

APORTES PARA REFLEXIONAR EN TORNO A LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

CONTRIBUTIONS TO REFLECT ON TEACHING PRACTICES AND THE RIGHT
TO HIGHER EDUCATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

CONTRIBUIÇÕES PARA REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES E O
DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Luciana Lorena Calderón¹

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Marcela Beatriz Ferrari²

Universidad nacional de Río Cuarto, Argentina

DOI: <https://doi.org/10.59842/17.2.2523>

Recibido: 27/06/2024

Aceptado: 10/12/2024

Resumen

La educación, como un derecho humano, nos interpela en nuestra actuación docente, insta a mirar realidades desde otras perspectivas, desnaturalizar situaciones y vivencias para comprenderlas y realizar contribuciones transformadoras. En este sentido, el presente artículo centra el interés en problematizarnos sobre la realidad de las y los estudiantes universitarias/os en situación de discapacidad, conociendo y reflexionando acerca de la intervención docente en carreras de profesorado en una universidad pública. Creemos que la temática referida a la discapacidad debe ser un eje transversal en la formación continua de las y los profesoras/es universitarios, para construir alternativas y acciones colectivas superadoras, que generen iguales posibilidades de acceso al conocimiento, promoviendo, no sólo el ingreso, sino también la permanencia y el egreso de las y los estudiantes en situación de discapacidad en todos los niveles del sistema educativo; transformando prácticas educativas que impliquen intervenciones acordes a principios de accesibilidad académica, comunicacional y arquitectónica.

¹ Doctora en Psicología, lcalderon@hum.unrc.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8524-1521>

² Magister en Educación y Universidad, marcebferrari@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5399-9976>

Palabras clave: Educación- Discapacidad- Prácticas docentes- Derechos Humanos

Abstract

Education, as a human right, challenges us in our teaching, urges us to look at realities from other perspectives, denaturalize situations and experiences to understand them and make transformative contributions. In this sense, this article focuses our interest on problematizing the reality of university students with disabilities, knowing and reflecting on teaching intervention in teaching careers at a public university. We believe that the issue of disability should be a transversal axis in the continuous training of university professors, to build alternatives and collective actions that improve, which generate equal possibilities of access to knowledge, promoting, not only income, but also the permanence and graduation of students with disabilities at all levels of the educational system; transforming educational practices that involve interventions in accordance with principles of academic, communication and architectural accessibility.

Keywords: Education- Disability- Teaching Practices- Human Rights

Resumo

A educação, como direito humano, nos desafia em nossas práticas de ensino, incitando-nos a ver as realidades de outras perspectivas, desnaturalizando situações e experiências para compreendê-las e fazer contribuições transformadoras. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a realidade de estudantes universitários com deficiência, compreendendo e refletindo sobre intervenções docentes em programas de ensino de uma universidade pública. Acreditamos que a questão da deficiência deve ser um tema transversal na formação continuada dos docentes universitários, de modo a construir alternativas e ações coletivas que gerem igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento, promovendo não só o ingresso, mas também a permanência e a graduação de alunos com deficiência em todos os níveis do sistema de ensino; transformando práticas educacionais que envolvam intervenções de acordo com princípios de acessibilidade acadêmica, comunicacional e arquitetônica.

Palavras-chave: Educação - Deficiência - Práticas de Ensino - Direitos Humanos

Introducción

El tema que da origen a este trabajo escrito surge en el marco de la elaboración de un Trabajo Final (TF) de Especialización³, que a partir del desarrollo de una

³ Proyecto: «La intervención docente ante la diversidad. Consideraciones desde la perspectiva de los Derechos Humanos», en el marco de la Especialización en Docencia en Educación Superior;

investigación diagnóstica nos permitió conocer, comprender y reflexionar sobre las intervenciones docentes frente a estudiantes en situación de discapacidad, en el ámbito de la educación superior universitaria.

En este sentido, un punto nodal tiene que ver con la formación docente, específicamente, con la revisión crítica de las prácticas docentes que permite comprender, transformar y proponer mejores alternativas de enseñanza y con ello, mejorar el clima social de la institución, generando oportunidades de construir conocimientos significativamente (Sanjurjo y Vera, 2006).

Nuestro interés por profundizar en el conocimiento de las problemáticas de la discapacidad se volvió más urgente, cuando la demanda comenzó a surgir de estudiantes en situación de discapacidad en nuestra universidad, y en las carreras en las que somos docentes. El pedido de las y los estudiantes se relacionaba con tener disponibles materiales de estudio bajo formatos accesibles, en tiempo y forma, para no retrasar el cursado de las asignaturas. También solicitaban accesibilidad a los diferentes espacios de la institución, es decir, aulas, baños, cantinas; a la información institucional, ya que advertían obstáculos para la realización de trámites administrativos, y sobre todo, describían dificultades que se relacionaban con el accionar de algunas y algunos docentes, que a través de sus prácticas educativas generaban situaciones que complejizaban el sostenimiento de sus trayectorias académicas.

Interpeladas por esas demandas, y atendiendo a la complejidad de las prácticas educativas, decidimos posicionarnos desde la perspectiva de los Derechos Humanos, que pretende poner en cuestión miradas dominantes, homogeneizadoras y segregadoras acerca de las problemáticas de la discapacidad, teniendo en cuenta la necesidad de visibilizar, concientizar y sobre todo hacer, para generar posibilidades que respondan a las diferentes singularidades humanas y sus procesos. Nos posicionamos desde la aprehensión crítica de las concepciones sostenidas por las y los profesionales de la educación en relación con la discapacidad, y al mismo tiempo, desde una revisión que facilite la construcción de nuevas miradas acerca de esta problemática (Baquero y Uralde, 1997). En este marco, adherimos a los planteamientos realizados por Butler (2002 en Paoloni y Vaja, 2013) cuando advierte acerca de “adoptar lentes cualitativas” para investigar fenómenos complejos, acción que conlleva la responsabilidad de las/los investigadoras/res en desafiar permanentemente las teorías existentes con la intención de aportar a la construcción de perspectivas interseccionales.

Con el propósito de exponer con mayor claridad estas ideas, presentamos el texto organizado en tres partes en donde se describen los aspectos metodológicos, la construcción de los datos, organizados en categorías de análisis y finalmente algunas consideraciones y reflexiones finales.

aprobado según Disposición 381/22 de la Secretaría de Posgrado y Cooperación Internacional-UNRC.

Aspectos metodológicos

El estudio se enmarca en un paradigma crítico que potencia la investigación a partir de la reflexión en y sobre las diversas realidades, para pensar alternativas de solución y transformación de las prácticas educativas, para la promoción del derecho a la educación de sus protagonistas, en este caso, las y los estudiantes en situación de discapacidad.

El tipo de investigación o modalidad adoptada, como se mencionó al inicio, fue el de la investigación diagnóstica, que parte de comprender la «realidad configurada por los actores, sus prácticas y el escenario, acontecimientos de relaciones situadas y contextualizadas» (Escalada, Soto y Fuentes, 2004, p.77).

Se trabajó con datos cualitativos primarios, entendidos como aquellos que provienen de primera persona, es decir, desde las y los propios involucrados. Como estrategia de recolección de la información, se recurrió al uso de la entrevista, ya que permitió conocer el punto de vista de las personas entrevistadas, para descubrir motivos, significados, aspiraciones o expectativas que guían sus comportamientos (Kremenchutzky, 2005). En este punto, es necesario subrayar que los avances logrados en este estudio fueron gracias a los relatos de las y los colegas entrevistados, quienes brindaron información de manera generosa y desinteresada. Por estos motivos, retomamos muy respetuosamente algunas de sus palabras textuales porque nos permitieron revisar y reflexionar sobre nuestras propias concepciones sobre la discapacidad, así como también nuestras prácticas educativas en la universidad.

Las entrevistas giraron sobre los siguientes ejes: 1. Concepciones o representaciones sociales que poseen las/los entrevistadas/dos acerca de la discapacidad; 2. Actividades y recursos pedagógico-didácticos que las/los docentes ponían en práctica para acompañar los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes en situación de discapacidad. 3. Experiencias de las/los profesoras/es, desde el marco institucional, ante la discapacidad.

4. Aspectos subjetivos (emociones, percepciones personales) que experimentan ante la situación de discapacidad en el aula.

Se entrevistaron tres docentes pertenecientes a carreras de un profesorado en el que habían cursado estudiantes en situación de discapacidad. La invitación hecha a cada uno de estos docentes obedeció a la selección basada en criterios de conveniencia (Maxwell, 1996). Es decir, los criterios de selección estaban relacionados con las (diferentes) trayectorias laborales, tanto sea en relación con la antigüedad en la institución como también en referencia al cumplimiento de tareas laborales docentes en instituciones educativas de otros niveles del sistema educativo.

Otro de los instrumentos de recolección de la información previstos en este estudio fue el análisis de documentos institucionales. Dado que la mayoría de estos documentos son de acceso público, no revistió mayores inconvenientes disponer de los mismos. Entre ellos, podemos mencionar: los datos estadísticos proporcionados por documentos elaborados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la ex Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos (CIDDH), la Convención sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad (CDPD), el Código Municipal de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Co.Mun.Dis- Ordenanza 1047/18), el Plan Estratégico Institucional (PEI) de la universidad, los documentos elaborados por el Centro de Producción de Información Accesible (CePIA) que depende de la Secretaría de Bienestar de la universidad en la que se realiza este estudio, entre otros.

En relación con el procedimiento de análisis de los datos, se elaboraron categorías que surgieron del análisis de los relatos y testimonios de las y los entrevistados y entrevistadas, además de los datos que emergieron de los documentos oficiales y públicos, mencionados anteriormente. Este procedimiento permitió delinear patrones comunes que colaboraron en la comprensión, interpretación y derivación de consideraciones, para traducir en aportes, con el objetivo de realizar futuras propuestas de innovación curricular.

Acerca de la noción de discapacidad... haciendo camino al andar.

Esta es la primera de tres categorías, elaboradas en el marco de la emergencia de los datos provenientes del campo, en articulación con las categorías que provienen de la teoría. Así, esta primera categoría de análisis ha permitido conocer algunas de las concepciones que sostienen, tanto el profesor entrevistado (A) como las dos profesoras entrevistadas (B y C), acerca de la discapacidad. Concretamente, se indagó, desde dónde interpretan e intervienen en el espacio académico, a partir de sus propias representaciones en relación con la temática. Los docentes consultados dan cuenta de diferentes formas de comprender esta problemática, reconociendo no haber tenido acercamiento a la misma durante la formación académica inicial. Desde sus propias creencias, han enfrentado diferentes desafíos. Por ejemplo, el entrevistado A sostiene:

En la formación de grado.... no lo tuvimos (formación en la temática sobre discapacidad), yo me formé con el plan (de estudios) anterior. En el nuevo plan, está el área de discapacidad, los nombres se han ido cambiando... capacidades especiales, diferentes capacidades, actualmente no sé cuál es el término que tiene mayor consenso, pero te puedo decir que no he tenido esa formación de grado (Entrevistado A).

Además, este mismo entrevistado reflexiona sobre las implicancias institucionales que involucran el derecho a la educación superior para las y los estudiantes en situación de discapacidad. Al respecto, sostiene que la discapacidad:

...nos pega mucho, por decirlo de esa forma... la permanencia ¿no? Como que sabemos, que este tránsito de la escuela secundaria al primer año (universitario).... pueden ingresar.... cómo sostener el permanecer ¿no?, que está más cercano de los procesos de exclusión que de los procesos de incluirlo, es más fácil que lo excluyan (haciendo referencia a las/los

estudiantes en situación de discapacidad) a que pueda permanecer (Entrevistado A).

En las palabras de este entrevistado, aunque no expresa claramente su concepción en relación con lo que considera como discapacidad, es posible advertir algunos indicios que podrían remitirnos a un sustrato basado en la perspectiva de los derechos humanos, en cuanto a la consideración del derecho a la educación superior de todas las personas. En esta misma línea, el Plan Estratégico Institucional⁴ de la universidad a la que pertenece el docente, sostiene como una de sus preocupaciones, la mejora en la calidad de vida de la comunidad, identificando y satisfaciendo los requerimientos de las personas, compartiendo una idea social de universidad que contemple y respete las necesidades de sus integrantes. Este documento, propone como rasgos definitorios de la institución: la gratuidad, la libertad de acceso y la permanencia para todas las personas, independientemente de su nivel económico o cultural, procurando no discriminar. Además, plantea la importancia del «ejercicio de una ciudadanía crítica, con conciencia social y responsabilidad ética fundada en valores de solidaridad, pluralismo, autonomía intelectual y firme defensa de los derechos humanos» (p. 55).

Una institución que promueve la igualdad y la protección de los derechos humanos de su comunidad, debe estar atenta a las demandas sociales de grupos sociales que no tienen el poder de imponerlas (Santos, 2005, en Cecchi y otros, 2009). El relato de este primer entrevistado (A), da cuenta sobre la responsabilidad de las prácticas educativas y cómo la actuación docente puede generar procesos que favorezcan la inclusión o, por el contrario, la exclusión educativa. En esta misma línea, Gentili (2001) afirma que «las situaciones de exclusión se naturalizan y parecen desaparecer, comienzan a formar parte de la cotidianidad, de aquello que se sabe que no debe ser así, pero que sucede, pero sobre todo se trata de algo que es «problema» del otro» (p.2).

Los relatos de los profesores muestran, en algunos casos, una preocupación genuina por las y los estudiantes en situación de discapacidad, en donde se muestra que si bien acceden, no logran permanecer en la universidad. Se identifican los sentimientos encontrados que genera la discapacidad, pero la prioridad tiene que ver con el dictado de la asignatura en los tiempos y formas establecidos en los programas de estudio. Se sabe que estas y estos estudiantes están, necesitan y utilizan medios alternativos de aprendizaje, pero parece ser una cuestión de ellos, procurarse estos recursos.

Una modalidad de práctica excluyente, que refiere el autor anteriormente mencionado, tiene que ver con «segregar incluyendo», es decir, aparentemente no se restringe el ingreso al nivel universitario, pero claramente, quienes se suman al grupo de los incluidos y no disponen de las condiciones habilitantes para serlo, lo hacen en una condición inferiorizada. En palabras de Gentili (2001), «al ampliarse el acceso y la permanencia en un sistema educativo cuya estructura misma es

⁴ PEI- 2017.

segmentada, las posibilidades de ingreso y egreso del aparato escolar acaban siendo también inevitablemente diferenciadas» (p. 7).

En cuanto a la segunda entrevistada (B), interpretamos a través de la información que surge de las entrevistas la vinculación de la noción de discapacidad con el aspecto físico de la persona, con lo visible. También menciona que puede tener que ver con el aspecto cognitivo, relacionándolo a otras dificultades que, si bien no se enmarca como discapacidad, en algún punto, según sus propias consideraciones, dificultan los aprendizajes. En referencia a esto, expresa:

Yo creo, como te digo, que la percepción de discapacidad es como que es algo que se ve... algo físico, pero cuando analizas los casos de la uni, la discapacidad puede venir como una discapacidad cognitiva u otro tipo de discapacidad que no es tan fácil de percibir a simple vista. Sí, tenemos, ahora, algunos casos que no encuadraría dentro de la discapacidad, pero son casos... como falencias que vienen arrastradas después de la pandemia (Entrevistada B).

Esta segunda entrevistada pone de manifiesto, a través de sus palabras, una representación ligada al denominado paradigma de la rehabilitación, porque coloca la discapacidad en el sujeto/persona (Díaz Velázquez, 2009 en Ferrari, 2020). El paradigma de la rehabilitación propone una interpretación de la discapacidad como algo defectuoso, enfermo o a corregir en la persona. Esto se vuelve evidente a partir de las prácticas y discursos sociales que se sostienen en las explicaciones del modelo médico y del modelo integrador o bio-psico-social. El primero de estos modelos entiende la discapacidad como equivalente a la categoría de patología. Básicamente, se trata de una desviación de los parámetros de normalidad. El modelo médico contribuye a la segregación y a la invisibilidad de la persona y sus derechos.

El modelo bio-psico-social, por su parte, propone pensar qué variables del ambiente se relacionan con la discapacidad. Sin embargo, no se trata de un paso definitivo en el logro por el respeto de los derechos de las personas en situación de discapacidad, puesto que no trasciende lo meramente ambiental para atender a un amplio contexto de variables y procesos que atraviesan las problemáticas de la discapacidad. De esta manera, continúa colocándose el acento en el cuerpo y sus anomalías, en lo que puede -o no- hacer el individuo con un fin social y en la necesidad de intervenir para corregir lo desviado, con la finalidad de responder a un orden establecido. En este mismo sentido, Ferrari (2020) sostiene con respecto a este último modelo que:

(...) si bien los criterios que se exponen expresan tener en cuenta factores ambientales para definir la discapacidad, aún sigue persistiendo la idea de que la discapacidad es una cuestión referida a la salud del individuo y, desde allí, este último debe hacer los esfuerzos necesarios para adaptarse a la estructura social hegemónica (pág. 88).

Por su parte, la tercera entrevistada (C), expresa que su mirada de la discapacidad proviene de una perspectiva social, contempla la normativa vigente como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y también los protocolos provinciales. Reconoce que se contacta con la temática como parte de la asignatura que tiene a su cargo, al respecto dice:

Es un tema dentro de una unidad, donde se estudia la capacidad y la discapacidad, y se distingue lo que es la capacidad de derecho, de ejercicio, respecto de la discapacidad... trabajan la temática (haciendo referencia a los contenidos que cursan sus estudiantes) desde la teoría y la práctica, en los prácticos propiamente dichos y en la práctica profesional (Entrevistada C).

En las expresiones de esta docente (entrevistada C), advertimos que no queda clara su concepción o representación social en torno a la discapacidad. En el sentido de que, al ser consultada, refiere a la discapacidad como parte del espacio curricular que tiene a cargo y reconociendo la normativa vigente, pero no expresa una representación personal en relación con la pregunta sobre qué es la discapacidad, o cómo la definiría. Al respecto, advertimos que, en determinadas ocasiones, las personas suelen sentirse interpeladas por las problemáticas de la discapacidad. Ha sido tan fuerte la implantación de representaciones hegemónicas en torno al cuerpo, la subjetividad, la inteligencia, la sexualidad, entre otras formas de ser y estar en el mundo, que pueden resultar incómodas las preguntas que refieran a las diferencias humanas. En ese sentido, ¿podríamos interpretar esta respuesta de la entrevistada (C) como una manifestación alternativa a esa interpelación?

Propuestas pedagógicas ante el desafío de la discapacidad...
«¿Cómo lo trabajamos?, ¿cómo lo abordamos?»

Durante las entrevistas, se conversó acerca de cómo (entrevistado y entrevistadas) modificaron el dictado de sus asignaturas para orientar a las y los estudiantes en situación de discapacidad. En este punto, nos interesó conocer qué hacen cuando entre el estudiantado se encuentran con personas que requieren un acompañamiento específico. Concretamente, ¿qué transformaciones o cambios implementaron en el espacio curricular? Es decir, si hubo revisiones desde el punto de vista pedagógico – didáctico; si se buscó –o no– el asesoramiento de diferentes espacios institucionales; si hubo consulta a otros colegas en relación con las problemáticas de la discapacidad, etc. Al respecto, nos encontramos con las siguientes respuestas:

Venimos trabajando mucho en generar procesos de contención, de escucha (...) Recuerdo que ella (la estudiante) decía: *yo tengo alguien que me traduce, con un programa...* fue reconocer los procesos de cada uno, entonces,... nosotros, acompañamos el proceso que estaba

haciendo ella y, desde ahí, fue que validamos como un espacio para formarse en la carrera, lo que pusimos en juego fue considerar su práctica, su recorrido y sus otras percepciones... (Entrevistado A).

En este caso, el profesor relata que el primer recurso fue hablar con la estudiante en situación de discapacidad. También dice:

No hubo una estrategia específica, fue desde el lugar de cada uno, que se planteó cómo avanzar. Incluso hizo las prácticas sociocomunitarias⁵ con nosotros, fue al CENMA⁶, dio clases, ella les anticipaba (a la institución en la que hacía sus prácticas) cuáles eran sus condiciones. Me acuerdo de pensar que era excelente, porque tenía dedicación, tenía esos valores que hacen a la práctica educativa... (Entrevistado A).

Con respecto a planteos vinculados con la propuesta curricular, el profesor hace alusión a la perspectiva de la enseñanza enmarcada en el aprendizaje lúdico y cooperativo, y desde una pedagogía de la solidaridad que favorece procesos de integración.

La entrevistada B, por su parte, relata que una estudiante en situación de discapacidad que cursaba la asignatura fue quien se propuso buscar los programas (lectores de pantalla) para poder acceder a la información. Destaca que, en clases, tomaba apuntes con letra en tamaño grande. Además, desde la cátedra, se procuró agrandar las diapositivas, y también la opción de que la estudiante pudiera entregar planificaciones de manera escrita en papel y no en archivo digital. Del mismo modo, la profesora menciona otra situación de una estudiante con dificultades para caminar, a quien se le consideró llegar a clases unos minutos después, debido a que la asignatura se dictaba en las aulas más alejadas del campus. Al respecto, durante la entrevista, la docente manifiesta lo siguiente:

... ahora que vos me lo planteas... estoy reflexionando... por ejemplo, tenemos clases arriba... y ella (la estudiante) nunca lo manifestó, pero por ahí... yo no me he dado cuenta, pero ahora que hablo con vos (entrevistadora), pienso que a veces ella se disculpa por llegar más

⁵Las prácticas socio-comunitarias implican, desde nuestra concepción, el desarrollo de proyectos que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas: a) sociales (salud, educación, trabajo, vivienda, organización social, pobreza, discapacidad, etc.), b) medio ambientales (contaminación, degradación de suelos, incendios, energías alternativas, etc.) o c) económico-productivos (organización de micro emprendimientos, cooperativismo, nuevos modelos de producción, soberanía alimentaria, etc.). En el diseño, desarrollo y evaluación de estos proyectos convergen actividades de aprendizaje de los contenidos de las disciplinas de las correspondientes carreras por parte de los estudiantes (...) Suponen, necesariamente, abordajes interdisciplinarios y la cooperación entre diversos actores o instituciones: UNRC, instituciones educativas, de la salud, colegios profesionales, vecinales, barriales, pequeñas empresas, organismos públicos, municipalidades, medios de comunicación locales, constituyendo verdaderas comunidades de aprendizaje (Resolución Rectoral N° 322/09).

⁶Centro Educativo Nivel Medio Adultos.

tarde, y cuando salimos, a veces, bajo con ella y veo todo el tiempo que le lleva llegar a la escalera y bajar (Entrevistada B).

Por su parte, la tercera entrevistada (C), menciona que se considera lo que cada persona requiere para aprender. Recuerda el caso de un estudiante sordo, que necesitaba leer los labios para comprender. Así, se procuraba estar ubicado frente a él y gesticular claramente. También, en el caso de la situación de discapacidad visual (baja visión), se implementaba el uso de un tamaño de letra grande. Finalmente, alude a los casos donde existen barreras frente al desplazamiento motor para el acceso al aula. En esas situaciones, se trasladan las y los docentes para evaluar a la o al estudiante en particular. Específicamente relata:

(...) hemos tenido personas con discapacidades físicas, que le impedían trasladarse, y estaban en silla de ruedas, o no podían tomar el programa por falta de... por la enfermedad ELA (esclerosis lateral amiotrófica). Como los finales son orales, se le tomaba oral...en el lugar donde pudiera trasladarse esa persona dentro del aula (Entrevistada C).

Además, la docente menciona el uso de «programas especiales» por parte de estudiantes en situación de discapacidad. Al ser consultada a qué programas especiales se refería, la entrevistada menciona:

Ellos (los estudiantes) tenían un programa particular de computadora con la cual trabajaban, no lo conozco... nosotros le dábamos la clase, le dábamos el material, después el programa se lo transformaba a braille... o no sé... (Entrevistada C).

Luego de exponer estas evidencias, podríamos considerar, de manera general, que las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas se orientan a responder a las demandas puntuales de las y los estudiantes en situación de discapacidad. En función de ello, las y los profesores implementan diferentes recursos y estrategias de enseñanza y de aprendizaje necesarios para acompañar esos procesos. El primer docente (entrevistado A) otorga un lugar relevante de protagonismo a la estudiante, a sus experiencias y formaciones previas. Da cuenta de un posicionamiento vinculado a una perspectiva emancipatoria. Destaca los conocimientos que la estudiante construyó desde su formación docente/profesional, revalorizando sus diferencias, al igual que todas y todas las y los demás estudiantes.

En el caso de la segunda profesora, al hablar de discapacidad, coloca el acento en lo visible, teniendo que ver con la accesibilidad física o arquitectónica, cuando refiere a la estudiante con la dificultad para caminar. En este sentido, coincide con su concepción rehabilitadora acerca de la discapacidad, planteada en la primera categoría. También llama la atención, que solo advierte la posibilidad de un cambio de lugar para el dictado de la asignatura, cuando surge la conversación durante la entrevista y la situación se torna evidente para la docente. Es decir, recién allí,

pudo hacer esa lectura crítica de la realidad en relación con las barreras físicas o arquitectónicas para esa estudiante que cursaba su materia.

Finalmente, la última profesora da cuenta de diferentes intervenciones docentes frente a distintos casos puntuales de discapacidad. Menciona las decisiones que toma el equipo docente durante los exámenes parciales y finales, concretando esas instancias de evaluación en lugares donde la persona en situación de discapacidad puede acceder. No obstante, también aquí podemos advertir la poca claridad que la docente tiene cuando se le consulta sobre los «programas» que usa la estudiante a los que refiere en la entrevista. Es decir, la docente desconoce sobre el uso de tecnologías que facilitan la accesibilidad académica y la inclusión socioeducativa. También se desliza la cuestión sobre los materiales de estudio a cargo de la estudiante, siendo un dato que se repite en la entrevistada B. Es decir, es la propia estudiante quien debe encargarse de gestionar los formatos accesibles de la bibliografía para poder estudiar. Esa situación claramente la deja en desventaja con respecto al grupo de estudiantes que cursan la misma asignatura, ya que, para el resto de sus compañeras y compañeros, lo referido al material bibliográfico ha sido resuelto por el equipo docente. En relación con este hecho, se puede citar un acontecimiento a nivel nacional, el Primer Encuentro de Estudiantes en situación de discapacidades pertenecientes a Universidades Nacionales desarrollado en Tucumán en 2012⁷, donde ya planteaban, específicamente, la necesidad de apoyo de las instituciones y de los pares para el acceso y permanencia en la universidad. Durante este encuentro, se puntualizó, además, acerca del requerimiento de llevar adelante acciones que permitan concientizar y generar espacios donde las y los estudiantes universitarios en situación de discapacidad puedan decidir.

En base a estos datos, si nos remitimos a la situación que originó el presente estudio, resulta preocupante considerar que es el grupo de estudiantes quienes realizan el esfuerzo por sostenerse en el sistema, cuando debería ser el sistema y sus actores los principales comprometidos en la elaboración y concreción de puentes y andamiajes necesarios, entre las posibilidades y saberes de las y los estudiantes y los conocimientos sociales y culturales significativos. En esta misma línea, retomamos las ideas de Gentili (2011) al afirmar que, «en materia educativa, universalizar un bien significa no sólo garantizar el acceso a él, sino también asegurarse de que quienes accedan lo hagan en condiciones de igualdad» (p. 15).

Al retomar el relato de las entrevistadas y el entrevistado, si bien es posible advertir la forma en que han atendido a las demandas de sus estudiantes en situación de discapacidad, es necesario valorar la actitud del profesor (entrevistado A), al convocar a la estudiante para conocer desde su propia voz cuáles son las formas en que estudia, y cómo el equipo docente puede facilitar el acceso al conocimiento.

En relación con esto, se retoma la noción de autonomía, como uno de los principales ejes de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas

⁷ Información tomada del Informe presentado por una de las integrantes de la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, área que depende de la Secretaría de Bienestar.

con Discapacidad (CDPD)⁸, y como requisito necesario para el logro de una participación plena de las personas en situación de discapacidad. En las situaciones mencionadas por el profesor, se destaca la autodeterminación de las personas para no claudicar en su camino hacia la formación profesional, a pesar de las innumerables barreras que se les presentan, contando con el apoyo de personas que de algún modo han habilitado procesos de formación. Como menciona Coriat (en REDI, 2012):

Ese deseo (ser proactivo y realizar las propias motivaciones) y esa actitud, no se construyen aisladamente. Hay una expectativa familiar, social y un acompañamiento en el abrir el camino, generar las condiciones para poder ser y hacer sin las cuales nadie, con o sin dificultades, podría incluirse socialmente (p. 22).

En relación con el espacio curricular propiamente dicho, tanto el relato de la entrevistada B como la entrevistada C, también invitan a la reflexión, dado que podríamos preguntarnos sobre las posibilidades de intervenciones específicas que favorezcan procesos de aprendizaje significativos, donde se pongan en juego propuestas curriculares diferentes a las formas tradicionales de acceso al conocimiento.

Acerca de lo que tenemos y/o conocemos... «librado a lo que uno pueda hacer». Esta subcategoría derivada de la anterior, se elabora a partir de la indagación orientada a conocer si el docente y las docentes entrevistadas tenían conocimiento -o no- acerca de espacios institucionales específicos vinculados con la discapacidad, y que pudieran constituirse en sitios de asesoramiento o acompañamiento para los procesos de enseñanza.

En respuesta a estas consultas, el docente y las profesoras manifiestan tener información, solamente, de la existencia de la Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad, pero no se expresan acerca de sus alcances o formas de funcionamiento. Al respecto de estos temas, el entrevistado A entiende que la problemática de la discapacidad en la universidad no es una temática que se desconozca. Sin embargo, sostiene que no constituye un eje central de las políticas universitarias, y manifiesta como relevante el apoyo y la colaboración entre colegas. En este sentido, aporta lo siguiente:

(...) Sí recuerdo, que tampoco eran indiferentes (las autoridades). Cuando consulté, me dijeron no hay una política definida...no les era indiferente la problemática, pero la lógica de la estructura universitaria... bueno... entiendo esto críticamente...al ser minoría, bueno, hay otras prioridades (...) Sí charlarlo con el equipo de cátedra y con colegas, y cada uno dar su opinión (Entrevistado A).

⁸ Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada en 2006 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En este sentido, coincidimos con Agray Vargas (2010), al destacar la importancia de considerar que las prácticas educativas institucionales no son neutrales, están configuradas en relación estrecha con aspectos instituidos que priorizan y favorecen determinadas miradas o prácticas, y por variables vinculadas a lo instituyente (Ulloa, 1969, Corti, 2010 y Fernández, 2001), tales como el caso que nos ocupa, en relación con los desafíos que la discapacidad propone en las aulas universitarias.

La entrevistada B, por su parte, refiere desconocer a quién recurrir frente a la presencia de estudiantes en situación de discapacidad, y plantea la necesidad de contar con profesionales que medien estos procesos, entre la o el estudiante en situación de discapacidad y las y los profesores. Al respecto, expresa lo siguiente:

En un momento, con lo de M (nombre del estudiante), habíamos averiguado de materiales, pero si se me presenta algún caso del aula, no sé a quién debo recurrir (...) No tenemos formación para la discapacidad o la capacidad diferente, y en el colegio (secundario) tenemos, por ejemplo, casos de chicos con dislexia, con dispersión... en ese caso, tenemos ese acompañamiento, que te dice: la actividad así, la prueba así... así no, sí de esta forma... en cambio en la uni, no. (Entrevistada B).

La otra profesora (entrevistada C), ante la consulta sobre si ha recibido o solicitado apoyo en algún espacio institucional pertinente para afrontar las situaciones de discapacidad en el aula, señala lo siguiente:

No... nosotros no (articulación con algún espacio institucional), no sé los alumnos, nosotros no. Directamente hemos solucionado la situación, y hemos abordado el dictado de la materia y los exámenes con los propios alumnos (...) Conozco de la Comisión (Comisión de Atención a las Personas con Discapacidad), lo otro no (en relación con el Centro de Producción de Información Accesible- CePIA- (Entrevistada C).

De las expresiones del entrevistado y las entrevistadas, se evidencia el reconocimiento de cierta preocupación de la institución sobre la temática, pero cuando se les consulta acerca de los apoyos institucionales para sortear los desafíos que significa la discapacidad en el aula, los profesores manifiestan que no se realiza un acompañamiento puntual a docentes, y desconocen si lo reciben las y los estudiantes. Las y los profesores recurren a soluciones y acuerdos al interior de las cátedras, y en algunos casos han realizado consultas a instancias académicas superiores correspondientes a la misma estructura institucional. Tampoco se registra en las respuestas del entrevistado y las entrevistadas la iniciativa de consultas a espacios institucionales a los cuales podrían solicitar asesoramientos. Es decir, si bien sólo una de ellas dice conocer sobre la existencia de la Comisión, no manifiesta haber realizado consultas. Incluso, tampoco refieren a consultas a otros departamentos de la Facultad de Ciencias Humanas, tales como el de Ciencias de la Educación, cuyas carreras: Licenciatura y Profesorado en Educación Especial

y Licenciatura en Psicopedagogía, están directamente vinculadas a temáticas de la educación y la discapacidad.

En el caso del primer profesor (Entrevistado A), ante las situaciones que le tocó enfrentar en relación a la discapacidad, menciona que buscó ayuda, reconociendo que, si bien pudieran existir estructuras que colaboren, no sería una prioridad institucional. La segunda profesora compara la situación experimentada en el nivel medio, donde también se desempeña laboralmente, y subraya la importancia de los apoyos que se implementan en ese nivel, en relación al aprendizaje de estudiantes en situación de discapacidad. Agrega que cuentan con el asesoramiento de profesionales especializados en el acompañamiento de estas trayectorias escolares.

Sin embargo, en el nivel superior no son habituales esas modalidades institucionales. Esto último podría llevarnos a suponer que este tipo de intervenciones institucionales se consideran innecesarias, o que las representaciones sociales predominantes no alientan expectativas positivas en relación con estas y estos estudiantes.

Finalmente, la última entrevistada da cuenta de haber realizado un trabajo de manera particular al interior de su cátedra y en ayuda del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes en situación de discapacidad.

De lo expuesto hasta aquí, podríamos decir, que el profesor y las profesoras expresan desconocimiento de espacios institucionales pertinentes con los que, evidentemente, podrían estar contando y que tienen como eje la discapacidad. Frente a estas situaciones, que seguramente les generan inseguridad e incertidumbre, podríamos destacar dos recursos que aparecen como facilitadores de la intervención, y que al mismo tiempo se traducen en certezas en el desempeño docente. El primero de ellos tiene que ver con la posibilidad de recurrir a la información que la o el propio estudiante, como protagonista, puede proporcionar acerca de cómo aprende. En segundo lugar, el apoyo y la colaboración entre colegas de la misma cátedra, así como también la contribución de algunas experiencias cercanas y propias, que resultan aportes significativos para llevar adelante intervenciones educativas enriquecedoras.

Los relatos del profesor y las docentes dejan entrever que se trata de intervenciones pedagógicas que parecen desarrollarse sin una contención o planificación institucional más amplia, o que involucre instancias académicas mayores (facultad, universidad), y sólo lo hacen a partir de decisiones puntuales, en cada una de sus asignaturas. Esto se acompaña de un vacío curricular en la formación inicial y continúa de cada uno de estos docentes, que les permita enmarcar las prácticas docentes/profesionales en función de las demandas emergentes. Según sus experiencias, los docentes podrían caracterizar sus intervenciones ante la discapacidad como medidas de «salvataje» (en palabras exactas del entrevistado A), destacando la sensibilidad y la empatía para identificar las diferentes situaciones, con el fin de abordarlas desde los recursos que poseen (cognitivos, materiales y emocionales), habilitando –o no– procesos de inclusión educativa.

Sobre sentires y mucho más... «Cuando uno habla de discapacidad se carga con todo lo que implica... su aspecto emocional... su tránsito de vida».

Esta categoría se elabora a partir del análisis e interpretación de los datos construidos en torno a los ejes de las entrevistas, que buscaban conocer qué experimentaban (sentimientos y emociones) el profesor y las profesoras, cuando estudiantes en situación de discapacidad participaban de sus asignaturas. Al respecto, el entrevistado A sostiene que pensar en la discapacidad es un desafío profesional pero también personal, porque no existe durante la formación inicial, durante la carrera de grado, para enfrentar la diversidad de situaciones del aula y porque, además, y esencialmente, está atravesado él mismo por esta problemática, ya que una de sus hijas se encuentra en situación de discapacidad. Afirma que no puede dejar de comprender, desde todas sus vivencias, como una unidad, su postura en relación con las problemáticas de la discapacidad.

Así lo expresa:

(...) tiene que ver con la propia biografía, como padre, con una de mis hijas, y la construcción de mundo. Al yo querer que mi hija esté incluida, y también, en la formación de mis estudiantes...yo siento, que mi hija no tiene la posibilidad de acceder a la universidad, digamos... No hay opciones, ni posibilidad, entonces, no te lo puedo comentar simplemente como docente, sino que, este docente (refiriéndose a él mismo), está atravesado por la historia familiar, por la formación y por mi experiencia en otra carrera (...) Cuando uno habla de discapacidad, se carga con todo lo que implica... (Entrevistado A).

En relación con las mismas consultas, una de las profesoras (Entrevistada B), por un lado, da cuenta de no sentirse preparada para ayudar, de manera específica, a quien, por sus condiciones particulares, así lo requiera. Por otro lado, manifiesta su preocupación por la situación de inclusión de las y los estudiantes en situación de discapacidad, inquietud compartida con el profesor. La entrevistada nos comenta lo siguiente:

Buscar entre todos, qué se puede hacer por ese estudiante, yo creo que, en ningún caso habría que dejar que pase y que el alumno se pierda esa posibilidad, ese derecho de acceder... En ningún caso, quisiera dejarlo fuera, pero sin querer lo haces, o no sabes planear la estrategia, porque no estás preparado para eso, para hacer adecuaciones, entonces... vos no te sentís con incertidumbre, te sentís apoyado por quien, si lo sabe, y el alumno no se siente discriminado ni dejado de lado (Entrevistada B).

La Entrevistada C, por su parte, da cuenta de no haber experimentado incertidumbre o sensaciones negativas, ante casos de estudiantes en situación de discapacidad, en este sentido nos relata lo siguiente:

No... por diversas razones (no ha experimentado sensaciones negativas), primero, que es un tema que se da en la asignatura, segundo, por la experiencia personal... Mi padre tenía sordera, así que, he convivido con una persona con cierta discapacidad... y tampoco mis compañeros de cátedra lo han vivido como una situación traumática. Sí,

la posibilidad de colaborar en que esa persona pueda realizar estudios universitarios, a pesar de su discapacidad (Entrevistada C).

Los relatos de dos docentes entrevistados dan cuenta de sentirse desafiados ante las situaciones vinculadas con las problemáticas de la discapacidad, para lo cual no se sienten preparados, manifestando sus preocupaciones y sus deseos de lograr que el derecho a la educación universitaria sea realidad para todas y todos.

Las narraciones del primer profesor ponen en evidencia el tránsito incierto por la universidad, tanto para aquellas personas que estén en situación de discapacidad, como para cualquier estudiante cuya situación de vida está atravesada por alguna condición de vulnerabilidad. Estas ideas se encuentran en consonancia con las expresadas en la categoría anterior, sobre las prioridades institucionales y del sistema educativo en general, en relación con las demandas referidas a determinadas poblaciones que se constituyen como «minorías». También la entrevistada B acuerda con el primer profesor en las preocupaciones acerca del acceso, permanencia y egreso de los estudiantes en situación de discapacidad. La tercera profesora, por su parte, trae a favor de su perspectiva la experiencia que construyó en su propia historia de vida, y a diferencia del primer docente, siente que esa historia con su padre sordo le otorgó seguridad para actuar frente a las diferencias humanas. En ese sentido, parece no compartir las emociones de incertidumbre y angustia que expresaban el profesor (entrevistado A) y la profesora (entrevistada B). No obstante, en este último caso, podríamos preguntarnos también como educadoras y educadores por el papel que tienen los condicionamientos sociales, en particular, el sistema educativo como productor y reproductor de barreras que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación.

En síntesis, en esta última categoría de análisis, que tiene que ver con los aspectos subjetivos que expresan el profesor y las profesoras en relación con la presencia de estudiantes en situación de discapacidad en la universidad, se observa la presencia de ciertos temores vinculados con la posibilidad de llevar adelante una intervención que no sea la adecuada y que obstaculice el acceso a los conocimientos por parte de los estudiantes en situación de discapacidad y, como consecuencia, se vea afectado el derecho a la educación.

En este encuentro-desencuentro que suele suceder en la escena educativa, las vivencias son diversas, tanto para estudiantes como para profesores. De allí, la necesidad de revisar y reflexionar sobre el impacto de nuestras prácticas educativas para generar procesos humanizantes. En ese mismo sentido, Heredia (2012) nos interpela diciendo que:

cuando educativamente nos seguimos preguntando qué hacer con «esto», sin siquiera advertir que este «esto» son personas, con sueños, expectativas, pero lo que es mejor aún, con un infinito abanico de posibilidades que, si aún no han sido planteadas, serían más bien un desafío, que una amenaza (p. 109).

Algunas consideraciones y reflexiones finales

Los datos construidos permitieron acercarnos a la comprensión de las dimensiones que confluyen en las prácticas educativas, tales como las representaciones sociales, la formación académica y profesional, las pautas institucionales, las vivencias y experiencias personales, entre otros múltiples aspectos que le otorgan, un alto grado de complejidad a la tarea educativa en la universidad.

Barco (2016, en Ferrari 2020), propone comprender la inclusión educativa desde el marco de las políticas educativas, partiendo de reconocer el derecho a la educación como responsabilidad del Estado y la generación de políticas públicas orientadas a una mayor ampliación de derechos. Esta interpretación de la autora nos interpela a pensar la inclusión educativa en las prácticas universitarias y en la formación docente continua. Coincidimos, en que es necesario, entonces, recurrir no sólo al compromiso de las y los docentes sino y, sobre todo, atender a la urgente necesidad de construir un proyecto pedagógico institucional que oriente y contenga ese compromiso docente (Ainscow, 2001; Stainback y Stainback, 1999, en Rosell y Bars, 2005).

En relación con la forma en que han impactado las representaciones sociales sobre la discapacidad, en línea con un efecto de exclusión, Ferrari (2020) afirma:

Es imprescindible comprender que la identidad de las personas en situación de discapacidad y el lugar social que les ha sido asignado, sobre la base de criterios biológicos y psicológicos normativos, homogéneos, universalistas, reduccionistas y colonialistas, se construyen a partir de relaciones históricas, materiales y simbólicas, que determinan las situaciones de desigualdad y dominación a las que son sometidas (p. 27).

Desde estas perspectivas, se reivindican los fuertes reclamos iniciados por las personas en situación de discapacidad, que luchan por correr el eje de la discusión del plano médico/rehabilitador al plano político. Estos movimientos sociales fueron generando las bases para la conformación del Paradigma de la Autonomía Personal, bajo cuyo paraguas se describe el modelo social y del modelo de diversidad funcional. Ambos identifican la relación existente entre la discapacidad y el planteo de los derechos humanos (Díaz Velázquez, 2009, en Ferrari, 2020). No obstante, cada uno de ellos presenta una impronta específica. Por un lado, el modelo social tiene que ver con una postura que da cuenta de la opresión que ejerce la estructura social sobre el colectivo de personas en situación de discapacidad. En tanto, el modelo de la diversidad funcional coloca el interés en los aspectos referidos a la dignidad intrínseca y extrínseca de las personas con diversidad funcional. Las personas posicionadas en este modelo prefieren no usar el término «discapacidad» para identificarse como colectivo social, dado que consideran que se trata de un término peyorativo, que no da cuenta de la diversidad humana, y la forma en que esas diferencias se constituyen en obstáculos para acceder a una vida digna.

En respuesta a las demandas de los sectores del activismo político de las personas en situación de discapacidad, (tanto para quienes se posicionan desde el modelo social, como desde el modelo de la diversidad) se elabora la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada en 2006 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Se trata de un instrumento jurídico valioso para el reconocimiento y defensa de los derechos humanos de las personas en situación de discapacidad. En el año 2008, la República Argentina crea la Ley Nacional N° 26378, basada en este documento internacional, y en 2014, esta última ley nacional adquiere rango constitucional.

Aún con la creación de estos marcos normativos, las temáticas de la discapacidad por su complejidad inherente aún continúan presentando tensiones y contradicciones al momento de asumir criterios comunes para conceptualizarla. Lo cierto es que acordamos en que debe ser considerada desde la multivocidad de las y los involucrados/os y además requiere, necesariamente, de procesos de autorrevisión para poder iniciar la praxis (Kipen, 2012, en Dell'Anno et al., 2012).

El actual *enfoque de derechos* nos permite analizar la diversidad de situaciones y experiencias atravesadas por la discapacidad. Este enfoque, debe considerarse como un marco conceptual que permita orientar las políticas de desarrollo internacional en materia de derechos humanos, y al mismo tiempo, supervise las implementaciones nacionales y locales de los derechos de las personas en situación de discapacidad, avanzando hacia el fortalecimiento de sociedades democráticas (Abramovich, 2006). En esta línea, el autor, además, sostiene que «el enfoque basado en derechos considera que el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que ellos son titulares de derechos que obligan al Estado» (p. 36). Es decir, sujetos que, como tales, deben y pueden reclamar reconocimientos por parte de la sociedad. Desde este enfoque, la necesidad de pensar los derechos humanos no sólo viene a señalar aquellos aspectos que los Estados no deben realizar bajo ningún concepto en perjuicio de cualquier ser humano, sino también brinda una serie de orientaciones imprescindibles a las políticas públicas.

Atendiendo a la perspectiva de abordaje de este trabajo, tal como lo mencionábamos durante el desarrollo de las categorías de análisis, el aporte de la CDPD en relación con sus definiciones, particularmente referidas al «diseño universal»⁹ y los «ajustes razonables»¹⁰, nos permite plantear el concepto de «*accesibilidad académica*», entendiendo que:

(...) integra el principio de la accesibilidad universal a la vida universitaria (...) y atiende específicamente los aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos para respaldar la formación integral, en

⁹ Por «diseño universal» se entenderá el 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. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (CDPD; p.6).

¹⁰ Se refiere a «las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas en un caso particular y que permitirían garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales» (CDPD; p.4).

función de los alcances de cada trayecto profesional particular y eso requiere que las Casas de Estudio tengan la disposición necesaria para pensar respuestas singulares a situaciones igualmente singulares, con anclaje en estos principios (Programa Integral de Accesibilidad a las Universidades Públicas. Profundización y avances en su implementación, 2011 en Ferrari, 2020, p. 33).

En este sentido, Ferrari (2020), refiere a la educación pública como un derecho que debe ser garantizado por el Estado, destacando la relevancia de la intervención desde las prácticas docentes para posibilitar el derecho a la educación de estudiantes que, por no responder a los parámetros normativos y homogeneizadores de la sociedad, pueden quedar excluidos del sistema educativo.

Otra afirmación importante, en el sentido en que venimos planteando el derecho a la educación superior de estudiantes en situación de discapacidad, en el ámbito de las universidades públicas, lo constituyen los documentos de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) en América Latina y el Caribe, tanto el que se elaboró en Colombia en el año 2008, como el de 2018 en Argentina. El primero parte de comprender a la Educación Superior como un bien público y como instrumento estratégico de desarrollo sustentable. Las derivaciones de esta conferencia permitieron la elaboración colectiva de un Plan de Acción con lineamientos que tienen como principal objetivo generar un espacio para articular políticas que fortalezcan el compromiso social de la Educación Superior, para garantizar su calidad, pertinencia y equidad con y entre los pueblos, trabajando conjuntamente contra las diferencias y desigualdades de América Latina y el Caribe. En la Declaración de la CRES en el año 2018, además de los reafirmar los lineamientos del 2008, se agrega la importancia de promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas.

En ambos documentos, se hace mención al colectivo de personas en situación de discapacidad como parte de los grupos sociales desventajados en relación con el acceso a la educación superior, y la necesidad de proponer políticas tendientes a transformar las instituciones educativas para atender a estas demandas.

Creemos que la consideración y el abordaje que se haga de la discapacidad en las aulas constituyen un modo de hacer y ser profesor/ra que puede acercarnos a una praxis transformadora de las prácticas educativas en la universidad.

Un aspecto relevante tiene lugar cuando las docentes y el profesor entrevistado en este estudio refieren a buscar apoyo de sus colegas frente a una situación que las/lo interpela. En esos casos puntuales, que se encontraban sin orientaciones ante la presencia de estudiantes en situación de discapacidad, han demostrado hacer uso de mecanismos de colaboración que remite al planteo de de la Barrera (2007) en relación con las prácticas docentes colaborativas. Estas prácticas, tal como lo plantea la autora citada, favorecen las innovaciones pedagógicas, facilitan y promueven la comunicación, convirtiéndose en un trabajo solidario que potencia los aprendizajes. Permite, además, construir redes que sustenten y contengan, frente a los desafíos vinculados con la promoción del derecho a la educación.

De los relatos de los/las profesores/ras, surge un aporte relevante de la entrevistada B, que tiene que ver con mencionar las condiciones de

acompañamiento específico y especializado que las/los estudiantes en situación de discapacidad tienen en el nivel medio. Consideramos que estas experiencias podrían capitalizarse, creando la articulación necesaria que posibilite el tránsito -y permanencia- adecuado de estas/estos estudiantes en la universidad.

Frente a escenarios de desconocimientos, incertidumbres y temores, se valoran, por un lado, las ocasiones en donde las profesoras y el profesor retoman la palabra de la/el estudiante protagonista, como primera y principal fuente de información, para tender los puentes necesarios hacia la accesibilidad académica, física o comunicacional que posibilite la construcción de conocimientos. Por otro lado, la búsqueda de colaboración entre docentes, sobre todo aquellas intervenciones compartidas y colaborativas que apuntan a la co-construcción, resultando particularmente motivadora.

Es imperioso desarrollar, trabajar y profundizar perspectivas teóricas y metodológicas acerca de las problemáticas de la discapacidad al interior de las diferentes cátedras, con los equipos docentes y con las/los estudiantes. Además de valorar los recursos que se generan en cada espacio curricular, al momento de intervenir en situaciones de discapacidad, creemos, tal como lo expresara una de las entrevistadas, que resultaría de suma utilidad contar con elementos y estrategias ya probados en otras situaciones que podrían ser reversionados frente a nuevas situaciones, valorando experiencias pasadas para construir nuevas, mejores y más ajustadas intervenciones docentes. Se trata, básicamente, de construir configuraciones pedagógico- didácticas en torno a la accesibilidad académica, es decir, a partir de lo que las/los estudiantes solicitan crear los apoyos necesarios.

Se torna urgente pensar la categoría discapacidad como una oportunidad para construir propuestas pedagógicas y líneas de investigación que permitan aportar a la resolución de problemas, tomando como principal referencia el punto de vista y los aportes de las personas en situación de discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2006). Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*.
- Agray Vargas, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: Una producción cultural. *Signo y Pensamiento*. N°29(56), 420-427. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp29-56.ccdp>
- Baquero, R., y Uralde, B. (1997). Investigación Educativa y Práctica Docente. *Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente*.
- Código Municipal de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Co.Mun.Dis (Ordenanza 1047/18) <http://transparencia.riocuarto.gov.ar/files/boletines/2018-12-Diciembre/Especial%20Diciembre.pdf>
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Coriat, S. (2012). Hábitat que habilite. *En REDI 2012*. El derecho a la autonomía de las personas con discapacidad como instrumento para la participación. 21 a 32.
- Corti, Ana M (2010). *Análisis Institucional*. (mimeo) UNSL.
- CRES, U. (2018). Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 7(2), 96-105.
- de la Barrera, S. 2007. Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil? En: Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Secretaría Académica. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 2, N° 5. Julio 2007.
- Dell'Anno, A. (2012). Perspectivas Sociales de la Discapacidad. En María Alfonsina Angelino y María Eugenia Almeida. Comp. *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. (p. 11-26). 1a ed. - Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social. E-Book
- Escalada, M., Soto, S. F., & Fuentes, M. P. (2004). La investigación diagnóstica y el análisis de la situación. M. Escalada, S. Fernández & M. Fuentes, *Diagnóstico Social*, 76-79.
- Fernández, Lidia. (2001). *El análisis de lo Institucional en la Escuela. Notas Teóricas*. Paidós Bs As.
- Ferrari, M. (2020). *El derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad*. Contextos de Educación (29 (20).
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15(1), 4-11.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Heredia, N. (2012). Corporalidades, subjetividades y discapacidad: Hacia una des-educación de los sentidos y sentires. En Angelino, M. y María Eugenia Almeida. comp.
- Kremenutzky, S., (2005). Metodología de Evaluación Participativa aplicada a proyectos asociativos de pequeños productores rurales. Brasil. http://media.wix.com/ugd/3bb18e_2ae6c4302cf545c7a31010e0898cc50b.pdf
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Sage Publications.
- Paoloni, P. V., y Vaja, A. B. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(62), 135-159.
- Plan Estratégico Institucional (PEI) de la Universidad Nacional de Río Cuarto. 2017
- Rosell, M. C., y Bars, I.S. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. *Aula Abierta*. V.85, p.57-8. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf

- Sanjurjo, L. y Vera, T. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- UNESCO, I. Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2008 (CRES 2008).
- Ulloa, F:(1969.) Psicología de las instituciones. Una aproximación Psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis XXVI*. Buenos Aires.