

Educación inclusiva en la universidad y la importancia de auscultar a la vaca

Verónica Rusler*
FFyL-UBA/UNSAM
verorusler@gmail.com

Resumen

El artículo recorre algunos hitos del sistema educativo —la educación segregada, la educación integradora y la educación inclusiva— y de la universidad como institución privilegio, creada para la formación de élites, como gesta heroica, esfuerzo individual y superación personal y como derecho que debe ser garantizado por las políticas públicas orientadas a este nivel no obligatorio del sistema educativo. En este sentido, la normativa, además de ofrecer un marco regulatorio, constituye un avance que visibiliza y presenta una condición de posibilidad. También la creación de espacios específicos, como programas o comisiones a los que se asigna el tema de la discapacidad en la universidad. El trabajo colaborativo, intersectorial e interdisciplinario, de la experiencia mancomunada y compartida entre universidades y entre facultades, se evidencia como favorecedor de ideas innovadoras, críticas y transformadoras, para seguir pensando y construyendo instituciones educativas hospitalarias.

Palabras clave: educación – inclusión – universidad – dialógica inclusión/exclusión

Verónica Rusler es licenciada en Ciencias de la Educación y maestranda en Ciencias Sociales (FLACSO); coordinadora del Programa de Discapacidad y miembro del Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras; directora del Proyecto de Voluntariado Construyendo cultura inclusiva; docente de la Escuela de Humanidades de la UNSAM y de instituciones de formación docente; asesora pedagógica en instituciones de educación especial y autora de artículos y capítulos de libros referidos a educación especial, orientación y educación inclusiva en el nivel superior.

*El desarrollo de las ideas que contiene este artículo es posible gracias al trabajo compartido que llevo a cabo con los equipos que integro: el Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, la Comisión de Discapacidad de la Universidad de Buenos Aires y la Comisión de Discapacidad de la Universidad de San Martín.

Inclusive university education and the importance of cow auscultation

Abstract

The article refers to some milestones of the educational system —segregated and inclusive education— and of university as a privileged institution, created for the formation of elites, as a heroic deed, an individual effort and as personal growth, and as a right that must be guaranteed by public policies oriented towards this non-compulsory level of the education system. The regulations, in addition to offering a regulatory framework, constitute an advance that makes it visible and presents a condition of possibility. Moreover, the creation of specific spaces, such as programs or committees that care for disability is of paramount importance. Collaborative, intersectorial and interdisciplinary work, together with joint and shared experience between universities and faculties, are evident facilitators for innovative, critical and transformative ideas that will enable to continue thinking and building hospitable educational institutions.

Keywords: education - inclusion - university - dialogical inclusion/exclusion

Tengo hipoacusia profunda bilateral que adquirí a los ocho meses como secuela de una meningitis. Uso audífonos y me comunico mediante el habla con lectura labial. Tenía 11 años cuando decidí mi profesión, por amor a la medicina y a los animales. (...) Cuando llegué a materias más avanzadas como Semiología y las prácticas hospitalarias, donde se incorporaba el estetoscopio como instrumento de diagnóstico, apareció una de mis mayores preocupaciones (...) los titulares de las cátedras, siendo médicos veterinarios con orientación en clínica, me mostraron una realidad: diagnosticar una patología cardíaca o pulmonar requería de intensa práctica clínica. (...) En Semiología me enseñaron el uso del estetoscopio, los focos auscultatorios, la descripción de los sonidos normales y patológicos en cada especie, gráficos de patrones cardíacos y pulmonares, entre otras cosas. Esto era lo que realmente se evaluaba al momento del examen y yo lo pude rendir perfectamente a la par de mis compañeros. Durante las prácticas hospitalarias, en donde ya debíamos ponerlo en uso, yo no auscultaba (...) hay muchas maneras de poder medir parámetros cardíacos y pulmonares como la toma del pulso, la palpación con la mano del choque precordial, la frecuencia y patrón respiratorio, la percusión del tórax y sobre todo los métodos complementarios de diagnóstico por imágenes y electrocardiografía (Médica veterinaria Ximena Echenique. En: Underwood et al., 2016)

Educación segregada, integradora, inclusiva o todas a la vez

Si tomáramos como hitos, en la corta vida del sistema educativo, la *educación segregada*, la *educación integradora* y la *educación inclusiva*: un sistema en expansión que tempranamente fue seleccionando y ordenando al alumnado; primeras experiencias, el tema «en la agenda» de organismos institucionales y más que cualquier otra cosa la lucha de las personas con discapacidad por sus derechos, algunas escuelas que empiezan a vincularse, docentes de las escuelas especiales que «salen a integrar» con fuerte base en la identificación de necesidades educativas de los alumnos y la formulación de adecuaciones curriculares anunciando que era posible modificar el currículum; los vientos de la educación inclusiva, llevar la mirada del alumno y su diagnóstico a las barreras para la participación del aprendizaje que imponen los entornos educativos, fortalecimiento del marco regulatorio y cada vez más experiencias y más docentes de la ahora modalidad especial en las escuelas de todos los niveles... Es posible leer este recorrido, pero también lo es visibilizar hoy, en las instituciones educativas y en experiencias de educación más allá de la escuela, enclaves que refieren a cada uno de estos hitos. Si en esa primera selección muchos niños y niñas quedaron fuera de las escuelas, también lo están en la tardía y aún escasa llegada al sistema de niños «con discapacidad múltiple», la infructuosa inserción de pequeños con diagnósticos de «trastornos severos del desarrollo» que no pasarán nunca por la escuela porque se institucionalizan tempranamente en dispositivos, como centros educativos terapéuticos o centros de día. Estas experiencias dan cuenta de marcas muy actuales de segregación. Asimismo, la proliferación de intervenciones, con base en la patologización, la medicalización y la mercantilización en las que la llegada y la permanencia en la escuela común de algunos alumnos está condicionada al diagnóstico, la certificación y al acompañamiento de personal privado no docente que permanece junto a ellos de manera

exclusiva toda la jornada escolar, muestra hasta qué punto estas perspectivas se van amalgamando.

Así lo entendía la antropóloga Liliana Sinisi cuando decía en primer lugar que «Los conceptos y categorías con los que pensamos la realidad son historizables y surgen para dar cuenta de cómo la teoría social está interpretando la realidad en un momento determinado. Así, hablar de inclusión o integración no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados» (Sinisi, 2010: 11) y, finalizando el texto, que «(...) podemos hablar de cambio de paradigma y enunciar a la educación escolar inclusiva como el nuevo modelo educativo, aunque sigo pensando que si la educación es un derecho no tendrían que ser definidas previamente —a partir de programas y acciones de intervención— las formas de inclusión» (Sinisi, 2019: 14). Retomando esta secuencia que se planteaba al inicio: *educación segregada, educación integradora, educación inclusiva, ¿y cómo seguir? Por educación. Educación, trabajar y aprender juntos en escuelas de todos y todas. Y en «esta educación» las adecuaciones curriculares y las configuraciones de apoyo se llaman enseñanza, propuesta didáctica.*

Medir, trazar, encauzar

En las últimas tres décadas del siglo xx se fue gestando progresivamente, y en base a la lucha de las personas con discapacidad, lo que en la primera del siglo xxi se materializó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y todo el proceso de armonización normativa que promovió y promueve en diferentes áreas. La regla consiste tanto en un instrumento para medir y trazar líneas rectas, como así también en principios que dirigen la correcta realización de una acción o actividad. Un posible sinónimo de regla es «norma». Las normas que regulan, como política pública, la educación y la aún, pero no para siempre, adjetivada educación inclusiva miden (capacidades, logros, pronósticos), trazan líneas rectas (recorridos, divisiones) y plantean formas «correctas» de vida. Conjuntamente con esta perspectiva, Nuria Pérez de Lara (1998) plantea que si bien la integración no dependía de la aplicación de una normativa, esta sí constituía el fundamento de algo imprescindible, previo y condición *sine qua non* que incorporaba a las personas con discapacidad, en este caso, en la normativa y así en las instituciones, como un avance que los hace «presentes, visibles, reales» (Pérez de Lara, 1998: 153-154). Así, la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en junio de 1994 expresa el «compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación» y, asimismo, que «los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que

tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades». Y la Resolución N° 1274 del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de julio del 2000 que instituye los principios básicos de la integración educativa planteaba que era prioridad «avanzar hacia una escuela inclusiva», «que la organización de las escuelas especiales se adecuen a la estructura graduada, de ciclo u otras que se fijen en la jurisdicción para las otras modalidades educativas, como modo de favorecer la articulación necesaria entre todos los establecimientos del sistema», que «todos los alumnos tienen derecho a concurrir a las instituciones educativas de la Ciudad del nivel o la modalidad más conveniente para cada momento de su vida, promoviéndose que la mayoría de ellos puedan aprender junto a quienes hubieran sido sus pares naturales si no mediara alguna necesidad especial». A su vez, una modificatoria de la Ley de Educación Superior, la Ley N° 25573 promulgada en 2002, establece que el Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas; que deberá garantizar asimismo «la accesibilidad al medio físico, servicios de interpretación y los apoyos técnicos necesarios y suficientes, para las personas con discapacidad». Antecedentes de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que, aunque desactualizados en algunos de sus términos y alcance, es necesario considerar en pos de una comprensión del proceso y el trabajo sostenido que hay detrás de lo que hoy se entiende por educación inclusiva y que involucra y compromete transformaciones que no aluden a determinadas áreas sino que son sistémicas e integrales. En concurrencia con esta mirada de la educación de las personas con discapacidad, un análisis acerca de las concepciones del fracaso escolar desde su formulación como problema individual a la comprensión de cuestiones que atañen a las formas de escolarización, a su organización, orienta el foco hacia los recorridos de los alumnos, sus trayectorias escolares a través de un sistema nivelado, anualizado y con un currículum gradual que marca trayectorias ideales pero no comprende las trayectorias no encauzadas, discontinuas, incompletas (Terigi, 2009: 18-19). El estudio y las políticas para la educación de las personas con discapacidad oscila entre marcos teóricos y propuestas de intervención específicas y que piensan a este sector como parte de la categoría «alumnos». Esta cuestión amerita un análisis que permita develar la dialógica inclusión/exclusión de estas experiencias (Pérez de Lara, 1998; Jacobo Cupich, 2012; Skliar, 2005)

Privilegio, gesta, derecho

Boaventura de Sousa Santos identifica tres crisis de la universidad: la primera «de hegemonía» al perder el lugar monopólico como educación superior, la segunda «de legitimidad» por tensiones derivadas, entre otras, de las restricciones de acceso y las demandas de democratización e igual-

dad de oportunidades y la tercera «institucional» ante la contradicción entre la autonomía y las presiones por eficiencia y productividad (De Sousa Santos, 2007: 21-22). Pueden delinearse en este nivel hitos que recorren las experiencias de una institución *privilegio* creada para la formación de élites, de la educación universitaria como *gesta heroica*, esfuerzo individual y superación personal y de políticas públicas que proponen para este nivel, único no obligatorio del sistema educativo, entenderlo como *derecho individual y colectivo* (Rinesi, 2015: 103).

Los relatos heroicos de estudiantes con discapacidad que pudieron ingresar, refieren al apoyo de sus familias que, afanosamente, graban todos los textos en cassettes, que deben circular por espacios prolíficos en barreras, requieren ser alzados para acceder a sus aulas, están imposibilitados de ir al baño por horas y dependiendo de la buena voluntad de sus docentes. Lo que hace posible estas gestas es un gran esfuerzo, pero no cualquier esfuerzo, sino uno heroico y con claro tinte de «superación personal».

Las ideas acerca de una universidad que reconozca el derecho a la educación de las personas con discapacidad en este nivel surge y se nutre del trabajo colaborativo, intersectorial e interdisciplinario. También de la experiencia mancomunada y compartida entre universidades y entre facultades de una misma institución, buen abono para las ideas innovadoras, críticas y transformadoras, para seguir pensando.

Juan Seda (2014), en su trabajo de investigación *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional*, se interroga acerca de cómo reaccionan los diversos ámbitos de la institución universitaria ante las demandas de las personas con discapacidad que quieren hacer valer sus derechos, y describe los procesos mediante los cuales se constituyen como otro en los márgenes de la institución universitaria, invisibilizados por las diferencias que reúne respecto del estereotipo del estudiante o profesional proyectado. En esa línea, una primera etapa del trabajo en las universidades tuvo que ver con la visibilización y la toma de conciencia. En este proceso en el que se fueron haciendo visibles las personas, sus trayectorias, su trabajo en la universidad, también se evidenció la proliferación de barreras para la participación y el aprendizaje. Barreras que remiten a todo tipo de obstáculos, en el espacio físico, la comunicación institucional, áulica, interpersonal, en la propuesta de enseñanza, los marcos regulatorios. Así, una segunda etapa se orientó a la compleja tarea de remover barreras e incorporar apoyos: proyectos, como el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (REDBIEN, SPU, 2007) y más recientemente el Proyecto de Accesibilidad Académica PODÉS (SPU, 2015), constituyeron políticas de alcance nacional orientadas a transformar a las universidades, muchas de ellas instaladas en edificios históricos cuyo diseño ya constituyó en su momento una selección de quienes podían o no podían ingresar. Un análisis que propone incluir las tensiones y paradojas de la dialógica inclusión/exclusión no puede pasar por alto que resulta condición necesaria para avanzar en esa línea —por

ejemplo aspirar y participar en las convocatorias para obtener aprobación de proyectos, financiamiento y asistencia técnica— que exista lo más parecido a un consenso entre quienes toman las decisiones, en la gestión institucional, «cuarto pilar de la universidad» (Petz, 2017), respecto de que constituye un derecho que se debe garantizar. Sin este trabajo al interior de cada universidad, de cada facultad, resultará paradójal, infructuosa o de escaso alcance cualquier convocatoria. La creación de espacios específicos en las universidades nacionales, con la misión de intervenir en las cuestiones que plantea la discapacidad en la educación superior universitaria, si bien se inicia a comienzos de la década del 90, ha adquirido mayor amplitud en los últimos diez años. Se trata en su mayoría de programas y comisiones, en algunos casos también subsecretarías y centros de investigación, con diversa participación de estudiantes, trabajadores docentes y no docentes y diferentes modalidades de trabajo, conformación de equipos que las integran, adscripción e inserción institucional. Estos espacios específicos adoptan distintas posiciones que se ubican en diferentes tramos de un continuum que va desde la reproducción de prácticas de educación segregada asumiendo todo lo inherente a discapacidad y accesibilidad a la transversalización. Esta última propuesta se orienta a concientizar, movilizar y acompañar a todos los ámbitos institucionales, de la gestión y de los diferentes claustros y sectores que la componen, en proyectos y acciones que sean pensadas y sostenidas por sus áreas de incumbencia: el material de estudio accesible para personas ciegas, con baja visión o que no puedan acceder al texto escrito de manera convencional (Tratado de Marrakesh, 2013) se producirá en la biblioteca en el marco de las políticas de digitalización (García et al., 2015) y el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes con discapacidad, desde los dispositivos de orientación con los que cuente la institución (Larramendy et al., 2012) y no en el seno de los espacios específicos. Una tercera etapa encuentra a las universidades en diferentes instancias de curricularización de contenidos vinculados con la discapacidad y la accesibilidad a través de un espectro amplio de propuestas, desde cursos de extensión presenciales o virtuales, espacios curriculares en grado y posgrado, incorporación de contenidos específicos en espacios de grado y posgrado, proyectos de investigación y extensión universitaria. La transversalización y la integralidad de las prácticas expresan de qué manera estas transformaciones no se limitan a procesos técnicos-metodológicos, sino que involucran desde la extensión, en este caso, investigación, docencia, acción comunitaria, participación de organizaciones territoriales y organismos del estado (Petz y Trincherro, 2013: 62-64).

Visibilización y toma de conciencia, eliminación de barreras e incorporación de apoyos y curricularización que han sido planteados de una manera secuencial, no se corresponden con etapas que ya han quedado atrás, sino que, al igual que las perspectivas acerca de la educación, también coexisten en la actualidad.

El trabajo que los espacios específicos realizan en las instituciones de nivel superior acompaña recorridos complejos, con avances y retrocesos, paradojas, tensiones y contradicciones. La misma denominación de estos espacios expresa esta complejidad y la amalgama de perspectivas que conviven en las instituciones: en 2005 la Facultad crea el Programa de Atención a Personas con Capacidades Diferentes (Permanentes o Temporales), en 2010 el Proyecto para la implementación de políticas educativas inclusivas dirigidas a personas con necesidades educativas especiales y en 2012 el Programa de Discapacidad con el objetivo de visibilizar, promover, apoyar y articular las actividades, acciones e iniciativas orientadas hacia la educación inclusiva y que garanticen el derecho a estudiar y trabajar en la Universidad. En este sentido, la «función centinela» (Escola da Gente, 2005) propone una mirada atenta de quienes han accedido a un proceso de toma de conciencia a lo que puedan representar actos de discriminación, promover la democratización de ideas, la utilización como fuente genuina a personas directamente involucradas entre otras posiciones que contribuyen a la transformación social hacia entornos inclusivos.

Una universidad que es posible de ser habitada, que dé lugar, deje venir, deje llegar, que reciba sin pedir reciprocidad (Derrida, 2006:31). Esta universidad podrá establecer una relación con la discapacidad en la medida que lo haga desde una mirada de emancipación y reconocimiento, si se comprende que la relación discapacidad y educación superior, más que omitirse mutuamente, dispone de espacios educativos hospitalarios y dignos, donde el sujeto es reflexivo, creativo, crítico y transformador de mundos (Yarza, 2013).

Informar, acompañar, escuchar, también tratar de convencer, ser una «gota china» que no cesa, disfrutar de los aciertos, lamentar desaciertos, convicción política, entusiasmo, ganas de aprender, de pensar con otros, de compartir experiencias, trabajar cooperativamente y, sobre todo, ser para dejar de ser: «(...) trabajamos y construimos día a día un Programa con el objetivo de que deje de existir. La pérdida de sentido de su existencia implicará haber logrado al máximo lo que nos propusimos desde un comienzo. Por ello un Programa Universidad y Discapacidad. Para que no deba ser» (Rusler y Prawda, 2006).

Me recibí, y llegó el momento más difícil: buscar trabajo (...) Actualicé mi *curriculum vitae*, y los fui enviando a las distintas veterinarias que solicitaban personal. Y llegó la primera entrevista, un hospital veterinario de 30 años de trayectoria con mucho caudal de pacientes y de atención 24 horas, con un equipo de trabajo integrado por varios veterinarios y asistentes. Fui con actitud, a demostrar todo mi potencial y capacidades. Le dije lo que podía hacer y lo que no podía hacer con toda la sinceridad y también cómo podía resolver lo que no podía hacer. Pasaron un par de días y me tomaron! Estaba muy feliz (...) Como hago lectura labial a veces sucede que si hablan muy rápido, o están nerviosos por sus mascotas se me dificulta entenderles, en los casos que es necesario yo les explico que me hablen despacio (...) Para las patologías cardiovasculares descompensadas, hay un montón de signos clínicos que me permiten sospechar que tengo un paciente cardíopata: la asincronía entre el choque cardíaco

palpado en tórax y el pulso femoral, la dificultad respiratoria por posible edema de pulmón, los episodios de tos diurnos o nocturnos, la presencia de ascitis o hidrotórax, etc. De a poco fui entrenando el sentido del tacto, permitiéndome detectar soplos sin necesidad de auscultar. Como integro un equipo de trabajo, en primer lugar hago el examen clínico y después solicito a un compañero que ausculte el animal para poder confirmar mi diagnóstico. Lo mismo sucede en las afecciones pulmonares, en primer lugar es de mucho valor la anamnesis en donde surgen todas las preguntas acerca de cuándo comenzó, si tuvo antecedentes, si hay otros animales afectados. Presto fundamental atención a la respiración: la frecuencia respiratoria, la presencia de disnea o taquipnea, la relación entre inspiración y espiración, la presencia de cianosis, descargas nasales. La palpación del tórax, en la neumonía, da una sensación de vibración en la mano, lo mismo para los frotos pleurales que son palpables. La percusión del tórax para saber si hay neumotórax o derrame pleural es de fundamental importancia para el diagnóstico, y luego solicito a un compañero que ausculte el tórax o escuche el animal, para saber si tiene sibilancias o ronquidos y ser más preciso. En ambos casos, los estudios complementarios de radiografía, ecografía cardíaca, electrocardiograma entre otros son herramientas que confirman la patología. Y sobre todo están los especialistas en las diferentes áreas en donde se pueden derivar los pacientes con casos que exceden los conocimientos de un veterinario clínico. El resto de los motivos de consulta los puedo resolver normalmente como cualquier veterinaria clínica. (Médica veterinaria Ximena Echenique en: Underwood et al., 2016)

Bibliografía

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. La Paz: CIDES-UMSA, ASDI y Plural Editores.

DERRIDA, Jacques (2006). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.

GARCÍA, Carlos et al. (2015). «La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad». *Espacios de Crítica y Producción*, N° 51, 41-56. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0326-7946 <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios>

LARRAMENDY, Alina et al. (2012). «Programa de Orientación de la Facultad de Filosofía y Letras: un espacio para todos y todas». *Espacios de Crítica y Producción*, N°49, 31-45. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1956/REVISTA%20ESPACIOS%20Nro%2049_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PETZ, Ivanna y Hugo Trincheró (2013). «El academicismo interpelado». En: Lischetti, Mirta comp. (2013). *Universidades latinoamericanas: compromiso, praxis e innovación*. Buenos Aires: EFFyL.

PETZ, Ivanna (2017). «La discapacidad y los tres pilares de la Universidad: extensión, investigación y docencia», procedente de la Conferencia de apertura del *Seminario Discapacidad: los temas en debate*, Programa Discapacidad y Universidad, Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Universidad de Buenos Aires, 27 de septiembre de 2017, Buenos Aires.

RINESI, Eduardo (2015.) *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires: IEC y Federación Nacional de Docentes Universitarios.

SINISI, Liliana (diciembre de 2010). «Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?» Boletín de *Antropología y Educación*, N° 1. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

UNDERWOOD, Susana et al. (2016). «Soy hipoacúsica/o y soy veterinaria/o», procedente del *II Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. Políticas públicas, ideologías y modos de abordaje de la discapacidad en el marco de las Ciencias Sociales* 16 y 17 de mayo de 2016, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires.

YARZA, Alexander (2013). «Hacer sitio al que llega: pedagogía, educación especial y formación». *Contextos de Educación*, Vol. 14.

WERNECK, Claudia (2005). *Manual sobre Desarrollo Inclusivo para los Medios y Profesionales de la Comunicación*, Rio de Janeiro: WVA.