consecuencia.

El desafío radica en lograr una aproximación al discurso escrito que allane con tiempo las barreras con las que se encuentra el alumno que condicionan el acceso al mismo. De esta manera se trata de suplir o compensar las restricciones lingüísticas que pudiera presentar un sujeto intentando que éstas sean consideradas en la interacción que se establece con el texto. Permite al alumno acceder a la información escrita, respetando tiempos y formas subjetivas, y comprender aquello que se lee, ya sea un cuento, una canción, poesía o texto, literario o académico.

Es un recurso del que se puede disponer en todas las materias, niveles y modalidades del sistema educativo.

La lectura previa puede realizarse como actividad específica del aula diversificada, a cargo de la maestra, profesor o tutor, o puede realizarse de manera extraescolar. En este último caso el andamiaje queda a cargo de algún familiar, maestro de apoyo o docente integrador, equipo clínico, o equipo de apoyo.

El abordaje previo permite llegar a la clase con cierto conocimiento ya tamizado que oficia de andamiaje para trabajar pedagógicamente en ámbitos donde la participación, el intercambio y la cooperación propicien procesos de aprendizaje colaborativos.

Estar en la clase habiendo tenido una aproximación al texto de trabajo es totalmente distinto que enfrentar por primera vez ese discurso que, en determinados alumnos, opera como barrera, como condicionante de inaccesibilidad. De ahí la importancia de este recurso.

Al anticipar una lectura se trabaja sobre los indicadores estratégicos de cada texto. Estas pistas pueden ser el título del texto, las ilustraciones, las estructuras, la información entregada, ciertos detalles puntuales, etc. De alguna manera este acercamiento permite hacer ciertas predicciones que soportan la interpretación. La estrategia anticipatoria facilita predecir y relacionar esta lectura contextualmente, con experiencias y conocimientos previos a la par que habilita para recuperar información de la memoria, a partir de claves dadas por el contenido o tema.

En la lectura, las predicciones nacen de las preguntas que el lector realiza respecto al texto leído, para anticipar lo que sucederá, pero no siempre hay tiempo ni espacio para estas cuestiones en una clase y es ahí donde, de no habilitarse la pregunta y superar la barrera, surge la incompreensión. Si hay tiempo y espacio para realizar una lectura anticipada y se puede comprobar si las predicciones son las adecuadas, si se respalda la comprensión del texto, si se trabaja el campo semántico y conceptual, otro es el lugar del sujeto ante el saber. Estas lecturas previas permiten comprender, relacionar, sacar conclusiones y hasta inferir a partir de vincular el nuevo conocimiento con lo que ya se sabe o estudió. En la vertiginosidad y complejidad de una clase la mayoría de las veces estas actividades tan importantes suelen no tener cabida y quien necesita de ellas con mayor urgencia queda por fuera.

Dos ejemplos sencillos dan cuenta de ello.

Uno referido a niños del nivel inicial para quienes la hora del cuento representaba una barrera; al no poder comprender lo que allí se narraba

se alejaban de la ronda y se iban a rincones de juego. A partir de acceder a la trama con anticipación no solo se quedaron atentos a la escucha del relato sino que participaron de las actividades posteriores con entusiasmo.

Otro tiene como protagonistas a alumnos de la escuela secundaria que no participaban de la clase de literatura, se refugiaban en los auriculares de los celulares o en las capuchas de sus buzos o tras la visera de sus gorras. A partir de participar de la lectura anticipada comenzaron a interesarse en los textos y las producciones sugeridas por la profesora. Convengamos que si un estudiante no entendió el mini cuento “Instrucciones para subir una escalera” de Julio Cortázar menos ha de poder escribir las instrucciones para preparar el bolso para jugar al fútbol o las instrucciones para preparar hamburguesas. Pero otro puede ser el destino de este aprendiz si se allana la barrera que representa el texto que oficia como disparador de la actividad posterior.

Leer en la escuela inclusiva⁹

Leer es una actividad que se hace continuamente, aún sin que quien lee se dé cuenta de ello. No se puede evitar. Se lee una receta, un mapa, las instrucciones de uso de un electrodoméstico, el subtítulo de una película, un cartel, un folleto, un email, una factura, un mensaje de texto, una carta, un diario, una revista, un libro. Se lee en papel, en pantalla, en la pared. Se lee porque se sabe leer, porque se puede leer, porque se quiere leer, o aún sin quererlo. Afortunadamente, resulta difícil dejar de leer, al punto que más de una vez no sabemos dónde, pero sí sabemos qué leímos.

Leer es mucho más que poner los ojos en lo escrito, es ponerse uno en lo escrito, con su propio bagaje interpretativo. Leer tiene un significado tan profundo y denso, que en su extensión polisémica se lee la coyuntura, la realidad, se leen las circunstancias, se lee la música, se lee la cancha, se leen cifras y porcentajes, se leen las estadísticas, los mapas, las manos, se lee la intención y hasta con doble intención, se lee al pie de la letra, se lee literalmente y se lee entre líneas. Se lee de un vistazo, se lee delectando, se lee de corrido, se lee sin leer.

9. Extracto de: “Leer es producir significado” en Borsani, María José. *Aprender y enseñar a leer y a escribir. Sus controversias*. Homo Sapiens, 2015.

Leer supone interpretar, comprender, producir significado, crear.

Este concepto encierra un profundo sentido que ubica al sujeto lector, al sujeto cognoscente, como eje y protagonista de la acción interpretativa.

En consonancia con esta lógica, leer no es descifrar. No se puede reducir un acto de tal cuantía a un simple acto perceptivo de reconocimiento de formas gráficas asociadas a sonidos determinados.

La lectura se adquiere en épocas tempranas y por lo general acompaña a cada sujeto hasta los últimos momentos de su vida. Noble función que se ejerce aun cuando otras claudican o se entorpecen.

La lectura es uno de los productos culturales más valorados por la sociedad. Saber leer es poseer una herramienta de inclusión social.

No acceder a la lectura marca una exclusión que conmina a los sujetos iletrados a la transmisión oral, a que otro les lea lo que ellos no pueden, a que otro les explique o les cuente aquello de lo que la mayoría de la comunidad se apropia con autonomía a través de la lengua escrita. La condición de “no lector” ubica al sujeto que no lee en una relación de sumisión y dependencia respecto de un otro que entiende lo escrito y le transmite el conocimiento y la información según ese que sabe leer la interpreta. La condición de no lector coloca al sujeto en una situación de vulnerabilidad.

La posibilidad de leer es fundamental para la autonomía personal, el bienestar y el desarrollo de la persona, de las comunidades y las naciones.

Leer es un derecho que se puede desplegar y cultivar tan sólo si se aprendió a leer. Si hubo una escuela, un maestro que enseñó a leer y que ofició de garante de ese derecho.

Durante décadas la escuela ha propuesto la lectura como un conjunto de habilidades a desplegar a través de un severo entrenamiento, la comprensión de lo leído sería una consecuencia lógica del afianzamiento de estas destrezas.

Promediado ya la segunda mitad del siglo pasado se registra, dentro del campo pedagógico, el aporte de la lingüística que ubica la lectura como un proceso lingüístico en el que se conjugan pensamiento y lenguaje. Esta mirada hace hincapié en que el sentido de un texto no se restringe a las palabras u oraciones que lo componen sino que habita en la mente del escritor que lo produce y en la del lector que reconstruye ese texto escrito en forma significativa para él.

Aprender a leer es una aventura, es un riesgo, es un logro, es la conquista de un saber, de un instrumento, es un poder. Leer produce extraños y variados efectos.

Aprender a leer supone un largo proceso psicogenético que va desde un primer ensayo imitativo hasta una interpretación comprensiva.

“Para que la institución escolar cumpla con su misión de comunicar la lectura como práctica social, parece imprescindible una vez más atenuar la línea divisoria que separa las funciones de los participantes en la situación didáctica. En efecto, para comunicar a los niños los comportamientos que son típicos del lector, es necesario que el docente los encarne en el aula, que brinde la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación ‘de lector a lector’.

Desde esta misma perspectiva, en el curso de una misma actividad o en actividades diferentes, la responsabilidad de leer puede recaer en algunos casos sólo en el maestro o sólo en los alumnos, o bien puede ser compartida por todos los miembros en grupo. La enseñanza adquiere características específicas en cada una de estas situaciones” (Lerner; 2011: 152).

Las posturas constructivistas ubican la lectura como un proceso interactivo, como una transacción que se establece entre el lector y la información que aporta un texto, a partir de la cual se genera el sentido. De esta fusión entre el lector y el texto ambos resultan transformados.

La lectura se concibe entonces como un proceso global de interacción entre el lector y el texto. El sentido de aquello que se pretende transmitir a través de la escritura no es patrimonio del texto sino que habita entre la mente del autor y del lector y es este último quien construye el sentido interactuando con el texto. En la comprensión de un texto se amalgaman las cuestiones que el autor intenta transmitir con la intencionalidad del lector, con aquello que este busca al leer, sus motivos e intenciones.

El que escribe tiene un propósito de significación pero es el que lee quien sanciona el escrito y le confiere valor, significación. El lector otorga sentido a la palabra escrita desde sus propios esquemas referenciales, sus hipótesis y sus búsquedas, desde su lugar de sujeto activo. Se suman y amalgaman los saberes previos con que cada lector se acerca al tema.

Quien lee entonces puede producir significado porque reconoce en ese texto información muy variada, visual, sintáctica y semántica de la que él es capaz de dar cuenta.

Al leer, el sujeto lector reconoce los vínculos que existen entre esa representación gráfica, el lenguaje y el mundo de las ideas. Interpreta cuestiones sintácticas, reglas que gobiernan el ordenamiento de los elementos lingüísticos que le permiten obtener significado y reconoce la información semántica que revela los conceptos expresados a través de un vocabulario determinado.

Si bien en el acto de leer interviene la percepción visual y auditiva verbal, el establecer relación término a término entre grafemas y fonemas no constituye un acto de lectura en sí, esto es tan solo un aspecto interviniente. Tampoco supone, o al menos no garantiza, la producción de sentido. Conocer el valor sonoro de las letras, acceder al deletreo o aun a la reintegración de las letras en una palabra, no necesariamente implica un acto de lectura.

El proceso lector se inicia con el reconocimiento visual de un escrito. Los ojos dan entrada a las marcas grabadas en el portador de texto y estas son percibidas, interpretadas y procesadas a nivel de la corteza cerebral. Los ojos captan y ven una información gráfica que puede ser reconocida y procesada porque en el lector hay algún indicio previo que le permite dar cierto sentido escritural a esas marcas impresas. O sea que para que haya una presunción de texto legible debe haber una marca previa, una experiencia anterior, un pre conocimiento que habilite a una interpretación lectora de esas señas gráficas.

“Naturalmente la lectura no acaba con el reconocimiento de las formas visuales de las palabras, y sería más exacto decir que comienza con ese proceso. El lenguaje escrito pretende transmitir no solo el sonido de las palabras sino también su significado, y la zona de formación visual de la palabra posee conexiones íntimas con las zonas auditivas y del habla del cerebro, así como con las zonas intelectuales y ejecutivas, y con las zonas que están al servicio de la memoria y la emoción. La zona de formación de la palabra es un módulo crucial en la compleja red cerebral de conexiones recíprocas: una red característica, al parecer, del cerebro humano” (Sacks, 2011: 75).

La información visual que brinda un texto es un aspecto muy importante, y debe ser atendido como tal, ya que resulta fundamental a la hora de reconocer las letras y las palabras, pero bajo ningún aspecto

basta para dar sentido a un impreso. Es indispensable que confluyan y participen otros aspectos no menores.

Si quien enfrenta un texto no puede establecer relación alguna entre esa escritura y algo ya conocido por él, no habrá posibilidades lectoras.

Las huellas previas son las que permiten a un sujeto reconocer eso que ve como un escrito a ser leído, construir un significado lingüístico a partir de un reconocimiento que comienza siendo visual y se transmuta en significación.

Un sujeto que inaugura este recorrido, en este caso un infante futuro lector, no puede realizar demasiadas inferencias hasta tanto aquello que el texto encierra no lo convoque en calidad de supuesto lector, no lo cuestione, intrigue y provoque.

Las derivaciones lógicas que cada sujeto puede establecer ante un texto dependen de sus experiencias previas al respecto, de los contactos que ha tenido con los actos lectores, de los esquemas conceptuales desde los que interpreta y produce el conocimiento y de su deseo por leer, independientemente de la edad y o el nivel escolar en el que se encuentre, y con todo esto se las tiene que ver la escuela.

Tratado de Marrakech

Muchos estudiantes con discapacidad se encuentran con grandes barreras en sus trayectos educativos al no poder contar en tiempo y forma con los materiales de lectura adecuados.

La deserción de los estudiantes con discapacidad visual en la educación media y superior es alarmantemente mayor que la de la población en general, entre otras causas, debido a la dificultad para acceder a los materiales de lectura necesarios. Las personas que pierden la vista a lo largo de sus vidas ven restringido su derecho a la información, recreación y entretenimiento por no disponer de obras en braille o en audio.

La aprobación argentina del Tratado de Marrakech marca un punto de inflexión en el derecho a la accesibilidad textual. Oficialmente el *Tratado de Marrakech para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso* es un tratado multilateral impulsado por la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), que fue firmado en Marrakech, Marruecos, el 28 de junio de 2013 y entró en

vigor el 30 de septiembre de 2016. La OMPI, con sede en Ginebra, Suiza, es un organismo especializado del Sistema de Naciones Unidas, creado en 1967 con la firma de la Convención de Estocolmo, dedicado a fomentar el uso y la protección de las obras del intelecto humano. Tiene a su cargo la administración de 26 tratados internacionales que abordan diversos aspectos de la regulación de la propiedad intelectual.

El 1° de abril de 2015, en Ginebra, el embajador argentino ante OMPI deposita oficialmente el Instrumento de Ratificación del Tratado de Marrakech. Es un orgullo que Argentina, que apoyó durante todo el proceso de negociación, esté entre los primeros diez países en ratificar este tratado. También es un orgullo que de estas ratificaciones iniciales, 4 hayan sido de países de América Latina, región que fue fundamental para impulsar y sostener la negociación del tratado. A las firmas de Argentina, Uruguay, Paraguay, El Salvador, India, Singapur, Emiratos Árabes Unidos y Malí se sumaron las de otros países que permitieron llegar a las 20 ratificaciones necesarias para lograr el tratado.

El Tratado de Marrakech forma parte de un cuerpo de tratados internacionales sobre derecho de autor administrados por la OMPI. Posee una clara dimensión de desarrollo humanitaria y social, y su principal objetivo es crear un conjunto de limitaciones y excepciones obligatorias en beneficio de las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso.

El tratado se basa en los principios de no discriminación, de igualdad de oportunidades, de accesibilidad y de participación e inclusión plena y efectiva en la sociedad, proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su preámbulo se señala que las partes contratantes se erigen conscientes de los desafíos perjudiciales para el desarrollo integral de las personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, que limitan su libertad de expresión, incluida la libertad de recabar, recibir y difundir información e ideas de toda índole en pie de igualdad con otras, mediante toda forma de comunicación de su elección, así como su goce del derecho a la educación, y la oportunidad de llevar a cabo investigaciones. En sus líneas se recalca la importancia de la protección del derecho de autor como incentivo y recompensa para las creaciones literarias y artísticas y la de incrementar las oportunidades de todas las personas, incluidas las personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, de participar en la

vida cultural de la comunidad, gozar de las artes y compartir el avance científico y sus beneficios. La fundamentación se basa en la conciencia de las barreras que, para acceder a las obras publicadas en aras de lograr igualdad de oportunidades en la sociedad, deben enfrentar las personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso, y de la necesidad de ampliar el número de obras en formato accesible y de mejorar la distribución de dichas obras, teniendo en cuenta que la mayoría de las personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso vive en países en desarrollo y en países menos adelantados. Se reconoce que, a pesar de las diferencias existentes en las legislaciones nacionales de derecho de autor, puede fortalecerse la incidencia positiva de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida de las personas con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto impreso mediante la mejora del marco jurídico a escala internacional. El tratado intenta mantener un equilibrio entre la protección eficaz de los derechos de los autores y el interés público en general, en particular en cuanto a la educación, la investigación y el acceso a la información.

El tratado se centra en las excepciones y limitaciones al derecho de autor y propiedad intelectual para facilitar la creación de versiones de libros y otras obras protegidas que sean accesibles para personas con discapacidad visual. Establece una serie de normas para que los países que ratifiquen el tratado implementen excepciones de este tipo en sus legislaciones locales, tanto para la creación como la importación y exportación de dichos materiales. Propone la oferta de textos en formatos accesibles a las personas con discapacidad visual y otras dificultades al texto impreso.

Se reseña un resumen del significado de los artículos más relevantes: Artículo 2(a) Obras amparadas Se refiere al tipo de publicaciones que se pueden transcribir y distribuir de acuerdo con los términos del Tratado. Son “obras literarias y artísticas (...) en forma de texto, notación y/o ilustraciones relacionadas, que se hayan publicado o que se hayan hecho públicas por otros medios”. Por lo tanto, la definición cubre libros, periódicos y otros textos similares, así como partituras musicales. No abarca películas. El Tratado no permite que se cambie el contenido de una obra (por ejemplo, para facilitar la interpretación), sino sólo la transcripción de su contenido en un formato accesible. Artículo 2 (b). Define la expresión “copia en formato accesible”. Se trata de una definición amplia que no limita el formato o la técnica que se use para su accesibilidad. Permite cualquier manera o

forma alternativa que dé acceso a ella a los beneficiarios, en forma tan viable y cómoda como la de las personas sin discapacidad visual ni otras dificultades para acceder al texto impreso”. Artículo 2 (c). Define la expresión “Entidad autorizada”. La entidad autorizada tiene una función crítica en el Tratado y su definición es sencilla. Es un organismo no gubernamental o del gobierno que proporciona copias de obras. Limita tal distribución a las personas que de buena fe cree que son discapacitadas, a las que llama “beneficiarios”. Abarca también a entidades sin fines de lucro que ofrecen servicios a los beneficiarios con fondos públicos. No hay un proceso específico o mecanismos de aprobación para cualificar las Entidades Autorizadas. Es suficiente que satisfagan los (amplios) criterios del Artículo 2.c. Artículo 3. Define “Personas Beneficiarias”. La definición es amplia y sólo menciona cualquier discapacidad que interfiera con la lectura efectiva de textos impresos. Incluye a las personas que son ciegas, deficientes visuales, con discapacidad de lectura (por ejemplo dislexia) o que tienen una discapacidad física que obstaculiza la acción de sostener un libro, dar vuelta las páginas o centrar la atención en la página con eficiencia.

Resulta por demás de interesante detenerse en el Artículo 3, Beneficiarios, donde se señala que lo será toda persona: a) ciega; b) que padezca una discapacidad visual o una dificultad para percibir o leer que no puede corregirse para que permita un grado de visión sustancialmente equivalente al de una persona sin ese tipo de discapacidad o dificultad, y para quien es imposible leer material impreso de una forma sustancialmente equivalente a la de una persona sin esa discapacidad o dificultad; o c) que no pueda de otra forma, por una discapacidad física, sostener o manipular un libro o centrar la vista o mover los ojos en la medida en que normalmente se considera apropiado para la lectura; independientemente de otras discapacidades. Con lo que se abre un amplio campo de inclusión no considerado hasta este momento.

El acceso al libro y a la lectura es un derecho fundamental que debe ser garantizado a todas las personas. Sin embargo, pese a los esfuerzos que se realizan, el acceso a la lectura por parte de la población con discapacidad visual y otras que se consideran en el punto c del artículo 3 se encuentra muy limitado aún.

En América Latina apenas el 1 por ciento de las obras publicadas se encuentra disponible en formatos accesibles, lo que se traduce en una escasa oferta de materiales de lectura.

Pese a este panorama desalentador, en 2013 se abre un horizonte que podría cambiar las condiciones de nuestro sector en relación con el

derecho a la información, la cultura, la educación, el entretenimiento, entre otros. La adopción del Tratado de Marrakech es un instrumento internacional que facilita la producción de obras a nivel nacional al incluir excepciones al derecho de autor y además permite y promueve el intercambio internacional de obras entre las diferentes entidades que producen materiales accesibles en cada país.

La amplia ratificación del Tratado tendrá un enorme impacto en la accesibilidad de las personas con dificultades de lectura de la letra impresa en distintos lugares del planeta. Debería tanto promover la producción local de materiales accesibles en cada país, como proporcionar acceso a libros producidos en otros lugares. Esto va a ser importante para obras en lenguas que traspasan las fronteras nacionales, como el inglés, el español, el francés, el portugués, el ruso, el chino, el bengalí, el indonesio, el suajili, etc. También será importante en especial para los países que tradicionalmente no han tenido sólidos servicios para personas con discapacidad; estas naciones menos ricas deberían beneficiarse ampliamente por el acceso a vastas colecciones desarrolladas en países con más recursos y más grandes.

A modo de cierre y en lenguaje sencillo, este es un Tratado que proporciona un marco legal crucial para la adopción de excepciones al derecho de autor en los países que carecen de ellas. Crea un régimen internacional de importación y exportación para el intercambio de libros accesibles a través de las fronteras y contribuye a poner fin a la hambruna de libros que sufren las personas con dificultades de lectura de la letra impresa, pero eso sólo no es suficiente. Las organizaciones no lucrativas, las bibliotecas, las instituciones educativas y los gobiernos tienen que aprovechar estas medidas para hacer que sea realidad la provisión de los libros accesibles necesarios para la educación, el empleo y la plena inclusión social.

Con la firma del Tratado se alcanza una meta muy importante que posibilita dos mecanismos de acceso a la lectura por parte de las personas ciegas, de baja visión o con otras dificultades vinculadas al acceso: la producción en formatos accesibles y el intercambio transfronterizo de obras en estos formatos. En ambos casos no es necesario pagar derechos ni gestionar licencias o autorizaciones por parte de los autores o editores.

Se inicia así una etapa superadora en el campo de los derechos a la accesibilidad textual de las personas con discapacidad.