

**DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Análisis de casos y reflexiones sobre
la construcción de experiencias**

Coordinador: **Santiago Dearma**

Compiladores: **Juan Antonio Seda y
Natalia Pieroni**

Seda, Juan Antonio

Discapacidad y accesibilidad en la educación superior: análisis de casos y reflexiones sobre la construcción de experiencias / Juan Antonio Seda; Natalia Pieroni; compilado por Juan Antonio Seda; Natalia Pieroni; coordinación general de Santiago Dearma - 1a ed - Rosario - UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario, 2020.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-702-416-6

1. Accesibilidad para personas con discapacidad. 2. Educación Superior. I. Pieroni, Natalia. II. Dearma, Santiago, coord. III. Título.

CDD 378.19

ISBN 978-987-702-416-6

UNR editora

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario
Urquiza 2050 - S2000AOB / Rosario, República Argentina
www.unreditora.unr.edu.ar / editora@sede.unr.edu.ar

Directora Editorial

Nadia Amalevi

Editor

Nicolás Manzi

Diagramación

UNR Editora



UNR

CiN REUN

Red de Editoriales
de las Universidades Nacionales
de la Argentina



Libro
Universitario
Argentino

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida sin el permiso expreso del editor.

Impreso en Argentina

*Agradecemos la colaboración de
María Eugenia Devoto,
Melisa Cabrera y Pablo García Giménez*

ÍNDICE

Prólogo	11
Santiago Dearma	
Un despliegue importante del derecho de la educación.	13
Miguel Ángel Ciuro Caldani	
Ajustes razonables en la enseñanza universitaria	17
Juan Antonio Seda	
Las voces de los protagonistas en sus prácticas profesionales	29
María Alejandra Grzona	
La construcción social de los derechos humanos dentro de la Universidad Nacional de Rosario. Desafíos para una universidad accesible	43
Natalia Pieroni, Guillermo Dos Santos, Melisa Cabrera	
Alumnos con discapacidad en la Universidad Nacional de Tucumán. Reflexiones y experiencias acerca de la accesibilidad académica	57
Ana Elena Esterkind de Chein, Ana Karina Hormigo	
Pedagogías para la accesibilidad e inclusión.	75
Adelina Emilia Ester Ale	
Formalización del fenómeno Discapacidad en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (2000-2018)	83
Sebastián Rositto	

Accesibilidad universal, diseño para todos y ajustes razonables. Un abordaje desde la complejidad	97
Norberto Boggino	
Resignificando nuestras prácticas desde las experiencias institucionales	107
Graciela Ester Mandolini	
La inclusión en la educación superior: un problema para abordar desde diferentes dimensiones	121
Liliana Beatriz Martínez Dávila	
Accesibilidad al medio físico, una experiencia en la formación de grado de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Mar del Plata	129
Nora Demarchi	
EPÍLOGO - Discapacidad y múltiples sentidos frente a la diversidad	151
Paula Contino, Miriam Bidyeran	
Autores	157

PRÓLOGO

Ing. Agr. **Santiago DEARMA**¹

Es con gusto, y fruto de un gran esfuerzo, que podemos compartir con ustedes la sistematización de diez experiencias de inclusión de personas con discapacidad en algunas instituciones del sistema universitario público argentino. A través de estos breves artículos se abordarán algunos de los aprendizajes alcanzados en los últimos ocho años de gestión a través del análisis crítico de casos vinculados a procesos teóricos, experiencias académicas y, por supuesto, de la realización de prácticas de extensión universitaria. Las experiencias de Buenos Aires, Tucumán, Mendoza, Entre Ríos, Mar del Plata y San Juan enriquecen las reflexiones realizadas sobre algunos casos de Rosario (tanto en el nivel de enseñanza media como en el nivel superior), con el espíritu de aportar académicamente a las discusiones vigentes, facilitando nuevas herramientas para las y los docentes que buscan mejorar sus prácticas pedagógicas con las personas con discapacidad.

Desde el Área de Accesibilidad para personas con discapacidad, hasta 2019 bajo la órbita de la Secretaría de Extensión Universitaria y actualmente dependiente del Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario, hemos buscado construir soluciones a esta problemática, articulando ideas y esfuerzos con varios municipios, comunas y organizaciones sociales referentes en la temática. En ese mismo sentido esperamos, como lo hicimos durante todos estos años, que los aportes logrados (y hoy materializados en estos artículos) sean de gran utilidad para las y los lectores, especialmente para seguir avanzando hacia la inclusión de las personas con discapacidad.

1. Secretario del Área de Extensión y Territorio. Universidad Nacional de Rosario.

UN DESPLIEGUE IMPORTANTE DEL DERECHO DE LA EDUCACIÓN

Miguel Ángel CIURO CALDANI¹

1. El tema desarrollado en este tomo “*Discapacidad y accesibilidad en la educación superior*” pertenece al despliegue de una especificidad de lo jurídico que consideramos de destacada importancia: el *Derecho de la Educación*². La *nueva era* que nos toca vivir, signada por enormes desafíos científicos, técnicos y económicos, requiere que las ramas tradicionales del Derecho sean enriquecidas con *despliegues transversales* orientados a problemas muy vinculados a la condición humana. Es necesario equilibrar, de manera debida, las exigencias de la economía y del mercado con la democracia y los derechos humanos en un clima de casi inimaginables retos científicos y técnicos. Entre esas nuevas ramas jurídicas se encuentra el Derecho de la Educación³.

-
1. Profesor emérito de la UBA y titular de la UNR (e-mail: mciuroc@derecho.uba.ar).
 2. V. en general *Revista Iberoamericana de Educación*, <https://rieoei.org/RIE/issue/archive>, 9-6-2018; *Revista de Educación*, <https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/>, 9-6-2018; *Revista Argentina de Educación Superior*, <http://www.revistaraes.net/>, 9-6-2018; FLACSO Área Educación, <http://educacion.flacso.org.ar/>, 18-6-2018. C. por ej. ADORNO, Theodor W., *Educación para la emancipación* (conferencias y conversaciones), trad. Jacobo Muñoz, Madrid, Morata, 1998, <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/adorno-theodor-educacion-para-la-emancipacion.pdf>, 12-6-2018; CORDERO C., Gerardo, Máster, *Educación y humanismo*, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4680855.pdf>, 1-6-2018; también, con sentido diverso, SÁENZ del CASTILLO, Andrés Angel, *Teoría crítica y educación*, <https://educritica.idoneos.com/335283/>, 10-6-2018.
 3. Además el Derecho de la Educación es una perspectiva imprescindible en el complejo cultural de las *Ciencias de la Educación*. Sobre las Ciencias de la Educación v. por ej.

2. Aunque el concepto de *educación* es muy debatido, lo construimos remitiéndolo de manera principal al *desarrollo*, sobre todo *sistemático*, del individuo para que se convierta de manera plena en persona⁴. Todas las *posibilidades vitales* pueden ser perspectivas de referencias para construir la noción de educación. Por ejemplo el desenvolvimiento físico, psíquico y social, con manifestaciones en las ubicaciones económica, religiosa, lingüística, científica, técnica, artística y filosófica, en la concepción del mundo, etc.

Desde cada lugar de la vida la educación posee sentidos propios. Por ejemplo: aunque los dos pueden integrarse, no es el mismo el sentido de una educación más orientada al individuo y pactista y el de otra más social y organicista. Para algunos, se trata más de “des-envolver” al individuo; para otros más de socializarlo.

La educación contiene, en relativa correspondencia, requerimientos tensos de *formación desde el individuo*, que sobre todo pueden expresarse en *diplomas*, pero también de *idoneidad* requerida por la sociedad, que se manifiestan mejor en *títulos*⁵.

3. Al avanzar en el concepto de *Derecho*, vale atender a la construcción que indica que, como *rama jurídica, relativamente autónoma*, el Derecho de la Educación tiene *dimensiones* socio-normo-axiológicas⁶ diferenciadas del resto de las ramas, con *principios propios*, entre los que se destacan los de *desarrollo del educando*, de *desarrollo del educador* y de *protección del interés social*.

4. El Derecho de la Educación, concreción sistemática e integrada de la complejidad del derecho a la educación que lo motoriza⁷, es una perspectiva

EcuRed, https://www.ecured.cu/Ciencias_de_la_Educaci%C3%B3n, 8-6-2018; VICENTE, María Eugenia, “Ciencias de la Educación: nuevas definiciones profesionales desde la historia reciente”, en *Trabajo y sociedad*, Scielo, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712016000200010, 8-6-2018.

4. Cabe *ampliar* en nuestro artículo “Notas para una teoría tridimensional de la educación”, en *Revista de Filosofía Jurídica y Social*, N° 36, págs. 169/224, Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Social, <http://www.centrodefilosofia.org/RevFilo/RevFil36/Refijuso369.pdf>, 6-6-2018.
5. Se puede ampliar en nuestro artículo “Reconocimiento y ejecutoriedad de diplomas y títulos extranjeros”, en *El Derecho*, t. 62. págs. 771 y ss. 2018.
6. GOLDSCHMIDT, Werner, *Introducción filosófica al Derecho*, 6ª. ed. 5ª. reimp., Bs. As., Depalma, 1987; CIURO CALDANI, Miguel Ángel, *La conjetura del funcionamiento de las normas jurídicas. Metodología Jurídica*, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 2000; *Estudios de Filosofía Jurídica y Filosofía Política*, t. 1/3, Rosario, Fundación para las Investigaciones Jurídicas, 1982/4; *Derecho y política*, Bs. As., Depalma, 1976.
7. V. por ej. COTINO HUESO, Lorenzo, *El derecho fundamental a la educación*, http://documentostics.com/component?option=com_docman/task,doc_view/gid,1539/9-

del mundo jurídico de notoria relevancia⁸. Nos parece claro, por ejemplo, que el cierre de un establecimiento educacional público o privado, el despido de un docente o la admisión o no de un educando en un establecimiento educativo no pueden ser resueltos como actos administrativos, civiles o comerciales comunes.

5. Los educandos y los educadores son especialmente *vulnerables* y todos somos responsables de su protección. Entre los educandos vulnerables se encuentran los necesitados del *acceso* a la educación superior en condiciones de *discapacidad*, en quienes las tensiones entre formación personal e idoneidad para las tareas sociales son mayores. Su resguardo ha de resolverse atendiendo, también, a las condiciones de los demás educandos, los educadores y la sociedad en general.

6. Debemos hacer *posible*, no *degradar*, el proceso educativo, en este caso *superior*. La sociedad requiere calidad. Tenemos que edificar la debida *accesibilidad* educativa. “*Ac-cesibilidad*” se relaciona con *ceder* y con *acercaamiento*⁹. Hay que evitar ceder y, en cambio, hay que acercar. Hacer accesible es abrir caminos, no destruir las metas. Se debe educar, desarrollar, no corromper con dádivas.

Es necesario hacer *solidaria*, no *demagógicamente*, para *integrar* la unidad, la igualdad y la comunidad de todos los seres humanos, también en

6-2018; (ed.), *El derecho a la educación como derecho fundamental. Especial atención a su dimensión social prestacional*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2012, Universitat de València, <http://www.cotino.net/publicaciones/>; SORIA, Raúl Edilberto, “La importancia actual del Derecho Educativo”, en *Río Negro*, 06 Mar 2007, <https://www.rionegro.com.ar/columnistas/la-importancia-actual-del-derecho-educativo-BXHRN2007316062002>, 9-6-2018; ¿Sabes qué es el Derecho educativo?, <http://legaleducacion.com/?p=126>, 8-6-2018.

8. Se puede *ampliar* en nuestros trabajos “Derecho de la Educación”, en *Academia*, año 3, número 5, págs. 135/154; “Derecho de la Educación y economía”, en *Investigación y Docencia*, N° 17, págs. 43 y ss.; “Aportes desde la teoría de las respuestas jurídicas y vitales al Derecho de la Educación”, en *Investigación ... cit.*, N° 38, págs. 51/55. El Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social de la Facultad de Derecho de la UNR cuenta con un Área de Derecho de la Educación y en esa Facultad se dicta como asignatura optativa Derecho de la Educación. En relación con la denominación Derecho Educativo v. por ej. Derecho Educativo, Wikipedia, https://es.m.wikipedia.org/wiki/Derecho_educativo, 9-6-2018. Preferimos la denominación Derecho de la Educación a Derecho Educativo, en correlación con el nombre Ciencias de la Educación.
9. COROMINAS, Joan, *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, con la colaboración de José A. PASCUAL, Madrid, Gredos, t. II, 1980, pp. 12/13.

la educación superior. Consideramos a la *humanidad*, en cada una de sus concreciones, como una fuente “incalculable” de *valor*. Es imperioso obrar en consecuencia, también en el acceso de los discapacitados a la educación superior¹⁰.

7. Somos en *nosotros mismos* y en cada uno de *los demás*. La humanidad se desenvuelve en la materia, el espacio, el tiempo y las personas, también en el caso del acceso de las personas con discapacidad a la educación superior.

10. Es posible v. por ej. Repositorio Iberoamericano sobre Discapacidad. <http://riberdis.cedd.net/?rd=0031269684426847>, 18-3-2019.

AJUSTES RAZONABLES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Juan Antonio SEDA

Resumen

El propósito del texto es aplicar a la enseñanza universitaria un concepto clave de la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, que requiere ser interpretado para dilucidar sus alcances. Este trabajo se enfocará entonces en el uso del término como “ajustes razonables” para el ámbito educativo del nivel superior. Para ello se analizarán diferentes medidas que se debaten en las universidades, entre ellas las alternativas pedagógicas para el diseño de clases y las evaluaciones de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes con discapacidad en la universidad. Aquí también se analizarán los márgenes de discrecionalidad de los profesores universitarios en el marco de la libertad de cátedra. ¿Pueden mantener su propia impronta pedagógica ante un desafío de modificar rutinas para asegurar el aprendizaje de un estudiante con discapacidad? ¿O, en cambio, deben adecuarse a un protocolo preestablecido y genérico? Finalmente se planteará la pregunta sobre la posible desvinculación entre titulación y acreditación efectiva de conocimientos adquiridos, lo cual tiene una incidencia vinculante en la habilitación para el ejercicio profesional.

Introducción: los ajustes razonables

El acceso a la educación es uno de los indicadores de bienestar y también de igualdad de oportunidades en las sociedades contemporáneas.

Claro que las políticas públicas no podrían perder de vista las diferencias esenciales entre los diversos niveles educativos: no es lo mismo pensar normas de ingreso, permanencia y egreso para la escuela primaria que para la universidad. Aquí nos referiremos al alcance e intensidad de las adaptaciones que deben realizarse en la educación universitaria para el acceso de las personas con discapacidad. Con tal propósito, utilizaremos la noción de ajustes razonables:

Por ‘ajustes razonables’ se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Esta es la definición que surge del artículo segundo de la Convención sobre los Derechos sobre las Personas con Discapacidad, ratificada por la República Argentina a través de la Ley N° 26.378. O sea que las medidas de equiparación no deben ser desproporcionadas. Por ejemplo, para dar igualdad de oportunidades en el ámbito académico no se puede ignorar que hay reglas de validación del conocimiento científico, ni tampoco abreviar conceptos o suprimir el razonamiento lógico, ni el pensamiento abstracto en general.

En la República Argentina, el derecho a la educación incluye la posibilidad de transitar por los diferentes niveles de manera gratuita, en instituciones estatales. El derecho a estudiar y a aprender está reconocido en la Constitución Nacional y en tratados internacionales de derechos humanos ratificados por nuestro país. Los Estados que suscriben esos textos normativos deben asegurar la educación gratuita en los niveles básicos, que en algunas legislaciones son trayectos obligatorios para niños, niñas y adolescentes. Pero esta gratuidad no se extiende necesariamente a la universidad, así como tampoco en nuestro país es gratis estudiar en instituciones privadas. En casi todos los países del mundo existen universidades privadas, con ingreso restringido de acuerdo a sus políticas académicas de admisión y también por los costos económicos.

Podríamos afirmar que en la Argentina la asistencia a la universidad estatal es gratuita y masiva, lo cual la convierte en una de las más abiertas del mundo. En cambio, en casi todos los países del mundo el acceso a la universidad tiene costos económicos importantes por el pago de aranceles. No es fácil generalizar en cuanto a regulaciones universitarias, ya que cada Estado tiene

sus propias normas, pero hay que destacar que en nuestro país el ingreso a la universidad es irrestricto, gratuito y cada estudiante puede elegir la carrera que desee, sin limitaciones de cupos. Por ello, es probable que no haya, en todo el mundo, un sistema más abierto que el argentino para elección libre y gratuita de carrera y con acceso a las instituciones más prestigiosas.

Por lo expuesto anteriormente, posiblemente sea inapropiado y confuso el uso del término “educación inclusiva” para la universidad, ya que esta noción ha sido utilizada en sus orígenes para referir a los cambios curriculares realizados en los niveles básicos para que estudien niños con discapacidad intelectual. En cambio, modificar contenidos académicos para hacerlos “accesibles” constituiría una medida desproporcionada e incompatible con las pautas de validación del conocimiento científico.

Las regulaciones universitarias son muy distintas a las de las instancias escolares del nivel primario y secundario. Esta diferencia está sustentada en la clásica noción de autonomía, que viene desde los orígenes medievales de la institución. La autonomía universitaria se apoya en la necesidad de pensar, debatir e investigar libremente, sin las presiones del poder político. Otro factor determinante que diferencia mucho a la universidad de los demás niveles escolares es la actualización en los diferentes campos de la ciencia, que hace que no puedan obviarse las pautas de producción y validación del conocimiento científico. Por lo tanto, las pautas de inclusión que se desarrollaron en el sistema escolar, no son pertinentes para evaluar la accesibilidad y la igualdad de oportunidades en el nivel universitario.

Es difícil hablar propiamente de un “sistema” universitario argentino, ya que es muy dispar la situación y el nivel académico de las universidades a lo largo del país. Entre los rasgos comunes que tiene la legislación universitaria argentina hay algunas características que constituyen una rareza en comparación con otros países del mundo, particularmente aquellas políticas de ingreso masivo, gratuito, con acceso abierto a las instituciones más prestigiosas. Ahora bien, las universidades pueden asegurar el ingreso y los apoyos para la trayectoria, pero no pueden nunca garantizar el egreso exitoso.

La graduación, que implica la acreditación de conocimientos adquiridos, surge como el resultado de los procesos de aprendizaje. Estos procesos son complejos y dependerán de cada persona, según su circunstancia, lo cual no significa que no puedan brindarse apoyos. También para brindar estas ayudas deberá ser utilizada la pauta de razonabilidad de los ajustes, tomando en consideración que no pueden distorsionarse, relajarse o abreviarse los contenidos curriculares. En cambio, sí pueden y deben adaptarse

las formas de evaluación y las formas de enseñar, para asegurar la igualdad de oportunidades para los estudiantes con discapacidad. La forma para las adaptaciones que elija cada profesor podrá variar, pero siempre se debe respetar el principio de accesibilidad.

Libertad de cátedra, protocolos de actuación e impronta metodológica

La necesidad de adaptar los métodos de enseñanza y las formas de evaluación debe ser armonizada con el principio de libertad de cátedra. Ese último constituye un principio ético, jurídico y académico, que sostiene el prestigio de la mayoría de las universidades nacionales. Claro que esa libertad de cátedra debe ser ejercida de forma razonable y ello implica adaptar la metodología docente a la accesibilidad necesaria para personas con discapacidad. No son principios contrapuestos, sino que se pueden compatibilizar perfectamente, respetando la impronta pedagógica de cada profesor. Si, por el contrario, un docente se negara a dar clase o bien a evaluar a un estudiante con discapacidad, estaría incurriendo en una falta grave a la ética universitaria y también a las leyes.

En la Universidad Nacional de Salta se produjo un hecho que puede tener consecuencias preocupantes para otras universidades. Una joven con síndrome de Down presentó una denuncia ante el Instituto Nacional contra la Discriminación, el Racismo y la Xenofobia (INADI) contra una profesora, ya que consideraba que no se habían realizado los ajustes razonables que necesitaba. Claro que habría que discernir si modificar el programa para una estudiante constituye un ajuste razonable o, en cambio, es una medida desproporcionada. Es importante señalar, por otro lado, que el INADI es un organismo dependiente del Poder Ejecutivo Nacional y que por lo tanto es incompetente para intervenir en las universidades, que cuentan con la garantía constitucional de la autonomía. Una denuncia de esa naturaleza puede entenderse como una intimidación para todos los docentes universitarios. Es posible que aplicando las pautas de lo que se conoce como “inclusión escolar” en los niveles primario y secundario, se pretenda modificar contenidos del nivel superior. Eso excedería claramente a un ajuste razonable, para transformarse en una medida desproporcionada.

Las expectativas institucionales y exigencias en los rendimientos académicos deberían estar claras en una institución educativa del nivel superior y ser expresadas de antemano a los aspirantes. Las adaptaciones para asegurar el acceso de las personas con discapacidad aplican a aquellos estudiantes que tengan posibilidades de desarrollar razonamiento lógico y

pensamiento abstracto, de lo contrario se estaría desnaturalizando la esencia de la prestación académica. No son, por lo tanto, ajustes razonables.

Las pautas de labor pedagógica deben ser transmitidas de manera fehaciente a través de las áreas académicas correspondientes y, de ser posible, en el marco de un trayecto de formación docente. Los profesores a cargo de las asignaturas no son quienes establecen las pautas de admisión en una carrera. Los integrantes del claustro de profesores y los auxiliares docentes deben ajustarse a su tarea específica, que es enseñar y evaluar los aprendizajes de sus alumnos. Claro que esto requiere de un trabajo de formación de largo plazo, ya que puede ser arduo desarrollar procesos exitosos de accesibilidad académica si no se cuenta con la colaboración amplia de los profesores. Una de las quejas más comunes que plantean algunos colegas es que no “tienen herramientas” para adaptar clases y evaluaciones para estudiantes con discapacidad. Esto se agudiza cuando se trata de cursos masivos, ya que a veces la accesibilidad académica requiere de una cierta personalización de dispositivos.

Las áreas pedagógicas especializadas de las carreras universitarias pueden brindar asesoramiento a cada docente, pero es importante señalar que la responsabilidad principal recae sobre el profesor a cargo del curso. También es necesario advertir que aun con la mejor formación pedagógica, nunca se podrán brindar todas las “herramientas” ya que es imposible prever la diversidad de situaciones que puedan darse en el aula. Por lo tanto, esa formación debe estar orientada a fijar los principios fundamentales que refuercen la efectiva igualdad de oportunidades. Luego el docente, la aplicará a cada caso, tomando también en consideración la particularidad de la asignatura y la disciplina a enseñar.

La variabilidad en los estilos de enseñanza abre el interrogante acerca de los márgenes de discrecionalidad de los profesores universitarios. ¿Pueden mantener su propia impronta pedagógica ante un desafío de modificar rutinas para asegurar el aprendizaje de un estudiante con discapacidad? ¿O, en cambio, deben adecuarse a un protocolo preestablecido y genérico? ¿Son posibles y viables los protocolos de actuación estandarizados? La idea de unificar formas de enseñar corresponde más a los primeros niveles, o bien en los primeros tramos de la universidad. Conforme se avanza en complejidad en una determinada disciplina científica, se van asimilando las formas de transmisión a las de la propia producción del conocimiento.

Aun así, las universidades podrían diseñar guías genéricas, que refuercen la obligación de cada docente de producir las adaptaciones pedagógicas necesarias para estudiantes con discapacidad. Esta clase de guías no tienen

por qué ser incompatibles con la impronta pedagógica que cada docente elija para aplicar al dictado de su asignatura. La Universidad de Salamanca elaboró en el año 2004 un documento de esa naturaleza, titulado “Principios normativos para la igualdad de oportunidades, acción positiva y no discriminación de las personas con discapacidad en la Universidad de Salamanca”. Se trata de una guía que profundiza las pautas que surgen de su estatuto. Allí se enfatiza el respeto a principios como la igualdad, justicia, libertad y dignidad de cada sujeto. Se enuncian beneficios para los estudiantes con discapacidad, como el asesoramiento a través de equipos técnicos (tanto a alumnos como a profesores) y la gratuidad de las tasas para estudiantes con discapacidad (en Argentina no aplicaría esa medida ya que la educación universitaria es gratuita). La guía salmantina refiere en su artículo noveno a “adaptaciones curriculares”, entendidas como “estrategias educativas de las cuales dispone el profesorado con el fin de adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a aquellos estudiantes que presentan una dificultad en el mismo”. Se trata de un criterio que perfectamente se podría aplicar en las universidades argentinas, o sea, modificando estrategias pero no contenidos.

Ajustes razonables en la enseñanza y las evaluaciones

Como ya fue dicho, la forma en la cual se enseña en la universidad puede y debe adaptarse para lograr una efectiva igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Así por ejemplo, si un estudiante con discapacidad motriz requiere de más tiempo para presentar un examen escrito, debe tomarse en cuenta esa dificultad y brindarle el apoyo necesario. No se trata de una ventaja sino de un ajuste razonable para que esa persona con discapacidad pueda demostrar su conocimiento en un examen. También pueden realizarse subtítulos digitales para estudiantes sordos, lectores de pantallas para estudiantes ciegos, un régimen de asistencia flexibilizado en situaciones muy justificadas, mayor cantidad de oportunidades para la presentación de exámenes, así como diversificar la forma de evaluación. No hay un listado taxativo, porque las adaptaciones dependerán de cada caso, inclusive tomando en cuenta las preferencias del estudiante y el docente, en un diálogo constructivo.

En el marco de la libertad de cátedra, cada profesor será quien establezca las estrategias de enseñanza en el aula, incluyendo las formas de evaluación. Es de esperar que las universidades cuenten con instancias de formación docente que incluyan este punto y que faciliten a los profesores cualquier asesoramiento sobre accesibilidad. A veces la falta de antecedentes

similares hace que no surjan respuestas automáticas a situaciones que necesitan de una adaptación. Sería imprudente denominar “problemas” a lo que realmente no son más que desafíos en la tarea de enseñar. Se necesita pensar la propia práctica docente para lograr una transmisión eficaz de la información y una plena participación del estudiante en un curso. Desde ese punto de vista, la enseñanza a personas con discapacidad constituye a veces un valioso desafío, que pone a prueba la versatilidad en la función. Pero, quizás más importante, revive la reflexión originaria sobre qué nos lleva a asumir esta labor y cuáles son los valores que nutren una tarea trascendente.

La adaptación para lograr la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad pone a prueba la idoneidad de los docentes, pero sobre todo, su actitud ante la diversidad. Los prejuicios de los profesores pueden ser el obstáculo más pernicioso para la igualdad de oportunidades, ya que las formas de enseñar dependen mucho de la disposición de cada docente para adaptar estrategias, pero no se puede lograr si los profesores son quienes oponen resistencia. Es necesario asumir que existen prejuicios invisibles, lamentablemente muy eficaces. En los Estados Unidos se realizaron investigaciones sobre la dificultad para la aceptación de las cuotas para estudiantes afroamericanos en las universidades. Si bien muchos profesores y estudiantes no lo reconocerían, existen todavía esas barreras y de forma sutil influyen en los rendimientos de quienes perciben la desconfianza del entorno (Steele, 2003). Así se transforman en profecías auto realizadas, con una tasa de abandono mucho más pronunciada en esas minorías que en otros estudiantes. Uno de los motores de este prejuicio puede ser pronóstico sobre el futuro desempeño profesional de una persona con discapacidad. ¿Por qué formular esos pronósticos sobre los estudiantes con discapacidad cuando no se realizan para el resto de los futuros graduados?

Un graduado universitario necesita leer, procesar información compleja, comprender, analizar, describir, criticar y solucionar problemas. En el trayecto universitario se enseñan esas habilidades, pero se espera que cualquier persona que ingrese a la universidad esté alfabetizada y tenga un buen nivel de lectura y comprensión. Sin embargo, ha llegado a solicitar que la universidad inscriba a aspirantes que no saben leer y escribir ya que su “lengua natural” es la Lengua de Señas Argentina. Si las instituciones accedieran a tales pedidos, estarían excediendo los límites de los ajustes razonables y promoviendo una medida desproporcionada, que desnaturaliza la enseñanza científica ya que el manejo fluido de la lectura y escritura es una herramienta indispensable para cualquier universitario.

Así como pueden y deben modificarse las formas de enseñanza y de evaluación de aprendizajes, no sucede lo mismo con los contenidos académicos. Lo que se enseña no puede ser reducido en su extensión ni en su profundidad. Inclusive la simplificación, como recurso pedagógico, tiene límites fijados por la complejidad del procedimiento científico para acceder al conocimiento. Brindar resultados tan filtrados o abreviados que puedan ser comprendidos por quien no accede al pensamiento abstracto, constituye una medida desproporcionada y no un ajuste razonable. No serían razonables esa clase de simplificaciones porque desnaturalizan el conocimiento científico con el propósito de hacerlo accesible. Lo que puede hacerse es utilizar los sistemas de divulgación científica que existen, pero sin fingir que se trata del conocimiento académico en sí mismo. He aquí una diferencia sustancial con las estrategias de inclusión que se plantearon en el nivel primario para niños con discapacidad intelectual y que no pueden ser transferidas a la universidad.

Establecido el principio general de no reducción de contenidos ni simplificación de conocimientos complejos, hay que evaluar en particular algunos casos en los cuales no es tan nítido si se están o no omitiendo contenidos. Eso puede suscitar dudas particularmente en lo concerniente a habilidades y competencias que se pueden requerir en algunas profesiones. Por ejemplo, hubo casos en los cuales se consideró que una persona sorda no puede ser médica o veterinaria porque no podría escuchar para auscultar. ¿Es la auscultación una habilidad indispensable para ejercer la medicina? A través de esa operación se escuchan los sonidos internos del organismo, por lo que parecería inherente a la profesión. Por eso algunos profesores consideraban que no podían entregar la titulación médica a quien no goza del sentido del oído. Por otra parte, habría que analizar si no existen otras vías que la auditiva para auscultar, en cuyo caso se tornaría razonable el ajuste de reemplazar esa habilidad específica. Cada carrera tendrá situaciones análogas, que habrá que analizar detenidamente. Sin embargo, sería desproporcionado entregar un título profesional a quien careciera de razonamiento lógico y pensamiento abstracto. No estaríamos por lo tanto ante un ajuste razonable.

Los registros de personas con discapacidad en las universidades

¿Deberían existir registros burocráticos de los estudiantes con discapacidad? Un posible motivo para esa registración sería el de contar con datos necesarios para diseñar políticas públicas sobre accesibilidad con la información pertinente. Se trataría de una medida administrativa que tiene

por objeto recabar información, para poder así prever las necesidades específicas de las personas con discapacidad, tanto el rol de estudiantes, docentes o personal no docente. En varias ocasiones se avanzó en este sentido, pero aquí debe advertirse el carácter arbitrario e inconstitucional de una medida de esta naturaleza, por su invasión a la esfera de la intimidad individual. Una registración obligatoria pondría a la persona con discapacidad en la disyuntiva de declarar o no esa condición. Esta información personal puede considerarse como un dato sensible y, por lo tanto, ajeno a la injerencia de la institución educativa.

Las instituciones podrían alegar que en otras áreas estatales, como el sistema de la seguridad social, se requiere de la acreditación formal a través del Certificado Único de Discapacidad. Pero incluso la tramitación de ese certificado tampoco es obligatoria, por lo tanto mal podría una autoridad burocrática universitaria requerir la registración. Las medidas de accesibilidad deben estar previstas, con o sin registro (por ejemplo rampas, baños accesibles, lectores de pantalla en bibliotecas para personas ciegas, dispositivos de subtítulo para personas sordas). Como ya fue dicho, la incorporación del tema en los trayectos de formación pedagógica no solamente apunta a brindar herramientas específicas, sino que permite un desarrollo docente integral. Además de la objeción legal a los registros, habría que tomar en cuenta el alto grado de dificultad logística que implica esa registración. Claro que hay universidades que han creado áreas de salud con exámenes obligatorios, lo cual también debería ser cuestionado en su constitucionalidad. Sin embargo suele primar el acostumbramiento a estas medidas exorbitantes, mucho más cuando se crean hábitos, oficinas y nuevos cargos.

Por todo lo expuesto, no es razonable exigir una registración porque violenta el derecho a la intimidad de los estudiantes o los docentes. Cualquier dato que se obtenga debe ser con el expreso consentimiento del interesado, resguardando su intimidad. En cambio, sí sería valioso contar con instancias de orientación estudiantil que pudieran informar acerca de cuáles son las exigencias en una carrera y las potenciales dificultades en el ejercicio profesional, según las limitaciones del aspirante. Este servicio funciona en algunas instituciones, en particular en las áreas de ingreso, a requisitoria del propio estudiante.

Cierre: un desafío valioso para la formación docente

La educación universitaria es un derecho que incluye la posibilidad de ingreso y permanencia, pero obviamente nadie puede garantizar el egreso

con titulación. Hace falta reiterar que los obstáculos académicos del trayecto escolar no son barreras discriminatorias y eximir de la evaluación de aprendizajes a los estudiantes con discapacidad sería desnaturalizar la prestación educativa del nivel superior. La confiabilidad de los títulos expedidos por las instituciones universitarias depende de este compromiso académico.

Parte del fracaso en las políticas de accesibilidad de las universidades argentinas se explica a través de un error común en casi todas las universidades: ubicar las áreas de discapacidad en los Departamentos de Extensión Universitaria en lugar de su lugar más propicio, los espacios académicos. Esto hace que quienes dirijan estos programas no sean profesores ni investigadores, sino funcionarios políticos o empleados no docentes.

Hay que señalar que los requisitos académicos no deben ser confundidos con las barreras que impiden la participación de las personas con discapacidad. Por el contrario, los exámenes constituyen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, complementa el derecho a la educación y sería absurdo confundir a las evaluaciones de aprendizajes con obstáculos discriminatorios.

Una valiosa herramienta para desarrollar los apoyos necesarios son las tutorías por parte de graduados o bien de estudiantes avanzados. En algunas facultades se implementó con éxito que sean graduados con discapacidad quienes desempeñen esos roles, como parte de un servicio *ad honorem*, o sea sin necesidad de crear cargos burocráticos ni aumentar costos. De este modo se apela a la solidaridad de quienes ya han transitado ese trayecto académico y pueden aportar su experiencia a otros. Las tutorías por parte de graduados y el acompañamiento de pares son vías compatibles entre sí, o inclusive complementarias.

Finalmente, insistimos en valorar el aporte a la calidad de la enseñanza universitaria que constituye la perspectiva de la accesibilidad a personas con discapacidad. El llamado “entorno para el aprendizaje crítico natural” (Bain, 2005) consiste en mostrar de manera vivencial diferentes estrategias para la enseñanza o la evaluación para estudiantes con discapacidad. Esto constituiría un verdadero aporte para esa perspectiva vivencial de una enseñanza comprometida. Claro que ello requiere de profesores capacitados de manera idónea. Por el contrario, tiende a resultar contraproducente la reiteración de consignas y lugares comunes cuando una institución no encarna esos valores que proclama en su principal actividad, la enseñanza en las aulas. Los equipos técnicos que trabajen para la accesibilidad de

las personas con discapacidad en las universidades, deberían estar ubicados en las áreas académicas y, más precisamente, en los departamentos de formación docente.

Bibliografía

- Bain, Ken (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universitat de València.
- Seda, Juan Antonio (2014). *Derecho a la educación superior de las personas con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: La Ley.
- Seda, Juan Antonio (2014a). *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Seda, Juan Antonio (2017). “Derecho a la educación universitaria y accesibilidad para las personas con discapacidad”. En Ministerio Público de la Defensa, *Derechos de las personas con discapacidad* (pp. 157-166). Recuperado de <http://www.colectivoderechofamilia.com/wp-content/uploads/2017/12/DO.-DERECHOS-DE-LAS-PERSONA-CON-DISCAPACIDAD-Ministerio-P%C3%BAblico-de-la-Defensa..pdf>
- Steele, Claude (2003). “Stereotype Threat and African-American Student Achievement” *Young, Gifted, and Black: Promoting High Achievement Among African-American Students*, Theresa Perry, Claude Steele and Asa Hilliard III, (pp. 252-257).

LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS EN SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES

María Alejandra GRZONA

Resumen

El presente trabajo se encuentra centrado en la voz de los protagonistas, personas con discapacidad visual, que cursan y han cursado la carrera de Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales (Plan no vigente) y el actual Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

La casuística desarrollada permite clarificar numerosos aspectos que ofrecen garantías en la accesibilidad, y es un aporte hacia la erradicación de algunos mitos y prejuicios respecto de la elección de carreras de las personas con discapacidad, del accionar de la gestión académica y de los profesores universitarios, a quienes muy habitualmente se les atribuye una actitud indiferente, de poca o nula formación frente al desarrollo de clases que tienen estudiantes con discapacidad.

Podemos advertir, desde los propios decires, que la discapacidad no fue sentida como un impedimento y que la elección de la carrera no fue un obstáculo. Por lo cual, si bien a ningún estudiante se le puede garantizar ingreso, permanencia y egreso, no es la universidad la que lo garantiza, sino su esfuerzo y otros aspectos; sin embargo, en el caso de las personas con discapacidad, deben estar aseguradas las condiciones de accesibilidad física, comunicacional y académica, para que las tres etapas ofrezcan la posibilidad de cumplirse en condiciones de equidad.

Introducción

El presente trabajo se encuentra centrado en la voz de los protagonistas, personas con discapacidad visual, que cursan y han cursado la carrera de Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales (Plan no vigente) y el actual Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO).

Las prácticas profesionales, en los planes de estudio en formación docente, constituyen un espacio transversal de formación a lo largo de toda la carrera. Este es el caso de las dos asignaturas a las que nos referiremos: Práctica Profesional e Investigación Educativa II: Currículo y grupos de aprendizaje (segundo año del plan vigente) y Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente en Instituciones Escolares (quinto año del plan anterior).

Creemos que este artículo podrá clarificar numerosos aspectos que ofrecen garantías en la accesibilidad, a la vez que esperamos generar un aporte hacia la erradicación de algunos mitos y prejuicios respecto de la elección de carreras por parte de las personas con discapacidad, del accionar de la gestión académica y de los profesores universitarios, a quienes muy habitualmente se les atribuye una actitud indiferente, de poca o nula formación frente al desarrollo de clases que tienen estudiantes con discapacidad.

La investigación contextual

Las investigaciones sobre los procesos inclusivos, focalizados en las personas con discapacidad, en los diferentes niveles educativos y los testimonios de los profesores en general, y de los universitarios en particular, han demostrado que la ausencia de políticas universitarias inclusivas y de formación para atender a la accesibilidad académica de la diversidad de las aulas, suelen generar procesos complejos, voluntarios, de bajas expectativas hacia los estudiantes, por mencionar algunos de los aspectos más destacados.

Los resultados de los estudios no son generalizables, sin embargo, creemos que el valor contextual que ha surgido del cuerpo de conocimientos obtenidos, a partir de las acciones del personal de Servicio de Apoyo al Estudiante (SAPOE) y de profesores de seis (6) unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), en el marco de la investigación “Estrategias de accesibilidad académica para la inclusión de los estudiantes

con discapacidad en la UNCUYO” (I y II Parte, SeCyTP, 2013-2016: 2016-2018), resultan iluminadores:

Respecto de los SAPOE:

- Las características de la especialidad y formación de los integrantes de los SAPOE conllevan a que los diferentes profesionales deban informarse y formarse para poder acompañar los procesos de inclusión. Tienen que capacitarse respecto de la temática para responder adecuadamente a las demandas (respondiendo a la normativa vigente y a las declaraciones institucionales).

- En referencia al momento en el que se acude a la intervención, si bien la mayoría de los integrantes del Servicio expresa que sucede en cualquier etapa de la carrera, deberían existir mecanismos de vinculación e información entre diferentes actores, para que la prevención e identificación de dificultades y el seguimiento o intervención sea lo antes posible, es decir, desde el momento de la inscripción, a fin de evitar el fracaso por motivos de discriminación o discapacidad y para ser coherentes con la declaración de universidad inclusiva.

- Las actividades que realizan los SAPOE al recibir estudiantes con discapacidad muestran, en general, un compromiso con una universidad inclusiva que garantiza acciones para la accesibilidad física, comunicacional, académica y de orientación para la inclusión social, el desarrollo personal y el desarrollo académico.

- Existe una diversidad de acciones integrales y contextuales concretamente relacionadas con apoyos específicos. Cada una de ellas resulta una garantía para que los estudiantes con discapacidad puedan acceder a los derechos establecidos en las normativas vigentes y en las declaraciones institucionales. Pero se advierte que el seguimiento y evaluación de estos apoyos responde a criterios particulares en cada unidad académica, lo cual transparenta la falta de un criterio que unifique a toda la universidad.

- Se pueden reconocer como buenas prácticas las acciones identificadas que garantizan la equidad, tales como: realización de tutorías virtuales o individuales, entrega de materiales bibliográficos para que sean digitalizados, presencia de formatos accesibles en las evaluaciones, búsqueda de orientación y formación, entre otras.

- Los integrantes de los SAPOE atribuyen las experiencias negativas a los dichos y acciones de los docentes de estudiantes con discapacidad.

Respecto de los profesores:

- Las acciones didácticas pertinentes constituyen buenas prácticas, aunque son informales, ya que surgen como respuestas intuitivas y contextuales.
- Mayoritariamente, no existe un programa integral destinado a la orientación, información, formación y acompañamiento a los profesores y, cuando lo identifican, las acciones no son integrales ni transversales.
- No se ha instalado un marco conceptual sólido y actualizado con base en el derecho que permitiría sustentar la accesibilidad académica.

Una propuesta inclusiva debe garantizar el respeto a la diversidad y considerar nuevos modos para el ejercicio profesional. Para que las personas con discapacidad puedan acceder a los títulos universitarios deben garantizarse prácticas que respalden la accesibilidad física, comunicacional y académica.

Experiencias exitosas

Resulta muy interesante analizar que, frente a las conclusiones anteriores, una de las carreras de la Facultad de Educación, el Profesorado Universitario de Pedagogía Terapéutica en Discapacidad Visual (anteriormente, Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales), posee experiencias exitosas.

Esta carrera universitaria está dedicada al estudio de la visión y sus alteraciones, ya que las dificultades en la visión tienen múltiples implicancias: educativas, sociales, etcétera.

El perfil profesional se encuentra orientado a intereses relacionados con la prestación de servicios en educación especial, para personas ciegas o con baja visión, en servicios asistenciales, formando parte de equipos multidisciplinarios o atendiendo estas necesidades específicas en prestaciones individuales.

El hecho de que una persona con discapacidad visual intente estudiar la carrera puede estar acompañado de un mandato social y/o prejuicios referidos a limitaciones personales frente a las personas a las que está dedicado uno de los ámbitos del ejercicio profesional. En palabras simples, si posee discapacidad visual, que sea docente de personas con la misma discapacidad (mandato social) o, si la persona tiene esa discapacidad, que sus propias limitaciones le impidan el ejercicio profesional en ese ámbito específico (prejuicios).

Una vez despistada la verdadera vocación, las instituciones deben ofrecer las garantías de accesibilidad para estudiar en condiciones de equidad. Consideramos la accesibilidad desde las tres dimensiones elaboradas por la Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos, en el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (Res. 426/07 y N° 798/11), a saber: accesibilidad física, comunicacional y curricular.

- La accesibilidad física implica asegurar las modificaciones edilicias: presencia de ascensores y rampas; salvar los desniveles, adaptación de baños y todo espacio que posibilite garantizar el acceso y la circulación; incorporar mobiliario especial y mejorar las condiciones de sonorización y/o de luminosidad, entre otros.

- La accesibilidad comunicacional implica modificar las páginas web atendiendo las diferentes formas comunicativas; provisión de materiales en relieve para alumnos ciegos, contrastados o macrotipos para baja visión; presencia de intérpretes de lengua de señas; instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos del lenguaje oral en lengua estándar (lectores de pantalla, amplificadores de textos), entre otros.

- La accesibilidad académica implica todas las acciones didácticas que realizan los docentes o profesores para eliminar los obstáculos y las barreras que posibilitan condiciones de equidad para los alumnos con discapacidad en la universidad (Grzona, 2012).

La Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional, la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Ley N° 26.379/08 y que por Ley N° 27.044/15 adquirió Jerarquía Constitucional, garantizan la igualdad de oportunidades, establecen responsabilidades y el compromiso del Estado Argentino en la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo en general y en la institución universitaria en particular. En el Artículo 24, al referirse a hacer efectivo el derecho a la educación:

A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Esto supone que las personas con discapacidad tengan acceso a su formación y a su plena inserción laboral. Además, resulta muy valioso que

el adulto con discapacidad se constituya en un referente socialmente válido sobre la plena participación social.

¿Qué entendemos por experiencias exitosas?

A los fines de este escrito, es aquella experiencia en la cual los estudiantes y graduados consideran que existe y existió igualdad de oportunidades y condiciones de accesibilidad en su entorno.

Las narraciones que se presentan fueron realizadas por las propias personas con discapacidad visual a partir de preguntas muy abiertas y libres.

Práctica Profesional e Investigación Educativa II: Currículo y grupos de aprendizaje

La asignatura Práctica Profesional e Investigación Educativa II: Currículo y grupos de aprendizaje, pertenece al segundo año. Su cursada es anual (dos horas semanales) y su régimen de aprobación, promocional (se aprueba o se recursa, no se puede rendir en examen final).

Se fundamenta en una concepción espiralada de la práctica y la investigación educativa, focalizando la mirada institucional iniciada en la práctica I y está centrada en el currículo y los grupos de aprendizaje, específicamente, de instituciones educativas dedicadas a personas con discapacidad visual.

Los alumnos participan de la primera experiencia académica sistemática de incorporación al ámbito institucional que ofrece educación primaria a personas con discapacidad visual. Durante este período son dos los procesos que se desarrollan y que deben armonizar para hacer síntesis en una experiencia personal y de formación: el primer contacto con una de las realidades en la que luego podrán desempeñarse profesionalmente y un trabajo de campo para iniciarse en la observación de la realidad como fuente de recolección de datos para el análisis y confrontación de los marcos teóricos, todo esto atravesado por una ética de comportamiento para una relación personal con una institución y un sujeto.

Para el desarrollo de estos dos procesos cuentan con el acompañamiento de las profesoras, cuyas figuras adquieren relevancia para posibilitar el cumplimiento de los saberes previstos.

Los testimonios de dos estudiantes (que cursaron en el año 2017 y 2018, respectivamente) son los siguientes:

M.A.

Primero, mi experiencia en las prácticas fue muy linda. Porque me trajo muchos recuerdos de mi trayectoria escolar... y porque me gustó y pude ver el trabajo que realizan los docentes con los distintos alumnos, que es muy bueno porque algunos docentes tienen su tiempo para cada alumno y se lo dedican con mucho esfuerzo, y le ponen mucha pasión y entusiasmo al momento de estar con cada uno ahí, dándoles clases. Eso es lo que más me gustó y me llamó la atención.

Uno de mis obstáculos fue en el momento en que fuimos a la escuela, en el primer día que se hicieron los festejos, ahí me dio como un poco de miedo, de temor, porque no sabía cómo movilizarme entremedio de tantos chicos, cómo reaccionar. El segundo obstáculo surgió porque este grupo que tuve de compañeras este año no fue muy bueno, era como si yo estuviera haciendo las prácticas sola. Sí, por momentos me ayudaban y me decían “hay esto, hay lo otro”, pero a veces no.

Por un lado, me sirvió porque me trasladaba sola en la escuela cuando era el momento de ir a una de las aulas. Eso me sirvió para tener un poco más de independencia y no andar tanto del brazo de las chicas. Pero lo bueno de esto es que tuve una de las chicas, A., ella sí estuvo conmigo y me describió muchas cosas que había. Que por ahí las docentes se olvidaban o se les pasaba, por así decirlo.

Mi facilitador fue A. porque ella también estuvo ayudándome mucho en esa semana, así que ella fue como muy buena compañera.

Yo sé que este año tuve mucha más participación porque empecé a soltarme, a hablar un poco más... cosa que el año pasado no hacía.

Si bien este año fue un cambio muy grande que di y que me sirvió bastante, tanto para desenvolverme como para hablar frente a los profesores o a otro grupo de personas.

Cuando rendí, no me sentí nerviosa porque era un miedo que tenía que vencer, como que fue una etapa de maduración, por lo que me siento muy contenta porque puedo hablar más.

G.C.

Con respecto a la práctica, para mí el único obstáculo que yo sentí en la accesibilidad fue el llegar a la escuela. Porque no sé, a mí me parece que la tutoría tendría que entrar como un acompañamiento, y para mí en ese momento yo todavía no sabía manejarme como ahora. Me hubiese gustado haber tenido a alguien que me enseñara cómo llegar al lugar, pero bueno... de una manera u otra lo aprendí.

No me sentí interrogada por tener la discapacidad y hacer la práctica o estudiar la carrera teniendo mi discapacidad. La verdad, me sentí bien porque también uno es quien debe buscar la accesibilidad como profesora... como futuras profesoras debemos también buscar nuestras propias facilidades para que no todo sea un obstáculo.

Y como facilitadores puedo poner a mis compañeras porque más allá de todo se ofrecieron, estuvieron predispuestas a ayudar, más que nada, V... Entonces, fue ella también quien me ayudó a llegar en su momento al lugar y puede aprender.

Y con respecto a la materia yo creo que me gustó mucho, la experiencia, lo que era la práctica, porque más allá del respaldo de la lectura o de los distintos libros, fueron clases muy charladas, más interactivas, porque nos dejábamos llevar de las experiencias. Entonces, ir abordando las teorías de distintas experiencias te queda más, porque yo recuerdo por ahí ciertas cosas y digo: "Cierto, hablamos de esto con la profesora; dijeron esto mis compañeros". Entonces, más enriquecida para mí es una clase no tan teórica, sino como más interactiva.

Ambas estudiantes, de segundo año, reconocen que constituyó una linda experiencia. En el primer caso, las compañeras fueron un facilitador y, a su vez, ella misma considera que debe ser quien busque las facilidades para impedir obstáculos.

Los obstáculos que identifican: el espacio físico no reconocido con anterioridad, la necesidad del acompañamiento de un tutor para colaborar con el traslado hacia la institución, el grupo de compañeras y algunas docentes, que no siempre orientaron.

Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente en Instituciones Escolares

La asignaturas Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente en Instituciones Escolares (quinto año del plan anterior) pertenecía al segundo año. Su cursada era semestral y su régimen de aprobación, promocional (se aprueba o se recursa, no se puede rendir en examen final).

Era una práctica situada en instituciones educativas, ya que existe otra, cuya inserción es en ámbitos pedagógico-terapéuticos. Ambas se cursaban en el último año de la carrera

Esta práctica constituía un espacio central de la formación del futuro docente terapeuta, ya que posibilitaba la integración de los contenidos de

las áreas curriculares previamente cursadas y aprobadas en función de la observación, conducción y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de la cual se conformaba la identidad del rol docente.

El período de prácticas se concebía como una relación dialógica de enriquecimiento entre la acción y la reflexión; la teoría y la práctica; los datos de la realidad y la investigación. Esto permitía la integración y profundización de los sustentos teóricos construidos en las distintas asignaturas con las necesidades surgidas en la realidad escolar y las propuestas innovadoras.

Los testimonios de dos graduados que se recibieron en el año 2017 y que hoy poseen plena inserción laboral son los siguientes:

B.E.

Durante el proceso de mis prácticas, tanto institucionales como terapéuticas, me sentí una persona afortunada; cuando digo esto no me refiero únicamente a poder recibir retroalimentación educativa por parte de quienes considero excelentes profesores, sino también por la comodidad que se me brindó desde un principio, ya sea al momento de plantear un tipo de actividad, una situación particular que me generase inseguridad, incluso adaptarse a mis herramientas tecnológicas, con las que contaba para transcurrir dicho proceso. El haber contado con esa flexibilidad, teniendo siempre en cuenta como punto primordial mi limitación en determinados aspectos, me permitió un mejor desarrollo profesional, brindando mayor seguridad, generando nuevas, mayores y mejores metas a alcanzar y superar. Son muchas las palabras que me gustaría expresar, pero realmente agradezco haber contado con este tipo de profesores. Como dije antes, si bien siempre se prioriza al alumno, también comprendí que siempre se puede dar más, pero todo depende de quién te lo indique y de la forma en que se haga. Con esto me refiero a una frase que dice: “Trata a un ser humano como es y seguirá siendo lo que es, pero trátalo como puede llegar a ser y se convertirá en lo que está llamado a ser”.

En todo momento sentí una gran guía y acompañamiento durante las prácticas, pero al terminar aprendí que las exigencias que había tenido, no habían sido un capricho de mis profesoras, sino todo lo contrario, el enseñarme que tenemos mucho potencial por explotar, solo hace falta la presencia de un buen profesional, ya que ante sus ojos no existió una mirada condicionante de mis posibilidades de realización.

Yo creo que el principal facilitador con el que yo cuento y contaba desde el momento en que empecé la carrera, y al momento de las prácticas creo que más, es el conocer las características de una persona con una discapacidad

visual y el estar y el haber estado en esas situaciones, educativamente hablando... porque hay un montón de situaciones yo ya podía prever y podía anticiparme ante determinadas situaciones que podían llegar a ocurrir porque obviamente, ya las había pasado, ya las había transcurrido y había encontrado la solución o había podido superar determinadas situaciones.

Entonces yo creo eso: que el facilitador más grande fue el poder contar con ese conocimiento o el conocerse a uno mismo, y el saber cómo llegar a enfrentar situaciones que pueden llegar a surgir.

Creo que en las prácticas no tuve obstáculos. Realmente estuve cómodo, me sentí bien a nivel persona, obviamente. Aprendí, aprendí de los chicos, incluso volviendo a esto de facilitadores, el haber pasado yo, al tener una discapacidad visual y haber pasado por una situación educativa similar hizo incluso hasta poder ayudar a una docente de la escuela con un niño que había sido operado hace poco y tenía el mismo diagnóstico que yo. Entonces, el también haber podido ayudar a esa profesora a afrontar situaciones que no las conocía o que no eran muy conocidas, también a mí me llena de satisfacción, obviamente, porque pude salvar un montón de dudas y ayudar incluso a ese niño que por ahí ante ciertas situaciones, le daba vergüenza pedir algo o solicitar lo que necesitaba.

Sí sentí obstáculos durante el transcurso de toda la carrera, por ahí viéndolo de afuera, y habiendo ya pasado toda esa situación, lo que puede llegar a hacer ruido en una persona con discapacidad visual es la falta de un poco de atención por parte de los profesores al momento de determinadas situaciones. Por ejemplo, plantear el tipo de examen que se va a tomar, cómo se va a tomar, porque muchas veces yo sé que con tanta cantidad de alumnos –sobre todo en los primeros años– por ahí se pasa. Es preguntarle cómo ampliar los exámenes o de qué manera le es fácil y no que el alumno tenga, cada vez que hay un examen, que estar recordándole al o a los –porque en muchas cátedras son varios profesores–, hablando con cada uno para ver cómo va a ser el examen, pedirle si puede ser oral, y coordinar un montón de situaciones que muchas veces quizás es más fácil establecer y plantearlas de entrada y ya dejarlo pautado. Quizás ahora esto ya se ha modificado. Yo hablo de mi situación y de mi experiencia. Después, yo creo que me adapté.

Porque desde tan chico haber transcurrido en una escuela común, con las adaptaciones que necesitaba, pero siempre asistiendo a una común. El secundario lo hice en una escuela común, y esto también creo que es muy importante rescatarlo porque a la hora que un alumno con discapacidad visual pueda hacer todo su trayecto educativo en una escuela común y que se sienta

acompañado y que se sienta cómodo, es importantísimo porque también ayuda a que el día de mañana, por más que no conozca a sus compañeros, tenga la facilidad y la plasticidad de poder acomodarse y adaptarse, solicitar ayuda sin ningún inconveniente.

Para terminar dejo lo que para mí es una muy buena frase: “La disciplina gana a la inteligencia”.

L.C.

Para mí fue una experiencia totalmente gratificante, donde pude comprender la asociación entre teoría y práctica. Donde quedó explícita la importancia de la formación sistemática, de volver a los libros, de preguntar, de darle lugar a la duda y a partir de ahí comprender, entender y fortalecerse.

Fue una etapa donde el tiempo tuvo un lugar central, y no hablo solo del tiempo que me llevó realizar las prácticas, no del último tiempo como estudiante, sino más allá; donde el tiempo de mis alumnos no era el mismo que el mío. Donde tuve que frenar ansiedades y comprender que “el tiempo, ese tiempo” se vive distinto para cada uno de los que en ese momento compartíamos un espacio.

Reconozco como facilitadores: el acompañamiento permanente por parte de los profesores (personalmente, correo electrónico, WhatsApp), mi formación académica, los conocimientos de las prácticas educativas, el compañerismo y sostén de amigos y familiares y la apertura de docentes y directivos en la escuela

Identifico como obstáculos: el miedo al fracaso, la desconfianza de los saberes adquiridos y la concepción de tiempo.

Existieron algunos aspectos limitantes o determinantes por mi discapacidad visual: el cansancio visual, como consecuencia de diversas horas frente a la computadora, y la dificultad de acceso a diferentes fuentes bibliográficas por tamaño o calidad del artículo.

Ambos colegas reconocen como aspectos positivos en sus prácticas: el fortalecimiento personal, el sostén de las profesoras y del entorno (directivos, docentes de la institución receptora, amigos), recibir retroalimentación educativa, con indicaciones precisas y que generan confianza en sí mismos, el uso de herramientas tecnológicas propias, exigencias para promover las potencialidades y conocer las características de una persona con una discapacidad visual (por sus propias vivencias).

Asimismo, resulta importante saber que existen factores como el cansancio visual y la dificultad de acceso a diferentes fuentes bibliográficas.

Podemos advertir, desde los propios decires, que la discapacidad no fue sentida como un impedimento y la elección de la carrera no fue un obstáculo, por lo cual, consideramos importante indagar en la propia historia de la carrera qué acontecimientos y/o situaciones generaron este camino sin prejuicios. Descubrimos que fue en el año 1997, ante el ingreso de una estudiante con parálisis cerebral y en 1999 de uno con discapacidad visual (a segundo año, donde comienza a cursar las asignaturas específicas), cuando la entonces directora de la carrera reunió a los profesores específicos (que suelen ser los que más prejuicios poseen y amplifican las limitaciones que creen que poseen las personas con discapacidad) y allí se pautaron acciones a seguir. Indudablemente, esto marcó, al interior de la carrera, un camino que ofreció igualdad de oportunidades.

Esto debe destacarse, ya que dentro de la misma facultad no ocurre lo mismo en otras carreras. Lo que permite advertir que deben existir profesionales en la gestión académica que marquen rumbos y, si existe vocación y la persona estudia y posee condiciones, su trayectoria académica podrá llegar a su término.

Entrevistamos a una de las profesoras de ambas prácticas. Ella nos comentó lo siguiente.

Si bien no tuve información institucional desde la secretaría académica, sí conocía la situación por otros medios informales, como los comentarios de los profesores que ya los habían tenido en sus aulas y, también, por haber sido personas que yo había integrado años antes en los niveles primario y secundario.

Yo tengo formación profesional para la enseñanza a estudiantes con discapacidad, porque mi título de base es coincidente con el de la carrera y las personas con discapacidad que han cursado la materia son personas con discapacidad visual, no he tenido de otra discapacidad. Mi título base es Profesora Terapeuta de Grado Universitario en Deficientes Visuales y tuve el placer de pertenecer durante 10 años al servicio de integración de la Escuela Especial Hellen Keller.

Por la accesibilidad académica, realicé estas acciones:

- Aunque en el nivel universitario se supone que la persona con discapacidad ya tiene una trayectoria educativa que le ha permitido saber las necesidades de accesibilidad que posee y las comunica a sus profesores, igualmente, en la primera clase preguntamos si poseen aspectos que deban atenderse para su

accesibilidad (sin indicar la existencia de una discapacidad), ya que esperamos el rol protagónico del estudiante. A partir de allí, los materiales se adecuan a la necesidad del alumno. Cada alumno con su discapacidad y su funcionamiento es particular por lo que las adaptaciones deben responder a ese parámetro.

- Es importante rescatar que no siempre el alumno comunica la realidad de sus posibilidades visuales y esto puede ser un escollo en el cursado de la materia. Cuando esto ocurre, generalmente responde a la no aceptación de su discapacidad.
- Las accesibilidad requerida, en general, tiene relación con los materiales que puedan leerse con un lector de pantalla o con que el texto tenga los contrastes o tamaños de letras adecuados.

Sin dudas, esta docente posee una sólida formación profesional que le permite ofrecer a sus estudiantes un entorno en condiciones de equidad.

A modo de cierre...

No existen fórmulas mágicas ni recetas, pero sin dudas, el entorno accesible, profesores formados o que reciban capacitación adecuada y estudiantes comprometidos con su futuro, constituyen elementos imprescindibles para el logro de una carrera universitaria. Si no existen los tres aspectos, con sus diferentes niveles de equilibrio, resulta mucho más difícil concretar esta meta.

A ningún estudiante se le puede garantizar ingreso, permanencia y egreso, porque no es la universidad la que lo garantiza, sino su esfuerzo y otros aspectos; sin embargo, en el caso de las personas con discapacidad deben ser garantizadas las condiciones de accesibilidad física, comunicacional y académica, para que las tres etapas ofrezcan la posibilidad de cumplirse en condiciones de equidad.

Bibliografía

- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) (2011). Acuerdo Plenario N° 798/11. Buenos Aires.
- Grzona, M.A. (2012). Estrategias de accesibilidad para una universidad inclusiva. En *I Jornadas de Diversidad Inclusión y Educación*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Grzona, M. A. y otros (2013-2016). Estrategias de accesibilidad académica para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la UNCUIYO. Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. UNCUIYO. Informes finales y de avance sin publicar.

- Grzona, M. A. y otros (2016-2018). Estrategias de accesibilidad académica para la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la UNCUYO (Parte I). Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado. UNCUYO. Informes finales y de avance sin publicar.
- Ley 26378/08. Ratificación de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>. [En línea]. Consultada el 16/04/14.
- Ley 27044/14. Jerarquía constitucional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=239860>. Consultada el 15/08/15.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS DERECHOS HUMANOS DENTRO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO. DESAFÍOS PARA UNA UNIVERSIDAD ACCESIBLE

Natalia PIERONI, Guillermo DOS SANTOS, Melisa CABRERA

Resumen

En el siguiente texto hacemos un recorrido desde los Derechos Humanos enfocando transversalmente esta postura institucional en lo que respecta principalmente la inclusión de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Rosario, nos posicionamos desde experiencias concretas de diferentes espacios universitarios en los cuales se han concretado acciones y políticas inclusivas. Entendiendo que la Universidad tiene el deber de asegurar la accesibilidad para cualquier personas con discapacidad garantizando su derecho a la educación, y a su vez debe promover la incorporación de la temática transversalmente en las currículas, tendiendo a que el abordaje de la discapacidad forme parte del conocimiento general del estudiante universitario para que luego quede integrado en la práctica profesional.

Introducción

Desde el Área de accesibilidad para personas con discapacidad, perteneciente a la Secretaría de Extensión Universitaria de la UNR, proponemos hacer una reflexión crítica sobre las prácticas y situaciones que se presentan en nuestra institución respecto de la temática de la discapacidad con

un enfoque desde los derechos humanos, para pensar en los desafíos de la construcción de una universidad accesible. Con este fin en el presente artículo planteamos ciertos interrogantes y compartimos las opiniones de distintos miembros de la comunidad universitaria, las cuales obtuvimos como resultado de una serie de entrevistas con diferentes actores institucionales y una encuesta realizada en el ámbito universitario.

Derechos Humanos y Universidad

La Organización de Naciones Unidas en 1948, luego de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto, sanciona la Declaración Universal de los Derechos Humanos señalando así la forma en la que los Estados deben tratar a sus propios ciudadanos.

En Argentina, desde la recuperación de la democracia en 1983, muchas personas solo relacionan la defensa de los DDHH con los delitos de lesa humanidad. Recién en los últimos años se comienza a trabajar y debatir sobre otros derechos como pueden ser los relacionados a la niñez, la discapacidad o las cuestiones de género.

Pensar en una construcción social de los DDHH implica un modelo abierto en el que se van superponiendo y relacionando conceptos que son inseparables y, a la vez, que las personas deben reposicionarse como sociedad. Arendt (1958) plantea que:

La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas.

Una construcción social requiere que todos los miembros de la comunidad educativa, en este caso de la Universidad Nacional de Rosario, trabajen para lograr una “universidad accesible”, ya que el concepto de discapacidad se relaciona con los significados que las sociedades le otorgan.

Los derechos humanos se entienden habitualmente como los derechos que uno tiene, simplemente por ser humano, son universales e inalienables. Entender la discapacidad como otra arista dentro de los derechos humanos es un desafío que ha comenzado a llevarse a cabo en los últimos años dentro de la Universidad Nacional de Rosario. Pensar en la educación inclusiva no como una educación especial sino como una educación integral, plantea un verdadero giro en los paradigmas utilizados hasta ahora.

Aspira a no centrarse solo en la persona con discapacidad sino en toda la comunidad universitaria que la rodea para eliminar cualquier tipo de barrera.

El interrogarse sobre algunos de estos temas condujo a realizar una encuesta sobre DDHH y discapacidad, realizada por el Área de Accesibilidad para personas con discapacidad en 2018 entre miembros de la comunidad de la UNR (alumnos, docentes y personal no docente), la cual refleja la opinión generalizada de la falta de atención en estas temáticas. Más del 70% de las personas encuestadas considera que a nivel social el tema de los DDHH no es tratado con la atención que requiere. Asimismo, sólo el 33% considera que los DDHH son abordados adecuadamente en el ámbito de la UNR, mientras que el 56% opina lo contrario. El 50% de los encuestados expresa que el tema se aborda en actividades extracurriculares (talleres, jornadas, etc.) y en las agrupaciones estudiantiles. Es llamativo que solo el 30% dice que es abordado en las cátedras, cantidad similar a la que opina que se trata en los ámbitos universitarios en común (comedor, sum, etc.). Incluso un 12% considera que el tema no es abordado en ninguno de estos espacios.

Interpelarse sobre el lugar que ocupan los DDHH lleva a tomar conciencia de que no son conquistas cerradas ni definitivas, sino que siempre hay una tensión social por conseguir su ampliación debido a que constantemente aparecen nuevos emergentes en la sociedad; justamente eso es lo que se pretende lograr en el marco de una universidad accesible: dejar de sentir esa tensión entre las necesidades emergentes y los derechos conquistados, intentar poder anticiparnos en las necesidades de las personas que formamos parte de la institución, sin llegar a ser algo especial, único o adaptado, sino construir desde el diseño universal esta lógica de la conquista de un derecho.

En referencia a la entrevista realizada a Rubén Chababo, él recuerda que cuando asumió en la Secretaría de DDHH convocó a diferentes espacios relacionados a los DDHH que desarrollan sus acciones dentro del ámbito universitario y entre otras cosas lamentó encontrar visiones poco globales, o en todo caso concentradas al trabajo en su propio campo específico.

Ante esto nos quedamos con la pregunta: ¿Cuál es la conquista institucional que se pretende cuando hablamos de respetar los Derechos Humanos? ¿Hay una coincidencia entre la palabra y la acción?

Abordaje Institucional

La discapacidad es una temática social compleja que requiere ser abordada desde múltiples enfoques. Institucionalmente se aborda tomando como

referencia la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en la cual se reconoce la necesidad de continuar dedicando esfuerzos para permitir la plena participación de las personas con discapacidad como miembros activos de la sociedad, garantizando sus derechos.

La República Argentina suscribió en el año 2007 (y ratificó en el 2008) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York. La adopción de este tratado internacional mediante la aprobación de la Ley N° 26.378, le otorga jerarquía superior a las leyes según el artículo 75, inciso 22 de la Constitución Nacional. Esta Convención se concibió como un instrumento para garantizar los derechos humanos de las personas con discapacidad: “Obligaciones generales: 1. Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad”.

Cabe preguntarse ¿estos derechos no deberían estar garantizados por la Constitución Nacional y por la Declaración Universal de los Derechos Humanos? ¿Por qué se debió hacer una Convención especialmente para los derechos de las personas con discapacidad? Cuando se debe hacer un trabajo específico para reivindicar los derechos de un colectivo de personas en particular, es porque como sociedad se han generado problemas que, lejos de llegar a ser solucionados, sistemáticamente se ignoran.

De igual manera se puede pensar en lo que sucede con los términos que se utilizan. La Convención reafirma el término “personas con discapacidad” y su significado:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

¿Por qué referirse a este colectivo como “personas con discapacidad”? ¿Por qué no poder decir sólo “personas”? Idealmente se espera llegar a un momento en que no se utilice esta diferenciación, pero actualmente es necesario tener un término específico para poder visibilizar la temática y a las personas implicadas, valorizando la diversidad de todos y trabajando para eliminar la discriminación hacia los “otros diferentes”. Distantes aún de ese hipotético momento, hoy se festeja como un logro el hecho de reconocer la condición de persona, anteponiéndola a la particularidad de la situación de discapacidad.

Volviendo a algunos datos de la encuesta al consultar específicamente por el tema de la discapacidad, más del 80% de las personas opina que la temática no es tratada adecuadamente a nivel social y sólo el 6% considera que se aborda de forma suficiente. Esta tendencia se mantiene al preguntar por el tratamiento de este tema en la UNR, ya que sólo el 7% opina que se aborda de forma suficiente. Estas cifras demuestran que, si bien la mayoría de las personas también considera que el tema de los DDHH no es tratado de forma suficiente, la temática de la discapacidad tiene un tratamiento aún menor.

Esta falta de atención a la temática también se evidencia en la opinión sobre la accesibilidad académica, ya que el 65% de los encuestados considera que actualmente la UNR no tiene las condiciones necesarias para que una persona con discapacidad pueda cursar una carrera en igualdad de oportunidades. Al indagar sobre qué condiciones se consideran prioritarias para garantizar el acceso de las personas con discapacidad en la universidad, un 74% hizo referencia a la accesibilidad edilicia, seguidas de material de estudio accesible (68%), formación docente (65%) y políticas universitarias (58%). En menor proporción se consideró prioritaria la Información sobre discapacidad (47%) y las becas para estudiantes con discapacidad (45%).

Se puede recoger un dato significativo de las respuestas sobre la situación dentro del ámbito de la UNR, dado que el 28% dijo que el abordaje del tema “Tal vez” se haga de forma suficiente y el 25% dijo que la UNR “Tal vez” tiene las condiciones necesarias para que una persona con discapacidad pueda cursar, lo cual indica un desconocimiento o falta de opinión en la temática por un número elevado de personas.

Desde el año 2007 las Universidades Públicas argentinas han ido abordando el tema y la Universidad Nacional de Rosario no ha sido ajena a ello, reforzando la idea de la educación como un derecho humano fundamental que debe ser accesible a todos.

Trabajando hacia una educación inclusiva

La UNESCO en el 2009 define la educación inclusiva en el documento “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación”:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas

educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (...) La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella.

En este artículo se relatan algunos procesos de institucionalización en la UNR en lo que respecta a la inclusión de personas con discapacidad. Bidyera (comunicación personal, 2018), representante del Área de Accesibilidad de la Facultad de Ciencia Política y RRII dice que:

Todo empieza en el estudiante, nosotros no estamos “preparados para”, pero cuando tenemos la demanda trabajamos en función de eso (...) Trabajar en discapacidad es permanentemente parar, porque estás trabajando con una persona, estás vinculado y estás todo el tiempo en función de esa persona, entonces no podés llevarla por delante, no podés hacer lo que vos creés o te parece sino todo lo contrario, tenés que estar parado y preguntando, aprendiendo, porque es la manera que nosotros concebimos que debemos trabajar.

¿Alcanza la decisión política para institucionalizar este tema? ¿Es necesario el reconocimiento de la situación problemática? Contino (2018) plantea:

Son procesos que aparecieron y hay una decisión política de tomar, avanzar y profundizar en procesos de institucionalización. Pero la decisión política no alcanza después tiene que sostenerse en el proceso de implementación y ahí aparece el tema de la gestión. La gestión se plantea objetivos de manera estratégica, atenta a lo que va sucediendo. Es un encadenado, primero el reconocimiento del problema, si uno no reconoce el problema no puede avanzar, una política se transforma en un producto material cuando hay un reconocimiento del problema. Nosotros reconocimos que hay un problema a partir de necesidades concretas. Uno tiene dos caminos, consideramos que eso es una situación problemática o no, entonces el reconocimiento de una situación problemática se convierte al interior de nuestra institucionalidad en una causa, en un área, en un proceso de institucionalización que necesita gestión, compromiso y desarrollo.

Como ejemplo concreto de una práctica inclusiva en el ámbito de la UNR se le consulta a la Lic. Graciela Mandolini (comunicación personal,

2018), Directora de la Escuela Agrotécnica, cómo se llevan a cabo las adaptaciones curriculares en esa institución:

Actualmente hay un grupo de trabajo destinado a la atención de la diversidad, integrado por dos psicólogas y una docente psicopedagoga (...) a partir del momento en que se lleva a cabo la inscripción a primer año, sostienen entrevistas con los padres y van trazando una semblanza de las problemáticas. Luego se informa a los docentes y se planifica junto con los asistentes o acompañantes terapéuticos, cuáles serán las asignaturas, módulos o espacios destinados a la realización de una tarea más exhaustiva de adaptación, también se tiene en cuenta la cantidad de horas, las posibilidades de cursada, en función de las actividades que se realizan en cada espacio, módulo o sector (...) La sinergia existente entre integrantes del área, docentes, estudiantes, acompañantes terapéuticos, va configurando el escenario que no puede generalizarse, o extrapolarse a otras situaciones pues cada estudiante y su problemática exigen un abordaje personalizado (...) La reacción inicial de los docentes siempre es de preocupación porque, en líneas generales, consideran que no tienen elementos ni herramientas para llevar a cabo esta actuación diferenciada, en torno a las adaptaciones que cada estudiante necesita. Luego, con el correr de los días, van aceptando el desafío con más decisión y seguridad, y luego hacen sugerencias, elaboran propuestas innovadoras, evaluaciones con otros formatos.

En la UNR, en base al recorrido histórico realizado en el proceso de institucionalización de la discapacidad y de la accesibilidad, se puede reconocer que hasta el momento ese camino pudo derivar en la creación y funcionamiento del Área de Accesibilidad para personas con discapacidad en el seno de la SEU-UNR, en este sentido Natalia Pieroni (2018) señala:

Esto no significa que el desarrollo de la temática sea una responsabilidad exclusiva de dicha área para todo el ámbito de nuestra institución. El desafío real es que las Áreas y Secretarías de la UNR puedan pensar sus competencias y funciones adheridas al paradigma de los derechos humanos, es decir, considerando la inclusión como un requisito a tener en cuenta en el diseño, planificación y ejecución de todas sus actividades.

Como resultado de este trabajo transversal, la Secretaría de Asuntos Estudiantiles crea un espacio de articulación para abordar este tema y recibir la demanda de los estudiantes con discapacidad que transitan las aulas de la Universidad.

Otro ejemplo de trabajo sobre adaptaciones curriculares lo comenta la Coordinadora del Área de Accesibilidad de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Bidyeran (2018):

Estamos haciendo un curso virtual donde se anota un estudiante con discapacidad visual. La inscripción la hizo solo porque la plataforma es accesible. Las tutoras del curso querían comunicarse por teléfono con el alumno y les dije: “no, la plataforma es accesible esperemos a ver qué necesita o ver qué no puede, no estemos encima”. Hernán va a estar en igualdad de condiciones en el curso, si él necesita lo va a asistir como a cualquier participante. Los materiales están todos accesibles, la plataforma es accesible, entonces esperemos que él transite y se involucre en ese espacio.

Desafíos para una Universidad accesible

La Universidad tiene el deber de asegurar la accesibilidad para cualquier persona con discapacidad garantizando su derecho a la educación, y a su vez debe promover la incorporación de la temática transversalmente en las currículas, tendiendo a que el abordaje de la discapacidad forme parte del conocimiento general del estudiante universitario para que luego quede integrado en la práctica profesional.

La extensión universitaria es clave para relacionar los saberes curriculares con la comunidad, entendiendo como lo plantea la Universidad de la República (UdelaR) (2010):

(...) enmarcados en la extensión crítica como un proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular (...). En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La extensión y la investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.

En la planificación académica se considera que es necesario un recorrido extensionista en su trayecto, el cual no es posible sin una dimensión dialógica, valorando y reconociendo los saberes de las organizaciones que luchan por los derechos de las personas con discapacidad, dando respuestas a las problemáticas actuales Medina y Tommasino (2018) plantean: “Descocer esto nos recluye como universidad en un monólogo endogámico que

acota las posibilidades de producción de nuevos conocimientos socialmente significativos para dar respuesta a realidades cada vez más complejas y dinámicas”.

La transmisión cultural se realiza mediante la interacción social, con ideologías, dialécticas y estereotipos que construimos desde paradigmas que muchas veces excluyen a quienes no responden a cánones o estándares de un determinado contexto sociocultural. Por ello, el proceso de institucionalización de la discapacidad y accesibilidad en la Universidad debería configurar una transmisión cultural que no implique una mera reproducción acrítica de relaciones interpersonales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Instalar el tema dentro de la agenda de la Universidad desde todos los agentes que la componen, no dar por cerrado el tema, por más que se avance en ello siempre queda un nuevo objetivo por alcanzar para ir creciendo como comunidad educativa.

La transversalidad de la temática hace necesaria una forma de trabajo interdisciplinaria, la cual debe ser comprendida y adquirida desde las instancias formativas. Por este motivo es necesario formar profesionales que cuenten no sólo con conocimientos teóricos del tema, sino también que hayan pasado por una instancia de análisis crítico, debate participativo y experiencia práctica relacionada con la situación actual de las personas con discapacidad.

Tanto en los espacios de gestión como en los de formación, el rol de las propias personas implicadas tiene una función fundamental. A medida que las personas con discapacidad se van incorporando en los diferentes ámbitos sociales, se produce un cambio en la mirada hacia la temática en general.

Hay un punto de inflexión en el que docentes, no docentes y alumnos se enfrentan con un mundo que no conocen y al que muchas veces por ese motivo le temen. Saber ser inclusivos muchas veces no es sólo adaptar currículas sino también abrirse a nuevos desafíos, como puede ser saber cómo llevar a una persona ciega hasta la parada del colectivo o procurarle un asiento en la primera fila del aula para que el alumno con discapacidad auditiva pueda hacer la lectura labial, en el caso de ser necesario. Poner en juego la empatía con el otro y no temer a preguntar qué necesita, observarlo no sólo verlo para poder sentirse verdaderamente parte de la comunidad educativa.

Parte de vencer esos temores está en aprender a preguntarse sin miedos ¿Qué sucede cuando llega un alumno con discapacidad? ¿Cómo acompañarlo en el trayecto de sus primeros pasos por la Universidad? Las respuestas a estos interrogantes plantean desafíos cotidianos; a los docentes

quizás muchos más porque son los primeros en enfrentarse a ellos. Adaptar curricularmente contenidos interpela en todos los paradigmas pedagógicos, desde enfrentar lo que no se conoce, buscar herramientas didácticas y nuevas formas de construir el conocimiento para crear una nueva visión de la educación inclusiva que requiere involucrarse en la temática de la discapacidad. El caso de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de Rosario, por ejemplo de la Escuela Agrotécnica “Libertador Gral. San Martín” es paradigmático, ya que es pionera en recibir alumnos con discapacidad y abordar un acompañamiento integral de los mismos para que culminen sus estudios secundarios. La comunidad educativa entera debe ponerse en juego, desde los psicólogos que trabajan en la institución, docentes, compañeros alumnos, familias y equipo terapéutico para que esos alumnos logren acceder a una educación inclusiva de calidad.

Otra situación se presenta cuando alumnos de carreras de grado comienzan a transitar los pasillos de las facultades, ámbitos que, es sabido, muchas veces son hostiles en cuanto al manejo de la información. Estas situaciones exceden de la “buena voluntad” que puede tener el personal que los asista en ese momento, ya que debería hacerse un acompañamiento integral.

Como sociedad muchas veces los problemas que son ajenos no generan una empatía inmediata, y es aquí donde consideramos que el verdadero desafío no solo educativo sino político nos interpela; aprender a ser sujetos de una sociedad que debe reconocer y respetar las diferencias; y en este caso además poder pensar que la “persona con discapacidad” es un sujeto de derechos que necesita en muchos casos de una contención mayor para poder transitar los ámbitos educativos.

Comenzar por saber cuáles son los derechos y hacerlos valer para que las leyes y decretos internacionales sean cumplidos; pero también no perder de vista que cada uno como sujeto integrante de la comunidad educativa de la UNR es particular y diferente. Poder pensar en un modelo educativo y de convivencia institucional en el que no sea necesario “incluir” a la persona con discapacidad, porque en el juego de palabras “incluir” muestra que hay un “excluido”, sino que sea una sociedad que practique la empatía ante estos temas y que se transforme en una práctica habitual y cotidiana.

Es impensable ya en pleno siglo XXI “encerrar el conocimiento” dentro de los pasillos de las facultades, pensarlo desde el modelo academicista del investigador en su laboratorio aislado del mundo es ya improbable. La Universidad de hoy en día es atravesada por los conflictos que constituyen a todos los sujetos que la integran, desde lo social, lo cultural, lo político, lo

económico, etc. El objetivo a futuro es que los docentes sean capaces de generar un espíritu crítico en los alumnos para que comprendan la extensión como parte de sus prácticas cotidianas, que sea una herramienta cercana en su práctica y que de alguna manera construya un nuevo paradigma en donde la educación universitaria se acerque y sea parte de la sociedad que la rodea y la compone. Este modelo de entender la extensión universitaria va de la mano con el nuevo paradigma de comprender a la persona con discapacidad que plantea la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Entendemos a la Universidad Pública, Gratuita, Laica e Inclusiva, y en este último punto no queremos dejar de mencionar la cuestión de inclusión laboral ya que de alguna manera estamos hablando de inclusión social. La Ley 25.689 sobre el cupo laboral para personas con discapacidad establece:

Artículo 8°: El Estado nacional —entendiéndose por tal los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos— están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas.

El desafío es poder cumplir con este cupo en la comunidad de la Universidad y sobre todo, el que las personas con discapacidad no sean las que deban adaptarse a las instituciones sino que sean todos los espacios que integran la comunidad los que verdaderamente practiquen la “inclusión”.

Asumir los desafíos de una educación integral trasciende el mero hecho de facilitar el acceso desde lo arquitectónico o académico; debe ser entendido e internalizado como un atender a las diversidades que desde todos los aspectos pueden presentar las personas que transitan en los espacios de la Universidad Nacional de Rosario. Estar presentes y ser receptivos para acompañar los procesos educativos tiene que ser una decisión política y es una manera de entender una verdadera “universidad inclusiva”.

Bibliografía

- Área de Accesibilidad Secretaría de Extensión Universitaria de la FCE – UNLP. (2013). Consideraciones generales para las personas con discapacidad en la Universidad. La Plata, Argentina
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Bauman, Z. (2016). *Daños colaterales*. Buenos Aires, Argentina: FCE
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Brogna, P. (2006): «El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación», en *El Cisne*, abril 2006, Argentina.
- Castellano. Salas. (2005). *Estudiantes con Discapacidad en las aulas universitarias*. Disponible:www.observatoriodosmedios.org/foros/download.php?id=61
- Dos Santos Pereyra, G. (2009). *Discapacidad y tecnología: una mirada crítica*. España: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Entrevista Prof. Gabriela Marani Regente de la Escuela Agrotécnica “Ldor Gral. San Martín”, 14 de mayo de 2018.
- Entrevista realiza a Lic. Graciela Mandolini Directora de la Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín”; 23 de junio de 2018.
- Entrevista realizada a Paula Contino Secretaria de Extensión y Miriam Bidyera coordinadora del Área de Accesibilidad de la Secretaría de Extensión Universitaria. Facultad de Ciencia Política y relaciones Internacionales UNR, el 22/06/2018.
- Entrevista realizada a Rubén Chababo, Secretario de la Secretaría de Derechos Humanos de la UNR, el 22/05/2018.
- Ferreira, M.A.V. (2005): “La reflexividad social transductiva: la construcción práctico-cognitiva de lo social y la sociología”, *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* <http://www.ucm.es/info/nomadas/11/mferreira.htm>
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Méjico, Méjico: Siglo XXI.
- Fundación Par. (2005). *La discapacidad en Argentina: un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes a 2005*. Buenos Aires, Argentina.
- Inadi (2014). *Mapa Nacional de la Discriminación*. Buenos Aires, Argentina
- Len, B. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Morata.
- Ley 26.378 Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley de Educación Superior N° 25.573.
- Medina, J.M; Tomassino, H. (2018) *Reflexión Crítica. Construcción de una Universidad en contexto*. Rosario, Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Puig de la Bellacasa, R. (1987). *Concepciones, paradigmas y evolución de las*

- mentalidades sobre la discapacidad. II Seminario sobre discapacidad e información, Madrid, España.
- Seda, J. A. (2017). Derecho a la Educación Universitaria y Accesibilidad para Personas con Discapacidad. Buenos Aires, Argentina: Ministerio Público de la Defensa.
- UNESCO. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París, Francia.
- UNR. “Orientaciones para la comunidad universitaria. Educación superior inclusiva”, Rosario, 2016. AUTOR. Comisión Universitaria de Discapacidad. Secretaría de Extensión Universitaria. Universidad Nacional de Rosario.
- Venturello, M. P. (2016). La trama social de la discapacidad. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Zato, J. G.; Sánchez, M. (1997). Tecnologías y Accesibilidad a la Enseñanza Superior. En Universidad y Diversidad recopilado por: Alcantud. Universidad de Valencia.

Anexo I

Preguntas de las entrevistas:

- ¿Qué rol considera usted que debería tener la universidad con respecto a los temas sobre los DDHH, más específicamente sobre la discapacidad? ¿Qué lugar ocupa actualmente en la sociedad el tema de los derechos humanos?
- ¿Considera que es abordado el tema de los derechos humanos, dentro de la universidad?
- ¿Considera que dentro de la universidad se aborda la temática de la discapacidad?
- ¿Considera que hubo un avance desde la existencia de la Convención Internacional de los DPCD a la actualidad?
- ¿Qué posibles intervenciones sociales considera que sean necesarias para la inclusión de esta temática?
- ¿Cuáles son las cuestiones que usted cree modificar a nivel institucional para lograr la transversalidad de la temática de los derechos humanos y discapacidad?

Anexo II

Preguntas y resultados de la encuesta realizada en junio de 2018 en la UNR:

Encuestados: Personal no docente 35,8%;
 Alumnos 34,7%;
 Docentes 23,2%;
 Otros 10,5%

— ¿Considera que a nivel social el tema de los DDHH es tratado con la atención que requiere? 72,3% No;

- 22,3% Si;
5,3% NS/NC.
- ¿Considera que en la UNR el tema de los DDHH es tratado con la atención que requiere? 55,8% No;
32,6% Si;
11,6% NS/NC
- ¿En cuáles de estos espacios universitarios se aborda el tema de los DDHH?
53,3% Actividades extracurriculares;
48,9% Agrupaciones estudiantiles;
37% Cátedras;
31,5% Ámbito universitario en común;
12% Ninguno.
- ¿Considera que a nivel social el tema de la Discapacidad se aborda de forma suficiente? 82,3% No;
11,5% Tal vez;
6,3% Si.
- ¿Considera que en la UNR el tema de la Discapacidad se aborda de forma suficiente? 64,2% No;
28,4% Tal vez;
7,4% Si.
- ¿Considera que actualmente la UNR tiene las condiciones necesarias para que una persona con discapacidad pueda cursar una carrera en igualdad de condiciones oportunidades? 64,6% No;
25% Tal vez;
10,4% Si.
- ¿Cuáles de las siguientes condiciones considera prioritarias para garantizar el acceso de las personas con discapacidad en la UNR?
74% Accesibilidad edilicia;
67,7% Material de estudio accesible;
64,6% Formación docente;
58,3% Políticas universitarias;
46,9% Información sobre discapacidad;
44,8% Becas para estudiantes con discapacidad

ALUMNOS CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN. REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS ACERCA DE LA ACCESIBILIDAD ACADÉMICA

Ana Elena ESTERKIND de CHEIN, Ana Karina HORMIGO

Resumen

En esta producción nos interesa reflexionar sobre las barreras con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad en su tránsito universitario, para conocer algunas estrategias docentes y prácticas de apoyo implementadas que favorezcan la accesibilidad de dichos estudiantes en su trayectoria educativa.

La educación inclusiva, entendida como “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2008), se basa en la aceptación de las diferencias y la atención a la diversidad mediante un proceso que busca superar (aunque no siempre se logra) las barreras, garantizando la participación y contención de todos los estudiantes.

Un análisis de la situación académica universitaria en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) demuestra que la discapacidad continúa siendo tabú en los claustros universitarios. El docente universitario tiene poca o ninguna formación sobre la atención de los alumnos con discapacidad. La llegada de un estudiante con discapacidad rompe con los estereotipos establecidos acerca de la existencia de un perfil para determinada carrera; se movilizan temores y sentimientos controvertidos; la representación de la persona con discapacidad sigue siendo sesgada y limitada a una mirada

individual y no a un modelo social, en cuanto toda restricción física, mental o de otro tipo, no está dada exclusivamente por las carencias de la propia persona, sino también por las restricciones o barreras que la misma sociedad impone.

Le compete a la propia universidad, en tanto organismo autárquico, garantizar el acceso al currículum de todos los estudiantes. El acceso al currículum para los estudiantes con discapacidad estará atravesado por múltiples factores: la eliminación de barreras físico-ambientales; el uso de materiales y equipamientos adecuados a las necesidades educativas de los alumnos; la utilización de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación... todas ellas configuraciones de apoyo diseñadas al interior de las propias cátedras para facilitar la accesibilidad.

Introducción

En esta producción, nos interesa reflexionar sobre las *barreras* con las que se encuentran los estudiantes con discapacidad en su tránsito universitario y conocer algunas estrategias docentes y configuraciones de apoyo implementadas para favorecer la accesibilidad de dichos estudiantes en su trayectoria educativa.

La Educación Inclusiva, entendida como “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (UNESCO, 2008), es un lento proceso en construcción que viene desarrollándose en nuestro país. Implica que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus características individuales. Se basa en la aceptación de las diferencias y la atención a la diversidad mediante un proceso que busca superar barreras, garantizando la participación y contención de todos los estudiantes.

Un análisis de la situación académica universitaria en la Universidad Nacional de Tucumán demuestra que la discapacidad continúa siendo tabú en los claustros universitarios. Los docentes manifiestan incertidumbre, temor y movilización ante la llegada de un estudiante con discapacidad. Los sentimientos expresados son controvertidos y variados: impotencia, pena, lástima, ternura, sufrimiento, angustia, preocupación, temores, admiración y respeto. La representación de la persona con discapacidad está muy sesgada y limitada a una mirada individual y no a un modelo social en cuanto toda restricción física, mental o de otro tipo, no está dada exclusivamente por las carencias de la propia persona, sino también por las restricciones o barreras que la misma sociedad impone.

La experiencia de trabajo e investigación en la UNT muestra que si bien existe un camino recorrido en materia de inclusión y discapacidad, es a partir del encuentro con un alumno concreto, que los docentes, pueden empezar a pensar la discapacidad como condición, sortear estas barreras y diseñar las estrategias de intervención educativa al interior de sus cátedras (Cecilia, V., Hormigo, A., Salguero, A., 2015).

Barreras y Accesibilidad

La Universidad Nacional de Tucumán, fundada por Juan B. Terán, en el año 1904, cuyo lema es “Con los pies en la tierra y la mirada en el cielo”, a más de 100 años de su creación, adhiere desde el año 2018 al Programa Integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas, aprobado por Resolución 426/07 (CIN) con el enunciado “Universidad para todos”.

En este marco, se crea el Programa de Discapacidad e Inclusión Social (ProDis) perteneciente a la Secretaría de Bienestar Universitario del que se recibieron fondos y programas para trabajar fundamentalmente la accesibilidad física. Si bien reconocemos que en nuestra universidad hay avances, entendemos que aún se evidencian múltiples dificultades, no para el ingreso (que es libre), sino para el tránsito, permanencia y egreso de los estudiantes con discapacidad en las actuales características institucionales, condicionadas por barreras físicas, culturales/actitudinales acerca de la discapacidad.

En ese sentido, la cátedra de Educación Especial a partir de 2018 consideró importante abordar el área de vacancia de la accesibilidad académica, sin lo cual podíamos conseguir que nuestros estudiantes con discapacidad (que empezaban a llegar a las aulas universitarias, una vez egresados de los procesos integradores de las escuelas secundarias) estén en los espacios universitarios, pero con diversa suerte: sin el apoyo de diversas estrategias para estudiar, cursar, rendir y promocionar, sin manejar la bibliografía y otras herramientas de estudio para transitar exitosamente los currículums universitarios.

Una universidad inclusiva, como sabemos, es una formulación principista, que puede ser un slogan vaciado de contenido real, y llevarnos a una trampa, como refiere Eduardo de la Vega en su libro *Las trampas de la escuela integradora* (2008), de poner a las universidades y sus comunidades en la obligación de ser inclusivas, en una sociedad que es cada vez más excluyente en lo social y económico. La brecha se va ampliando y las familias de los estudiantes quedan fuera del trabajo, la salud, la vivienda y por debajo de

la línea de pobreza. La sociedad es cada vez más expulsora y la educación pública tiene el mandato social de resolver, sin recursos o con recortes presupuestarios, la inclusión de sus estudiantes.

Sin embargo, creemos que debemos, desde una mirada un poco más optimista y a veces desde las pequeñas acciones que podemos realizar en nuestros espacios de trabajo, garantizar la circulación del conocimiento a todos los estudiantes, ofreciendo una oferta de calidad para promover esos aprendizajes, que finalmente sería lo que consideramos accesibilidad académica.

La accesibilidad académica integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria, por ello, sin soslayar la obligada accesibilidad física y comunicacional, atiende específicamente los aspectos curriculares para propiciar la formación integral y el enriquecimiento curricular en función del perfil o las competencias requeridas para la vida profesional.

Las barreras, por el contrario, son los obstáculos que dificultan o limitan los aprendizajes, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Como afirma Ainscow (2004) el concepto de barreras hace referencia a la falta de recursos o de experiencia, así como la existencia de un programa rígido, de métodos de enseñanza y de actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia, la participación y el aprendizaje de determinados alumnos y alumnas. De hecho, se ha reconocido que aquellos estudiantes que experimentan estas barreras pueden ser considerados “voces escondidas”. El desarrollo de prácticas inclusivas implica que, para que las barreras puedan ser eliminadas, han de ser previamente conocidas y comprendidas por los actores institucionales, ya que sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. En este sentido, el *Index for Inclusion* (Ainscow, 2004) alude a que la resistencia de las barreras a permanecer se debe a tres causas: a) Políticas (normativas contradictorias) o vacíos legales (el agregado es nuestro); b) Culturales (conceptuales y actitudinales) y c) Didácticas (enseñanza y aprendizaje).

La accesibilidad, en consecuencia, es la ausencia de obstáculos y la presencia de condiciones para el proceso educativo. Lo accesible responde a contemplar los requisitos y criterios mínimos para posibilitar que los alumnos puedan entrar, circular y acceder a todas las ofertas educativas y recreativas de cada facultad. No solo acceder al aula universitaria y a la bibliografía, sino a la sala de computación, laboratorios, biblioteca, anfiteatros, sala de cine o teatro, bar, baños, cancha de deportes.

En la Ley de Educación Superior, Ley N° 25.573- Modificación de la Ley N° 24.521 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se encuentran

mencionadas las adaptaciones en la evaluación, lo que significa considerar, además de las mencionadas por la ley en relación con los intérpretes en lengua de señas y el acceso tecnológico a través de los Sistemas Alternativos y Aumentativos de comunicación, las adaptaciones en los espacios y los tiempos; es decir, realizar las evaluaciones en otros espacios que posibiliten los equipamientos informáticos y una mayor amplitud en los tiempos, a la vez que realizar evaluaciones orales en lugar de escritas o viceversa, según se adecuen mejor a las necesidades comunicativas del postulante o el alumno.

No somos ingenuas, ni el parche a la Ley de Educación Superior Ley N° 25.573, que es su modificación llamada Ley N° 24.521 (necesaria pero no suficiente) reemplaza el olvido histórico de la democracia y sus legisladores, que no logra promulgar una ley universitaria que data de 1995, y que está totalmente desactualizada frente a los nuevos requerimientos y necesidades de la formación de los profesionales universitarios de hoy, la capacitación de sus docentes, el grado y posgrado y, más aún, que contemple a los alumnos con discapacidad en sus trayectos estudiantiles.

Existen algunos antecedentes de normativas específicas que las diferentes universidades nacionales han reglamentado para respetar la accesibilidad académica de los postulantes y estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Tucumán se realizó una adaptación de la materia Imagen y Fotografía, para alumnos con ceguera, en la carrera de Comunicación Social; de este modo, se modificaron los recursos estratégicos sin bajarla calidad educativa ni el nivel de exigencia requerido para la aprobación de la asignatura.

Como se ha mencionado, la accesibilidad alude a la ausencia o restricción de barreras para asegurar la plena participación de los estudiantes. Las *barreras* en el Nivel Superior pueden clasificarse en:

Barreras físicas y arquitectónicas: se refieren a los edificios, los servicios y vías de comunicación, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores: ausencia de rampas, o rampas mal diseñadas; falta de baños o espacios adaptados; ausencia de cartelería en Braille; falta de aro magnético, entre otros. Rocío, alumna de la carrera de Psicología, expresa:

Para entrar al baño tengo que pedir la llave en biblioteca. El baño siempre está igual: sucio... Para bajar de la silla de ruedas el transportista da vueltas hasta encontrar un lugar. Siempre depende de la ayuda de alguna persona para poder bajarme... Hay varias rampas pero nunca son suficientes. Hay lugares a los que no puedo acceder.

Barreras culturales: están en el plano de las ideas, actitudes, percepciones, valores de un grupo. Son formas de resistencia inscriptas en el plano de las ideas, de las actitudes, las percepciones y valores que sustenta una cultura o grupo cultural y que condicionan la plena inclusión de las personas con discapacidad. En este sentido, escuchamos discursos y representaciones cargadas de prejuicios y actitudes negativas: “Todos los discapacitados motores tienen baja tolerancia a la frustración”, “Los ciegos son desconfiados”, “Todos los síndromes de Down son simpáticos y cariños”, por nombrar sólo algunas. Estas ideas previas pueden ejercer una potente influencia que limita y obtura el proceso de aprendizaje y el desarrollo integral del sujeto.

Barreras académico-pedagógicas: son la extensión de las barreras culturales en cuanto a formas de resistencia a la integración/inclusión en contextos educativos. Las barreras culturales operarían en el contexto educativo en el sentido de propiciar un cierto “abandono pedagógico” que, privando al sujeto con discapacidad de una educación adecuada, le impiden el acceso a los instrumentos culturales, obstaculizando el desarrollo de las funciones específicamente humanas (Celada, B. 2004). Estas barreras, no siempre conscientes, aparecen teñidas de prejuicios y condicionan la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad, que en muchos casos no pueden ser vistos como futuros profesionales. Marina, alumna con muy baja visión, quien cursa la Licenciatura en Letras, refiere que su escolaridad primaria fue más fácil por la mediación de la docente de apoyo, en cambio, en la universidad las negociaciones las tiene que realizar ella y en cada materia:

Muchas veces se llega a acuerdos para la modalidad de evaluación, y en los exámenes los docentes te traicionan y no respetan los acuerdos. Si el docente no lo va a poder hacer, por ejemplo, la toma oral de los parciales, sería esperable que te avisen.

Barreras psicológicas: están vinculadas al sujeto y a la expresión de sus emociones y sentimientos, que limitan de manera significativa su normalización y autosuficiencia, manteniendo actitudes negativas respecto de su propia persona (Morris, G. Charles, 1999).

Entre las características de comportamiento, o barreras psicológicas, observables en los alumnos con discapacidad encontramos: baja autoestima y funcionalidad, escasa tolerancia a la frustración, crisis e inestabilidad

emocional, sentimientos de inseguridad, falta de autonomía, relaciones sociales inadecuadas o empobrecidas, sentimientos de inadecuación (temor al ridículo y al rechazo), escasez de motivación interna y a veces omnipotencia.

En la Facultad de Filosofía y Letras se inscribió un estudiante sordo, en la carrera de Inglés. Dada la complejidad y dificultad de la carrera en la adquisición de la lengua inglesa (gramática, fonética, etc.), y asociado a la problemática de este estudiante, se le ofreció la posibilidad de realizar un traductorado en inglés. El estudiante se negó, y al poco tiempo terminó abandonando sus estudios. Otro ejemplo de ello fue la inscripción de un estudiante con diagnóstico de síndrome de Asperger en la carrera de Psicología. En este sentido, consideramos oportuno acompañar al estudiante y orientar su vocación, atendiendo a su deseo y reales posibilidades.

Realizando un análisis de las diferentes barreras con las que se encuentra un alumno con discapacidad en su tránsito por la universidad, las principales son las culturales/actitudinales: nacen del prejuicio, del desconocimiento, de lo que una persona con discapacidad puede hacer. Esto se materializa en cuestionamientos acerca de cómo enseñar a un alumno con discapacidad. Sin embargo, es a partir del encuentro con la persona con discapacidad, que estas representaciones comienzan a movilizarse y de apoco a modificarse, en la medida que ese encuentro, plenamente humano, les permite reflexionar, cuestionarse y crear conjuntamente con el estudiante estrategias creativas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal es caso de docentes de Fotografía que plantearon un trayecto educativo para alumnos ciegos –como ya se mencionó– o una docente de Danzas contemporáneas que propuso un diseño curricular específico para un alumno sordo.

La formación docente universitaria y la atención a la discapacidad

El docente universitario tiene poca o ninguna formación sobre la atención de los alumnos con discapacidad. Según A. Seda (2015), a muchos de los docentes universitarios aún les cuesta asumir que un alumno con discapacidad pueda ser un profesional universitario (barrera actitudinal) y cuando se encuentran con él sobrevienen sentimientos y pensamientos encontrados que cuestionan y movilizan su práctica docente: “¿Qué hace en la clase un alumno ciego?”, “La facultad no está preparada para atenderlo”, “¿Cómo voy a evaluarlo?”.

La discapacidad rompe con los estereotipos dominantes que indican un tipo de profesional para una carrera determinada. La cuestión de los

estereotipos, con relación a las personas con discapacidad, abarca un amplio espectro, ya que el concepto incluye situaciones que reciben tratamiento social diverso. En el caso de los universitarios, además, se vincula con las habilidades y aptitudes especiales en los alumnos. Para ello es necesario discernir cuándo se trata de una habilidad indispensable para validar la formación profesional y cuándo, en cambio, estamos dejando que los estereotipos profesionales tengan incidencia sobre la acreditación (Seda, 2015).

Debe tomarse en cuenta que las profesiones suelen tener una amplitud de repertorios de ejercicio, y muchos caminos de la práctica profesional. Un ejemplo demostrativo de lo expuesto se dio en la UNT en la carrera de Odontología: un alumno de 4° año sufrió un ACV, situación que afectó su motricidad fina y que lo imposibilitaba de hacer intervenciones odontológicas. Ante ésta situación desde el ámbito académico se objetó la continuidad del estudiante para finalizar la carrera. El caso fue judicializado y finalmente el estudiante pudo graduarse (actualmente, ejerce como auditor odontológico).

Otro ejemplo lo constituye la resistencia a que un estudiante ciego pudiera graduarse como psicólogo, argumentando que no podría cursar materias vinculadas al uso de test proyectivos como el Rorschach u otras técnicas que requieren de la lectura de imágenes. Dicha situación podría sortearse con el cursado de la materia en pareja pedagógica. Un psicólogo no solamente toma tests, y algunos con visión normal, ni siquiera lo realizan en su práctica profesional. Un psicólogo puede ser ciego y ejercer la escucha.

Estos ejemplos nos muestran que hay muchas incumbencias en cada profesión, y cada cual elige, de acuerdo a sus posibilidades.

En este sentido, es importante considerar la noción de ajustes razonables que nos proporciona la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en tanto se refiere a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieren en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CDPD, 2006, art. 2).

El concepto de ajustes razonables nos lleva a repensar la práctica docente y a adecuar creativamente las habilidades y saberes didácticos y técnicos, en busca de nuevas estrategias para atender al alumno con discapacidad en las aulas universitarias.

Dispositivos y prácticas de inclusión para alumnos con discapacidad

En el marco del proyecto de investigación “Alumnos con discapacidad en la universidad: dispositivos y prácticas de inclusión en unidades académicas de la UNT” (SCAIT 2016-2017), se buscó conocer cuáles son los dispositivos y prácticas de inclusión para alumnos con discapacidad en cuatro unidades académicas de la UNT: Facultad de Filosofía y Letras, Psicología, Artes y Arquitectura.

Entendemos por dispositivos y prácticas de inclusión, al conjunto de estrategias docentes, tales como: disponibilidad del mobiliario, el uso del tiempo, la organización del horario, el uso de la palabra y las formas de comunicación, la bibliografía seleccionada, los contenidos curriculares, las técnicas y estrategias didácticas, las evaluaciones (González, J. y Chávez, G., 2017).

Para pensar cuáles son estos dispositivos, se elaboró una encuesta semiestructurada, que fue administrada por el equipo de investigación a docentes de las distintas unidades académicas mencionadas, que tuvieron en sus clases alumnos con discapacidad (sujeto –tipo). A través de esta encuesta se buscó conocer las estrategias pedagógicas utilizadas, si encontró dificultades en el dictado de su materia, tanto teórico como práctico; si los recursos que utilizó fueron diferentes o iguales para toda la clase; si encontró obstáculos y cómo los superó; si adecuó espacios o tiempos; cómo realizó la evaluación.

Del análisis de resultados se observó que la mayor experiencia docente en alumnos con discapacidad se condensa en los dos primeros años. El 87,50 % de los docentes entrevistados pertenecen a cátedras del primer ciclo de la Universidad, y si bien la muestra no abarca a todo el universo docente con experiencia en alumnos con discapacidad en sus aulas, nos permite pensar que es mayor el porcentaje de alumnos que se inscriben y transitan los primeros años de las carreras y que no todos llegan al ciclo superior o a concluir las (González Hernández M. V y González Hernández, A. L 2017).

Respecto de “¿qué estrategias o recursos utilizan en sus clases?”, es decir, desde la dimensión didáctica, aparece con mayor frecuencia: la exposición oral, uso de cañón y computadoras. Asimismo, y con la misma frecuencia, se destacan el trabajo en grupo, examen oral, plataformas virtuales, dinámicas grupales, uso del pizarrón y grabaciones de clases. En menor frecuencia, los docentes señalan: lectura bibliográfica, relatos de vivencias, toma de apuntes, copias de textos y consignas y proyección de videos. Docentes de la Carrera de Ciencias de la Educación refieren

la organización de Talleres con docentes invitados, observación de clases, tutorías y entrevistas a docentes de experiencia, registros fotográficos, elaboración de planificaciones, trabajos prácticos, elaboración de informes y videos. En todos los casos los docentes utilizan más de un recurso para el dictado de sus clases (González, J. y Chávez, G, 2017).

Cabe aclarar que los recursos utilizados son comunes al grupo de estudiantes en su conjunto.

Cuando se los interroga sobre si “adecuó espacios, tiempos y modificó contenidos, innovó en los recursos”, los docentes destacan el uso de los siguientes recursos didácticos:

- El diálogo y entrevistas con alumnos
- Traducción al Braille de la bibliografía
- Adecuación de la evaluación
- Apuntes en Braille y digitalizados
- Que se sienten en la primera fila
- Subtitulación de las presentaciones en PowerPoint
- Apoyo con los intérpretes de Lenguaje de Señas Argentina (LSA), con la salvedad de que los profesores no conocen la lengua de señas
- Uso del correo electrónico (muy útil con sordos)
- PC y Word
- Grabaciones de clases
- Plataforma virtual
- En Arquitectura utilizan el Autocad
- En Escuela de Cine: charlas, videos y uso del juego

Cuantitativamente, con respecto al uso de adecuaciones en el cursado para sus alumnos con discapacidad, se arriba a los siguientes resultados:

- El 55% de los docentes afirma realizar adecuaciones en las evaluaciones, buen uso de recursos tecnológicos y adecuación de espacios y tiempos.
- El 23% no realiza adecuaciones de ningún tipo.
- Un 23% no contesta al respecto.

Entre las adecuaciones en la evaluación para alumnos ciegos se destaca la evaluación oral e individual. Los docentes manifiestan que, en general, el “rendimiento de los alumnos ciegos fue impecable”, con apoyo en la lectura de las consignas.

Para alumnos sordos e hipoacúsicos: se los evaluó por escrito y presentaron dificultades en la decodificación de consignas. Ante ello, se optó por aplicar *multiple choice*.

En todos los casos, y más allá de la discapacidad específica del alumno, deberá adquirir la “alfabetización académica” (Carlino, 2005), a fin de poder incorporarse al discurso o cultura discursiva de cada disciplina. En este sentido, la producción o interpretación de textos escritos es una habilidad elemental en el nivel educativo superior.

Los materiales de soporte podrán variar de acuerdo a cada discapacidad: papel, pantalla, Braille, lector externo etc. Lo que no podrá reemplazarse, en cambio, será la interpretación de los signos y la comprensión semántica del texto. En el caso de los alumnos sordos e hipoacúsicos es fundamental que además de la LSA manejen el idioma español.

En este sentido consideramos que la propia universidad, en tanto organismo autárquico, deberá diseñar cuáles son los dispositivos y prácticas de apoyo necesarias, para garantizar el acceso al currículum de todos los estudiantes.

Casos de Alumnos con discapacidad en la UNT

Caso Ariel. “De la política a la inclusión universitaria”

Ariel, de 26 años, ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT para cursar la Carrera de Licenciado en Comunicación Social. Ha aprobado parte de las materias de 2° y algunas de 3° año.

Tiene el síndrome de Stickler, una enfermedad genética que afecta al tejido conectivo y que se manifiesta durante la infancia, por lo que actualmente es ciego total y en los últimos años va avanzando una disminución auditiva.

Ariel refiere sobre su trayectoria educativa que siempre cursó en la escuela común. No es ciego de nacimiento: “Yo todavía recuerdo los colores y a veces sueño en colores, otras veces con sensaciones, a veces en los sueños veo, menos los rostros, aún tengo memoria visual”.

Nació con el paladar hendido, lo que le dificulta una buena articulación de algunos sonidos por lo que recibe apoyo de fonoaudiología.

Realizó una escolaridad común hasta los 7 años, momento en el que perdió la vista de un ojo (a los 11 años perdió la vista del otro ojo).

Cuando perdió la visión de ambos ojos dejó el colegio por un año para retomar en 8° grado acompañado de su madre y una maestra de apoyo a la

integración escolar, que le enseñó el Braille. Recuerda que al poco tiempo el rector del colegio le prohibió a su madre y a la maestra integradora que estén en clase, salvo para matemáticas, física y química. Ahora él valora esa decisión del rector, ya que favoreció su autonomía. Cursó todo el secundario en Braille.

En la Universidad el Braille ya no le resultó funcional por ser un sistema lento, y continuó sus estudios en forma digitalizada. Cuando ingresó a la Facultad, Ariel relata que se paró en el mástil de la entrada y le dijo a su madre: “Ahora me dejas solo”. Así, con su bastón blanco recorrió el establecimiento y los pasillos (tan característicos de la Facultad de Filosofía y Letras, construida en el gobierno de Perón para un asilo de ancianos), y percibió que los estudiantes hablaban de política. Allí decidió que la política sería su herramienta de inclusión a la vida universitaria. Ingresó a una agrupación política estudiantil y logró un importante liderazgo, llegó a encabezar listas electorales que le permitieron a veces ganar y otras ocupar secretarías en el Centro de Estudiantes.

Ariel es una persona profundamente política y con gran capacidad de gestión. Organizó cinco Jornadas Estudiantiles sobre Inclusión y Discapacidad, con el apoyo de la cátedra de Educación Especial, Trabajo Social, PRODIS e INADI.

Sobre su discapacidad refiere: “Sólo me considero ciego, tengo disminución auditiva, pero yo no acepto que tengo doble discapacidad, siempre digo ‘soy ciego’”.

Al preguntarle cómo se presentaba ante los profesores responde: “No tenía que decirles a mis profesores sobre mi discapacidad, era evidente, pero sí me acercaba a ellos para comunicarles mi modalidad de estudio”. Actualmente, Ariel dejó de estudiar, él afirma que es transitorio. Trabaja en una radio FM como comentarista deportivo y tiene un contrato en el INADI como capacitador.

Ariel es un joven inteligente y asertivo. Su discapacidad es adquirida y en cierto modo, progresiva, sin embargo, eso no le impide superarse y eliminar barreras psicológicas.

En el ingreso a la facultad perspicazmente visualiza que el camino a su inclusión social es a través de la política. Ello le permite derribar barreras actitudinales y de la mano de sus pares logra un lugar de liderazgo y respeto.

Con relación a la accesibilidad académica cuenta con el manejo tecnológico y la digitalización de los materiales; además de su perfil psicológico con amplias habilidades sociales. En ningún momento se victimiza, siempre

va al frente, generando y produciendo una verdadera inclusión para sí y para los estudiantes venideros. Respecto de los apoyos que necesitó, recuerda una adaptación curricular que se implementó en la materia Imagen y Fotografía a partir de su llegada. Constituye un caso paradigmático de tesón y lucha frente a la adversidad, un ser totalmente político y resiliente.

Caso Marcos. “Y la silla de ruedas no cabía en la oruga”

Marcos tiene 27 años y es Licenciado en Ciencias Biológicas. Tiene una paraparesia de nacimiento, por lo que se moviliza con una silla de ruedas. Recuerda que el desarrollo de sus años escolares se presentó sin mayores dificultades, salvo en la asignatura de Educación Física, en la que en los primeros grados se metía a la pileta pero su miedo era tal, que durante toda la clase permanecía en la orilla agarrado del borde. Recién en los años posteriores, cuando logró tocar el suelo de la pileta, gracias a la exigencia del docente, es que superó el miedo que tanto lo paralizaba o, quizás, el miedo que percibía del docente que años anteriores no le permitió tal experiencia. Como esfuerzo de superación, Marcos comenzó a perfeccionarse en la natación, de tal manera, que aprendió los tres estilos. Con respecto a ello, asegura de una manera perspicaz: “Me perfeccioné tanto en nado de espalda, que llegué a ganar una competencia en Mar del Plata en 2° año del polimodal”.

Refiere que durante toda su trayectoria educativa encontró obstáculos físicos: “Llegaba muchas veces tardes a clase por no contar con los accesos adecuados”, aun en la facultad: “Estoy acostumbrado a esperar que alguien me ayude, sé que mis compañeros también se cansan”, ya que las clases en su la facultad se desarrollaban en distinto pisos.

En su ingreso a la carrera el aspecto social fue lo que más lo impactó y benefició. Marcos es oriundo de otra provincia y para estudiar debió emigrar a Tucumán. La amabilidad y contención de sus compañeros lo ayudaron en su ingreso a la carrera, lo cual se convirtió en un sostén afectivo frente al desarraigo. Asimismo destaca el sostén materno para el desarrollo de su persona y la elección vocacional.

Recuerda como anécdota que en una oportunidad se encontraba en una clase ubicada en el 1° piso; llegó de manera sorpresiva una docente que solicitaba el aula, justificándose que a ella le pertenecía. Ante esta situación la clase, en la que se encontraba participando este alumno, debió trasladarse a un 5° piso: “En mi transición en la Universidad, las barreras de mayor preponderancia y que aún generan dificultad son las físicas y

las arquitectónicas”. Tanto es así que su presencia en la Facultad obligó a las autoridades a adquirir una “oruga” para su traslado; sin embargo no calcularon que la silla de ruedas no calzaba en el dispositivo: “Y la silla de ruedas no cabía en la oruga”.

Marcos nos muestra con humor y sagacidad su experiencia universitaria y las barreras físicas que debió sortear, sobre todo en los trabajos de campo que se desarrollaban en bosques, parques y espacios naturales desprovistos de toda accesibilidad física.

Desde lo personal destaca el apoyo de su madre. En su vida social académica fue vital el apoyo físico y actitudinal de sus compañeros y algunos no docentes. Desde lo institucional su presencia determinó que la UNT realizara la inversión para un ascensor en dicha unidad académica, aunque Marcos nunca llegó a usarlo.

Se licenció y actualmente es investigador del CONICET. Las barreras físicas persisten, pero él logró encontrar un lugar de reconocimiento profesional.

Conclusiones

El análisis situacional de prácticas inclusivas en nuestra universidad, junto a la lectura de las experiencias efectuadas en otras provincias, permite pensar que si bien hay un camino recorrido, queda un camino por construir y recorrer.

El tema de la discapacidad sigue estando “invisibilizado”. De eso no se habla, no se planifica ni se actúa hasta que llega el estudiante. El interés se produce a partir del encuentro con la persona con discapacidad, en una especie de cuestionamiento y movilización de la práctica docente, que va desde “el desconocimiento” al involucramiento tan mentado.

Es necesario promover la eliminación de barreras, pero más aún es imprescindible invertir en esfuerzos de perfeccionamiento y profesionalización docente y no docente respecto de la problemática, y no esperar la llegada del estudiante para recién actuar. En este sentido, se observa en términos generales que no existen medidas anticipatorias, de previsión, que contemplen los apoyos necesarios para un estudiante con discapacidad, salvo excepciones.

Los dispositivos y prácticas de apoyo que utiliza el docente frente a un alumno con discapacidad están ligados al uso de materiales, equipamientos y tecnología disponible. Los docentes utilizan las mismas estrategias y recursos para todos (que no es incorrecto) con algunas adaptaciones de

acceso, tanto en el dictado como en las evaluaciones para alumnos con discapacidad.

La Universidad, en tanto organismo autónomo y autárquico, deberá prever y garantizar el acceso al currículum para todos los estudiantes. Dicho acceso dependerá de múltiples factores: la eliminación de barreras físico- ambientales; el uso de materiales y equipamientos adecuados a las necesidades educativas de los alumnos; la utilización de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación; como así también una actitud inclusiva, de contención y empatía, hacia los estudiantes con discapacidad. Se trata de un derecho, de la participación plena de los estudiantes, para repensar y construir juntos una *Universidad para todos*.

Bibliografía

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres, UK: Routledge.
- Anijovich, R. (et al) (2016). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cecilia, V., Hormigo, A., Salguero, A. (2015) Las representaciones de docentes universitarios sobre alumnos con discapacidad. IV Congreso Nacional e Internacional de Psicología de Tucumán. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Septiembre de 2015.
- Celada, B. (2003). "Educación Superior y alumnos universitarios con discapacidad". Educación Especial. Inclusión Educativa - Nuevas formas de exclusión Revista *Ensayos y Experiencias* N° 49. Ediciones Novedades Educativas, Bs As.
- Celada, B. (2004). "Discapacidad y Educación Superior: Abordajes institucionales y apoyos necesarios". En Revista *Alternativas* - Serie Espacio Pedagógico. Año 9. N° 34. San Luis, Argentina.
- Celada, B. (2006). "Educación Superior y Alumnos universitarios con discapacidad" en Educación Especial. Inclusión Educativa. Nuevas formas de exclusión. NOVEDUC. Colección Ensayos y Experiencias. 49. Buenos Aires. México.
- Consejo Federal de Educación (octubre 2011) Resolución 154 y 155/11.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Ley N° 26.378/08, 2006.
- Esterkind, A. y Hormigo, A (2013). "Tutoría a alumnos con discapacidad ingresantes a la universidad. Habilidades sociales y proyecto de vida". XXII Jornadas RUEDES. 20 y 21 de Septiembre, Cipoletti. Río Negro.
- Esterkind, A. y Hormigo, A. (2012). *Discursos docentes sobre la discapacidad en la UNT: condiciones institucionales de accesibilidad*. XXI Jornadas RUEDES. 6 al 8 de Septiembre, Comodoro Rivadavia. ISBN 978-987-1973-25-7.

- Esterkind, A. y Hormigo, A. (2014). I Simposio Internacional del Observatorio de la Discapacidad. *Derecho a la educación universitaria de las personas con discapacidad. Conclusiones de las XXIII Jornadas de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)*. Trabajo Libre. 11 y 12 de Septiembre de 2014. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires ISBN 978-987-558-312-2
- Esterkind, A. y Hormigo, A., González Hernández, V. Chávez, G. y González J. (2012). *Los alumnos con Discapacidad en la UNT: prácticas inclusivas y accesibilidad académica*. III Congreso de Psicología del Tucumán. 12,13 y 14 de Septiembre, San Miguel de Tucumán. Publicado en Libro de Resúmenes. ISBN 978-987-1881-38-3
- Esterkind, A. y Hormigo, K. (2011). Ponencia “Articulación entre el nivel secundario y la Universidad de alumnos con discapacidad. Resignificaciones e importancia de las Habilidades Sociales.” Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Esterkind, A., Hormigo, A. y otros (2014). “*Los alumnos con discapacidad en la UNT: prácticas inclusivas y accesibilidad académica*”. XIV Jornadas Internacionales de Psicología Educativa. 25,26 y 27 de Septiembre. Facultad de Psicología. UNT. ISBN 978-950-554-854-5.
- Esterkind, A., Hormigo, A. y otros (2014). *Universidad y discapacidad: prácticas inclusivas y accesibilidad académica en la UNT*. XXIII Jornadas RUEDES. 11 y 12 de Abril de 2014, San Miguel de Tucumán. ISBN en trámite.
- González Hernández, M. V. (2010). “La adquisición de la lectoescritura como segunda lengua en personas sordas”. En R. Pastor (Coord.), M.V. Babot (Coord.), *Enfoques, investigaciones y proyecciones en didáctica de las lenguas extranjeras: Actas 1º coloquio nacional adquisición y didáctica de las lenguas* (pp. 201- 212). San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- González Hernández, M. V. y González Hernández, A L (2013). De la experiencia de integración bilingüe en el nivel medio al desafío de estudios superiores. (Tucumán 1998-2013).
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2006). *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Metrópolis, C.A.
- Katz, S. y Daniel P. (Comp.) (2011). *Hacia una universidad inclusiva: construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.

- Ley N° 26.378 (2011). Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Senado de la Nación Argentina.
- Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina.
- Ley N° 25.573- Modificación de la Ley 24.521. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Morris, G. Charles. (1999) *Introducción a la psicología*. 5^{ta} Edición, Prentice Hall.
- Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Recuperado de: <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). La integración de las Personas con Discapacidad en la Educación Superior en la República Argentina. Recuperado de: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12674/integracion_educacion_superior_argentina.pdf
- Seda J. (2014) *Discapacidad y Universidad. Interacción y respuesta institucional. Estudio de Casos y análisis de política y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: EUDEBA.
- Seda, J.; Compilador; (2015). *Discapacidad y enseñanza universitaria. Reflexiones y experiencias pedagógicas en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Seda, J (2017). *Discapacidad y Derechos. Impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Buenos Aires, Argentina: Jusbaire.

PEDAGOGÍAS PARA LA ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN

Adelina Emilia Ester ALE

Resumen

El trabajo pretende ser una mirada sobre nuestra forma de enseñar y de pararnos frente a la clase. Pone a los estudiantes en el lugar del conocimiento, para desplazar la figura central que tuvo el docente.

Realizaremos aportes para la reflexión y la acción de los docentes, haciendo foco en los modos de transmisión de conocimientos y las expectativas sobre la forma de aprender en los estudiantes. Con un encuadre crítico, pondremos en tensión naturalizaciones en las formas de enseñar y aprender. Lejos estamos de establecer criterios únicos en torno al hecho educativo. Nuestros aportes son herramientas conceptuales concretas y aplicables al momento de tomar decisiones en la organización de la clase. Revisaremos teorías y prácticas en torno a la pedagogía, con la intención de generar espacios de deconstrucción y reconfiguración de sentido al momento de estar en la clase.

La inclusión y la accesibilidad al conocimiento son derechos fundamentales de todos aquellos que transitan el sistema educativo argentino. Generar espacios pedagógicos donde todos puedan aprender es el desafío que nos ocupa. En este proceso están las políticas educativas, docentes, estudiantes, sociedad. Quienes se involucran en el hecho educativo. Cada uno en su rol y responsabilidad, centrando el interés en los procesos de apropiación de conocimiento y las singularidades que cada sujeto pone al momento de construir saberes. Cuando un docente tiene altas expectativas sobre sus

estudiantes, ellos responden con mayor compromiso y mejores resultados a las tareas propuestas. Depositar en el otro la posibilidad de emanciparse mediante el conocimiento, es la mayor tarea del docente.

Desarrollo

El artículo reflexiona y ofrece herramientas para quienes diariamente se proponen la tarea de enseñar.

La educación es un proceso dinámico que está en constante tensión; educar implica procesos dialógicos en la construcción de conocimiento y producción de sentido. Más allá de los debates teóricos sobre quién aprende y quién enseña en el aula, nos interesa pensar en las formas de construir conocimiento.

Etimológicamente, pedagogía significa “guiar”, “acompañar en el camino”. Sostenemos que el hacer del docente no es conducir al otro, sino incentivar, estimular, generar preguntas y, juntos, encontrar respuestas. Por lo dicho, pensamos que no hay un solo modo de enseñar, sino que existen varias “pedagogías”. Nos posicionamos en el debate metodológico sobre la producción de conocimiento. Consideramos la necesidad urgente de pensar en pedagogías inclusivas, en vista del contexto de desigualdad social que ha generado la sociedad del conocimiento lógico/descriptivo del positivismo normalista. La ineficacia de las políticas educativas estandarizadas y globalizadas convierte al conocimiento en una sola forma de aprender y dominar.

Se requieren reflexiones y acciones en múltiples dimensiones e interacciones sobre el rol de la educación y la promoción de nuevas formas de pensar el hecho educativo (Gentili, 2014).

Las pedagogías deben “reconfigurarse” (Bernstein, 1988) en pedagogías situadas en los sujetos y territorios de aprendizaje.

El sujeto otorga sentido (Maffesoli, 2009) a contenidos y representaciones que ponen en tensión los conocimientos adquiridos y cristalizados en las teorías. Sin desconocer el cuerpo teórico de cada disciplina y los campos de conocimiento, consideramos que la educación del siglo XXI puede ser ejercida desde el pensamiento crítico, para mirar y ejercer la acción pedagógica como un acto político de emancipación.

El docente se desplaza en escenas, describe y transfiere textos, su tarea se reconfigura en el rol de desatar, preguntar sobre lo instituido, para convertirse en co-constructor de conocimientos. Esta propuesta nos desplaza a una zona de reflexión sobre los principios institucionalizados de la pedagogía.

Pretendemos generar un puente entre la propuesta de “docentes explicadores” para vivir la educación como “docentes emancipadores”. Queremos corrernos de la pedagogización del método explicador y pasar a ejercer pedagogías de la inclusión.

La educación pública surge bajo el paradigma de igualdad de derechos, con métodos y contenidos, donde las prácticas docentes se convierten en una escena donde el profesor habla y los estudiantes escuchan en silencio. Esta postal de aulas con filas disciplinadas y explicativamente ordenadas se basa en el supuesto de desigualdad de las inteligencias donde hay uno que sabe y otro que escucha. Con este modelo se consolida la dominación de un saber sobre la ignorancia del otro, marca la distancia entre el saber y no saber. Métodos, teorías y dispositivos de enseñanza ordenan la distancia entre el que sabe y el que no. La explicación y la exposición de contenidos se convierten en la forma de “transmitir” el conocimiento a quienes no lo tienen. La promesa de igualdad a partir del aprendizaje se frustra cuando el estudiante no aprende o deja de pertenecer al sistema educativo.

Esta puesta en escena de la normalización escolarizada que caracterizó y caracteriza el quehacer diario de nuestras aulas, nos lleva a pensar nuevas/viejas propuestas pedagógicas para la accesibilidad y la inclusión. Consideramos que toda persona que tenga pensamiento es capaz de aprender. La “educabilidad” es un proceso social que se construye desde las primeras etapas del desarrollo. Desde esta perspectiva del conocimiento Rancière (2003) cuestiona las formas actuales de la educación y el pensamiento ilustrado basado en la desigualdad de las inteligencias. Propone salirse de la lógica explicativa y desigual para pensar la experiencia pedagógica de otro modo y desde otro lugar. Potenciar la acción de la transformación, vislumbrar en cada acción pedagógica el reconocimiento del otro. Queremos dar el paso de mera explicación y transferencia a caminos de curiosidad científica, preguntas a lo instituido, tensión a la interpretación masiva de contenidos y temas. El docente con el estudiante se comprometen a transitar un camino de preguntas y respuestas donde las certezas se convierten en nuevas posibilidades de formular preguntas. Se establecen procesos de aprendizaje autónomo, reconociendo la experiencia del otro y posicionando al docente en el propósito de aprender y enseñar. Proponemos animarnos a superar la explicación y repetición, complementando nuestras formas de dar clase, abiertos a las contingencias y multi-referencias que aparecen en el aula.

Aprender implica una vuelta sobre sí y exige verificar la práctica

La acción pedagógica desde la igualdad de las inteligencias, supone abrir nuevas líneas de entendimiento y acción, para mantener una actitud crítica del docente, el otro y la sociedad. Proponemos iniciar el desplazamiento de la zona del “sabio enseñante” y proyectarse desde lo que sabemos hacia lo que se ignora.

La pedagogía es la configuración de diversos procesos entre los que enseñan y aprenden, en los que se destacan: vínculos intersubjetivos, representaciones del otro y concepciones en torno a lo que se enseña. Consideramos que el aprendizaje nos interpela, situado en territorios sociales y culturales con diferentes grados de formalización y organización. Para que se produzca conocimiento, es necesario que los estudiantes asuman protagonismo y voluntad de saber, de conocer. Situamos al estudiante como sujeto activo y protagonista de la educación (Freyre, 1963).

A continuación, tomamos aportes del texto de Pablo Pineau (2001), *Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*, para pensar en cuatro ejes que orienten al docente en la reflexión de sus prácticas:

a) Repensar la práctica pedagógica en la construcción de conocimientos que vinculen la teoría con la práctica docente.

b) Compromiso social y transformación permanente de las condiciones de la práctica pedagógica.

c) El ejercicio de la profesión docente.

d) El rol de la universidad en la redefinición y producción de conocimiento.

a) Repensar la práctica pedagógica en la construcción de conocimientos que vinculen la teoría con la práctica docente:

Proponemos registros y posibilidades de trabajo que orienten al docente a otras dimensiones de análisis, más allá de los textos escritos y sus autores. Sugerimos utilizar material audiovisual (fotos, partes de películas, video clips, memes, hashtag, etc.) como disparador de contenidos y debate. No será solo dar clases teóricas, nos interesa impulsar el análisis y la reflexión, pensar el lenguaje visual y los modos de representación del lenguaje del otro (Dussel 2001). En este mundo visual, la imagen cobra sentido educativo. Apelamos al recurso de la ciencia, el observar, que es el punto inicial para realizar preguntas al objeto de estudio. La mirada analítica y reflexiva de los hechos o ideas planteadas en las imágenes/videos, pone

al estudiante en un rol activo. Los estudiantes pueden realizar preguntas, expresar opiniones, generar debates, escribir crónicas de los hechos observados, poner en territorio y tiempo histórico a los sucesos. La mirada experta es un ejercicio que se realiza en la observación sistemática y crítica. Proponemos desnaturalizar la “inocencia” de los contenidos visuales para pensarlos en productos subjetivos con carga simbólica. La imagen es una construcción compleja que responde a intereses del tiempo histórico y social que es producida. La herramienta visual es un recurso formador para la vida social porque alerta sobre la intencionalidad de los anuncios publicitarios, las editoriales, las campañas políticas, el cine, los videojuegos y todo material visual o impreso que contenga imágenes.

b) Compromiso social y transformación permanente de las condiciones de la práctica pedagógica:

La educación es el espacio donde se gestan la esperanza y las utopías. Consideramos muy importante la reflexión sociopedagógica en la definición de supuestos y finalidades de la educación. Los modos de enseñar dicen más de nosotros que los contenidos a transmitir. La traducción de los textos en la construcción de sentido se visualiza en nuestro discurso y formas de interpretar la historia reciente. La experiencia docente, y las historias pedagógicas de los docentes, se plasma en la pedagogía. Mediante nuestros modos de enseñar podemos validar o derribar las propias experiencias de los estudiantes que ponen en juego al aprender. Por lo dicho anteriormente, nos interesa profundizar la noción de participación, que se sustenta en la perspectiva dialógica, y salirse del sistema explicador para asumir el reconocimiento del otro como igual. Sorprenderse de los aprendizajes no esperados, abrir la posibilidad a los indicios que emergen de los saberes de la propia experiencia que orientan conjeturas provisionarias. Es decir, estar abiertos a la contingencia que despliega y abre espacios de conocimiento orientados por la razón, la emoción y la ética. La igualdad en las posibilidades de las inteligencias habilita pedagogías que validan al pensamiento como atributo de la humanidad.

c) El ejercicio de la profesión docente:

El “hacer” del docente pasó por varias etapas según las épocas históricas que ordenaban la tarea. En la antigüedad los filósofos formaban a sus discípulos, en el Medioevo los monjes enseñaban la palabra de Dios. En la modernidad, con el surgimiento de las ciencias experimentales, se inicia la idea de enseñar a otros con el sentido de mantener el poder de la burocracia. El

sistema educativo masivo pensado como política de Estado se plantea a fines siglo XIX y principios del XX. Allí se expresan en normas y legislación las tareas que debe desempeñar el docente. También se explicitan políticas relacionadas a los contenidos, caja curricular, forma de enseñar y de evaluar. Se diseñan planificaciones sábanas, taxonomías complejas, mapas conceptuales, proyectos, planes de clase, crónicas, reseñas... y una variedad enorme de métodos para enseñar. Con la pedagogía crítica, mediante Paulo Freyre, empezamos a mirar a la educación en territorios habitados con sujetos desiguales al modelo instaurado por el “normalismo”. La alfabetización de adultos, la incorporación de personas con discapacidad y el concepto de educación permanente hacen que ingresen otros sujetos al sistema educativo. La tarea docente ya no es la vocación pastoral que acompaña al rebaño de ignorantes. Empiezan a definirse espacios de especialización, textos específicos, congresos en la construcción profesional de la tarea de enseñar. A la didáctica y la pedagogía se suman otras disciplinas que se ocupan del hecho educativo. La psicología, sociología, antropología, epistemología y la ética, entre otras, miran al rol docente en un amplio abanico teórico y conceptual. La profesionalización docente requiere que nos impliquemos en campos de conocimiento complejos más allá de la didáctica. Que permitan visualizar al estudiante como sujeto de derecho, situado en un tiempo histórico en territorios diversos, tanto materiales como subjetivos. Estar ahí con el otro en el aula es un desafío constante a nuestras posibilidades y las del otro. Buscando juntos la construcción de sentido social y cultural.

d) El rol de la universidad en la redefinición y producción de conocimiento:

En esta parte del trabajo aparece la función de las instituciones de formación docente. Lugares regulados por cargas curriculares y prácticas educativas, muchas veces dissociadas de la realidad. A los estudiantes, futuros profesores, se los llena de lecturas y textos que en su complejidad teórica pueden aportar reflexiones sobre el hecho educativo. Pero en la mayoría de las veces los profesionales nóveles llegan a su primer trabajo con un bagaje borroso de posibilidades de enseñar. Frente a la incertidumbre y el temor de no saber qué hacer, suelen atarse a la planificación, aplicar sanciones disciplinares, enseñar lo que surja, improvisar... Es poco frecuente que una institución formadora de docentes, plantee la complejidad del encuentro con “el otro” que viene con intenciones de aprender. Es muy seguro y bastante cómodo ponerse a hablar de lo que sabe el docente, marcando así la distancia intelectual entre el estudiante y el novel profesor. Este lugar se va deconstruyendo cuando surgen preguntas a las que no encontramos

respuestas, o cuando se nos complica un ejercicio o el grupo no se interesa por el tema previsto. Proponemos que la formación docente en la Universidad se oriente en los siguientes ejes:

- Trabajar la mirada curiosa, la formulación de supuestos, resolución de problemas.
- Construir el compromiso social de la educación para actuar en situaciones de vulnerabilidad.
- Entender y atender los reclamos de las minorías, apoyar los movimientos sociales emancipadores.
- Trabajar la educación sexual y el respeto la diversidad.
- Prevenir la violencia de género.
- Poner la academia al servicio de la comunidad, abrir las puertas de formación docente, con sentido de prevalecer el bien social sobre el bien individual.
- Generar territorios de convivencia con sectores vulnerables.
- Producir conocimiento socialmente significativo.
- Comprometerse en crear las condiciones posibles para vivir una sociedad más justa...

Proponemos una universidad comprometida con los emergentes socio-históricos, formadora de profesionales responsables, solidarios y sensibles al otro.

Este trabajo es un disparador para continuar pensando las pedagogías accesibles, un sencillo intento de pensarnos en lugares de conocimiento, más allá de la clase formal y del discurso retórico. Interpela la forma “ser” y “pensarse” como docente, apelando a la humildad de concebirnos como aprendices apasionados. Que intentan transmitir sus pasiones intelectuales mediante formas de enseñar que otorguen al otro en el lugar del conocimiento.

Nos conmueve pensar que “Enseñar es asumir que el otro es incommensurable” para establecer el sentido infinito y de la docencia. Nunca alcanzaremos la meta, porque en cada paso se corre la llegada. Transitar el camino de aprender y enseñar es una larga travesía. Si las cargas se comparten es menos pesado el paso.

Bibliografía

Brenner, Miguel Andrés (2011) *La escuela como práctica política*. Argentina: Agmer.
Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio (2007) *Pedagogía del aburrido escuelas destruidas familias perplejas*. Argentina: Paidós.

- Dubet, Francois; Martuchelli, Danilo (1998) *En la escuela sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Dubet, Fancois (2010) *Repensar la justicia social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Duschatzky, Silvia; Birgin, Alejandra (Comps) (2001) *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Argentina: Manantial.
- Freire, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación cultura, poder y liberación*. Argentina: Paidós.
- Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (Comps) (2005) *Educación ese acto político*. Argentina: Del estante.
- Gentili, Pablo (2011) *Pedagogía de la Igualdad ensayos contra la educación excluyente*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- Grimberg, Silvia; Levy, Esther (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes: Argentina.
- Larrosa Jorge y otros (2009) *Déjame que te cuente ensayos sobre la narrativa y educación*. Argentina: Lartes.
- Maffesoli, Michel (2009) *El reencantamiento del mundo Una ética para nuestro tiempo*. Argentina: Dedalus.
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein EDUCADOR*. España: Lartes.
- Meirieu, Philippe (2009) *Cartas a un joven profesor por qué enseñar hoy*. España: Ingraio.
- Pérez Lindo, Augusto (2010) *¿Para qué Educamos hoy? Filosofía de la educación para un mundo nuevo*. Argentina: Biblos.
- Pineau Pablo, Dussel Inés, Caruso Marcelo (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad. En Revista de Pedagogía crítica*. Año 9 N: 8. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Puiggrós, Adriana; Gómez, Marcela (Coordinadoras) (2005) *Alternativas pedagógicas sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana*. Argentina: Miño y Dávila.
- Rancière, Jacques (2003) *El maestro ignorante*. España: Lartes.
- Simons Maarten; Masschelein, Jan; Larrosa, Jorge (2011) *Rancière, Jacques La educación pública y la domesticación de la democracia*. Argentina: Miño y Dávila.
- Steiner. George (2007) *Lecciones de maestros*. Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, Emilio (2011) *La escuela y la cuestión social ensayos de sociología de la educación*. Argentina: Siglo Veintiuno.

FORMALIZACIÓN DEL FENÓMENO DISCAPACIDAD EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (2000-2018)

Sebastián ROSITTO

Resumen

A través de este trabajo, queremos transmitir por medio de algunos ejemplos de la realidad, diferentes maneras de formalización del fenómeno Discapacidad, en la educación superior de Argentina. Para ello, tomamos como modelo de análisis a la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Allí, encontramos a los primeros antecedentes desde la década de 2000, con situaciones de diversa índole, tanto sea pro derechos de personas en situación de discapacidad, como contra derechos de personas en situación de discapacidad, constituyendo la formalización una herramienta para plasmar procedimientos pedagógicos y/o administrativos, que pueden servir tanto a estudiantes como a docentes para el aula y el ámbito universitario en general.

Los colectivos en situación de vulnerabilidad y el primer caso documentado sobre discapacidad

Más allá de los ordenamientos nacionales e internacionales sobre la temática de la discapacidad –como la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley de Educación Superior, entre otros–, pasaremos revista sobre los modos de formalización

internos de una institución de educación superior universitaria como la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (FDER-UNR), con la intención de percibir si hay o no medidas de acción positiva (Seda, 2006).

Para el Derecho, desde una concepción compleja, como es la Teoría Trialista del Mundo Jurídico creada por (Goldsmid, 1986) y desarrollada por Ciuro Caldani: la persona en situación de discapacidad, se definiría como ser humano oprimido socialmente por un concepto de normalidad, que la sitúa al margen de la sociedad, en la dimensión sociológica. Sujeto de Derecho, protegido por normas que perciben a este fenómeno como una interacción de la deficiencia y la opresión social, en la dimensión normológica. Y a la que no se le asegura como individuo, una esfera de libertad, dignidad humana y derechos humanos, dentro de los cuales sea capaz de desarrollar su personalidad, de convertirse en persona o personalizarse, de acuerdo a la justicia como criterio orientador del Derecho, en la dimensión axiológica. (Rositto, 2015 P. 350).

Por lo tanto, el colectivo de las personas en situación de discapacidad, es parte integrante de los colectivos en situación de vulnerabilidad (Dabove, Prunotto, 2006). Por medio de la entrevista realizada a la titular de la oficina Secretaría Administrativa de la Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Rosario (FDER-UNR) Irma Vélez en abril de 2009 (Rositto, 2011) podemos decir, que el primer antecedente con respecto a colectivos en situación de vulnerabilidad, data del año 2002.

Para examinar situaciones que tienen que ver con los colectivos en situación de vulnerabilidad y dentro de ellos al colectivo de las personas en situación de discapacidad, proponemos puntualizar el análisis en cuatro circunstancias: si tiene que ver con la docencia, la extensión, la investigación o la vida política; si es una cuestión de carácter particular o general; si hubo acuerdo o conflicto; y qué tipo de formalización se configura.

Estos parámetros nos ayudarán a percibir cómo es la situación de este colectivo: en el primer caso, en cada uno de los tres pilares de la educación universitaria, más el de la política que vincula a la gestión; en el segundo caso, si son cuestiones aisladas o compartidas por más personas o se vinculan con el imaginario colectivo; en el tercer caso, si la situación es formalizada como fruto de coincidencias o de polémica; y en el cuarto caso, que jerarquía se le da a tal formalización.

El primer antecedente, fue del colectivo de las personas en situación de privación de su libertad, tuvo que ver con la docencia. El mismo, fue una cuestión particular, de un estudiante en esa situación que solicitó rendir dos asignaturas de la carrera de Abogacía, en el año 2002. En este caso

hubo un acuerdo, el mismo fue entre el estudiante y los docentes. Esto se formalizó a través de dos expedientes administrativos, los que dieron lugar a la **Resolución Decano 544/02**, en la cual se posibilita la constitución de dos tribunales examinadores, para dos materias distintas, para que el estudiante MABS, pueda rendir dos asignaturas de la carrera de Abogacía en el Instituto de Detención Unidad III de Rosario.

El segundo antecedente, sobre colectivos en situación de vulnerabilidad, es el primero que tiene que ver con el colectivo de la discapacidad, y data del año 2004. Esto no quiere decir que no hubo con anterioridad personas de este colectivo que estudiaran en la Facultad, sino que las mismas no han formalizado su situación.

La realidad de la Universidad Argentina nos revela, salvo excepciones, que las y los estudiantes de la universidad de este colectivo que han podido llegar a las instituciones universitarias de nuestro país, han sufrido invisibilización, tanto sea por marginación, ignorancia o por el discurso liberal que dice: Como somos todos iguales no se debe discriminar a nadie. Así, estudiantes de este colectivo, han pasado como fantasmas –de los cuales no se tiene rastro– por el más alto nivel educativo (Rositto, 2011).

El primer caso en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la docencia. El mismo, fue una cuestión particular, de un estudiante en situación de discapacidad, de tipo sensorial visual y más específicamente baja visión, en el año 2004.

En este caso hubo un conflicto, el mismo fue entre estudiante y docente. Aquí, se sumaron dos variables que potenciaron la situación, por un lado, la inaccesibilidad de un examen, y por otro lado, la no evidencia de dicha situación de discapacidad a los ojos de la sociedad (Rositto, 2012). El hecho que dio lugar a la presentación administrativa, tuvo lugar en octubre de 2003.

En aquella oportunidad, la cuestión puntual fue un examen final escrito, impreso en papel A4, que tenía tamaño de letra 8 (en los formatos de Word o RTF), circunstancia que en el examen fue planteada por el estudiante, como imposibilitado de resolver dicho examen y a efectos de que se realizara una ampliación del texto. Ante el planteo en el transcurso del examen, el titular de la comisión lo miró extrañado, como si hubiera solicitado algo fuera de lugar, pero admitió su pedido.

Cabe aclarar, que antes de esta situación puntual, durante el cursado de la asignatura el estudiante le pidió al docente que por favor no lo designara para leer de los códigos en público, por el esfuerzo visual que debía realizar, producto de un problema visual, pedido que fue aceptado.

Entonces, volviendo a la instancia evaluativa de análisis, luego de la petición del estudiante, un auxiliar de la cátedra tomó la hoja en donde estaban las consignas y fue a realizar una fotocopia de la misma, y transcurrieron 25 minutos hasta que llegó una hoja oficio, con el examen fotocopiado de manera borrosa, con una letra tamaño 12 aproximadamente. El estudiante, planteó la posibilidad de que se le restituyan los 25 minutos de espera, cuestión que fue rechazada. Ante la impotencia de tener 25 minutos menos y los nervios propios de un examen, el estudiante escribió desprolijamente sobre la hoja. Al llegar el momento de la entrega del examen, el Jefe de Trabajos Prácticos, tuvo una mirada despectiva hacia él y su examen, y lo increpó diciéndole: —¿Esto así me vas a entregar?, el estudiante contestó entre impotencia, bronca y tristeza: Está bien, no entrego el examen.

Luego de dicho examen, el estudiante dialogó con el titular de la comisión para consultarle, si de realizar una presentación administrativa ante Secretaría Académica, se expresaría de manera favorable o desfavorable, en el hipotético caso de que al docente se le corra traslado para manifestar su opinión. En dicho expediente, se solicitaría la nulidad de ese examen y considerar el examen recuperatorio de esa materia, como primer llamado, solo para el estudiante en situación de discapacidad. Petición fundada en el problema visual y en los 25 minutos que nunca se restituyeron.

Ante esta consulta, el docente respondió rotundamente, que se manifestaría en contra, porque el estudiante no le había comentado esto antes, por su parte, el estudiante invocó en su defensa el hecho de que en una de las clases le había solicitado no leer en público por sus problemas visuales y además que nunca imaginó que el examen a rendir sería en tamaño de letra 8, cuestión que nunca le había ocurrido en todos los exámenes de su estudio universitario, y que la solución, a través de una fotocopia borrosa, tardaría 25 minutos que no podrían ser recobrados. De igual modo, el docente no varió su opinión (SAR, comunicación personal, 21 de febrero de 2019).

Ante esa respuesta, el estudiante decidió no buscar una solución particular para el examen de dicha asignatura, sino que realizó una presentación para la modificación de la forma de rendir todos los exámenes de la carrera. Y obtuvo, en junio de 2004 la **Resolución Decano 431/04**, en donde el Decano de la Facultad de Derecho resuelve: “artículo 1. Disponer que al alumno SAR..., se le tomen los exámenes en forma oral, como consecuencia de padecer una discapacidad visual” (2004 P. 1). Dicha resolución, tuvo lugar cuando estaba en quinto año de estudio el estudiante y no fue de fácil cumplimiento, por ser la primera en su tipo. El estudiante, en los hechos, se comunicaba con anterioridad a los exámenes con las y los docentes para

informarles sobre la Resolución y analizar de qué manera se la llevaba a la práctica. Este proceso no fue sencillo, pero abrió un camino para este colectivo.

Aquí observamos cómo un docente al no tener flexibilidad ni formación sobre la temática, cerró las puertas a la accesibilidad, y por ende al Derecho al Acceso a la Educación Universitaria. Este tipo de actitudes en su mayoría no tienen que ver con la bondad o maldad, sino que son el resultado de varios factores como son: la carencia de formación pedagógica inicial, por ello prevalece el tecnicismo sobre la didáctica, lo que ocasiona dificultades cuando se trata de realizar ajustes razonables o adaptaciones curriculares individualizadas (Moreno Valdes, 2007; Rositto, 2011).

Un detalle no menor, a agregar es que el estudiante en cuestión no tenía Certificado Único de Discapacidad (CUD) y acreditó su condición con certificados de profesionales de Oftalmología. Por otra parte, dicho estudiante concluyó satisfactoriamente su estudio y se graduó en 2005.

La Discapacidad atravesada por la docencia, la extensión, la investigación y la vida política estudiantil

La segunda situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la investigación. La misma fue una cuestión general. La creación del Área: “Discapacidad, Barreras y Seguros”, del Centro de Investigaciones en Derecho de la Ancianidad (CIDEA), en el año 2004. La misma fue fruto de un acuerdo, entre un grupo de docentes y estudiantes de Derecho, con y sin discapacidad, que percibían que este tema tenía cada vez más aristas, no siendo solo un tema médico, sino que también una cuestión social y de Derechos Humanos (Astorga Gatjens, 2008; Palacios, 2008), pero estaba inexplorado desde el punto de vista jurídico. Dicha creación fue por **Resolución CIDEA de Creación del Área: “Discapacidad, Barreras y Seguros/2004”**, emanada de la Directora de dicho centro de investigaciones.

Cabe resaltar, que en dicha área la discapacidad y la ancianidad, eran conceptualizados como dos fenómenos diferentes, pero su punto de confluencia tenía que ver con las barreras que colocaba la sociedad para la inclusión de los dos colectivos (Dabove, Palermo, 2009). Por ende, el Área, analizaba de manera transversal a la discapacidad no solo en la vejez, sino en todas las edades y/o ciclos vitales. El Área, si bien era parte de un centro de investigaciones, también realizaba actividades de docencia y extensión.

La tercera situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la docencia. Fue una cuestión particular, de un estudiante en situación de discapacidad, de tipo motriz y sensorial y más específicamente relacionada con la locomoción y el habla, en el año 2007. En este caso hubo un acuerdo, incluso detallado en la letra misma del VISTO de la Resolución, entre la madre del estudiante y un docente, y que en lo formal el requerimiento fue presentado por dicho docente:

VISTO la nota presentada por el Sr. Profesor Dr. A (...), quien manifiesta que la Sra. madre del alumno LMM (...), asevera que su hijo ha sufrido un accidente cerebro vascular por el cual no puede hablar, comunicándose, solo, y muy precariamente, por el uso de computadora o mensajes de texto; que fundamentado en ello pide se le tomen exámenes con un método de evaluación distinto al utilizado habitualmente y que contemple las particularidades del caso (Resolución Decano 321/07, 2007, P. 1).

Lo que dio lugar a la **Resolución Decano 321/07**, en donde el Decano de la Facultad de Derecho resuelve: artículo 1. Autorizar al alumno LMM..., rinda los exámenes correspondientes a la Carrera de Abogacía, con un método de evaluación distinto al utilizado habitualmente, con fundamento en los argumentos expuestos en los considerandos de la presente (2007 P. 1).

Y de la entrevista en profundidad realizada a LMM comprobamos que los métodos de examen utilizados en el transcurso de la carrera con esta resolución fueron los siguientes:

“(...) 1. Opciones múltiples, respondidas con el bolígrafo convencional del estudiante. 2. El docente le hacía la pregunta en forma oral y el estudiante respondía a través de la pantalla de su computadora, por medio del teclado de su computadora convencional. 3. Todo el examen oral, en donde el docente preguntaba y el estudiante respondía de manera verbal (comunicación telefónica, el 18 de febrero de 2019 P. 2).”

Dicha resolución ocurrió “cuando estaba en tercer año de estudio”. Cabe resaltar, que el estudiante no tenía CUD al momento de la resolución y no conoció la existencia de la resolución hasta el momento de la entrevista, por lo tanto creía que estas contemplaciones para las variaciones de los métodos de examen tenían que ver con su estado de salud solamente. Por otra parte, dicho estudiante concluyó satisfactoriamente su estudio y se graduó en 2016.

La cuarta situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la vida política partidaria estudiantil. Fue una cuestión general. En este caso hubo un conflicto, ya que en la campaña política estudiantil de marzo de 2009 (Expediente 58.946):

“(…) una agrupación estudiantil (...), colocó desde las primeras horas de la mañana hasta las primeras horas de la tarde, tres carteles en el frente, en el patio y en la baranda del primer piso de la facultad. En los mismos se hacía referencia en tono de burla a la Discapacidad, las cuales se transcriben a continuación: Reynaldo le compró a (...) fotocopias que la facultad a ellos les regalaba un año haciendo NEGOCIO\$§§S§ con los estudiantes fue mucho. No seas REYNALDO. Al costado de esta leyenda, se encontraba la foto de una persona que por sus rasgos faciales, era evidente, padecía de una discapacidad mental” (2009 P. 1).

Esta presentación desde el Área: “Discapacidad y Derechos Humanos” (CIDEA) y la queja de varios estudiantes dieron lugar al retiro de dichos carteles. Más allá de esto, las autoridades universitarias no dieron curso a las exigencias del petitorio de dicho expediente:

1. Se proceda a la sanción de quienes fueran responsables de dichos actos.
2. Se proceda al tratamiento de este tema en la próxima reunión del Consejo Directivo de la Facultad a los efectos de generar conciencia acerca de los derechos de las Personas con Discapacidad, tema que debe ser tratado en una sociedad plural.
3. Se adjunta a la presente, copia de la fotografía, más arriba referenciada. Años más tarde dicho expediente desapareció de la mesa de entradas de la Facultad. Por tal motivo, desde el área antes mencionada se ingresó una copia para que quede un registro de tal situación (Expediente 58946, 2009 P. 1).

La quinta situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la investigación. Fue una cuestión general. Se trató de una presentación a los efectos de que se declare de Interés Institucional a la Temática de la Discapacidad, como una cuestión de Derechos Humanos, para el mayor compromiso de las autoridades de la Facultad con todo el colectivo de las personas con discapacidad. Dicha presentación fue realizada desde el área: Discapacidad y Derechos Humanos CIDEA. Hubo acuerdo unánime (incluso expresado en el CONSIDERANDO de la resolución) y fue realizado en el año 2012, a través de la **Resolución Consejo Directivo 551/12** por la cual el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho Resuelve: “(...) Declarar de Interés Institucional a la Temática de la Discapacidad para garantizar los Derechos Humanos de las Personas en situación de Discapacidad, en el ámbito de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario” (2012, P. 1).

Cabe resaltar la importancia de la unanimidad en la deliberación de dicho instrumento, y en el instrumento en sí, ya que una Resolución Consejo

Directivo, tiene más legitimidad que otras resoluciones porque es el órgano por excelencia para el debate y creación de normas en la Facultad. En una consulta realizada a la Secretaría de Extensión, le preguntamos sobre la legitimidad de estas distintas resoluciones, y nos contestó que en teoría la Resolución Consejo es la que mayor legitimidad tiene, pero en la práctica, se realizan de manera indistinta, tanto por Resolución Decano, como por Resolución Consejo Directivo. Solo tiene que ver con una cuestión de practicidad y celeridad (M. E. Barberis, comunicación telefónica, el 16 de marzo de 2019).

La sexta situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la extensión. Fue una cuestión general. La misma fue la creación del Programa Discapacidad y Derechos Humanos y la designación de Coordinador, dentro de la Secretaría de Extensión de la Facultad. Hubo acuerdo sobre el pedido realizado por el Secretario de Extensión y se llevó a cabo en el año 2013, a través de la **Resolución Decano 859/13**.

La séptima situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la vida política estudiantil. Fue una cuestión general. En donde, estudiantes independientes de las agrupaciones político-partidarias como fruto de un acuerdo, participaron de una convocatoria de la Provincia de Santa Fe, para jóvenes de subsidios de proyectos llamada: "Ingenia 3", en la cual este grupo proyectó la construcción de pupitres para personas con discapacidad motriz. El Coordinador, nos comentó que dicha convocatoria fue ganada y este grupo que para la postulación a la convocatoria se autodenominó "Grupo Proyectando Igualdad", donó 20 pupitres para estudiantes con discapacidad motriz en octubre de 2012. No hay información acerca de la institucionalización vía Resolución de aceptación de esta donación (J. M. Rubio, comunicación telefónica, el 21 de febrero de 2019).

Cabe resaltar, que los pupitres han sido adquiridos del Instituto Autárquico Provincial de Industrias Penitenciarias (IAPIP), como una forma de generar una doble inclusión social.

La octava situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la vida política partidaria estudiantil. Fue una cuestión general. El Centro de Estudiantes de la Facultad, como política de Estado, transversal a todas las agrupaciones político-partidarias generó un acuerdo, en donde se conformó una comisión de accesibilidad en el segundo semestre de 2012, lo que dio como resultado la realización de actividades para recaudar fondos y lo que tuvo como resultado la construcción de una rampa en marzo de 2013. Según consultas realizadas a referentes de aquel momento, no tienen conocimiento si se institucionalizó a través de resoluciones del Consejo Directivo o Decano.

La novena situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la vida política partidaria estudiantil. Fue una cuestión general. Aquí se demostró la madurez en la política partidaria estudiantil, ya que tanto para las elecciones de Centro de Estudiantes de la Facultad, de 2013 como de 2016 –si bien hay un antecedente en el año 2000 de un estudiante con discapacidad no evidente (Rositto, 2012)– se postularon por distintas agrupaciones estudiantes con discapacidad.

En la primera elección fue un estudiante en situación de discapacidad, de tipo sensorial visual y más específicamente ceguera, el cual fue elegido como Consejero Estudiantil Universitario, mientras que en el segundo caso fue una estudiante en situación de discapacidad, de tipo motriz y más específicamente imposibilidad de traslación autónoma (usuaria de silla de ruedas), elegida como Presidente del Centro de Estudiantes. Este último ejemplo es de gran importancia ya que tuvo acceso al mayor cargo ejecutivo estudiantil una persona en donde se da la intersección de dos colectivos en situación de vulnerabilidad como son: ser mujer y tener una discapacidad (Crenshaw, 2002).

Las dos situaciones fruto de acuerdo, ya que fueron elegidos a través de las urnas. La institucionalización se operó por medio de las actas que brindaron los resultados electorales, sin la aclaración de ser o no ser personas en situación de discapacidad.

La décima situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la investigación. Fue una cuestión general. La misma fue una tesis de doctorado presentada en 2015 y defendida en 2017, de uno de los integrantes del área: Discapacidad y Derechos Humanos CI-DeA. Dicha Tesis versó sobre “El derecho a la educación universitaria de las personas en situación de discapacidad visual”, en donde se analizaron puntualmente 7 casos seleccionados, de estudiantes de ese colectivo que han cursado desde el año 2000 en dicha casa de estudios y en donde en todos los casos no hay formalización de ningún tipo en cuanto a su discapacidad, en algunos hay conflicto y en otros casos hubo estudiantes que dejaron sus estudios, y ninguna/o se ha graduado. Dicho estudio tiene como finalidad aportar más conocimiento sobre la temática y favorecer a la eliminación de las barreras para el Derecho al Acceso a la Educación de las Personas en situación de discapacidad.

La décimoprimer situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la docencia. Fue una cuestión particular, de un estudiante en situación de discapacidad, de tipo sensorial visual y más específicamente baja visión, en el año 2017. En este caso hubo un acuerdo,

en donde este estudiante planteó su situación desde el primer año de su estudio, para todas las materias de la carrera de Abogacía. Y obtuvo, en marzo de 2017 la **Resolución Decano 384/17**, en donde el Decano de la Facultad de Derecho resuelve: “artículo 1. Disponer que al alumno HAS (...), se le tomen los exámenes en forma oral, como consecuencia de padecer una discapacidad visual” (2017 P. 1).

Este estudiante fue el primero que obtuvo una resolución, en la cual se presentó como prueba el CUD. También cabe resaltar, que por primera vez, se le corrió traslado al Coordinador del Programa: “Discapacidad y Derechos Humanos”, de la Secretaría de Extensión para que emita un Dictamen y además se tomó como antecedente a la Resolución Decano 431/04, del primer antecedente en el tema del año 2004.

La décima segunda situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la docencia. Fue una cuestión particular, de un estudiante en situación de discapacidad, de sensorial visual y más específicamente baja visión, en el año 2017. Aquí por primera vez un estudiante solicita:

Saber si en la facultad existen o dispone herramientas para accesibilidad como ser material de estudio digitalizado o audiolibros para estudiantes con baja visión, visión reducida o limitada, ya que los mismos me serían útiles para el cursado de la carrera. Además si ustedes me pueden informar si hay algún servicio o programa relacionado al tema de discapacidad en la Facultad (Expediente 2260/17, 2017 P. 1).

Aquí hubo acuerdo y además se estableció una reunión con la Secretaria de Extensión, El Coordinador del Programa Discapacidad y Derechos Humanos, de dicha secretaría, y el estudiante en cuestión, a los fines de establecer un criterio sobre las condiciones necesarias para la accesibilidad del material de estudio de este estudiante en particular. Luego de ello se corrió traslado al Programa de Acceso a la Información de la Universidad Nacional de Rosario, que fue quién realizó la accesibilización del material educativo.

Todo ello, en el **Expediente 2260/17**, solicitado por el estudiante LC. Quién tampoco presentó CUD como prueba dentro de su presentación, y que inicia su primer año en dicha carrera. Cabe resaltar, que este estudiante se incorporó al Programa de la Secretaría de Extensión y es activista desde allí, por los derechos de los estudiantes en situación de discapacidad.

Por otra parte, en otras presentaciones solicita: “(...) una audiencia a los efectos de informar mis necesidades para las evaluaciones a lo largo de

toda la carrera de abogacía de la Facultad de Derecho UNR” (Expediente 2778/17, 2017 P. 1). Y que de acuerdo a la reunión realizada en la Secretaría de Extensión con representantes de dicha secretaría y del Programa de Discapacidad de la misma, en donde se acordó que la mejor forma para la toma de exámenes de la carrera sería en forma oral, por lo tanto solicitó que todos los exámenes de su carrera fueran oral (Expediente 2778/17, 2017). Todo lo cual, tuvo como resultado a la **Resolución Decano 1645/17**, que resolvió: “artículo 1. Disponer que al alumno LC (...), se le tomen los exámenes en forma oral, como consecuencia de padecer una discapacidad visual” (2017 P. 1).

Por último, como décimo tercera situación en donde se formalizó el fenómeno de la discapacidad, tuvo que ver con la docencia. Fue una cuestión general, ya que desde 2014 se incorporaron a la Facultad un Programa de “Tutorías Par”, que a su vez tiene “Tutorías de Accesibilidad”. Todo ello, coordinado por un Gabinete Psicopedagógico. La Psicóloga que coordina dicho gabinete nos comentó que son estudiantes que llegan a este servicio derivados por la Secretaría Estudiantil de la Facultad (N. Junco, comunicación personal, el 15 de febrero de 2019). Desde 2017, se presentaron situaciones con estudiantes con discapacidad visual y auditiva, si bien desde el servicio, tanto sea la Coordinación como las y los Tutores Pares, hubo buena predisposición, desde la estructura universitaria no se cuenta con la apoyatura suficiente, desistiendo algunos de dichos estudiantes de continuar con las tutorías de accesibilidad, ya que las respuestas a sus reclamos son lentas, como ejemplo de ello una Tutora nos comentó que a un estudiante con baja visión que reclamaba la digitalización del material de la carrera, se le respondió que ello tardaría 5 años (E. Uribe Echenique, Informe sobre tutorías UNR Derecho Desempeño como TUTOR-PAR, 2017 P. 1).

A modo de Conclusión

El primer antecedente sobre colectivos en situación de vulnerabilidad tuvo que ver con las personas en situación de privación de su libertad en el año 2002. El primer antecedente sobre discapacidad ocurrió en el año 2004, a raíz de un conflicto entre un estudiante en situación de discapacidad visual y un docente, por la falta de accesibilidad de un examen.

Aquí observamos cómo un docente al no tener flexibilidad ni formación sobre la temática, cerró las puertas a la accesibilidad, y por ende al Derecho al Acceso a la Educación Universitaria. Este tipo de actitudes en su mayoría no tienen que ver con la bondad o maldad, sino que son el

resultado de varios factores como son: la carencia de formación pedagógica inicial, por ello prevalece el tecnicismo sobre la didáctica, lo que ocasiona dificultades cuando se trata de realizar ajustes razonables o adaptaciones curriculares individualizadas.

La investigación desde un centro de investigaciones, tomó al tema de la discapacidad desde las violaciones a los Derechos Humanos, a través de las barreras. También tuvo gran influencia para la declaración de interés institucional de la Discapacidad. Y por primera vez se realizó una tesis doctoral sobre el tema del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El segundo caso que tuvo como protagonista a un estudiante, es un ejemplo de acuerdo, en el cual el docente se convirtió en un canal para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en una barrera más. Incluso, el educador fue quien realizó la presentación administrativa.

El primer antecedente en la vida política estudiantil demostró los estereotipos sociales sobre la discapacidad. Además, las autoridades de la Facultad no dieron curso a las exigencias del expediente presentado contra tal situación. El segundo caso no involucró a las agrupaciones político-partidarias y fue todo un ejemplo para la inclusión social, en donde además se integró a otro colectivo en situación de vulnerabilidad al proyecto, al ser parte la industria penitenciaria. El tercer ejemplo, demostró una madurez del arco político partidario estudiantil. Y el último ejemplo, traslució la madurez de la política estudiantil universitaria, ya que la discapacidad no fue barrera para elegir a tal o cual representante, incluso en 2016 llegó al máximo cargo estudiantil ejecutivo una mujer con discapacidad.

La extensión fue de gran importancia sobre todo cuando se comenzó a tomar al Programa de la Secretaría de Extensión, como referente para dictaminar en casos en donde estudiantes con discapacidad solicitan adecuaciones.

Los estudiantes, al realizar las presentaciones al principio de la carrera evitan mayores conflictos que al final de la misma. Ya que al tener resoluciones que avalan su condición, no es necesario que tengan que llegar a un acuerdo con cada docente para la toma de examen.

En 2017 fue la primera y única vez, en que un estudiante obtuvo una resolución, en donde presentó como prueba el CUD. También, por primera vez se tomó como antecedente a la “Resolución Decano 431/04”, del primer antecedente en el tema del año 2004. Por otra parte, en 2017 por primera vez un estudiante no se ciñó a cuestiones pura y exclusivamente de su estudio personal y pasó a cumplir un rol como activista.

Desde 2017 hubo casos en donde se dio lugar a las tutorías de accesibilidad, en donde si bien desde el servicio hubo buena predisposición, desde la estructura no se cuenta con la apoyatura suficiente.

Por último, de la década de 2000 a hoy se avanzó enormemente con respecto a este tema. Pero se está muy lejos aún, de tener medidas de acción positiva que puedan garantizar el Derecho al Acceso a la Educación Universitaria de este colectivo.

Bibliografía

- Astorga Gatjens, Luís; ¡Por un mundo accesible e inclusivo! “Guía básica para comprender y utilizar la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, en “Discapnet: portal de las personas con discapacidad”, Managua, Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Handicap International, disponible en: http://www.dicapnet.es/Castellano/Actualidad/Discapacidad/Documents/convencion_onu.pdf, 4 octubre 2008.
- Crenshaw, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao genero, estudios feministas, Ano 10, 171-188, 1º semestre 2002.
- Dabove, María Isolina; Prunotto, Adolfo; Derecho de la ancianidad. Perspectiva interdisciplinaria. Rosario, Juris. 2006.
- Dabove, María Isolina; Palermo Romera, Alejandro C.; Impacto socioeducativo de la Discapacidad, en “Revista Electrónica de Bioética”, N° 4, www.aabioetica.org, de la Asociación Argentina de Bioética, 10 de febrero de 2009.
- Goldschmidt, Werner; Introducción Filosófica al Derecho, 6º ed., 5º reimpr., Buenos Aires, Depalma, 1986.
- Moreno Valdes, M., 2007. Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la Educación Superior. En: Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior [en línea]. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/InformeES-20002005.pdf [Acceso 15 diciembre 2011.
- Palacios, Agustina; El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Madrid, CERMI, CINCA, 2008.
- Rositto, S; El Derecho a la Educación Superior frente a la Ancianidad y la Discapacidad en Argentina; en su totalidad. Oñati Socio-Legal Series, Vol. 1, No. 8, 2011 (España), en: <http://ssrn.com/abstract=1974881>.

- Rositto, S.A., 2012. Sujetos anormales: superhombres y personas en situación de discapacidad no evidente. Oñati Socio-legal Series [online], 2 (7), 48-56. Available from: <http://ssrn.com/abstract=2190363>.
- Rositto, S; El derecho a la educación universitaria de las personas en situación de discapacidad visual. Tesis Doctoral. Inédita, 2015.
- Seda, Juan Antonio; ALCANCES DE LAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS EN ÁMBITOS ACADÉMICOS. LA EXPERIENCIA LOCAL. IV JORNADAS SOBRE UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD. Buenos Aires, 2006.
- “Reconocer la diferencia para lograr la igualdad”.
- Uribe Echenique. 2017. Informe sobre tutorías UNR Derecho. Desempeño como TUTOR-PAR.

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL, DISEÑO PARA TODOS Y AJUSTES RAZONABLES. UN ABORDAJE DESDE LA COMPLEJIDAD

Norberto BOGGINO

Interrelaciones entre la accesibilidad universal, el diseño para todos y los ajustes razonables

La accesibilidad universal

El concepto de accesibilidad universal constituye un principio teórico para pensar una Institución Educativa para todos, a partir de la construcción de bases para el sostenimiento de espacios institucionales donde la equiparación de los derechos sea posible. Un principio que nos posibilita analizar el entramado que se configura entre diferentes dimensiones de análisis intervinientes e interrelacionadas, y dejar de pensar y plantear esta problemática a partir de categorías conceptuales como: integración o inclusión educativa, ya que ello supondría dejar del otro lado de la frontera a determinados colectivos humanos por el sólo hecho de ser diferentes y/o por ser personas en situación de discapacidad. Un entramado que se configura a partir de distintas dimensiones de análisis interrelacionadas.

No sería posible plantear la *accesibilidad universal* sin pensarla desde una perspectiva institucional; sin plantear un *diseño para todos* (o para todos los posibles) y sin los *ajustes razonables* que surgirán de la singularidad de los sujetos y de especificidades del contexto; sin pensar las barreras (institucionales, sociales, culturales, subjetivas) que puedan presentarse en la cotidianeidad de la práctica; sin reconocer y considerar desde la positividad

las diferencias (subjetivas, sociales, culturales) y/o los límites (orgánicos, psicológicos); y sin diferenciar entre una lógica excluyente y discriminatoria de una lógica que posibilite la accesibilidad académica para todos.

La inaccesibilidad no se limita a un déficit del sujeto o a un problema o falta, sino a la desconsideración de dispositivos claves e imprescindibles como un diseño para todos y la realización de los ajustes necesarios en cada caso; no se limita a la desconsideración de las barreras que puedan presentarse en la cotidianidad; ni a la consideración de los límites y las diferencias como déficit, a partir de operar con la lógica de la frontera que separa, excluye y discrimina. Una lógica con la que se opera en no pocos casos, excluyendo, dejando del otro lado de la frontera para luego preguntarnos acerca de cómo incluir o integrar. La lógica de la frontera se plantea como una lógica dicotómica (adentro-afuera, incluido-excluido, etc.) que se contraponen a la lógica de la accesibilidad universal.

La inaccesibilidad se construye en un universo complejo donde múltiples dimensiones (subjetivas, culturales, sociales, institucionales, etcétera) coexisten, se interrelacionan y operan como barreras a la información, al conocimiento, a la socialización, etcétera. La inaccesibilidad y, por lo tanto, la accesibilidad académica, se posibilita o se imposibilita a partir de los mismos parámetros. Se trata de acontecimientos sociales complejos que solo podrán ser analizados y comprendidos a partir de ser pensados como procesos que se estructuran como una trama multidimensional y pluricausal en un contexto específico.

La concurrencia o no de la accesibilidad en los diferentes contextos de la educación y, en general, de la vida en sociedad, está directamente relacionado con los derechos de todos y, particularmente, de aquellas personas que se encuentran en situación de discapacidad. En este marco, “la accesibilidad universal se proyecta doblemente, a saber: ha de extenderse a todos los entornos relevantes para el ejercicio regular de los derechos, y se predica de todas las personas, incluidas aquellas que presentan una discapacidad. La vocación de universalidad consiste precisamente en esa duplicidad de objetivos. Así concebida, la accesibilidad universal adquiere rango de obligación normativa establecida como tal por las legislaciones de promoción y protección de los derechos de las personas” (...) “En los últimos decenios, en diversas partes del mundo, las políticas y las legislaciones sobre discapacidad, (...) han ido adoptando progresivamente un enfoque de derechos, de derechos humanos, (...) con su derecho inalienable a decidir y gobernarse por sí misma y a ser incluida en pie de igualdad en la comunidad de su pertenencia. En este renovado enfoque político normativo, se

insertan tres dispositivos cruciales para la efectividad de los derechos que propugna ese modelo, que son, a saber:

- *la accesibilidad universal,*
- *el diseño para todas las personas y*
- *los ajustes razonables.*

Este nuevo enfoque de derechos ha tenido su plasmación jurídica, a escala mundial, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006” (Pérez Bueno, L.C.).

Diseño para todos

Como quedara expresado, la accesibilidad universal está íntimamente relacionada, como condición necesaria, con el diseño para todas las personas.

Las instituciones educativas y la educación en general, serán accesibles para todos y todas si desde los inicios se diseña, se planifica y se implementa según principios y normas que abarquen a todos, o a todos los posibles, incluyendo obviamente, a aquellas personas con diferencias subjetivas, culturales y sociales y/o se encuentren en situación de discapacidad.

“Esta actividad de diseñar *ab initio* en clave de satisfacción de las necesidades y requerimientos de todas las personas, se erige en presupuesto de eficacia de la accesibilidad universal, a la que precede y con la que está íntimamente ligada” (Pérez Bueno, L. C). “La actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible: entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible”. (Ley 51/2003, Artículo 2d. España)

En otras palabras, el diseño para todos constituye una nueva perspectiva o un nuevo modo de diseño que se erige sobre el propósito de lograr la accesibilidad universal para la mayor cantidad de personas posibles a los diferentes contextos, a los distintos servicios, a las instituciones y diversidad de objetos.

Se trata de un *diseño ab initio* que se acomode a las diferencias y límites, y se funde en la diversidad y la accesibilidad universal, y el respeto y acceso de todos a los derechos.

Se trata de un modo de diseño que deriva de las políticas europeas de accesibilidad y, particularmente, de la labor realizada por el Instituto

Europeo de Diseño. En este marco, la Declaración de Estocolmo de dicho Instituto (2004) afirma que el Diseño para Todos constituye una forma de planificar compleja y global que compone un noble desafío ético para todos quienes diseñen políticas educativas, pedagógicas, curriculares, etcétera, y en todos sus niveles de concreción (jurisdiccionales, institucionales y organizacionales, áulicos).

Diseñar para todos supone diseñar objetos y acciones en y para la diversidad de la población universitaria, supone diseñar *ab initio* para todas las edades, géneros o capital cultural, supone intervenir sobre los contextos (mediatos e inmediatos), sobre los objetos y sobre los servicios para que todos y todas puedan ser parte de la sociedad en un plano de igualdad de derechos y posibilidades de acción.

La posibilidad de lograr un diseño para todos y todas, se funda en la diversidad de la población universitaria; de la diversidad subjetiva, orgánica, étnica, lingüística, cultural, social, etcétera. Pero el respeto y la atención a la diversidad, no se logra con enunciados categóricos, para ello hay que reconocer y considerar las diferencias individuales y fundar el diseño de estrategias, objetos, contextos, etc. en la legitimidad del otro, en la necesidad y el derecho del otro, en el deseo de ser independiente y escoger un modo de vida que no se encuentre obstaculizado por barreras que lo impidan.

En este marco, *diseño para todos, diversidad y derechos*, constituyen tres pilares fundamentales para lograr la accesibilidad académica.

Por lo tanto, las necesidades, deseos y derechos de toda la población educativa, tienen que constituir aspectos nucleares para generar un diseño de políticas educativas, curriculares y pedagógicas que atiendan la diversidad de la misma, la singularidad de cada alumno y la complejidad del entorno, como así también, las peculiaridades de los objetos y acciones, de tal modo que puedan liberarse las barreras que se les presente a cada uno y posibilitar la accesibilidad académica de todos.

Pero la diversidad como uno de los pilares que sostiene la propuesta de un diseño para todos, hace que la singularidad de cada uno cobre máxima relevancia en dicho diseño, ya que tienen que adecuarse a necesidades, diferencias, posibilidades y límites propios de cada uno. En este sentido, no es posible que un mismo diseño sea para todos y todas o, en otras palabras, no es posible lograr la accesibilidad universal, para todos, con un mismo producto, ni con las mismas acciones o una propuesta estratégica única. Las diferencias, los límites y las posibilidades de acceso de cada alumno son propias y singulares, y cada diseño tendrá que ajustarse a ellas y, excepcionalmente, podrá ser el mismo.

En este sentido, cabe considerar –como referencia– las alternativas que plantea *Design For All Foundation* para que el producto o la propuesta, en nuestro caso, facilite liberar barreras y la accesibilidad del alumno sea posible a partir de que se adecue a sus posibilidades, diferencias y límites. Si pensamos en accesibilidad al conocimiento, por ejemplo, podemos plantear diferentes propuestas alternativas según las posibilidades del otro. Se trata de diseñar *a priori*, propuestas didácticas y pedagógicas, áulicas e institucionales, que se adecuen a los deseos, necesidades, diferencias y límites de cada alumno, y posibiliten la accesibilidad universal al conocimiento.

Ajustes razonables

Los ajustes razonables, según se establece en la Convención de la ONU del 2006, se presentan como un dispositivo para lograr –de hecho–, la igualdad de derechos y el acceso de las personas en situación de discapacidad. Nosotros generalizamos este concepto a todas las personas del ámbito de la educación superior, estén o no en situación de discapacidad.

En función de la Declaración de la ONU (2006) y las Leyes con las que diferentes países adhirieron en todos sus términos a dicha declaración (en Argentina por ejemplo, con la Ley N° 26.378/2008), se desprende la obligación del Estado para asegurar la accesibilidad universal y el diseño para todos que garantice a todo el colectivo de personas en situación de discapacidad, los derechos a una educación de calidad; lo cual está, a su vez, contemplado en la propia Constitución Nacional de la Argentina; pero de hecho ocurre que la amplitud del concepto de diversidad, malogra la posibilidad de acceso a algunas de las personas, ya que dicha amplitud requiere una adecuación singular y específica a las peculiaridades de cada uno, por los diversos y variados tipos de discapacidad que requieren ajustes razonables, específicos y personalizados.

Justamente, los ajustes razonables, permiten garantizar los derechos a todos y todas cuando estos no son abarcados por la generalidad propia de la accesibilidad y del diseño para todos. Por ello, consideramos a estas tres instancias como dispositivos complementarios.

Por su parte, en materia de Derechos Humanos y libertades fundamentales, se considera como concepto transversal “al principio de igualdad y no discriminación. Al respecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ha establecido que el principio de igualdad y no discriminación es una norma de carácter *ius cogens*, dado que sobre este principio descansa todo el andamiaje jurídico de orden público. Por lo tanto, en virtud de este

principio no se admiten tratos discriminatorios en perjuicio de ninguna persona por motivos de género, raza, color, idioma, religión o convicción, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, nacionalidad, edad, situación económica, patrimonio, estado civil, nacimiento o cualquier otra condición” (Bolaños Salazar, E.R. 2016).

La accesibilidad y el diseño universal constituyen dos dispositivos complementarios y con un grado de concreción diferente, pero dispositivos que deben ser considerados y adoptados por los Estados (nacionales y provinciales) y las instituciones educativas, para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso a todas las personas a una educación de calidad sustantiva. Para ello, como primer paso, tendrá que reconocerse que la sociedad y los contextos específicos están minados de barreras y obstáculos que impiden o dificultan dicho acceso a diferentes colectivos humanos y personas, por el hecho de ser personas en situación de discapacidad y/o por ser portadores de diferencias (subjetivas, culturales, sociales, etc.); barreras que impiden ejercer plenamente sus derechos. Por ello y en este marco, cabe señalar que, tanto la accesibilidad como el diseño para todos, tienen como una de las funciones relevantes, la eliminación de las barreras sociales y contextuales, de tal modo que se posibilite lograr la plena igualdad de derechos para todos y cada uno de estos colectivos.

“En este sentido, los Estados deben garantizar a las personas con discapacidad, el acceso a los entornos físicos, transporte, información, comunicación y a todos aquellos campos de la vida en sociedad que les permita desarrollar su proyecto de vida de manera independiente. Asimismo, deben garantizar la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad a los servicios abiertos al público, aun cuando estos sean prestados por entes particulares. El Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, ha señalado que la accesibilidad resulta necesaria e indispensable para que las personas con discapacidad disfruten de manera efectiva y en condiciones de igualdad de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Por ello, el Estado está obligado a aprobar y promulgar normas nacionales de accesibilidad y a supervisarlas; además, en caso de no contar con legislación sobre la materia, el primer paso es aprobar un marco jurídico adecuado” (Bolaños Salazar, E.R. 2016).

Si bien la accesibilidad universal y el diseño para todos constituyen dispositivos primarios para garantizar la igualdad y la no discriminación para ciertos sectores de la sociedad, como mencionáramos, los ajustes razonables constituyen dispositivos necesarios y complementarios a los anteriores, de suma importancia para ciertos y determinados casos que, por su singularidad,

solo con dichos ajustes podrán tener acceso a la igualdad y a todos los derechos como todos los otros miembros de la sociedad en la que vive. Los ajustes razonables cobran sentido cuando el diseño para todos no logra abarcar las peculiaridades de algunas personas con respecto a las barreras del entorno. Entonces, se abre el lugar para realizar ajustes comprendidos como adecuaciones necesarias para garantizar a dichas personas el acceso a los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones que todos los demás (Cfr. Bolaños Salazar, E. R. 2016).

Accesibilidad universal, diseño para todos y ajustes razonables como acontecimientos complejos

Para lograr que todas las personas y todos los colectivos humanos puedan gozar de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y educacionales, y de las libertades esenciales para la vida en sociedad, no basta con formular un marco conceptual reducido a la accesibilidad universal, por ejemplo. Las diferentes formas de actuar, las distintas necesidades y deseos, la diversidad de barreras que presenta el entorno, etcétera; requieren de un abordaje complejo del acontecimiento. No basta con una mirada lineal, mono-causal y reduccionista a una o dos dimensiones de análisis. La complejidad de dicho acontecimiento requiere un abordaje complejo; requiere una mirada poli-ocular, panorámica; requiere ser pensado al mismo como un proceso y en un contexto específico del que forma parte; contexto que lo configura y que es configurado por dicho acontecimiento; requiere de la multi-dimensionalidad para analizarlo y abordarlo de un modo más ajustado a lo real. Requiere, en suma, que podamos pensar y plantear dispositivos complementarios como la accesibilidad universal, el diseño para todos y los ajustes razonables. Dispositivos que no podrán considerarse por separado sino en el marco de una trama, de una red que se organiza a partir de las interrelaciones e inter-retroacciones entre los dispositivos requeridos.

Pero no basta con lo planteado. Tenemos que pensar y considerar las interrelaciones entre dichos dispositivos y entre cada uno de estos y las barreras sociales, culturales y subjetivas que se presentan en el contexto de la Universidad, o de la Facultad o del aula en particular. Tenemos que pensar y plantear las interrelaciones entre los dispositivos, las barreras, las limitaciones y posibilidades, y las diferencias (sociales, culturales, étnicas, subjetivas) que presente un colectivo humano determinado o, simplemente, una persona; y posicionarnos como agentes educativos desde

una lógica que no excluya, posicionarnos desde la lógica de la accesibilidad universal.

La accesibilidad universal, en tanto principio madre requiere, de hecho, su implementación. De nada vale que la legislación procure garantizar los derechos si las personas se encuentran con entornos inaccesibles. La falta de accesibilidad de los entornos pone en jaque al principio madre de este nuevo marco conceptual referencial: la accesibilidad universal, y los derechos se ven vulnerados y no deja de constituir actos de discriminación para todos aquellos que tengan limitaciones. Para ello, entre otras cuestiones, necesitamos un buen diseño para todos, un diseño que considere y resuelva la accesibilidad de los entornos y de toda otra peculiaridad que pueda operar como barrera para todos los colectivos humanos.

Las barreras del contexto, y las diferencias y limitaciones de las personas no son inventadas ni fruto de la creación humana, como sí lo son las fronteras. Las fronteras son arbitrarias e impuestas; sus propósitos son reforzar y sostener las diferencias entendidas como déficit, abriendo de este modo un terreno fértil para el surgimiento de las estigmatizaciones y el reforzamiento de dichas diferencias. Las fronteras operan exigiendo requisitos, cumplimiento y adaptación, para que del otro lado se apruebe su traspaso. Por ello, hay que abolir las fronteras y re-conocer las barreras como punto de partida. Barreras como obstáculos que se presentan en el entorno, pero obstáculos que pueden y deben ser removidos para lograr espacios accesibles para todos.

Por su parte y en el mismo marco de acción, por la generalidad propia de la accesibilidad universal y del diseño para todos, paradójicamente, no siempre pueden liberar todos los obstáculos para todas las personas. La singularidad de estas requiere, no pocas veces, que se realicen ajustes razonables para que el campo sea accesible y puedan hacer uso de las libertades y de los derechos que ellos mismos tienen, pero que no siempre pueden ejercer.

Cierre a modo de apertura

Como quedara expresado, no pocas veces los derechos de las personas en situación de discapacidad, se ven cercenados por la inaccesibilidad del entorno. En otros términos, es en función de las condiciones de accesibilidad del entorno, que los derechos de determinadas personas podrán ejercerse o no. Por ello, los planteos que realizamos cobran vital importancia para el diseño *ab initio*; para la proyección de la planificación y de

las políticas universitarias; para la formulación del marco jurídico-político de las Universidades y de sus respectivas Facultades; para la planificación y puesta en acción de los proyectos institucionales y de las formulaciones curriculares y didáctico-pedagógicas.

Las Universidades y las Facultades que aquellas comprenden, tienen que garantizar la accesibilidad plena para todos los estudiantes, docentes y no-docentes; tienen que garantizar la realización de diseños para todos desde el inicio, que permitan el ejercicio de los derechos humanos y de los derechos constitucionales, del mismo modo que lo ejerce la población en general; tienen que garantizar los ajustes razonables cuando alguna persona o colectivo humano lo necesite o requiera; tienen que garantizar, en suma, la accesibilidad física y académica para todos y todas.

Bibliografía

- Boggino, N. y Boggino, P. (2013). *Pensar una escuela para todos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Bolaños Salazar, E. R. (2016). La idea de los ajustes razonables como forma complementaria para conseguir la igualdad de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/13243139/La+idea+de+los+ajustes+razonables.pdf/715e3090-9d69-4b3c-8603-e5b9503362e2>
- Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados. Artículo 53.
- Diseño universal: el método Humbles para empresas centradas en el usuario. Recuperado de <http://designforall.org/index.php>
- Ley 51/2003, Art. N° 2. España. Ley de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- ONU (1948) Declaración universal de los derechos humanos.
- ONU (2006) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Pérez Bueno, L. C. La configuración jurídica de los ajustes razonables. Recuperado de <http://www.coag.es/informacion/novedades/archivos/la-configuracion-juridica-de-los-ajustes-razonables.pdf>
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI.

RESIGNIFICANDO NUESTRAS PRÁCTICAS DESDE LAS EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

Graciela Ester MANDOLINI

Resumen

Solamente la reflexión constante y sistemática como ejercicio metacognitivo del docente sobre su propia práctica permite diseñar e implementar estrategias de inclusión/retención según la singularidad de cada sujeto; para ello se necesita la generación de espacios institucionales. Las situaciones de expulsión del sistema no constituyen un problema estrictamente individual de quienes no manifiestan los signos de éxito académico tipificados, dicha distancia entre lo esperado y lo logrado depende de múltiples factores respecto de los cuales es imprescindible tomar decisiones.

Es así que interesa abordar: ¿En qué medida la reflexión sobre la propia práctica incide en la formulación e instrumentación de estrategias inclusivas y de retención? Para ello, nos propusimos: identificar las experiencias satisfactorias diseñadas para favorecer la inclusión; generar instancias institucionales de reflexión para propiciar el diseño de propuestas tendientes a incluir y retener como una construcción colectiva; y evaluar posibilidades y obstáculos epistémicos, metodológicos e institucionales en la formulación e instrumentación de las estrategias de inclusión y retención.

Poniéndonos en contexto...

Desde hace algún tiempo, en instituciones educativas como la Escuela Agrotécnica “Libertador Gral. San Martín” de Casilda (dependiente de la

Universidad Nacional de Rosario) y en espacios de construcción de conocimiento que vamos generando al interior de tales instituciones, nos hemos puesto a pensar propuestas que redimensionen lo curricular desde perspectivas epistemológicas diversas, diseñando e instrumentando estrategias metodológicas sensibles a las necesidades emergentes en cada contexto.

Durante muchos años, los planes de estudio y trabajo vigentes han sido diseñados en otros contextos y jurisdicciones, y nos hemos visto obligados a enseñar y aprender a partir de textos y saberes producidos por otros, en tiempos y lugares remotos, nada más desalentador. Sin embargo, desde hace algunos años, comenzamos a asumir un rol protagónico en la escuela de referencia y de ese modo fuimos abandonando la pasividad, para argumentar constructivamente: ¿Qué escuela queremos? ¿Qué contenidos necesitamos trabajar y priorizar en el contexto en el que vivimos, apuntando a la construcción de una formación profesional y tecnológica en el marco de propuestas basadas en nuestra propia realidad?

Desde este lugar, hemos insistido en preguntarnos: ¿A quién, cómo, para qué educamos? ¿Sobre quién, cómo, para qué intervenimos? ¿Qué transmitir, qué prometer, qué articular, tejer, enlazar? Creemos que de este modo, hacemos lugar a un educador que deja de ser responsable para ser habitante del hecho educativo.

Y consideramos necesario reformular el diseño curricular que no es otra cosa que la reconstrucción y recuperación de nociones tales como las de habitante, territorio, identidad, subjetividad.

Nos propusimos, entonces, analizar y justificar teóricamente un modelo de educación agropecuaria y tecnológica incluyente que se construyera a partir de las voces de los protagonistas, de los actores institucionales, docentes, no docentes, estudiantes, graduados/as, familias, comunidad local y regional, un modelo de educación agropecuaria y tecnológica que pudiera pensarse social y colectivamente, que incluyera, entre otras, la necesidad de asumir el abordaje de diversas problemáticas pero que por, sobre todas las cosas, atendiera las necesidades de cada sujeto.

Así, por ejemplo, en la Escuela Agrotécnica de Casilda, según lo explicita la fundamentación de su diseño curricular, intentamos generar un espacio de aprendizaje basado en la construcción colectiva, que diera lugar a la formación de estudiantes críticos que no se sorprendieran con la utilización de tecnologías sofisticadas sino que fueran capaces de participar en procesos democráticos de generación de respuestas para “todos/as”, expresión que no enunciamos demagógicamente, pues no se trata del “todos” de la educación reproductivista que excluye a ciertos grupos sociales.

La cultura, que regula la relación del humano con su entorno y sanciona en cada caso a qué se llama realidad, cambia incesantemente a lo largo del tiempo y del espacio. Y esos cambios, a los que asistimos hoy, nos posicionan frente al nacimiento de nuevas lógicas, modos de pensar la realidad cuya complejidad y diversidad nos desbordan. Por lo expuesto hasta aquí, el diseño curricular que vamos construyendo (pues no se encuentra acabado) necesita abreviar en las perspectivas que habilita la metodología de la investigación-acción participativa.

Desde muy pequeños nos enseñan a analizar los problemas, descomponiéndolos en sus partes constitutivas; aprendemos rápidamente a fragmentar el mundo que nos rodea. Y cuesta mucho esfuerzo rebatir las ideas que sostienen que, de esta forma, es más sencillo resolver las tareas complejas. Cuando intentamos ver la “imagen general”, recuperar la idea de totalidad, hacemos el gran esfuerzo de ensamblar los pedazos, enumerar y organizar todas las piezas. Pero como solía decir el físico David Bohm esta tarea es más bien fútil, pues se trata de ir pegando los trozos de un espejo roto para ver un reflejo fiel. Sabemos que esto es imposible... la imagen que devolverá el espejo, una y mil veces, será la misma: fragmentos, trozos, pedazos, unidos por sus bordes, pegados rudimentariamente entre sí, y al fin, imágenes separadas, por esas líneas de fractura que, en definitiva, siguen operando como elementos disruptores que continúan devolviéndonos imágenes de una realidad que se expresa fragmentaria y dispersa.

Por lo tanto, los espacios de reflexión sobre el plan de estudios que queremos, fueron y son pensados como espacios de formación e investigación y deben continuar pensándose como lugares construidos por diferentes actores institucionales que conscientes de las necesidades que van surgiendo en todos los ámbitos, deciden no permanecer inmutables, sino proponer nuevas miradas que resignifiquen la práctica pedagógica, que recuperen las propias producciones, que fortalezcan el trabajo en equipo, que favorezcan el encuentro entre pares.

Al partir del concepto de currículo como construcción cultural, es necesario examinar aspectos como: conocimiento, subjetividad, estructura social, estructuras institucionales, poder, división del trabajo, del conocimiento, relaciones de clase. Al mismo tiempo, se requiere articular dichos conceptos con los problemas del Estado, la economía y la reproducción o el cambio social. Esto tiene que ver con un problema fundamental de la reproducción: el problema de la recontextualización. ¿Qué discursos se recontextualizan y qué sesgos ideológicos subyacen a los nuevos principios de recontextualización?

Conviene aclarar que hemos entendido el diseño curricular como un sistema de resignificación que invita a resituarse, poniendo en juego dinámicas que reterritorializan los significados, redefinen identidades y producen nuevas formas de comprensión de la subjetividad, en un mundo donde la apertura de los límites ha permitido reconfigurar nuevos campos, producir nuevas conexiones, desmontar principios paradigmáticos, y construir nuevas formas de significación en permanente desplazamiento, alteración, modificación, o recontextualización, que entran en tensión con la estabilidad de las estructuras y semiosis del currículo tradicional.

Siguiendo a Mario Díaz Villa (2008), el currículo debiera ser:

Una propuesta abierta a nuevas configuraciones sociales, producto de la de-construcción de los intereses y propósitos de las voces que subyacen al currículo dominante y capaz de generar proyectos curriculares alternativos que interpelen las hegemonías y revaloren el sentido de la voz de los grupos humanos que luchan por tener un mundo mejor.

Con esto en mente, se podría avanzar en la construcción de nuevas configuraciones curriculares capaces de producir nuevos espacios sociales e identidades re-centradas alrededor de otros proyectos que puedan imaginar, crear y hacer realidad la globalización de alternativas, frente a las alternativas interesadas en la globalización de las hegemonías.

Nos planteamos la necesidad de preguntarnos por nuestro quehacer como docentes, lo que implica reconocer nuestra tarea, asumiendo la necesidad de adscribir a una metodología de trabajo centrada en la investigación-acción. Desde este lugar, teoría y praxis entran en un juego dialéctico, nutriéndose recíprocamente.

En este sentido, el diseño que proponemos intenta, en primer lugar, recuperar la confianza en nuestras propias posibilidades, la convicción respecto de la importancia de los recorridos previos de todos y cada uno de los actores institucionales, recreando sus biografías escolares, sus sentidos sobre el mundo, las disciplinas de las que provienen, abogando por el ejercicio de una práctica metacognitiva que se propone la reflexión en y sobre la acción... mediante un hacer metodológico espiralado, constructivo, replicable que intenta desencadenar nuevas producciones.

Construirnos como educadores que se proponen enseñar – investigando nos constituye en enseñantes / estudiantes que se proponen emancipar – se, y enseñar emancipando / emancipándonos y así, nuestra tarea cobra una nueva dimensión pues implica reconocer que, como educadores

siempre estamos aprendiendo. Potenciar las posibilidades de cada uno, y preguntarnos: ¿Qué vemos? ¿Qué pensamos? ¿Qué sentimos? ¿Qué hacemos? ¿Qué haríamos? Nos habilita... pues dejamos de repetir esos libretos escritos por otros, desplazamos la cuestión educativa hacia la esfera política, dejamos de someternos a ese orden jerárquico, construido a partir de desigualdades, y reconocemos y valoramos nuestras propias capacidades.

Buscarnos y revelarnos/rebelarnos en estas acciones horizontaliza las relaciones de poder y ubica el protagonismo en cada uno de nosotros. Es una manera de establecer relaciones entre pares en las que todos/as, sin excepción de ningún orden, podamos expresar nuestro pensamiento, nuestras experiencias, nuestras reflexiones...

Por eso, el diseño curricular, al que aludimos, es una construcción colectiva, que intenta conformar un diálogo de saberes, y presenta cuatro grandes pilares, el primero se relaciona con la metodología de construcción que asume la importancia de la investigación en y sobre la propia práctica, en y sobre la acción, y en consecuencia, un diseño curricular que atiende necesidades, valores y realidades de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa, favoreciendo la construcción de procesos de inclusión, el segundo se vincula con la recuperación de las raíces identitarias institucionales, profundamente consustanciadas con la historia de la educación agropecuaria en América Latina y Argentina. El tercero se constituye a partir de privilegiar la educación ambiental como contenido que transversalizado, se abre como las múltiples ramificaciones de un delta, para ir permeando todos los espacios que vamos construyendo. Por último, el cuarto pilar se relaciona con la necesidad de pensar la escuela como institución integrante de un sistema social que la configura, al mismo tiempo que éste se ve influido por lo que en la escuela acontece.

Sustentar esta propuesta exige un fuerte compromiso por parte de los docentes y de los integrantes de los equipos directivos respecto de la formación docente continua en función de los ejes que organizan un currículum como el que proponemos y que recupera la investigación – acción y la reflexión sobre la propia práctica como eje vertebrador.

Pensando estrategias que promuevan la inclusión...

La matrícula de la escuela asciende, en la actualidad, a 283 jóvenes (con características absolutamente heterogéneas), que cursan dos carreras: el Bachillerato en Ciencias Agropecuarias (5 años de duración) y la Tecnicatura de Nivel Medio en Producción Agropecuaria (6 años de duración).

Desde hace varios años, la UNR ha creado espacios como la Comisión Universitaria de Discapacidad, de la cual formamos parte activa y nuestra institución ha generado las posibilidades para que los jóvenes que presentan algún tipo de dificultad/discapacidad en cuanto a los procesos de apropiación y/o construcción de saberes, encuentren en ella el lugar necesario para realizar sus recorridos por la escuela secundaria.

Partimos del supuesto que, en tanto hay una dificultad para aprender, debe haber docentes dispuestos a problematizar su qué hacer. Esta situación requiere apostar a la consolidación de un legítimo espacio de trabajo que habilite un espacio a los/as docentes para que investiguen sobre su práctica; un/a enseñante que al mismo tiempo se asuma como estudiante y se posicione crítica y creativamente en ese lugar. Se ha evidenciado, en los últimos años que, la participación activa en espacios habilitados institucionalmente para la reflexión sobre la propia práctica, provoca el cuestionamiento de las propias intervenciones, buscando una satisfactoria situación de enseñanza-aprendizaje enmarcada en el respeto por la heterogeneidad de los sujetos protagonistas.

Siguiendo el hilo de estas apreciaciones, la generación de espacios institucionales definidos para reflexionar colectivamente sobre la propia práctica ha permitido generar estrategias de inclusión y retención tendientes a evitar el desgranamiento, que sin lugar a dudas, constituye una preocupación para cualquier institución.

Por ello nos planteamos: ¿En qué medida el trabajo colectivo y reflexivo de los docentes en espacios institucionales permite la formulación e instrumentación de estrategias inclusivas y de retención? Este interrogante funciona generando otros, por ejemplo: ¿Qué obstáculos aparecen para conformar el trabajo colectivo? ¿Qué se interpreta por inclusión? ¿Qué se reconoce por retención? ¿Se comparten estas definiciones? ¿Qué relación hay entre lo que se ha diseñado para retener y lo que se ha hecho realmente?

En este sentido, como institución, nos proponemos algunos objetivos que apuntan, entre otras cuestiones a conocer los factores que determinan situaciones de abandono de la escolaridad a pesar de la existencia de legislación que postula la obligatoriedad de la escuela secundaria; distinguir entre los factores hallados aquellos que se originan en prácticas que se instrumentan institucionalmente; identificar aquellas experiencias (proyectos, programas, unidades didácticas, módulos productivos, talleres, etc.) satisfactorias que se han diseñado teniendo en cuenta la necesidad de reconocer la diversidad para favorecer la inclusión; generar instancias de reflexión con la intención de propiciar el diseño de propuestas tendientes a

favorecer la inclusión y la retención, en el marco de la consolidación de una construcción colectiva; evaluar posibilidades y obstáculos epistémicos, metodológicos e institucionales en torno a la formulación e instrumentación de las estrategias de inclusión y retención.

Abrevando en algunos aportes teóricos

Podría afirmarse que en América Latina, en los últimos años, ha habido una clara tendencia a instrumentar acciones vinculadas con la generación de políticas educativas de inclusión y retención, y en tal sentido, se han ampliado los márgenes de obligatoriedad en relación a la escolaridad secundaria, se han generado espacios institucionales de atención a la diversidad, se ha propiciado el diseño de adaptaciones curriculares en todos los niveles y modalidades.

No obstante, es menester aclarar que la problemática de la inclusión/retención atraviesa como lógica instituyente todos los niveles y modalidades del sistema educativo formal.

En este artículo deseamos reconocer la necesidad de recurrir a la reflexión constante y sistemática de cada docente sobre su propia práctica, es decir, sobre la tarea que ejerce cotidianamente en determinadas y concretas condiciones históricas e institucionales de existencia, con una clara significación tanto personal como socio-política. Por otra parte, en nuestra institución hemos venido identificando que diseñar y llevar a cabo estrategias de atención a la diversidad que respeten la singularidad de cada sujeto demanda la creación de espacios institucionales tendientes a habilitar un tiempo y un lugar común donde los docentes puedan realizar esta tarea. Este ejercicio metacognitivo de desnaturalizar aquello que hacemos, poniéndolo en tensión puede efectuarse a través de la modalidad que cada docente elige: la narrativa, la filmación, la grabación, el registro escrito o la formulación de preguntas a estudiantes y otros participantes del espacio educativo.

Este tema constituye una preocupación en la medida que la problemática de los adolescentes inmersos en el sistema educativo argentino es en extremo compleja y por ello cuestiona el sentido de nuestros saberes y nuestras prácticas, interpelando nuestro lugar de orientadores para entrenarnos en una escucha y una mirada no sólo psicológica (llevada a cabo por las profesionales del área que se desempeñan en la institución), sino interdisciplinaria, donde sea posible incorporar a nuestra reflexión las perspectivas sociológica, antropológica, histórica, macroeconómica, para

comprender el cambio sociocultural en interjuego con el cambio psíquico, las nuevas demandas juveniles, las nuevas relaciones entre jóvenes y adultos, y el difícil proceso de elaboración y puesta en acción de un proyecto educativo - orientador que opere como factor positivo en el desarrollo de los jóvenes como ciudadanos/as.

Los estudiantes que asisten a la Escuela Agrotécnica provienen de diversas instituciones educativas con distintos ritmos y exigencias de aprendizaje, como así también de diversos contextos socio-económico-culturales.

En general, puede observarse que los estudiantes presentan dificultades en la construcción y apropiación del conocimiento, y que éste y otros factores promueven la exclusión del sistema educativo. Es menester identificar los factores principales que inciden medular o tangencialmente en la construcción de mecanismos de inclusión/exclusión.

Revisando la historia institucional se reconoce que ha sido una constante la merma sistemática de alumnos en el tránsito hacia el ciclo superior, es decir, el número de graduados/as es notoriamente inferior al número de ingresantes de la cohorte correspondiente.

Puede agregarse que se han formulado argumentos respecto de las particulares condiciones que presenta la educación agropecuaria: doble escolaridad, gran cantidad de asignaturas específicas de enorme diversidad, con altos niveles de fragmentariedad, permanencia en la residencia estudiantil durante toda la semana, lejos de los afectos (en los casos provenientes de otras localidades de la región). Sin embargo, a la hora de considerar estas afirmaciones entendemos que aún estamos muy lejos de reconocer críticamente la necesidad de entamar la construcción de otras miradas que apunten a la inclusión/retención.

Al tratarse de una escuela que depende de la Universidad, se rige por algunas cuestiones que posibilitan una construcción basada en la autonomía y eso ha permitido:

- Creación de un espacio interdisciplinario de debate transversal sobre la temática discapacidad en el ámbito institucional.
- Fomento del ingreso a la Universidad de las personas con discapacidad, teniendo como premisa: una Universidad pública para todos/as.
- Generación de acciones tendientes a propiciar la permanencia de las personas con discapacidad, facilitando la accesibilidad física, cultural y psicopedagógica.
- Difusión destinada a propiciar el cumplimiento en el ámbito universitario, de las legislaciones y normativas universitarias, provinciales,

nacionales y extranjeras que aborden los derechos de las personas con discapacidad en la educación superior.

- Habilidad de espacios destinados al debate, la concientización y discusión sobre la discapacidad al interior de la comunidad universitaria.
- Construcción de espacios de articulación con Escuelas Medias y Colegios Profesionales para abordar la temática.
- Capacitación a docentes y no docentes en la formación, contención, enseñanza y atención de las personas con discapacidad.
- Creación de redes entre universidades nacionales y extranjeras para el intercambio de experiencias para el fortalecimiento de la temática en la Educación Superior.
- Participación de especialistas en las problemáticas que atañen a la población estudiantil, organizando jornadas, seminarios, charlas debate, congresos o cursos de capacitación.
- Desarrollo de trabajos de investigación y extensión acerca de la discapacidad.

De la asunción de un compromiso...

No cabe ninguna duda que la educación es de naturaleza política, tomar postura, implícita o explícitamente constituye un modo de acercarnos a la realidad. Hablar de una sociedad de iguales y de procesos educativos que transiten en esa dirección, nos propone pensar en términos dialécticos, nos invita a debatir la relación universidad-mundo, una relación que supone diálogos que nos remiten a dimensiones epistemológicas, institucionales, socio-políticas, culturales, pedagógicas, pero sobre todo, nos sugiere poner en el centro la necesidad de subjetivación, aquella que solamente estamos en condiciones de construir en tanto somos capaces de asumirnos como sujetos sociales emancipados y emancipadores.

Nuestra escuela, al tener la entidad de Escuela Media Universitaria, funciona con criterios de innovación e investigación educativa según las necesidades regionales y los criterios establecidos en función de las necesidades del propio contexto, contando con amplios márgenes de autonomía. Así, el diseño curricular vigente acorde a leyes nacionales de Educación y de Educación Técnica, constituye una propuesta original basada en el diagnóstico elaborado por los actores institucionales. La residencia estudiantil alberga al 40 % de la población escolar. Esta singularidad favorece la consolidación de vínculos afectivos sólidos que constituyen un factor de identificación para los graduados del establecimiento.

Sabemos que la reflexión, según Horkheimer (1974):

Es el esfuerzo intelectual y en definitiva práctico por no aceptar por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar entre sí las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por investigar el fundamento de las cosas, en una palabra por conocerlas de manera efectivamente real.

La reflexión sobre la propia práctica habla de un docente que: se autocuestiona, reflexiona en y sobre su acción para editar nuevas estrategias; reconoce la necesidad de cambio de las situaciones educativas del contexto histórico-social actual. Un docente que *admite* la posibilidad de mejorar su práctica, orientándola hacia procesos de transformación positiva, dialectizando la relación con el entorno para contrastar el discurso “oficial” con la realidad socio-educativa, un docente que *presupone* la práctica eficiente de una verdadera investigación-acción para ahondar en la recuperación de lo humano, produciendo un cambio cultural en las propias actitudes y en las de sus estudiantes.

Parafraseando a Meirieu (2007, p. 42 a 47), el docente tiene la responsabilidad de acompañar al estudiante, incentivando el interés de aprender, de invertir energía en la consecución de sus estudios, de movilizarse por las propuestas de trabajo que se le ofrecen. Meirieu plantea, a lo largo de su obra, que no hay aprendizaje sin deseo, y al mismo tiempo pregona que ese deseo no viene de la nada, sino que hay que hacerlo surgir. Esa responsabilidad, la de provocar el deseo, es propia del educador.

Si entendemos, en términos de Bourdieu (2002), que la escuela reproduce las desigualdades sociales ya existentes, o que como afirmaron, Bowles y Gintis (1985), si bien socializa, genera desigualdad entre los/as estudiantes según su origen social y económico. La acción de retener, más bien de dar cabida se constituye en una posibilidad transformadora, pues ya no se trata de un sujeto pasivo que debe “ser mantenido en”; por el contrario, se trata de un sujeto activo capaz de “formar parte de”. En este marco de apreciaciones no se trata de una simple “agregación” sino “inclusión”. Flavia Terigi (2009) nos invita a llevar adelante un trabajo que implica articular el diálogo entre saberes y la práctica educativa. Corresponde recordar que la dinámica institucional se ve interpelada por la irrupción de la diversidad y al mismo tiempo por el desgranamiento. Situaciones emergentes que exigen la reflexión sobre la propia práctica docente para promover un ejercicio constante de revisión de los modos

de enseñar y aprender, de los modos de evaluar y recrear la acción educativa. Por eso, desde todos los espacios educativos es necesario poner en tensión algunas cuestiones: ¿Cómo promover procesos colectivos dentro de la institución que favorezcan la construcción de las subjetividades estudiantiles? ¿Qué estrategias de acción interdisciplinarias se ponen en marcha para trabajar integradamente dentro de la institución y con la comunidad? ¿Cómo comprender las trayectorias reales de los/as estudiantes? ¿Cómo reflexionar sobre la propia práctica docente para crear nuevos sentidos, acuerdos pedagógicos y didácticos que entren en diálogo con las vivencias y experiencias de los/as estudiantes?

Por lo tanto, los/as docentes tienen la compleja tarea de flexibilizar algunas rutinas, en pos del desarrollo de un proyecto de trabajo institucional más amplio que permita atender las diferentes trayectorias estudiantiles.

Freire (1997) señala que la posibilidad que tiene un sujeto de incluirse en el mundo, está determinada por la capacidad de leer y comprenderlo críticamente, y desde allí intervenir en él siendo “autor” de la realidad cultural y social. Y esta es la tarea que asumimos como un desafío.

Interrupciones...

Desde la institución se ha viabilizado el contacto con los profesionales que atienden a los estudiantes con problemáticas de discapacidad, contactándonos con sus madres, padres o familiares a cargo.

Si bien hace muchos años que por la escuela transitan jóvenes con diversas dificultades y/o diagnósticos, en el 2012 comenzó a transitar los espacios institucionales la figura del tutor/acompañante para varios de los/as estudiantes.

Se han realizado también distintos tipos de acuerdos con las familias y los profesionales intervinientes, en cada uno de los casos, estableciéndose recorridos para cada sujeto por los diversos espacios curriculares, realizando las adaptaciones requeridas.

Sin embargo, no está todo dicho, asumimos el compromiso de inventar propuestas, de hacerlas a la altura de las problemáticas que se nos presentan, es probable que en estas prácticas nos topemos con situaciones que se hubieran resuelto mejor de otro modo, pero es así, una suerte de aproximaciones a respuestas/soluciones, que en muchas ocasiones hay que ajustar, reajustar, reconsiderar, sopesar, volver a definir, plantear de otro modo, incluso reconocer como erróneas para volver a pensar y ofrecer otra propuesta, otra respuesta, otra solución...

El presente apartado se denomina “interrupciones”, porque a los fines de este artículo/capítulo, constituye un punto de inflexión, nos detenemos a pensar, a reflexionar sobre lo realizado, y no se trata de conclusiones definitivas, sólo de un momento de análisis y reflexión que arroja unos determinados resultados, parciales... La propuesta de trabajo se sustenta en la necesidad de animarse a pensar sobre lo que hacemos, con la flexibilidad necesaria para reconocernos como aprendices, como portadores de palabras y saberes que permanentemente deben ser revisados. Si en algún momento, se realizó un determinado recorte en la propuesta curricular definida para cada estudiante, debemos ser capaces de adaptarla nuevamente, en función de las necesidades emergentes, de los resultados obtenidos, para resituarnos permanentemente, y pensar nuevas formas del aprender y del enseñar.

Es menester señalar aquí, que existen varias experiencias para compartir, y que al momento de la escritura de este artículo, nuevos proyectos, programas de extensión e inclusión, nos interpelan, como por ejemplo los que proponen la inclusión de los/as jóvenes de pueblos originarios, la puesta en marcha de talleres artísticos y de expresión extracurriculares: de teatro, audiovisuales, percusión, danzas folklóricas, canto, portugués, deportes, taichichuan, entre otros, que se proponen recrear sentidos existenciales, traer el mundo a la escuela, y darles a los jóvenes la oportunidad de acercarse a esa complejidad que constituyen los saberes alternativos. Pero de eso se trata, de seguir pensando, y redimensionando la realidad educativa a partir de estas nuevas situaciones que ponen en tensión la naturaleza de una tarea tan compleja como la de enseñar y aprender, pensando desde una perspectiva que definitivamente tome a la inclusión como una necesidad impostergable, frente a la exclusión y el desamparo.

Referencias

Diseño Curricular de la Escuela Agrotécnica “Lib. Gral. San Martín” de Casilda – dependiente de la Universidad Nacional de Rosario (2010). Págs. 1 a 30.

Bibliografía

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Madrid, España: Paidós Editorial.
- Arnal, J. Del Rincón D., Latorre A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Madrid, España: Editorial Labor.
- Bourdieu, P. (2002). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Libros el Zorzal.
- Bowles, S. Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.

- Cornu, L. (2004); "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud". En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Díaz Villa, M. (2008). "Sobre el currículo: Más allá del concepto. Introducción a una semiótica del currículo". Artículo socializado en el contexto del Módulo 4: Flexibilidad, Currículo y Pedagogía del SEMINARIO EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO organizado por la Secretaría Académica de la UNR. Año 2010.
- Elliot, J. (1990). *La investigación – acción en educación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (1992). "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina" en *Propuesta Educativa*, Año 4, N°6. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1996). "*Comprender y transformar la enseñanza*". Madrid, España: Editorial Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cambian los tiempos, cambia el profesorado.) Madrid, España: Editorial Morata.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Meirieu, P. (2007). "Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender". Entrevista en *Cuadernos de Pedagogía* (N° 373). Madrid.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Recuperado de [http:// www.bnm.me.gov.ar/giga1/ documentos/ EL004307.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf)

LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PROBLEMA PARA ABORDAR DESDE DIFERENTES DIMENSIONES

Liliana Beatriz MARTÍNEZ DÁVILA

Resumen

Transcurren los años, se realizan transformaciones curriculares, legales y de lineamientos en la política educativa, y seguimos hablando en las instituciones de Educación Superior de la inclusión como algo obvio, asumido por todos los integrantes de la institución como el derecho al acceso a una oferta académica de todo ciudadano, cualquiera sea su condición socioeconómico y cultural. A quienes formamos parte de dichas instituciones, como docentes e investigadores, que intentan favorecer la inclusión educativa y social no solo en la intencionalidad de un discurso pedagógico, sino en el quehacer cotidiano en el aula y en las relaciones establecidas con los ciudadanos que ingresan a este mundo, nos sigue preocupando que, en realidad, todavía no se logra un alto nivel de inclusión.

Si identificamos la inclusión como un problema que abarca diferentes dimensiones, podremos ocuparnos de resolver las distintas dificultades que se observan desde el ingreso de un alumno a la universidad hasta el egreso que, en algunos casos, se convierte en una etapa difícil de alcanzar. Este alumno ingresante que a veces no responde a la representación que se tiene de lo que debe ser un alumno universitario, se ve desfavorecido en la primera impresión que provoca a quienes lo reciben en una institución que se considera muy actualizada pero que en el fondo esconde prejuicios muy arraigados y que condicionan el transitar de alumnos con características

que los diferencian de la representación social acerca de lo que es un alumno universitario.

Considerar la diversidad de los ciudadanos que ingresan a una universidad, exige un trabajo de autoridades, coordinadores académicos, equipos docentes y personal de apoyo universitario para analizar las dimensiones administrativas, pedagógicas y sociales que se entrecruzan en las actividades que se desarrollan durante el cursado de los alumnos y que deben estar acompañadas de una evaluación y redefinición constante. Esto debido a que la inclusión implica participación activa y crítica en el proceso de formación y todas las actividades asociadas.

Introducción

Los aspirantes a ingresar a una carrera universitaria están muchas veces movilizados por el interés de una carrera en la que ponen todas sus expectativas como un medio para alcanzar el tan preciado título profesional que implica además, nuevas alternativas laborales y por lo tanto un ascenso social o un cambio en su calidad de vida. Todas las expectativas e ilusión de quien va a iniciar una nueva etapa de estudio no siempre se mantiene durante el primer año. La permanencia en las aulas universitarias depende de diversos factores, la capacidad para poder adaptarse a un nuevo entorno, los conocimientos previos con que se cuenta, en especial los relacionados con la disciplina principal que se ha elegido pero fundamentalmente con las relaciones sociales con los pares, con los docentes y personal de la unidad académica, pues estos constituyen los referentes que va identificando, que le pueden brindar información y contención frente a formas de organización y procesos que debe ir adquiriendo para conocer la cultura institucional, sus formas y representaciones.

Si tenemos en cuenta que durante el tiempo que un alumno transita por la carrera debe realizar diferentes actividades establecidas como requisitos para aprobar las asignaturas y otras para cumplir con los aspectos administrativos, nos damos cuenta la cantidad de tiempo y las habilidades comunicacionales y actitudinales que debe ir desarrollando y que muchas veces son muy diferentes a lo que él conoce por su paso previo en otros niveles del sistema educativo y por sus experiencias personales.

Generalmente se reduce la posibilidad que tiene un alumno de obtener su título a su capacidad o dedicación al estudio, depositando toda la responsabilidad en él, de ésta manera se deslinda la responsabilidad de todos quienes integran esa comunidad educativa. En este espacio se pretende poner

a consideración las diferentes dimensiones que favorecen o condicionan la posibilidad de estar incluido en un proceso formativo de manera real y con las garantías necesarias para adquirir los conocimientos y habilidades para llegar a ser profesionales que puedan insertarse laboral y socialmente con las mismas oportunidades a pesar de las diferencias propias del contexto sociocultural del que provienen o de los circuitos diferenciados por los que transitaron en su educación primaria y secundaria.

Desarrollo

Si tenemos en cuenta los cambios de paradigmas sociales, políticos, económicos y culturales del contexto, vamos descubriendo nuevas demandas al estudiante y futuro egresado de las carreras universitarias, pero esto nos lleva a plantear las metas a largo plazo, antes se debe poner a consideración un tema que está presente en el ingreso y durante el transcurso de la carrera y que no siempre se tiene en cuenta en las reuniones de docentes para abordar los problemas que presentan algunos alumnos, la inclusión educativa y social de quienes asisten con cierta deprivación sociocultural, causada por el escaso capital cultural con el que cuentan y que unido a prácticas pedagógicas normalizadoras no permiten a esos alumnos integrarse y poder cumplir con todas las exigencias académicas. Esta situación forma parte del currículum oculto de las instituciones de nivel superior que no siempre se hacen cargo de las concepciones o representaciones acerca de las características de los sujetos de aprendizaje y por lo tanto no brindan estrategias diferenciadas que les permitan avanzar con igualdad de oportunidades. Todo esto a pesar de las constantes conferencias, cursos y discursos sobre la defensa de la inclusión que muchas veces limitan o reducen a la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario y que en realidad abarca a una población mayor de los estudiantes.

La actividad académica generalmente se relaciona con el conocimiento disciplinar de cada carrera dejando de lado otros aspectos, tales como: habilidades sociales y comunicacionales para poder, en el futuro, enfrentar la incorporación en equipos basados en trabajos colaborativos, comprometidos y flexibles a los cambios en los modelos de organización y gestión de las instituciones. En los últimos años afortunadamente en algunas cátedras y carreras se ha ido revirtiendo esta realidad y se hace mayor hincapié a tener en cuenta las características de los alumnos, sus conocimientos previos y a incorporar nuevos recursos didácticos en las clases y contextualizar la

enseñanza, buscando favorecer la inclusión de todos los alumnos que ingresan a la Universidad.

La educación superior en la República Argentina, se encuentra en un momento de crisis profunda, en el que coexisten diferentes enfoques de formación. Esto genera problemáticas puntuales en el ingreso, permanencia o egreso de los estudiantes, que generalmente se intenta solucionar desde los diferentes espacios de gestión, en forma particular, dejando de lado un aspecto importante, la revisión de los lineamientos generales de la política educativa universitaria, de manera que lleve a replantear los enfoques epistemológicos y didácticos en las prácticas cotidianas de las cátedras universitarias.

La inclusión educativa y social tiene muchas facetas a tener en cuenta para poder garantizar desde el lugar de docentes la inclusión educativa y social de quienes acceden a este nivel de estudio.

El lenguaje como medio para favorecer u obstaculizar la inclusión

Entre los aspectos a tener en cuenta es el lenguaje que constituye uno de los primeros indicadores de las dificultades que puede tener un alumno para comunicarse y comunicar sus dudas y expresar sus aprendizajes y opiniones respecto a diversos temas. Siendo también el lenguaje uno de los primeros medios de presentación y que inciden en la imagen que el docente va teniendo de ese sujeto de aprendizaje que se incorpora a su clase.

Concepciones epistemológicas vigentes en las cátedras universitarias

En este trabajo y a partir de conclusiones obtenidas en proyectos de investigación se considera que sería muy importante que se adopte y se profundice el conocimiento del Paradigma del Pensamiento Complejo como marco orientador hacia una auténtica comprensión y contextualización de la realidad, pues como docentes e investigadores estamos convencidos de que debemos abandonar las visiones reduccionistas y fragmentarias del mundo y de la vida, los formadores de formadores, como es el caso de nuestro equipo de profesionales que desde la Universidad forman a los futuros profesores y licenciados, debemos hoy más que nunca reconocerla importancia de vincular la formación con la realidad mundial, latinoamericana, en especial argentina y local.

Sin duda que el replanteo epistemológico que formula el pensamiento complejo se extiende, al mismo tiempo, más allá de la dimensión epistémica de la ciencia y desemboca en una propuesta ético-política: el desarrollo de

una política planetaria de civilización, la constitución de una ética planetaria y el pleno empleo de las potencialidades humanas para civilizar nuestras ideas (Edgar Morín).

La fuerte presencia del enfoque positivista como fundamento implícito en el desarrollo de la mayoría de las cátedras, cuyos objetivos fundamentales son lograr que los alumnos incorporen los contenidos y procedimientos específicos de su disciplina, muestra que no siempre se realiza un abordaje interdisciplinario, contextualizado en los procesos políticos, económicos, culturales, medioambientales y emocionales que le permitan al futuro profesional comprender los procesos técnicos contextualizados y abordados desde la complejidad que los constituyen. El porcentaje de actividades de vinculación con el medio laboral a través de prácticas profesionales, no solo de aplicación de conocimientos, es escasa. Al desarrollar competencias para intervenir en situaciones laborales con experticia, actitud crítica y comprometida con el cuidado del medio ambiente y enfrentando la toma de decisiones con responsabilidad.

Se observa durante el desarrollo de las actividades y en las evaluaciones, escaso espacio para el desarrollo de la creatividad e innovación, debido a que generalmente se les requiere aplicaciones de métodos o procedimientos estructurados, pautados por las normas establecidas y que se aceptan como aprobados siempre que los resultados sean los esperados. Cualquier nueva solución a problemas no siempre se acepta, aunque sea bien fundamentada.

Estrategias didácticas que favorecen la inclusión en las cátedras universitarias

Entre los temas que se debe analizar cuando se abordan los problemas que desfavorecen o favorecen la inclusión están los modelos didácticos o estilos de enseñanza de los docentes formadores a cargo de las asignaturas de los planes de estudio de las carreras universitarias.

La innovación en las estrategias de enseñanza favorece el interés de los alumnos, nativos digitales o como algunos autores denominan, integrantes de la generación App y permite buscar nuevas formas de abordaje de los contenidos, en vista de las dificultades observadas en procesos de abstracción de conceptos, de relación y aplicación de los conocimientos en los jóvenes.

Las planificaciones y las prácticas del conocimiento que se desarrollan en las aulas universitarias deben fundamentarse en un enfoque de enseñanza para la comprensión que tiene como propósito fundamental desa-

rollar competencias para el desempeño de los futuros egresados en un mundo globalizado y con demandas exigentes para un profesional del siglo XXI.

En la actualidad nos encontramos en un contexto socio histórico cultural que presenta cambios de paradigmas sociales, comunicacionales y educativos muy diferentes a los que vivenciaron los docentes que se desempeñan en la universidad actualmente, cuando transitaron su formación, época en que los enfoques de enseñanza aprendizaje, las concepciones de conocimiento, sujeto de aprendizaje y de educación y su función eran diferentes y las prácticas de intervención pedagógica también. Hoy además, se agrega normativa que avala la utilización de nuevos recursos tecnológicos, tales como, la Ley de Educación Nacional y la de Educación Superior Argentina, donde se plantea la obligatoriedad de la enseñanza y la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación como medios para el acceso al conocimiento que demanda la sociedad actual y la consecución de un aprendizaje ubicuo.

La educación universitaria argentina, desde sus inicios hasta nuestros días, ha pasado por diferentes etapas producto lógicamente de diferentes momentos históricos, sociales, económicos pero sobre todo políticos. Es decir que los distintos lineamientos educativos que las diferentes casas de altos estudios adoptan no son neutrales sino que están contextualizados en un marco general social, lo que lo ubica en una situación *no ingenua* respecto de lo que acontece, es decir, que los cambios en el contexto se verán reflejados también en la educación. Cada teoría educativa se presenta como la solución a una educación adecuada y de calidad en la formación del sujeto como un profesional de excelentísima calidad en su disciplina.

Después de la aplicación de diferentes modelos didácticos, en un siglo XXI completamente informatizado, de una educación basada en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones como recursos didácticos, aún no se logra un nivel adecuado en la formación de profesionales. El presente trabajo surge con el objetivo de identificar las problemas que persisten en la Universidad, en donde a pesar de que se trabaja en cátedras virtuales, envío de material de lectura por correo electrónico, consultas y/o entrega de notas por WhatsApp, etc. no se ha logrado afianzar un modelo educativo acorde a la demanda y aceptado por todos los actores.

Si bien es impensado en estos tiempos volver a una educación plenamente análoga, nos tenemos que replantear qué función tiene en la educación universitaria las nuevas tecnologías y cuáles son las responsabilidades de los docentes, quienes deben generar consignas de trabajo adecuadas a estos nuevos soportes.

A pesar de los grandes avances en el desarrollo tecnológico, la circulación de información, la profundización en nuevos estilos de intervención pedagógica y el auge de enfoques como la enseñanza para la comprensión, la pedagogía crítica y la educación expandida, sigue siendo preocupante la escasa reflexión epistemológica acerca de los fundamentos científicos y la concepción de conocimiento que sustenta las actividades que se planifican en las diferentes disciplinas que forman parte de los diseños curriculares de las carreras de educación superior que conforman la oferta educativa. La escasa reflexión incide también en el tema de la inclusión.

Modalidad de evaluación

A pesar de los cambios sociales y políticos y el surgimiento de nuevos modelos pedagógicos y didácticos en educación y en especial en los procesos de formación de profesionales se sigue haciendo hincapié en medir la cantidad de contenidos que se adquieren y se repiten en prácticos, controles, parciales y exámenes finales. Estas instancias siguen estando organizadas muchas veces con un tribunal conformado por profesores de las cátedras pero también de otras. La dificultad de esta forma de evaluar está en que no se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje, las características y lógica de este alumno, que presenta características diferentes propias del entorno actual en el que vive. Los alumnos que logran llegar a este momento final en el que debe acreditar saberes para poder continuar son aquellos que por su carácter enfrentan las dificultades o aquellos que tuvieron acompañamiento durante su trayectoria escolar previa, el resto va desertando y dirigiéndose a otras actividades.

Conclusión

A partir de los subtemas abordados en relación al tema de la inclusión podemos concluir que no es posible hablar de inclusión en la universidad sino se analiza, critica y visibiliza las prácticas del conocimiento en los ámbitos áulicos y el contexto institucional y sociocultural donde se producen dichas prácticas en las que se entrecruzan relaciones de saber y poder que pueden permitir que la inclusión se produzca brindando oportunidades de crecimiento profesional y personal en los estudiantes.

Estos cambios sociales que se producen constantemente exigen que los docentes formadores además de ocuparnos de la docencia hagamos investigación educativa sobre diferentes temas. Usualmente las investiga-

ciones se sustentan en un enfoque positivista que hace hincapié en el objeto de estudio tal cual aparece como un fenómeno que se puede analizar desde la perspectiva de la disciplina en la cual se enmarca, esto lleva a que toda la investigación desde el marco teórico hasta la metodología seleccionada se reduzca a solo un aspecto del desarrollo del mismo.

Consideramos que el fundamentar ese análisis desde el enfoque del pensamiento complejo es la manera más adecuada de poder comprender ese objeto de estudio desde las diferentes dimensiones, no solo por el conocimiento mismo sino porque a partir de él se puede proyectar intervenciones que inciden en la organización institucional y curricular.

Bibliografía

- Carrasco González, Rolando, Riveros Cornejo, L. y Salgado Rocha, J.(2019). *Innovación para crecer en calidad. Propuestas para una mejor educación*. Santiago de Chile, Chile: Editorial USACH.
- Guyot, V. Fiezzi, N. (Comp.). (2017). *Filosofía y Universidad*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Argentina: Lugar.
- Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. España: DEBATE.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez Zoya, L. (2016). (Coord. Gral.). *La emergencia de los enfoques de la Complejidad en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Comunidad Editora Latinoamericana. Tomo I.

ACCESIBILIDAD AL MEDIO FÍSICO, UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE GRADO DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Nora Gabriela DEMARCHI

Resumen

Diseñar espacios urbanos y arquitectónicos, presupone responder a las necesidades del hombre como ser biopsicosocial, con el objetivo de mejorar su calidad de vida en los diferentes entornos en los que se desarrolla. Históricamente se partió de un estereotipo del hombre medio, para las respuestas funcionales, formales y simbólicas del diseño proyectual. Hoy se hace necesario resignificar a este hombre-usuario atendiendo al amplio abanico de la diversidad social: personas con discapacidad motriz y sensorial, personas mayores, ancianos, embarazadas, obesos y todos quienes presenten en forma temporal o permanente, limitaciones de movilidad y comunicación. Este cambio de paradigma, relacionado a la importancia que adquiere el medio construido en el desenvolvimiento potencial, social e individual de todas las personas, manifiesta que determinadas resoluciones de diseño se presentan como factores limitativos a la participación activa de los usuarios con movilidad y comunicación reducida y particularmente para las personas con discapacidad. Revertir esta situación requiere incorporar la problemática en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura en la formación de grado, como un dato permanente y fundamental para las materias proyectuales. La experiencia corresponde a la Materia Electiva de Grado “D+U, Accesibilidad al medio físico, el diseño centrado en el usuario” dictada desde 2008 en la Facultad

de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se plantea desde un abordaje interdisciplinario a través de docentes invitados de diferentes disciplinas conforme sea el aspecto a abordar con los estudiantes, además de la participación de ONG y de personas con discapacidad. Se articula con Proyectos de Extensión, promoviendo la formación crítica y proactiva de los estudiantes en la vinculación con el medio, brindando un servicio e interactuando con la comunidad local desde los saberes propios de la arquitectura, esencial para una formación integral. Se describen los Trabajos prácticos planteados que responden a los objetivos: “Capacitarlos técnicamente para resolver un hábitat, que a partir de la eliminación de barreras urbano-arquitectónicas en edificios existentes y la incorporación de los criterios del Diseño Universal *en la obra nueva*, posibiliten la integración social y equiparación de oportunidades de las personas con movilidad y comunicación restringida”.

Desarrollo

La presente experiencia corresponde a la Materia Electiva de grado “D+U, Accesibilidad al medio físico, el diseño centrado en el usuario” que se dicta cuatrimestralmente, desde el año 2008, en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD) de la Universidad Nacional de



Póster de sensibilización. Un auto estacionado frente a una rampa impide su uso, en el piso de la vereda se lee la inscripción: “No hagas el camino más difícil”. La publicidad pertenece al diseñador gráfico cuadrupléjico, Pablo Fernández, EMTUR, Mar del Plata.

Mar del Plata (UNMDP). La cátedra está compuesta por docentes de diferentes materias y áreas, nucleados por la convicción de la necesidad de incorporar la problemática de la accesibilidad urbano-arquitectónica como variable proyectual imprescindible en la formación de grado de los futuros arquitectos. De tal forma, se promueve el diseño centrado en el usuario, diverso en sus condiciones de movilidad, comunicación y comprensión, pero igual en sus derechos ciudadanos, puesto de manifiesto a través del diseño de un hábitat inclusivo, que garantice la sostenibilidad social.

El formato académico de materia electiva surge como alternativa posible ante la dificultad de incorporar los contenidos en las materias proyectuales desde el inicio de la carrera, lo que ocurre por diversas razones que no excluyen las barreras conceptuales-culturales.

La amplia convocatoria y recepción por parte de los estudiantes, que en un promedio de 90 se inscriben en cada cohorte, manifiesta el interés que presenta la temática dentro de una oferta de más de 20 materias electivas por las cuales optar.

Aquí, el poster de convocatoria que se presenta en la página de la FAUD. El equipo docente *ad honorem* está formado por el Arq. Fernando Speranza, Arq. Esp. Nora Demarchi, Arq. Urb. Héctor Bonavena, Mg. Arq. Julieta Villa y Arq. Cristina Buono, como asesor al Arq. Juan Manuel Escudero y como docentes invitados a la Arq. Mónica Rábano, turismo municipal, Equipo interdisciplinario de Entornos Inclusivos del Instituto Nacional de Rehabilitación Psicosfísica del Sur (INAREPS) y a la Abg. Sonia Rawicky en derechos humanos, sumándose además la participación de representantes de ONG e instituciones, conforme sea el aspecto a abordar con los estudiantes.

En el marco del Compromiso Social Universitario, la materia articula en la praxis con Proyectos de Extensión aprobados en convocatorias de la UNMDP como “extensión” áulica, promoviendo la formación crítica y proactiva de los estudiantes en la vinculación con el medio, brindando un servicio e interactuando con la comunidad local desde los saberes propios de la arquitectura, promoviendo un abordaje interdisciplinario, esencial para una formación integral. Como

Materia Electiva
D + U - de la Accesibilidad al Diseño Universal

D + U
 accesibilidad

proyecto

INCLUSIÓN
 DISEÑO
 UNIVERSAL

AMBIENTE
 influencia mutua de la persona con
 el entorno, entendido como
 espacio de
 Oportunidades y de Limitaciones

años 2007- 2008 - 2009 - 2010 - 2011- 2012- 2013- 2014- 2015- 2016- 2017 - 2018-
 compartiendo este enfoque del Diseño con los futuros arquitectos

EL DISEÑO CENTRADO EN EL USUARIO

Podemos y debemos proyectar una ciudad para todos

faud.unmdp

UNMDP Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño

Póster de convocatoria que se presenta en la página web de la FAUD. Texto informativo que incluye gráfica y conceptos síntesis: “Ambiente, influencia mutua de la persona con el entorno, entendido como espacio de Oportunidades y de Limitaciones”; “El diseño centrado en el usuario”; “Podemos y debemos proyectar una ciudad para todos”.



El edificio del INAREPS



Reunión de trabajo donde los alumnos exponen sus diseños a profesionales y usuarios.

un ejemplo de práctica, se presenta un proyecto construido, basado en los trabajos de los alumnos, para un “Simulador de barreras urbanas” utilizado en la fase de rehabilitación en la marcha, propuesto al INAREPS de Mar del Plata. El mismo permitió un abordaje interdisciplinario con terapeutas físicos, ocupacionales y kinesiólogos y con los propios usuarios-pacientes (“nada sobre nosotros sin nosotros”). Como resultado se diseñó un espacio exterior convocante y agradable, comunicado con los gimnasios como expansión, que logró “deshospitalizar” la rehabilitación, conforme a lo expresado satisfactoriamente por los profesionales del Instituto. Respecto a la formación práctica de los estudiantes, la experiencia permitió llegar a propuestas de diseño de un circuito formado por fragmentos urbanos que representan todas las barreras urbano-arquitectónicas y de comunicación más habituales en nuestra ciudad, con el objetivo de facilitar en la etapa de la rehabilitación, que el paciente se ejercite en las condiciones más reales posibles, conforme a lo requerido por el equipo interdisciplinario del INAREPS.

Esta práctica y reconocimiento *in situ*, del vínculo usuario-entorno generó, además, una conciencia crítica en los alumnos, no solo desde lo profesional sino además desde lo social.

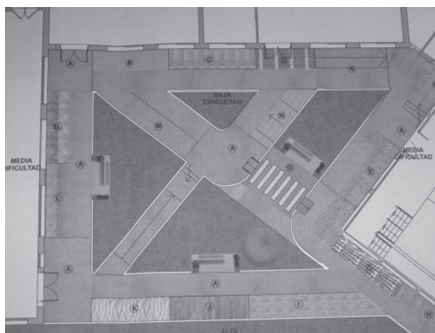
La propuesta fue de circulación perimetral pegada al muro con diferentes grados de dificultad, veredas accesibles en zona interior, demarcando *a posteriori* circuitos indicando por color los diferentes grados de dificultad creciente.

Este tipo de experiencia práctica previamente tiene un desarrollo teórico de fundamentación que ha sido planteado, además, en diversos foros académicos, y se trabaja con los estudiantes como objetivo de cátedra,

como inicio del proceso de concientización-acción. Se parte de la premisa que el diseño de espacios urbanos, edificios de uso público, domésticos, productos y servicios, tiene como destinatario fundamental al usuario, y su objetivo es responder a las necesidades del hombre como ser biopsicosocial. De tal forma, tiende a mejorar su calidad de vida en las diferentes actividades que desarrolla y acorde a sus condiciones personales, asegurándole la máxima autonomía posible y el uso sin riesgos de espacios urbanos y edificios, como cualquier ciudadano de pleno derecho.

Este principio asumido por nuestra disciplina ya desde el Movimiento Moderno, como manifestó Walter Gropius, fundador de la Escuela de Diseño de la Bauhaus, en

1919 “La arquitectura se está convirtiendo de nuevo en parte integral de nuestra existencia en algo dinámico y no estático. Vive, cambia, expresa lo intangible a través de lo tangible. Da vida a materiales inertes al relacionarlos con el ser humano. Concebida así, su creación es un acto de amor”, no ha variado. Sí lo ha hecho el reconocimiento de la diversidad de las personas que habitan esos espacios proyectados, es decir, reconocer el cambio de paradigma respecto a las características del usuario y su forma de movilizarse y comunicarse y la equiparación de oportunidades que puede y debe brindarle un medio físico y comunicacional accesible. Este aspecto se trabaja desde la definición de discapacidad utilizada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, OMS. Discapacidad: Término genérico que incluye deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales) resultando estos, la actitud de la sociedad, las características del medio físico y el apoyo normativo. Así como la Organización Mundial de



El proyecto de estudiantes seleccionado y su construcción en curso.

la Salud se aparta desde la CIF del modelo médico asistencial y reconoce que la discapacidad se define en la relación sujeto-contexto, en la respuesta arquitectónica, medio físico, se requiere una permanente actualización en pos de una mirada más comprometida para con las personas que transitan y usan esos espacios diseñados hoy: “La arquitectura sólo se considera completa con la intervención del ser humano que la experimenta”, conforme expresa el arquitecto Tadao Ando (1995). Concientización que se aborda en el **primer trabajo práctico, TP1, Relación Usuario-Entorno, Importancia del medio físico como medio habilitador**, utilizando como estrategia pedagógica las siguientes consignas:



Alumnos participando de un taller vivencial en la facultad, como usuarios de silla de ruedas y con ceguera.

A. Se efectuarán dos entrevistas a usuarios con movilidad y comunicación reducida. Una persona con discapacidad motriz o sensorial y un adulto mayor. Las preguntas a realizar son elaboradas por los alumnos en un debate grupal, posterior a los talleres vivenciales y las clases teóricas de apoyo.

B. Se ejemplificará con imágenes de la ciudad los obstáculos

y las condiciones de accesibilidad manifestados por los entrevistados. Esta vinculación personal, sumada a los talleres vivenciales realizados previamente con apoyo de una ONG,

produce un alto impacto en los alumnos, pasando, al decir de Paulo Freyre, “de la conciencia ingenua a la conciencia crítica” (Cleber de Freitas, 2002; p. 27). Los talleres vivenciales y entrevistas con los usuarios ponen rostros a los íconos,



Barreras urbanas detectadas luego de las entrevistas con usuarios y taller vivencial como veredas en mal estado, con cambio brusco de nivel y rampas de esquina deterioradas.



ponen rostros a los íconos,

expresan necesidades y permiten, desde el movimiento y la percepción personal, evidenciar las barreras o facilitadores del entorno diseñado y pensar en estrategias proyectuales accesibles, basadas en la normativa y las resoluciones técnicas.

Ejemplo de Entrevistas

Entrevistado: Sr. Raúl Nieto - 84 años

¿Cuáles son los obstáculos que tenés para ingresar, circular, realizar actividades o trámites en edificios de uso público (bancos, municipalidad, oficinas públicas, shopping, supermercados, cines, teatros, etc.)?

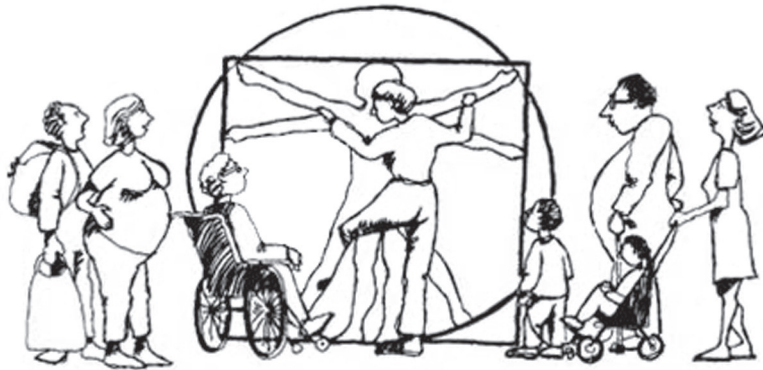
— [...] Y bueno, después es el tema de las escaleras para ingresar a cada lugar, muy pocos lugares tienen rampa para poder caminar tranquilos, y muchas veces esas mismas rampas hay que hacer un curso para subirlas (risas), vos imagináte que algunas son muy empinadas y se me complica mucho subirlas... también puede ser que algunas escaleras son con escalones “raros” y con algunos te tropezás con la puntita que sobresale [...]. [...] Yo digo que, claro, bueno también depende que lugar, pero en los cafés o restaurantes que los baños están en el subsuelo, la mayoría, o en el primer piso, y si a la persona mayor, yo tengo ochenta y cuatro años, me cuesta subir una escalera, no la voy a subir como un pibe de 20... pero eso creo que también impide que vayamos a algún lugar solos con mi señora sin nadie que nos ayude [...].

Este TP, su puesta en común y posterior debate, responde al Objetivo de Generar en los alumnos una visión integral del rol que le compete al arquitecto a través del diseño para responder a las necesidades del usuario, comprendido este como un ser biopsicosocial. Comprender la importancia de incorporar niveles de adaptabilidad ya sean estos de movilidad, alcance, capacidad auditiva, visual y distintos procesos mentales. De tal forma, se entiende que la consideración de las capacidades y condiciones de vida en toda su diversidad, por ciclo vital, género y factores psicofísicos, requiere su inclusión en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura, como un dato permanente y fundamental. Es oportuno citar a la Arq. Silvia Coriat:

Son las cosmovisiones históricas, sociales, las que determinan las maneras de construir el hábitat y las formas que este toma. Y este es el tipo de secuencia que seguimos; de lo general a lo particular, de la sociedad al individuo; de

las conductas sociales a las maneras de “transgredirlas” de las personas con discapacidad. Y en estas maneras de “transgredirlas” nos encontramos con los aspectos útiles al diseño sin barreras”(Coriat, 2003).

Resulta imprescindible la concientización sobre el cambio de paradigma respecto del usuario en el siglo XXI, sustituyendo la concepción del hombre medio o estándar del racionalismo, por el concepto de diversidad humana, resignificándose durante la etapa de proyecto, la condición ergonómica en la relación sujeto-contexto.



Dibujo de personas en silla de ruedas, carrito de bebé, embarazada, obeso, etc., intentando pasar infructuosamente o con suma dificultad, por una puerta con el formato de un hombre perfecto, joven y sano, pensado por el diseñador.

Como sintetiza esta excelente gráfica en la que se pretende que todas las personas pasen por la forma del Hombre de Vitrubio, perfecto ideal del renacimiento, el proyectista debe reconocer que la sociedad se aparta del hombre ideal, modélico, conforme a percentiles y la arquitectura debe reconocer la diversidad social-funcional a la que debemos responder como diseñadores del hábitat.

Creemos que en la actual formación de los futuros profesionales en diseño inclusivo está la respuesta, pero lamentablemente aún coexisten con la inclusión social, perimidos paradigmas de la discapacidad, que se ven reflejados en proyectos actuales. Segregación como en el Medioevo, cuando las personas acceden por la puerta principal y “los discapacitados” solo pueden hacerlo por la puerta de servicio o el estacionamiento que resultan accesibles por ingresar mercaderías o vehículos. Ocultamiento o invisibilidad como en el siglo XIX, cuando simplemente no se consideran y no es posible ni acceder, ni usar. Asistencialismo como en el Siglo XX, cuando la

rampa tiene excesiva pendiente porque se piensa que a la silla se la empuja, obviando la posibilidad de que la persona con discapacidad pueda manejarla en forma autónoma y con mínimo esfuerzo.

La clave es, entonces, re-conocer al usuario y desde allí, re-pensar el diseño. Se plantea así el 2º objetivo general de la materia “Capacitar técnicamente para resolver un hábitat, que a partir de la eliminación de barreras urbano-arquitectónicas en edificios existentes y la incorporación de los criterios del Diseño Universal *en la obra nueva*, posibiliten la integración social y equiparación de oportunidades de las personas con movilidad y comunicación restringida”. Desde la praxis se desarrolla el segundo trabajo práctico, que a través del relevamiento y diagnóstico de accesibilidad en edificios públicos, acordados con el municipio y como aporte a la comunidad, son realizados en base a matrices diseñadas *ad hoc*, que permiten al estudiante analizar situaciones reales y efectuar propuestas de resoluciones técnicamente viables en el marco de la legislación vigente, en particular la local, Ordenanzas 13.007 y 15.992, incorporadas al Reglamento General de Construcciones, pero no siempre conocidas o exigidas.

Se presenta un ejemplo del Trabajo Práctico N° 2: **Relevamiento y diagnóstico Edificio y su entorno urbano inmediato**, Procedimiento sistémico. Utilización de Instrumentos de Relevamiento y Matriz Síntesis como herramientas para establecer la condición actual de accesibilidad y la ponderación de acciones, a fin de conocer e implementar desde la técnica y el diseño la normativa existente en Accesibilidad urbano-arquitectónica de rango nacional, provincial y local. En la imagen siguiente se muestra un ejemplo de la Matriz de Relevamiento Urbano, con datos de rampas de esquina, invasión con objetos y estado de la acera, existencia de escalones en el acceso a los edificios. Incorpora fotografías de situación y estado.

CASTELLI - ALVARADO - ALSINA - SARMIENTO

MATRIZ DE RELEVAMIENTO PARA EL ESPACIO PÚBLICO										ALUMNOS: BIGNAMI - LUQUES - MARESCA - MARQUEZ									
NOMENCLATURA CATASTRAL: CIRC. SECC. MANZ.										VÍA PÚBLICA: FECHA RELEVAMIENTO: 18-10-2018 TRAMO:									
PARCELA	USO DE SUELO	INVASIÓN DE ACERA PÚBLICA				EXISTENCIA DE DESNIVEL				OBSERVACIONES	REFERENCIA FOTOGRÁFICA								
		SI	NO	Mm	L	SI	NO	A	I			H	A	I	H	A	I	F	N
1b	resid encial unifamiliar																	estado de abandono	
1c	resid encial unifamiliar																	estado de abandono	
2	resid encial unifamiliar																		
3	resid encial unifamiliar																		
4a	resid encial unifamiliar																		
4b	resid encial unifamiliar																		
5	resid encial unifamiliar																		
6	resid encial multifamiliar																		
7	resid encial unifamiliar																		
8	resid encial unifamiliar									0.8	0.20								
10	resid encial unifamiliar									0.8	0.20								
11	resid encial unifamiliar									1.00	0.20								
12	resid encial unifamiliar																		
13a	en al tura									0.20	0.20							plataforma para autos	
14a	resid encial unifamiliar																		
14b	resid encial/comercial																		
15A	en al tura																	mojones estacionamiento	
16	resid encial unifamiliar																		

Mf = Mobiliario fijo
h = Altura escalón

Mm = Mobiliario móvil
L = Longitud de rampa

A = Accesible para ingreso y egreso de UMR
F = Funciona

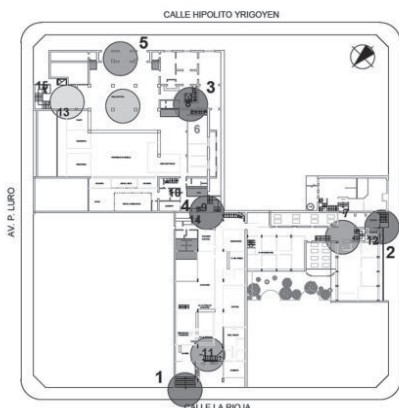
I = Inaccesible para ingreso y egreso de UMR
N = No funciona

H = Altura desnivel

Trabajos prácticos de alumnos diseño de nuevo acceso a la Municipalidad de Mar del Plata

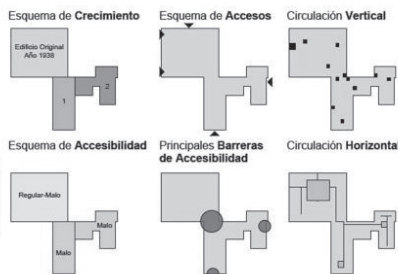
Accesibilidad al Medio Físico

Análisis del Palacio de General Pueyrredón



Puntos Críticos y Peligrosidad de los mismos

- Área Regular, cuenta con ascensores accesibles pero presenta problemas en niveles superiores
- Áreas Conflictivas (falta de señalización, dimensiones reglamentarias, deterioro edilicio, etc.)
- Puntos Críticos y de MAYOR Peligrosidad (INACCESIBLES, riesgos, NO cumple Normativas)
- Nucleos Sanitarios (INACCESIBLES, riesgos, NO cumple Normativas)



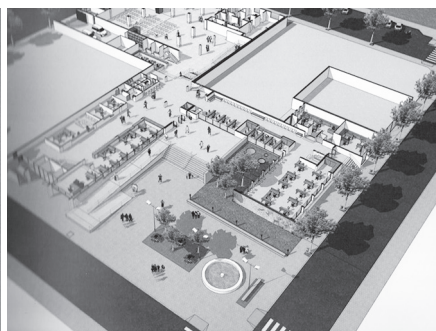
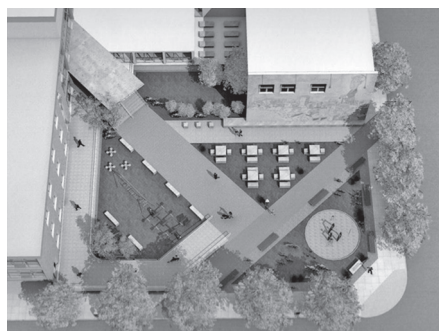
Accesibilidad	1	2	3	4	5
Edificio Bustillo	White	White	White	White	White
Edificio 1	White	White	White	White	White
Edificio 2	White	White	White	White	White

White = Accesible White with black triangle = Con Dificultad Black = Inaccesible

Grado de Dificultad:

- 1- Obesos / Embarazadas / Sordo-Mudos / Vejez
- 2- [Arrow pointing left]
- 3- Ciegos
- 4- Discapacidad Motora grado 1 (Muletas, etc.)
- 5- Discapacidad Motora grado 2 (Silla de Ruedas, etc)

Diagnóstico de accesibilidad



Proyectos que resuelven accesibilidad por rampa integral y plaza inclusiva

Se desarrolla un proceso de abordaje evolutivo, como variable de diseño, y abarcativo, respondiendo a la diversidad social y garantizando la cadena de accesibilidad:



La temática es abordada en forma integral, ya que la concepción del diseño universal consiste en una cadena integrada de sucesos o situaciones accesibles. Ello implica poder:

Llegar → Acceder → Circular → Usar → Comunicarse → Salir

9. LOCALES ESPECÍFICOS, EQUIPAMIENTO Y COMUNICACIÓN

9.1. Mobiliario

Respetando la Ordenanza 13007 y Ley Nacional N°24314 - Decreto 914/97 - Artículo 21

Mobiliario Administrativo

- Se mantiene en todos los sectores la medida de 0,75m el nivel desde piso a mostrador de atención al público o administración.
- Los mostradores respetan el acercamiento frontal, manteniendo un espacio libre inferior para el acercamiento de usuarios con posibles dificultades móviles.
- Los extremos de los mostradores son redondeados para evitar golpes.

Mobiliario Urbano

- Utilizamos un banco adaptable de una altura de 45cm y una profundidad de 50cm.
- El ángulo de apoyo es de 110° para evitar los apoyabrazos para permitir el acceso lateral.
- Ubicado sobre superficie antideslizante.
- Se dispone el banco en un sector específico de la plaza, delante de él se mantiene un radio de giro de 1,50m
- Evita la interrupción de la circulación de peatones.

Banco - Equipamiento Urbano

9.2. Ascensor - Ordenanza Municipal 19992

- Cada cabina tendrá un teléfono interno colocado a una altura de 1,00 m +0,10 m del nivel del piso de la cabina, conectado a la red de servicio público al cesar la actividad del día en esos edificios.
- Para cualquier tipo de cabina el pulsador o botón de alarma deberá estar colocado en la parte inferior de la botonera.
- Se colocarán pasamanos en tres lados. La altura de colocación será de 0,80 m a 0,85 m medidos desde el nivel del piso de la cabina hasta el plano superior del pasamano y separados de las paredes 0,40 m como mínimo.
- En el interior de la cabina se indicará en forma luminosa el sentido del movimiento de la misma y en forma de señal sonora el anuncio de posición para pedidos realizados desde el interior de la cabina, que se diferenciarán del sonido de las llamadas realizadas desde el rellano.
- En todas las paradas, la diferencia del nivel entre el solado terminado del rellano y el piso de la cabina será como máximo de 0,02m.

Banco abatible una altura de 45cm para permitir la posibilidad de sentarse

Nivel +0,60m
Hall de acceso

- El tiempo mínimo durante el cual las puertas permanecerán abiertas será de tres segundos.
- La separación entre puertas enfrentadas de cabina y de rellano no será mayor de 0,10 m.

ACCESIBILIDAD AL MEDIO FÍSICO | 2010 |

Diseño de objetos y mobiliario accesible

Lo que comprende poder:

- Acceder: estacionamiento y veredas hasta el acceso.
- Circular: Itinerarios interiores hasta diferentes servicios.
- Usar: Mobiliario, espera, baños.
- Comunicar: señalización e información perceptible.

Es fundamental el conocimiento y práctica de la **Legislación específica sobre Accesibilidad**, debiendo considerar que estandariza dimensiones y norma condiciones, pero que solo es el piso para el diseño, debiendo incorporar la creatividad y la experticia constructiva en la materialización, para la obtención de un producto accesible de buen diseño, para ello se exponen y analizan obras construidas que así lo manifiestan. Estas obras, generan interés e inquietudes en los alumnos ya que *a priori*, desconocen

las posibilidades y no solo limitaciones que otorga la accesibilidad en relación al buen diseño, reflejando la omisión de conceptos sobre accesibilidad y diseño universal, en la enseñanza de la arquitectura, ya que si no se comprende y ejercita, probablemente se ejecute mal; por ello se le asigna importancia al conocimiento y la utilización de las matrices basadas en la normativa y al estudio de casos.

Se muestra a los alumnos cómo un diseño puede ser estético y de buen diseño.



Maison Bordeaux,
Rem Koolhaas, Burdeos



Rampa Centro Escénico de Integración Social Infantil y Juvenil
"Pupaclown", Madrid



Museo Guggenheim, Bilbao



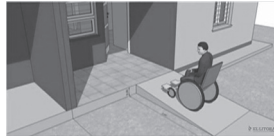
Playa Varese, Mar del Plata



Señalética accesible Madrid, en piso banda guía, contraste color y textura



Baño accesible y estético a la vez



Proyectos de interés social en ejecución diseñados bajo principios de diseño universal, por el Instituto Provincial de la Vivienda de Corrientes INVICO

Sustentabilidad Social

Considerar la diversidad en el par usuario-ambiente fortalece el concepto de usabilidad del producto diseñado en todas sus escalas, desde la ciudad al objeto, puesto de manifiesto en su grado de adaptabilidad a los potenciales destinatarios, incluyendo a los que presentan condiciones de movilidad y/o comunicación reducida; los que no constituyen en modo alguno un grupo menor si consideramos a todas las personas que por enfermedad o accidente ya sea en forma temporal o permanente tienen dificultades para moverse, manipular objetos y comunicarse (vista, oído y habla) o que presentan una comprensión limitada. Asumiendo que la evolución etaria nos conduce a todos a unas condiciones de progresiva vulnerabilidad y de eventual discapacidad –según la ONU, en el año 2050 habrá más personas mayores de 60 años que menores de 15 (Cardona Arango y Peláez, 2012) –, ¿estarán nuestras ciudades preparadas para garantizar la calidad de vida y no exclusión de las personas mayores, que hoy tienen entre 35 y 45 años? Tenemos que reconocer desde la arquitectura que según manifiestan los arquitectos A. Boudeguer y Squella “**Todos estamos temporalmente capacitados**” (2010) y que de las condiciones de accesibilidad física y comunicacional de nuestro entorno, dependerá que sigamos o no “incluidos” en la vida social urbana, además de otros factores condicionantes.

En suma, un medio bien diseñado, es condición necesaria para la autonomía de la persona, en el sentido de que le permite, con bajo costo, error y riesgo, tomar decisiones de cara a realizar acciones según elección personal. La identidad humana es a la vez, biológica, social, histórica, planetaria. Única y múltiple a la vez. Un planteamiento holístico de la identidad compleja de las personas y los grupos, de las culturas que generan y les contienen, y de la ecología de la acción humana es necesario desde un planteamiento pedagógico del Diseño para Todos (Romañá, 2003).

Las *barreras*, en tanto condiciones que inhabilitan, que discriminan objetivamente, son producto de una concepción de diseño obsoleto, pensado, encargado y construido con la anuencia, desconocimiento o desinterés de una sociedad que aún debe pasar de la declamación de la Inclusión, a la Acción Inclusiva, lo que exige cambios de conductas en nuestro hacer. Esto sólo es posible en la medida en que cambiemos la forma de abordar el problema desde la formación de grado: pensar el diseño centrándonos en el usuario, haciendo una simple y compleja pregunta en la etapa proyectual ¿todos los usuarios podrán utilizarlo?, considerando que los usuarios tienen múltiples maneras de poder realizar la actividad, conforme a sus condiciones de movilidad y comunicación, por ejemplo, si la actividad es trasladarse, el usuario puede hacerlo caminando, caminando con dificultad, con bastón como apoyo o como guía, en silla de ruedas, así entonces, la resolución de diseño debe considerar a todos estos usuarios diversos y la respuesta es el Diseño Universal, entendido como “El arte y desafío de proyectar para todos”. Es así que una cosmovisión siglo XXI, más integral e inclusiva, debe concebir como premisa del Proceso Proyectual al Diseño Universal, entendiéndolo como “la condición que deben cumplir los entornos, productos y servicios, así como los objetos y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y de la forma más autónoma posible”(LIONDAU – N° 51/03). Se plantea así la necesidad de incluir particularmente en los contenidos de las Materias Proyectuales, el conocimiento y aplicación de los Principios del Diseño Universal, promoviendo a futuro una ciudad física y comunicacionalmente inclusiva, que incorpore la diversidad como principio motor de su propio avance. Este criterio, se expresa en los siguientes objetivos.

Despertar en los alumnos interés y capacidad para dar respuestas en términos de diseño, a las necesidades de todos los usuarios, realizando aportes innovadores y creativos que garanticen una acción transformadora que supere la consideración actual e Incorporar los criterios del Diseño Universal *en la obra nueva*, posibilitando la integración social y equiparación de oportunidades de las personas con movilidad y comunicación restringida. Objetivos a **los que responde el último trabajo** práctico que plantea la praxis de diseño en obra nueva, una vez reconocido el usuario y trabajadas las herramientas técnicas y normativas en los Trabajos Prácticos anteriores. Para el **Trabajo Práctico N° 3, Diseño de un edificio público de baja complejidad, praxis de diseño universal**, se plantean temáticas como centro de Información turística, Sala de exposiciones, Delegación municipal barrial, etc. que resultan de baja complejidad resolutive, lo que posibilita

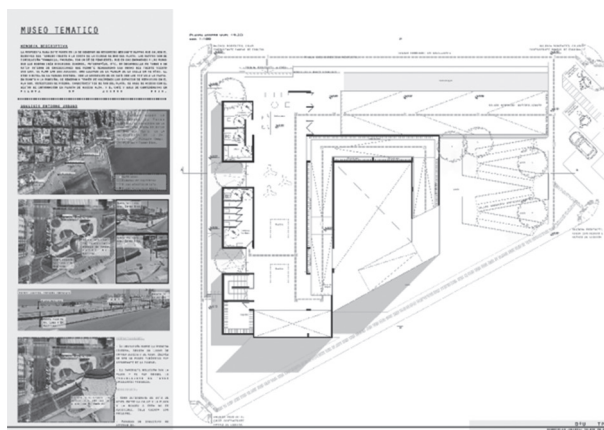
incorporar y trabajar las premisas del diseño universal en un programa arquitectónico acotado.

Se propone a los estudiantes diseñar una arquitectura que refleje la importancia de la actividad para la ciudad, y que exprese su relación igualitaria en los aspectos tangibles e intangibles, garantizando la accesibilidad y uso a todos los usuarios, independientemente de su condición física, psíquica o sensorial y sin discriminación alguna, respondiendo a la accesibilidad desapercibida, basándose en las premisas del diseño universal y principios, uso equitativo, flexibilidad de uso, uso simple e intuitivo, información perceptible, tolerancia de errores, poco esfuerzo físico y tamaño y espacio para aproximación al uso. Las propuestas resultantes abarcan simultáneamente dos niveles de abordaje:

1. Desarrollar un discurso proyectual argumentado críticamente. Es importante destacar la necesidad de que los alumnos utilicen el proyecto como cuestión sobre la que indagar. No se trata sólo de responder a un programa arquitectónico, sino de caracterizarlo a partir de una aproximación teórica respecto del Diseño universal, que se refleje en la respuesta de proyecto, tanto para el edificio como para su relación-interacción con el entorno. Manifiestar con claridad cuáles son los puntos de partida elegidos y por qué. Definir el ámbito de validez del análisis y su viabilidad.

2. Proyectar el edificio, resolviendo los aspectos funcionales, formales y constructivos de la propuesta.

Normas Legales: deberá cumplir con lo normado en el R.G.C. de Gral. Pueyrredón, capítulo VI, ordenanza 13.007 y su modificatoria.



fin de resultar un aporte a la creatividad proyectual y no una limitación, teniendo como apoyo y base la normativa sobre Accesibilidad, legislada a nivel nacional, provincial y municipal, la que, lamentablemente, no siempre es conocida, cumplida y controlada por las autoridades respectivas. Aquí aparece una justificación más de la necesidad de incorporar en el aprendizaje de los futuros “hacedores de ciudad” el reconocimiento, práctica y resolución de diseño considerando la diversidad funcional de los usuarios, independientemente del rol profesional y perfil laboral.

Su incorporación por parte del proyectista, sumada a la propia capacidad técnica y creativa, dan como resultando diseños transparentes, usables, incluyentes, atractivos y estéticamente agradables, para ser usados por cualquier persona independientemente de su condición psicofísica y sin que sea necesario adaptarlos.

Nuestra disciplina en el hacer, la planificación urbana y los responsables de políticas públicas en la promoción, deberían considerar soluciones abarcativas a todo tipo y grado de dificultad de desenvolvimiento en el entorno físico.

Acrescentar la consciencia sobre la diversidad de los usuarios, las propias determinaciones y compromisos es una forma de adquirir más libertad para diseñar y no todo lo contrario, como expresan algunos docentes.

La formación bajo estos principios de los futuros profesionales del diseño en todas sus ramas, resulta prioritaria conjuntamente con el reconocimiento de la incidencia del medio construido y objetos, en la calidad de vida de quienes los utilizan.

Lograr la accesibilidad del medio construido no solo cumplirá con el artículo 9 de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD), sino que resulta uno de los requisitos básicos para el cumplimiento de la mayoría de los Derechos enunciados en la misma. Nuevamente un ejemplo simple, el derecho al trabajo se vulnera ante un puesto de trabajo localizado en un edificio inaccesible, el derecho a la cultura y recreación es vulnerado ante la falta de accesibilidad física y en la comunicación que puedan presentar los espacios donde se realicen las actividades. La accesibilidad atraviesa los restantes derechos de las personas con discapacidad, a excepción de los estrictamente jurídicos. En nuestro país, la CDPCD, bajo la ley 26378/08, aún hoy es desconocida por muchos y por ende no aplicada ni exigida. En este contexto, la Universidad debe operar sobre dos ejes, el de la promoción y enseñanza del diseño de entornos y productos que respondan a las necesidades de todos los usuarios, entendidos como diversidad funcional y desde otro

eje, constituyéndose en motor del necesario cambio de percepción, hacia una visión más pluralista frente al otro, la aceptación de la diversidad social y brindar herramientas a los futuros egresados para que desde su especificidad profesional, puedan darle respuesta.

Estado de la cuestión

La formación en el grado, en diferentes formatos académicos. También se desarrolla en otras facultades de arquitectura de Argentina y países del Mercosur, trabajando en Red para intercambio de experiencias y estrategias de abordaje. Al respecto, cito el Documento presentado a los decanos de escuelas y facultades de arquitectura en el Arquisur 2012, que fuera elaborado por docentes, investigadores y extensionistas, participantes de la REDCACCE “Consideramos, en este marco, que el cambio de paradigma y de valores que impone la concepción del diseño desde el enfoque de la accesibilidad universal, es de vital importancia en la enseñanza y praxis de grado, por tanto, resulta necesario atender a la inclusión de la temática en las escuelas y facultades de arquitectura y diseños, sus modalidades de inserción y la evaluación de los resultados obtenidos, constituyendo una cuestión de compromiso social y de responsabilidad ética y profesional” ...“Incorporar desde el ciclo introductorio de las Carreras los contenidos básicos de accesibilidad al medio físico y el hábitat inclusivo que luego sean abordados con profundidad creciente en los distintos trayectos de formación de grado, en especial asignaturas proyectuales, de modo que promuevan una resolución en los proyectos arquitectónicos y urbanos que consideren al usuario en su más amplia diversidad funcional. Cada facultad implementará conforme a la modalidad que determine, en el marco de la autonomía universitaria” (REDCACCE, 2012). En el año 2017, en el marco del Encuentro anual de Escuelas y Facultades del Mercosur, Arquisur, se logró mayor visibilidad de la temática, al realizarse el 1^{er} Workshop Accesibilidad y Diseño Universal. Además de los docentes de cátedras de accesibilidad y extensionistas, los participantes fueron 70 estudiantes de diferentes facultades de Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, lamentablemente no participaron docentes locales ni de diferentes facultades.

La positiva respuesta de los estudiantes, futuros arquitectos, es lo que nos alienta a seguir trabajando para promover la formación de excelencia con compromiso social en los estudiantes, profundizando el pensamiento crítico y las competencias pertinentes como futuros profesionales, respecto

de la importancia del medio construido en el desarrollo de los usuarios. Es de esperar que en un futuro próximo se incluyan los contenidos propios de accesibilidad y diseño universal en las asignaturas obligatorias y en las optativas. En las obligatorias se desprenderá un conocimiento amplio, del alcance de la temática y se considerará como una premisa de diseño. En las materias optativas y electivas, se llegará a profundizar en determinados aspectos desde un abordaje interdisciplinario. Sería deseable que organismos de gestión como la CODFAUN, la CONEAU y la FADEA, promuevan su tratamiento en la enseñanza de grado en materias obligatorias, incluyéndolo explícitamente en los planes de estudio.

Por último, el siguiente concepto correspondiente a los considerandos de la *Ley Española N° 51, año 2003*, “De igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad” sintetiza y fundamenta esta labor docente “La no accesibilidad a bienes productos y servicios, es una forma sutil pero muy eficaz de discriminación. Convergen así los criterios de accesibilidad y no discriminación”.

Como desafío a la enseñanza del diseño urbano accesible e inclusivo, comparto un fragmento de un artículo de Davis Harvey, *El Derecho a la ciudad* (Harvey, s.f.) “La cuestión de qué tipo de ciudad queremos no puede estar divorciada de la que plantea qué tipo de lazos sociales, de relaciones con la naturaleza, de estilos de vida, de tecnologías y de valores estéticos deseamos. El derecho a la ciudad es mucho más que la libertad individual de acceder a los recursos urbanos: se trata del derecho a cambiarnos a nosotros mismos cambiando la ciudad. Es, además, un derecho común antes que individual, ya que esta transformación depende inevitablemente del ejercicio de un poder colectivo para remodelar los procesos de urbanización. La libertad de hacer y rehacer nuestras ciudades y a nosotros mismos es, como quiero demostrar, uno de nuestros derechos humanos más preciosos, pero también uno de los más descuidados.”

Bibliografía

- Ando, T. (1995). *The Pritzker Prize, 1995. The Hyatt Foundation*. Los Angeles: Jenson & Walker.
- AA.VV. (2013). *Ciudades para un hábitat Digno. XV Congreso Iberoamericano de Urbanismo – CIU*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- AA.VV. (2006) *Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad*. Fundación ONCE e Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO): Barcelona.

- Boudeguer, A. y Squella, J. (2010). *Manual de accesibilidad universal, Ciudades y espacios para todos*. Chile: Corporación Ciudad Accesible Boudeguer&Squella ARQ.
- Cardona Arango, Doris y Peláez, Enrique (mayo-agosto 2012) *Envejecimiento poblacional en el siglo XXI: “Oportunidades, retos y preocupaciones”*, en: *Revista Científica Salud*. Uninorte, Vol. 28, N° 2. Recuperado en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/1570/39>
- Coriat, S.A. (2003) *Lo Urbano y lo Humano Hábitat y Discapacidad* – UP. Universidad de Palermo, Fundación Rumbos, s.l.
- Cleber de Freitas, José “Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire”, en: Saulo, Ana María (coord.) (2002) *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas*. Siglo XXI: México p. 27
- Demarchi, Nora. “Accesibilidad al medio físico y Diseño universal”. En: Necchi, S.; Suter, M. y Gaviglio, A. (comp.) (2014) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes: Buenos Aires
- Escudero, J.M. y Scharovsky, D. (comp.) (2007) *Habitar al Envejecer, una visión pluridisciplinar de la relación de los Adultos mayores con el entorno construido*. EUDEM: Mar del Plata
- Harvey, Davis (s.f.) *El Derecho a la ciudad*. Recuperado en: newleftreview.es/article/download_pdf?language=es&id=2740
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas- AIES. Recuperado de: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9899>
- REDCACCE (septiembre, 2017) *Proyectos de Extensión y Prácticas Académicas, en articulación con gobiernos locales “6° Encuentro Regional de Accesibilidad y Universidad”*, en el marco del ENCUENTRO ARQUISUR, FAUD-UNSJ.
- ARQUISUR (octubre, 2012) *Arquitectura y ciudad con compromiso social y ambiental*. Consejo de Decanos. XXXI Encuentro y XVI Congreso de Escuelas y Facultades Públicas de Arquitectura del Mercosur, UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- Romañá, T. (2003) *Consideraciones pedagógicas. Diseño para Tod@s*. Jornada Técnica. Barcelona

Fuentes

- Ley Nacional 26.378/08, del 6 de junio, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, Buenos Aires, Argentina.

Ley Nacional 24.314/ 94. Accesibilidad de personas con movilidad reducida. Modificación de la ley N° 22.431. Decreto Reglamentario 914/97

Ley 51/2003, del 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Madrid, España.

Observación general número 5 (2017) del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, CIF, (2001) Organización Mundial de la Salud

EPÍLOGO

DISCAPACIDAD Y MÚLTIPLES SENTIDOS FRENTE A LA DIVERSIDAD

Paula CONTINO
Miriam BIDYERAN

Una nueva perspectiva institucional acontece y se instala en nuestra Universidad con la radicación de la *Dirección de Inclusión y Accesibilidad* en el *Área de Derechos Humanos*; en este sentido se retoma el camino y el trabajo realizado en años anteriores renovando ejes de gestión y, reconociendo que el derecho a la educación implica no sólo garantizar el acceso físico y simbólico, sino también, la permanencia y finalidad de los trayectos educativos. Aún queda mucho por avanzar en el cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad, pero vamos hacia ese horizonte.

Alojar y asumir la diversidad implica, entre otros aspectos, concebir la educación como una búsqueda constante y dinámica de nuevas formas pedagógicas e institucionales que promuevan el aprendizaje colectivo de las y los estudiantes, para lo cual es necesario que actores y actrices de la comunidad educativa, puedan formarse para luego ofrecer y orientar sus tareas a respuestas educativas plurales, flexibles, atendiendo a las singularidades de la población de estudiantes con discapacidad.

Creemos que la educación, en tanto bien público y social, está llamada no sólo a desarrollar una mirada crítica y formativa sobre los epifenómenos sociales, sino también a potenciar su capacidad de (con) moción frente a las responsabilidades públicas que le competen desde su misión primordial.

Defender el deseo de una sociedad libre, justa y equitativa desde el sentido emancipador que nace de la historiografía latinoamericana de la

educación, no pierde urgencia ya que sigue siendo necesario desafiar cada intento deshumanizante de nuestra condición social.

En medio de profundas desigualdades que caracterizan nuestras sociedades contemporáneas, con su consecuente proceso vulneración de derechos y exclusión de las redes vinculares que debieran darnos sentido de pertenencia y filiación, la política basada en el enfoque de DDHH se convierte en epicentro de nuestra tarea educativa.

Entre el devenir histórico y la singularidad epocal, la enorme lucha por los derechos ha impactado directamente en la vitalidad del sistema democrático, el bien común y la calidad sustantiva de nuestra ciudadanía. La disputa permanente en el campo de los derechos humanos ha logrado ampliar, restituir y conquistar accesos a los bienes culturales, materiales y simbólicos de diferentes colectivos dependiendo de las luchas y las circunstancias sociales de cada momento.

Desde la Declaración Universal de los DDHH proclamada por la ONU en París en el año 1948, *a posteriori* de los trágicos eventos de la segunda guerra mundial, los Estados parte se comprometieron a asegurar la libertad e igualdad a todas las personas sin ningún tipo de discriminación. Sin embargo, desde esta inflexión histórica, se produjeron una sucesión de eventos que culminaron en distintas declaratorias para visibilizar y luchar por verdaderos ingresos a los circuitos del bienestar común. Fue necesario el pronunciamiento explícito de diversos sectores para exigir que sus derechos sean enunciados de manera concreta y, por supuesto, su cumplimiento efectivo. Era necesario poner en evidencia, nombrar para reclamar.

Así, varias décadas más tarde de la Declaración Universal de los DDHH, precisamente en el año 2006 fue aprobada la **Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** y promulgada en el año 2008. Concebida como un instrumento internacional que se basa en el principio de la no discriminación y la inclusión de las personas con discapacidad; plantea una sociedad inclusiva donde todas y todos sus habitantes puedan materializar y ejercer sus derechos, gozar de una vida con calidad y acceder equitativamente al espacio de las oportunidades. De esta manera, una sociedad basada en los principios de la inclusión, los beneficios deben ser compartidos por todos/as, incluyendo aquellos grupos que encuentran mayores dificultades y restricciones para realizarlos como tal.

De este modo, el paradigma del **modelo social** de la discapacidad se convierte en una nueva forma de entender y actuar en dicho campo, ya que constituye una mirada que pone el énfasis en las capacidades de las personas y

no en sus deficiencias, otorgando un lugar central a la diversidad humana. Los presupuestos fundamentales del modelo social son básicamente dos; en primer lugar, alega que las causas que originan la discapacidad no son ni religiosas ni científicas, sino sociales. El segundo presupuesto considera que las personas en situación de discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad en que viven, o que al menos, la contribución será similar que el resto de las personas sin discapacidad.

A su vez, la reconocida diversidad presente en los y las estudiantes plantea un reto más para las instituciones de la educación, porque requiere de cambios, de transformaciones y la implementación de acciones, programas y políticas que faciliten el acceso, el aprendizaje, la participación y la comunicación. Requiere la aceptación de las diferencias entre las y los sujetos y entre los grupos con el propósito de brindar posibles alternativas educativas que se ajusten a las particularidades y necesidades de cada uno/a. Si se entiende entonces a la diversidad con esta impronta, se podrá comprender que se hace referencia a cada sujeto en su singularidad y como parte integrante de la comunidad educativa.

El foco se centra en el universo que rodea a la persona, a la falta de accesibilidad comunicacional, actitudinal y material que impiden el ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones con los demás, independientemente de su condición. La obligación por primera vez se coloca en el “entorno”, la escuela, la universidad, el trabajo, la sociedad en sus múltiples ámbitos, quienes tienen la obligación de hacer los “ajustes razonables” que requieran las personas con discapacidad; mientras que el modelo anterior la responsabilidad recaía sobre la persona con diversidad funcional.

La mencionada Convención establece que, para alcanzar el pleno ejercicio de los derechos deben respetarse dos conceptos básicos en materia de accesibilidad:

a) “diseño universal”, es decir diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.

b) “ajustes razonables” entendidos como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Esta nueva forma y modalidad de tratar el tema nos da la posibilidad de cuestionar la “naturaleza” de la sociedad en la que vivimos y el tipo de sociedad que deseamos construir.

En la Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área de Derechos Humanos se llevan adelante diferentes estrategias y líneas programáticas que contribuyen al cumplimiento de los derechos constitucionales de las personas con discapacidad en el ámbito de la Universidad. Un camino que se propone transformar, reflexionar y transversalizar la temática a través de proyectos académicos, de extensión e investigación en perspectiva de derechos humanos.

La Dirección orienta sus acciones y programas desde el paradigma de la diversidad, tal perspectiva procura brindar los apoyos y acompañamientos que las personas con limitaciones funcionales necesitan para tener las vidas que ellas y ellos quieran tener y puedan sostener. Pensar en apoyos nos permite identificar a estas personas no sólo con aquello de lo que carecen sino con lo que pueden, pudieron y podrán (sin juzgarlo cuantitativamente), y no intervenir para suplir una falta, sino para brindar desde el entorno, el acompañamiento que necesiten para vivir en la Universidad. Una cultura de valoración de la diferencia, entiende esta dimensión como una condición cualitativa del desarrollo personal e institucional.

Se interviene desde diversas modalidades ya que se comprende a la discapacidad como una “categoría social y política que se produce por las interrelaciones de todas las estructuras sociales, políticas y culturales”, a través de la multiplicidad de discursos y prácticas. En este sentido la discapacidad deja de ser vista como una tragedia personal, como un castigo o una enfermedad, es decir, con aquellas miradas condescendientes, que sólo “crean dispositivos de dependencia” o de “discriminación positiva”, para ser considerada una “cuestión de derechos humanos”, que tiene como principal función disputar y conseguir la igual dignidad de las personas, hecho que supone el libre desarrollo de sus capacidades e identidades.

Esta mirada sobre la temática que abordamos se aleja claramente de concepciones y hegemonías médicas y pedagógicas, reconociendo el carácter de “producción social” que presenta. En las sociedades contemporáneas cuyo modo de producción es capitalista, es necesario considerar la situación de las personas con discapacidad a partir de las variables de desigualdad social y diversidad cultural, a fin de comprenderla en su toda complejidad.

En función de lo expuesto, nuestra tarea se concentra en varios objetivos de gestión:

- Propiciar un entorno inclusivo en todo espacio educativo y cultural, a través de acciones y configuraciones de apoyo que permitan la accesibilidad física, académica, actitudinal y comunicacional.

- Reconocer y trabajar por los derechos de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida universitaria, incorporando buenas prácticas que eliminen progresivamente barreras simbólicas, de discriminación y prejuicios.
- Fortalecer la formación de grado y postgrado vinculada a la temática de la discapacidad desde la perspectiva de los derechos humanos.
- Promover el ingreso, acompañar las trayectorias educativas y estimular el egreso.
- Promover la producción académica sobre la temática de la discapacidad y el intercambio de experiencias y recursos que puedan fortalecer las políticas vinculadas a la docencia, la extensión y la investigación.

Desde esta mirada que se funda una nueva relación ética basada en el reconocimiento, el respeto y la alteridad, cobra vida material en la adopción de las políticas públicas centradas en el ser humano como titular de derechos, y por consiguiente, en las posibilidades de exigir jurídica y socialmente su goce. Sin dudas, esto genera un contraste que dista con el reclamo asistencialista y discrecional, y se aleja del tutelaje o la cosificación de las y los sujetos, evitando que sean sujetados, hablados o pensados por otros/as con visiones esclarecidas, esencialistas o pseudo-emancipatorias.

En síntesis y reiterando, todas las personas son titulares de derechos y el Estado es el responsable de garantizarlos, no ya como prestación de servicios, beneficios compensatorios, ni muchos menos como funciones prebendarias o discrecionales. Esta posición va desde el respeto, la prevención de violencias, discriminaciones y vulneraciones, hasta la decisión e implementación de políticas que, en forma continua y de manera progresiva, posibiliten y garanticen los accesos físicos y simbólicos de todos y todas a los bienes materiales e inmateriales de la humanidad.

Bibliografía

- Declaración de la Derechos Humanos. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondebolsillo_03_declaracion_universal_ddhh.pdf
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.buenosaires.gob.ar/copidis/convencion-de-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad>
- El modelo social de discapacidad: una cuestión de Derechos Humanos. Jorge A. Victoria Maldonado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008

- “Breves reflexiones sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, Vildor B. Garavelli, “Libro Homenaje Juan Carlos Gardella”, CEIDH, Facultad de Derecho UNR, Editorial Juris, abril de 2010.
- Skljar, Carlos (2017). Pedagogías de las diferencias, Noveduc.com.
- Bueno, Agustín. Compilador (2010). Guía de buenas prácticas. Apoyo a la discapacidad en la universidad. Universidad de Alicante, España.
- González Castañón, Diego. Un sitio de Psicoanálisis, sociedad y cultura. Déficit, deficiencia, discapacidad. Rev. Topía. Marzo 2001.

AUTORES

Juan Antonio Seda es Doctor en Derecho (UBA). Licenciado en Ciencias Antropológicas (orientación sociocultural, UBA). Profesor de Derecho de Familia y Sucesiones (UBA). Profesor de Didáctica Especial del Derecho (UBA). Director del Centro para el Desarrollo Docente (Facultad de Derecho, UBA). Director del Posgrado en Discapacidad y Derechos (UBA).

María Alejandra Grzona es Profesora Terapeuta en Deficientes Visuales, especialista en Docencia Universitaria, Magister en Investigación Educativa y Doctora por la Universidad de Jaén (España). Profesora titular de Prácticas Profesionales y Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo. Docente Investigadora, Categoría II.

Natalia Pieroni es Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Coordinadora del Área de Accesibilidad de Personas con Discapacidad de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNR) de 2011 a 2019. Integrante de Proyectos de Extensión e Investigación (UNR). Realiza clínica psicopedagógica con Equipo Interdisciplinario.

Guillermo Dos Santos es Bioingeniero (Universidad Nacional de Entre Ríos) y máster en Discapacidad Física, Psíquica, Sensorial y Tercera edad (Universidad Politécnica de Cartagena, España). Integra actualmente el equipo de gestión de la Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Es docente de la Escuela de Educación Técnico Profesional N° 463 y presidente de la Asociación Civil “La Gota”.

Melisa Cabrera es Profesora en Historia, docente titular en la Escuela Agrotécnica “Libertador General San Martín” y en la Escuela Superior de Comercio, ambas pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario. Desde el año 2018 trabaja en el Área de Accesibilidad para personas con discapacidad perteneciente a la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario.

Ana Elena Esterkind de Chein es Profesora en Ciencias de la Educación (UNT). Magister en Psicología Educativa (UNT). Profesora Asociada Regular de la Cátedra “Educación Especial” (Carrera de Ciencias de la Educación,

UNT). Directora de Proyectos de Investigación y Representante titular del Rectorado de la Universidad Nacional de Tucumán ante RUEDES (Red Universitaria de Educación Especial) desde el año 2004.

Ana Karina Hormigo es Licenciada en Psicología (UNT). Profesora Universitaria en Psicología (UCA, Salta). Magister en Psicología Educacional (UNT) y Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra “Educación Especial”. Actualmente, coordina el Centro de Estimulación Temprana del Hospital de Niños de la Provincia de Tucumán.

Adelina Emilia Ester Ale es Psicopedagoga y Profesora en Educación Especial. Magister en Educación, con orientación en Gestión Educativa. Especialista en Educación; en Educación y discapacidad; en género y DDHH; constructivismo y educación y Educación para la diversidad. Docente Ordinario de Pedagogía (2012/2016) UADER. Docente de DDHH (2002/2016) UADER. Docente de Epistemología (2002/2016) UADER. Docente de metodología de investigación (2002/2016).

Sebastián Rositto es Doctor en Derecho (Facultad de Derecho - Universidad Nacional de Rosario). Coordinador del Área Discapacidad y DDHH, Centro de Investigaciones en Derecho de la Vejez (FDer-UNR), Coordinador Programa Discapacidad y DDHH (FDer-UNR), Vicepresidente del Instituto Derechos de Personas con Discapacidad, Colegio de Abogados de Rosario, Becario Posdoctoral CONICET, 2018.

Norberto Boggino es Doctor en Psicología (UNR). Investigador del CIUNR (Consejo de Investigaciones de la UNR). Profesor de Perspectivas en Educación (UNR). Docente de posgrado.

Graciela Ester Mandolini es Licenciada en Educación con orientación en Gestión Institucional; Diplomada y Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO-UNR). Especialista en Investigación Educativa y en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable (UNCo-CTERA). Especialista en Metodología de la Investigación Científica (UNLa).

Liliana Martínez Dávila es Doctora en Filosofía (Universidad de Chile). Magister en Educación Psicoinformática (Universidad de Lomas de Zamora). Profesora de Filosofía y Pedagogía en la Universidad Nacional de San Juan.

Coordinadora de la Comisión de Discapacidad (Universidad Nacional de San Juan). Directora de Proyectos de Investigación.

Nora Demarchi es Arquitecta especialista, egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con formación de posgrado en Accesibilidad al medio físico UPC y becada por Fundación Mapfre Medicina y la AECL. Dicta clases de grado y posgrado en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMP). Desde 2008 se encuentra a cargo de la materia electiva “D+U, Accesibilidad al medio físico, el diseño centrado en el usuario” (UNMP).

Paula Contino es docente extensionista, Profesora adjunta en las cátedras “Extensión y Ciudadanía”, “Pensamiento Sociopolítico II” en la Lic. en Comunicación Social y docente en la Residencia Integral del Profesorado de Comunicación Educativa de Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Sus estudios de grado pertenecen al campo de la comunicación y los de posgrado a la gestión pública. Secretaria de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Rosario. Representante titular de la RIDDHH-CIN. Autora de diversos artículos y co-autora de los libros “Cartografías del territorio: de la crónica extensionista a la reflexión integral de la universidad” y “Miradas del territorio. Narrativas sensibles desde la universidad”.

Miriam Bidyeran es docente extensionista e investigadora. Profesora en la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR. Ha cursado una Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la UNR vinculando sus estudios en comunicación y accesibilidad. Es Directora de la Dirección de Inclusión y Accesibilidad del Área de Derechos Humanos de la UNR. Coordinó durante varios años el Área de Discapacidad y el Área de Entornos Virtuales de Aprendizaje y Comunicación de la Secretaria de Extensión en la Facultad de Ciencia Política y RRIII de la UNR.

DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Procesado gráfico integral

UNR Editora

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
Secretaría de Extensión Universitaria

Urquiza 2050 - S2000AOB - Rosario - República Argentina
www.unreditora.unr.edu.ar / editora@sede.unr.edu.ar

2021



UNR

EDITORIA

Editorial de la

Universidad nacional de Rosario