

AÑO: 13, NÚMERO: 22 (DICIEMBRE 2020 - MAYO 2021)

PUBLICACIÓN BIANUAL

RAES Revista Argentina de Educación Superior

DIRECTOR

Norberto FERNANDEZ LAMARRA

DIRECTORES ADJUNTOS

Martín AIELLO

Marisa ÁLVAREZ

ASISTENTE EDITORIAL

Paula FARINATI

revistaraes.net
raes@untref.edu.ar

VIAMONTE 525, 3ER PISO,
PABELLÓN DE LAS NACIONES.
(C1053ABK) CIUDAD AUTÓNOMA
DE BUENOS AIRES,
ARGENTINA / (54-11) 4314-0022

 **REDAPES**
RED ARGENTINA DE POSGRADOS
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

UNTREF | UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

ISSN 1852-8171

Dirección

Director/Norberto Fernández LAMARRA (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Director adjunto/ Martín AIELLO (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Directora adjunta/ Marisa ÁLVAREZ (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Asistente editorial

Paula FARINATI

Comité editorial

Sonia ARAUJO (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Roberto FOLLARI (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Ana María GARCÍA DE FANELLI (Centro de Estudios de Estado y Sociedad/ CONICET, Argentina)

Juan Carlos GENEYRO (Universidad Nacional de Lanús, Argentina)

Elisa LUCARELLI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Carlos MAZZOLA (Universidad Nacional San Luis, Argentina)

Estela MIRANDA (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Fernando NÁPOLI (Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)

Augusto PÉREZ LINDO (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)

Rosa PÉREZ DEL VISO DE PALOU (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Alicia VILLAGRA DE BURGOS (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)

Pablo VAIN (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)

Comité Académico Internacional

Robert ARNOVE (Universidad de Indiana, Bloomington - EEUU)

Andrés BERNASCONI (Universidad Andrés Bello, Chile)

Stefano BOFFO (Universidad de Sassari/ Politécnico de Turín, Italia)

José Joaquín BRUNNER (Fundación Chile, Chile)

Roberto CARNEIRO (Universidad Católica Portuguesa)

Pierre CAZALIS (Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario – OUI, Canadá)

María Isabel DA CUNHA (Universidad de Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

José DIAS SOBRINHO (Universidad Estatal de Campinas/ Universidade de Sorocaba, Brasil)

Ángel DÍAZ BARRIGA (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Erwin EPSTEIN (Universidad de Loyola, Chicago - EEUU)

Miguel Ángel ESCOTET (Instituto de Educación Superior Intercontinental de la Empresa, España.)

Ángel FACUNDO (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Colombia)

José FERREIRA GOMES (Universidad de Porto, Portugal)

José Luis GARCÍA GARRIDO (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España)

Ana Lucia GAZZOLA (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/UNESCO)

Francesc IMBERNÓN (Universidad de Barcelona, España)

Jean Pierre JALLADE (Investigador independiente, Francia)

Francisco LÓPEZ SEGRERA (Global University Network for Innovation / Universidad Politécnica de Cataluña, España)

María Beatriz LUCE (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Elvira MARTÍN SABINA (Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, Cuba).

Enrique MARTÍNEZ LARRECHEA (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay)

Pedro MELO (Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil)

José-Ginés MORA (University of London, Gran Bretaña)

Marilia COSTA MOROSINI (Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur, Brasil)

Luis Enrique OROZCO (Universidad de Los Andes, Colombia)

Patricia POL (Universidad París XII, Francia)

Claudio RAMA (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe/UNESCO)

Daniel SCHUGURENSKY (Universidad de Toronto, Canadá)

Carlos Alberto TORRES (University of California, EEUU).

Carlos TÜNNERMANN (UNESCO, Nicaragua)

Evaluadores de este número

Aníbal Bar (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)
Araí Acuña (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Ariel Librandi (Universidad Nacional de Luján, Argentina)
Berenice Pérez Ramirez (Universidad Nacional Autónoma de México, México)
Brenda Araceli Bustos (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
Carlos Conte (Universidad Favaloro, Argentina)
Danya Tavela (Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Argentina)
Eduardo Langer (Universidad Nacional de General San Martín, Argentina)
Eliane Pinto de Góes (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil)
Elisa Lucarelli (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Elizabeth Guglielmino (Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Argentina)
Gabriela Chavez (Universidad Nacional de La Plata – Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria, Argentina)
Gabriela Toledo (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Germán Torres (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)
Graciela Krichesky (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina)
Herman Amar (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Jhonatthan Maldonado (Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México)
Joan Frigola (Universtat de Vic, España)
Jorge García Riart (Investigador independiente, Paraguay)
José Passarini (Universidad de la República, Uruguay)
Laura Sosa (Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
Lewis McAnally (Universidad Autónoma de Baja California, México)
Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)
Luis Crivaro (Universidad Argentina de la Empresa, Argentina)
Luisa Fernanda Naranjo Orozco (Universidad de Antioquia, Colombia)
Luisina Castelli (Universidad de La República, Uruguay)
Marcela Martínez Vivot (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
María Cristina Ruiz del Ferrier (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)
María de los Ángeles Martini (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
María Dolores Martigani (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
María Esther Fernández (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)
María Fernanda Pahud (Universidad Nacional de San Luis, Argentina)
Maria Isabel Da Cunha (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
María Noel Míguez Passada (Universidad de La República, Uruguay)
Mariana Aimino (Universidad Nacional Villa María, Argentina)
Mariana Oeyen (Universidad Nacional de Misiones, Argentina)
Mariela Carassai (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)

Mariela Rodríguez (Universidad de Antioquia, Colombia)
Marina Heredia (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Marita Cortese (Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)
Martin Aiello (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Mónica Amado (Universidad Nacional del Comahue, Argentina)
Nilva Palacio (Universidad de Antioquia, Colombia)
Noelia Dormond (Universidad Nacional de Misiones – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina)
Oscar Bruno (Universidad Nacional de Tres de Febrero/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina)
Pablo García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)
Pilar Cobeñas (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Roberto Marchant (Universidad de las Américas, Chile)
Rosa Ruffinelli (Universidad Nacional de Asunción, Paraguay)
Santos Depine (Universidad del Salvador, Argentina)
Sergio Blogna (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina)
Ursula Serdarevich (Universidad Nacional de La Matanza, Argentina)
Verónica Rusler (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
Ximena Cardona Ortíz (Universidad de Antioquia, Colombia)
Zardel Jacobo Cupich (Universidad Nacional Autónoma de México, México)

Índice

Editorial

10 Por NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA, MARTÍN AIELLO Y MARISA ÁLVAREZ

14 HOMENAJE A RENÉ NICOLETTI. POR CLAUDIA BOGOSIÁN

Dossier “Discapacidad en Educación Superior”

18 PRESENTACIÓN DEL DOSSIER ESPECIAL SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. POR ANDREA V. PEREZ, ELIZABETH ORTEGA ROLDÁN Y PABLO D. VAIN.

22 FORMACIÓN DOCENTE Y DISCAPACIDAD. POR GABRIELA SANMARTIN.

34 ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN Y DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES TÉCNICOS QUE SE CRUZAN SOBRE EL CAMPO DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. POR PATRICIA AÑÓN VILLAMIL, ALDO BLENGINI GORKIN Y VERÓNICA PERRONE RICHARD

50 DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y UNIVERSIDAD. PROPUESTAS QUE DESAFÍAN LOS LÍMITES Y ABREN NUEVOS HORIZONTES. POR MÓNICA DELGADO, BIBIANA MISISCHIA Y DENISE PIZARRO.

63 A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O PROGRAMA TUTORIA ESPECIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA EM FOCO. POR EDUARDO GOMES ONOFRE, TATIANE VIRGÍNIA GOMES DE ALMEIDA, PAULO VIDAL GUANABARA DE AZEVEDO Y VANESSA PORTO ALEXANDRINO

- 75** **VIOLENCIAS CAPACITISTAS EN LA UNIVERSIDAD: UNA LECTURA CRÍTICA SOBRE UN 3 DE DICIEMBRE PANDÉMICO.** POR LELIA SCHEWE
- 87** **TOMA DE DECISIONES Y ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN MÉXICO 2010-2020: ¿IMPERATIVO MORAL U OBJETO DE PLANIFICACIÓN?** POR SYLVIE ANDRÉE DIDOU AUPETIT
- 104** **LAS TRAMAS DE LA (IN)ACCESIBILIDAD. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD.** POR KARINA ALEJANDRA ARELLANO, ANDREA VERÓNICA PÉREZ Y ANTONELLA ROMINA RAPANELLI.
- 126** **BARRERAS Y FACILITADORES DE LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD.** POR MITZY GRINELY MALDONADO OSUNA, CLAUDIA CECILIA NORZAGARAY BENÍTEZ Y MA. GUADALUPE GONZÁLEZ LIZÁRRAGA.
- 142** **LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES.** POR LUZ STELLA GARCÍA - CARRILLO Y ANAIS YANED RIVERA MACHADO.
- 153** **PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA SOBRE LAS BARRERAS A LA PLENA INCLUSIÓN.** POR PILAR COBEÑAS
- 169** **ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: EL DISCURSO MATEMÁTICO ESCOLAR Y LA DOBLE EXCLUSIÓN.** POR RUBÉN ABRAHAM MORENO SEGURA Y RICARDO ARNOLDO CANTORAL URIZA

Dossier- Fotografía

- 180** **IMPULSADA POR EL DESEO DE VOLVER A ESTUDIAR, SU CUERPO NO LA DETUVO. POR SU PASO Y HUELLA ¡GRACIAS!** POR MARÍA ANDREA GUISEN

Dossier- Reseña

- 183** **YARZA DE LOS RÍOS, A., SOSA, L. M. Y PÉREZ, B. (COORD.) (2019). ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD: UNA POLIFONÍA DESDE AMÉRICA LATINA.** POR MARCELA TÁRANO VÁZQUEZ MELLADO

Artículos

- 187** **LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA COMO GÉNERO PROFESIONAL: USOS Y SENTIDOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA.** POR MARIA ELENA MOLINA Y ELDA MARGARITA MONETTI
- 203** **LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN LOS DISPOSITIVOS DE DEVOLUCIÓN POST CLASE.** POR MARÍA SOLEDAD MANRIQUE Y ALICIA EDITH MARCONI
- 221** **LAS CONCEPCIONES SOBRE LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA. UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN UNA ESTUDIANTE DEL PROFESORADO EN QUÍMICA.** POR LEONARDO FUNES, MARÍA MARTHA PATAT Y MARÍA GARCÍA.
- 238** **EL DESAFÍO DE LA ARTICULACIÓN INTERNIVELES. ANÁLISIS DE UNA ACCIÓN CONCRETA: OLIMPIADAS DE ECONOMÍA.** POR CAROLINA TARAYRE Y DIANA ISABELA LIS.
- 250** **VALORACIÓN POR ESTUDIANTES DE MEDICINA VETERINARIA DE EXPERIENCIAS CON PROFESIONALES EN EL ÁMBITO URBANO.** POR ANTONIO E. FELIPE, MIRIAM T. TERUEL, MARCELA HERRERA, JUAN M. HERRERA, RODOLFO CATALANO.

Reseñas

- 266** **NAVARRETE-CAZALES, Z. (2018). EL PEDAGOGO UNIVERSITARIO EN MÉXICO: UNA IDENTIDAD IM-POSIBLE.** POR PAOLA LÓPEZ HERNÁNDEZ
- 270** **PANAIA, M. COORDINADORA. (2019). ASALARIZACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN. EL DIFÍCIL EQUILIBRIO ENTRE AUTONOMÍA Y LA ESTABILIDAD.** POR LAURA I. TOTTINO
- 273** **FALCON, PAULO (2021). EVOLUCIÓN, PRESENTE Y DESAFÍOS DEL SISTEMA DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS EN LA ARGENTINA.** POR MARCELO BERNAL

Editorial

Por Norberto Fernández Lamarra, Martín Aiello, Marisa Álvarez

Hace más de un año que se inició la pandemia de COVID-19 y, consecuentemente, la aplicación de medidas de confinamiento que afectaron directamente la presencialidad en las aulas del sistema educativo en general y de las universidades, en particular. En Argentina, como en todo el continente, persisten restricciones a la movilidad y aún no es claro el retorno a la presencialidad, que ha sido transformado en un retorno a *una nueva normalidad*.

Las instituciones de educación superior han debido modificar sus prácticas y reinventar nuevas modalidades, a la vez que asumieron un compromiso directo (muchas veces en términos de compromisos personales) en la identificación o producción de posibles soluciones a la pandemia, o al menos, a mitigar sus efectos. Sin duda, la pandemia ha promovido una fuerte movilización de las estructuras universitarias, y ha puesto en agenda la discusión sobre las tecnologías -en particular las digitales- en la universidad.

En este marco, en Argentina, el pasado mes de mayo, comenzó el debate de una nueva ley de educación superior para reemplazar la actual Ley 24.591, que data del año 1995. El proyecto pretende fortalecer el sistema universitario, y se enfocaría en “la gratuidad y el acceso irrestricto” que rige en las universidades públicas del país. Asimismo, incluye la perspectiva de la universidad como agente de cambio en el contexto territorial y regional, intensificando la articulación del aparato productivo y la formación. Otra modificación que se estaría discutiendo refiere a la necesidad de garantizar los derechos de acceso a la educación superior así como los derechos de participación y consulta de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes. Sin duda, este proceso es una buena oportunidad para revisar muchos aspectos de la educación superior que requieren cambios regulatorios, desde la revisión de las carreras hasta los modelos pedagógicos vigentes y, en lo político internacional, la promoción de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior para promover fundamentalmente la integración latinoamericana

A su vez, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) ha emitido un documento que profundiza lo relacionado sobre criterios de accesibilidad y ajustes razonables, en el marco de los sistemas de educación a distancia, como base para operativizar el derecho a la educación para los estudiantes con discapacidad. Además, el CIN está desarrollando encuentros en comisiones para discutir las diversas dimensiones que la ley tendría que abordar. Aplaudimos estas iniciativas, y en este número se incluye un dossier que trata, específicamente, sobre las cuestiones de accesibilidad.

Revista Argentina de Educación Superior

1852-8171 / Año 13/ Número 22 / noviembre 2020-mayo 2021 / EDITORIAL

Homenaje al Dr. René Nicoletti

En abril de este año hemos recibido la triste noticia del fallecimiento del Dr. Victor René Nicoletti, Vicerrector y uno de los promotores principales del proyecto institucional de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM). Nicoletti tuvo una extensa e importante trayectoria como profesor y directivo de la Universidad Nacional de Misiones- adonde es muy recordado por su acción tanto de gestión como académica-, de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Nacional de Plata y de la Universidad Nacional de La Matanza. También integró la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) y mantuvo siempre su preocupación por el sostenimiento de la calidad del nivel, constituyéndose en un importante defensor de la universidad pública. Incluimos en este número una nota de recordatorio y homenaje escrita por Claudia Bogosian, quien trabajó con él muchos años en la CONEAU.

Dossier

El presente número de la Revista Argentina de Educación Superior incluye con conjunto de artículos como parte de un dossier sobre Discapacidad en Educación Superior. Este dossier ha sido editado por iniciativa del Grupo de Trabajo de CLACSO “Estudios Críticos en Discapacidad” y coordinado por Andrea Pérez, Elizabeth Ortega Roldán y Pablo Daniel Vain, integrantes de dicha red. Dada la importancia de la temática, el interés suscitado, como por la abultada cantidad de artículos recibidos, hemos decidido dividir el dossier en dos partes: una primera editado en el presente número 22 de la revista, mientras que otro conjunto de artículos se incluirán en el próximo número.

Artículos

En la sección general de este número se incluyen cinco artículos, todos los cuales son resultado de proyectos de investigación de universidades nacionales del interior del país. Los primeros tres artículos tienen como objeto de indagación distintos aspectos de la formación docente, mientras que los dos últimos, uno presenta la perspectiva de los estudiantes en una experiencia pedagógica y el otro la articulación de la educación superior con el nivel secundario.

María Elena Molina y Elda Margarita Monetti analizan, en su artículo *La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria*, la planificación didáctica de clases y su textualización. Con base en la lingüística textual cognitivo-comunicativa, caracterizan la planificación didáctica como género discursivo profesional y proponen una reflexión sobre su incidencia en la formación docente inicial, en particular en sus usos y sentidos en el *hacer docente* y en el *hacer en la formación de los docentes*. Desde un enfoque cualitativo-interactivo, se analizaron 93 planificaciones elaboradas por estudiantes a fin de problematizar las distintas categorías que, tradicionalmente, se asociaron a la planificación y trabajo en la formación docente. Las autoras sostienen que, en la articulación y tensión entre racionalidades técnicas y procesuales, la escritura de la planificación esconde, en su concisión e iteración, las complejidades epistemológicas y prácticas que la sustentan, sus finalidades y sus alcances para la práctica profesional de los (futuros) docentes.

El artículo *Las intervenciones docentes en los dispositivos de devolución post clase*, cuyas autoras son María Soledad Manrique y Alicia Edith Marconi, profundizan en la caracterización de un tipo particular de dispositivo de formación docente inicial que se denomina “devolución post clase”, analizando las intervenciones docentes en esta instancia. Con este fin, se realizó un microanálisis de la interacción y se elaboraron inductivamente categorías a través del método comparativo constante. Los resultados muestran que la acreditación, con su legalidad y su lógica le da sentido a la situación de devolución, y es dentro de esta lógica que tienen lugar los procesos de formación. La dimensión formativa se manifiesta en las intervenciones en las que no solo se refiere a la clase misma sino también al modo en que el practicante piensa acerca de la clase. Cuando las respuestas del practicante no son retomadas por la formadora el equilibrio entre ambas funciones – evaluativa y formativa – se inclina hacia el primer término. El resultado ha permitido complejizar la definición de devolución.

El artículo *Las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza de la ciencia. Un estudio longitudinal en una estudiante del Profesorado en Química*, de Leonardo Funes, María Martha Patat y María García, analiza el modo en que se configuran en el tiempo las concepciones respecto de los propósitos de la enseñanza en una estudiante. Se realizó un estudio descriptivo e interpretativo longitudinal, utilizándose un modelo centrado en la reflexión como herramienta analítica general de diversas producciones de la estudiante. Los autores sugieren que la forma en que un docente configura sus concepciones sobre la enseñanza está influenciada por factores personales, constitutivos de su identidad personal y profesional y por el contexto en el que desarrolla su tarea. Se aporta así evidencia a la caracterización del pensamiento del profesor como un conocimiento particular, práctico y fundamentado. Este estudio refleja la importancia que tiene incluir procesos reflexivos a lo largo de los trayectos formativos en la carrera docente como herramienta fundamental para la revisión crítica de las concepciones.

El artículo presentado por Carolina Tarayre y Diana Isabela Lis, *El desafío de la articulación interniveles. Análisis de una acción concreta: Olimpíadas de Economía*, parte de la consideración que, si bien en Argentina el acceso a la Educación Superior es irrestricto y la matrícula crece sostenidamente, no todos los alumnos que ingresan al sistema logran tener trayectorias completas en el nivel y se producen situaciones de abandono. Frente a esta realidad, desde la Secretaría de Políticas Universitarias, se han diseñado e implementado diversos programas para intentar acompañar a los alumnos en los primeros años de su carrera universitaria. El propósito de este trabajo es examinar una de las acciones que se ha desplegado en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, utilizando el método estudio de caso. Luego de reflexionar sobre las acciones de articulación y su importancia a nivel general, se reseñan los principales aspectos de la acción objeto de estudio, su devenir a lo largo de estos años, el cambio realizado durante el año 2019 y sus resultados preliminares.

El artículo *Valoración por estudiantes de medicina veterinaria de experiencias con profesionales en el ámbito urbano*, de Antonio E. Felipe, Miriam T. Teruel, Marcela Herrera, Juan M. Herrera y Rodolfo Catalano, analizan la experiencia del trayecto formativo Profesionalidad Médica Veterinaria, de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNICEN (Tandil, Argentina), cuya finalidad es que los estudiantes realicen observaciones no participantes en diferentes ámbitos laborales. Con el objetivo de conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia, se aplicó un cuestionario mixto. Las percepciones de los estudiantes resultan información de gran valor al momento de diseñar estrategias orientadas a la formación integral de futuros profesionales.

Por último, presentamos las reseñas de tres libros publicados recientemente, elaboradas por Paola López Hernández: NAVARRETE-CAZALES, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*, por Laura Tottino: PANAIA, Marta, Coordinadora. *Asalarización y profesionalización. El difícil equilibrio entre autonomía y la estabilidad*, y por Marcelo Bernal, el libro de Paulo Falcón, *Evolución, presente y desafíos del sistema de títulos universitarios en la Argentina*.

Esperamos que este nuevo número de nuestra Revista –y en especial su dossier- continúe contribuyendo a la difusión, análisis y discusión de los estudios sobre la Educación Superior, y sus problemáticas, tanto en la Argentina como en otros países de América Latina.

HOMENAJE AL DR. RENÉ NICOLETTI

Por *Claudia Bogosian*, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

Al proponerme escribir este recordatorio de la obra del Dr. René Nicoletti tuve una emoción sorpresiva.

Desde los ateneos sobre integración regional, derecho internacional y desarrollo universitario, sus estudios y libros relacionados con el Mercosur y la problemática universitaria, reconocidos con distinciones en diversos ámbitos académicos del país y del extranjero, son analizados sin una remisión a los espacios de gestión donde se desempeñó toda su vida y desde donde deslizó su pluma. Desde aquellas experiencias en la gestión educativa en la Provincia de Entre Ríos cuando promovió innovaciones atrevidas, el Dr. Nicoletti pasó a formar parte de ese grupo de pensadores, pequeño, en los que sus obras se encuentran en las bibliotecas, pero también son palpables en los humanos, en los giros de las trayectorias de miles de jóvenes, en las oportunidades de nuevas generaciones. A comienzos de los 70s fue docente y director de la carrera de Trabajo Social y Secretario Académico de la entonces Facultad de Ciencias Sociales de la joven Universidad Nacional de Misiones. En los años duros de la dictadura se desempeñó como Decano de esta Facultad, cargo que le demandó poner a prueba sus delicadas habilidades diplomáticas, de amparo a académicos, estudiantes, espacios de formación. Prosiguiendo la carrera de docente-investigador en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata y habiendo obtenido titulaciones de maestría y doctorado, así como un posdoctorado en la Universidad de Berlín, a partir de los 90s fue Decano del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la también joven Universidad Nacional de La Matanza y a partir de 1998 y hasta sus últimos días, Vicerrector

de esta Universidad. La fusión de sus genuinos valores sociales y de apertura de los problemas locales al saber y la ciencia internacional, lo ubicó en territorios estratégicos de construcción nacional: la triple frontera y la mayor megalópolis del país. Los desafíos inquietantes que asumió, lo obligó a nuevas conceptualizaciones, reconocidas en el plano académico como la Mención Especial del Congreso Europeo de Sociología al trabajo “Las teorías de la integración en el marco de las relaciones internacionales de fin de siglo”, o la invitación de la Universidad de Harvard para exponer “La Movilidad Profesional en el Mercosur” junto al Dr. Daniel Martínez, entre otros. Su esfuerzo en esta fusión particular condujo a que formara parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, desde su origen y hasta su reciente fallecimiento. Fue allí donde conocí al Dr. Nicoletti y donde comenzó una tarea ininterrumpida durante un cuarto de siglo.

Lo sorpresivo al escribir este recordatorio, sin embargo, no devino del intentar reunir en unos pocos renglones la destacada trayectoria del Dr. Nicoletti, sino del reencuentro con un mundo vasto no registrado: las notas en los márgenes de los libros prestados, las experiencias aludidas, las vivencias obsequiadas.

“Bergoglio te salvó el pellejo Fernando, aceptalo” dijo Emilio Mignone entre risas al Padre Fernando Storni mientras con un gesto adusto miraba el parquet del piso 5to del edificio Santa Fe donde se ubicaba la CONEAU. – ‘Y, claro, René’ agregó Emilio y el rostro del Padre Storni cambió completamente y lentamente apoyó su brazo con ternura sobre los hombros del Dr. Nicoletti. No comprendiendo nada (habida cuenta de mi limitado conocimiento, solo por notas periodísticas), los miré buscando comprender qué sucedía. Entonces

Emilio explicó. Sucedió que Bergoglio degradó de la Compañía de Jesús a Fernando. Comentó que si no lo hacía terminarían matándolo. Paralelamente remitió una esquila a René pidiéndole que lo refugiara en Misiones. Y, así fue.

Sobre esos años de dictadura, durante su cargo como Decano de la FCS de la UNaM, en la ponencia “Estructura y Eventos: ‘Serendipity’ y los procesos históricos” del VIII Congreso Argentino de Antropología Social (Salta, 2006), el Dr. Leopoldo Bartolomé menciona otros de los ‘atrevimientos’ del Dr. Nicoletti. “En ese período pregolpista ya se habían prácticamente destruido las carreras -de antropología- de Salta, Mar del Plata, y distorsionado la de la UBA. El Proceso Militar se encontró así con un ‘campo ya arado’ y listo para sus siniestras políticas. En el caso de la UNaM se designó como rector-interventor a un Coronel de Estado Mayor del II cuerpo de ejército. Venía con instrucciones precisas de cerrar carreras de antropología, sociología y psicología, y así lo manifestó en su primera reunión con los decanos. El Lic. Nicoletti le negó que existiese en la Facultad de Ciencias Sociales alguna de esas carreras, y cuando el rector-interventor le señaló la presencia en una lista de una “Licenciatura en Antropología Social”, Nicoletti le contestó que eso era “antropología social” y que tenía nada que ver con las “carreras prohibidas”, además, realizó una extensa defensa de la carrera y su valor estratégico dada la proximidad con Paraguay y Brasil. Aparentemente, fue tan convincente que esos mismos argumentos fueron utilizados por el rector en un escrito que elevó al Ministerio de Educación fundamentando la conveniencia de mantener la carrera de antropología en Misiones”. Apartándose como rector/interventor para asumir la Presidencia de la Comisión Organizadora del Mundial de 1978, le confesó al Dr. Nicoletti: “Mire, Nicoletti, yo los ayudé, pero aquí entre nosotros, ustedes son todos subversivos.”

“Es un esfuerzo estéril René” comentaban varios miembros de la CONEAU ante la insistencia del Dr. Nicoletti por una mayor participación de integrantes argentinos en el Plan de acción para el área de Educación superior del Mercosur, en particular, en uno de sus potenciales bloques: la acreditación regional. Atrevidamente y acompañado por Cynthia Jeppesen (entonces integrante del Equipo Técnico de la CONEAU), el Dr. Nicoletti prosiguió asistiendo y participando de toda actividad y agenda del Sector Educativo del

Mercosur. No hace falta ahondar en el devenir de la acreditación universitaria del Mercosur, solo mencionar que es considerado uno de los procesos de convergencia más fructíferos del mundo en la materia.

Dos llamados telefónicos del Dr. Nicoletti tuve desde Cartagena aquel invierno de 2008, donde entonces transcurría la Conferencia Regional de Educación Superior. El primero con comentarios sobre una reunión informal a la que lo habían convocado un grupo de Rectores para señalarle lo impertinente de la propuesta formal que había realizado en pos de la creación de un espacio que permitiera aunar los esfuerzos regionales que convergían en el espacio latinoamericano. El segundo llamado fue para contarme -ansioso- que habían cambiado los aires y que se iba a impulsar la creación de este espacio pero que le pedían algunos cambios al texto y un nombre distinto: Enlaces.

La necesidad de una carrera de Medicina en una universidad pública del Conurbano Bonaerense; los estudios longitudinales de los estudiantes desde la inscripción al curso de ingreso hasta la trayectoria como graduado; la importancia de los doctorados profesionales como canal de acercamiento al rico conocimiento avanzado de los profesionales independientes y como impulso al involucramiento de estos en los procesos de formación; las singularidades de las universidades masivas; la movilidad social, fueron, entre otras, preocupaciones, intereses del Dr. Nicoletti que implicaban libros con notas al margen, propuestas atrevidas, invites a la crítica constructiva. Y, claro, los nuevos espacios y sus conceptualizaciones. Quizás por ello, mi experiencia junto al Profesor Roberto Domecq en la naciente Universidad Nacional de Tierra del Fuego -oportunidad que siempre agradeceré a César Peón- resultó un campo fértil de preguntas y reflexiones, un concentrado de ideas y previsiones apuntaban sus notas que con frecuencia me hacía llegar. “Nunca hay que olvidar que lo singular de la agenda de esa universidad es el hoy con vistas a la segunda mitad del siglo y más allá, es el hoy sobre recursos que son asuntos poderosamente estratégicos en las agendas de los países más poderosos del mundo. Es una gestión única por el horizonte de proyección que exige, difícil por los variados marcos de políticas nacionales bajo atención, imperativa, proba”. Como nunca antes, sus notas fusionaron arte y política, estética y ética.

No podía ser de otra forma. Desde su niñez en La Pampa profunda, como también sucedió a Domingo Faustino Sarmiento, su trayectoria se funda en la conquista literaria. Su familiaridad con las letras sentidas de Cadícamo y Expósito; los mundos de Dante y del Quijote; los demonios de Dostoievski, Quiroga, Chesterton, Lugones, Quincey; su fascinación por el concepto de aletheia, Spinoza, Menard, Hume, Whitman; sus encuentros con Habermas y otros de la entonces Escuela de Frankfurt; los poemas de Eluard. Pero a estos y otros tantos referentes, sus notas y relatos suman las vivencias de afectos: Gloria, su amor, sus hijos y los nietos que fueron viniendo, sus hermanos, su mamá monja.

Este último año tenía en carpeta varios asuntos, pero había uno central: la obra de su año sabático. Al respecto, durante una conversación larga mencionó sus propuestas, ideas, hitos, giros. Me preguntó qué era lo que yo pensaba. Respondí: “Toda su obra tiene un eje inescrutable a develar Dr. Nicoletti: la universidad sensible”.

La respuesta seguiré buscándola en su obra y, en particular, en las notas y vivencias escritas al margen, relatadas en los corredores, especialmente, de la universidad.

A mis queridos Gloria y René

de Claudia

DOSSIER

DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTACIÓN DEL DOSSIER ESPECIAL SOBRE DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes/CONICET, Argentina

Elizabeth Ortega Roldán, Universidad de Antioquia, Colombia

Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina.

INTEGRANTES DEL GRUPO DE TRABAJO CLACSO "ESTUDIOS CRÍTICOS EN DISCAPACIDAD".

Sentipensar la relación entre la educación superior y la discapacidad en clave situada en el contexto latinoamericano, se convierte en una urgencia necesaria de encarar, toda vez que revela los desafíos que representan para esta región la equidad y la justicia social.

La universidad no es *per se* un espacio de participación, de inclusión, de hospitalidad; actualmente asociada con los derechos, el ejercicio de la ciudadanía, la soberanía, el desarrollo de sociedades diversas, etc., sabemos que tiene una raíz fundacional asociada a la formación de las élites y los futuros cuadros de gobierno de los estados, en su mayoría pertenecientes a las clases dominantes, sectores asociados al poder político en general, a los sectores privilegiados y colonizadores, a las jerarquías de determinadas doctrinas religiosas, etc. En la educación superior universitaria y no universitaria (en adelante ES) se sostiene aún prácticas que ponen en duda el discurso que se promueve como principio de "educación e inclusión".

En este marco, este monográfico se convierte no solo en una compilación, sino en un ejercicio de juntanza necesario en tiempos de aislamiento, separación, distancia; que demanda otro tipo de ejercicios de cuidado y protección de la vida y las voces que nos hablan en plural; que busca problematizar la tradición, interpelando sus propuestas, escenarios, actores. Todas esas expresiones, nos remiten a pensar que transitar la ES presupone, además de buenas prácticas, un compromiso ético y político: contribuir a plasmar el "(...) postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal..." (CRES, 2018: 6).¹

Los textos que se tejen en este monográfico, nos hilvanan como territorios que se hermanan para cuestionar, revisar, mostrar los modos múltiples de presencia y existencia de la discapacidad y las personas con discapacidades en distintos escenarios de ES. De esta manera, aquí están conectadas voces, señas, imágenes y experiencias que habitan distintos países de América Latina, considerando todas las herencias que acompañan a estas expresiones.

Proyectamos, convocamos y organizamos este dossier -que se publicará en dos números de la RAES- a la luz de propuestas, diálogos y actividades nacidas en el Grupo de Trabajo "Estudios Críticos en Discapacidad" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO); y es a partir de ese marco de trabajo colectivo y colaborativo, caracterizado por su "pluriversidad" (en términos territoriales, lingüísticos, culturales, experienciales), que valoramos la trayectoria y compromiso de la RAES, espacio que nos ha brindado esta oportunidad para continuar tramando enlaces con nuevas redes, movimientos y colectivos. Agradecemos especialmente a su equipo directivo y editores/as por la predisposición y acompañamiento para alcanzar este producto que, de manera conjunta, ponemos a disposición de los y las lectoras. Asimismo, queremos agradecer especialmente la comprometida labor de los y las autoras y de quienes participaron en el proceso de evaluación de los trabajos.

¹ Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC). Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES). Córdoba, 2018

Esperamos que esta aportación -y tantas otras que están teniendo lugar en los últimos años, a propósito de abordajes interseccionales en la ES- colabore para que en las aulas, salones, oficinas y pasillos tomen protagonismo saberes y sectores históricamente inferiorizados, colaborando en la revisión epistemológica de todos aquellos fundamentos, funciones y acciones tradicionales, como también “prácticas y políticas de inclusión” que, en nombre del “deber ser académico”, perpetúan la generación de enmiendas y adaptaciones, sin la interpelación de las relaciones de violencia y discriminación generadas en las bases mismas de los proyectos institucionales. Se trata de violencias ejercidas por cuestiones de género, racialización, clase, pautas lingüístico-culturales, discapacidad, entre otras, tan instaladas que en ocasiones son incluso asociadas al prestigio más que a aquello a desterrar. En definitiva, esperamos que estos trabajos contribuyan a la transformación de las prácticas y concepciones excluyentes aún instaladas en nuestras instituciones educativas, propiciando encuentros y acuerdos entre sus “históricos” y sus “nuevos” participantes, y, fundamentalmente, modificando la lógica de la “adaptación y/o corrección del/lo Otro respecto de lo Mismo”.

Artículos de este número

Este primer número dedicado al dossier cuenta con once artículos, una reseña y un aporte visual de acuerdo a lo detallado en la siguiente presentación. Respecto de los artículos, participaron autores y autoras provenientes de Brasil, Colombia, Uruguay, México y Argentina, cuyos trabajos serán presentados sucintamente en los próximos párrafos de acuerdo al orden de aparición. Algunas de las cuestiones a las que se nos invita, tienen que ver con modos en los que se expresa la exclusión, la marginalidad, la subalternización; también se preguntan por cuerpos no normativos que interpelan currículos, evaluaciones, acreditaciones, ambientes de aprendizaje, formas de relacionamiento, maneras de narrar la experiencia, de provocar accesibilidad. Asimismo, se generan preguntas por la lectura capacitista de los cuerpos provocadas por una ES basada en los discursos de las competencias producto de unos metarrelatos de eficiencia, suficiencia que producen una cierta forma de estratificación de corporalidades y saberes naturalizando categorías y desigualdades específicamente vinculadas a un proyecto político tan potente como excluyente. En todos los casos los trabajos contribuyen a un panorama que da cuenta de aspectos comunes -identificables a lo largo y ancho de la región- y aspectos singulares que exponen la diversidad de abordajes, interpretaciones, identificaciones, categorías y condiciones (institucionales, socioculturales y políticas) que tienen lugar en los distintos territorios incomodando, provocando, proponiendo, ampliando perspectivas, saberes y participaciones.

En primer lugar, se encuentra el trabajo de Gabriela Sanmartín titulado *Formación docente y discapacidad* que aborda obstáculos en la educación superior orientada hacia la formación docente. El trabajo destaca, entre otras cuestiones, tres momentos cruciales en toda trayectoria educativa: el ingreso, la permanencia y el egreso, como también las condiciones de empleabilidad posterior. En este marco, desarrolla sus aportes a partir de la experiencia en Institutos de Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires y del sistema educativo en Argentina. Entre los conceptos desarrollados y problematizados se encuentran los de estrategias de acompañamiento, parámetros evaluativos, barreras para los aprendizajes, participación y determinación de un proyecto de vida digna para las personas con discapacidad, trayectorias educativas y laborales.

Por su parte, el trabajo titulado *Actividades de extensión y de enseñanza en la formación de docentes técnicos que se cruzan sobre el campo de la inclusión de personas con discapacidad* elaborado por Patricia Añón Villamil, Aldo Blengini Gorkin y Verónica Perrone Richard describe la experiencia formativa de docentes de enseñanza técnica en la cual convergen acciones de formación de extensión y prácticas profesionales a partir de la labor conjunta de tres organismos que habitualmente se desempeñan separadamente. Las instancias de diseño y fundamentos de la experiencia, así como el trabajo colaborativo y los aprendizajes “en contexto”, se tornan conceptos centrales a lo largo del trabajo.

En tercer lugar, el artículo *Discapacidad intelectual y universidad. Propuestas que desafían los límites y abren nuevos horizontes* de Mónica Delgado, Bibiana Mischia y Denise Pizarro, inicia con un interesante recurso, con formato de carta, que contiene el relato de una experiencia de construcción y puesta en marcha de una Diplomatura en la Universidad Nacional de Río Negro (Argentina). Las protagonistas son una estudiante, la coordinadora del equipo de asistencia pedagógica y la responsable de gestión de las políticas en discapacidad y promotora de dicha normativa. Seguidamente, el trabajo reflexiona a partir de las discapacidades intelectuales en contextos universitarios considerando, también, aspectos clave en torno a la formación y el empleo. Además del recorrido conceptual vinculado a la reflexión crítica en torno a la normalidad y las normas vigentes, considera nodales conceptos tales como acompañamiento, experiencia y acontecimiento.

El artículo de Eduardo Gomes Onofre, Tatiane Virgínia Gomes de Almeida, Paulo Vidal Guanabara de Azevedo y Vanessa Porto Alexandrino, titulado *A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: o programa tutoria especial da Universidade Estadual da Paraíba em foco*, expone un estudio desarrollado en una universidad de Brasil en el año 2019 con la participación de estudiantes con discapacidad. Considera aspectos contextuales vinculados a procesos históricos y políticos de ese país, como también las acciones institucionales asumidas en torno a la accesibilidad y la inclusión en momentos de creciente ingreso de estudiantes con discapacidad a las aulas universitarias.

El quinto trabajo presentado, cuya autoría es de Lelia Schewe, se titula *Violencias capacitistas en la universidad: una lectura crítica sobre un 3 de diciembre pandémico*, y sus aportes se entrelazan alrededor de una fecha clave como es la reconocida internacionalmente como el “Día de las Personas con Discapacidad”. Se considera central dicha fecha en este texto en tanto condensa distintas formas de concebir a la discapacidad: desde el capacitismo como forma de violencia hasta las propuestas explícitas de transformación social que se gestan en las instituciones universitarias. El trabajo reflexiona críticamente desde el territorio argentino aportando las tensiones existentes en torno a si se trata de “celebración” o “conmemoración”, para luego desarrollar una serie de situaciones y análisis sobre violencias naturalizadas, sin dejar de considerar el momento de pandemia como también los recursos y condiciones que en ella se despliegan en términos de comunicación, lazos, conversación, accesibilidad y activismos.

Entre los trabajos provenientes de México, se encuentra el de Sylvie Andrée Didou Aupetit, titulado *Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México 2010-2020: ¿imperativo moral u objeto de planificación?*. En él la autora aborda una política federal de promoción de la equidad orientada a personas vulnerables. Tomando como ejemplo el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST), presenta un estudio de carácter cualitativo, fundamentado en entrevistas y en un cuestionario a directivos con el propósito de indagar sus definiciones y experiencias institucionales en torno a la discapacidad. El trabajo analiza el contexto en el que los institutos tecnológicos, las universidades politécnicas y las tecnológicas ejecutan los lineamientos, reflexionando críticamente en el marco de contextos de exclusión y carencia de competencias, puestos y recursos para la transformación de los establecimientos.

Seguidamente se encuentra el trabajo de Karina Alejandra Arellano, Andrea Verónica Pérez y Antonella Romina Rapanelli sobre *Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad*. En este trabajo, desarrollado en el marco del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes (Argentina), el énfasis está puesto en estudiar experiencias pedagógicas en contextos universitarios en torno a la discapacidad, en el marco de las políticas públicas puestas en marcha en los últimos años. Realiza reflexiones y análisis a partir de la indagación empírica desplegada en colaboración con estudiantes, ex-estudiantes y referentes institucionales de áreas universitarias dedicadas al acompañamiento de estudiantes con discapacidad en universidades ubicadas en el Conurbano bonaerense, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata. Entre los conceptos desarrollados se encuentran la accesibilidad, el capacitismo, la violencia epistémica, la necesidad de interpelación de componentes excluyentes y naturalizados del sistema universitario argentino.

El siguiente trabajo es el titulado *Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad*, de Mitzy Grinely Maldonado Osuna; Claudia Cecilia Norzagaray Benítez y Ma. Guadalupe González Lizárraga. Este artículo se concentra en una experiencia de investigación cuyo objetivo es describir los mencionados facilitadores y barreras a través de un trabajo de tipo cualitativo con entrevistas en profundidad a docentes universitarios en México. Entre los ejes destacados se encuentran “la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas”.

Por su parte, el trabajo de Luz Stella García Carrillo y Anais Yaned Rivera Machado, de Colombia, titulado *La evaluación del estudiante con discapacidad en la educación superior: reflexiones y recomendaciones*, propone una reflexión sobre los procesos de evaluación en el ámbito universitario con foco en el estudiantado con discapacidad. Destaca a partir de esto la revisión de prácticas docentes y políticas institucionales con miras a garantizar el derecho a la educación superior y a la formación profesional.

El aporte de Pilar Cobeñas, titulado *Personas con discapacidad en la Educación Superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión* se propone sistematizar algunas barreras que enfrentan las personas con discapacidad en el nivel de educación superior universitario en Argentina, reflexionando a partir de los aportes del campo pedagógico. Entre los conceptos centrales que desarrolla se encuentran los de inclusión, capacitismo, entornos de aprendizaje y participación de personas con discapacidad como estudiantes, docentes e investigadores. Desagrega -y reflexiona sobre- algunas de las habituales barreras (didácticas, normativas, evaluativas, actitudinales, etc.) vinculadas a las trayectorias educativas en los niveles educativos anteriores al superior, como también a las implicancias de abordajes interseccionales para complejizar las discusiones y los aportes en contextos universitarios.

El último de los artículos se titula *Estudiantes con discapacidad visual: el discurso matemático escolar y la doble exclusión* de Rubén Abraham Moreno Segura y Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza, y se propone, desde México, abordar prácticas educativas en el nivel superior e interpelar al lector y a las instituciones reflexionando sobre estrategias innovadoras que se van construyendo para que las personas con discapacidad visual accedan a carreras matemáticas considerando las distintas situaciones de exclusión implicadas en estos procesos. El trabajo aborda críticamente las políticas públicas de educación, las barreras en general y las que tienen específica relación con el área de las matemáticas.

Para finalizar esta presentación, agradecemos especialmente el trabajo compartido por María Andrea Guisen en relación con una experiencia de acompañamiento que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Rosario: *Impulsada por el deseo de volver a estudiar, su cuerpo no la detuvo. Por su paso y huella ¡gracias!*; también agradecemos profundamente la reseña aportada por Marcela Tárano Vázquez Mellado, dedicada al primer libro colectivo del Grupo de este Trabajo de CLACSO, titulado *Estudios Críticos en Discapacidad: una polifonía desde América Latina*.

FORMACIÓN DOCENTE Y DISCAPACIDAD

Teacher Training and Disabilities

Gabriela Sanmartin, Instituto Superior de Formación Docente N° 108 “Manuel Dorrego”,
Argentina
gabysanm@yahoo.com.ar

Sanmartin, G. (2021). Formación docente y discapacidad. *RAES*, 13(22), pp. 22-33.

Resumen

Este artículo discute los posibles obstáculos que las personas con discapacidad podrían encontrar como estudiantes en la educación superior orientada hacia la formación docente y como futuros educadores. Los principales aspectos que serán considerados en el análisis, para su problematización, recorren los tres momentos cruciales en toda trayectoria educativa: el ingreso, la permanencia y el egreso, junto a las condiciones de empleabilidad posterior. Se presentarán las modalidades y los requisitos para el ingreso, para obtener la regularidad como estudiante en Institutos de Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires; algunos indicadores relacionados a las estrategias de acompañamiento, los parámetros evaluativos de competencias y capacidades para la práctica pedagógica durante la formación y el requerimiento de un apto psicofísico para la obtención de la estabilidad laboral, a la hora de asumir un cargo docente una vez finalizados los estudios. La inferencia es que estos componentes, presentes aún en el sistema, pueden constituirse en barreras hacia los aprendizajes, la participación y la determinación de un proyecto de vida digna para las personas con discapacidad que decidan ejercer la docencia. Además describen situaciones a ser revisadas para la reformulación de políticas específicas, planes y proyectos, que mejoren la inclusión en la formación docente en general para todas las personas que aspiren a ejercer ese rol.

Palabras Clave: Formación docente/ Accesibilidad/ Personas con discapacidad/ normativas y prácticas corrientes/ ingreso/ trayectoria/ empleabilidad

Abstract

This article discusses the possible obstacles people with disabilities might find as students and future teachers in higher education colleges, oriented towards teacher training. The main aspects that will be considered in the analysis, to question, go over three crucial moments in every educational trajectory: admission, permanence, and graduation, along with the afterward employability conditions. The options of enrolment, requirements for admission, and how to become a regular student at Teacher Training Colleges in the Province of Buenos Aires will be presented. Moreover, some indications related to accompaniment strategies, evaluation parameters of competencies and capabilities for pedagogical practices during teacher formation, and the requirement of a psychophysical exam before applying for a teaching position after graduation to obtain job stability will be relevant. The inference is that these elements, which are still present in the education system, might turn into barriers against learning, participation, and the promise of a decent life project for people with disabilities who

decide to teach. Besides, they describe situations that should be revised to rearrange specific policies, plans, and projects to upgrade the inclusion in teacher training colleges in general so that everyone can aspire to that role.

Key words: Teacher training/ Accessibility/ People with disabilities/ Regulations and current practices/ Admission/ Trajectories/ Employability.

Fundamentación

Este texto se produce dentro de un contexto complejo, en el que se perciben las innovaciones y progresos que se han venido construyendo en los últimos años respecto de la educación inclusiva en general y la situación educativa de las personas con discapacidad en particular, tanto desde un punto de vista normativo como pragmático. Una de las referencias se obtiene a partir del crecimiento de los porcentajes de personas con discapacidad en proyectos educativos en escuelas comunes, en los niveles obligatorios (inicial, primaria y secundaria). Según las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación de Nación, el incremento entre los años 2017 a 2019 fue del 16,6% (Anuario estadístico educativo, 2019). Sin embargo no se cuenta en este mismo estudio con datos fehacientes de la cantidad de estudiantes con discapacidad en el Nivel Superior y se carece de información sobre las vicisitudes de sus trayectorias: abandonos, reincidencias, cambios de orientación en la formación. Esa vacancia podría entenderse como una negación de los principios y tendencias enunciados desde los marcos normativos y teóricos, en los que se insiste en la apertura a diseños inclusivos y pedagogías alternativas. Desde hace tiempo sabemos que sin información válida y suficiente, no es posible revisar y proponer nuevas acciones y ampliaciones de derechos. Esta ausencia no es entonces un detalle menor.

Aun registrando esos avances, que permiten auspiciar el cumplimiento de los mandatos de la Convención Internacional relativos al derecho a la educación de las personas con discapacidad, existen otras lecturas posibles. Se verifican omisiones, prejuicios, conflictos y complicaciones, cuando no directas clausuras, emergiendo muchas veces en los procesos de inclusión educativa. Menciono algunas de estas marcas que permitan acompañar la lectura ya que las características que describo no provienen de fuentes bibliográficas, de normativas o investigaciones, sino de la observación sobre las prácticas durante la última década, de los relatos de colegas docentes y de los propios sujetos en formación.

Uno de los progresos antes mencionados fue la definición de terminalidad y certificación del Nivel Secundario para las personas con discapacidad, dispuesta en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311 del año 2016, como resultado de un extenso trabajo de redefiniciones y acuerdos. Estos lineamientos benefician el posterior ingreso y continuidad de trayectorias formativas en el Nivel Superior, al menos desde el aspecto formal y administrativo. A pesar de ello, existen indicadores que nos permiten deducir un limitado alcance de esta normativa nacional, insuficientemente conocida por las personas con discapacidad, sus familias y docentes y, por lo tanto, dificultosamente aplicada. Según investigaciones, los docentes de los niveles obligatorios son el grupo que más desconoce las disposiciones de esta reglamentación, que funda criterios inclusivos, desde la garantía de la vacante para el ingreso y a lo largo de toda la trayectoria educativa (Cartoceti, Martorello y Schiavi, 2020).

La fundamentación de este artículo no debiera concluir sin aludir al término discapacidad, un constructo que continúa disparando debates. Según Díaz Velázquez (2009)

Al empezar a hablar de discapacidad, lo más coherente en un texto pretendidamente académico o que aspire al rigor científico, sería definir dicho concepto conforme es aceptado por la comunidad científica. En ese sentido, me trasladaría a la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) y definiría, de acuerdo con la vaguedad de sus términos, la discapacidad como un fenómeno complejo que se compone tanto de factores personales (englobando tanto deficiencias, como limitaciones en la actividad y restricciones en la participación) como de factores contextuales (barreras y obstáculos) que ejercen un efecto sobre la deficiencia personal (OMS, 2001: 116)

Sin embargo, como el mismo autor afirma, esta definición convencional impide seguir pensando sobre los criterios elegidos, naturalizando su selección desde los paradigmas dominantes.

Dentro de los desarrollos críticos, que vienen a interpelar y conmovir estos postulados, interesa mencionar los aportes del modelo de la diversidad funcional, que apuntan claramente a situar a la discapacidad como una de las diversidades propias de la especie humana. Desde esta corriente de pensamiento, la Bioética y los derechos

humanos son herramientas que permiten analizar los estilos societarios y proponer modificaciones orientadas hacia el buen vivir y la dignidad del conjunto, corriéndose del eje de la capacidad como parámetro y subrayando el modo en que las sociedades emiten sus juicios valorativos de manera acrítica como criterios de verdad inamovibles. (Palacios y Romañach, 2006). Para otro modelo, el de la construcción social de la discapacidad, la opresión impuesta hacia quienes se consideran grupos minoritarios vulnerados por políticas de exclusión y la instalación hegemónica de referentes y diferenciales, obliga a centrar la mirada en las prácticas sociales en su contexto histórico y económico. Estas prácticas son modelizadas desde un pensamiento hegemónico que toma como parámetro a un sujeto poseedor de las claves para el “éxito social”: blanco, varón, con recursos económicos o perteneciente a una clase acomodada, con credenciales educativas prefijadas, etc. (Ferrante, 2014) A pesar de todas las limitaciones que esta autora advierte en su texto sobre las interpretaciones y usos del modelo social, este aún contiene elementos para continuar reflexionando.

Los estudios críticos sobre discapacidad nos invitan a revisar nuestros posicionamientos, nuestras prácticas, nuestras instituciones como entornos discapacitantes. A la vez que suponen una profundización de los análisis sobre los modos de organización económica y social propios del capitalismo, que no construyen esa “comunidad de iguales” postulada como utopía, sino todo lo contrario, las discriminaciones, estigmatizaciones y exclusiones se multiplican, se solapan y se intersectan. La ideología de la normalidad (Yarza De Los Ríos et al., 2019) impulsa esta segmentación y señala quienes serían los “elegidos”, de manera no siempre directa o claramente explícita, para asumir roles sociales relevantes, incluyendo entre ellos al rol docente.

Conocer y dejarse atravesar por estas teorías implica soltar las cómodas certezas que hasta ahora ayudaron a avanzar, con gran costo y lentitud, medida en tiempo de vida de los sujetos, dentro del esquema de derechos. Contribuyen a delinear un mapa de desaprendizajes y reaprendizajes necesarios dentro de la formación académica en educación superior, que no son rápidos de producir ni fáciles de constatar. Una de las medidas para ello puede consistir en analizar y replantear algunos de los elementos que aquí se mencionan.

Por otro lado, la centralidad del término capacidad para la función docente no es un tema que pueda ignorarse. La mayoría de las propuestas de formación inicial y capacitación continua se orientan hacia una taxonomía de capacidades y competencias. Políticas y marcos teóricos de diferente signo coinciden en destacar el lugar relevante que esto tiene en la formación de maestras y maestros y, a su vez, en la introducción de mejoras en el sistema educativo y en las prácticas de enseñanza. En los recientes operativos de evaluación de los aprendizajes se toman en cuenta determinados resultados dejando de lado las condiciones laborales, materiales y simbólicas en que se producen. Se definió hace poco un “Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial” (Resolución N°337, año 2018, Consejo Federal de Educación). Podemos entonces preguntarnos: ¿cómo se describen esas capacidades y competencias?; ¿qué lugar se destina a una persona con discapacidad cuando la tendencia formativa se encuentra centrada en su desarrollo?; ¿existe, aunque velada, una selección de aquellos y aquellas más aptos y aptas para el ejercicio del rol docente?; ¿qué espacio habrá para los imprevistos, las novedades, las divergencias en los modos de habitar el mundo y aprender en una formación que aún pugna por establecer metas únicas, puntos de llegada, perfiles?; ¿qué orientaciones refuerzan estas evaluaciones de la calidad educativa llevadas a cabo en los últimos años?; ¿a qué tipo de calidad educativa refieren? Estos interrogantes suponen una aproximación a las contradicciones en juego, disonancias en una supuesta armonía propositiva de carácter normativo.

Estos aspectos adquieren importancia a partir de las tendencias civilizatorias, normalizadoras, tecnocráticas y meritocráticas, que forman parte de nuestro sustrato pedagógico histórico y que se intensifican de manera comprobable durante períodos de expansión de ideologías neoliberales y oligárquicas. (Huergo, 2015; Puiggrós, 2015).

Con este cuadro de aspectos complejos, asociados coyunturalmente, en este período de desconcierto y reconfiguración impuestos por una pandemia, momento de gran intensidad emocional, afectiva, cultural, social, podemos quizás encontrar una nueva luz para estos viejos problemas. Problemas que obstaculizan oportunidades de desarrollo cultural, profesional y laboral de todas las personas con y sin discapacidad en el campo docente. O al menos, depositar esperanza en ello. Para Giroux (2013):

La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. (p. 25)

Metodología: Se apeló a la recolección no formal de observables en tres instituciones de formación docente públicas de la Provincia de Buenos Aires, el registro de elementos expresados por las normativas y su aplicación práctica en casos puntuales en los que se participó. Sobre todo, los modos de resolución y toma de decisiones que no se encuentran reguladas por ninguna disposición, teniendo acaso una inscripción institucional esporádica. Se pusieron en diálogo esas evidencias con consultas realizadas a docentes de dos institutos superiores de formación docente, a cargo de distintos roles de los equipos de conducción, del cuerpo de profesores/as y fonaudiólogas.

Desarrollo de los indicadores y discusión:

El ingreso: requisitos, modalidades e intenciones para una bienvenida

La admisión siempre comporta un procedimiento significativo que habilita o, en ciertos casos, produce una inclusión excluyente (Almeida, 2009, p. 59) en las situaciones en las que se requieren de ciertos apoyos para el lazo inicial de él / la que llega a la institución y su oferta pedagógica. En este caso por ejemplo, esa inclusión excluyente puede encontrarse ante el otorgamiento de la vacante a una persona con discapacidad y la simultánea indiferencia hacia su necesidad de apoyos. Dentro de las pautas de admisión para las carreras que se dictan en los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires figuran la presentación del certificado de estudios de nivel secundario, la acreditación de un tramo de preparación inicial y la obtención de un certificado de aptitud psicofísica para el desarrollo de estudios asociados con la docencia. Este último documento debería ser expedido por un profesional médico perteneciente a una institución de salud pública.

Haciendo un breve recorrido histórico acerca de este requerimiento la Resolución N.º 957 del año 1981 ofrecía un listado de normas que bien puede considerarse como un compendio de limitaciones basado en principios higienistas y normocéntricos. Desde detallar la estatura considerada adecuada por género para el perfil de un/a docente¹, hasta invalidar la posibilidad de cursada de una persona que presentara “Afecciones osteo-neuro-articulares permanentes o no corregidas que afectan la función y/o la estética”, “Alteraciones psicológicas y de la personalidad”, “Afecciones neurológicas, oftalmológicas, del oído, del aparato masticatorio”. Esta enumeración se agrega de manera textual para ejemplificar las características que asumía esta lista de las “causales de ineptitud” (sic) que llevaban a la imposibilidad en el corto o mediano plazo de un ingreso sin restricciones. Como facilitación de máxima se ofrecía la alternativa de ingreso como estudiante condicional, en caso que lo detectado tuviera un carácter transitorio y el certificado de apto físico pudiera presentarse en tiempo y forma.

Estos parámetros se revierten en el año 1989 considerando que las anteriores prescripciones “no responden a una concepción humanista de la educación y actúan como obstáculo legal al derecho de estudiar que prescribe el artículo 14 de la Constitución Nacional”, impulsando el respeto y la determinación de condiciones “que atiendan a la preservación de la salud sin lesionar los derechos subjetivos” (Resolución N.º 48, año 1989, Ministerio de Educación y Justicia). A partir de esta disposición quedan como normas generales para el ingreso la inexistencia de enfermedades infectocontagiosas y la “aprobación de un psicodiagnóstico tendiente a comprobar la estabilidad y madurez para el ejercicio profesional”. Actualmente los exámenes para esta certificación demandan al ingresante la declaración de su situación de salud, un abordaje clínico acompañado

¹ En el año 1984 fue paradigmática la denuncia presentada por Gabriel Arenzón, quien había sido reprobado en su intento de ingreso a la carrera de profesor de Matemáticas y Astronomía por su baja estatura para el parámetro establecido, lo cual determinó la judicialización, posterior amparo y habilitación. Hasta ese punto guardaban arbitrariedad las condiciones exigidas, lo que estimula a la observación crítica permanente y a considerar los cambios que se sucedieron luego. Impresiona lo reciente de estos antecedentes.

de estudios de laboratorio de rutina y otros que el profesional médico considere oportunos. En algunas instituciones se detalla la pertinencia de presentar certificado único de discapacidad, si se lo posee. Más allá que puedan manifestarse situaciones relevantes a ser tenidas en cuenta, la representación simbólica que asumen estos requisitos en la trayectoria vital de una persona con discapacidad no puede desmerecerse. Al mismo tiempo ¿Cuánto de estas iniciativas normocéntricas continúan siendo el parámetro a la hora de la admisión? Se repiten argumentos basados en principios médicos para determinar la importancia de estos análisis previos y una supuesta estandarización y validación de las condiciones esperables desde el inicio. Formula una pregunta al menos inquietante si tales cuestiones son sostenidas frente a otras solicitudes de ingreso, a otro tipo de estudios superiores. Por ejemplo, este apto psicofísico no es exigido para un/a aspirante a ingresar a carreras de grado universitario, como medicina o derecho. ¿A qué imágenes fantaseadas y reproducidas socialmente sobre la figura de las y los maestros y profesores respondería esta solicitud? ¿En qué criterios higienistas se sigue basando?

Otro aspecto a problematizar respecto del ingreso es la modalidad de inscripción. En los años 2016 y siguientes en la Provincia de Buenos Aires se implementó como único mecanismo la inscripción virtual, siendo esta decisión resistida por el colectivo docente, sindicatos y centros de estudiantes, teniendo en cuenta la escasa distribución de recursos tecnológicos y la brecha digital existente como un impedimento en la universalización de las condiciones de acceso. La actual situación de pandemia y la búsqueda de escenarios viables nos hizo reconsiderar lo que hasta hace pocos años definíamos como un elemento excluyente, sumando complejidades a las desigualdades preexistentes. La obligación de la virtualidad para la continuidad pedagógica visibilizó aún más esas desigualdades (Pereyra, 2020). Pero observando este tema desde otro lugar, no es verificable sin investigaciones exhaustivas que la virtualización de las prácticas, en este caso la inscripción virtual, se disponga como barrera en todas las situaciones. Personas con discapacidades motoras, personas que ejercen simultáneamente el rol de cuidadoras/es de otros y otras en su espacio hogareño, trabajadoras y trabajadores con tiempos acotados para los traslados y con dificultad en cumplir los horarios extensos que implica la cursada presencial diaria de los profesorados, pueden verse favorecidos por ofertas de educación a distancia o bajo lo que se denomina bimodalidad. Como otros temas, el estilo de inscripción requiere de volver a ser pensado abriendo un abanico de alternativas que amplíe las oportunidades para todos y todas.

Y como hablamos de ingreso y bienvenida, conviene detenernos en el nivel de accesibilidad de los edificios educativos y en su habitabilidad, tanto para docentes como para estudiantes. La infraestructura escolar hace años que se propone como una variable urticante para el sector. Los institutos de formación docente en la Provincia de Buenos Aires en su mayoría comparten espacios físicos con establecimientos educativos de otros niveles y junto a ellos, las problemáticas de mantenimiento, adecuación, comodidad, seguridad y respuesta a heterogéneas necesidades. Las dificultades en la accesibilidad son relevantes más allá de los cambios que puedan procurarse a edificios diseñados sin criterios inclusivos: inexistencia de rampas o rampas mal bocetadas o mal colocadas; espacios comunes reducidos; baños en mal estado e inadecuados para usuarios/as de sillas de rueda o bastones; inexistencia de marcaciones táctiles en los accesos principales, señales lumínicas o cartelería precisa con indicaciones; ausencia de ascensores o elevadores en edificios de varios pisos y, de contar con ellos, manutención deficiente o inexistente; mobiliario escaso o inadecuado; iluminación precaria. A estas carencias se suman las del espacio circundante a las instituciones: el hábitat cotidiano de las ciudades, las condiciones poco amigables en los medios de transporte, que representan un verdadero sendero de obstáculos a salvar más que el diseño de una cadena de accesibilidad (Coriat, 2002).

Las condiciones en el acompañamiento durante las trayectorias:

Está visto que ingresar, obtener una vacante, aunque dificultoso en ocasiones, es solo un umbral. El recorrido de la formación presenta otras alternativas que trataré de ordenar en relación a algunos indicadores: el acompañamiento de los y las profesoras hacia los docentes en formación; las expectativas que colorean estos procesos y que ofrecen coordenadas contradictorias según los lineamientos curriculares, la formación previa de los y las profesoras, las evaluaciones estandarizadas que se han estructurado en forma reciente, proponiendo ciertos hitos o puntos de llegada, lo que se ha dado en llamar el marco general de las competencias y

capacidades. Y por último, el requerimiento de un apto fonoaudiológico como condición para el ejercicio de la práctica docente durante la formación.

Establecer las necesidades educativas desde el inicio puede servir para encaminar la provisión específica de apoyos y ajustes razonables, tal como lo plantea la Convención. Sin embargo, los docentes de nivel superior no universitario, rara vez tienen elementos y recursos (y en ocasiones, actitud) para producir este acompañamiento. La orientación de formar en y para la diversidad, considerándola un valor, puede estar dentro de las metas de la formación docente pero no se evidencia como rutina de la práctica en el nivel, en primera instancia. Algunas modificaciones se van logrando a través de propuestas autónomas de los institutos, por ejemplo, de capacitación interna, en las que se profundiza en los contenidos relacionados con la educación inclusiva. Algunos centros educativos organizan departamentos o comisiones en los que se revisan y plantean los ajustes que sean necesarios para favorecer las trayectorias. Sin embargo, suele ocurrir que estas son iniciativas de corto alcance, en la que se involucran algunos profesores y por lo general, para repensar estrategias en base a las experiencias de algunos pocos estudiantes con discapacidad, individualizando las transformaciones. Lo habitual es el tratamiento de cada caso particular; las redes institucionales que se construyen son efímeras y, en pocas ocasiones, trascienden a los directamente asociados. Se conserva poca memoria pedagógica de lo elaborado y actuado, lo que ofrece un panorama que aparenta empezar de nuevo una y otra vez indefinidamente, ante cada situación.

Por otra parte, no hay registro sistemático del impacto que estas modificaciones generan en los contextos de enseñanza: nuevos modos de llevar a cabo la tarea docente con la reformulación de recursos y estrategias; la toma de decisiones conjuntas que contribuye al armado de equipos interdisciplinarios; el fortalecimiento de los órganos colegiados colaborando en el gobierno institucional (Consejo Académico institucional, Centros de estudiantes). Todos ellos elementos ligados con mejoras en el funcionamiento que redundan en beneficios hacia todas las trayectorias educativas de estudiantes y docentes.

Muchas veces las problemáticas que se presentan deben ser resueltas por el/la estudiante con discapacidad utilizando sus propios recursos; en esos casos, las instituciones no se involucran debidamente, no consideran que este acompañamiento a la trayectoria, ofreciendo los apoyos imprescindibles, sea su obligación. Tercerizan las preocupaciones y demandas asesorando a las/los estudiantes a buscar asistencia en las obras sociales. Como ejemplo, en las trayectorias de estudiantes sordos/as o hipoacúsicos que requieran de la interpretación en lengua de señas; las/los estudiantes ciegos que necesiten de la digitalización de sus materiales de estudio o de dispositivos no habituales en los usos corrientes de las aulas; estudiantes que por sus condiciones requieran de asistencia personalizada de algún tipo. En la práctica, si bien las normativas garantizarían esas intervenciones, son muy dificultosas. Cuando no imposibles de obtener sin judicializar la situación y aun así, las respuestas de instancias decisivas en materia educativa tardan mucho en llegar.

Hace poco más de una década se transformaron los diseños curriculares de la mayoría de las carreras de profesorado. El proceso en sí fue claramente innovador, entrelazando las orientaciones brindadas por expertos en política curricular, junto a los conocimientos, criterios y experiencias de representantes docentes de los institutos. La aplicación de esas transformaciones fue posteriormente evaluada, alrededor de cinco años después, mediante la participación de todos los involucrados. Como resultado de este interesante, histórico y complejo proceso, se redefinieron muchas de las perspectivas generales y específicas en la formación docente. Sin embargo, los contenidos y enfoques para la educación inclusiva y los estudios críticos sobre la discapacidad no tienen un lugar en estos lineamientos curriculares de todas las carreras orientadas a la enseñanza en los distintos niveles.

Un cambio importante en la transformación curricular fue el abandono de un perfil de egresado como meta, con su consecuente listado de competencias, capacidades y habilidades, proponiendo el término horizonte formativo como un espacio diverso y amplio de construcción, reconstrucción, creación y recreación de saberes, disposiciones y recursos. Este cambio hizo eje en la docencia como profesión, como trabajo en la cultura de los pueblos y como mediación hacia los diferentes modos de aprender y enseñar, valorando la recuperación de esos diferentes modos como parte de la tarea formativa.

Por ello es importante destacar que las tendencias socializadas y reforzadas por las pruebas de medición de aprendizajes en la formación docente inicial, impulsadas en períodos recientes, se alejan de estos ejes de los lineamientos curriculares. Componen un panorama de alta contradicción hacia los principios de la inclusión educativa; desconocen los elementos fuertemente situados y en vínculo con los aprendizajes, descontextualizándolos; sitúan resultados por sobre procesos de construcción dialógica; no tienen en cuenta a los interlocutores de ese diálogo, ni docentes, ni estudiantes, junto a sus improntas culturales, lingüísticas, sociales e ideológicas. Y mucho menos han tenido en cuenta las diferentes maneras de humanidad de esos estudiantes, comprobado esto por el sistema de aplicación de las pruebas, que no preveía el acompañamiento o los ajustes que fueran necesarios o pertinentes para un/una estudiante con discapacidad, como ejemplo. Otra de las maneras de opresión que se manifiesta en la indiferencia o la falta de reconocimiento de las diversidades subjetivas.

El último elemento a considerar es el requisito de un apto fonoaudiológico para el ejercicio de las prácticas docentes durante la formación. Este apto contiene un protocolo que se enfoca en la dicción y el lenguaje. Permite diagnosticar lesiones o fallas que puedan interferir, supuestamente, con la tarea de educar y que muchas veces, remiten mediante tratamientos localizados. Otro argumento habla de proteger la salud de el/la futuro/a docente, que verá expuestas sus cuerdas vocales en el desarrollo de su profesión. En las ocasiones en las que es evidente que las condiciones detectadas en el estudiante no variarán, la decisión de desestimar el apto fonoaudiológico es institucional. Estas condiciones muchas veces se relacionan con personas sordas, personas con distintas conformaciones del aparato fonador, personas con causales diversas que provocan difluencias. Es necesaria la formalización de las respuestas a estas circunstancias específicas, habilitando otras posibilidades.

El último indicador: conseguir y mantener el trabajo

En los últimos años se ha insistido en procurar a estudiantes en los tramos finales de la formación, las herramientas para que puedan desenvolverse de manera eficiente, en los trámites que se relacionan con el ingreso a la docencia como actividad laboral. En su mayoría estos trámites están estandarizados en la Provincia, pero asumen diferentes modalidades y exigencias según cada distrito escolar. A la fecha, y pandemia mediante, el formato es virtual, requiriendo muchas veces del acompañamiento y guía de alguien más experto, tarea que en presencialidad suelen llevar adelante empleados/as de las secretarías de asuntos docentes.

Una vez realizada la inscripción, el acceso a los cargos/horas disponibles se realiza en actos públicos (actualmente también virtuales) por orden de un puntaje, en cuya conformación se considera, entre otros ítems, el promedio general de egreso del profesorado.

La situación de revista en todos los casos de un docente “novel” es provisional o suplente durante los primeros años y en ocasiones, estos períodos se alargan. La titularización a veces tarda años en llegar y cuando ocurre (siendo el cargo titular el único que estatutariamente mantiene la mayor estabilidad) requiere de un apto psicofísico. Según un acuerdo paritario del año 2007, informado por un sindicato docente mayoritario en Provincia de Buenos Aires como es SUTEDA (Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires) este certificado de apto psicofísico será obligatorio como paso previo a la asunción de un cargo docente, cualquiera sea su situación de revista. Como ejemplo, para el ejercicio del rol de maestro/a de grado de nivel primario se solicita: un examen físico completo, que abarque todos los aparatos y sistemas, incluyendo agudeza visual cercana y lejana; radiografía panorámica de tórax; electrocardiograma; exámenes de laboratorio; test psicodiagnóstico y una declaración jurada del postulante respecto a las patologías de su conocimiento que pudiera presentar.

No existe un protocolo público que advierta sobre el modo de lectura de estos exámenes; sí, en cambio, existen numerosos relatos en los que este apto fue el obstáculo para el acceso a una titularización. Nuevamente aparece entonces un componente ligado con aspectos médicos en la determinación de posibilidades y oportunidades.

El campo laboral se estrecha período a período, este es uno de los problemas mundiales más acuciantes. Para las personas con discapacidad el acceso al empleo continúa siendo un gran impedimento para la realización de un proyecto personal y su participación e inclusión plena. Según estadísticas de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDE) realizada en los años 2002-2003 un 49,5% de las personas con discapacidad se encontraban en edad laboral (entre 14 y 65 años de edad); un 73% había adquirido la discapacidad a lo largo de su vida. Un 44% declaró ser jefe o jefa de hogar (o sea, único ingreso o el ingreso mayor). De este porcentaje el 70% se encontraba sin trabajo (Corradi Bracco y Sucarrat, 2015). Estos datos no cambian sustancialmente hacia el año 2010, según el Censo de Población, en el que el 52% de personas con discapacidad en edad laboral se encontraba inactiva, sin trabajo ni empleo y sin estar en búsqueda del mismo. Ni en el Estudio Nacional sobre el perfil de las personas con discapacidad desarrollado por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) en el año 2018. Es de destacar la inexistencia de datos estadísticos de docentes con discapacidad en ejercicio. En las instituciones consultadas su presencia es mínima; dos entre doscientos docentes en cada una de ellas (1%).

Últimas consideraciones y propuestas para continuar el debate:

Después del recorrido realizado surgen nuevos interrogantes. La intención de este artículo no se funda en la definición de certezas y respuestas, sino en retomar y producir interrogantes que nos permitan seguir avanzando. En nuestra experiencia, pocas son las personas con discapacidad que se interesan por la formación docente o que se animan a intentarla y menos aún, las que atraviesan la formación llegando a obtener su certificado. Es importante destacar que en muchas oportunidades la trayectoria en el nivel terciario, otorga las herramientas teóricas y procedimentales que habilitan a las y los estudiantes a continuar estudios universitarios. Se comprueba que esta formación ofrece ese monto de confianza que incentiva a ir por más.

¿Será que no existen estímulos suficientes hacia la docencia como actividad? ¿Será que efectivamente se presentan más obstáculos y barreras que posibilidades para las personas con discapacidad? ¿Será que los progresos legales en torno a sus derechos operan desde un lugar discursivo, de corrección política, pero con pobres resultados en las prácticas reales? (Venturiello, 2017).

Considerando la opción de “lucha por las cuotas” (Segato, 2018), que se utilizó desde el año 1998 en oposición a las resistencias que se percibían en ámbitos académicos universitarios hacia personas de raza negra en la Universidad de Brasilia, podemos analizar la posibilidad de cupos en el ingreso a los profesados de personas con discapacidad. Muchas de las características que allí se nombran en torno a los “estudiantes-no-blancos” se pueden emparentar con las reacciones de muchos/as profesores/as frente a personas con discapacidad que quieren ser docentes: no se las piensa en ese rol; se desconfía de sus posibilidades; se anticipan sus limitaciones; se imaginan y se amplifican las complicaciones. Consultadas mis colegas sobre el tema, desacuerdan con la propuesta, considerándola como un techo y no como un piso desde el cual partir, la valoran discriminatoria. Apelo a mantener el debate; esta iniciativa puede significar una estrategia de discriminación positiva, un mensaje de bienvenida y de habilitación que, como en el caso de otros colectivos, puede incitar a la acción.

Quedan claros los condicionantes vinculados con los requisitos acerca de la “salud” que se encuentran a lo largo de todo el proceso, desde el ingreso a la formación hasta la efectiva asunción de un cargo docente. Además de requerir esto una profunda revisión, no está comprobado, ni al menos existen estudios al respecto, que las características definidas mediante los aptos psicofísicos se correlacionen con los resultados posteriores en los aprendizajes, ni den una información eficaz para provisión de apoyos que algunas de las personas con discapacidad puedan requerir en su trayectoria educativa. Mucho menos que puedan anticiparse posibles obstáculos en el futuro desempeño laboral. Se argumenta en las instituciones que este recurso puede impulsar una detección previa de las necesidades educativas de el/la ingresante, como si éstas fueran causadas exclusivamente por su condición de salud y no surgieran del entramado entre estudiantes, docentes y propuestas educativas. Están divididas las opiniones de los/las colegas docentes en cuanto a la importancia del aviso previo al ingreso de una persona con discapacidad como estudiante. En definitiva, el principio rector debería ser mantener siempre la atención y la flexibilidad suficientes para transformar las prácticas, conforme a la emergencia de las necesidades de todos y todas las estudiantes, procurando repensar los diseños,

agrupamientos, recursos, estrategias, espacios físicos desde los principios de la accesibilidad. También deben revisarse las condiciones materiales, en muchos casos básicas, de las instituciones educativas, ya que no solo debería recaer en ellas y en sus apuestas voluntaristas, la disolución de las barreras.

Por otra parte, agrega discusiones el postulado reglamentario del apto psicofísico para lograr la estabilidad laboral. En innumerables ocasiones, las y los docentes trabajan muchos años, con diversas situaciones de salud, o aún, dañándola (por ejemplo, sus cuerdas vocales o su columna vertebral) y cuando finalmente llega el momento de ratificar su empleo mediante una titularización, esta es denegada a partir de un examen “no apto”. En igualdad de condiciones puede encontrarse una persona con discapacidad. Esto debe ser repensado, más allá de la posibilidad que ofrecen los acuerdos paritarios al permitir el cambio de funciones en aquellos casos en que la situación de salud o de discapacidad se evalúa como obstáculo para el cumplimiento de las mismas. Reevaluar estas experiencias, enfocarnos en las condiciones de accesibilidad y de prevención de la salud de los entornos laborales, volver a mirar desde los nuevos paradigmas estas realidades, conceden espacio para mejores decisiones.

Con relación al acompañamiento de trayectorias educativas de personas con discapacidad, surge la necesidad de establecer redes colaborativas entre institutos, fomentar el registro y sistematización de experiencias y la creación de departamentos, comisiones de accesibilidad u observatorios de educación inclusiva, en todos los institutos de formación docente. En esta tarea de recuperación de los saberes producidos por los y las docentes en equipo, en sus marcos de actuación, pueden contribuir dispositivos de articulación con las universidades, que desarrollen proyectos de investigación dentro la temática, avanzando en la construcción de un currículum contrahegemónico (Connell, 2009). La intervención del Estado y sus organismos es fundamental para garantizar las condiciones más favorables, la provisión de recursos materiales y humanos que sean necesarios, tanto como recabar información y proponer estrategias para el aprovechamiento adecuado de esos recursos. En cuanto a las políticas curriculares, se requiere la transversalidad de contenidos desde las perspectivas planteadas por los estudios críticos de la discapacidad y la difusión de marcos teóricos y normativas vigentes tendientes a superar la exclusión y estigmatización, para que éstos sean abordados en la formación docente en todas sus orientaciones.

Una perspectiva más coherente con los principios de la inclusión en los criterios de evaluación de los procesos formativos es necesaria; la participación de docentes, estudiantes y comunidades para definir esos criterios es crucial, así como, imprescindible, la presencia de diversas organizaciones de personas con discapacidad, en las mesas de discusión y decisión vinculadas al ámbito educativo en todos los niveles, incluyendo el nivel superior. Habrá que volver a pensar colectivamente las expectativas y las ofertas de la formación, superando ese movimiento pendular entre exigencias desmedidas y desvalorizaciones abismales impulsadas desde los medios masivos de comunicación y desde algunos/as funcionarios/as, que tanto daño producen en el lazo entre docentes y comunidades.

La conquista de una educación como bien público, humanizada y humanizante, que se desea con fuerza desde hace tiempo, más aún a partir de las restricciones que impuso esta pandemia, estimularía a una mayor apertura hacia las diversas maneras de ver, aprender y compartir el mundo y, por lo tanto, alternativas en la formación docente para la participación de las personas con discapacidad.

Referencias bibliográficas

- Almeida M. E. (2009). Alteridad y discapacidad: las disputas por los significados. En Angelino M. A, Rosato A. (coords) *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. (pp. 55-75). Noveduc
- Cartoceti R., Martorello V. y Schiavi S. (2020) *La Resolución 311/16 en la Argentina. Análisis y guía para su mejor implementación*. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF)

- Connell R. (2009) La justicia curricular. *Publicación del Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Coriat S. (2002). *Lo urbano y lo humano. Habitat y discapacidad*. Artes Gráficas Grupo SA
- Corradi Bracco C. y Sucarrat M. J. (2015) *Guía de inclusión laboral de personas con discapacidad para empresas: actores y procesos*. Universidad Torcuato Di Tella <https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/10857>
- Díaz Velázquez E. (2010) Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47 (1), 115-135 <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130115A>
- Ferrante, C. (2014) Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista Inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Los Lagos*, 1 (3), 31-55
- Giroux H. (2013) La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa*, 17 (2), 13-26
- Huergo Fernández J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros de escuela y educadores populares*. Facultad de periodismo y comunicación social. Universidad de La Plata.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. INDEC (2019). *Identificación de la población con discapacidad en la Argentina: aprendizajes y desafíos hacia la ronda censal 2020. Documento de trabajo N.º 24*. https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/publicaciones/discapacidad_ronda_censal_2020.pdf
- Palacios A. y Románach J. (2006) *El modelo de la diversidad. La bioética y los derechos humanos para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Diversitas
- Pereyra A. (2020) Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En Dussel I., Ferrante P., Pulfer D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp.125-136). UNIPE
- Puigrós A. (2015) *Qué pasó en la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna
- Resolución N° 311. (2016). Consejo Federal de Educación. Anexo I. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf
- Resolución N° 337. Marco Referencial de capacidades profesionales de la Formación Docente Inicial. (2018). Consejo Federal de Educación. https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/resoluciones-del-consejo-federal-de-educacion/upload/Res_CFE_N_337-18.pdf
- Resolución N° 48. Normas generales exigibles de aptitud psicofísica. Ministerio de Educación y Justicia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/11659.pdf>
- Resolución N° 957. Normas de aptitud psicofísica para el ingreso y permanencia de alumnos en las carreras de formación docente. (1981). Ministerio de Cultura y Educación. <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/86318?show=full>
- Segato R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros
- Venturiello M. P. (2017) Políticas sociales en discapacidad: una aproximación desde las acciones del Estado en Argentina. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (2), 149-169. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.02.08>

Yarza de los Ríos A., Sosa L. M. y Perez Ramirez B. (coords) (2019). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía en América Latina*. CLACSO

Fecha de presentación: 07/02/2021

Fecha de aprobación: 15/03/2021

ACTIVIDADES DE EXTENSIÓN Y DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES TÉCNICOS QUE SE CRUZAN SOBRE EL CAMPO DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Extension and teaching activities in the training of Technical Teachers that cross the field of inclusion of people with disabilities

Patricia Añón Villamil, Instituto Normal de Enseñanza Técnica, Uruguay
patricia.anon@cfe.edu.uy

Aldo Blengini Gorkin, Instituto Normal de Enseñanza Técnica, Uruguay
inet@cfe.edu.uy

Verónica Perrone Richard, Instituto Normal de Enseñanza Técnica, Uruguay
veronica.perrone@cfe.edu.uy

Añón Villamil, P., Blengini Gorkin, A. y Perrone Richard, V. (2021). Actividades de extensión y de enseñanza en la formación de docentes técnicos que se cruzan sobre el campo de la inclusión de personas con discapacidad. *RAES*, 13(22), pp. 34-49

Resumen

En este artículo se presenta una experiencia educativa innovadora que integra actividades de extensión y de enseñanza en la formación inicial de docentes de tecnología o formación profesional, e involucra un conjunto de acciones dirigidas a promover el desarrollo de prácticas educativas que garanticen la inclusión de personas con discapacidad. La propuesta es llevada adelante en forma articulada entre el Instituto Normal de Enseñanza Técnica del Consejo de Formación en Educación (INET-CFE) y el Hospital del Banco de Seguros del Estado (HBSE) y combina tres tipos diferentes de acciones. Por un lado se implementa en la propuesta un espacio curricular para la formación inicial de los futuros docentes técnicos, con el objetivo de fomentar la toma de conciencia sobre la discapacidad y el desarrollo de prácticas de aula que garanticen una educación inclusiva. A cargo del mismo actúa un equipo de profesionales del HBSE especializados en la atención de personas con discapacidad producida por un accidente laboral. Por otro lado se desarrollan actividades de introducción al aprendizaje en diferentes disciplinas técnicas, dirigidas a personas con discapacidad que están bajo la atención del mencionado hospital. Y por último, se ofrecen espacios de práctica profesional para estudiantes del INET, sean de enseñanza técnica o profesional, o bien de enseñanza mediada por tecnologías digitales. Mediante estas acciones y a partir del convenio realizado entre el HBSE y el INET, se pretende favorecer la inclusión de personas con discapacidad y permitir a los estudiantes del INET conocer y comprender mejor posibles situaciones de intervención profesional y desarrollar un perfil de mayor compromiso con los problemas sociales.

Palabras Clave: discapacidad/ inclusión/ educación superior/ extensión/ prácticas de formación docente.

Abstract

This article presents an innovative educational experience that integrates extension and teaching activities in the initial training of technology or professional training teachers, involving a set of actions aimed at promoting the development of educational practices that guarantee the inclusion of people with disabilities. The proposal is carried out in an articulated manner between the Normal Institute of Technical Education of the Education Training Council (INET-CFE) and the Hospital del Banco de Seguros del Estado (HBSE) and combines three different types of actions. On the other hand, introductory learning activities developed in different technical disciplines, aimed at people with disabilities who are under the care of the aforementioned hospital. Finally, offers professional practice spaces for INET students, whether for technical or professional education, or for education mediated by digital technologies. Through these actions and based on the agreement made between the HBSE and the INET, it is intended to favor the inclusion of people with disabilities and allow INET students to better know and understand possible situations of professional intervention and develop a profile of greater commitment to social problems.

Key words: disability/ inclusión/ higher education/ extensión/ teacher-training practices.

Planteamiento del problema

Introducción

Durante el año 2020 se llevó a cabo una experiencia de extensión y enseñanza enmarcada en un objetivo recientemente asumido por el Estado uruguayo: favorecer la inclusión laboral de las personas que se encuentran afectadas por una discapacidad¹. Con ese sentido dos instituciones estatales, el Banco de Seguros del Estado² (BSE) y el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE)³, firmaron un convenio que les permite colaborar en la implementación de acciones que se desarrollan en el marco de esa política. Concretando a su vez una de las líneas de extensión más significativas que se desarrollan desde el INET, como lo es participar del desarrollo de programas que buscan hacer efectivo el derecho a la inclusión social de personas con discapacidad.

El impulso dado por el Estado a la inclusión de personas con discapacidad, en particular en el plano laboral, favoreció también hace dos años la realización de un convenio entre el HBSE y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional⁴ (INEFOP). Mediante el mismo, las personas con una discapacidad originada en un accidente laboral y bajo asistencia del HBSE, acceden a cursos de capacitación profesional con el objetivo de favorecer sus oportunidades de inserción laboral. La experiencia ha sido positiva, pero se han producido casos en los cuales el desarrollo de estos cursos de capacitación profesional no han concluido en forma exitosa (Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, 2012; Machado, 2016; Patiño, 2019). Según interpretan los equipos de profesionales a cargo de estas dos instituciones, esto sucede porque en esos casos el campo técnico o profesional seleccionado para la capacitación no resultó lo esperado por la persona con discapacidad y se desmotivó. Otra causa pudo radicar en que los ajustes requeridos para posibilitar el aprendizaje de los desempeños profesionales de esos campos laborales no fueron suficientes en función de las necesidades individuales.

A los efectos de disminuir la incidencia de estas dos situaciones, desde el HBSE se visualizó la conveniencia de lograr que las personas con discapacidad desarrollen experiencias de acercamiento al aprendizaje en diferentes campos de actividad laboral en forma previa a optar por una capacitación profesional específica. Pero también que estas experiencias se realicen en un contexto de mayor posibilidad de mediación profesional. Por tal motivo se propone a las personas con discapacidad el tránsito por diferentes propuestas formativas con el objetivo de permitirles apreciar las características de diversas situaciones profesionales y verse a sí mismos en esos posibles desempeños laborales, de tal forma que puedan valorar si es lo que desean.

Es este precisamente uno de los problemas principales que motivan el desarrollo de este programa, por el cual se ofrecen desde el HBSE un conjunto de talleres, de corta duración y previamente acordados, para el acercamiento al aprendizaje en diferentes campos profesionales. Estos talleres están a cargo de los estudiantes de formación docente técnica del INET como parte de su práctica docente (PD) o su práctica profesional externa (PPE). La PD supone el “desarrollo de prácticas de enseñanza específicas de cada especialidad técnica, como en el dominio de sus sustentos teóricos y de los aspectos técnicos y metodológicos involucrados en ellas” (ANEP-CFE, 2020, p.26). Mientras que la PPE o prácticas no controladas corresponden a:

¹ La ley 19.691 del 29 de octubre de 2018 establece beneficios para que las personas con discapacidad puedan acceder a un empleo en la actividad privada.

² Banco de Seguros del Estado, empresa estatal que actúa en el campo de los seguros y desarrolla en forma monopólica actividad sobre seguros de accidentes de trabajo y enfermedades profesionales según la Ley 16.426. Ver en: <https://www.bse.com.uy>

³ El CFE es el consejo de educación terciaria pública de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del Uruguay, que tiene como cometido la formación de profesionales de la educación. Incluye tanto la formación de maestros, profesores, educadores sociales como profesores, maestros técnicos; estos últimos en el INET. Ver en: <http://www.cfe.edu.uy>

⁴ INEFOP es el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, creado por Ley N° 18.406 como una persona pública no estatal. Se integra en forma tripartita y tiene como principal cometido ejecutar políticas de formación profesional y fortalecimiento del empleo de los trabajadores y trabajadoras del Uruguay. Ver en: <http://www.inefop.org.uy>

Experiencias de aprendizaje de la práctica desarrolladas en contextos reales (regulados por la institución académica e instituciones externas), destinadas al reconocimiento del terreno y/o a fortalecer la formación instrumental, social y emocional del estudiante para su desempeño futuro y colaborar en la conformación de la identidad profesional. (ANEP-CFE, 2020, p.27)

En las propuestas curriculares de los planes anteriores al Plan 2017 de la formación inicial de docentes técnicos, el abordaje de la discapacidad quedó históricamente reducido al desarrollo de un seminario a cargo de profesionales de la educación con formación teórica sobre el tema, pero escasa experiencia práctica en el abordaje de la discapacidad en el aula técnica o en procesos de inclusión laboral. Este tipo de formación, en opinión de los egresados del INET, no satisface los requerimientos que hoy enfrentan en su actividad docente al concretarse la inclusión de personas con discapacidad en la enseñanza profesional o tecnológica formal, pues no posibilita conocer y comprender mejor las situaciones y problemas reales a los que se enfrentan al enseñar a personas con discapacidad. Este distanciamiento tradicional en las propuestas curriculares de formación docente -entre teoría y práctica- dificulta una formación inicial centrada en el desarrollo de competencias profesionales, principio que orienta el desarrollo de las carreras docentes técnicas del INET en su actual plan, y constituye el segundo problema sobre el cual este programa se propone intervenir. Para eso y como contrapartida, los médicos y otros profesionales de la salud del Departamento de Rehabilitación del HBSE⁵, que además de poseer una sólida formación teórica, están insertos en una práctica profesional rica en experiencias de inclusión de personas con discapacidad, actúan en la experiencia que aquí se presenta como docentes. Están a cargo de una unidad curricular que se dirige a los estudiantes del cuarto año del INET. Este programa de extensión, favorece además sistematizar experiencias y generar aprendizajes situados desde las prácticas profesionales que esos profesionales de la salud desarrollan en procesos de inclusión de personas con discapacidad.

En resumen, este artículo describe una experiencia educativa innovadora en la cual se combina el abordaje de la discapacidad en las prácticas de aula, como parte de la formación inicial de docentes técnicos e implica, para las personas con discapacidad vinculadas al Hospital del BSE, el desarrollo de actividades de aprendizaje introductorias al trabajo en diferentes disciplinas técnicas. Estas actividades brindan a los estudiantes del INET la posibilidad de llevar adelante una PPE que atiende a realidades y desafíos particulares de la enseñanza a personas con discapacidad, permitiendo un acercamiento práctico a situaciones que factiblemente encuentren en su desempeño profesional futuro. Además este programa permite a estudiantes de la carrera de Educador Técnico y Gestor de Tecnologías Digitales realizar su PPE, como asistentes docentes en el uso de tecnologías educativas y en la didactización de contenidos, para los profesionales de la salud del HBSE, quienes sin contar con experiencia docente previa, actúan a cargo del espacio curricular de formación inicial sobre el abordaje de la discapacidad en las prácticas de aula dirigido a todos los estudiantes de 4to año del INET como una unidad curricular optativa.

Las instituciones participantes del proyecto: HBSE e INET

A continuación se describirán brevemente las principales características del convenio que posibilitó la experiencia educativa presentada y las características específicas de las instituciones involucradas y cómo se desarrolló su participación.

Las principales líneas de acción enmarcadas en las políticas sociales que llevan adelante las instituciones cooperantes antes mencionadas, el HBSE y el INET, se describen en el convenio firmado por la ANEP-CFE y el BSE (2019), donde se propone:

1. Permitir a personas con discapacidad como resultado de un accidente laboral, desarrollar actividades de formación profesional que faciliten su orientación y reconversión laboral.

⁵ Hospital del Banco de Seguros del Estado (HBSE). Institución de Salud que tiene como misión brindar asistencia sanitaria integral a los trabajadores y actúa en la rehabilitación de aquellos trabajadores afectados por una discapacidad originada en un accidente de trabajo.

2. Facilitar a estudiantes de las carreras de Maestro Técnico y Profesor Técnico, la posibilidad de acceder al desarrollo de experiencias de enseñanza técnica y profesional a personas con discapacidad, así como también a propuestas de formación teórica sobre el tema.
3. Desarrollar actividades de colaboración e intercambio entre docentes de didáctica y profesionales médicos o de la salud que actúan en la inclusión de personas con discapacidad.

Es así que a partir del compromiso adquirido, ambas instituciones asumen ciertas obligaciones vinculadas al desarrollo de actividades y la provisión de la infraestructura necesaria para instrumentar las intervenciones educativas señaladas. Entre estas se mencionan la puesta en marcha de los mecanismos para identificar a las personas con discapacidad que van a participar de experiencias de formación dentro del Hospital, la presentación de la propuesta a los estudiantes de las carreras del INET que están en condiciones de realizar en ellas su práctica profesional externa, y el desarrollo y evaluación de la unidad curricular sobre discapacidad que se brinda a todos los estudiantes. En definitiva para la planificación, organización e implementación de las intervenciones antes descritas, se designan referentes en ambas instituciones, que serán los encargados de coordinar el programa.

El Hospital del Banco de Seguros del Estado (HBSE)

En el HBSE confluye el abordaje de aspectos vinculados a los diferentes niveles de atención de la salud, y al seguro por accidentes laborales. El Departamento de Rehabilitación cuenta con un equipo formado por dos médicos, psicólogos, dos terapeutas ocupacionales y un asistente social. Una de las coordinadoras responsables del proyecto HBSE - INET y Directora del Departamento⁶ citado, destaca la importancia del trabajo en equipos multidisciplinarios, integrados por especialidades como: fisioterapia, neurología, traumatología, psiquiatría, enfermería, fisioterapia, psicología, trabajo social, entre otras para poder abordar integralmente las dificultades personales y familiares de las personas con discapacidad.

La mencionada profesional señala que el Departamento de Rehabilitación se ocupa principalmente de pacientes accidentados laborales que han sufrido traumas graves con secuelas que generan una situación de discapacidad. Por lo que su abordaje se inicia tempranamente, en el sentido de recuperar las funciones afectadas y así lograr la mayor autonomía, bajo el encuadre de un modelo social. En ese sentido indica que es preocupación del HBSE garantizar el derecho a la educación y favorecer la inclusión laboral de las personas afectadas por discapacidad producida por accidente laboral. El Departamento de Rehabilitación reconoce el desafío que esto supone para las instituciones de enseñanza y para los docentes, no solo por la posibilidad del acceso a la educación sino para que esta cuente con las estrategias que permitan los "ajustes razonables y apoyos" (MEC-MIDES, 20.3. 2017, Art. 7) que se requieran para una verdadera inclusión de alumnos con discapacidad.

Por tal motivo es que un grupo de profesionales y especialistas del HBSE llevan adelante un curso dirigido a estudiantes de formación docente de INET - en el trayecto de didáctica y prácticas profesionales - con el cometido de abordar la problemática de la inclusión en el marco de una Unidad Curricular optativa, denominada "Prácticas de Enseñanza", en su opción referida a la discapacidad en la enseñanza de la tecnología y las profesiones (ANEP-CFE, 2019b).

Del convenio citado se desprende además que el HBSE se compromete en facilitar aquellos elementos de acceso, equipamiento o material didáctico, que sea necesario para el desarrollo de las líneas de acción mencionadas, habiendo a la fecha llevado adelante la construcción de aulas técnicas específicamente diseñadas; e incluso se contempla coordinar acciones para que estudiantes y docentes del INET puedan desarrollar sus actividades en las mismas. La experiencia que aquí se presenta se ha llevado a cabo mayoritariamente en forma virtual debido a las restricciones generadas por la pandemia de CoviD-19 durante el 2020, motivo por el cual se recurrió al uso de la plataforma educativa del CFE, transformándose así, la virtualización de las prácticas de enseñanza, en otro desafío.

⁶ Dra. Verónica Franco.

El Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)

En Uruguay la formación docente es principalmente pública y de carácter terciario y se desarrolla desde el Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo con competencia en educación inicial, primaria, media y formación docente. Entre los institutos dependientes del CFE, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) está radicado en la ciudad de Montevideo y atiende a la formación de maestros, profesores y educadores técnicos para educación técnica, tecnológica o profesional. De las dieciséis carreras que contempla, seis son exclusivamente presenciales y las restantes se desarrollan en modalidad semipresencial cubriendo todo el territorio nacional.

Todas las carreras de INET tienen en común el cursado de una Unidad Curricular (UC) del área Didáctica y Prácticas Profesionales que se imparte en la modalidad taller e involucra a los profesionales de la salud del HBSE y a los docentes de Didáctica de la Técnica del instituto. A su vez los estudiantes de INET de la carrera de Tecnologías Digitales cuentan con las orientaciones y apoyo de profesores adscriptores (reconocidos especialistas en el área y que ejercen sus actividades docentes principalmente en la enseñanza terciaria).

En suma, ambas instituciones firmantes del convenio mencionado en párrafos anteriores, designan los profesionales que permitirán implementar algunas de las líneas de acción y que a grandes rasgos se presentan en la siguiente figura.

Figura 1. Principales actores del convenio HBSE-INET



En el apartado referente al diseño se describirán cada uno de los roles e interacciones de los equipos intervinientes, la metodología utilizada así como la organización general de la experiencia llevada a cabo.

II Antecedentes y fundamentación teórica

Uno de los principales problemas a los que se enfrenta una real inclusión de personas con discapacidad en la educación, se vincula con la escasa formación que los docentes tienen en cuanto a su conceptualización, como al dominio de los modelos que permiten un adecuado acercamiento a la misma y al desarrollo de los procesos que permiten garantizar los derechos vigentes de la persona con discapacidad.

En el nivel superior de enseñanza, en lo que respecta puntualmente a la formación inicial de docentes de la educación técnica, tecnológica y profesional, es recién a partir del Plan 2017 (CFE, 2018) donde se incluye una Unidad Curricular Optativa que aborda la formación en esta área: “La discapacidad en la enseñanza de la tecnología y las profesiones” (ANEP-CFE, 2020 p.11). Esta unidad plantea como objetivos de aprendizaje que el estudiante de INET pueda incorporar herramientas conceptuales y prácticas básicas sobre la discapacidad y

su abordaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la tecnología o la formación profesional. Busca que pueda incorporar estrategias a ser usadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la tecnología o la formación profesional para la inclusión de personas con discapacidad. Se espera también, que el futuro docente de educación media, esté en condiciones de desarrollar un proceso básico de diagnóstico del contexto e identificación de diferentes discapacidades y así desarrollar una planificación e intervención de enseñanza técnica con los ajustes razonables en cada caso.

La discapacidad en la enseñanza su conceptualización y marco regulatorio

En el presente artículo se prescinde de realizar un *racconto* histórico sobre las diferentes concepciones sobre la discapacidad que se han manejado a lo largo de los años, aunque se reconoce la importancia que tiene para una cabal comprensión de la situación cómo es tratada en diversas publicaciones (Cuenca, 2011; Maní, 2016; De los Ríos et al., 2019).

Por tal razón se parte del concepto vertido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2006), la cual en sus propósitos señala que:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellos 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 los demás. (Art. 1)

La OMS (2001) reconoce la complejidad del fenómeno, que involucra no solo a la persona afectada sino a la sociedad y el contexto en que vive, y se enfoca en el abordaje tanto en las deficiencias -en estructuras y funciones-, como en las limitaciones de la actividad y las restricciones que se imponen en la participación en situaciones vitales. Esos tres pilares: deficiencias, limitaciones y restricciones, sirven de fundamento para la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que resulta un instrumento imprescindible para quienes se proponen introducir cambios en el abordaje y accionar frente a la discapacidad. En tal sentido se desprende cómo para la enseñanza resulta fundamental comprender la amplitud del concepto y especialmente la inclusión de la dimensión social que muchas veces ha quedado encubierta frente a las dimensiones biológicas y psíquicas del individuo.

En la educación, el abordaje desde el Modelo Social supone reconocer que no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para asegurar adecuadamente que las necesidades de todas las personas - incluyendo quienes tengan una discapacidad - sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. (Palacios, 2008, p. 471)

Se desprende de lo anterior que la educación debe ser inclusiva, basada en la igualdad de oportunidades, por lo que es fundamental la aceptación de las personas con discapacidad y su reconocimiento como sujetos de derecho.

Como marco regulatorio, el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Desarrollo Social del Uruguay, resuelven en 2017 y conforme al Decreto presidencial 76/015, un "Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos". En el mismo se alienta a que las acciones de inclusión en el aula, se realicen desde la perspectiva de considerar las "barreras al aprendizaje y la participación" que surgen de la interacción de los estudiantes y los contextos como alternativa a la mirada superadora frente a la de "necesidades educativas especiales".

En los apartados del protocolo se hace referencia a la necesidad de garantizar una adecuada accesibilidad desde el enfoque de diseño universal, así mismo se definen los lineamientos para realizar "ajustes razonables y apoyos" que sean necesarios y particularmente "promover espacios de formación y actualización permanente para docentes y no docentes en materia de educación inclusiva" (Art.7).

Formación docente en inclusión

De acuerdo a Leiva (2013, en Maní, 2016) para una educación inclusiva de calidad se necesita de una formación docente que la contemple. Se hace referencia a tres enfoques de formación mencionados por el autor: el práctico-artesanal; el técnico-academicista y el reflexivo. Según el primero, el conocimiento sobre la temática se perpetúa sin un cuestionamiento y obedece más bien a una cultura instalada. El segundo enfoque implica un conocimiento que se verticaliza desde el saber de especialistas externos a las prácticas de inclusión y regulado por normas, en el cual el docente asume un rol ejecutivo; es en el tercer enfoque, el reflexivo, donde se contempla una relación dialéctica entre teoría y práctica. Si bien coexisten aspectos de todos los enfoques en el programa que se describe en este artículo, es en el último enfoque donde se contempla la compleja realidad social y hacia el que se propende, pues se entiende que permite el desarrollo de competencias profesionales. Al decir de Schön (1992) la profesión docente debe entenderse como una actividad reflexiva en la que, en todo caso, se incluyen algunas aplicaciones técnicas. Por este motivo el enfoque de reflexión en la acción surge como una respuesta a la necesidad de que el docente se profesionalice y como propuesta que tiene la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento teórico entendido como “superior” y una práctica de aula supeditada a éste.

Los docentes frente a casos de estudiantes con discapacidad pueden obrar como facilitadores o bien imponer barreras, sea de tipo pedagógicas o comunicacionales, máxime si no tienen una formación sobre el tema de modo de desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas. La incorporación de una opción, dentro de las materias optativas de prácticas de enseñanza, como lo es “La discapacidad en la enseñanza de la tecnología y las profesiones”, impartida desde un enfoque reflexivo que priorice el aprendizaje desde las prácticas, contempla la formación de los futuros docentes en concordancia con los modelos y enfoques desarrollados anteriormente.

La extensión como política dirigida a favorecer la inclusión

Para una más adecuada implementación del presente programa de cooperación entre el HBSE y el INET, se ha entendido que las actividades de extensión viabilizan y permiten potenciar el logro de los objetivos. Se entiende la extensión en acuerdo con Arocena (2012):

como el conjunto de actividades de colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. (p.11)

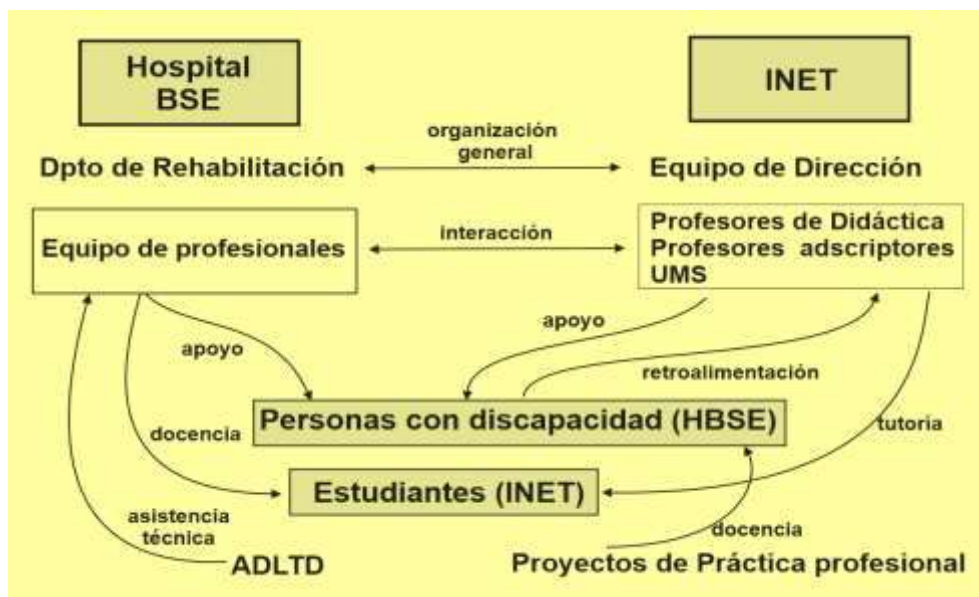
El desarrollo de este eje de la cultura universitaria, supone actividades de colaboración, de generación de acuerdos y diseño de estrategias de solución de problemas tal como marca el perfil de los profesionales que se están formando. En el diseño del programa se ha contemplado la participación de futuros docentes (estudiantes de INET), sus profesores de didáctica y adscriptores y otros actores institucionales tanto en la formación de personas con discapacidad atendidas en el Hospital del Banco de Seguros del Estado, como en la práctica profesional externa (PPE) que desarrollan los estudiantes del INET o de la asistencia técnica en tecnologías digitales para el equipo docente-médico del HBSE. En este sentido este programa busca desarrollar una línea de extensión transversal a los institutos académicos, posibilitar la actividad interdisciplinar de los docentes del INET y estimular la producción de conocimientos con pertinencia social.

III Diseño y metodología

Si bien ya se han adelantado los lineamientos generales de la experiencia, a continuación se presenta la sistematización de la misma donde se describe cada componente, el rol que ha cumplido, las interacciones que se realizaron y su modalidad. En la misma se hará foco en las actividades de enseñanza y extensión.

En el siguiente esquema (Fig.2) se muestran los principales componentes y roles que han cumplido. Como se puede observar por el entramado, esta experiencia ha implicado en todos los niveles un importante trabajo en equipo, el desarrollo de un excelente nivel de comunicación y colaboración y especialmente un alto nivel de involucramiento.

Figura 2. Esquema general de la experiencia y roles de los componentes (elaboración propia)



Actividades de formación a personas con discapacidad

Se trata de pacientes del HBSE que han sufrido algún tipo de accidente laboral y como consecuencia del mismo se han visto afectados con alguna discapacidad y por lo tanto requieren orientación y formación que les permita su reconversión laboral y su inclusión plena en la sociedad. Los participantes han sido invitados por los profesionales del Departamento de Rehabilitación que se encargan de su situación y no sólo los conocen íntegramente a ellos, sino que conocen aquellos aspectos que será necesario contemplar a la hora de planificar y hacer los ajustes necesarios para sus actividades de formación.

En esta primera cohorte participan inicialmente doce personas con diversidad funcional. Si bien el equipo de profesionales de HBSE realiza los intercambios necesarios para comunicar algunas de las discapacidades que se puedan presentar y posibles abordajes, resulta fundamental la comunicación directa entre las personas con discapacidad y los diferentes integrantes del equipo de INET (tanto docentes organizadores como estudiantes practicantes) para que así puedan ellos mismos comunicar sus necesidades y conjuntamente encontrar las mejores adecuaciones.

Todos los talleres para el acercamiento al aprendizaje de una disciplina profesional fueron impartidos en entornos virtuales, ya que las restricciones impuestas por la pandemia hicieron que los encuentros presenciales se debieran reducir al mínimo, con la excepción del taller de instalaciones eléctricas que sí desarrolló alguna instancia presencial. Así, que además de las particularidades de cada caso, debieron contemplarse los conocimientos previos de cada persona respecto al uso de las tecnologías digitales y medios de comunicación alternativos. La Unidad de Modalidad Semipresencial (UMS) del INET se encargó de realizar un asesoramiento introductorio al uso de una plataforma para las aulas virtuales y acompañar todo el proceso, tanto para las personas afectadas por discapacidad como para los profesionales del Depto. de Rehabilitación

que participaron de la experiencia; además la UMS realizó el acompañamiento a los practicantes de la carrera de tecnologías digitales en el asesoramiento que brindaban.

Los talleres de introducción profesional que se impartieron fueron:

- Introducción al procesador de texto y planilla de base de datos.
- Introducción al procesamiento de imágenes.
- Introducción a la administración y la gestión.
- Introducción a la contabilidad.
- Introducción a las Instalaciones eléctricas.

Todos los cursos se organizaron en un formato de tres módulos de dos semanas con cuatro estudiantes cada uno en una modalidad semipresencial en la plataforma CREA de CEIBAL⁷ (Fig. 3). La Comisión Académica nombrada a partir del convenio HBSE-INET se encargó de pautar los lineamientos generales en cuanto a la planificación de actividades de enseñanza definiendo: áreas profesionales, contenidos generales, temporalidades, población objeto, docentes supervisores y practicantes a cargo (ANEP-CFE, 2020, art. 7°).

Figura 3. Ejemplo del diseño de una de las propuestas de formación

The screenshot displays the user interface of the CREA platform. At the top, there is a navigation bar with the ANEP logo and menu items: CURSOS, GRUPOS, RECURSOS, and HERRAMIENTAS. The main content area is titled 'PRÁCTICAS PROFESIONALES: Contabilidad- BSE' and is associated with INET - Instituto Normal de Enseñanza Técnica. On the left side, there is a sidebar menu with options like 'Opciones del Curso', 'Materiales', 'Actualizaciones', 'Libreta de calificaciones', 'Configuración de calificaciones', 'Desempeño', 'Medallas', 'Asistencia', 'Miembros', 'Análisis estadístico', 'Planación de carga de trabajo', and 'Conferencias'. Below the sidebar, there is a 'Código de Acceso' field with the value '1234-321X-98765' and a 'Revisar' button. The main content area lists several activities: 'Dinámica de trabajo y evaluación' (with a sub-section 'Estimados' and a detailed description of the work dynamics and evaluation process), 'Evaluación final', 'FORO DE PRESENTACIÓN', and 'FORO DE NOVEDADES Y CONSULTAS'. Each activity has a status indicator (e.g., 'Disponible después del 01/02/20 12:00am') and a plus icon for expansion.

⁷ CREA se trata de una plataforma -bajo el software SCHOOLGY- que es usada ampliamente en los diversos niveles de la educación pública y gestionada por el Plan CEIBAL (Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), creado el 18 de abril de 2007, durante la primera presidencia de Tabaré Vázquez.

De acuerdo a la carrera y especialidad, los practicantes del INET que actuaron como docentes de estos talleres, fueron supervisados por un Docente de Didáctica de la Técnica IV del instituto. En esta oportunidad los estudiantes realizaron su práctica docente en equipos de dos o tres estudiantes-practicantes.

En sus propuestas de enseñanza de los talleres se privilegió el desarrollo de estrategias de aprendizaje situado que toman como referencia las prácticas profesionales que se desarrollan en cada campo técnico o laboral, principalmente de resolución de problemas, trabajo en proyectos o lectura comprensiva de textos de la especialidad para abordar aspectos conceptuales. Aunque cabe destacar que en todos los casos se recurrió al uso de videos y videoconferencias para producir acercamientos de mayor involucramiento y empatía entre los estudiantes-practicantes del INET y los estudiantes derivados por el HBSE.

Actividades de formación a estudiantes de INET

El programa de extensión y enseñanza involucra a todos los estudiantes de INET de cuarto año dentro del núcleo de formación profesional Didáctica y Prácticas Profesionales. Se trata de un curso optativo que se desarrolla en modalidad taller, de 6 créditos, que aparece en el tramo final de las carreras de Maestro Técnico y Profesor Técnico del Plan 2017.

Esta unidad curricular es una propuesta que integra la función de extensión en el marco de un dispositivo de enseñanza. En ella se busca que el estudiante pueda incorporar herramientas conceptuales y prácticas acerca de definiciones actuales sobre la discapacidad y su abordaje en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la tecnología o la formación profesional. Básicamente se pretende que el estudiante pueda identificar diferentes discapacidades, desarrollar un proceso básico de diagnóstico y abordar la planificación y ejecución de una intervención de enseñanza técnica con alumnos afectados por una discapacidad (ANEP- CFE, 2020, 25 de mayo, p. 7).

En esta unidad curricular actúan como docentes los profesionales del HBSE y un grupo de docentes de Didáctica de la Técnica del INET que asesoran a estudiantes-practicantes y se hacen cargo de la evaluación. Los profesionales del HBSE son respaldados por practicantes de la carrera de tecnologías digitales y de la Unidad Modalidad Semipresencial (UMS). Este curso se desarrolló en la plataforma virtual CREA e involucró unos ochenta alumnos, de los cuales unos 60 promovieron su cursado. El tiempo de dedicación del estudiante en promedio se estipula en 10 horas semanales y se desarrolló durante todo el segundo semestre finalizando el 15 de noviembre de 2020.

Dentro de la institución, todas las actividades y los cursos fueron coordinados y acompañados por el equipo de Dirección y de la UMS, sin desmedro de esto, la participación en todas las instancias fue colectiva y se hicieron sugerencias y modificaciones a instancias de los diferentes actores dentro de la experiencia.

El curso (Fig. 4) dirigido a estudiantes-practicantes, se organizó en siete módulos cada uno con una guía de presentación, materiales teóricos presentados en diversidad de formatos (texto, imagen, audio y vídeo), foros de intercambio, bibliografía seleccionada y en todas las unidades se exigió una tarea de aplicación de conocimiento. En el último módulo se solicitó, como trabajo final, el diseño y planificación de una unidad didáctica con los correspondientes ajustes y adecuaciones a partir del supuesto caso de inclusión de un alumno con discapacidad, elaborado por los profesionales del HBSE con su correspondiente diagnóstico, así como una evaluación (con carácter de retroalimentación) del curso.

Los módulos de esta unidad curricular fueron:

- Módulo 0: Presentación del curso
- Módulo I: Discapacidad, presentación y conceptos
- Módulo II: Generalidades en Discapacidad
- Módulo III: Accesibilidad
- Módulo IV: Aspectos psico-afectivos
- Módulo V: Redes y recursos en discapacidad
- Módulo VI: Situaciones Prácticas

Módulo VII: Diseño de una propuesta de enseñanza y aprendizaje

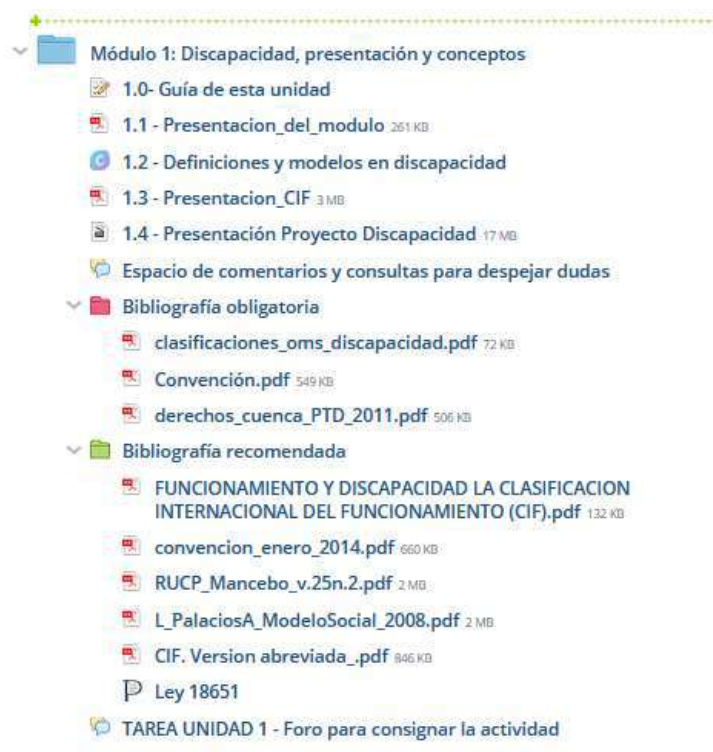
Figura 4. Curso “El abordaje de la discapacidad en la enseñanza de la tecnología y las profesiones” en plataforma



Como ya fuera explicado, para el desarrollo de esta unidad curricular las profesionales del HBSE contaron con el apoyo de los estudiantes del INET que hacían su práctica profesional como asistentes docentes en tecnologías digitales (perfil de Docente Orientador en Tecnologías Digitales, DOT). Las intervenciones consistieron en la orientación para el diseño de las guías de cada unidad, edición de videos, incorporación de audio en las presentaciones, producción de infografías, seguimiento de intervenciones en foros, es decir básicamente didactización de contenidos, respaldo en el manejo del sistema de comunicación del aula virtual, y supervisión del diseño y coherencia estética del curso entre otras acciones de respaldo.

A modo de ejemplo en la siguiente imagen (Fig. 5) se muestra como se presentaron los diferentes recursos y espacios en la plataforma CREA del CFE:

Figura 5. Ejemplo de organización del Módulo 1 del curso



Cabe resaltar que otros actores que resultaron fundamentales para el desarrollo de la propuesta, en particular por el formato virtual que demandó la restricción de presencialidad, fueron los Docentes Orientadores en Tecnologías (DOT) del INET. Uno de sus roles dentro de la institución es el de brindar apoyo, asesoramiento técnico y espacios de formación, a los docentes y estudiantes de INET. Es de destacar que en esta institución de formación docente la mayor parte de los cursos habitualmente se imparten en la modalidad semipresencial, y a partir de la situación de pandemia todos los cursos pasaron a una modalidad totalmente virtual durante la mayor parte del 2020. Además de cumplir con estos y otros roles habituales también algunos DOT oficiaron de profesores adscriptores de los estudiantes-practicantes de INET de la carrera de Educador Técnico y Gestor de tecnologías Digitales.

IV Resultados y conclusiones

A partir del convenio entre el HBSE y el CFE, que es el marco del desarrollo de la experiencia que se presenta en este artículo, se crea una Comisión Académica integrada por representantes de ambas instituciones. Su trabajo coordinado y el compromiso personal de todos sus integrantes, ha permitido que las líneas de acción planteadas se pudieran desarrollar en forma adecuada, aun en el difícil contexto enfrentado en el 2020 por causa de la pandemia. Entre los cometidos de esta Comisión, se debió garantizar el desarrollo de las actividades, unificar criterios que permitieran cumplir con los plazos y objetivos propuestos y la realización de acciones de formación.

Además de lo anterior, se debió atender a situaciones imprevistas de modo de brindar soluciones alternativas para enfrentarlas. En este caso, como ya se explicó, la mayor parte de las actividades debieron ofrecerse en la modalidad virtual o semipresencial. Esto trajo una dificultad agregada que se pudo capitalizar por las personas con discapacidad que participaron, pues no sólo pudieron aprender el contenido de los talleres de introducción hacia la reconversión laboral por los que, sino que además debieron desarrollar habilidades tecnológicas de comunicación a través de internet que pueden facilitarles la continuidad educativa a más largo plazo.

Desde el punto de vista del primer objetivo de este programa es demasiado temprano para esbozar resultados, pues para poder determinar si los talleres de acercamiento al aprendizaje en diferentes campos profesionales mejora el resultado de las opciones que toman y las posibilidades de las personas con discapacidad derivadas desde el HBSE en los cursos de capacitación profesional del INEFOP, es necesario esperar a realizar el seguimiento de sus trayectos formativos a mediano plazo.

Sin embargo, respecto al segundo eje abordado por el programa no hay dudas de su impacto positivo, lo expresa así la altísima opinión de satisfacción, vertida en intercambios informales, por los estudiantes del INET que participaron, tanto del curso como de las prácticas externas desarrolladas. En particular se aprecia que la temática de la discapacidad y la inclusión educativa desborda los límites de la unidad curricular y comienza a asumirse como un eje de preocupación y actividad profesional por los futuros docentes. Prueba de esto es que en los trabajos de producción monográfica de egreso iniciados en el último semestre por estos estudiantes la temática de la discapacidad y la inclusión educativa comienza a plantearse y orienta las líneas de producción en varios casos.

Por otra parte este programa inicia en el INET un proceso de desarrollo de actividades formales de extensión que se conciben en interacción dialógica con la sociedad y son orientadoras de la actividad docente y estudiantil, no solo para lograr impactos o generar transformaciones en la comunidad, sino también para retroalimentar las actividades dentro del instituto.

En este sentido se comparte lo expresado en los fundamentos y orientaciones definidas para el desarrollo del nuevo plan de estudios en CFE (2016):

Todo proceso formativo requiere de la participación en alguna actividad de extensión vinculada orgánicamente en la propuesta curricular, por lo que se propone que existan momentos, traducidos en espacios reales, que integren enseñanza y extensión, y ambas con investigación. La extensión, aparte de su carácter horizontal en el relacionamiento con la sociedad, debe ser considerada una actividad de aprendizaje mutuo y superar visiones de una función asistencialista. (p. 6)

En definitiva, en lo inmediato se busca reforzar la organización de este programa, mejorar las propuestas o dispositivos formativos involucrados para potenciar su impacto educativo y social. A mediano plazo, se constituye en una idea que orienta y permite reflexionar en el avance hacia una mejora de las prácticas de los docentes del INET, vinculando en ellas enseñanza, extensión e investigación. Se busca el desarrollo de prácticas docentes de mayor calidad, lo que necesariamente requiere justificarlas desde su pertinencia social y por eso seguramente se sigan cruzando estos tres aspectos, sobre el campo de la inclusión y la discapacidad en la formación de Docentes Técnicos en el INET.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Formación en Educación (2019a). Acta 12 0 Res.: 15 Exp.: 2019-25-5-010988. Convenio CFE y el BSE del 28 de abril de 2020.

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Formación en Educación (2020). Acta 12 0 Res.: 45 Exp.: 2019-25-5-005386. Pautas para el desarrollo de las Unidades Curriculares Del Trayecto Formativo del Núcleo De Didáctica -Práctica Profesional (DPP).

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Formación en Educación (2020, 25 de mayo). Expediente N° 2020-25-5-003787. Unidades Curriculares Optativas del Plan 2017 para Maestro Técnico, Profesor Técnico y de Educador Técnico y Gestor de Tecnologías Digitales. Plan 2017. Disponible en: http://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/aa_plan_2017/unid_curriculares_optativas.pdf

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Formación en Educación (2019b). *Plan 2017. Propuesta de Unidades Curriculares 2019*. Comisión de Carrera Nacional de Maestro Técnico y Profesor Técnico. Programa de la Unidad Curricular. Optativa Prácticas de Enseñanza. Opción: El abordaje de la discapacidad en la enseñanza de la tecnología y las profesiones.

Arocena, R. (2012). Prólogo: Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? Integralidad: tensiones y perspectivas. *Cuadernos. Udelar. Cuadernos de Extensión* (1), 9-18. <https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/Cuaderno-n%C2%B01-integralidad.pdf>

Consejo de Formación en Educación (2016). *Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017*. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fundamentosyorientaciones_propuesta2017.pdf

Consejo de Formación en Educación (2018). *Plan 2017 de Maestro Técnico, Profesor Técnico y Asistente Docente de Laboratorio de Tecnologías*. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/a44_res36.pdf

Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad (CRPD), 13 de diciembre de 2006. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Cuenca, P. (2011). Derechos humanos y modelos de tratamiento de la discapacidad. *Papeles El Tiempo de los Derechos*, (3), 1-17. Disponible en: https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/19335/derechos_cuenca_PTD_2011.pdf?sequence=1

de los Ríos, A.; Sosa, L.; Pérez, B. [Coords.]. (2019). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>

Decreto 76/015 de 26 de febrero de 2015. Literal "E". Asesorar en la aplicación del Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos

Franco V. (2019). Aspiramos a la máxima calidad. *El Observador*, 13.

Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (2012). *Operario/a básico de depósito en el área logística. Comisión para la Continuidad educativa y Socio- Profesional para la discapacidad. Propuesta de capacitación: INEFOP-MEC-COCAP. INEFOP*. <http://www.inefop.org.uy/Conocimiento/Conocimiento-uc129>

Machado, M. (2016). *Visibles pero Invisibles: análisis del PROCLADIS en la ciudad de Maldonado*. [Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social]. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/21926/1/TTS_MachadoLarrosaVictoria.pdf

Mani, E. (2016). *Inclusión educativa de personas con discapacidad a la educación superior pública en el Uruguay*. [Trabajo final de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología]. <https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg-estefani-mani-pdf.pdf>

Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Desarrollo Social. (2017, 20 de marzo). Decreto 2017-11-0002-0103. Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos.

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF). Ed. IMSERSO. <https://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ed. CINCA.

Patiño, N. (2019). *Barreras en la inserción laboral de jóvenes con discapacidad motriz en el Uruguay*. [Trabajo final de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22780/1/Pati%c3%b1o%20Tortora%2c%20Noelia.pdf>

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós.

Fecha de presentación: 01/03/2021

Fecha de aprobación: 29/03/2021

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y UNIVERSIDAD. PROPUESTAS QUE DESAFÍAN LOS LÍMITES Y ABREN NUEVOS HORIZONTES.

Intellectual Disability and University. Proposals that defy limits and open new horizons.

Mónica Delgado, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
coordinap.andina@unrn.edu.ar

Bibiana Mischia, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
bmischia@unrn.edu.ar

Denise Pizarro, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
denise_jacqueline_p@hotmail.com

Delgado, M., Mischia, B. y Pizarro, D. (2021). Discapacidad intelectual y universidad. Propuestas que desafían los límites y abren nuevos horizontes. *RAES*, 13(22), pp. 50-62

Resumen

El artículo relata en su primer parte la experiencia de la construcción y puesta en marcha de la Diplomatura Orientada, en la Universidad Nacional de Río Negro, desde la vivencia de una estudiante, la coordinadora del equipo de asistencia pedagógica y la responsable de gestión de las políticas en discapacidad y promotora de dicha normativa, a través del formato carta. Luego describe las tendencias de las propuestas universitarias en torno a las discapacidades intelectuales, ahonda en la Diplomatura mencionada y escribe sobre una experiencia vinculada a formación y empleo. Finaliza con una serie de reflexiones en torno a las experiencias relatadas en diálogo con los aportes de otros/as autores/as recuperando las ideas de experiencia estética y educación, experiencia y acontecimiento.

Palabras Clave: universidad/ discapacidades intelectuales/ experiencia/ acontecimiento/ experiencia estética.

Abstract

The article relates in its first part the experience of the construction and implementation of the Oriented Diploma at the Universidad Nacional de Río Negro, from the experience of a student, the coordinator of the pedagogical assistance team and the person in charge of managing the disability policies and promoter of said regulations, through the letter format. Then he describes the trends of university proposals around intellectual disabilities, delves into the aforementioned Diploma and writes about an experience linked to training and employment. It ends with a series of reflections on the experiences related in dialogue with the contributions of other authors, recovering the ideas of aesthetic experience and education, experience and evento.

Key words: university/ intellectual disabilities/ experience/ evento/ aesthetic experience

Este escrito se convierte en oportunidad para contar una historia, de la que fuimos parte, pero no es nuestra. Son huellas que surgen de sentipensares, cavilaciones que se plasman en palabras de un andar por la universidad en su relación con las discapacidades, un transcurrir por la vida que se entrama con lecturas otras, que nos encuentran en el descanso de un verano extraño.

Una primera parte se presenta en formato cartas de intercambio, como preludeo o posibilidad de acontecimiento de nuevas posibilidades en el marco universitario. Luego se describe la Diplomatura Orientada de la Universidad Nacional de Río Negro, en un desarrollo más general sobre las diferentes formas que han tomado en las Universidades las propuestas para estudiantes con discapacidades intelectuales y una experiencia relacionada a formación y empleo. Y finaliza con algunas reflexiones que entran las ideas de experiencia, estética y acontecimiento como formas de acontecer otras en las instituciones educativas, incluida la Universidad.

Preludio

Carta 1

Bariloche 12 de enero 2021

Querida Denise

Esta carta es un gesto de agradecimiento, una forma de contarte y compartir algo de nuestra historia en común. Si no recuerdo mal, transcurría el año 2012, recién se aprobaba la normativa de la creación de la Comisión Asesora en Discapacidad de la Universidad Nacional de Río Negro, tres años previos de articulaciones, diálogos, tensiones para llegar a ese momento, que sin duda me llenaba de felicidad y esperanzas. Ese año te conocí, alguien -no recuerdo quién- nos comentó que había una estudiante que venía con dificultades para aprobar la materia del ingreso vinculada a razonamiento lógico y resolución de problemas. Hago un paréntesis y me pregunto por qué la Universidad pone en valor esta forma de acceso al conocimiento y no propone una materia de ingreso vinculada a las formas sensibles de aprehender el mundo. En fin, retomando lo que te venía comentando, recuerdo generamos un encuentro junto a Daniela, que éramos representantes de la Comisión Asesora en Discapacidad de la Sede Andina y que lejos de nuestras funciones pero cerca de nuestro deseo, acompañábamos a estudiantes con discapacidad.

Recuerdo tu deseo de estar en la Universidad y por todo lo que sentías que el teatro podría darte, recuerdo también las palabras firmes de tu madre y la lucha que se traslucía en ellas, algunas conversaciones con directivos de tu escuela secundaria. Fuimos pensando de qué manera se podría, “saltar el escollo” que implicaba esa materia y allí surgió la posibilidad de generar un tránsito por la carrera como estudiante vocacional, que permitía elegir diferentes materias y armar un poco un recorrido a medida, tu propio itinerario.

El tiempo mostró que el propio itinerario era la totalidad de la carrera de la Licenciatura en Arte Dramático y luego la del Profesorado, el tiempo evidenció que la cursada como estudiante vocacional no era la opción vinculada a tu deseo y el de tu madre.

También recuerdo momentos de confrontación, de pujas, de malestares; que hoy siento fueron necesarios y podría decirse los que nos obligaron a seguir corriendo las fronteras que dieran cabida a otras formas de construir conocimiento, de aprender, de ser estudiante universitario.

En algún momento la cuerda se cortó, de tan tensa. Hoy siento que ese momento en el que decidiste que no querías más acompañamiento de parte del espacio que luego se creó de acompañamiento pedagógico, fue un resignarse a que la normativa se impusiera por sobre las posibilidades de cambio o una decisión de sostener tu autonomía. No sé, quizás un poco de ambas.

Seguiste tu tránsito como estudiante y tuve el placer de que nos encontráramos como estudiante y docente en los talleres de práctica docente del Profesorado en Teatro. En alguna de las devoluciones sobre tu tránsito por la cursada te escribí: “Hola Denise, he leído tus escritos y

surge nuevamente, al igual que en las clases la potencia de la síntesis, de recuperar esos elementos, percepciones, sentires que están en el centro de cada cuestión.

Esa potencia tiene una contrapartida ligada al camino que aún queda por recorrer, a la escritura, que pareciera haber podido diferenciar y poner en diálogo tu voz con los aportes específicos de los/las autores/as. Algo que quizás viene de la escritura académica, la organización de lo escrito.

Por ejemplo la posibilidad de diferenciar los aportes según su objeto y relevancia para esta entrega, colocando los escritos de la práctica como anexo; la recuperación de citas de los textos bibliográficos y las argumentaciones sobre tus aportes; que desde la experiencia recuperen categorías teóricas, más allá de si resulta interesante. He visto en estos tiempos mucho crecimiento y aprendizajes de tu parte, un disfrute por lo que vas encarando.” (Comunicación Personal, docente, 6/12/2020)

Para mí esta historia compartida no fue indiferente, fue movilizante, me desafió, debo reconocer que de a momentos me enojó generó impotencia; también alegría, impulso de hacer, de crear. Nunca ofrecí el lugar para contarte esto y agradecerte, no solo por mí, por vos, sino por como esta relación, podría generar cambios. Mejor dicho un espacio para que de forma autónoma algunos/as estudiantes pudieran tomar decisiones sobre su recorrido en la Universidad, sin resignar la posibilidad de una acreditación o certificación de lo transitado; como cualquier estudiante.

Y así se aprueba en el 2019 y pone en marcha la Diplomatura Orientada en la Universidad. Y el círculo dio una primera vuelta al sol y ocho años después, comenté de la nueva normativa y consulté si querías sumarte para poder certificar tu tránsito por la Universidad. Dijiste que sí y este año seguramente se cumplimentarán los actos administrativos para que ello suceda.

Ojalá, el día que recibas tu diploma universitario, la pandemia nos dé la posibilidad de la presencialidad para poder estar allí, abrazarnos, disfrutar y recuperar esta historia, que es tuya, es nuestra; es singular y es colectiva. Agradecerte la posibilidad de mostrar que es posible desde estas fisuras, que tienen que ver con un lugar político y ético, en el cual la Universidad a pesar de todo, puede contener algunos indicios de democratización, junto a las exclusiones cotidianas. Ese proceso que termina en una norma que se instituye, es posible, porque pudimos mirar, sentir, crear y creer en lo educativo desde lo sensible, como un hábitat común.

Un abrazo enorme

Bibiana

Carta 2

Bariloche, 14 de Enero 2021

Querida Bibiana,

Esta carta es una forma de repaso de las vivencias a lo largo de la carrera, desde mi punto de vista y también una especie de breve balance y reflexión sobre lo atravesado en todo este tiempo. Experiencias de las cuales vos también has formado parte y con las que hemos ido creciendo sin duda hacia lo que pienso que es un lugar ciertamente mejor en comparación a donde estábamos cuando empezamos.

Todo comienza en el año 2012, luego de haber terminado el colegio secundario y haber obtenido mi título después de haber luchado por conseguir una Ley de adecuación de contenidos, decidí anotarme en la universidad de Río Negro, en la carrera de la Licenciatura de Arte Dramático como alumna regular haciendo cuatro materias prácticas y teóricas, pero me encontré con el obstáculo de que tener que rendir dos materias para ingresar como ILA y RRP, las cuales no podía rendir porque en el secundario había tenido adecuación de contenidos. Entonces me contacté con Daniela quien en ese momento estaba en la comisión de discapacidad junto con

Bibiana, nos reunimos, hubieron conflictos, tensiones, y lo que finalmente ellas me pudieron ofrecer es ser alumna vocacional. Yo accedí aunque los obstáculos siguieron estando allí, lo que seguía generando dificultades, asimismo tampoco se contaba con una ley de adecuación de contenidos en este nivel de educación.

Cuando llegó el momento de hacer materias de segundo año como actuación, corporal, vocal, rítmica, fue donde noté que se presentaron grandes dificultades relacionadas tanto a lo físico como al hecho de que los docentes no estaban preparados, no tenían suficientes herramientas ni recursos así como tampoco la capacidad ni la formación adecuada para tener en la clase una alumna con capacidades diferentes. Es así como surgieron también ciertos miedos por parte del cuerpo docente.

Así es que comencé a recurrir algunas materias como rítmica, vocal y por otro lado docentes de otras materias no podían aceptarme en la cursada. Fue en ese momento en que algunos docentes accedieron a ponerme dos psicopedagogas para ayudarme pero yo realmente sentía que no era suficiente la ayuda y a esto se le sumaba que la ley aún falta, así que finalmente rechacé la ayuda. Creo que ahí fue donde mi fuerte deseo de estar en la Universidad y la poca adaptabilidad académica chocaron de manera que parecía que ya no se podía seguir adelante de ninguna manera.

Al año siguiente, decidí tomarme una parte del año sabático para ir al psicólogo y en la segunda parte del año volví a cursar materias teóricas y optativas donde fui aprobando, promocionando por voluntad y mucho esfuerzo propios, así también con el incondicional apoyo familiar y de amistades. Realicé viajes de la ENET -Encuentro Nacional de Teatro-, di clases en un taller de teatro en un centro de salud mental de la ciudad, sigo con ganas de seguir estudiando y seguir en la universidad y lograr la diplomatura vocacional.

Luego de todo lo vivido como alumna universitaria hasta ahora, lo que puedo decir es que es un largo y a veces arduo camino en donde la continuación del mismo y poder lograr objetivos que uno se propone depende mucho de uno mismo, la voluntad, la garra, la lucha incansable, las ganas de superarse día a día. El contexto universitario, el marco legal en donde se encuentra inmerso, e incluso las condiciones arquitectónicas del edificio en sí mismo, no están preparados para aceptar y contener a una persona con discapacidad a lo largo de la carrera que la misma haya elegido cursar.

Por otro lado, a pesar de las dificultades, es un camino en donde hay aprendizaje todo el tiempo y no sólo académico sino también para la vida en general y aprendizaje en cuanto a conocer mis límites y mis fortalezas dentro de un sistema en donde las personas con discapacidad tenemos que atravesar una odisea para conseguir algo tan básico y tan universal como lo es la educación.

Además del propio aprendizaje, también está el crecimiento y evolución de los docentes de las diferentes materias por las que pasé, una de ellas fuiste vos. No fue fácil, no siempre las cosas fluyeron desde un principio ni tampoco se llegó a un terreno en común donde ambas partes tuvieran beneficios, pero se fue logrando de a poco, creo que ambas coincidimos en que es un trabajo constante en el cual ninguna de las partes se puede relajar.

Todo lo conseguido hasta hoy deja siempre un elemento positivo y un deseo, una esperanza, que es el hecho de poder asentar un precedente para futuros estudiantes de la carrera, de la universidad y por qué no de todas las universidades.

Un abrazo,

Denise.

Carta 3

Bariloche, enero del 2021.

Queridas Denise y Bibiana,

Espero que las encuentre bien este tiempo, que pareciera habernos detenido, pero al mismo tiempo confinado en su posibilidad al movimiento y encuentro.

Es grato escribirles a ambas, a una querida estudiante Denise y estimada docente Bibiana. Es grato escribir en torno a la situación pedagógica, al encuentro en una práctica de diálogo entre docentes y estudiantes, en la relación de la enseñanza y aprendizaje en el nivel superior.

Este texto me ha invitado a pensar el recorrido que hemos transitado, aquel en el que conjuntamente con otras compañeras, desde este área que se ha constituido como de “asistencia pedagógica en discapacidad” -a mi me gusta hablar y accionar desde el acompañamiento, aunque lamentablemente nos quedó instituido y casi heredado aquel término de asistir, que ya tendremos oportunidad de transformar-. Pero que ha dado algunos pasos más, y hemos priorizado en esa relación de calidad con estudiantes y docentes, las posibilidades de ubicar, crear y proyectar estrategias de acompañamiento.

Sobre aquellas estrategias y apoyos hemos aprendido, deconstruido y vuelto a construir, en la mirada y escucha atenta hacia nuestros/as estudiantes, siendo ese el epicentro para realizar los sucesivos movimientos. De otra manera no creo posible situar la experiencia de acompañamiento, sino es bajo la activa participación que promulga el/la estudiante en su relación con el espacio educativo y académico en el nivel.

El rasgo de la no obligatoriedad, ha traído entre otros discusión y análisis, acerca del lugar o “no lugar” -o segundos subalternos lugares en el campo educativo en el nivel superior- para el estudiante con discapacidad, este último sentido a veces aturdidor en una práctica pedagógica, que pugna por el cambio.

Sobre esas escuchas que aturden, pero también expresar en aquellas otras voces docentes que animan; porque también las hay de esas y se agradece, hemos aprendido. Desde este área y en diálogo fraterno con otros espacios institucionales, tanto de la universidad, al situar singulares apoyos y experiencias que trazan otras culturas y comunidades institucionales inclusivas en el nivel.

La posibilidad de recorrer, de vivenciar, de aproximarse y comprender una problemática de un colectivo de estudiantes, pero también de escuchar a sus familias, compañeros/as, docentes, y a otras instituciones, permitiendo problematizar y dar continuidad de modo permanente a la búsqueda de aquellas ayudas y sostenes en pos del cuidado de trayectorias.

De seguro que los errores han sido parte del proceso. Lejos de pasarlos por alto, nos hemos detenido en ellos, abriendo un poquito más la mirada, escuchando y observando, de modo atento todo lo que nos ha rodeado y sucedido, para llegar hasta aquí.

Espero que esta Diplomatura y todas aquellas experiencias que la rodean en el espacio universitario, sean oportunidad para seguir encontrándonos en este recorrido, con incertidumbres pero que de a poco se han ido allanando en algunas ideas más claras que nos encuentran, y que posibilitan el acceso y continuidad de trayectorias de estudiantes con discapacidad, entre otros colectivos, en Educación Superior: *¡Vamos por más!*

¡Abrazo fraterno!

Mónica

La discapacidad intelectual en las Universidades

La Diplomatura Orientada. Por Bibiana Misischia

Sin duda mi lejana elección del Profesorado en Discapacidad Mental y Social, allí en 1987 ha dejado huella hasta estos días. Ha corrido mucha agua bajo el puente, entre ellas las formas de referir a la discapacidad intelectual, diferente a lo que el nombre del profesorado indicaba en esos momentos; y también experiencias que han ido retomado la posibilidad de seguir unida a aquella elección. Y así al iniciar en el año 2009 el anteproyecto Universidad y Discapacidad en la Universidad Nacional de Río Negro, no hubiera imaginado que la historia que refleja el intercambio de las cartas del apartado anterior hubiera sido posible, en su máxima expresión de lo sensible e inteligible; al menos para mí.

Estamos hablando de la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de personas con discapacidad intelectual en la educación superior. Escribí en mi tesis de Doctorado,

la particularidad de las personas con discapacidad intelectual pone en evidencia la falta de estrategias para el abordaje de formas de construcción diferentes del conocimiento y la existencia preponderante de prácticas pedagógicas definidas desde la homogeneidad. Se desdibuja u oculta esta situación con políticas estructuradas en un concepto de igualdad basado en el acceso y oferta, que sin embargo no transita por el de equidad en el marco de las diferencias. (Misischia, 2019, p. 105)

Los procesos de adecuaciones curriculares en la escuela secundaria obligatoria en Argentina, que menciona Denise, han generado un acercamiento de personas con discapacidades intelectuales a la Universidad. Generalmente el acceso va de la mano de situaciones de frustración, enojo, decepciones, impotencia, que terminan en abandono. Para poder transitar como estudiante regular una carrera universitaria, que certifique luego el ejercicio de una profesión determinada, es necesario acreditar un conjunto de conocimientos, que se definen en los planes de estudio. Si esta acreditación no es posible, no hay opciones de ser parte de la vida universitaria, en su aspecto central que es la formación académica profesional.

¿Qué propuestas pueden configurarse para estos/as estudiantes? ¿Cómo reconocer al otro en su singularidad y ofrecer desde la universidad opciones que respondan a su posición subjetiva? y en el mismo escrito también me preguntaba:

¿qué nos dice la tensión entre trayectorias educativas y certificaciones profesionales? ¿Dónde queda el sujeto entre la frustración y los deseos de estudiar?, ¿entre los factores protectores de apoyo y refuerzo y los factores desencadenantes? Surgían nuevos interrogantes. ¿Las posibilidades de acceso quedan limitadas a ofertas académicas cerradas y exclusivas para personas con discapacidad? ¿La accesibilidad académica plena con titulación es una utopía? (Misischia, 2019, p. 106)

Estos interrogantes, llevaron a investigar qué opciones se ofrecían en la educación superior y al mismo tiempo se constituían en una invitación como Universidad a encontrar otras formas, que inclusive pondrían en cuestión las prácticas pedagógicas vigentes. A partir de lecturas, intercambios y búsquedas, podrían agruparse tres formatos o propuestas para personas con discapacidad intelectual:

- Propuestas orientadas a la adquisición de habilidades sociales y/o de competencias ligadas a la empleabilidad. Aquí los estudiantes con discapacidad participan de las actividades deportivas, culturales y sociales de la Universidad junto al resto del estudiantado y transitan diferentes clases, cursos y/o seminarios específicos para ellos/ellas, donde se genera una formación en las habilidades y competencias mencionadas. Estas propuestas me hacen recordar a la presencia de las aulas especiales en aquella educación obligatoria, al interior de la escuela. Sin duda, se vuelve necesario el desarrollo de dichas capacidades, sin embargo no es suficiente, a mi entender, para el logro de la accesibilidad académica. Se accede a una titulación relacionada a habilidades sociales, laborales y emocionales, con materias como autoconocimiento, autonomía personal, TIC, búsqueda de empleo, entre otras. En nuestras

universidades estas propuestas suelen estar ligadas a programas y/o proyectos de extensión sin titulación.

- Carreras específicas para estudiantes con discapacidades intelectuales, son propuestas cerradas donde solo pueden inscribirse estudiantes con dicha discapacidad. Estas propuestas suponen que todas las personas desean aprender lo mismo, aprendizajes de base que pueden alcanzar y se organizan en base a ello, para el logro de la titulación. Sin duda al dictarse en los mismos edificios universitarios, al igual que las propuestas precedentes, genera un proceso de inclusión, pero no de accesibilidad académica. En nuestro país, podemos mencionar como ejemplo el programa de Estudios Cascos Verdes¹; impulsado por una Asociación Civil en articulación con Universidades Privadas.
- Propuestas en un campo disciplinar a elección, se desarrollan principalmente en Canadá, Estados Unidos, Australia y Países Nórdicos. Se centran en propuestas académicas, que no son diferenciadas entre estudiantes con y sin discapacidad; con el formato College, sistema flexible donde el estudiante va seleccionando las materias, dentro de una normativa, con el apoyo de un mentor. En Argentina las Universidades no poseen este formato, si áreas destinadas a acompañar a estudiantes con discapacidad que los deseen, a través de configuraciones de apoyo, para el logro de la accesibilidad académica, en condición de estudiantes regulares.

Retomando nuestro relato, y luego de identificar estos modelos, seguía siempre la duda de qué podía ofrecer la Universidad a quienes no cumplimentasen los contenidos mínimos en la totalidad y/o algunas de las materias. Qué propuesta podría basarse en itinerarios particulares, sobre las trazas de los trayectos que la Universidad propone en sus propuestas de carreras. Especialmente para estudiantes con discapacidad intelectual, pero también para cualquier persona que tenga una forma otra de construcción del conocimiento y el firme deseo de sumergirse en un campo disciplinar en particular.

Sabemos que para poder transitar como estudiante regular una carrera universitaria, que certifique luego el ejercicio de una profesión determinada, es necesario acreditar un conjunto de conocimientos, que se definen en los planes de estudio. La experiencia transitada por Denise, y también por otros/as estudiantes nos llevó a una primera propuesta.

La misma consistía en proponer al/la estudiantes cursar como estudiantes vocacionales, que pueden inscribirse en diferentes asignaturas a su elección, sin formalizar el registro en las carreras de grado correspondientes. Esta posibilidad que estaba pensada para personas que les interesara cursar algunas materias en función de sus intereses abría una puerta más personalizada. Sin embargo al inscribirse debía cumplimentar con las condiciones de acreditación de estudiantes regulares. A partir de esta barrera se modificó la normativa, incorporando un artículo que diera lugar a la Comisión Asesora en Discapacidad junto al/la estudiante a flexibilizar las condiciones mencionadas. Persistía un problema de la mano del de la acreditación: la imposibilidad de titularse.

Mientras avanzábamos y proponíamos este formato, algunos/as lo tomaban, otros/as no, y la experiencia nos indicaba el rumbo, nos permitía construir saberes compartidos para lo que finalmente fue la propuesta de la Diplomatura Orientada. La misma, según (Resolución N° 057/2019), en su artículo 2 indica que:

Se dirige a personas con discapacidad que requieran adecuaciones significativas en los contenidos mínimos de algunas o la totalidad de las asignaturas. Se extiende un certificado con la leyenda "Diplomado/a Universitario/a Orientado/a a.... con indicación de la mención del área de conocimientos que corresponda. (p. 3)

¹ <https://www.cascosverdes.org/programa-de-educacion-ambiental/>

Según su artículo 1 las Diplomaturas,

no constituyen una carrera de grado ni de posgrado por lo que concluyen con una certificación de saberes que no habilita el ejercicio profesional ni técnico-instrumental”. Este formato posibilita no solo la recuperación del deseo del/la estudiante en un campo disciplinar, sino además compartir en las materias seleccionadas la cursada con los/las estudiantes, pudiendo certificar el conocimiento adquirido en función de una trayectoria definida. Ello sin desmedro de la participación en otras actividades de la vida universitaria como actividades culturales, deportivas, etc; como así también de aquellas destinadas a personas con discapacidad en particular (p. 1)

La normativa incluye una reglamentación de la Diplomatura Orientada, (Resolución N° 005/2020) donde se detalla la propuesta. En su artículo 1 indica que:

constituye un trayecto formativo integral destinado a estudiantes con discapacidad inscriptos en cualquier carrera de la Universidad Nacional de Río Negro y compuesto por asignaturas, cursos, módulos y experiencias universitarias no curriculares -participación en talleres, actividades deportivas, programas de trabajo social, proyectos de extensión, etc.- que contribuyen al desarrollo de cuatro dimensiones de los/as estudiantes con discapacidad: socio afectiva -identidad y ser social-, académica funcional -relacionadas al desarrollo de competencias cognitivas y asociadas al campo de conocimiento elegido-, formación integral -vida social, habilidades para la vida- e inclusión en la vida universitaria -integración académica, inclusión cultural, inclusión deportiva e inclusión pre laboral. (p. 1)

Dicha diplomatura posee un mínimo de horas destinadas a la integración académica -384 horas-, el equipo de asistentes pedagógicos junto a Vida Estudiantil diseña y lleva adelante el Plan de Trabajo, con participación del/la estudiante, la Dirección de Carrera, coordinado con los/las docentes de las materias a cursar en el trayecto formativo. Finalizado y acreditado el Plan de Trabajo, se extiende la certificación, la que se entrega en los actos de colación.

Es de relevancia señalar que la Universidad promueve que los/las estudiantes con discapacidad transiten la misma como estudiantes regulares, esta es una opción más, que da respuesta a ciertas necesidades y que inclusive podría proyectarse para otros/as estudiantes sin discapacidad, en la búsqueda de una propuesta formativa que no se signe por la homogeneidad, sino por la heterogeneidad.

Programa de Entrenamiento Laboral, PEL. Por Mónica Delgado

Parte de aquella heterogeneidad mencionada en el párrafo anterior que ha sido recuperada por Bibiana permite pensar diversas intervenciones vinculadas a las situaciones educativas. Al mismo tiempo refleja en la opción de ofrecer un abanico de propuestas, algunas más concretas y otras más complejas que enriquezcan la formación académica en cada estudiante.

En ese sentido, la universidad desarrolla por ejemplo de modo reciente un “Programa de Entrenamiento Laboral” -PEL-. El mismo se constituye en una experiencia de formación académica y social, en un formato de capacitación, con tutores pero también al interior de grupos, en una modalidad entre pares.

Dicha propuesta busca la capacitación de estudiantes, entre ellos/as personas con discapacidad, en relación también a un programa vinculado al área de Bienestar Estudiantil, de formación de “Tutores Pares”. En la posibilidad de desarrollo de competencias, vinculadas en el contexto de la accesibilidad académica y de la accesibilidad comunicacional, aparecen actividades y tareas que tienen objetivos específicos en la digitalización y subtítulos de materiales audiovisuales. Es decir, el conocimiento de algunas herramientas y soporte TIC, y también de algunos software específicos para conocer y desarrollar dichas actividades.

Este Programa Laboral, establece una propuesta que se desarrolla conjuntamente desde la UNRN, junto al Ministerio de Trabajo de Nación y la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, en su área de Gestión y Empleo. El programa cuenta con dos líneas de entrenamiento y formación laboral, una vinculada a tutores

pares y otra a procesos de digitalización. Ambas líneas se enmarcan en la perspectiva de accesibilidad comunicacional en la que los/as estudiantes han elegido en base a diálogos previos con asistentes pedagógicos, dónde situar su formación, si en uno u otro proyecto.

Este sentido de elección, como aquel que los/as ha llevado a optar por una Carrera entre otras, constituye un espacio de decisión por parte de cada estudiante. En este orden creemos tal como lo expresa Rascovan (2016), en torno a las elecciones y construcciones subjetivas que se van suscitando en un sujeto; que una “decisión produce un acontecimiento que modificará la flecha del tiempo en la historia subjetiva” (p.106)

Sobre estas decisiones, se destaca que del Programa construido desde la Asistencia Pedagógica en discapacidad -APD- participan en la implementación y monitoreo del mismo, algunos/as estudiantes con discapacidad, que de modo activo coordinan también algunas de las actividades previstas de formación y capacitación.

De esta forma, creemos desde el área que esta experiencia se constituye en espacio de aprendizaje y formación académica, de participación y decisión activa del colectivo de estudiantes con discapacidad, en el Nivel Superior. Asimismo expresar que las actividades de capacitación, son coordinadas por el equipo de Asistencia Pedagógica -APD, con el que cuenta nuestra institución junto a estudiantes que participan de un “Programa de Trabajo Social” de la universidad en el cual se generan condiciones de intercambio entre estudiantes, y se establece un trabajo colaborativo entre ellos/as.

Desde la APD, observamos que esta capacitación, ofrece a los/las estudiantes, conocimientos concretos vinculados a la producción de materiales accesibles, digitalización de distintos materiales -texto e imagen- y subtitulación, junto al manejo y profundización de herramientas tecnológicas y comunicativas, así como conocimiento y usos de programas y software -como los lectores de pantalla- de valor para esta tarea. Al mismo tiempo, al interior del grupo de trabajo, existe la posibilidad de acompañar desde la línea de tutores pares con discapacidad, a otros/as estudiantes en el contexto de la accesibilidad comunicacional y académica.

Cabe destacar que el programa también fomenta, tareas por etapas con objetivos de corto y mediano plazo, atravesadas por lógicas de tarea grupal y trabajo de modos cooperativos y colaborativos, entre estudiantes y asistentes APD. De igual manera, avanza en el conocimiento, construcción y adquisición de habilidades personales.

Por otra parte, el programa de entrenamiento al que se ha hecho referencia, y el de trabajo social, en relación a la propuesta de recorrido por la diplomatura, constituyen en la actualidad de la universidad, y en el contexto de la Educación Superior, tránsitos que entendemos permiten pensar, situar y proyectar, *experiencias de accesibilidad académica posibles*, en las que también participan estudiantes con discapacidad intelectual. Dichos tránsitos están orientados a la adquisición de habilidades sociales y/o de competencias y conocimientos ligados a la empleabilidad, y a su vez en la posibilidad de adquisición, convertirse en una opción de formación hacia otros, desde una posición protagónica.

Aportes desde la experiencia en diálogo con otras ideas

Al leer lo escrito, aparecen tres ideas y relaciones conceptuales que venimos leyendo en el último tiempo: experiencia, educación, estética, y acontecimiento. Quizás estas reflexiones posibiliten construir encuadres para propuestas que interpelen las relatadas, con el fin de generar opciones de formación universitaria que cobijen otras formas de construcción de conocimiento. Por aquí continua nuestra conversación.

BM: Preparando una de las clases del Taller de Práctica Docente, justamente donde presentábamos el encuadre de la materia, apareció una noción, la de la educación como experiencia vital. Atenta a ello, seguí escuchando en otras personas la misma idea. Un punto que se ponía el diálogo era la recuperación de lo sensible, lo singular, lo vivido y lo narrado sobre ello, convertido en experiencia. Algunas surgían como núcleos de sentido o en acontecimientos que nos posibilitan ver lo que aún no miramos, ni soñamos y se convierten en un nuevo horizonte de sentido.

Entonces volvimos a la lectura de las relaciones entre educación y estética que traen Frigerio y Diker, (2012) donde la última se entiende como fábrica de lo sensible y modos de otro conocer, repartir/distribuir e inscribir. También se recuperan las conversaciones entre Larrosa y Rechia (2019) que nos invitan a repensar/nos en el espacio educativo, en un diccionario que nos interpela paso a paso. Y en este movimiento, nos lleva a dialogar con aportes de la fenomenología francesa, particularmente el giro levinasiano y algunos aportes de Merleau Ponty. Este escrito sin duda surge de la experiencia, de la construcción de saberes pedagógicos que se constituyen desde una idea de la educación en su relación con la estética, una abertura que si uno observa, está atento/a, está disponible por un instante y posibilita lo indisciplinado. Una textura de lo sensible que genera movimientos de ruptura y deja huellas en las presencias humanas. Desde lo que alguna vez fue pura utopía, pareciera acontecer algo distinto, que lleva a pensar en palabras de Diker y Frigerio (2012) que:

(...) toda educación se expresa en una estética, [que] pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y conocimiento [que] ... despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de volver disponible lo pensable. (p .10)

Esta posición reflejada en lo narrado tiene efectos políticos y éticos en lo educativo, ya que se distribuyen posiciones de poder en un sistema jerarquizado que traza líneas que separan el saber del no saber, las capacidades de las incapacidades, pero con puntos de fuga que resisten en los límites de las fronteras. ¿Quiénes somos, qué autoridad ética tenemos para elegir por otros, para generar esas líneas de separación? Podemos, mejor dicho, tenemos la responsabilidad política y ética de buscar, encontrar y/o generar esos puntos de fuga, como integrantes del sistema educativo. La universidad no es solo un conjunto de normas instituidas, es también lo instituyente que puja, que se desamarra de lo normativo, para que la emergencia de la experiencia vital, singular y colectiva emerja.

MD: Sobre aquella singularidad presente en una situación y práctica educativa, interesa recuperar desde el filósofo francés Badiou, citado y analizado por el filósofo argentino Cerletti (2008), algunos sentidos que desarrollan esta concepción. En tanto singularidad comprendida en la:

posibilidad que constituye la excepcionalidad sobre la que es factible que ocurra algo diferente de lo normal... Que exista una singularidad significa que hay una multiplicidad presente en la situación que tiene rasgos o componentes que no son o no pueden ser presentados de manera independiente por dicha situación. Es decir, la multiplicidad sólo es tenida en cuenta genéricamente como un conjunto de diversas particularidades o rasgos, pero esas particularidades no están presentes, a su vez, en la situación. El intento de representación que el estado hará de esta multiplicidad estará construido sobre lo que para él es visible, y lo visible es sólo la multiplicidad en cuanto unidad. Eventualmente, podrá distinguir algunos elementos de esta multiplicidad, pero, si se trata de una singularidad, no podrá hacerlo con todos. Hay, entonces, algo o alguien que, en sentido estricto, no puede ser representado porque habrá algún aspecto de la multiplicidad presentada que se le escapa a la representación. (p. 53).

Sobre esta concepción de singularidad y sus implicancias en la complejidad pedagógica, podemos ubicar la situación como nos ha ilustrado y acercado en su reflexión Denise, de primera mano. En tanto dicha presencia irrumpe en su ser, en el espacio universitario, en una situación y práctica educativa que se cimenta de modo principal en aquello que está institucionalizado, en la historicidad del nivel. Donde aquello instituido muchas veces no daría lugar en las aulas por las que transitan nuestros/as estudiantes con discapacidad, a un sitio para lo diferente.

La presencia de un/a estudiante con discapacidad, en la situación educativa estará por así decirlo garantizada en la condición de alumnidad, prevista en la continuidad del sistema educativo, en este nivel también -aunque en un rasgo que la acompaña desde el origen de este nivel y sistema educativo, caracterizado por la no obligatoriedad- y de acuerdo a un criterio que no deja de ser y traer a escena de modo permanente, aquel atributo “normalizador”.

Sin embargo, la posibilidad que esté *representada* en el espacio universitario, que lo habite y lo transite un/a estudiante con discapacidad, es una circunstancia que complejiza el contexto pedagógico, en tanto algunos

rasgos y elementos propios de la situación educativa, no han sido reconocidos, y más bien parecieran invisibilizados. Y en contrapartida desafían en el cotidiano desde hace tiempo, a experiencias que visibilicen, tomen aquello que está sucediendo en una práctica que puede traernos la cualidad del reconocimiento, y la capacidad de ser parte de otras construcciones académicas.

En este sentido, una práctica y construcción, como la que podría acercar la diplomatura, permitiría construir un trayecto educativo en el nivel, y creemos trazaría otras posibilidades y entramados de “representación” sobre la situación educativa de personas, estudiantes con discapacidad.

En este recorrido conceptual, detenemos en la categoría de “acontecimiento” en su relación con la educación superior, en la medida que esta nos invita a pensar otras construcciones en las instituciones y situaciones educativas. En tanto, “lugares eminentes de encuentros y dada la complejidad que los caracteriza, constituyen sitios de acontecimientos” (Cerletti, 2008: 58).

El autor nos invita a reflexionar, en torno a las instituciones y situaciones educativas, para que sean realmente “sitios de acontecimientos”, es decir que allí acontezca algo, en el orden de la transformación, para lo cual se requieren también otras condiciones. Tal vez la irrupción de una diplomatura, de otros modos de gestionar un proyecto pedagógico, unos currícula que se construyen en un devenir dinámico, en tanto alberga la singularidad de un trayecto, la participación de diferentes actores institucionales, y de aquel/lla estudiante que nos propone también y de modo fundamental, otras maneras de representarnos como docentes - educadores.

BM: Sin duda el encuentro en ese acontecimiento sucede en los cuerpos. Releí un párrafo subrayado en el texto

Sobre los cuerpos siempre se imprimen las trazas de sensaciones, como sobre el aparato psíquico se imprimen y sobre imprimen las trazas de lo que hace marca y deja huella. O dicho de otro modo: para todos los sujetos, allí donde donde el continente para el pensar toma nombre de yo-piel, las huellas de los encuentros se imprimen y el trabajo de elaboración -lo propio del hombre- se sobreimprime (Frigerio, 2012: 28)

Esas decisiones que tomamos como gestores, como docentes, sin duda dejan huella en los cuerpos, también de las que hieren, las que imposibilitan. No desde una estética que recupera lo bello, sino también inscripciones de incomodidades, injusticias, dolor.

Podemos recuperar esa experiencia, definida por Larrosa (2019) como “lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que ocurre, no lo que toca” (p. 179), como impresiones sensoriales que se manifiestan – al decir de Goldstein respecto al arte- como acontecimiento. El desafío es quizás, en el medio de un sistema universitario pensado desde la uniformidad, desde las reglas, desde lo homogéneo, que

se promuevan sobre impresiones estéticas que, como en una nueva vuelta, reintroduzcan sus particularísimos efectos donde lo sensorial y lo racional rectifican antiguas trazas fallidas y habilitan que se inscriban, transcriban y hagan surgir, en nuevas experiencias, otros sentidos, ligados a la curiosidad, el juego y la libertad. (Goldstein, 2012: 58)

Permitiéndonos enfocar de a momentos en la invisibilidad latente, al generar un entrelazo en la idea de Merleau Ponty (1970), que posibilite el desborde de la propia visión, e imaginar otros horizontes, hacia el encuentro intersubjetivo de lo que se siente y lo que siente. O desde Levinas (1993) la búsqueda de lo trascendente, en el desafío que me provoca la presencia del otro, que se hace rostro inabarcable e inalcanzable y estar disponible, atento/a a lo que acontece, que sucede de modo imprevisible sin poder anticiparse, quedarse allí y mirar, sentir como ese mundo se inscribe en un mundo para mí, en mis propios términos en co-existencia y me cuestiona afirmando la multiplicidad por sobre la totalidad, dando la oportunidad de soltar.

En términos de Larrosa (2019), poner algo del mundo sobre la mesa, hacer sensible y convertirlo en público. Quizás eso es lo que buscamos al compartir esta experiencia, para ponerla en conversación, para pensar y poner en relación esas formas de vivir; y volvemos así a la idea de lo educativo como experiencia vital. Por ello este escrito no busca la creación de nuevos conceptos o ideas, sino conversar en torno a la experiencia, a lo

acontecido, lo que nos ha conmovido, modificado algo del mundo y de nosotros, pero que ya está instituido y por eso nos deja la responsabilidad de seguir mirando, corriendo fronteras, y dudando de nosotros/as mismos/as.

MD: Es un escrito, que de modo acotado invita a conocer una experiencia pedagógica, que ha sido debatida, analizada, construida e instituida en el espacio universitario. En el presente y desde hace un tiempo se pone en marcha, y en ese movimiento ha permitido el diálogo entre actores, así como el detenimiento de modo sensible para pensar qué otros proyectos y situaciones pedagógicas son posibles; también en este nivel. La diplomatura se constituirá así en una vivencia pedagógica, cuya traza deja otras escenas y rumbos para transitar junto a nuestros/as estudiantes.

Tal vez podremos escuchar en ellos/as, en sus gestos y voces, como protagonistas de este recorrido: sus sentires, pensamientos e ideas de este trayecto. Recabemos y escuchemos de modos muy atentos, con la certeza de aquella disponibilidad necesaria en la comunicación pedagógica; podremos seguir instalando otros interrogantes como educadores en la relación pedagógica, y nuevos escenarios con “prácticas y situaciones educativas e institucionales” de carácter necesariamente “inclusivas”.

DP: Creo que es importante crear nuevos escenarios con “prácticas y situaciones educativas e institucionales” para que estas sean inclusivas y generen acciones positivas para que también de alguna manera se permita el empoderamiento de las personas con discapacidad dentro de la universidad y su impacto positivo en la misma. Y con respecto a la inclusividad, Misischia (2008) menciona la tendencia a negar lo “anormal”. Se habla de negación porque

el sujeto está presente tanto en la *integración* como en la *inclusión*, pero no desde *su lugar*, no desde su especificidad de sujeto único, requerido de presencia, lleno de significado, que es la clave del sentido social que posibilita verlo como sujeto. Ambos términos lo excluyen de nuestra cotidianeidad, en el sentido de pensarlo como sujeto capaz de cuestionar y cuestionarnos. (p. 3)

Un impostergable al momento de planear estos nuevos escenarios.

Más específicamente, la inclusión del alumno/a con discapacidad dentro de la carrera de Teatro, significa reconocer el cuerpo diferenciado. Concepto tratado en “El actor con cuerpo diferenciado y la poética de Antonin Artaud” el cual refiere a la alteridad del cuerpo en las propuestas escénicas en donde “el reconocimiento y la aceptación de la desigualdad chocan constantemente con el deseo de garantizar una posible homogeneidad social” (Oliveira y Salles, 2012, p. 74).

Llegar al final y retomar las palabras de Oliveira y Salles (2012) en torno a los cuerpos, las imágenes y las vivencias denigrantes que se subvierten en términos del autor quien sostiene:

Todas estas cuestiones acerca del actor con cuerpo diferenciado, que es habitualmente estigmatizado, condenado al ostracismo social, porque provoca y perturba la imagen tradicionalmente atribuida al cuerpo humano perfecto, se intensifican en el teatro contemporáneo, pues estos cuerpos traen registrados en sí mismos las innumerables situaciones denigrantes que vivieron y viven debido a su condición y, finalmente pueden y deben tener la oportunidad de cuestionar, denunciar y subvertir junto a los espectadores todo el proceso de estigmatización de las personas con cuerpos diferenciados en las artes escénicas y en la sociedad contemporánea. (p. 86)

Referencias bibliográficas

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Del Estante.

Frigerio, G. y Diker, D. (2012) Educar (sobre) impresiones estéticas. Serie Seminarios del CEM. Colección del estante.

Goldstein, G. (2012) La experiencia estética como experiencia de conocimiento. En Educar (sobre) impresiones estéticas. Serie Seminarios del CEM. Colección del estante.

Larrosa, J. (2019) P de Profesor. (con Karen Recchia). Noveduc.

Levinas, E. (1993) El tiempo y el otro. Paidós.

Merleau Ponty, M. (1970) Lo visible y lo invisible. Ed. Seix Barral. Mischia, B. (2008) La construcción social de la discapacidad en “Búsqueda de sentido y significación del Otro en la educación especial y común. Un espacio para transformar”. Editado por la Universidad Nacional del Comahue

Mischia, B. (2019) *Relaciones entre Universidad y Discapacidad. Voces acalladas que resuenan*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.]

Oliveira, F. H. M., & Salles, N. (2012). El actor con cuerpo diferenciado y la poética de Antonin Artaud. *telondefondo. Revista de Teoría y Crítica Teatral*, (16), 74-86.

Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Paidós

Fecha de presentación: 08/02/2021

Fecha de aprobación: 23/3/2021

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O PROGRAMA TUTORIA ESPECIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, BRASIL, EM FOCO

Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior: el programa tutoria especial de la Universidad Estatal de Paraíba, Brasil, en foco

The inclusion of students with disabilities in higher education: the special tutoring program of the State University of Paraíba, Brazil, in focus

Eduardo Gomes Onofre, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.
eduonofre@gmail.com

Tatiane Virgínia Gomes de Almeida, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.
tatianevirginia@hotmail.com

Paulo Vidal Guanabara de Azevedo, Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.
paulo.vidal45@gmail.com

Vanessa Porto Alexandrino, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
vanessaporto.alexandrino@gmail.com

Gomes Onofre, E., Gomes de Almeida, T. V., Vidal Guanabara de Azevedo, P. y Porto Alexandrino, V. (2021). A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: o programa tutoria especial da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil, em foco. *RAES*, 13(22), pp. 63-74.

Resumo

No Brasil vem crescendo, nas últimas décadas, o número de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior. As instituições de ensino superior brasileiras têm sido convocadas a responder, de modo cada vez mais eficaz, às especificidades destes estudantes. Assim, o objetivo principal do presente estudo é investigar práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB – Brasil que favorecem o processo de inclusão de estudantes com deficiência. Realizamos uma pesquisa qualitativa. Utilizamos como instrumento metodológico uma entrevista semiestruturada. Participaram deste estudo dezesseis estudantes da mencionada universidade, sendo sete com deficiência, um com Transtorno do Espectro Autista e oito sem deficiência. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2019. Os resultados indicaram que o programa denominado Tutoria Especial e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão oferecidos pela UEPB desenvolvem ações que favorecem a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Referente aos desafios para tal processo, a ausência de uma formação de professores que discuta as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência e o preconceito são barreiras ainda presentes nas Instituições de Ensino Superior no Brasil que dificultam o processo de inclusão dos referidos sujeitos. Concluímos que o trabalho de mediação no processo de ensino-aprendizagem de um colega oferecido aos estudantes com deficiência e um espaço de acolhimento onde oferece recursos pedagógicos e realiza

adaptações de materiais didáticos são algumas das conquistas da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil, frente ao processo de inclusão dos mencionados estudantes.

Palavras-chave: incluso/ educação superior/ estudantes com deficiência

Resumen

En Brasil, el número de matrículas de estudiantes con discapacidad en la educación superior ha aumentado en las últimas décadas. Se ha pedido a las instituciones de educación superior brasileñas que respondan, cada vez con mayor eficacia, a las especificidades de estos estudiantes. Así, el objetivo principal de este estudio es investigar prácticas pedagógicas inclusivas desarrolladas en la Universidad Estatal de Paraíba - UEPB - Brasil que favorecen el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Realizamos una investigación cualitativa. Utilizamos una entrevista semiestructurada como instrumento metodológico. En este estudio participaron 16 estudiantes de la mencionada universidad, siete con discapacidad, uno con Trastorno del Espectro Autista y ocho sin discapacidad. Las entrevistas se realizaron en el segundo semestre de 2019. Los resultados indicaron que el programa denominado Tutoría Especial y el Núcleo de Accesibilidad e Inclusión que ofrece UEPB desarrollan acciones que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En cuanto a los desafíos para tal proceso, la ausencia de formación docente que discuta las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad y los prejuicios son barreras aún presentes en las Instituciones de Educación Superior en Brasil que dificultan el proceso de inclusión de los sujetos referidos. Concluimos que el trabajo de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un colega ofrecido a estudiantes con discapacidad y un espacio de acogida donde se ofrecen recursos pedagógicos y adecuan materiales educativos son algunos de los logros de la Universidad Estadual de Paraíba, Brasil, frente al proceso de inclusión de los estudiantes mencionados.

Palabras Clave: inclusión/ educación superior/ estudiantes con discapacidad.

Abstract

In Brazil, the number of enrollments of students with disabilities in higher education has been increasing in recent decades. Brazilian higher education institutions have been called upon to respond, more and more effectively, to the specificities of these students. Thus, the main objective of this study is to investigate inclusive pedagogical practices developed at the State University of Paraíba - UEPB - Brazil that favor the inclusion process of students with disabilities. We conducted a qualitative research. We used a semi-structured interview as a methodological tool. Sixteen students from the mentioned university participated in this study, seven with disabilities, one with Autism Spectrum Disorder and eight without disabilities. The interviews were conducted in the second half of 2019. The results indicated that the program called Special Mentoring and the Accessibility and Inclusion Center offered by UEPB develop actions that favor the inclusion of students with disabilities in higher education. Regarding the challenges for such a process, the absence of teacher training that discusses the special educational needs of students with disabilities and prejudice are barriers still present in Higher Education Institutions in Brazil that hinder the process of including these subjects. We conclude that the work of mediation in the teaching-learning process of a colleague offered to students with disabilities and a welcoming space where they offer pedagogical resources and adapt educational materials are some of the achievements of the State University of Paraíba, Brazil, in the face of the process inclusion of the mentioned students.

Key words: inclusión/ college education/ students with disabilities.

Introdução

Os sistemas educacionais brasileiros passaram por mudanças nas últimas décadas que desencadearam algumas conquistas, no que concerne o acesso de estudantes com algum tipo de deficiência em todos os níveis de ensino. Essas conquistas, que se fundamentaram em dispositivos legislativos, proporcionaram a elaboração de metodologias que favoreceram o desenvolvimento cognitivo dos mencionados estudantes, os quais começam a chegar nas Instituições de Ensino Superior – IES. Esta afirmação se fundamenta nos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, os quais afirmam que “entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento” (Brasil, 2016a, p. 5), onde as matrículas na educação superior de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no Brasil entre 2009 e 2016 aumentou de 20.530 para 35.891 estudantes, sendo a maioria estudantes com deficiência física (Brasil, 2016b).

O mais recente dispositivo legal de garantia dos direitos das pessoas com deficiência, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei 13.146 do ano de 2015, define em linhas gerais em seu artigo vigésimo sétimo que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 19).

De acordo com Sampaio (2014) os sistemas de ensino superior brasileiros estão se tornando maiores e mais complexos, independentemente de suas origens, trajetórias e configurações. Sua expansão, deflagrada no final do século XX e ainda em curso em diversos países, é um fenômeno de grande magnitude e celeridade. Consoante ao crescimento de estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil, no período de 2006 a 2016, Alexandrino et al. (2016) afirma que “este crescimento evidente e notável representa conquistas na inclusão educacional, entretanto, observam-se dificuldades nesta etapa do processo educacional, devido ao despreparo das instituições de ensino” (p.2).

O processo de inclusão exige que as universidades estejam aptas a receber os estudantes com deficiência, considerando em suas dimensões arquitetônicas, pedagógicas e em sua disponibilidade de recursos que auxiliem tal processo de modo a garantir a permanência desses estudantes ao longo de toda sua graduação. Furlan e Ribeiro (2015) reconhecem que, devido a recente condição de ingresso no ensino superior de estudantes com deficiência, várias universidades vêm compartilhar as dificuldades que encontram com tal processo.

Além do aumento de estudantes com deficiência no ensino superior brasileiro, as pesquisas mostram que, o contingente desses estudantes também é muito mais heterogêneo em termos de idade, sexo, nível socioeconômico, cor, etnia, motivações, expectativas e projetos profissionais. Em 2014, por conta de um conjunto de fatores, como criação de novas instituições e cursos e, ainda estímulo ao acesso por meio de iniciativas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), o número de matriculados no ensino superior como um todo teve um grande incremento e o ingresso de pessoas com deficiência nestas instituições também cresceu. O INEP (Brasil, 2016b) aponta que em 2016, 8.048.701 estudantes se matricularam em cursos superiores no país, e com um índice médio de crescimento anual de 4,9%, nos últimos dez anos, o registro na educação superior cresceu 62,8% nesse período. Consoante ao ano de 2015, o crescimento foi de apenas 0,2%.

Essa diversidade no perfil do estudante que ingressa no ensino superior é bastante significativa e se deve, além dos programas citados anteriormente, às políticas equitativas de acesso que trouxeram consigo um novo desafio às universidades: garantir não só o acesso, mas, sobretudo a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (Rozek & Martins, 2016). Quase cinco anos depois da lei que instituiu as cotas nas universidades e institutos federais do país para estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas, as pessoas com deficiência passam a ser contemplados na reserva de vagas através do Decreto 9.034/2017, publicado em abril, no Diário Oficial da União (DOU), que regulamenta a Lei 12.711/2012.

Dessa forma, embora o Ensino Superior tenha sido inserido mais tardiamente na pauta das discussões sobre as políticas de Educação Inclusiva no país, entende-se que é inevitável não só reconhecer essa necessidade, como também avançar no sentido de pensar a inclusão nesse contexto (Santos & Hostins, 2015). Além disso, pode ser uma oportunidade de acelerar as adaptações das universidades, tanto no que se refere à estrutura física quanto à humana (formação de professores e funcionários para atender bem este público, por exemplo) e também um estímulo para que as pessoas com deficiência completem seus estudos no ensino médio. Não basta criar a cota, é preciso ter as condições de atendimento a este público, caso contrário, ele ingressa, mas acaba desistindo e isso seria uma exclusão.

Neste sentido, considerando o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino superior nos últimos anos, o presente estudo nasce e se propõe a estabelecer um processo reflexivo sobre tais questões e investigar práticas pedagógicas inclusivas que vêm sendo desenvolvidas, por docentes e funcionários, em instituições de ensino superior, especificamente na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), através de entrevistas semiestruturadas com estudantes que apresentam alguma deficiência que participam do programa “Tutoria Especial”, instituído pela resolução/UEPB/CONSEPE/013 do ano de 2006. Esse programa se tornou objeto desta pesquisa por se apresentar como uma ação de intervenção, se propondo a oferecer assistência pedagógica a estudantes com deficiência regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação. O programa “Tutoria Especial” favorece uma experiência de inclusão aos tutores responsáveis por tais estudantes que, em suas atribuições, devem auxiliar o estudante com deficiência em tarefas pedagógicas e científicas, além de trabalhos práticos e experimentais, como também orientar em seus estudos teóricos e práticos (UEPB, 2006).

Método

Para este estudo, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa, em virtude de que esse tipo de investigação está interessado na perspectiva da construção social dos participantes acerca de suas práticas cotidianas relativas à questão da pesquisa e por considerar o diálogo do pesquisador/a com os/as participantes do estudo como parte explícita da produção de conhecimento (Flick, 2009). De acordo com Godoy (1995) a pesquisa qualitativa utiliza-se do ambiente natural como fonte direta de coleta de dados e tem o pesquisador como instrumento fundamental para esta coleta; se tratando de uma pesquisa descritiva, onde o investigador preocupa-se, essencialmente, com o significado que as pessoas dão as coisas e a sua vida, fazendo uso do enfoque indutivo na análise dos dados.

A presente pesquisa apresenta caráter exploratório, que é mais flexível no que se propõe e proporciona maiores esclarecimentos sobre o objeto do estudo (Gil, 2002), assim possibilitando a obtenção de mais informações sobre o mencionado programa desenvolvido pela Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.

A investigação foi conduzida nos espaços do campus I da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, localizado na cidade de Campina Grande, no estado da Paraíba, Brasil. A UEPB apresenta em um de seus centros acadêmicos, o Centro de Educação – CEDUC – o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI, que presta atendimento aos estudantes com deficiência de toda a instituição, além de dispor de recursos diversos para dar suporte às necessidades educacionais especiais destes estudantes.

Como participantes, escolhemos os estudantes sem deficiência que participam do programa “Tutoria Especial” da instituição, que se apresenta como uma das ações possíveis para atender e dar suporte aos estudantes com deficiência através de um sistema de parceria com estudantes que não apresentam deficiência, sendo denominado como “tutor”. A relação entre tutor e tutorando, como estabelecida pela resolução/UEPB/CONSEPE/013 (UEPB, 2006), se estende a todas as atividades acadêmicas, de caráter teórico e prático. Salientamos que essa relação, segundo a resolução anteriormente citada, corresponde apenas as ações auxiliares oferecidas ao estudante com deficiência que esteja precisando de atendimento individualizado.

Considerando o caráter exploratório dentro da abordagem qualitativa, o instrumento que escolhemos utilizar para investigar as ações inclusivas desenvolvidas pela instituição de ensino superior selecionada foi a entrevista semiestruturada, que na exploração de informações mais apuradas, é uma das formas mais apropriadas para

realizar esse estudo, por se tratar de uma entrevista que se assemelha a uma conversa com o entrevistado. Para Manzini (1991), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor supracitado, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Os dados provenientes da pesquisa foram analisados inspirados no Método de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin que é definido como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2009).

Ainda citando Bardin (2009) a análise de conteúdo consiste em técnicas que descrevem o conteúdo emitido no processo de comunicação (falas ou textos), possibilitando a compreensão além dos significados imediatos ou explícitos da comunicação. À vista disso, serão abrangidas as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação (Minayo, 1994). A partir dessas etapas pretendemos obter um significado mais profundo para a pesquisa.

Apresentação e discussão dos resultados

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas com oito estudantes com deficiência (tutorandos) e seus respectivos tutores, onde para expressão das conversas realizadas, utilizamos das letras do alfabeto para manter o anonimato dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas e transcritas com consentimento de todos os estudantes do programa “Tutoria Especial” que puderam ser localizados, totalizando dezesseis estudantes do citado programa. Os roteiros das entrevistas semiestruturadas foram escritos para as duas categorias de sujeitos da pesquisa e seguiram os critérios de descrição e avaliação das condições de inclusão que a universidade oferece para os estudantes com deficiência.

Para os tutorandos (estudantes com deficiência):

1. Você encontra dificuldades no processo de aprendizagem de algum componente curricular? Justifique.
2. Você encontra obstáculos para se locomover nos prédios da UEPB?
3. Qual a sua avaliação dos programas desenvolvidos pela UEPB para promover a inclusão dos alunos com deficiência?
4. Quais as recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na UEPB?

E, direcionado aos tutores:

1. Quais as ações que a UEPB vem desenvolvendo para promover a inclusão do aluno com deficiência?
2. Quais os maiores desafios que você enfrenta para executar as ações inclusivas na UEPB?
3. Na sua opinião os alunos com deficiência encontram dificuldade?
4. Quais as recomendações que você daria para melhorar o processo de inclusão dos alunos com deficiência na UEPB?

Das entrevistas com os tutorandos

Dos estudantes com deficiência entrevistados que são atendidos pelo programa de “Tutoria Especial”, cinco apresentam deficiência visual, dois apresentam paralisia cerebral e um deles tem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Esses estudantes estão presentes nos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Pedagogia, Jornalismo e História da instituição de ensino superior investigada. Com relação à primeira

pergunta as dificuldades encontradas por alguns dos entrevistados estão mais relacionadas às disciplinas que envolvem o raciocínio matemático, e também elementos relacionados à computação. Dos estudantes com deficiência visual, um dos tutorandos que cursa Jornalismo na instituição afirmou a dificuldade em trabalhar em disciplinas com elementos visuais.

Podemos notar também, que em relação a este questionamento inicial, alguns dos tutorandos afirmaram o despreparo dos docentes da instituição:

“[...] não é bem dificuldade de aprendizagem, como é que eu posso dizer...é o despreparo de alguns professores em relação à gente, assim, não sabe como nos encaixar nos trabalhos...” (Tutorando C, Deficiência visual, Pedagogia).

“Já na cadeira de Climatologia eu tive um pouco de dificuldade também porque na época que eu tava cursando essa cadeira, eu já estava com um pouco de dificuldade também por causa da forma do professor apresentar o conteúdo na sala” (Tutorando B, Paralisia Cerebral, Geografia).

Ainda foi relatada a dificuldade por parte dos estudantes com deficiência visual, que apresentam baixa visão, com relação ao material disponível para estudo:

“Sim. No meu caso específico, pela limitação na leitura dos conteúdos. Alguns livros ou textos tem as letras pequenas o que acaba dificultando a leitura e com isso, dificultando a aprendizagem. Já existe vários leitores para leitura através do computador. Mas nem sempre estamos com acesso ao computador” (Tutorando G, Deficiência visual, História).

A maioria concorda que o prédio da Central de Integração Acadêmica – CIAC, situado na Central de Aulas da UEPB, onde são ministradas aulas e está o Núcleo de Educação Especial, tem acessibilidade na arquitetura. Os estudantes com deficiência, entrevistados, afirmaram que a CIAC não possui barreiras arquitetônicas que venham a impede-los de se deslocar até as salas de aula, havendo também a presença de cadeiras motorizadas que diminuem o desgaste físico dos estudantes com paralisia cerebral ao se deslocar pelo referido prédio. Porém, alguns aspectos foram levantados como barreiras na CIAC, pelo Tutorando B:

“[...] eu tive muita dificuldade para andar, por ser um canto muito longe, muito distante, principalmente as salas que são muito longe do banheiro que eu tive muita dificuldade, as vezes, quando eu tive dificuldade de ir ao banheiro, [...]eu já utilizei aquele banheiro que é o banheiro pra deficiente e tive muita dificuldade porque a barra é muito baixa. [...]. Também tem a questão do elevador que colocaram um elevador, mas até hoje ele parou de funcionar, foi condenado pela defesa civil e o administrador do prédio disse que não tem previsão pra que ele volte a funcionar”.

Quanto à existência de programas de auxílio aos estudantes com deficiência, houve afirmações positivas e negativas quanto ao apoio da UEPB e quanto o desempenho do programa, “Tutoria Especial”, considerando o que é proposto pelo mesmo. A companhia dos tutores foi apontada como algo positivo, uma vez que existe o auxílio nas atividades e também há o estabelecimento de uma relação de confiança, que pode promover de forma mais aproveitável à inclusão destes estudantes com deficiência em sala de aula. Porém, houve relatos da ausência e falta de compromisso por parte de alguns tutores e até mesmo da instituição na manutenção do programa de “Tutoria Especial”. Vejamos:

“O programa é interessante, para que ajude, ele também é interessante porque ele dá uma bolsa, mas se o aluno na sala de aula não tem vontade, a faculdade em si ela não faz nada, porque, tipo, eu conheço gente que tem deficiência e não tem um tutor porque a sala simplesmente discrimina ele, e a faculdade sabe disso e não faz nada, diz que vai fazer reunião com a sala e tal, mas não faz nada”. (Tutorando D, Deficiência visual (Baixa visão), Jornalismo).

“Eu ainda acho que podia melhorar muito, acho um programa muito mecânico, como se fosse uma entrevista de emprego realmente, coisa que não é, é só um auxílio”. (Tutorando E, Paralisia cerebral, Jornalismo).

“O ponto negativo que eu acho, é que os editais abertos, eles deveriam ser menos burocráticos, porque quando a gente precisa trocar de tutor, que acontece algum problema, a gente só vai ter um tutor em outro semestre, digamos assim, e quando é uma coisa hoje e quando um tutor não atende as nossas necessidades,

digamos assim, e que precisa trocar, como eu já passei quase um semestre sem tutor e só abriu um edital no outro semestre, aí eu acho que isso deveria melhorar”. (Tutorando F, Deficiência visual, Jornalismo).

No último questionamento da entrevista semiestruturada, houve um consenso com relação a necessidade da formação de professores da mencionada instituição para lidar com os estudantes com deficiência. As falas dos entrevistados deixaram evidente que existem dificuldades claras quanto à inclusão do estudante em sala por parte do professor. Outra afirmação em destaque entre os entrevistados foi a de reunir os estudantes com deficiência, promover encontros e palestras com o objetivo de conscientizar funcionários da UEPB sobre as necessidades dos estudantes com deficiência. Estimular debates que levem a mudanças no Projeto Político Pedagógicos – PPP - dos cursos, na formação de professores e técnicos administrativos, assim como nas políticas da instituição, favorecem plenamente o processo de inclusão.

“Bom, eu sugiro criar uma divisão ou um grupo de estudos reunindo esses alunos, para dar aulas para eles, tirar dúvidas deles e também ajudar eles a entender melhor o conteúdo”. (Tutorando A, Transtorno do Espectro Autista, Ciências biológicas).

“Olha para melhorar o processo de inclusão do aluno portador de deficiência na UEPB, primeiramente seria treinar os professores, por quê o que eu como deficiente me deparo na UEPB muitas vezes é com professores que não foram treinados para dar aula para um aluno deficiente sabe e assim pelo fato de alguns professores não terem aprendido a serem inclusivos, isso muitas vezes pode levar a turma também a não incluir o deficiente” (Tutorando F, Deficiência visual, Geografia).

Das entrevistas com os tutores

Conforme trata a Resolução/UEPB/CONSEPE/013/2006, o Programa de Tutoria Especial, apresenta como um de seus objetivos, proporcionar ao tutor experiências que contribuam para o seu processo de formação através do exercício de práticas pedagógicas que sejam resultado de reflexão teórica. (UEPB, 2006). Nesse sentido para exercer a função de tutor, o estudante deverá demonstrar na seleção, capacidade de auxiliar o estudante com deficiência (física, intelectual, sensorial ou múltipla) em suas atividades acadêmicas, estando matriculado no mesmo período ou em períodos superiores aos referidos estudantes.

Assim, ao assumir a função, o tutor possui como direitos, receber capacitação pela PROEAC, uma bolsa de incentivo, e ser orientado e supervisionado por um professor indicado pela PROEAC. Como deveres, o tutor precisa cumprir uma carga horária de doze horas semanais durante um ano letivo e elaborar um relatório sobre as atividades ao término de seu exercício, garantindo também sua certificação. As atribuições do tutor consistem em prestar atendimento especializado individualizado aos estudantes com deficiência que estudam na UEPB, através de: auxílio em tarefas pedagógicas, científicas e em trabalhos práticos experimentais, apoio e orientação em estudos e trabalhos teóricos e práticos (UEPB, 2006).

Dos oito estudantes entrevistados que exercem a função de tutor no Programa, temos: três do curso de Jornalismo, dois de Geografia, um de Pedagogia, um de História e um vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

No que se refere às ações inclusivas desenvolvidas na UEPB, todos citaram algum tipo de ação considerada inclusiva que a instituição já desenvolveu e desenvolve, além do Programa de Tutoria Especial:

“Eu, além de o núcleo, [...] e também do núcleo psicossocial, não conheço mais nenhuma outra ação que a UEPB tenha feito para promover a inclusão de alunos com deficiência”. (Tutor I, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática).

“Ações de acessibilidade, algumas delas são a disponibilidade de cadeiras de rodas para os deficientes físicos, rampas e banheiros adaptados”. (Tutor K, Pedagogia).

“A UEPB sempre buscou ajudar e ouvir o que as pessoas estavam precisando, com reuniões e profissionais vindo saber no que a gente estava precisando e no que poderia ser melhorado. Há também os congressos nos quais os professores vêm nos avisar sobre os mesmos”. (Tutor M, Jornalismo).

“A única que a gente teve o conhecimento mesmo e praticamente o acesso, foi sobre os surdos... foi elaborada uma palestra sobre surdos, por conta de uma professora da disciplina de acessibilidade que a gente teve conhecimento no final do ano passado, se não me engano “[...] Dentro das ações ainda, existe seminários, fóruns, mas, muitas vezes nós não podemos participar por conta do valor desses fóruns e da localização”. (Tutor N, Jornalismo).

“Disciplina e curso de extensão de libras; Incentivo em projetos como por exemplo, a cartilha em braile desenvolvida por aluno”. (Tutor O, História).

O Tutor J, do curso de Geografia afirma que apesar de reconhecer o crescimento do Programa de Tutoria e das ações inclusivas, retrata uma escassez de ações inclusivas dentro do programa, vejamos, a seguir:

“Bom, as ações dentro do programa de tutoria especial são bem escassas...porque infelizmente algumas pessoas ainda acham que você auxiliar um aluno com necessidades especiais, a Universidade dá um suporte, é simplesmente dá uma bolsa para um aluno e ele cuidar desse tutorando... só que não é bem assim, infelizmente no programa de tutoria especial da UEPB, ainda há pouco incentivo para a tutoria, ainda há pouco incentivo para a inclusão, infelizmente as reuniões são poucas, não há uma preocupação, pode-se dizer assim, com a qualidade do programa... mais ou menos, como o aluno está se sentindo? Como o tutor está executando as ações? Se essas ações elas estão surtindo efeito... infelizmente, as ações ainda são poucas como eu falei, mas elas têm crescido”. (Tutor J, Geografia).

Quanto aos desafios na execução das ações inclusivas na UEPB, dentro do Programa de Tutoria Especial, apenas o Tutor M declarou não enfrentar desafios:

“Não tenho muitos desafios para exercer a função, tenho uma boa interação com o meu Tutorando e a instituição oferece a sua assistência. Tem também a questão da acessibilidade, que podemos usufruir das rampas de acesso, dessa forma a circulação na instituição fica viável”. (Tutor M).

Os demais apontaram como desafios: Despreparo dos professores; metodologias inadequadas; barreiras arquitetônicas; projetos políticos pedagógicos insuficientes; dificuldade de se encontrar (por residirem em cidades diferentes); dificuldades em conciliar o tempo disponível com a quantidade de conteúdos e dúvidas; falta de adaptação dos materiais acadêmicos; insensibilidade e incompreensão acerca dos limites da relação tutor x tutorando por parte da turma e professores; preconceito; exclusão dos estudantes com deficiência de grupos de pesquisa e de trabalhos. Também foram destacadas dificuldades dos professores de escolherem a metodologia apropriada as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência. Para Azevedo (2019) em um estudo sobre inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal da Paraíba, campus Campina Grande, afirma que “são diversos os obstáculos que permeiam o âmbito acadêmico, desde problemas físicos até o despreparo de funcionários ao atenderem estudantes com deficiência” (p.18).

O Tutor J aponta em sua resposta insatisfação no exercício de sua função, afirmando não encontrar apoio do programa:

“Antes quando eu entrei no programa eu fiquei pensando: “meu Deus, o que eu vou fazer? Eu entrei na universidade aos 18 anos, aos 19 anos eu viro tutora de um aluno com necessidades especiais e eu não estava preparada pra aquilo, eu não sabia como lidar com tudo aquilo, era tudo muito novo, não recebi nenhuma preparação.[...] Infelizmente a gente não tem muito apoio do programa... há alguns anos os tutores se reuniram e decidiram pedir palestras sobre a inclusão...inclusive foi pautado a questão do próprio aluno com necessidade especial e o tutorando nesses espaços darem ênfase ao programa... falar das dificuldades e tal, mas, infelizmente não foi pra frente. Em reunião também já foi solicitado pelos tutores cursos para capacitar os tutores para melhor trabalhar com os tutorandos. Infelizmente também não tivemos nenhum retorno. Daí as dificuldades começam a aparecer”. (Tutor J)

Sobre a percepção à cerca da existência de dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência, os tutores descreveram como principais: dificuldades de interação com os professores; falta de materiais didático-pedagógicos que impedem a aprendizagem; dificuldades de alguns professores desenvolverem atividades adaptadas para o estudante com deficiência; dificuldade em manusear o material acadêmico disponibilizado;

burocracia para conseguir ser incluído no Programa de Tutoria; estudantes com deficiência novatos encontram dificuldades em conseguir um tutor; caso necessário, dificuldade na troca de tutor; elevador quebrado na CIAC; dificuldade de locomoção e deslocamento (rampas muito longas) na CIAC; computadores sem programas apropriados; e a presença de preconceitos por parte de colegas da turma.

A resposta do Tutor I e o Tutor N, retratam a preocupação com as questões estruturais e geográficas no prédio da CIAC, local onde assiste aula, vejamos:

“O núcleo de educação especial faz um trabalho bom de união, mas a própria sala do núcleo já tem uma limitação de acessibilidade por se tratar de estar em um terceiro andar de um prédio [...] enfim, creio que, a pessoa com deficiência terminar plenamente um curso na instituição, ela com certeza vai encontrar muitas limitações, principalmente no que a gente tem em relação à deficiência visual, que existem dificuldades um pouco mais elevadas para esse pessoal”. (Tutor I)

“De forma geral os alunos com deficiência. Eles encontram dificuldades sim. [...] dificuldade de locomoção e deslocamento dentro da própria central de aulas especificamente... se tratando lá da CIA, são 3 andares... as duas opções que temos é a escada e as rampas. Essa questão de locomoção facilitada por rampas, fica só na teoria... porque se torna cansativo do aluno que precisa se deslocar do segundo ao terceiro andar como, no caso do nosso curso, constantemente para os laboratórios e também do térreo do Hall, para o terceiro andar para fazer suas cópias e suas necessidades básicas dentro da central e também na universidade existe um elevador, mas se não me engano elevador de carga que não funciona a um bom tempo”. (Tutor N)

Depois de tomarmos conhecimento sobre as ações inclusivas e sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos próprios tutores e tutorandos dentro da UEPB, finalizamos a entrevista com um questionamento sobre as recomendações para melhoria do processo de inclusão na UEPB. Dentre as principais sugestões que estiveram presentes destaca-se como a mais solicitada a promoção de atividades voltadas para inclusão dentro do âmbito da universidade, através de formações, principalmente para os professores e tutores, bem como os demais estudantes e funcionários vinculados à mencionada IES.

“Quando eu entrei na tutoria foi complicado porque eu entrei sem saber de nada, eu não tive nenhum aporte por parte do programa, apenas a bolsa, e para você chegar e começar a lidar com uma pessoa com uma necessidade especial sem antes ter tido nenhum contato, é muito complicado”. (Tutor J, Geografia)

“Muitos professores já me perguntaram de que forma eles deveriam aplicar as provas com a aluna deficiente visual, porque não sabiam como fazer. Então, isso nos mostra que esses professores não têm o mínimo de conhecimento sobre como trabalhar com alunos deficientes. Recomendaria também que a UEPB oferecesse a nós tutores palestras sobre como auxiliar os alunos deficientes, e curso de Braille”. (Tutor K, Pedagogia)

Em segundo lugar, a recomendação mais sugerida foi a melhoria na acessibilidade e na adaptação de equipamentos:

“É necessário investir muito na questão da acessibilidade na UEPB não só na estrutura”. (Tutor J, Geografia)

“Recomendaria que os computadores das salas de informática fossem adaptados, com programas adequados para incluir a aluna nas aulas, garantindo assim o seu aprendizado e participação”. (Tutor K, Pedagogia)

“Os corredores poderiam ter mais acessibilidade com piso tátil e plaquinhas das salas enumeradas em braille, assim com certeza facilitaria a vida deles. As salas de aula poderiam ter também rampas na porta, para a cadeira ter mais facilidade no acesso”. (Tutor M, Jornalismo).

Por fim, além das recomendações supracitadas, foram colocados ainda: sugestões voltadas para a fundamentação de uma legislação, redigida com uma linguagem mais clara; a promoção de eventos científicos em contextos mais locais; e quanto ao programa de tutoria foi sugerido a entrega do relatório final de modo online, bem como um acompanhamento trimestral.

Considerações Finais

O presente estudo possibilitou identificar importantes contribuições e desafios que ainda existem à cerca das ações inclusivas que vêm sendo executadas na Universidade Estadual da Paraíba, Brasil. Consoante às contribuições, temos o fato de que a inclusão de estudantes com deficiência na referida IES se mostra possível, independente de qual seja a deficiência. Essa possibilidade se deve as ações desenvolvidas no Programa de Tutoria Especial e no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão. A mediação de um colega oferecida ao estudante com deficiência e um espaço de acolhimento onde oferece recursos pedagógicos e realiza adaptações de materiais didáticos são conquistas da Universidade Estadual da Paraíba, Brasil, frente ao processo de inclusão dos mencionados estudantes.

A IES deve propor formas de potencializar as ações inclusivas com o foco de incluir os estudantes com deficiência, como por exemplo: incentivar a criação de projetos, de pesquisa e extensão; adaptações arquitetônicas e de materiais didáticos que podem ser eficazes para o processo de ensino-aprendizagem; assim como estabelecer parcerias com outras instituições de ensino. As adaptações de materiais pedagógicos são muitos importantes, desde equipamentos modernos, a materiais escolares considerados de baixo custo. Materiais reciclados ou de baixo custo econômico podem representar contribuições importantes para a concretização da inclusão nesse contexto.

Inicialmente, o desafio da inclusão no ensino superior se apresenta aos técnicos administrativos, desde o momento da matrícula. Seria a chegada do estudante com deficiência na IES um momento importante, onde o acolhimento e a entrevista inicial devem ser interpretados como uma oportunidade de troca, seja de informações, documentos e até mesmo dúvidas que possam surgir. Nesse momento, tanto o estudante com deficiência tem de expor suas necessidades educacionais especiais, possíveis dificuldades, assim como suas preferências e habilidades, quanto a IES, representada pelo técnico administrativo, que deve coletar informações que serão imprescindíveis para o planejamento de estratégias inclusivas, a exemplo de identificar o nível e as necessidades educacionais da deficiência apresentada pelo estudante.

A IES deve propor formas de potencializar as ações inclusivas com o foco de incluir os estudantes com deficiência, como por exemplo: incentivar a criação de projetos, de pesquisa e extensão; adaptações arquitetônicas e de materiais didáticos que podem ser eficazes para o processo de ensino-aprendizagem; assim como estabelecer parcerias com outras instituições de ensino. As adaptações de materiais pedagógicos são muitos importantes, desde equipamentos modernos, a materiais escolares considerados de baixo custo. Materiais reciclados ou de baixo custo econômico podem representar contribuições importantes para a concretização da inclusão nesse contexto.

Outra contribuição é a concepção de inclusão do próprio estudante com deficiência e de seus colegas que não apresentam deficiência que compartilham o cotidiano do cenário acadêmico. As concepções sobre inclusão escolar são mostradas de diversas óticas. Todavia, a visão da inclusão na perspectiva do próprio estudante com deficiência, mostra-se bastante pertinente, pois a partir desta, podemos perceber, além das dificuldades enfrentadas, as conquistas decorrentes de ações inclusivas que se têm oferecido, proporcionando reflexões à cerca do que ainda pode ser feito, repensado ou melhorado neste sentido.

Por outro lado, a convivência com a diversidade ofertada pelo Programa de Tutoria Especial da UEPB, favorece a construção de novas relações e experiências tão indispensáveis e fundamentais na formação contemporânea humana e no desenvolvimento de todos os estudantes com ou sem deficiência. Estudantes que acompanham seu colega com deficiência acabam vivenciando situações desafiadoras experimentadas pelos referidos colegas. Assim, podem apresentar ações inclusivas que venham a ser implantadas no cotidiano acadêmico dos colegas com deficiência, bem como podem compartilhar com instituições ou associações o sentimento de lutar pelos direitos das pessoas com deficiência.

O estudante com deficiência, matriculados nas universidades, tem toda possibilidade de se desenvolver intelectual e socialmente, independentemente de sua deficiência. Assim, o ensino para tais estudantes nas instituições de ensino superior deve ser visto como um desafio e jamais como um obstáculo.

As Instituições de Ensino Superior, em parceria com outras instituições e organizações, devem assumir o compromisso com uma educação igualitária que depende de um processo de reestruturação dos espaços físicos e atualização contínua de processos que regem ações educacionais. Além disso, precisam inserir o debate da educação inclusiva em todos os cursos, com a criação de espaços que propiciem formas de reflexão e posicionamentos críticos e construtivos atrelados a defesa de uma universidade democrática e inclusiva.

Referências bibliográficas

- Alexandrino, E. G.; Souza, D.; Bianchi, A; B.; Macuch, R.; Bertolini, S. M. M. G. (2016). Desafios dos alunos com deficiência visual no Ensino Superior: um relato de experiência. *Revista Cinergis*, 18(1), 01-07.
- Azevedo, S. L. M. de, Silva, P. P, da; Rodrigues, R. da S.; Silva, É. L. da. (2019). Inclusão e acessibilidade para pessoas cegas na Universidade Federal de Campina Grande. *Revista Educação Inclusiva*, 3(2), 17-27.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. LDA, (70a ed.).
- Decreto-lei nº 9.034, de 20 de abril de 2017. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Furlan, F. Ribeiro, S. M. (2015). O processo de inclusão no ensino superior: encontros e desencontros dos sujeitos que participam deste processo. *Revista P O I É S I S*, 9(16), 384 – 398.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, 35.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Pesquisado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm, em 26 de junho de 2018.
- Manzini, E. J. (1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26/27, 149-158.
- Minayo, M. C. S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Vozes.
- Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2016a) Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas.
- Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2016b) Censo da Educação Superior 2016: Divulgação.
- Rozek, M.; Martins, G. D. F. (2016) Inclusão no Ensino Superior: um olhar da Psicopedagogia em relação a estudantes com deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem. *Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais*.
- Sampaio, H. (2014). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista brasileira Ciência e Sociedade*, 29(84), 43-55.
- Santos, T.; Hostins, R. C. L. (2015). Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. *UNOPAR Científica*, 16(3), 194-200.

Universidade Estadual da Paraíba. (2016). Universidade Estadual da Paraíba CONSEPE/013. *Cria o Programa de Tutoria Especial no âmbito da UEPB.*

Fecha de presentación: 10/2/2021

Fecha de aprobación: 15/04/2021

VIOLENCIAS CAPACITISTAS EN LA UNIVERSIDAD: UNA LECTURA CRÍTICA SOBRE UN 3 DE DICIEMBRE PANDÉMICO

Ableism violences at university: a critical reading about a pandemic December 3rd

Lelia Schewe, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.
lelia.schewe@gmail.com

Schewe, L. (2021). Violencias capacitistas en la universidad: una lectura crítica sobre un 3 de diciembre pandémico. *RAES*, 13(22), pp. 75-86.

Resumen

Este artículo explicita algunas reflexiones que se construyen en la experiencia de transición entre una investigación finalizada sobre experiencias de estudiantes con discapacidad en la universidad y los planteos iniciales de un proyecto sobre la educación de mujeres con discapacidad en tiempos de pandemia. Se toma como referencia el día 3 de diciembre, porque condensa las formas de concebir a la discapacidad: desde el capacitismo como forma de violencia, hasta las propuestas explícitas de transformación social que se gestan en las universidades. Como se trata de la primera vez que se conmemora en situación de pandemia, se accede a los registros de los intercambios entre quienes habitan la universidad, lo que permite un análisis desde la circulación en redes sociales y otros medios de comunicación.

Palabras Clave: Discapacidad/ Capacitismo/ Educación/ Universidades/ Violencia

Abstract

The article presents some reflections that are built in the experience of a transition between a completed research about disability students experiences in the university and the initial proposals of a project about the education of women with disabilities in pandemic times. We refer to December 3, because it condenses the ways of conceiving disability: since ableism as a form of violence even the explicit proposals for social transformation that are brewing in the universities. As it is the first time that it is commemorated in pandemic times, we access to the records of dialogues between people who inhabit university, which allows an analysis from the circulation in social networks and other media.

Key words: Disability/ Ableism/ Education/ Universities/ Violence

Este artículo explicita algunas reflexiones que se construyen en la experiencia de transición entre una investigación finalizada sobre experiencias de estudiantes con discapacidad en la universidad denominada “Proyecto de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la Universidad” (PIEDU- 16H509PI) dependiente de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, y los planteos iniciales de un proyecto sobre la educación de mujeres con discapacidad en tiempos de pandemia aún no formalizado, presentado como plan de trabajo posdoctoral “Educación de mujeres con discapacidad en tiempos de aislamiento y/o distanciamiento social por COVID-19. Experiencias entre Argentina y Colombia” a la convocatoria a becas de posdoctorado del año 2020, del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

El objetivo general del primer proyecto mencionado, consistió en analizar la situación de dicho colectivo estudiantil, a partir de la sistematización de documentos vigentes, entrevistas a funcionarios de la universidad y la construcción de biografías de estudiantes con discapacidad que -al momento de la investigación (01/2018-12/2019)- se encontraban cursando sus estudios superiores. La experiencia permitió conocer las condiciones reales de cursada de los estudiantes con discapacidad, a partir del vínculo de sus integrantes con el colectivo “Movimiento de Estudiantes en Unidad”, primera organización estudiantil de personas con discapacidad en la provincia donde se sitúan los proyectos.

El objetivo del segundo proyecto, consiste en analizar las condiciones para la educación de ese colectivo, a partir de entrevistas biográficas, tomando como punto de partida las nuevas condiciones que impuso la pandemia. En este caso, se retoma, para este artículo, el marco conceptual de los estudios feministas, que permiten develar las situaciones de desigualdad y violencia que nutren estas indagaciones.

Ambos proyectos están vinculados al proyecto de extensión “Continuar: Proyecto de Accesibilidad Universitaria” (Resolución N° 941- UNaM) enmarcado en el Programa de Fortalecimiento de las Actividades de Extensión (PROFAE) de la Universidad Nacional de Misiones. El proyecto cuenta con 24 integrantes de cuatro facultades, interesados en intervenir sobre las dinámicas de accesibilidad, a partir de acciones como charlas, programas de radio, talleres y señalética en Sistema Braille, contando con el asesoramiento de organizaciones sociales que trabajan la temática de la discapacidad, los pueblos indígenas y las disidencias sexuales en la educación superior.

Que el día 3 de diciembre de 2020 se haya conmemorado en situación de pandemia, permite acceder a los registros de los intercambios entre quienes habitan las universidades que son parte de este trabajo, así como a una cantidad de situaciones de violencia que -al ser relativamente nuevas, en algunos casos- demandan un análisis desde la circulación en redes sociales y otros medios de comunicación, para considerar los contextos de producción diferentes.

¿Celebración o conmemoración? Discusiones en torno a la fecha

El 3 de diciembre fue el día en que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó el “Programa de Acción Mundial para los Impedidos”, más adelante, “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” (Rello, 2012). Si bien el programa data de 1982 (Resolución ONU 37/52), en 1992, el organismo internacional decide proclamar la fecha, a fines de invitar a los Estados miembros a “que intensifiquen sus esfuerzos a la adopción de medidas eficaces y sostenidas para mejorar la situación de las personas que padecen impedimentos” (Resolución ONU 47/3, p. 12).

Desde ese momento, empezando por las formas de nombrar, se fueron construyendo nuevas perspectivas, que indican no solamente que la discapacidad no se “padece” sino también qué tipo de acciones resultan pertinentes a partir de los desarrollos conceptuales, teóricos, de activismo. También se han escrito varios trabajos como el de Isabel Hernández Ríos (2015) para describir lo que denominan “evolución” de conceptos y acciones de las organizaciones internacionales con respecto a las intenciones del 3 de diciembre¹.

¹ Se puede consultar su trabajo “El Concepto de Discapacidad: de la Enfermedad al Enfoque de Derechos” en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280484>

Las interpretaciones sobre las intenciones, también se han cimentado desde múltiples miradas. Existen algunos artículos académicos sobre la fecha, que señalan registros de entrega de materiales, difusión de acciones en espacios de Educación Especial, foros, encuentros, exposiciones y muestras (Rumbos Ruiz, 2014). Las discusiones que surgen en torno al día, actualmente oscilan entre la propuesta de celebración (en tanto festejo) y la conmemoración, desde la intención de producir acciones hacia cambios sociales profundos con respecto a la discapacidad.

Por todos esos avances en el tema, se podría afirmar que aparecen, de manera general, una serie de acuerdos: el 3 de diciembre es un día de reivindicación y lucha por los derechos de las personas con discapacidad, para visibilizar situaciones -aún existentes- de opresiones, colectivizar acciones, generar propuestas. Sin embargo, existen espacios donde, aludiendo a la fecha, también se reproducen violencias.

Se habla de violencias capacitistas, en referencia a las formas específicas que se ejercen sobre las personas con discapacidad. El capacitismo ha sido traducido y definido en nuestros países latinoamericanos, como la jerarquización de personas según criterios de corponormatividad hegemónica (Guedes de Mello, 2014 y 2016). Aunque aún se discuten traducciones, se explicitan disputas teórico-políticas y, como explicita Costa (2020), no ha sido incorporado como término en los diccionarios de la lengua portuguesa y española. En palabras de una de las precursoras del concepto en Brasil, se trata de:

Uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas de modo generalizado como incapazes (incapazes de produzir, de trabalhar, de aprender, de amar, de cuidar, de sentir desejo e ser desejada, de ter relações sexuais etc.), aproximando as demandas dos movimentos de pessoas com deficiência a outras discriminações sociais, como o sexismo, o racismo e a homofobia. Essa postura advém de um julgamento moral que associa a capacidade unicamente à funcionalidade de estruturas corporais e se mobiliza para avaliar o que as pessoas com deficiência são capazes de ser e fazer para serem consideradas plenamente humanas. (Guedes de Mello, 2016, p. 3272)

También se discute su incorporación a ciertos documentos y debates, porque no fue mencionada como concepto clave por las organizaciones internacionales y no aparece en documentos como la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2008), como otros conceptos que sí fueron sobremencionados, por ejemplo, inclusión, diseño universal.

Una de las cuestiones relevantes para la situación del concepto capacitismo, es que se encuentra en propuestas y acciones de las luchas de los movimientos sociales (Guedes de Mello, 2019). Un ejemplo clave de visibilización del concepto -para los fines de este trabajo- es la campaña organizada por ciberactivistas brasileños con discapacidad “#ÉCapacitismoQuando”, que surgió, justamente, en un espacio de creación de acciones enmarcadas en el 3 de diciembre. En un artículo que analiza la campaña, Anahí Guedes de Mello (2019) enuncia que el objetivo inicial era establecer algunas líneas comunes sobre lo que todavía no había sido dicho y hacía falta hacer:

A escolha pelo capacitismo foi motivada pelo fato de que se trata de uma nova categoria de discriminação no Brasil, no sentido de que muitas das suas nuances, inclusive teóricas, ainda não são totalmente compreendidas pela maioria da população brasileira. Devido a um conjunto de acontecimentos sociais que mobilizaram a necessidade de uma ação coletiva que operasse sob uma pauta política comum, essas pessoas com deficiência se valeram das suas conexões já existentes em plataformas digitais de interação social mediada (Facebook e Twitter) e promoveram a produção e disseminação da hashtag #ÉCapacitismoQuando. Em pouco tempo, a hashtag foi apropriada de diversas formas por inúmeros outros usuários e usuárias com deficiência dessas redes, demonstrando como a discussão contra o capacitismo permeia o cotidiano dos indivíduos com deficiência e aglutina coletivamente muitas vivências particularizadas. A mobilização com o uso da hashtag #ÉCapacitismoQuando começou oficialmente em 30 de novembro de 2016 e atingiu seu pico em 3 de dezembro do mesmo ano, chegando até mesmo a pautar a agenda midiática. (Guedes de Mello, 2019, p. 126)

La autora menciona que entre las repercusiones² -además de la visibilidad social y política- la colectivización de la lucha anticapacitista, unida a otros movimientos como el LGTBIQ+³, se generó una movilización masiva de un grupo de activistas con discapacidad (física, visual y auditiva, en su mayoría) que se encontraba indignado y bien informado sobre las condiciones sociales del colectivo de personas con discapacidad. Con respecto al uso de las redes sociales para estos fines, la autora retoma el trabajo de Magdalena Zdrodowska (2017), quien, desde el contexto de las luchas anticapacitistas en Polonia, afirma que trajeron grandes cambios en las prácticas comunicacionales, culturales y sociales de las personas con discapacidad, “remodelaram, de certa forma, a arena de disputa de sentidos entre pessoas surdas e pessoas ouvintes” (Guedes de Mello, 2019, p. 135), sobre todo de aquellos que fueron marginalizados, siendo, para algunos, una gran fuerza emancipatoria.

Las universidades como espacios de reproducción de violencias capacitistas

En tiempos de pandemia, las universidades también intentaron continuar desarrollando las actividades habitando las virtualidades. Los intentos evidenciaron que las desigualdades preexistentes determinan en gran medida las continuidades: en el centro de los análisis aparecieron las desigualdades económicas (Schwal, 2020), brechas con respecto al uso de tecnologías y recursos pedagógicos digitales (Expósito y Marsoiller, 2020) y, más hacia la periferia de los análisis que se han publicado, las relaciones entre discapacidad y pandemia (Yarza de los Ríos y Vain, 2020).

En varios casos, para las personas con discapacidad, el aislamiento social condujo a nuevas situaciones de múltiples desigualdades, por la falta de acceso a medios que permiten vínculos y continuidades (Schewe y Pérez, 2020). En otros, para algunos colectivos, fueron posibles más vínculos virtuales y la realización de actividades que presencialmente eran realizadas con dificultad.

En las universidades que analizamos durante las investigaciones que originan este artículo, la situación se complejiza por la falta de accesibilidad de las plataformas virtuales usadas para las clases, la inexistencia de recursos específicos para el abordaje de la discapacidad, la falta de datos actualizados sobre estudiantes pertenecientes a este colectivo y las formas de concebir la discapacidad por parte de quienes allí trabajan. Este último factor es, de alguna manera, determinante de los demás, porque se ha relevado que varios funcionarios de las instituciones que consideran que los estudiantes con discapacidad no podrían cursar carreras, que habría que sugerir que vayan a talleres “adaptados”, entre otras. En ese caso, hay un acercamiento a lo que plantea Anahí Guedes de Mello:

(...) a produção social da deficiência também é “naturalizada” pelos saberes dominantes, cujos significados atribuídos à deficiência estão organizados em um sistema de aparente oposição binária de presença e ausência (capacidade versus deficiência) que, na verdade, se revelam interdependentes. Nesse sentido, a noção de deficiência se materializa e se retroalimenta através de práticas sociais e discursos que a colocam como o oposto da capacidade. De fato, o oposto da deficiência não é eficiência, mas capacidade. O oposto da eficiência é ineficiência. Assim, não faz sentido, como tenho visto em muitos trabalhos, usarmos (d)eficiência para indicar um binarismo “deficiência/eficiência” ou mesmo atenuar uma suposta valoração negativa da categoria deficiência. (Guedes de Mello, 2019, p. 131)

En el caso de docentes u otros trabajadores con discapacidad en las universidades, persiste la idea opuesta a la de los estudiantes, porque aparece el perfil de “super discapacitado”, traducida de “super cript” por Carolina Ferrante (2013), para mencionar la sobreadaptación individual de quienes superan las barreras sociales

² La autora sugiere ver los enlaces a la Revista Veja <https://veja.abril.com.br/blog/virou-viral/por-tras-da-ecapacitismoquando/> y a la Revista Fórum: <https://www.revistaforum.com.br/ecapacitismoquando-hashtag-amplia-debate-nas-redes-sociais/> para ver el impacto en algunos medios de comunicación. Se sugiere también, para ampliar el análisis, consultar la obra de la autora “Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook” citada en el texto, disponible en: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63722146/Desigualdades_Generos_e_Comunicacao_Politizar_a_deficiencia_aleijar_o_quee_r20200623-47125-12ncnbb.pdf?1592960629=&response-content-

³ Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans, Travesti, Intersexual, Queer y otras identidades no incluidas en las anteriores.

existentes para acceder, en este caso, al trabajo. También refiere a la realización de cosas que las personas comunes hacen, pero que, en este caso, son vistas como extraordinarias por la situación de discapacidad. De todas maneras, no existen en estos espacios, políticas específicas de accesibilidad y las pocas personas con discapacidad que se convirtieron en trabajadoras de la universidad según nuestros relevamientos, lo hicieron por ser familiares de funcionarios o adquirieron la discapacidad después de ser parte.

Con respecto al 3 de diciembre, cada año, conforme se acerca la fecha, surgen invitaciones a docentes (en general para alguna charla sobre qué es la discapacidad) y a estudiantes (para la realización de salidas o talleres). En el caso de estos últimos, una curiosa actividad ocupa gran parte de las agendas: se invita a quienes participan a vendarse los ojos y hacer un recorrido con obstáculos, intentar utilizar una silla de ruedas, taparse los oídos; lo que les permitiría -según relatos de organizadores y participantes- “ponerse en el lugar” de las personas con discapacidad, casi como una trasposición lineal de ese sesgo reduccionista.

El 3 de diciembre del año 2020, en un contexto de aislamiento social, se han registrado situaciones como las siguientes⁴:

Situación 1

En la página de una red social de una carrera universitaria específica sobre discapacidad, se envía una imagen sin descripción en texto, que contiene un dibujo de dos niños, uno en silla de ruedas. Debajo del dibujo, sobre un fondo blanco, dice “3 de diciembre. La discapacidad es la capacidad de ser extraordinariamente capaz”. Docentes de la carrera, la mayoría dedicados al estudio de la discapacidad desde diferentes disciplinas y trayectorias, felicitan, responden con emoticones de aplausos, la comparten en sus perfiles y redes.

Situación 2

En la página de la red social de una universidad, una reconocida autoridad de la casa de estudios, con amplia trayectoria en investigaciones y producción académica sobre discapacidad, postea una imagen con la invitación a un evento conmemorativo de la fecha. A continuación, pone la descripción de imagen, en otra imagen, en formato JPG.

Situación 3

En un evento conmemorativo celebrado virtualmente, en el marco de un proyecto de extensión universitaria, se propone “lo fundamental, obligatorio, diría, es que construyamos accesibilidad: en el caso de la virtualidad, hay que poner intérpretes de Lengua de Señas, para que los sordos puedan acceder”. El evento no contaba con intérpretes o subtítulo y no se describieron las imágenes que se mostraron. Una estudiante con discapacidad auditiva solicitó el subtítulo en el chat del evento, no solamente le respondieron que no lo tenían, también, a continuación, una docente escribe “qué bueno que podemos escucharnos”.

Situación 4

Durante un espacio virtual propuesto por un grupo de militancia anticapacitista de mujeres activistas con discapacidad, una docente de una carrera específica sobre discapacidad, dice, dirigiéndose a organizadores del espacio “ustedes no pueden hablar de estos conceptos porque no manejan los conocimientos previos, tienen que leer a [varón, extranjero, reconocido referente académico, sin discapacidad]. Pueden invitarlo y que venga a hablarles él”.

Situación 5

Durante un programa radial, en el único medio universitario de una provincia argentina, el locutor, un reconocido no docente, personal administrativo, dice “hoy es el día de las personas con discapacidad y el día del médico, así que invitamos a [médico, kinesiólogo, dueño de una clínica privada especializada en rehabilitación motriz] para que nos cuente sobre esta fecha tan especial”. El médico habló de los servicios de

⁴ Algunos datos fueron cambiados intencionalmente y no se mencionan las universidades, por motivos de confidencialidad.

su clínica y durante todo el programa recibió felicitaciones por su trabajo. No se hizo otra mención a la fecha -o a la discapacidad- durante todo el día.

Situación 6

Durante una conversación en una clase virtual de una asignatura sobre “integración escolar”, una estudiante pregunta al docente por el motivo de la conmemoración del 3 de diciembre, uno de los temas de la clase. El docente responde con una captura de pantalla de una famosa “enciclopedia rápida” virtual colaborativa.

¿Cuáles son las implicancias de estas situaciones? ¿Qué significa, en los contextos que se menciona, estas formas de vincularse con la discapacidad? Se podrían mencionar, por lo menos, las siguientes cuestiones, emparentadas a formas de violencia capacitista:

1. Reduccionismo y falta de interés en la temática.

Con la situación 1 se revela que, aún en espacios académicos específicos para pensarla, la discapacidad puede ser cualquier cosa, reproduciendo el binarismo “capacidad- discapacidad” o disfrazando con eufemismos un concepto que resulta fundamental. A esto se suma, por ejemplo, la situación 2, donde se entiende que no había una intención de que quienes no accedan a la imagen puedan tener una descripción en texto, por el contrario, lo que se estaba transmitiendo era ridículamente imposible de utilizar a esos fines, porque la mayoría de los lectores de pantalla utilizados por personas con discapacidad visual, no identifican los contenidos de las imágenes: motivo por el que las descripciones van en textos alternativos.

Estos reduccionismos y generalizaciones son acompañadas por una visión reglamentarista de la discapacidad, basada específicamente en documentos, resoluciones, leyes, como lecturas obligatorias y contenido de las asignaturas universitarias. La consecuencia es la “obediencia” que se genera sobre las formas de nombrar, trabajar y acompañar, que consiste en una mera implementación y no se propone criticar, problematizar y aportar nuevos desarrollos conceptuales, que son bastantes y enriquecen los debates.

Marina Alonso (2019) nombra como “difusionismo” a las prácticas con ciertos mensajes unidireccionales que no dejan lugar a la problematización y al cuestionamiento de los procesos y los plasman “de manera lineal, ignorando el aporte social a los procesos científicos”. La autora menciona como cuestiones ideológicas relacionadas, al heterosexismo y al androcentrismo, en este caso, se complementaría el planteo, sumando al capacitismo.

2. Romantización e infantilización.

La reproducción de estas formas, con reposteos, emoticones y otras respuestas que celebran acciones ridiculizantes hacia las personas con discapacidad se complementa con la infantilización, que también es resultado de una serie de prejuicios hacia las personas con discapacidad.

En una de nuestras entrevistas, una estudiante afirma que “hay profesores en la carrera que parece que nunca hablaron con una persona con discapacidad” (Entrevista a estudiante, p. 27), refiriéndose a una carrera específica de formación docente sobre la temática, por la forma de concebir a los estudiantes como “seres especiales”. En la situación 1, la imagen remite a niños y a lo extraordinario, reproduciendo lo que, para Bonilla y Rivas (2020), incluye la romantización: “un conjunto de representaciones, entre las que están los mitos románticos, que orientan los pensamientos, los sentimientos, las interpretaciones y los comportamientos” (p. 120) y se vincula a lo que, según Yela (2003) es el “resultado de la confluencia entre el legado normativo de las tradiciones culturales y las condiciones socio-político-económicas del momento” (p. 265)

3. Hipocresía y *show* de lo políticamente correcto.

La situación 3 podría ser la más evidente con respecto a este punto, pero casi todas las demás tienden a volver evidente que los discursos sobre la inclusión y la apertura hacia las diferencias, aún siguen siendo discursos vacíos. ¿Por qué poner una descripción de imagen en otra imagen? ¿Por qué las temáticas de la discapacidad se abordan de maneras periféricas y desde la presentación de textos provenientes de diccionarios genéricos, aún en cátedras específicas sobre el tema? Katy Gavazoli (2017) dedica un apartado de su tesis de grado sobre la evolución de la discapacidad en el léxico en Italia y España, a la hipocresía y lo políticamente correcto, afirmando que “a pesar de su noble intención de promover la igualdad entre individuos, la corrección política acaba en lo peor de sus intentos, es decir, en nuevas discriminaciones, y en un *puro ejercicio cosmético*” (p. 53), de ocultamiento. La autora cita a Busquet, para develar esos disfraces:

Bajo el antifaz de la defensa nacional se oculta la industria armamentística, que produce bombas inteligentes, balas limpias y otros artilugios fulgurantes útiles para emprender ataques preventivos, incursiones aéreas, limpiezas étnicas y otras formas de injerencia humanitaria, daños colaterales incluidos. Las desigualdades económicas y sociales toman el disfraz de simples desequilibrios propios del comportamiento de la economía, que a veces, sobre todo en tiempos de crecimiento cero y crecimiento negativo, obliga a ajustes o remodelaciones de precios, cuando no a flexibilizaciones de plantillas, descontrataciones, desreclutamientos, desregulaciones, incentivaciones de ocupaciones alternativas y aun a reducciones de redundancias. (Busquet, 2008, p. 79)

En el caso de la discapacidad en este contexto universitario, se oculta el capacitismo que aún se sostiene en las acciones de quienes construyen espacios para estudiantes con discapacidad, lo que se suma a la falta de consideración sobre la importancia de la participación de este colectivo.

4. Desconocimiento sobre la discapacidad.

Como en la situación 5, en las universidades se sigue sosteniendo que la discapacidad es una cuestión médica o que está restringida solamente al déficit corporal. Si bien es arriesgado afirmar que el desconocimiento es una forma de violencia, por un lado, se ha demostrado que podría ser una causa, y, por otro lado, en las situaciones mencionadas se trata de funcionarios (situaciones 1, 2 y 3), docentes de carreras vinculadas o específicas sobre discapacidad (situaciones 1, 2, 3, 4 y 6), periodistas que pretenden tratar la temática (situación 5), quienes tienen como responsabilidades la docencia, la comunicación, la investigación en los espacios universitarios.

5. Sexismo y violencia epistémica.

Elizabeth Ortega y Diana Vite (2021) sostienen que “la deshumanización racista, clasista, capacitista y patriarcal además de atravesar simbólicamente, también habita en los cuerpos y los saberes” (2021, p. 34). Las autoras mencionan a la supremacía de la escritura, la racionalidad instrumental, la lectura capacitista y machista de los cuerpos, la fragmentación de los saberes, las pedagogías de disciplinamiento como núcleos centrales de la violencia epistémica. Elizabeth Ortega Roldán, propone una conceptualización, retomando a Genara Pulido y Gayatri Spivak:

Para la configuración de una violencia epistémica es necesaria la creación de un Otro y de unos dispositivos taxonómicos que generan identidades opuestas; por ello, de acuerdo con Pulido (2009) “se ejerce la violencia epistémica contra el Otro negando de antemano cualquier encuentro genuino con el que se considera irreconciliablemente diferente” (Pulido, 2009: 183). Y no suficiente con esto se crean modelos que lo explican desde otros lugares y desde otros territorios, desde otras narrativas; al respecto Spivak (1988) afirma que “la violencia epistémica consistente en pensar al Otro según un modelo que de ningún modo lo explica ni da cuenta de él”. En definitiva, esta forma de violencia es un fenómeno que se basa en el intento de establecer una relación asimétrica de poder con el Otro que implica saberlo, representarlo, contenerlo y dominarlo. (Ortega Roldán, 2021, p.29)

La palabra del varón, sin discapacidad, referente académico, en el caso de la situación 4, aparece como la voz autorizada del saber, negando la posibilidad de retomar aquello que se genera en las propuestas de quienes ejercen acciones de militancia. Como se trata de una profesora universitaria, también es necesario vincular sus

prácticas cotidianas a la situación que se menciona, porque en las otras situaciones también se delinear violencias ejercidas por docentes. Las preguntas, entonces, serían ¿cuáles son los contenidos que se legitiman en los espacios de clase de los que son responsables? ¿Qué lugar tendrían los aportes de activistas y académicos con discapacidad? Si a esto se suma lo mencionado sobre la utilización de un diccionario general virtual para trabajar cuestiones sobre la discapacidad y las cuestiones de género, el panorama de lo relevado en nuestras investigaciones, parece desolador. Marina Alonso, señala que existe una tendencia:

Un punto a tener en cuenta es que los estudios realizados desde la óptica de los estudios feministas subrayan que la ciencia contemporánea es androcéntrica porque el origen mismo del conocimiento fue pensado a partir de la lógica y las restricciones masculinas, es decir que los sujetos sociales fueron estudiados desde el cuerpo masculino. Las primeras corrientes de estudios en medicina y biología, por ejemplo, -incluso en la actualidad- se preocupaban por medir la anatomía de los diferentes sexos a partir de consideraciones masculinas, atribuyendo inferioridad a las diferencias de tamaño en el sexo femenino, lo que contribuyó a negativizar las diferencias entre uno y otro y a profundizar las visiones desiguales al respecto. (Alonso, 2019, p. 6)

Desde esa concepción, la participación de las mujeres con discapacidad en la universidad, quedaría relegada a escasas situaciones.

6. Se trata de funcionarios y referentes.

Esta es una de las cuestiones que implica más riesgo, dada la responsabilidad: en el caso de funcionarios, se advierte que sus funciones se vinculan con el recibimiento y atención a personas con discapacidad, lo que demanda un mínimo conocimiento sobre estas formas. En el caso de referentes académicos, algunas autoras proponen que no es suficiente conocer sobre discapacidad en las universidades, sino también, generar espacios de resistencia y creatividad ante las imposiciones:

La responsabilidad social de investigadores e integrantes del sistema científico, sobre los procesos que se proponen como novedosos, a partir de las propuestas de organismos internacionales y gobiernos neoliberales que debemos tensionar y analizar en los contextos socio-históricos de cada punto geográfico e institucional en donde se desarrollan. Tanto en las intervenciones que podemos realizar en el campo, como en las reflexiones teóricas, tendremos que resistir a los embates que buscan deslegitimar las voces de protagonistas, imponiendo las lógicas del mercado y ordenando las dinámicas, a merced de la competencia. (Schwamberger *et al*, 2020, p. 55)

Propuestas anticapacitistas de transformación social

Por el panorama desalentador que genera lo descripto, es necesario mencionar que varias experiencias en las universidades que conocemos -aunque no sean las que analizamos en las investigaciones mencionadas- se mostraron explícitamente anticapacitistas. Diana Vite propone el *reconocimiento de la fragilidad* (Vite, 2020) como forma de resistencia anticapacitista. La autora sitúa su postura siguiendo a Butler (2018) afirmando que:

El contexto neoliberal en el que vivimos es importante porque se reproducen y se acentúan aspectos como el de la realización de las personas basada en la competencia, el éxito, el individualismo, la completud: una idea liberal que es efectuada por un sujeto masculino, capaz, adulto, y que no necesita de los demás. (Vite, 2020, p. 15)

Por esto, siguiendo la idea de la autora, el capacitismo se convierte en una especie de requisito para el progreso, que se deriva en relaciones de poder y jerarquías sosteniendo la figura de un sujeto particular y dejando por fuera a quienes no cumplen con esas condiciones requeridas. En la conmemoración del 3 de diciembre pasado, la autora participó en el programa InfoClacsoTv⁵, manifestando que existen alternativas, como el Grupo de

⁵ Programa informativo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) “Info CLACSO en Vivo N°22 / Morales / Hernández / Basile / Vommaro / Batthyány” realizado en vivo el 2/12/2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rIWtdVTh4qY&t=10s>

Trabajo CLACSO Estudios Críticos en Discapacidad⁶, que nuclea a más de 80 investigadores, activistas e integrantes de movimientos sociales de más de 15 países. La propuesta del grupo consiste en sostener la multiplicidad de formas de nombrar, concebir y vivir la discapacidad, sosteniendo acciones con las organizaciones sociales de las comunidades LGBTIQ+, los pueblos indígenas, las víctimas de los conflictos armados, la comunidad afro, entre otras. Además, aparece como fundamental comprender que las apuestas teóricas, metodológicas y políticas son múltiples, con aportes de las teorías feministas, los estudios *crip* y *cuir*, los saberes ancestrales y las formas de concebir la discapacidad como una experiencia vital compleja. Específicamente, para el 3 de diciembre de este año, el grupo propuso una “Agenda Común Nuestroamericana⁷” con actividades colectivas diseñadas y llevadas a cabo por integrantes de las universidades que forman parte de CLACSO.

El conversatorio que propuso el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes propuso un ciclo de charlas⁸, invitando a las personas con discapacidad que participan de ese espacio a tejer diálogos abiertos a la comunidad. Una de esas charlas se denominó explícitamente “Educación Sexual Integral (#esi) y procesos anticapacitistas de transformación social” y se trató sobre las claves para construir formas de enseñar sobre sexualidades en un contexto de disputas políticas por la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo en Argentina, desde las experiencias de activismo, participación en procesos de implementación de políticas públicas y la filosofía.

Como alternativas de “militancia disca”⁹, encontramos experiencias como la que se encuentra en el canal de YouTube “Discapacidad UNLP”, transmitida el 8 de diciembre de 2020: el conversatorio denominado “Activismo Disca: Una respuesta a las formas hegemónicas de participación política”. Las organizaciones invitadas fueron “Orgullo Disca”, “Mirame Bien”, “MoVida” y “Movimiento Violeta”. El encuentro fue un espacio de interseminario, de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Córdoba y la Universidad Nacional de Lanús, con la intención de reivindicar la fuerza política desde los activismos de las personas con discapacidad, para la construcción de alternativas. Las organizaciones plantearon que la discapacidad es una identidad política que cuenta con antecedentes de grandes transformaciones sociales, hacia un mundo más justo¹⁰.

Como denuncias, hablaron de maltrato en los espacios de activismo y en espacios académicos (similares a la situación 4), no se les incluye en documentos oficiales: aunque envíen aportes, se siguen sosteniendo sospechas sobre las posibilidades de producir o participar en espacios científicos, son condescendientes. Algunas mujeres explicitaron que “hablan en nuestro nombre, pero en pos de sus intereses particulares” y que las “usan como muebles, para la foto”. Como vínculos que fortalecen las luchas y las posibilidades de intervenir, mencionan a movimientos sociales, como el movimiento feminista.

Recomendaciones hacia universidades con menos violencias

¿Por qué las situaciones mencionadas son analizadas como formas de violencia capacitista? Las situaciones sostienen o reproducen estereotipos y formas dominantes de ser y vivir¹¹ la discapacidad como las únicas posibles: sostienen eufemismos sobre las formas de nombrar, dirigen las acciones pedagógicas solamente hacia estudiantes sin discapacidad, negando el acceso a quienes no responden a esos parámetros, construyen discursos hipócritas y mentiras para utilizar recursos que deberían estar destinados a implementación de

⁷ Se puede consultar aquí: <https://www.clacso.org/agenda-comun-nuestroamericana-actividades-organizadas-con-motivo-del-dia-internacional-de-las-personas-con-discapacidad/>

⁸ Ciclo Ágora educación del #Observatorio de #Discapacidad. Conversación: “Educación Sexual Integral (#esi) y procesos anticapacitistas de transformación social”, realizada en vivo el lunes 30/11/20, con subtítulo e interpretación en LSA. Participaron: Lucía Velázquez, Carolina Buceta, Paula Lo Cane y Natalia Barrozo. Programa de Producción Televisiva de la Universidad Nacional de Quilmes. Web: <http://tv.unq.edu.ar/> -Twitter: @audiovisualunq - Facebook: Unqtv. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=aHfgyWWFgeI>

⁹ Han sido denominadas así por varias activistas y organizaciones que se mencionan en este artículo.

¹⁰ El conversatorio se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=2LUVhilRRQI>

¹¹ En palabras de Vite (2020, p. 14), “una forma de ser, estar y hacer en el mundo, es decir, (...) una estructura hegemónica [que] reproduce un ideal del hombre, una forma de pensamiento, vida y dinámica social”

acciones concretas, no legitiman los avances propuestos por movimientos sociales como fundamentales para la actualización científica en las temáticas, siguen sosteniendo prácticas de infantilización y romantización de la discapacidad.

Siguiendo a quienes cuestionan y critican estas visiones, entendemos que es necesario recomendar una serie de acciones hacia universidades anticapacitistas, o inicialmente, menos violentas:

1. Dialogar con estudiantes con discapacidad, que los espacios de clase sean abiertos a la participación y no ignoren la presencia de quienes necesiten apoyos.
2. Aprender sobre accesibilidad, con información actualizada y desde los desarrollos de los movimientos de personas con discapacidad.
3. Dejar de reproducir estereotipos y generalizaciones, la discapacidad es una experiencia subjetiva particular y única, por lo que no se puede afirmar cuestiones como, por ejemplo, “los ciegos prefieren tales cosas”.
4. Tener bases de datos sobre estudiantes con discapacidad en cada espacio: no es posible intervenir y generar accesibilidad si no se sabe quiénes son, qué carreras estudian y cuáles son los recursos necesarios y disponibles si no se realizan relevamientos que se actualicen cada año.
5. Exigir a quienes trabajan en la universidad, que tengan actitudes de respeto por las formas de vivir la discapacidad.
6. Incentivar programas de trabajo con la discapacidad, con recursos, tanto para formación como para intervención comunitaria. Se insiste en que sea con recursos, porque según nuestros relevamientos, existe una gran cantidad de programas creados por exigencias de procesos de implementación de políticas, que se sostienen únicamente por las voluntades de quienes los gestan y se destinan los recursos a otras temáticas o actividades que se consideran más urgentes.
7. Es fundamental, para quienes ejercen la docencia, estudiar sobre discapacidad y estar al tanto de que “el modelo social” y los tratados internacionales son solamente una forma de concebir la discapacidad y documentos de compromiso, respectivamente.

Las acciones que proponemos no son en sí mismas anticapacitistas: es necesario construir transformaciones de los espacios universitarios para dar lugar a quienes viven la experiencia de la discapacidad. En este sentido, ¿cómo imaginar un 3 de diciembre anticapacitista? Si los colectivos, movimientos sociales, agrupaciones y asociaciones de personas con discapacidad, estuvieran al frente de las actividades y se propone la escucha atenta de quienes trabajan en las universidades, podríamos pensar la construcción de nuevas agendas que contribuyan a la eliminación de las violencias. La propuesta es hacia espacios de participación amables que construyen posibilidades y oportunidades, erradicando los discursos vacíos y las soberbias académicas, entendiendo que es necesario “asumir el carácter político de las intervenciones y reflexiones teórico-prácticas que llevamos a cabo en un campo en el que convergen y luchan múltiples discursos con pretensión y poder instituyente” (Milanesi y Maneffa, 2019, p. 19).

Con Silvia Federici (2013), afirmamos que el problema no son las diferencias, sino cuando se transforman en jerarquías. El sostenimiento de un estudiante ideal deslegitima la participación e inferioriza y las hipocresías se develan en situaciones como las que analizamos en este trabajo.

Es necesario también mencionar, que, en los proyectos que dieron origen a este artículo, la principal transformación de quienes integran los equipos como investigadores, tanto iniciales como de aquellos que trabajan hace varios años, comenzó cuando se sumaron a enseñarnos sobre discapacidad, quienes habían sido pensados inicialmente para ser informantes o entrevistados y no como compañeros de trabajo, justamente, por motivos de discapacidad. Este artículo pretende también compartir que, como investigadores, reproducíamos prejuicios en nuestro cotidiano, sin saberlo.

Referencias bibliográficas

- Alonso, M. (2019). *Deconstruir las ciencias: un recorrido por algunas metáforas sexistas en la comunicación de las ciencias*. [Tesis para obtener el grado de Licenciada en Comunicación Social. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio REHIP. <http://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/14435>
- Bonilla, E. Y Rivas, E. (2020). Diseño y Validación de la Escala de Mitos del Amor Romántico. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 57 (4), 119-136. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2020-11/RIDEP57-Art9.pdf>
- Busquet, J. (2008) en Gavazolli, K. (2017). *Discapacidad en Italia y España: evolución del léxico*. [Tesis para obtener el grado de Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale en la Università degli Studi di Padova] Repositorio UNIPD. http://tesi.cab.unipd.it/56381/1/KATY_GAVAZZOLI_2017.pdf
- Butler, J. (2018). *Ética y no violencia*. CCB.
- Costa, L. S. (2020). A vida da pessoa com deficiência: Reflexões legadas do distanciamento social. *Diálogos sobre acessibilidade, inclusão e distanciamento social: Territórios existenciais na pandemia*, 1, 10-11. https://www.academia.edu/download/63947179/Livro_Dialogos_sobre_Acessibilidade_Inclusao_e_Distanciamento_Social_1ed20200717-17516-70dig9.pdf#page=13
- Discapacidad UNLP (2020, 8 de diciembre). Ciclo de encuentros Interseminario - Deconstruyendo la discapacidad desde el Sur – 2020 [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2LUVhilRRQI>
- Expósito, E., y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-22. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119010>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de sueños.
- Ferrante, C. (2013). Cuerpo, deporte y discapacidad motriz en la Ciudad de Buenos Aires. Tensiones entre la reproducción y el cuestionamiento a la dominación. *Revista Española de Discapacidad*, 1 (1), 159-178. <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/40>
- Gavazolli, K. (2017). *Discapacidad en Italia y España: evolución del léxico*. [Tesis para obtener el grado de Magistrale in Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale en la Università degli Studi di Padova]. Repositorio UDSP. http://tesi.cab.unipd.it/56381/1/KATY_GAVAZZOLI_2017.pdf
- Guedes de Mello, A. (2014). *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. [Tesis de Maestría. Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositorio UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>
- Guedes de Mello, A. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21, 3265-3276. <https://www.scielo.org/article/csc/2016.v21n10/3265-3276/es/>
- Guedes de Mello, A. (2019). Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag# ÉCapacitismoQuando no Facebook. Prata, N. y Caldas, S. [Org.] *Desigualdades, gêneros e comunicação*. Intercom.
- Hernández Ríos, M. I. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5280484>

Milanesi, S., & Maneffa, M. (2019). Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva [Ponencia]. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Organización de las Naciones Unidas: Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, 3 de diciembre, 1982, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/disraws1.htm>

Ortega Roldán, E. (2021). Violencias epistémicas, mujeres y universidad: relaciones (im)posibles con la discapacidad. En Schewe, L. y Yarza de los Ríos, A. [Coord.] *Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal*. CLACSO. (En prensa).

Rello, C. (2012). 3 de diciembre, día internacional de las personas con discapacidad: una propuesta desde la educación física. *Revista de Educación Física para la paz*, 7, 24- 36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3907250>

Rumbos Ruiz, H. (2014). Celebración del día internacional de las personas con discapacidad en el Instituto Pedagógico de Caracas. 3 de diciembre de 2013. *Revista de Investigación*, 38(83), 183-184. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142014000300011

Schewe, L. y Perez, A. (2020) Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? *Sociales y Virtuales*, 7, 1-15. <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/dossier/pospandemia-educacion-y-dis-capacidad/>

Schwal, M. A. (2020). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 5-10. <http://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/1564>

Schwamberger, C., Schewe, L., Barrozo, N. y Pereyra, C. (2020). Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones. *Revista Senderos Pedagógicos* 11(11), 45-57. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/794>

Vite, D. (2020). La fragilidad como contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, 52, 11- 27. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-75502020000100013&script=sci_abstract&tlng=pt

Vite, D. Y Ortega Roldán, E. (2021) De las violencias epistémicas hacia su transgresión. En Schewe, L. y Yarza de los Ríos, A. [Coord.] *Cartografías de la discapacidad: una aproximación pluriversal*. CLACSO. (En prensa).

Yarza de los Ríos, A. y Vain, P. (2020) Discapacidad y pandemia. Viejas y nuevas normalidades bajo sospecha. En AA. VV. [Comps.] *Polifonía para pensar una pandemia*. UDEA- FDSH Editora.

Yela, C. (2003). La otra cara del amor: Mitos, paradojas y problemas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(2), 263-267.

Zrodowska, M. (2017). Social Media and Deaf Empowerment: The Polish Deaf communities' online fight for representation. En.: Ellis, K. y Kent, M. [Comps.] *Disability and Social Media: Global Perspectives*. Routledge.

Fecha de presentación: 01/03/2021

Fecha de aprobación: 31/03/2021

TOMA DE DECISIONES Y ATENCIÓN A LA DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICA EN MÉXICO, 2010-2020: ¿IMPERATIVO MORAL U OBJETO DE PLANIFICACIÓN?¹

Decision-making and attention to disability in technological higher education in Mexico, 2010-2020: moral imperative or planning issue?

Sylvie Andrée Didou Aupetit, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), México.
didou@cinvestav.mx

Didou Aupetit, S. A. (2021). Toma de decisiones y atención a la discapacidad en educación superior tecnológica en México, 2010-2020: ¿imperativo moral u objeto de planificación? *RAES*, 13(22), pp. 87-103.

Resumen

En México, la inclusión de las personas con discapacidad es parte de una política federal de promoción de la equidad orientada a individuos vulnerables. Tomando como ejemplo el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST), presentaremos un estudio cualitativo, fundamentado en 24 entrevistas a profundidad y en un cuestionario virtual aplicado a 53 directivos, principalmente de institutos tecnológicos, sobre sus definiciones del concepto de discapacidad y sobre los programas implementados para atender el fenómeno. Analizaremos el contexto de racionalidad limitada en el que los institutos tecnológicos, las universidades politécnicas y las tecnológicas ejecutan los lineamientos orientados a ese grupo de población, conforme el mandato formulado en los documentos programáticos del sector. Identificaremos las cuestiones epistemológicas y prácticas que derivan de una instrumentación personalizada de las políticas de asistencia. Nos preguntaremos por lo tanto si la incorporación de esa cuestión a la agenda sectorial se traduce en el diseño de acciones particulares o se limita a la atención al caso por caso de situaciones individuales, conforme con convicciones morales más que con estrategias planeadas de lucha contra la exclusión, a escala institucional.

Palabras Clave: Educación superior tecnológica/ discapacidad/ equidad/ política pública/ asistencialismo/ México.

Abstract

In México, the inclusion of people with disability is part of a federal policy aimed to promote equity oriented to vulnerable individuals. Taking as an example the National System of Higher Technological Education, we will present a qualitative study, based on 24 in-depth interviews and a virtual questionnaire applied to 53

¹ Proyecto financiado por el programa de Ciencia Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) A1-S-8492. Inclusión, vulnerabilidad y alteridad: desafíos para las instituciones de educación superior tecnológicas y politécnicas en México.

managers (mainly of technological institutes) on their definitions of the notions of disability or different abilities and on the programs they implement to address the phenomenon. We will analyze the context of bounded rationality in which technological institutes, polytechnic and technological universities execute the guidelines oriented to this population group, according to the mandate formulated in the sector's programmatic documents. We will identify the epistemological and practical issues that surge from a personalized implementation of the policies of assistance to people with disabilities. We will therefore ask ourselves whether the incorporation of this issue into the sectorial agenda determines the design of specific actions or whether it is limited to case-by-case attention to individual situations, in accordance with moral convictions rather than with planned strategies to fight exclusion at the institutional level.

Key words: Technological Higher Education/ disability/ equity/ public policies/ assistance/ Mexico.

Introducción

En el siglo XXI, México propició la inclusión de personas pertenecientes a grupos vulnerables a la educación superior y fomentó su acceso a los servicios de bienestar. Bajo ese concepto paraguas, al igual que en muchos países (UNESCO, 1999; Hanafin *et al.*, 2007; Kim y Aquino, 2017), atendió a colectivos que comparten una privación de oportunidades, por sus condiciones demográficas o por discapacidad. Pero, entre los sujetos discriminados, incluyó preferentemente a los “nuevos estudiantes”, es decir a jóvenes categorizados por un criterio de pertenencia étnica o social (Guzmán, 2017).

Consecuentemente, a partir de principios de los 2000, proliferaron las iniciativas orientadas a elevar las tasas de acceso a la educación superior de esos jóvenes, principalmente de los indígenas, y a mejorar su acompañamiento pedagógico, principalmente mediante las universidades interculturales o, en establecimientos tradicionales, tutorías, becas, etc. En cambio, las personas con discapacidad, aunque están mencionadas siempre en los discursos sobre la responsabilidad social de las instituciones de educación superior (IES), representaron más un referencial discursivo que un grupo poblacional, destinatario de medidas concretas de inclusión. Esa situación perduró hasta fechas recientes en México.

Ante ello, elegimos centrar ese artículo en la década 2010-2020, considerando que correspondió a una fase de aceleración relativa en la atención a personas con discapacidad. También privilegamos el caso de los institutos tecnológicos (IT) adscritos al Tecnológico Nacional de México (TecNM), al representar estos un sector fundamental en la oferta de educación superior tecnológica y al registrar una proporción de jóvenes con discapacidad en su matrícula, superior a la promedio nacional. No obstante, y aunque transitaban recientemente de una política de equidad orientada a brindar servicios de proximidad a una de inclusión de grupos discriminados, han tardado más que las universidades públicas en diseñar acciones para facilitar su inserción institucional. Apenas recientemente, estuvieron incursionando en ese ámbito, implementando medidas de atención a los estudiantes con discapacidad por lo general a partir de 2016. En contraste, habían consolidado con anterioridad programas a favor de las mujeres, gracias a la Red con enfoque de Transversalidad de la Perspectiva de Igualdad de Género y, a partir de junio 2015, al Sistema de Gestión de Igualdad de Género y no discriminación (SEP, 2017: cuadros DV 2-4)².

Para calibrar el peso de las personas con discapacidad en la matrícula, repasaremos las estadísticas provistas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Para analizar su incorporación a las narrativas sobre justicia social y a la agenda de acción en educación superior, presentaremos los resultados de un estudio cualitativo, basado en entrevistas a profundidad con 24 directivos de los IT, y en un cuestionario en línea, respondido por 53 responsables de las medidas de promoción de la equidad. El trabajo de campo fue realizado a finales de 2019 y prosiguió a distancia en 2020. Resulta de un proyecto de investigación que abarca a otros colectivos estudiantiles en situación de vulnerabilidad por cuestiones étnicas (indígenas) o por una condición de alteridad (estudiantes en movilidad migratoria, temporal o de regreso).

Expondremos, primero, la construcción incipiente de un aparato normativo y sectorial sobre la integración de los alumnos con discapacidad, mismo que constituye un “enmarque de obligatoriedad” para los funcionarios. Daremos cuenta de las medidas instrumentadas para atenderlos, conforme con una lógica agregativa que limita el impacto de las directivas generales, a escala institucional, debido a que los recursos disponibles son limitados, las necesidades múltiples y el conocimiento de los sujetos imperfecto.

² La encuesta **Transformación en la Educación Superior en México - TRESMEX** describió la situación actual, dio seguimiento y perfiló tendencias de la educación superior en México, con base en la Planeación Integral de la Educación Superior, recabando información entre miembros de las instituciones de educación superior. [...] En el TecNM, encuestó a 106 directivos institucionales, 4 166 profesores y 9 542 estudiantes- http://www.pides.mx/tresmex_2017/respuestas_obtenidas.html

La atención a estudiantes con discapacidad en México: un tema emergente

En México, los avances en la inclusión de la población con discapacidad, en términos legales, datan de los noventa del siglo XX. En 1993, fue instalado el Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. La conformación paulatina de un arsenal normativo a su favor se tradujo en la promulgación de la Ley General de Educación (1993), la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, artículo 13 (2003) y la Ley General de las Personas con Discapacidad (2005) renombrada en 2011 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Alcántara y Navarrete, 2014; Sasso *et al.*, 2015; Zárate *et al.*, 2017). La firma de acuerdos internacionales (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, de la UNESCO abierta a la firma en marzo 2007 o las Directrices sobre políticas de inclusión en la educación, UNESCO, 2009) completó ese andamiaje normativo global. Fue sin embargo sólo durante la segunda década del siglo XXI cuando la obligatoriedad de su inclusión educativa cobró visibilidad en las agendas mexicanas de acción y de investigación en ciencias de la educación.

De hecho, el carácter de obligatoriedad jurídica, siempre señalado como su principal referencial por los entrevistados, no ha terminado de plasmarse en requisitos de observancia ineludible. Es ilusorio esperar que “los derechos en el papel por sí mismos transform[en] automáticamente prácticas estatales que perpetúan injusticias de distribución” (Yarza *et al.*, 2019: 33). Cuando en 2002, la ANUIES publicó un *Manual para la integración de personas con Discapacidad en las IES*, el documento no tuvo muchos ecos. Advierte un entrevistado, casi veinte años después:

“Apenas nosotros vamos empezando, se puede decir, pero hemos avanzado mucho, nuestro plantel es un plantel pequeño con relativamente poca matrícula, por lo mismo, tenemos ciertas limitaciones en cuanto a poder ejercer más acciones como nosotros lo quisiéramos, pero vamos avanzando como vamos pudiendo y vamos avanzando lento, pero a paso firme” [Responsable operativo]

Conforme transcurría el siglo XXI, algunas universidades públicas y privadas lanzaron medidas para contribuir a que los grupos en condición de vulnerabilidad alcancen un uso pleno de los servicios que prestaban. Eso implicó, formalmente, una atención con mayores y mejores recursos a grupos sociales o a estudiantes en desventaja sea esta derivada de su origen étnico, sus condiciones socioeconómicas, capacidades individuales, género, entre otras- con base en el reconocimiento de sus características, cualidades y necesidades particulares, con el fin de que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades y participen en igualdad de condiciones en la vida social” (Diario Oficial de la Federación, D.O.F., 28/02/2019)

En paralelo, la atención a las personas con discapacidad devino paulatinamente un tópico socorrido en la retórica gubernamental, en el país y en América Latina (Barradas, 2014; Lea *et al.*, 2018; Cabrera *et al.*, 2019; Brunahara *et al.*, 2019; Paz Maldonado, 2020). El Programa Sectorial de Educación 2020-2024, en México, planteó que las personas con discapacidad habían sido históricamente discriminadas por su “diversidad de características físicas, intelectuales, culturales y lingüísticas” (SEP, 2020: 198). Sin embargo, su número no está establecido, debido a la indefinición de los criterios de afiliación a esa categoría, lo que acarrea una subo bien una sobrevaloración de su presencia en las IES (Pérez Castro, 2019; Guajardo y Góngora, 2018; Rosado y Verástegui, 2013; Secretaría de Desarrollo Social -SEDESOL, 2016). Su invisibilización o su sobreexposición impiden problematizar sus requerimientos, en términos epistémicos. Dificultan precisar el rol de las personas así clasificadas como actores autónomos en el perfilamiento de las decisiones que los conciernen. Limitan la elaboración de pedagogías adaptadas a las necesidades de quienes las demandan y la puesta en marcha de esquemas de intervención corresponsables y en co-gestión:

El asentamiento del perspectivismo teórico y pedagógico en materia de Educación Inclusiva a partir de la discapacidad (Bartón, 1998), advierte inicialmente, una situación de legitimación y reconocimiento, la que a su vez, articula nuevos obstáculos epistémicos (Parilla y Susinos, 2013; Ocampo, 2014), discursivos (Orlandi, 2012) y didácticos capaces de abordar trans-ontológicamente (Dussel, 2008) la totalidad de ciudadanos que hoy participan de la estructura social y escolar. (Ocampo, 2012: 2)

La definición de los contenidos de esos esquemas y sus repercusiones en la percepción socio-cultural de sus destinatarios, dentro y fuera del espacio escolar, están todavía en debate, sobre todo cuando auspician el diferencialismo, como principio valoral³ (Skliar, 2008 y 2017), en lugar de pedagogías de las diferencias o de los límites, es decir respuestas a condiciones distintas de singularidad, pero no jerarquizadas según una escala de lo deseable o lo normal o relaciones de poder (Calderón Almendros *et al.*, 2016)⁴.

Más allá de esos debates especializados, los IT están iniciando apenas un tránsito entre programas asistenciales o compensatorios orientados a sujetos pasivos, identificados en función de atributos de “carencia” hacia individuos, diferentes pero no desiguales, autónomos y con capacidad de decisión. Cómo garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad y cómo asignar responsabilidades a los colectivos a cargo son sin embargo desafíos (éticos, organizacionales y curriculares) que están todavía pendientes de deliberación. Proyectos paternalistas de acompañamiento de sujetos pasivos fueron, hasta ahora, más frecuentes que los que auspiciaron coaliciones democráticas, para elevar la resiliencia de las personas afectadas. Una comparación entre los saberes producidos y las competencias adquiridas en los IT y en las universidades públicas que se interesaron en esos tópicos muestra de hecho un sesgo entre ambos sectores, en detrimento de los establecimientos tecnológicos.

Con fines comprensivos y diagnósticos, recientemente, núcleos de investigadores, radicados en la Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, la Universidad Veracruzana-UV, la Universidad de Guadalajara-UdeG, la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco -UAM-A y el Instituto Politécnico Nacional-IPN reflexionaron sobre el concepto de discapacidad y los parámetros utilizados para integrar los constructos a cargo de atenderla. Se abocaron a detectar los dispositivos organizacionales, pedagógicos e interculturales, instalados ante la “des-homogenización” de la matrícula (Cruz y Casillas, 2017). Analizaron algunos mecanismos armados por los establecimientos para institucionalizar en el organigrama el compromiso de atender el fenómeno: Comité de Atención a la discapacidad en la UNAM, Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores en la Universidad Autónoma de Nuevo León, Programa para la Igualdad y la Inclusión en la Universidad de Tlaxcala (*Universia*, 2020). También señalaron la constitución de redes -Red interinstitucional de Instituciones de Educación Superior para la Inclusión de Personas con discapacidad⁵ y la provisión de becas. Rastrearón la asignación de recursos, la dotación de medios y las finalidades de las intervenciones para

crear condiciones [...] que favorezcan una educación de calidad con equidad para las alumnas y los alumnos con discapacidad; con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; así como con la condición del espectro autista; con el fin de eliminar las barreras que limitan su aprendizaje y participación y de esta manera asegurar su acceso, permanencia y egreso. (D.O.F, 28/02/2019).

³ «Los "diferentes" son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de "diferencialismo", esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias con vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las "diferencias", cualesquiera sean, no pueden nunca ser descriptas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición con la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes cuando se trata de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes respecto de la edad, los deficientes como los diferentes en relación con la normalidad corporal, intelectual, etc.» (Skliar, 2008: s.p)

⁴ «Necesitamos desenfocar nuestras prácticas e investigaciones educativas para volver a enfocar en lo periférico, restaurando con ello la capacidad de decidir de la comunidad, empoderando a las personas y colectivos oprimidos, y actuando en las estructuras narrativas y de responsabilidad moral del grupo (Denzin, 2008, 196). Rescatar la acción educativa que el positivismo y su concepción de la identidad ha «cosificado» convirtiéndola en una intervención, supuestamente controlada en aras de la eficacia (Ortega, 2004, 7), para resituar el debate pedagógico en las arenas de la ética y la justicia (Calderón Almendros *et al.*, 2017 :57-58).

⁵<https://www.infobae.com/america/mexico/2020/08/26/en-mexico-solo-5-de-personas-con-discapacidad-obtiene-grado-de-licenciatura/>

Del 26 de agosto al 7 de octubre 2020, la UAM y la UNAM convocaron foros virtuales sobre "Inclusión social: discapacidad, experiencias, reflexiones y propuestas para la educación superior en el contexto actual de la pandemia" para examinar si las Tecnologías de información y comunicación (TIC), vehículo preponderante de la enseñanza durante el confinamiento pandémico de 2020-2021, redujo o reforzó la permanencia escolar de las personas con discapacidad en la educación superior.

Como resultado, en México, el corpus de indagaciones sobre la participación de las personas con discapacidad a la educación superior se expandió en los pasados años. Abarca análisis estadísticos (Pérez Castro, 2016) y estudios de política sobre medidas de ingreso y de retención con enfoques de derechos humanos o de compensación de desigualdades. Los costos de las decisiones político-morales de atenderlos en marcos eficientistas de evaluación fueron analizados. Estudios de casos (Pérez Castro, 2019; Del Rio, 2015) remarcaron la necesidad de incorporar indicadores de inclusión en los criterios de acreditación de calidad (Toscano *et al.*, 2017) y de investigar las expectativas de las personas con discapacidad, sus trayectorias de escolaridad, sus desempeños, sus elecciones de carrera y su utilización de los servicios y la correspondencia de los servicios que se les ofrecían con sus requerimientos.

Los datos y su focalización en los estudiantes con discapacidad

En 2010, el Instituto Nacional de Geografía y Estadísticas (INEGI) censó a 4,527,724 personas con discapacidad (4.00% de la población total).⁶ Por grupo de edad, el 9.9% tenía entre 15 y 29 años. Eran potencialmente demandantes de servicios de educación superior y media superior. Potencialmente, porque la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS-2017) recalca sus déficits de escolaridad, resultantes de una discriminación estructural: "Las personas con discapacidad y las hablantes de lenguas indígenas entre 15 y 59 años registran las tasas más altas de analfabetismo que afecta a 20.9 por ciento del primer grupo y a 13.3 por ciento del segundo contra solo 3.1 por ciento de la población general." (Leite y Meza, 2018: 7). Conforme con esa limitada incorporación al sistema de educación superior, en 2014, sólo el 6.3% de las personas con discapacidad, entre 14 y 59 años, había egresado del nivel versus un 15.7% en promedio nacional (Secretaría de Desarrollo Social- SEDESOL, 2016: 25).

Su baja representación en el sistema de educación superior procedía de un encadenamiento acumulativo de secuencias anteriores de abandono en las etapas previas de la escolaridad: en 2015, apenas el 8.5% de las personas con discapacidad contaba con los antecedentes para ingresar al nivel versus el 52.9% en promedio nacional (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -INEE, 2019)⁷. Esa desigualdad se acentuaba más entre las mujeres. Para todos, se traslapaba al mercado de trabajo dado que

incluso entre la población con educación superior, la proporción de personas de grupos discriminados que ocupa empleos en la cúspide de la pirámide laboral es menor en comparación con el promedio nacional, en especial para la población indígena y con discapacidad. (Leite y Meza, 2018.: 46).

Conforme con la recomendación de la SEDESOL de "implementar acciones afirmativas para este grupo poblacional a fin de situarles en un ámbito de igualdad y equidad (en el sentido de contar con el mismo conjunto de condiciones para desarrollarse como personas en la sociedad respecto a la población que no presenta discapacidad)", identificamos primero qué información permitía caracterizar su situación, en la Secretaría de Educación Pública - SEP y en la ANUIES. La ANUIES publica los datos solicitados por la SEP a las IES en el Formato 911 (rubros A 25, 26, 27 y 28) sobre los estudiantes con discapacidad en sus Anuarios estadísticos. No lo hace para los datos que conciernen a los docentes, directivos, investigadores, auxiliares y administrativos aunque, supuestamente, los establecimientos de educación superior los reportan igualmente cada año. Ese *deficit* de información obligó a centrar el artículo sobre los estudiantes.

⁶ <https://www.inegi.org.mx/temas/discapacidad/> con base en Censo y conteo de población y vivienda, 2010

⁷ Tabla I.2 en https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/tem_05.html

La ANUIES indica que el número de estudiantes con discapacidad aumentó en casi 11 veces en licenciatura, entre 2011-2012 (primer año en el que registró la información) y 2019-2020. No especifica si ese incremento, superior al de la matrícula en general, se debe a un mayor acceso a la educación superior, a un mejor registro por las IES o a confusiones en su identificación. Esa imprecisión dificulta una interpretación de ese auge, en términos de una mayor equidad en el ingreso o de una aplicación de criterios laxos de pertenencia al grupo.

Cuadro 1. Matrícula total y estudiantes con discapacidad en educación superior, por nivel de estudios, México, 2019-2020

Nivel de estudios	Matrícula total (MT)	MT estudiantes con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Técnico Superior Universitario (TSU)	177,549	2,441	1.37
Licenciatura en Educación Normal	103,651	481	0.46
Licenciatura Universitaria y Tecnológica	4,265,386	48,192	1.13
Especialidad	61,516	162	0.26
Maestría	272,667	1,530	0.56
Doctorado	50,431	259	0.51
Total	4,931,200	53,065	1.08

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

En 2019-2020, los 53,065 estudiantes con discapacidad equivalen al 1.08% de la matrícula total de educación superior. El 90.4% de ellos se concentra en la modalidad escolarizada y el 88.1% está inscrito en el sector público. 2,601 IES, públicas o privadas, de un total de 3,373 que diligenciaron el formato 911 reportan no tener alumnos con discapacidad y otras 473 menos de 10. Sólo 260 registran una concentración superior a esa línea de corte. Las IES con poblaciones cuantiosas (más de 1000 estudiantes) son universidades públicas federales y autónomas. En esos casos, su congregación por establecimientos refleja la concentración de la matrícula total en macro-instituciones o es el producto de una delimitación poco rigurosa del universo más que la prueba de un compromiso de atención específica al grupo.

Cuadro 2. IES que concentran más de 1000 estudiantes con discapacidad en su matrícula total, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
UNAM	210,902	1,017	0.48
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	20,090	1,102	5.49
Facultad de Derecho de la Barra Nacional de Abogados	3,289	1,152	35.03
Universidad Autónoma de Tamaulipas	37,565	1,157	3.08
Universidad Autónoma de Nuevo León	122,467	1,177	0.96
Universidad de Guadalajara	126,435	1,957	1.55
Instituto Tecnológico de Aguascalientes	6,325	1,982	31.34
Universidad Autónoma del Estado de México	51,867	3,685	7.10
Instituto Politécnico Nacional	115,767	3,688	3.19

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

En proporción de la matrícula total de cada establecimiento, los índices más altos de concentración de estudiantes con discapacidad se encuentran en instituciones, públicas o privadas. Muchas veces, dependen del criterio de clasificación aplicado más que de una política deliberada de inclusión dirigida a todos los jóvenes con discapacidad, independientemente de su naturaleza intelectual o física. Lo relatado por un entrevistado comprueba las dificultades que tienen los operadores para definir sin titubeos la noción de discapacidad:

“El hecho de que nuestros estudiantes usen lentes, que nuestros estudiantes tengan problemas de sordera o de habla no es una discapacidad, es una capacidad diferente; para nosotros, una discapacidad es cuando realmente una persona está imposibilitada para realizar una acción determinada, eso sí es una discapacidad. Pero lo demás son capacidades diferentes simplemente que, de alguna manera, se pueden contrarrestar: por ejemplo, el hecho de usar lentes (...) contrarresta una situación que no me hace incapaz de hacer las cosas, simplemente utilizamos una herramienta adicional, pero podemos hacer nuestra vida normal, nuestras actividades normales ¿no? Yo creo que la mayor discapacidad que puede haber son los límites que uno mismo se pone, eso sí sería un poquito más...una perspectiva más realista de discapacidad.” [Responsable operativo]

Cuadro 3. Instituciones de educación superior con los mayores porcentajes de estudiantes con discapacidad en la matrícula total, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Instituto Universitario Cruz Roja Mexicana Plantel Cancún	108	37	34.26
Facultad de Derecho de La Barra Nacional de Abogados	3,289	1,152	35.03
Universidad de la Sierra Sur	1,938	680	35.09
Escuela Normal Experimental de Colotlán Jalisco	209	74	35.41
Centro Universitario de Estudios de La Salud de Aguascalientes	81	31	38.27
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora	135	53	39.26
Centro Universitario de Arquitectura Ingeniería y Diseño (UNIARQ)	106	46	43.4
Escuela de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social (I.M.S.S)	323	141	43.65
Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	1,422	742	52.18
Escuela de Enfermería del Hospital Español	79	46	58.23

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Las cifras sobre la participación de las personas con discapacidad en la matrícula permiten puntar una cuestión problemática, el abandono escolar acumulado al transitar de un ciclo a otro. En 2019-2020, los porcentajes de estudiantes con discapacidad en la matrícula total por ciclo y por fase del proceso de aprendizaje caían conforme progresaban en su recorrido académico lo que comprueba que su deserción se agrava según el tramo formativo. Las proporciones de participación de los estudiantes con discapacidad en TSU superaban las de licenciatura y caían abruptamente en posgrado. Revertir esas pautas de eliminación implicaría diseñar estrategias adaptadas de retención, para que la interrupción de los recorridos no anule una mayor inclusión en el ingreso.

Cuadro 4. Porcentaje de estudiantes con discapacidad por etapa del ciclo académico en el SES, México, 2019-2020

Etapa ciclo académico	Matrícula total con		
	Matrícula total (MT)	discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Nuevo ingreso	1,409,386	14,491	1.03
Egresados	826,817	7,370	0.89
Titulados	8,550	19	0.22

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

• **La atención a las personas con discapacidad en el TecNM: medidas puntuales**

La inclusión de los estudiantes con discapacidad es una política emergente en el TecNM. Justificó la promulgación de lineamientos de acción, en un sistema en el que la autoridad y la toma de decisiones están centralizadas. Tiene un alto potencial de inducir cambios institucionales significativos, siempre y cuando esa preconización este acompañada por medios y recursos. Significó una reorientación de una política de promoción de la equidad abocada a reducir la segregación geográfica de grupos residentes en localidades aisladas o en periferias urbanas marginadas. En efecto, al comprometerse el TecNM a brindar oportunidades a otros grupos discriminados, impulsó una revisión radical de su concepción tradicional de la responsabilidad social en el entorno, potencialmente portadora de cambios en la organización interna de los establecimientos y en sus interacciones sociales, internas y externas.

En 2019-2020, en licenciatura, el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) agrupaba 16,204 estudiantes con discapacidad sobre un total de 951,821 inscritos. Esa cifra representaba el 33.8% de la matrícula nacional de estudiantes con discapacidad, reportados en la licenciatura cuando sólo reunía el 23.4% de la matrícula total en educación superior en el país. En los IT, remitía a un porcentaje de representatividad de los estudiantes con discapacidad superior al promedio nacional.

Cuadro 5. Matrícula de estudiantes con discapacidad en licenciatura en el SNEST, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	% MTD/MT
Institutos Tecnológicos Descentralizados (ITD)	245,039	5,370	2.19
Institutos Tecnológicos Federales (ITF)	350,951	5,833	1.66
Universidades politécnicas	104,724	1,886	1.80
Universidades tecnológicas	251,107	3,115	1.24
SNEST	951,821	16,204	1.70
Total nacional	4,061,644	47,970	1.18

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Esos estudiantes se concentraban en 289 establecimientos del SNEST, conforme con criterios de clasificación no normalizados. Los 10 IT, UT y UP con la mayor matrícula de alumnos con discapacidad eran los siguientes.

Cuadro 6. Instituciones del SNEST con mayor matrícula de estudiantes con discapacidad, en México, 2019-2020

Institución	Matrícula total con discapacidad
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de La Región Carbonífera	280
Instituto Tecnológico de Tizimín	303
Instituto Tecnológico de Morelia	313
Instituto Tecnológico Superior de Misantla	337
Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo	409
Instituto Tecnológico de Comitán	418
Instituto Tecnológico del Istmo	437
Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	742
Universidad Politécnica de Chiapas	771
Instituto Tecnológico Superior de Coatzacoalcos	888
Instituto Tecnológico de Aguascalientes	1,982

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Sin embargo, esas instituciones no siempre reportaban los mayores porcentajes de alumnos con discapacidad en comparación con la matrícula total. Esos son los siguientes:

Cuadro 7. Instituciones del SNEST, con mayores proporciones de matrícula con discapacidad en la matrícula total, por orden descendiente, México, 2019-2020

Institución	Matrícula total (MT)	Matrícula total con discapacidad (MTD)	
Instituto Tecnológico Superior de Tamazunchale	1,422	742	52.18
Instituto Tecnológico de Comitán	1,254	418	33.33
Instituto Tecnológico de Aguascalientes	6,325	1,982	31.34
Instituto Tecnológico de Tizimín	1,173	303	25.83
Universidad Politécnica de Chiapas	3,245	771	23.76
Instituto Tecnológico de la Costa Grande	1,179	251	21.29
Instituto Tecnológico de Chiná	1,001	204	20.38
Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución	1,453	278	19.13
Instituto Tecnológico Superior de Coalcomán	332	58	17.47
Universidad Tecnológica de Chetumal	497	86	17.30

Fuente: ANUIES, Anuario estadístico 2019-2020

Es probable que la definición utilizada de discapacidad por los establecimientos enlistados en el cuadro 7 dependa del contenido atribuido al concepto, ya que el número agregado de los estudiantes registrados en esa categoría representan a veces proporciones superiores al rango promedio de la participación de ese grupo en la matrícula total de educación superior, a escala nacional. No obstante ese sorprendente peso relativo, los

establecimientos receptores no siempre instrumentaron programa(s) especial(es) de atención, como lo advertimos anteriormente. De hecho, en varios, la decisión de atender específicamente a personas con discapacidad no estuvo basada en cifras. Tampoco dependió de imperativos éticos o del cumplimiento de normas. Obedeció más bien a un cálculo entre el monto de la inversión requerida versus el número de beneficiarios (eficacia insumos/resultados) en un contexto de recursos reducidos, conforme con una matriz decisional de racionalidad limitada por la información, los presupuestos disponibles y los juegos de autoridad (Simon, 1955).

En contextos en los que las urgencias eran múltiples y la sensibilidad a la situación de personas con discapacidad apenas era incipiente, la falta de puestos especializados y la ausencia de un capital de *expertise*, reconocido en el interior de los establecimientos, hizo que el objetivo de inclusión, en tanto proceso transversal que afectaba tanto los equipamientos como el currículum y la capacitación, no fuera incluido en los propósitos estratégicos para el desarrollo institucional. Las entrevistas revelaron que la inclusión estaba percibida como un imperativo moral vinculado con la garantía de cumplimiento de un derecho humano individual más que como una aspiración institucional. Las medidas de atención a las personas con discapacidad representaron una respuesta solidaria a un problema (individual o de unos pocos) más que un proceso institucional complejo, encaminado a superar factores problemáticos. Los servicios brindados estuvieron, a su vez, supeditados a la decisión de resolver situaciones problemáticas puntuales más que a cumplir con normativas de eficiencia administrativa, en una situación de financiamiento restringido que opone el ombudsman y el burócrata.

En ese escenario, las instituciones que operaron medidas de inclusión para personas con discapacidad no asumieron forzosamente un liderazgo en ese ámbito ni instrumentaron acciones articuladas de integración. El desconocimiento de los *hándicaps* sufridos por los individuos complicó identificar sus requerimientos particulares, pese a su relevancia para diseñar intervenciones y aminorar el riesgo de que tengan rendimientos decrecientes. Los IT más activos, paradójicamente, no siempre albergaron muchos beneficiarios sino que, por distintas razones, decidieron atenderlos sea para mejorar sus tasas de egreso cuando aplican programas de selección-cero o para satisfacer demandas de apoyo expresadas por grupos movilizados en su entorno. El IT Iztapalapa II acoge por ejemplo estudiantes con deficiencia auditiva, conforme con una lógica responsiva (Verástegui, 2017).

“Nosotros empezamos hace casi una década. Un grupo de madres, muy decididas las señoras, llegaron a ver a nuestro director fundador. Le dijeron que sus hijos eran discapacitados y que estudiaban en uno de los pocos CONALEP que los apoyaba, no lejos de aquí. Decían que sus hijos querían estudiar una carrera pero que requerían apoyos. Lo platicamos, el director les dijo que sí, me encargó el programa y nuestro director fue a la DGEST para ver si conseguía un intérprete. Le dijeron que había una plaza administrativa disponible y que si la quería para eso... Y así arrancamos. Ahora, ya estamos mejor, nosotros leímos, fuimos a congresos, invitamos a gente a darnos conferencias y ahora, tenemos un apoyo del Programa de Apoyo a la Equidad de la SEP, que acabamos de renovar” [Responsable operativo]

El atender a personas con discapacidad responde entonces a combinaciones de factores que llevan a los establecimientos a reaccionar ante situaciones percibidas como injustas y dificultosas para los individuos. Desde hace algunos años atrás, estas han sido resueltas mediante la canalización de recursos para la adecuación de instalaciones. A veces, la adaptación de edificios permitió instalar montacargas y rampas de acceso y, además, “cambiar el chip” a los académicos y a las autoridades, según la expresión de un entrevistado. Pero, en general, las respuestas para atender mejor a las personas con discapacidad se tradujeron, en forma limitada, en proveer reactivamente soluciones al caso por caso:

“Los jefes de departamento son los encargados, por ejemplo, de dar la ubicación de aulas. Si tenemos algún muchacho con silla de ruedas, con muletas, o con otra situación que le impida el libre paso de, por ejemplo, las escaleras, a ese grupo, se le ubica en una planta baja, porque no contamos con elevadores.” [Director]

Actualmente, sólo unos cuantos establecimientos ejecutan medidas permanentes, informativas o pedagógicas, para acompañar a los individuos, principalmente a los con limitaciones físicas, sean auditivas, visuales o motrices. Después de identificarlos, mediante notificaciones por parte de los servicios escolares, psicológicos

o médicos, de los estudiantes o de los docentes, se avocan esencialmente a mejorar la usabilidad de las infraestructuras y equipamientos.

“Nosotros contamos con un carrito eléctrico para poder transportar a personas que traigan alguna discapacidad motriz (que no puedan caminar), desde que ingresan en ese estacionamiento a cualquier área del Tecnológico. Tenemos también instalado un elevador, ese ahorita lo tenemos en un edificio, que es el edificio más poblado, en donde están las aulas y que es donde la población de ese edificio donde más uso le da. Un elevador para estar subiendo entre planta baja y primer piso las personas que requieran hacer uso del elevador. Contamos con rampas en todas las áreas del plantel, tenemos nuestros barandales y nuestras rampas de acceso para personas con silla de ruedas o para mismas personas que utilizan el carrito y tenemos butacas para zurdos.” [Responsable operativo]

Los entrevistados expresaron solidaridad pero, a la par, manifestaron grandes necesidades de capacitación frente a los estudiantes con discapacidad. Señalaron carecer de un saber hacer para detectar algunas de ellas, principalmente de cariz intelectual, y responderlas. Por ello, valoran cursos y talleres de discusión especializada cuando se brindan:

“Hace poco en una reunión, estábamos analizando precisamente esa parte del modelo académico de inclusión con el curso que recibimos. Nos dimos a la tarea de primero, identificar a los grupos, saber quiénes son realmente los grupos vulnerables que tenemos que atender y cómo identificarlos para tomar acciones en relación a eso. Nosotros, a veces, nos vamos con la idea de ponerles accesos, para que lleguen a los lugares, pero realmente, de manera pedagógica, no estamos nosotros todavía haciendo gran cosa en relación a eso. Tuvimos un caso de un estudiante de ingeniería eléctrica, que no nos dimos cuenta que cursó toda su carrera y nunca nos dimos cuenta que era sordo. Concluyó su carrera y sí, se tituló ¿Cómo le hizo? Él tenía la capacidad para leer los labios, tenía problemas cuando el docente se volteaba hacia el pizarrón y escribía porque ya no podía saber qué estaba diciendo, pero se apoyaba en sus compañeros.” [Responsable operativo]

En suma, los lineamientos sectoriales promulgados son insuficientes para encauzar, de manera programada, la atención a los integrantes de un grupo diversificado en sus necesidades de apoyos específicos, cuando esos se requieren. Debido a que, en general, los establecimientos no están en condiciones de descargar horas a sus académicos para que atiendan esa cuestión, a que los cursos de formación son insuficientes y que hay pocos espacios de debate, en su mayoría, los responsables opinan que cumplen con el cometido de la inclusión al proveer acceso a los salones, conforme con los atavismos institucionales. Saber quiénes son los estudiantes con discapacidad y qué requiriesen en el ámbito del aprendizaje y para insertarse mejor en el medio institucional rebasa su ámbito de incumbencia.

“Ahí es precisamente la magnitud de lo que, en un momento determinado, tenemos nosotros que aportar o que trabajar precisamente para ayudar a ese tipo de estudiantes. [] No sabemos cuántos [alumnos] se han quedado en el camino por esa situación que no identificamos, a lo mejor débiles visuales que se van al frente del salón porque no alcanzan a ver, etcétera. No tenemos una acción específica o programa para ellos.” [Responsable operativo]

La no-especificación de los procedimientos de atención revela a su vez la urgencia de emprender una labor de formación que ayude a reconocer las características distintivas de sujetos concretos, mediante medidas *ad hoc*. Generar espacios deliberativos para que los establecimientos, con alguna experiencia, intercambien sus experiencias y sus materiales, en redes y en estructuras colectivas de interacción académica, permitiría mejorar las habilidades de atención a sujetos que demandan, además de facilidades de acceso, condiciones adecuadas de permanencia para culminar exitosamente sus trayectorias formativas. Abundaron los ejemplos de movilización solidaria, para ayudar a los estudiantes con discapacidad, principalmente cuando son casos contados. En contraste, no fueron tan comunes las menciones a iniciativas, curriculares y organizacionales, destinadas a inscribir la inclusión en la agenda de las prioridades institucionales.

“Tenemos un muchacho que tiene dos discapacidades. La más notoria es que le hace falta una pierna y la otra es discapacidad auditiva. En cuanto a la infraestructura que la institución puede ofertar, son las cuestiones reglamentarias: las rampas, baños exclusivos para ellos. Cuando hacemos la estructura

educativa, dejamos que este muchacho tome sus clases en la parte de abajo y todo el grupo se queda con él [...]. Además, sus mismos compañeros promueven campañas o actividades para recaudar fondos para apoyarlo. Porque, hace un par de meses, se le descompuso uno de los aparatos. Entonces, el muchacho se había desanimado, que ya no iba a continuar, pero los muchachos se organizaron para recaudar fondos y comprarle un nuevo aparato. El DIF iba a dar una parte y ellos lo iban a apoyar con otra parte. Nosotros les dimos facilidades para que pudieran hacer allí actividades de venta de algunos productos y también los apoyamos para realizar una conferencia, en la cual hubo un costo. Fue voluntario, pero esa aportación iba destinada a la adquisición de ese audífono. Y por el otro lado, nosotros lo apoyamos con sus reinscripciones, para que no sea la totalidad de lo que se paga.” [Responsable operativo]

Frecuentemente, el respaldo a las personas con discapacidad depende de la disposición de los profesores, de las autoridades o incluso de los compañeros. Dura el tiempo de permanencia en la institución del sujeto identificado como “impedido” para ciertas actividades. Termina cuando dicho sujeto sale, con o sin diploma, y, en consecuencia, no da pie a prácticas innovadoras de enseñanza y de tutorías, requeridas para superar las barreras a las que se enfrentan los jóvenes con capacidades diferentes (Hanafin *et al.*, 2007: 438 y ss.).

“Entonces a los jóvenes [discapacitados], los tratamos por igual, no hay exclusión alguna. A falta de algo institucional, vemos y brindamos lo mejor para los jóvenes y los ayudamos en lo que podamos” [Responsable operativo]

Tomando en cuenta ese contexto, convendría:

- Definir, entre las autoridades, los expertos y los académicos, intervenciones adecuadas para apuntalar los programas de atención a los integrantes de grupos alumnos con discapacidad operados por los sectores universitarios involucrados en su acompañamiento
- Designar responsables de identificar/orientar a esos estudiantes desde su ingreso y de ejercer el seguimiento de sus trayectorias a lo largo de la carrera
- Actualizar y capacitar a los gestores para que apoyen estrategias, eficaces y responsivas
- Sensibilizar a los docentes para que organicen discusiones entre los estudiantes sobre la inclusión durante las tutorías y la enseñanza en aula
- Incluir en las investigaciones educativas que realiza el TecNM estudios de pertinencia, factibilidad y alcances de los programas de atención a las personas con discapacidad.

Conclusiones

Los diálogos con los operadores de actividades de respaldo a los estudiantes con discapacidad, inscritos en los establecimientos afiliados al TecNM, muestran que las medidas de atención que les son destinadas son parte de un arsenal narrativo y de un proyecto de atención a sujetos al caso por caso. Demuestran una alineación formal del sector sobre políticas innovadoras en el campo de la educación superior, pero, asimismo, sus limitaciones en tanto proyectos endógenos, susceptibles de ser apropiados por los IT. Revelan dificultades financieras y cognitivas para traducir un compromiso formal en programas concretos, conceptualmente articulados con la discusión especializada en curso sobre la discapacidad.

De allí que las acciones implementadas respondan a un compromiso ético de apoyo, por un tiempo limitado, a personas que, individualmente, tienen requerimientos específicos más de lo que están referidas a políticas institucionales continuas e institucionalizadas. Por lo tanto, no se traducen en la instalación de instancias inscritas en el organigrama, como ocurrió en algunas universidades públicas. La ausencia de dependencias especializadas a su vez impide lanzar programas que produzcan cambios continuos y exponenciales en como concebir la discapacidad y atender a los sujetos.

Si bien una política pública eficaz en términos de redistribución de oportunidades se nutre de los respaldos que suscita, no puede ni debe depender de buenas voluntades, sino enmarcarse en acciones coordinadas, gubernamentales e institucionales. Hasta ahora, pocos IT han insertado sus servicios a las personas con discapacidad en su misión institucional o han participado en redes regionales especializadas. Menos todavía han adaptado sus dispositivos de enseñanza a demandas particulares, han interactuado con organizaciones interesadas o han candidateado a programas de financiamiento tales como el Programa Federal de Inclusión y de Equidad Educativa (PIEE), iniciado en 2015.

La atención a las personas con discapacidad se inscribe frecuentemente en un terreno asistencial más que en dimensiones organizacionales y pedagógicas de apoyo en co-responsabilidad. Raras veces, ha derivado en la elaboración de materiales didácticos adaptados o en la integración de equipos especializados. Sólo un establecimiento realizó gestiones para reunir un equipo de intérpretes en lengua de señas. En ese sentido, las referencias retóricas a los estudiantes con discapacidad como actores significativos en la educación superior tecnológica no han justificado la dotación de recursos y de medios, ni han derivado en la adquisición de un capital común de conocimientos especializados. Algunas experiencias valiosas no han sido siquiera suficientemente difundidas. Se combina por lo tanto una situación de carencia de medios para el cambio con un desperdicio de prácticas ejemplares emergentes.

El TecNM debería organizar círculos de formación/intervención y circuitos de intercambio de experiencias, para discutir los desafíos suscitados por la atención a los estudiantes con discapacidad y apoyar a operadores clave para que adquieran habilidades genéricas y específicas, mediante una capacitación *ad hoc*. Por ahora, independientemente de su adhesión, generalmente alta, a la idea de atender a las personas con discapacidad, los funcionarios y académicos involucrados carecen del *background* para calibrar la demanda y motivar su comunidad a una participación amplia, asegurando una igualdad de derechos y de oportunidades (UNESCO, 2014).

En general, los datos institucionales sobre los estudiantes con discapacidad, cuando existen, están producidos por dependencias de apoyo, no por las a cargo de la planeación o del desarrollo académico. Esa situación favorece el encapsulamiento de las medidas. A los entrevistados, les cuesta proporcionar información sobre esos alumnos e incluso percatarse de que su número ha aumentado: aunque presentes, los estudiantes con discapacidad son invisibles para muchos. El indicador de discapacidad no es esencial para definir líneas de política y reunir un clima favorable y constante para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. La condición de discapacidad es, en consecuencia, percibida como un problema puntual al que los establecimientos aportan respuestas, igualmente puntuales. Dista, por lo tanto, de ser un objeto central para la conducción estratégica de las instituciones conforme con un proyecto enseñanza responsiva a demandas externas diversificadas. A la par, son innegables ciertos avances en la percepción de la problemática en México y en los institutos tecnológicos.

Referencias bibliográficas

Alcántara, A. & Navarrete, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *RMIE*, 19(60), 213-239. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/179/179>

Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, M. J. & Rascón, M.T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28(1), 45-60. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20162814560/15271>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES (2020). *Anuario Estadístico. Población escolar en la Educación Superior. Técnico Superior y Licenciatura. Ciclo escolar*
Revista Argentina de Educación Superior

2019-2020. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES. (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Manual_integracion_educacion_superior_UNUIES.pdf

Barradas, M. E. (2014). *Educación superior inclusiva en México. Una verdad a medias*. Palibrio,

Brunahara, J. A., Berberian, A. P., Guarinello, A. C., Biscouto, A. R., Krüger, S., Vieira, D. & da Silva, J. B. (2019). Accessibility of people with disabilities to higher education: social attitudes of students and professors of a higher education institution. *Revista CEFAC*, 21(3). <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921313018>

Cabrera, C., Questa-Torterolo, M. & Tejera, A. (2019). Aportes a la reflexión sobre inclusión educativa: el caso del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay en el marco del Proyecto ORACLE. *RELAPAE*, (10), 145-160. https://www.researchgate.net/publication/335950662_Aportes_a_la_reflexion_sobre_inclusion_educativa_el_caso_del_Instituto_de_Educacion_de_la_Universidad_ORT_Uruguay_en_el_marco_del_Proyecto_ORACLE

Cruz, R. & Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, (46)181, 37-53. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/95/68>

Del Río, N. (comp.) (2015). *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. https://www.researchgate.net/publication/290855644_Políticas_inclusivas_en_la_educacion_superior_de_la_ciudad_de_Mexico

Diario Oficial de la Federación, D.O.F. (28/02/2019), ACUERDO número 04/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019 https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019

Guajardo, E. & Góngora-Soberanes, J. (2018). Estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior de México ¿Logran acceder jóvenes con discapacidad a este nivel educativo? En M. Martínez (coord.), *Educación inclusiva en México. Avances, estudios, retos y dilemas*, 16-52. Universidad Intercultural de Chiapas. http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/5.pdf

Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, (46) 182, 71-87. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300286>

Hanafin, J, Shevlin, M., Mairin, K. & Mc Neela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher Education*, (54), 435–448. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>

Kim, E. & Aquino, K. (2017). *Disability as Diversity in Higher Education Policies and Practices to Enhance Student Success*. Routledge, Taylor and Francis Group.

Lea, S., Carvajal, M., García, G., Fernández, A., Méndez, M., Rucci, A. C. & Solís, R. (2018). Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y DDHH. Perspectivas y proyecciones. *Educación Superior y Sociedad*, (28) 28, 105-125. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/86/83>

Leite, P. & Meza, A. (coord.) (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017. Prontuario de resultados*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Enadis_Prontuario_Ax_1.2.pdf

Ocampo, A. (2012). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, (6) 1, 227-239, https://www.researchgate.net/publication/265511121_Inclusion_de_estudiantes_en_situacion_de_discapacidad_a_la_educacion_superior_Desafios_y_oportunidades_Inclusion_of_Students_with_disabilities_into_the_university_Challenges_and_opportunities

Paz Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (32), <https://gredos.usal.es/handle/10366/142151>

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica*, (46). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/614>

Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa*, (19)79,145-170. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-79/La-inclusion-de-los-estudiantes-con-discapacidad-en-dos-universidades.pdf>

Rosado, A. M. & Verástegui, M. V. (2013). Determinantes sociales que inciden en el acceso de jóvenes Sordos a la educación superior. *Vertientes, Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, (16)2, 90-97. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/51709>

Sasso, F., Aguilar, M. G., Fernández, R. & Villeda, R. (2015). La educación como factor fundamental para el desarrollo y como promotor de la igualdad de oportunidades. En N. Del Rio (comp.), *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México* (27-44). Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. https://www.researchgate.net/publication/290855644_Politicas_inclusivas_en_la_educacion_superior_de_la_ciudad_de_Mexico

Secretaría de Desarrollo Social- SEDESOL (2016, mayo). *Diagnóstico sobre la situación de las personas con discapacidad en México*. https://backend.aprende.sep.gob.mx/media/uploads/proedit/resources/diagnostico_sobre_l_8a347852.pdf

Secretaría de Educación Pública- SEP (2020, julio). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

SEP (2017). *Encuesta Transformación de la educación superior (TRESMEX)*. http://www.pides.mx/tresmex_2017/respuestas_obtenidas.html

Simon, H. (1955), A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, (69)1, 99-118. <https://academic.oup.com/qje/article-abstract/69/1/99/1919737?redirectedFrom=fulltext>

Skliar, C. (2008), ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, (8). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Skliar C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Noveduc, 214 pp.

Toscano, B. A., Ponce, J.C., Cruz, A. A. & Zapén, A. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *Tecnología Educativa, Revista CONAIC*, (4)2, 35-51. https://conaic.net/revista/publicaciones/Vol_IV_Num2_2017/Articulo_3.pdf

UNESCO. (2014, mayo 5). *Igualdad de derechos, Igualdad de oportunidades: Educación y discapacidad*. http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/equal_right_equal_opportunity_inclusive_education_for_a/

UNESCO. (2009) *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

UNESCO. (1999). *Provision for students with disabilities in higher education: a survey*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128761>

Universia. (2020, diciembre 22) *Becas de discapacidad para entrar en la universidad en México*. <https://www.universia.net/mx/actualidad/becas-y-ayudas/becas-de-discapacidad-para-entrar-en-la-universidad-en-mexico.html>

Verástegui, M. (2017). *Universidades tecnológicas y politécnicas: modelos de inclusión educativa para alumnos sordos señantes*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco]. <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2018/01/TESIS-VERASTEGUI-2017.pdf>

Yarza, A., Sosa, L. M. & Pérez, B. (coords.) (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO. https://www.researchgate.net/publication/342364528_Estudios_criticos_en_discapacidad_Una_polifonia_de_sde_America_Latina

Zárate, I., Marín, D. & Chávez, F. (2017). *Perfil de personas con discapacidad en el nivel superior en México en la modalidad a distancia*. https://repositorial.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/20.500.12579/4941/VE17.1291_3954-831c.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fecha de presentación: 05/02/2021

Fecha de aprobación: 17/03/2021

LAS TRAMAS DE LA (IN)ACCESIBILIDAD. EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD

The (in)accessibility weaving. University experiences around disability

Karina Alejandra Arellano, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
kalejandraarellano@gmail.com

Andrea Verónica Pérez, Universidad Nacional de Quilmes, CONICET, Argentina
aperez@unq.edu.ar

Antonella Romina Rapanelli, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina.
antorapanelli@gmail.com

Arellano, K. A., Perez, A. V., Rapanelli, A. R. (2021). Las tramas de la (in)accesibilidad. Experiencias universitarias en torno a la discapacidad. *RAES*, 13(22), pp. 104-125.

Resumen

En el marco de distintos proyectos de investigación desarrollados en una universidad pública argentina nos proponemos estudiar experiencias pedagógicas en contextos universitarios en torno a la discapacidad, considerando las políticas públicas puestas en marcha en los últimos años. A partir de la indagación empírica realizada, el artículo aborda un análisis que privilegia las prácticas institucionales que, de manera singular, se están desarrollando en instituciones universitarias ubicadas en el Conurbano bonaerense, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y La Plata. Junto con las reflexiones, este trabajo expone algunos fragmentos de entrevistas realizadas a referentes institucionales, estudiantes y ex-estudiantes, considerando aspectos normativos y aportes teóricos provenientes del campo de la filosofía, la pedagogía, la antropología y la sociología. En términos metodológicos, se trata de un trabajo de corte cualitativo, con desarrollo de entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas a estudiantes, ex-estudiantes y distintos referentes que actualmente participan del sistema universitario. En términos teóricos, atravesamos algunas discusiones conceptuales vinculadas a la categoría 'discapacidad', problematizando las políticas, las instituciones y las históricas barreras que en ellas nos encontramos y que impiden que la educación superior constituya un derecho efectivo para todas y todos, garantizado a través de la generación de mecanismos de accesibilidad y de transformaciones culturales que suponen la interpelación de las instituciones y sus participantes.

Palabras Clave: universidad/ accesibilidad/ discapacidad/ derecho a la educación superior.

Abstract

Within the framework of different research projects developed in an Argentine public university, we propose to study pedagogical experiences in university contexts related to disability, considering the public policies implemented in the last decade in Argentina. Based on the empirical investigation carried out so far, the article addresses an analysis that privileges institutional practices that, in a singular way, are being developed in

universities located in the Buenos Aires suburbs, Ciudad Autónoma de Buenos Aires and La Plata. Along with the analysis, this work presents fragments of interviews carried out with institutional referents, teachers and students, considering normative aspects and theoretical contributions from the fields of philosophy, pedagogy, anthropology and sociology. In methodological terms, it is a qualitative work, with in-depth and semi-structured interviews with different actors who currently participate in the university system. In theoretical terms, we are conducting conceptual discussions linked to the category 'disability', problematizing the policies, institutions and historical barriers that we find in them, and that prevent higher education as an effective right for all citizens, guaranteed through the creation of accessibility mechanisms and cultural transformations that supposes the interpellation of the institutions and their participants.

Key words: University/ Accessibility/ Disability/ Right to Higher Education.

1. Presentación

Históricamente, la universidad fue un espacio diseñado para las élites que por muchos años excluyó a sectores socialmente vulnerados mediante mecanismos de generación y profundización de desigualdades. La ampliación de la educación básica, la expansión de las universidades y la incorporación del paradigma de derechos humanos dieron lugar a un aumento de la población estudiantil, posibilitando la creciente participación de personas con discapacidad (PCD). En Argentina, la población con discapacidad representaba para 2010 un 12,9% del total de la población (INDEC, 2014), del cual sólo el 13,3% da cuenta del acceso a la educación superior (INDEC, 2018).

Desde los años setenta, la educación ha sido un espacio social – prolongado a lo largo de la vida y con efectos en la producción de subjetividades - en el que las PCD y sus familias, han venido luchando por lo que se conoce como la llamada “inclusión educativa”, y han configurado respuestas frente a la imposición de modelos y prácticas discriminatorias, abriendo el debate sobre exclusión/inclusión (Oliver y Barnes, 2010; Veiga Neto, 2001; Krichesky y Pérez, 2015; Pérez y Gallardo, 2016; Pérez, Gallardo, Schewe, 2018). Cabe señalar que la relevancia educativa del nivel superior, guarda relación con el acceso a otros derechos fundamentales como el trabajo, la participación activa en la comunidad, la autonomía en la toma de decisiones y la igualdad de oportunidades (Misischia, 2018).

Durante los primeros años del siglo XXI, Argentina incorporó un marco normativo “inclusivo” para la educación de las PCD¹, que la comprende como un bien público y un derecho humano. En la actualidad, de las 61 universidades nacionales argentinas (SPU, 2016), la gran mayoría cuenta con un área de Discapacidad que integra la Red Interuniversitaria de Discapacidad (Camún et. Al., 2020). No obstante, a pesar de los avances institucionales y normativos que se han extendido en las últimas décadas, aún es posible advertir la coexistencia, tanto en el ámbito universitario como en la sociedad en general, de diferentes manifestaciones en conflicto: los enfoques social y cultural sobre la discapacidad siguen encontrando fuertes barreras entre concepciones médico-rehabilitadoras-asistencialistas, lógicas de carácter instrumental e intereses del sistema de producción y el mercado. Esta representación es descrita como “inclusión incompleta” (Cruz Vadillo y Casillas Alvarado, 2017), por el hecho de existir adecuaciones contextuales para el acceso (físicas y comunicacionales) mientras persisten, en la currícula de las carreras, supuestos normalizadores que definen al sujeto que accede al conocimiento. Podríamos pensar esa inclusión, también, como mecanismo -políticamente correcto- de producción de “enmiendas superficiales”, para un problema histórico-estructural que requiere de transformaciones mucho más profundas en la trama cultural, conceptual, experiencial.

Reconociendo los avances normativos e institucionales generados en la participación de estudiantes con discapacidad en las universidades nacionales, y a partir de un trabajo de indagación realizado en el marco de distintos proyectos vinculados a la educación superior (desarrollados en el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes), en este artículo nos proponemos brindar algunos lineamientos analíticos que nos permitirán abordar -de manera inacabada - las preguntas: ¿cómo es una universidad accesible? ¿cómo y con quiénes construirla? Nuestra intención es profundizar las reflexiones en torno a las funciones y sentidos de la educación superior, con especial interés por interrogar los aspectos institucionales y pedagógicos del mundo académico, las barreras sociales, culturales, actitudinales que lo atraviesan y lo configuran.

2. Acerca de la trama

2.1. Modelos, experiencias y violencias

En el caso de la Argentina, el acceso a la educación superior se encuentra regido por diversos instrumentos internacionales y normativas nacionales, que regulan una variada gama de propuestas tanto universitarias como

¹ El mismo comprende: 1) Ley 24.521 de Educación Superior (1995); 2) Ley 25.573 modificatoria de la Ley de Educación Superior (2002); 3) Ley 26.206 de Educación Nacional (2006); 4) Declaración Final de la II Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe. CRES (2008). Cartagena de Indias. Colombia; 5) Declaración Final de la III Conferencia Mundial de Educación Superior en América Latina y el Caribe CRES (2018). Córdoba. Argentina.

no universitarias, en el ámbito público y privado. La gratuidad está garantizada a través de institutos y universidades nacionales, muchas de las cuales forman parte de una tradición de alto prestigio a nivel nacional e internacional.

Actualmente, existe en el plano normativo nacional una serie de instrumentos que garantizan acciones y procedimientos elaborados en pos de garantizar el acceso a la educación superior. En el año 2006 fue aprobada la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) por la Asamblea General de las Naciones Unidas ratificada por el Congreso de la Nación Argentina mediante la Ley 26.378, alcanzando jerarquía constitucional en el año 2008. Dicho instrumento es reconocido como un hito significativo en la extensa lucha por la reivindicación desde la perspectiva del modelo social, que venía sosteniendo hasta entonces el colectivo de las PCD. En este instrumento se materializan los principios del modelo, trasladando las demandas de la beneficencia, al lenguaje de los derechos humanos, los organismos internacionales, la justicia social.

Dicha perspectiva reconoce a la discapacidad como un concepto situacional, que evoluciona en el tiempo, y que se deriva de la interacción de las personas con alguna “deficiencia” y aquellas barreras provenientes de un entorno discapacitante, de aspectos culturales y actitudes que, con frecuencia, tienden a impedir o restringir la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006). Por su parte, existen también leyes específicas del nivel superior, tales como: la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) y la Ley de Educación Superior 24.521 (1995) y su modificatoria Ley 25.573 (2002), en la cual se incorpora a la discapacidad. La primera de ellas prevé que las políticas educativas nacionales puedan brindar a las PCD “una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11° inciso “n”). Mientras que la Ley 24.521 y su modificatoria, reconocen una serie de funciones que incumben a las universidades, tales como: la formación de científicos, profesionales, docentes y técnicos capaces de actuar con solidez profesional, espíritu crítico y reflexivo, atendiendo a las necesidades individuales (en particular aquellas referidas a las personas con discapacidad, desventaja o marginalidad); que entre las funciones del Estado estarán las de garantizar el acceso a los medios físicos, a los servicios de interpretación y a los apoyos técnicos que sean requeridos; que los estudiantes durante las evaluaciones deberán disponer de los servicios de interpretación y apoyos técnicos que requieran y que, las universidades deben propender a formular y desarrollar planes de estudio que incorporen la perspectiva de la discapacidad (Seda, 2014).

De este modo, se dio lugar a un proceso en el cual las universidades adquirieron el marco normativo necesario para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad que, como efecto, habilitó un proceso de transformaciones focalizadas en una serie de aspectos (edilicios, comunicacionales, institucionales, pedagógicos). Si bien, desde fines de la década de los noventa se están gestando ámbitos institucionales específicos, no fue sino hasta inicios del siglo XXI que se comenzaron a articular Comisiones de discapacidad al interior del sistema universitario². Estas comisiones, que adoptan diferentes nombres según cada experiencia institucional, fundamentan su acción en los principios de accesibilidad (Artículo 1, CDPD, 2008) y ajustes razonables (Artículo 2, CDPD, 2008).

En esta instancia, nos interesa destacar algunos conceptos clave para abordar las reflexiones sobre la discapacidad en contextos universitarios. Por una parte, a partir de la recuperación del mencionado “modelo social”, con especial énfasis en el concepto de “accesibilidad”, y por otra el concepto de “violencia epistémica”, que en una primera aproximación podemos decir que,

refiere a las distintas maneras en que la violencia es ejercida en relación con la producción, circulación y reconocimiento del conocimiento: la negación de la agencia epistémica de ciertos sujetos, la explotación no reconocida de sus recursos epistémicos, su objetificación entre muchas otras (Pérez, 2019:82).

² Para conocer en profundidad el proceso histórico de institucionalización de la accesibilidad como política del Sistema Universitario Nacional recomendamos consultar Danel et. al (2011); Díaz (2011); García et. al. (2015); Mamani et. al. (2013).

Partiendo de esto, buscamos dar cuenta de los distintos modos en que se imponen las maneras hegemónicas de entender la vida y el mundo, por sobre los modos considerados “otros” desde esos “modelos” impuestos, en este caso, poniendo el foco en la educación superior, espacio históricamente legitimado como definitorio de cómo, en qué condiciones, con quiénes, cuándo, etc. se construye “conocimiento legítimo”. Todo esto, pensado en el marco de discusiones abocadas a problematizar el abordaje del “modelo social”, en tanto no se logre trascender aquel carácter instrumental y escasamente interpelador/incomodador en el que suele quedar implicado³.

A tal efecto, el modelo social de la discapacidad (Oliver, 1998) concibe a la discapacidad como una categoría política posible de ser resignificada a partir de la recuperación de la voz de los propios protagonistas. Desde este modelo se reconoce que es el entorno social el que define y configura a la discapacidad a la vez que reconoce y revaloriza el papel de la experiencia de las personas con discapacidad y el rol que suponen las barreras culturales entre las cuales podemos ubicar a la discriminación y la opresión. Estas situaciones de marginación y violencia simbólica, no se sustentan únicamente en relaciones de producción materiales, sino que, además, se encuentran atravesadas por aspectos subjetivos basados en prejuicios derivados de las representaciones en torno a este grupo de personas (Barton, 1998). Una teoría social de la discapacidad, entonces, debe identificar y describir los mecanismos sociales mediante los que esas ideologías se sostienen en el tiempo (Abberley, 2008).

Por su parte, recordemos que por accesibilidad se entiende a todas aquellas medidas adoptadas a fin de asegurar el acceso de las PCD, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, las tecnologías y otros servicios e instalaciones abiertos al público. Estas medidas incluyen la identificación y eliminación de los múltiples obstáculos y barreras de acceso materiales, comunicacionales y de otro tipo (Art. 9, CDPD). Pero, además, interesa destacar un concepto más amplio que abarca también, y fundamentalmente, aquellos aspectos culturales y actitudinales presentes en las ideologías y los valores de cada agente social, que posibilitan u obturan prácticas más o menos accesibles. En este sentido, desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad, suponemos que existe una tensión entre las nociones de accesibilidad e inaccesibilidad, dado que ambas se definen en contextos sociales e históricos particulares que están permanentemente siendo significados por la multiplicidad de los sujetos en la interacción. Por lo tanto, la accesibilidad es un también concepto pedagógico, cultural y político inserto en una dinámica en constante resignificación y reactualización que trasciende lo referido a la discapacidad en tanto atraviesa la experiencia humana.

En efecto, en Argentina la concepción de “accesibilidad universitaria” se vincula actualmente con una política pública que atraviesa todo el sistema de educación superior, trascendiendo la autonomía de las universidades. No obstante, su efectiva materialización se encuentra sujeta a la ejecución de políticas institucionales. Aquí nos interesa destacar que, desde sus inicios, el Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas (CIN, 2007) se encontró conformado por tres componentes sobre los cuales las instituciones debían trabajar para la elaboración de proyectos que diseñaran políticas de accesibilidad. Así, el primer componente está comprendido por la accesibilidad física (las modificaciones edilicias y dotación de equipamiento, materiales didácticos específicos); el abordaje de los entornos cercanos a las sedes universitarias (espacios de uso y circulación tanto exteriores como interiores, aulas, espacios académicos, administrativos y de servicios). El segundo de ellos está integrado por la accesibilidad comunicacional, referente a la instrumentación de sistemas de comunicación complementarios o alternativos de la oralidad (Lengua de Señas, recursos informáticos, ayudas técnicas, presencia de intérpretes y asistentes académicos etc.). Mientras que el tercero de estos componentes, está dado por la accesibilidad académica que, inicialmente, comprendía la capacitación de los actores de la comunidad universitaria con el objetivo de transformar las actitudes sociales negativas en acciones positivas, pero que posteriormente de manera progresiva, fue incorporando también prácticas como la revisión de recorridos curriculares. Actualmente, el Programa postula la transversalización e interseccionalidad de la accesibilidad en clave de discapacidad, atendiendo a las dimensiones curriculares, pedagógicas y didácticas, de modo tal que sea posible equilibrar las políticas macro y micro, en pos de asegurar

³ Al respecto sugerimos la lectura de McRuer (2006) y Maldonado (2019).

el acceso al conocimiento. Así, transversalizar la accesibilidad implica incorporarla en la currícula como parte de la fundamentación y/o contenidos de los cursos, así como la promoción de carreras prioritarias relacionadas (CIN, 2020).

No obstante, si bien es innegable que actualmente, contamos con normativa que tiene por finalidad la promoción de la accesibilidad como una política pública efectiva, ello continúa siendo insuficiente para garantizar el efectivo derecho a la educación superior, en la medida que el acceso –ingreso, permanencia y egreso- a la universidad se encuentra supeditado a múltiples condicionantes y barreras que atraviesan la experiencia del tránsito por este nivel educativo. Uno de estos condicionantes lo constituye el régimen de la lógica meritocrática tanto entre el cuerpo docente como en el estudiantado. Es así que, bajo esta determinación institucional, el marco normativo no es suficiente para contrarrestar el efecto histórico de la normalidad, generando dinámicas de inclusión excluyente, en las cuales la igualdad no logra convertirse en equidad (Misischia, 2018).

Esta serie de condicionantes ponen en evidencia las tensiones que se producen en torno de la relación entre personas e instituciones, lo que suele contribuir a que una gran cantidad de estudiantes pase a engrosar la tasa de deserción en algún momento de sus trayectorias universitarias⁴ sin que la mayoría de sus participantes adviertan la necesidad de revisar los componentes institucionales que naturalizan estas violencias. En esta línea, aquí se hace evidente que la exclusión no adopta una sola forma, sino que persiste en múltiples dinámicas sociales, procedimientos y prácticas cotidianas. Como factor común, la exclusión se manifiesta (entre otras formas) como “negación o acallamiento de la persona” (Misischia, 2018:2).

Durante los últimos años, el modelo social de la discapacidad y las perspectivas críticas latinoamericanas se han ido articulando con el estudio de otras problemáticas sociales, dando lugar a la transversalización del concepto de interseccionalidad. Según Ocampo González, la interseccionalidad es una herramienta metodológica para comprender el funcionamiento real de la exclusión y los sistemas de desigualdades múltiples, directamente ligado a las ideologías y los discursos. En uno de sus artículos, retoma la definición de Platero para definir el concepto de interseccionalidad como una

[...] variedad de fuentes estructurales de desigualdad que mantienen relaciones recíprocas, subrayando que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, son categorías sociales construidas y que están interrelacionadas. [...] nuestra tarea no es enumerar una lista de todas las desigualdades posibles, sino estudiar aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado (Platero citado en Ocampo González A, 2018 44).

Este concepto resulta ser muy útil en la práctica de visibilizar y complejizar los condicionantes estructurales que operan sobre las trayectorias estudiantiles de los y las estudiantes de las distintas universidades analizadas.

Asimismo, y tal como fue mencionado, nos interesa aproximarnos al concepto de violencia epistémica, desde el cual Najmanovich (2005) nos invita a reconocer el ejercicio instalado de una forma de violencia del saber en la que se desubjetiva a la persona, se dictamina desde afuera (desde un saber que se asume como único) y se vuelve a la discapacidad objeto de conocimiento, que invisibiliza cualquier rasgo de alteridad expropiándola de la posibilidad de su propia representación. En diálogo y tensión con los aportes foucaultianos (sobre la relación saber-poder y el discurso) y con lo desarrollado por Boaventura de Sousa Santos (2017) en torno a la justicia e injusticia cognitivas, Spivak (1985) refiere a una epistemología que otorgue centralidad a la voz del sujeto que ha sido descalificado por la colonialidad. Esto nos interpela, en la medida que nos permite reflexionar respecto de ¿Cuánta relevancia se le otorga a la expresión de los sujetos con discapacidad en el mundo académico cuando esa expresión emerge? ¿en qué medida incomoda y reacomoda y en qué medida se invisibiliza y silencia?

En definitiva, de acuerdo al marco de pensamiento anteriormente expuesto, nuestro eje analítico se centra específicamente, en aquellos aspectos que realizan la trama social en el que tanto las prácticas de

⁴ Solo por citar un ejemplo, en 2006 esta tasa oscilaba entre el 4 y el 33% en distintas universidades del Conurbano bonaerense (Parrino, 2014:227).

accesibilidad, como así también sus barreras - actitudinales, culturales, institucionales – tienden a consolidarse. Intencionadamente, omitiremos perspectivas centradas en los aspectos individualizantes que propenden a la estigmatización de los sujetos. Por el contrario, en las siguientes líneas pretendemos exponer algunos resultados de la investigación a través de la elaboración de dimensiones, que dan cuenta de la articulación teórico-empírica propia de las ciencias sociales. Este ejercicio se orientó por algunas preguntas que sirvieron de guía en el proceso de construcción de nuestras reflexiones posteriores al campo, a saber: ¿cómo construir una universidad accesible para cualquiera? ¿Cuáles son los aspectos ineludibles en el acompañamiento de PCD? ¿Qué avances se consolidaron respecto de la interpelación de los rasgos excluyentes? ¿Cuáles son los desafíos que aún enfrentamos? Creemos que nuestro aporte podrá colaborar, por un lado, en caracterizar el camino transitado en esta temática y por otro, en esbozar algunos planteos o posibles preguntas en pos de una agenda que tienda a profundizar la construcción de universidades más accesibles.

En este punto, es fundamental destacar que en este trabajo de ningún modo postulamos un aporte unívoco o determinista, sino que, por el contrario, nuestra intención se centra más bien, en evidenciar aquellas resistencias que persisten en el ámbito académico. Asimismo, nos interesa recuperar las diversas experiencias sociales y acciones colectivas que han propiciado las distintas políticas institucionales de inclusión en la educación superior universitaria de nuestro país. En otras palabras, intentaremos visibilizar las tensiones presentes entre tradiciones institucionales y cambios sociales. Consideramos que las dimensiones expuestas a continuación presentan un valor descriptivo - analítico, a partir de un estudio que busca visitar y revisitarse el conjunto de prácticas y políticas institucionales que atraviesan las aulas y los pasillos de nuestras universidades públicas.

2.2. De experiencias y aproximaciones

En términos metodológicos se trata de un enfoque cualitativo en el que se desarrollaron, principalmente, dos recursos de indagación: la entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, et. al., 2006), fundamentalmente abocada a conocer la perspectiva de los y las referentes institucionales que trabajan en áreas dedicadas específicamente al acompañamiento de estudiantes; y la entrevista en profundidad para la muestra desarrollada mediante la técnica bola de nieve (*Ibidem*), preponderante en las entrevistas realizadas a estudiantes y ex-estudiantes en diferentes etapas de su trayectoria universitaria, considerando ingreso, estudiantes avanzados, egreso y deserción. Se realizaron un total de 20 entrevistas, y fueron acompañadas por registros observacionales, en los que se puso especial atención a los distintos modos de expresión de la accesibilidad y de las barreras institucionales. Durante los años 2018 y 2019, el equipo de investigación realizó su trabajo empírico en universidades creadas en muy distintas coyunturas, a las que podríamos identificar en tres grandes categorías; por un lado, aquellas universidades tradicionales o de primera generación que comprenden las Universidades Nacionales de Buenos Aires y La Plata; por otro lado, las universidades “de segunda generación” y “tercera generación” ubicadas en el sur del Conurbano bonaerense: las Universidad Nacional de Quilmes (creada en la década de los 90) y las Universidades Nacionales de Avellaneda y Arturo Jauretche (creadas en los 2000), respectivamente. A modo de breve contextualización, podemos señalar el surgimiento de las Universidades de Buenos Aires y La Plata como respuesta a los requerimientos de las élites de principios del siglo XIX y principios del siglo XX respectivamente que, incluso habiendo atravesado el proceso reformista de 1918, preservaron su carácter elitista y su función evaluadora (Krotsch, 2009) como mecanismo de legitimación de los conocimientos y de sus producciones, pero con interesantes marchas y contramarchas respecto de las “políticas de inclusión”, muy variadas de acuerdo a las distintas unidades académicas que las componen. Las otras dos generaciones de universidades dan cuenta del proceso de expansión del sistema universitario nacional producido entre mediados del siglo XX y principios del siglo XXI que, impulsado por las transformaciones sociales y políticas, dieron lugar a las universidades de masas. Durante los años noventa, se desarrolló la segunda generación en un contexto político signado por el neoliberalismo; el perfil de las nuevas universidades se acercaba a las funciones estatales para acompañar las demandas sociales generadas por las necesidades básicas insatisfechas en el plano laboral, educativo, sanitario y habitacional. Según Krotsch (2009), en este período los requerimientos de la sociedad civil, en muchas oportunidades, fueron confundidos con las necesidades del mercado. En cuanto a la tercera generación, fue marcada por el período que se inicia

en el año 2004 en contexto de políticas de bienestar e inclusión educativa que explicitaron la necesidad de un vínculo de responsabilidad social entre la universidad y las problemáticas sociales (Accinelli y Macri, 2015).

Metodológicamente, la utilización de entrevistas semiestructuradas, nos habilitó la posibilidad de identificar y establecer relaciones entre variables interseccionales, condicionantes de la experiencia social de discapacidad, así como el reconocimiento de nuevas dimensiones de investigación, y una lectura complejizada a partir del abordaje de las experiencias subjetivas articuladas con dimensiones estructurales. La intención fue escuchar más allá de las palabras de un informante, percibiendo en su discurso los ecos de la experiencia de otras personas e identificando temas que develan la red de relaciones sociales a las que los grupos pertenecen (Booth, 1998). Las entrevistas en profundidad bajo el enfoque biográfico narrativo, sostuvieron encuentros en los cuales los y las narradoras pudieron estructurar, jerarquizar y secuenciar su propio relato y las conexiones existentes entre los acontecimientos, al tiempo que nos otorgó la oportunidad de promover la reflexividad propia y la reflexividad del actor social en el proceso de interacción (Muñiz Terra, et. al., 2018). La narrativa biográfica permite al investigador/a incorporar el relato en la continuidad de un proceso histórico-social vinculados a distintos activismos.

Los siguientes apartados constituyen algunos resultados de la investigación. Y tal como se expuso con anterioridad, se trata de constructos analíticos elaborados a partir de la investigación empírica en las universidades mencionadas, en articulación con los debates y experiencias que, como equipo, venimos sosteniendo en los últimos años en seminarios, en espacios académicos y en encuentros de carácter político-social. Es así que, dichos ejes de análisis son el resultado de una serie de reflexiones posteriores a la labor empírica, que nos permitieron evidenciar diferentes problemáticas comunes en las instituciones aquí estudiadas.

Por su parte, nuestro marco teórico dialoga expresamente con la normativa nacional e internacional vigente, en la medida que éstas son reconocidas y legitimadas como el resultado de la conquista de los movimientos sociales de PCD. En este trabajo, intentamos captar y hacer visible la relación entre la noción abstracta de derechos humanos, plasmada en la normativa, con el contexto social de las personas y los procesos de institucionalización, manifestadas en las prácticas cotidianas. Consideramos que los ejes que desarrollamos a continuación, constituyen experiencias de acción colectiva, institucionalizadas en las universidades y enmarcadas en el complejo camino que estas transitan para la generación de prácticas y políticas de accesibilidad.

3. Tensiones y oportunidades en las universidades actuales

Como resultado del proceso reflexivo y de diálogo entre el marco normativo, el marco teórico, las propias trayectorias y el trabajo de campo, emergieron seis dimensiones analíticas que presentamos a continuación: 1) Identidad y acción colectiva; 2) alfabetización académica y sus lenguajes; 3) Ciencia y alteridad: ¿cómo reelaborar la construcción de conocimiento académico?; 4) Dinámicas de evaluación, acreditación y acceso al mercado de trabajo; 5) Entre el protocolo y la recuperación de buenas prácticas; 6) Barreras culturales y capacitismo.

3.1. Identidad, participación y acción colectiva

Inicialmente, nos interesa señalar que el movimiento de personas con discapacidad ha representado históricamente un colectivo con varios objetivos comunes en la lucha por los derechos, pero que, sin embargo, se caracteriza por una profunda heterogeneidad en términos identitarios, dando lugar a un enorme abanico de posicionamientos, vinculaciones, reivindicaciones, disidencias. La noción de construcción histórica, política y cultural es aquí fundamental para comprender dicho proceso en tanto implica un distanciamiento de la histórica naturalización de las desigualdades acompañando, a su vez, la pregunta por las identidades. De acuerdo con Hall (1996), es debido a que las identidades son construidas en el discurso –es decir, no fuera de él–, que necesitamos considerarlas como productos específicos, en lugares históricos e institucionales específicos y por medio de estrategias enunciativas también específicas. El autor utiliza el término “identidad” para referirse al punto de encuentro entre los discursos y las prácticas que intentan

‘interpelarnos’ como los sujetos sociales de discursos particulares, por un lado, y los procesos que construyen subjetividades, en tanto que nos construyen como sujetos, por el otro. “Las identidades son así puntos de enlace temporario a las posiciones de sujeto que las prácticas discursivas construyen para nosotros. Ellas son el resultado de una exitosa articulación o encadenamiento del sujeto en el fluir del discurso...” (Hall, 1996:3).

Teniendo en cuenta otros aportes, destacamos que la identidad es considerada, tanto a nivel personal como colectivo, un producto variable de la acción colectiva que representa ambigüedades que se expresan en los juegos de la representación (Calhoun, 1999). En este sentido, la identidad es una cuestión de *habitus* (Bourdieu, 2007), una práctica regulada intersubjetivamente que incluye representaciones de la memoria histórica. Estas representaciones cuentan con una innumerable cantidad de modelos contemporáneos, multiplicados por la prensa y los medios electrónicos que potencian su proliferación (Calhoun, 1999).

A este respecto, es posible señalar que tal como hemos mencionado más arriba, las construcciones identitarias están particularmente afectadas por concepciones médicas en el caso de las personas con discapacidad. Si bien los abordajes y normas vigentes cuestionan y ponen en tensión aquellas concepciones “compensatorias” y “normalizadoras” -en muchos casos implícitas- acerca de la identidad de este grupo social, las marcas que generan las concepciones medicalizadas en función de las “deficiencias” físicas, intelectuales y sensoriales de las personas, en muchas ocasiones, tienden a socavar la posibilidad de que sean los propios sujetos quienes puedan narrar sus modos de ver y sentir la vida y el mundo en función de las propias experiencias vitales.

En los próximos fragmentos de entrevistas, se evidencia una tensión que emerge, en el momento en que algunos y algunas estudiantes se encuentran frente a la instancia de inscripción en un contexto universitario que, en el marco de las políticas de accesibilidad de los últimos años, suele brindar la posibilidad de explicitar que son PCD. Desde el punto de vista de algunos y algunas estudiantes esta iniciativa puede dar lugar a que la institución facilite el acceso a los apoyos requeridos para un mejor desenvolvimiento (de acuerdo a la intención de dicha iniciativa); no obstante, en ocasiones temen que recaigan sobre sí los prejuicios y estigmas socialmente construidos en torno de ciertos diagnósticos. En aquellos casos en que dicha forma de identificación no se desea poner de manifiesto, la (in)accesibilidad suele empujar a la persona a afrontar el trayecto educativo con sus múltiples barreras, sin los apoyos y recursos institucionales requeridos y que podrían favorecer la experiencia. En este marco es posible advertir ciertas ambigüedades:

“Porque lo que puede pasar a veces es que si la persona dice “mi diagnóstico es este” se empieza a poner un plus sobre esa persona y que termine siendo perjudicial para la persona... A veces uno hace visible una cuestión por ejemplo: ‘yo tengo epilepsia y lo cuento para que sepan cómo actuar en caso de que convulsione’ y eso estaría buenísimo si uno lo puede tomar, pero también puede pasar que se la empiece a perseguir a esa persona, y comience a pasar tener en cuenta que carrera está haciendo, si es peligroso, pedir un certificado, entonces ojo con eso... Estamos en un momento donde los docentes nos piden que le anticipemos si sabemos si la persona tiene discapacidad. Y nosotros estamos planteándonos, si hay que anticipar o no”. (Referente institucional, 2018)

“En la Comisión respetamos si la persona se identifica o no con ser una PCD. Porque veo una persona que tiene un problema en la pierna y quizás es útil es dato y digo ‘tiene discapacidad’ y es útil para el momento en el que el estudiante se va a inscribir en una materia que se da en una sede que es toda por escalera. Pero si esa persona no necesita decir que tiene discapacidad, o no se considera con discapacidad, yo no soy quien [...] Mucha de la gente que se censó hizo visible su condición ante la Comisión, pero nos ha pedido que a los docentes no les digamos, más que nada cuando hay cuestiones de índole psicológica o psiquiátricas [El estudiante manifestó] ‘no quiero que cualquier actitud que yo tenga la asocien a un diagnóstico’ (Referente institucional, 2018)

Esto demuestra que las concepciones estereotipadas sobre la discapacidad circulan también en los ámbitos académicos, las dinámicas sociales y los discursos científicos. Pese a los avances normativos, los esfuerzos materiales y actitudinales por revertirlos y reorientarlos hacia una perspectiva de derechos, la universidad no está ajena a ellos. Es por ello que abogamos por una mirada que cuestione aquellas formas estigmatizantes de entender las identidades, a la vez que, sostenemos la necesidad de pensarlas como concepciones construidas en el marco de relaciones de poder en las cuales grupos y actores significativos definen las

identidades de “los otros”, las personas con discapacidad (Barton, 1998) y suscitan actitudes que reproducen escenarios inaccesibles, concepciones patologizadas y estereotipos culturales fuertemente arraigados en el sentido común.

Las palabras de una graduada con discapacidad motriz contribuyen a estas reflexiones dando cuenta de la reivindicación de la posibilidad de participación en todos los espacios previstos para cualquiera:

“Accesibilidad es que yo pueda ir a todos los lugares de la universidad que existen, llegar a donde todos llegan” (Egresada investigadora del área de la Ciencia y la Tecnología).

Asimismo, otro estudiante da cuenta, con otras palabras, de modos cotidianos de generación de exclusión, habitualmente invisibles para la lente capacitista:

“nos apartan del cotidiano, de las cosas reales, donde no se juega tanto... ¿cómo decirlo...? el ‘poder hacer’” (Estudiante de Informática).

Finalmente, cabe citar otro fragmento de entrevista para ilustrar parte de las dinámicas y tensiones que tienen lugar entre el orden de los derechos y las instituciones, por un lado, y la conformación de identidades y colectivos, por el otro:

“Somos parte de una minoría. Creemos que no deberíamos luchar por nuestros derechos. Considero que hay pocas PCD empoderadas [...] Yo me siento representada con el grupo de PCD, es parte de mi identidad” (Estudiante de una carrera de Ciencia y Tecnología).

3.2. La alfabetización académica y sus lenguajes

Nuestros informantes han manifestado el ingreso a la universidad como un momento crítico en las trayectorias educativas. Desde el punto de vista institucional, toda persona que ingresa a la universidad se encuentra ante el desafío de consolidar un doble proceso de afiliación que le garantizará la permanencia. Por un lado, debe construir un tipo de afiliación institucional que comprende el dominio de rutinas, principios, normas, prácticas que gobiernan el funcionamiento de la universidad. Por otra parte, cada estudiante debe lograr un tipo de afiliación intelectual que se da cuando el estudiante domina saberes y formas de aprender propios de la educación superior (Torres, 2013). El inicio del proceso de afiliación se da en una primera etapa de extrañamiento que luego se traducirá en un aprendizaje incorporado. Una especie de acercamiento al “oficio de estudiante universitario”, que contribuye a matizar la sensación de extranjería del inicio -habitual en cualquier estudiante-.

En el caso de las PCD, en muchas ocasiones el proceso de afiliación intelectual debe ser complementado, además, con la apropiación de una serie de habilidades en torno a la accesibilidad que aportarán significativamente a la autonomía estudiantil. Nos referimos, por una parte, a conocimientos prácticos como el uso de recursos tecnológicos y software de “apoyo para la inclusión”, materiales didácticos accesibles (por ejemplo, mapas, gráficos en relieve etc.). En esta línea, nos interesa señalar otro tipo de habilidad que debe ser desarrollada cognitivamente:

“a veces hay que aprender a leer, escribir, resumir, estudiar de modos diferentes a como lo hacíamos (por ejemplo, con lectores de pantalla)” (Estudiante de Ciencias Sociales, 2019).

Se trata de prácticas que, si bien en muchos casos habían sido desplegadas con anterioridad, no constituyen necesariamente ocurren en todos los casos (nuevamente: las trayectorias vitales y educativas son diversas) o bien tienden a complejizarse en contextos universitarios. Concretamente nos interesa exponer, que existen ciertas variables, propias de las historias de vida, que pueden funcionar como condicionantes o potenciadores de estos despliegues: edad, origen étnico, género, momento de la vida en el que aparece la experiencia de la discapacidad, nivel de alfabetización digital, recursos tecnológicos y económicos, conocimiento de idiomas extranjeros, entre otros. De este modo, podemos poner en juego el concepto de interseccionalidad para abordar el período de alfabetización académica. En este ejercicio, hemos advertido, por brindar un ejemplo, que las

personas con discapacidad visual que transitaron por instancias de Educación Especial durante su formación en los niveles previos, tienden a contar al menos con cierta familiaridad respecto de aquellas estrategias y apoyos, que les permiten superar determinadas barreras y desenvolverse con un grado mayor de autonomía. Por su parte, hay quienes habiendo adquirido recientemente la discapacidad (previo al ingreso a la universidad), no cuentan con ningún tipo de acercamiento a estos recursos, por lo que deben incorporar y desarrollar las habilidades en la utilización de las diferentes estrategias y herramientas de apoyo específicas, adicionando complejidad a lo que implica en sí mismo el proceso de afiliación intelectual al que hicimos mención. En este sentido, consideramos sumamente importante el respeto sobre los tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante, aspecto que en muchas ocasiones suele ser vulnerado. Una de las entrevistadas expresa al respecto:

"El lector de pantallas va leyendo, es una voz, como que alguien se pusiera a leernos un libro, y entonces no todo el mundo tiene esa memoria, o esa abstracción para captar los contenidos y la comprensión. Entonces, muchos de ellos necesitan traspasarlo al braille porque desde lo sensorial tienen más retención de los contenidos. Y eso hay que respetarlo porque lleva diferentes procesos de tiempo en el aprendizaje, por eso es lo que pautamos junto con el estudiante" (Referente institucional, 2018).

En algunas oportunidades el proceso de ingreso a la universidad es transitado mediante un ciclo de acompañamiento pedagógico que adopta diversos nombres y formatos institucionales (Taller de vida universitaria, Curso de preparación universitaria). Generalmente, esta práctica se hace presente en las universidades de segunda y tercera generación situadas en el interior del país y el Conurbano de la Provincia de Buenos Aires (ver detalles más arriba), de cara a la permanencia de las y los ingresantes. En otros casos, los procesos de afiliación requieren de los saberes académicos previos del estudiantado (en instancias educativas precedentes, en la articulación entre niveles educativos, en cuanto a la rápida incorporación de ritmos y tiempos de enseñanza-aprendizaje). En nuestra indagación, hemos observado que esta segunda caracterización del ciclo de ingreso tiene mayor prevalencia en las universidades de primera generación, también reconocidas como universidades tradicionales.

Particularmente, en lo que refiere al grupo poblacional de nuestro interés observamos que los procesos de afiliación institucional e intelectual se encuentran con una barrera extra, asociada a las trayectorias educativas previas. Es habitual observar el desarrollo de circuitos pedagógicos diferenciados en instituciones creadas específicamente para su formación: "escuelas especiales", talleres protegidos, centros de día, talleres de rehabilitación (Almeida, 2009). Esta situación demanda una revisión del sistema educativo en su conjunto dadas las históricas desigualdades, aún existentes, entre las distintas instituciones.

La afiliación intelectual, además, está ligada a otro proceso pedagógico denominado alfabetización académica (Carlino, 2005). En principio, este concepto nos permite reconocer que los modos de leer, escribir y aprender no son los mismos en todos los ámbitos. Existen distintas pautas culturales en torno a lo escrito, por lo que la académica es una entre otras, además de ser una forma de reconocer y organizar lo que se conoce; pero, además, la "cultura académica" no es homogénea, sino que contiene campos de estudio especializados y esquemas de pensamiento específicos. La mencionada situación sugiere la necesidad de revisar ciertos aspectos habitualmente considerados intocables desde abordajes dogmáticos; se trata de la necesidad de que la educación superior se vea interpelada en todos sus espacios, tiempos, funciones, modos de evaluar, acreditar, construir y difundir conocimiento, etc., como también de generar, en lo inmediato, todas las instancias que sean requeridas a los fines de acompañar a las personas que, por las distintas características del sistema, aún se sientan excluidas en sus aulas, pasillos, salas y oficinas.

Estos modos de concebir el proceso de alfabetización se han presentado como tensiones permanentes en nuestra indagación empírica. A modo de ilustrar una situación en la que coexisten dos formas de entender las diferencias culturales y los modos de acceder al conocimiento, es posible observar esto en las diferentes experiencias de estudiantes que forman parte de la Comunidad Sorda⁵.

⁵ Utilizamos el término 'Comunidad Sorda' para referir a una minoría lingüística configurada en una comunidad de solidaridad, por medio de la cual comparten prácticas y luchas contra el oralismo como forma de opresión. (Ferrante, 2019).

Así, el problema de la alfabetización académica está directamente ligado al bien que se produce y se intercambia en el ámbito de las universidades: el conocimiento científico concebido como única fuente legítima de verdad. En este marco se advierte el carácter funcional del discurso científico que nutrió al modelo biomédico de la discapacidad en tanto discurso históricamente legitimado para categorizar y determinar las experiencias de las PCD sin la consideración de sus propias narrativas en torno a la vida con discapacidad.

Nuevamente, se torna relevante una revisión crítica de ciertas tradiciones. Desde sus orígenes, la academia objetivó y sistematizó bajo la forma de planes de estudio y currícula el conocimiento que existía en la sociedad de manera práctica, incorporando a las personas que se especializaban y monopolizaban determinadas ocupaciones. La industrialización y la complejización de la vida social requirieron cada vez más de saberes específicos, al mismo tiempo que en la universidad se daba una política explícita de incorporación de disciplinas que encontraron en ella un medio idóneo para su desarrollo. Este proceso de incorporación de nuevas prácticas ocupacionales y la emergencia de nuevos campos por especialización y división de los anteriores, constituyó el motor de la universidad a lo largo de la historia, pero de manera más veloz durante el último siglo y medio (Krotsch, 2009). Esta centralización y legitimación del conocimiento en la universidad tuvo como contracara la pérdida de reconocimiento o la deslegitimación de otros tipos de saberes y de actores que podrían ponerse en diálogo en los ámbitos académicos dando lugar a procesos de justicia cognitiva y a grandes aportaciones a la vida en sociedad a partir del valor de las diferencias humanas.

3.3. Ciencia y alteridad: ¿cómo re-tramar el conocimiento académico?

En este apartado, muy ligado al anterior, nos preguntamos ¿de qué manera construimos el conocimiento científico? ¿Qué conocimiento ponemos en circulación en las universidades? ¿cómo lo trabajamos? En esta línea, y continuando con la problematización de los modos de conocer, Almeida y Angelino (2017) insisten en la urgencia que debería asumir el campo académico para deshacerse de las violencias consolidadas en el saber científico hegemónico en tanto perpetuación de una forma de ejercicio del poder de una comunidad sobre otras. Las violencias de este saber se extienden en tres formas de expresión: la esencialización, la generalización y las dicotomías analíticas (Almeida y Angelino, 2017:61).

Una forma de revertir las violencias de los ámbitos en los que se produce conocimiento es pensar y abordar las prácticas desde la complejidad, reconociendo las relaciones que lo atraviesan. El conocimiento se constituye como un punto de partida para pensar, pero no obtura ese acto ni lo determina. Se trata de desnaturalizar prácticas cotidianas, romper con la lógica binaria (Duschatzky y Skliar, 2001) que promueve formas estancas y descalificadoras de construir conocimientos, saberes, posicionamientos, vinculaciones, alteridad. Najmanovich (2005) propone correr el eje desde la prevención de la violencia hacia la promoción o co-gestión de la convivencia. A partir de esta dinámica, pone en evidencia las asimetrías de poder que existen en las relaciones institucionales y promueve el derecho de cada persona a habitar el espacio de modos diferentes. ¿Hasta cuándo se seguirán subestimando, en los ámbitos universitarios, los “modos propios” en que perciben y construyen el mundo las personas con algún diagnóstico vinculado a la discapacidad intelectual? ¿Cuándo priorizaremos la comunicación en sus múltiples lenguas y expresiones, por sobre los planes y los contenidos? ¿Por qué se sigue subestimando la posibilidad de construir conocimientos no dominantes si la repetición de los modelos no hace más que producir y profundizar las desigualdades?

3.4. Dinámicas de evaluación, acreditación y acceso al mercado de trabajo

Los mecanismos que legitiman el conocimiento científico se encuentran organizados en función de un sistema de acreditación sustentado en prácticas de evaluación periódicas que, en muchas oportunidades, reproducen estrategias de enseñanza sumamente tradicionales. Ante ellas, se desprende una serie de interrogantes: ¿Cómo opera el dispositivo meritocrático en las prácticas de acreditación del conocimiento durante la formación grado? ¿cuáles son los intentos por transformarlo? Una vez finalizada la trayectoria académica, ¿cómo sucede la transición del ámbito educativo al ámbito laboral para las y los egresados con discapacidad? ¿Qué sucede en las instituciones de educación superior no universitarias? ¿Cuál es el lugar que el sistema económico ofrece para los y las profesionales con discapacidad que atravesaron o atraviesan la experiencia universitaria?

En principio, es pertinente recordar que en la idea de mérito subyace la noción liberal de merecimiento a partir de una sumatoria entre talento y esfuerzo personal, donde las condiciones contextuales, las vulneraciones y los privilegios parecieran no existir. Bajo esta ideología, la educación es concebida como un bien de consumo privado, para la cual “los derechos consagrados en la legislación se asocian a una concepción liberal de igualdad de oportunidades que no reconoce las diferencias y desigualdades en las trayectorias de vida de los sujetos que ingresan al sistema educativo” (Miranda, 2019:13). Así, la homogeneidad que proponen ciertas formas de evaluación de los conocimientos, muchas veces implica la demostración de los mismos escondiendo mecanismos meritocráticos. En muchas ocasiones -como la citada a continuación- las respuestas son mucho más sencillas de lo que se puede anticipar, pero necesariamente requieren de una pregunta crítica, rigurosa y quizás difícil –en tanto incómoda y generadora de incertidumbre- por los “sentidos de lo dado”, por las costumbres y tradiciones: ¿qué tan necesarias son las prácticas y los abordajes tradicionalmente establecidos como requisitos para una u otra actividad académica o instancia de acreditación? Como forma de revertir la desigualdad expresada en las instancias de examen, una de las referentes institucionales comentó:

"Hace poco tuvimos una reunión en Educación Física, donde hay dos estudiantes sordos con intérpretes y un joven con parálisis cerebral. Era: 'no sé cómo evaluarlos porque en gimnasia artística...' Entonces, yo empiezo a tirar pistas '¿qué otras formas hay de demostrar que accedió a conocimiento sin pasar por la práctica?' Y empiezan 'puedo mostrar fotos, puedo decir que evalúe desde lo visual.' Entonces, en un momento digo '¿y si esa evaluación no es sólo para él y es para todos?' La frase de ellos fue 'nos destrabaste'" (Referente institucional, 2019).

Por otro lado, puede ocurrir que las personas con discapacidad que obtienen un título universitario se encuentren frente a la incertidumbre que genera el ejercicio de la profesión. La universidad posee un carácter especializado y diferenciado de otras esferas de la sociedad (Chiroleu, 2012), entre ellas, el ámbito del mercado. Sin embargo, la formación profesional continúa siendo pensada en clave de ideales de productividad que son inherentes al régimen de producción capitalista. Estos sentidos se ponen en circulación en la voz de una egresada:

"Yo empecé a trabajar para una persona que me sorprendió preguntándome: '¿Querés hacer una traducción?' Todavía lo recuerdo. No estaba acostumbrada a que me miraran con cara de querer darme trabajo. Cuando uno no tiene crédito de nadie y de repente alguien le baja una línea... Para mí fue como un despegue, me sentí incluida. Yo sabía que podía, pero no imaginé que los demás también lo sabrían." (Egresada; traductora pública, 2018).

La entrevistada manifiesta haberse sentido incluida, por encontrarse considerada con igualdad frente a otras personas en su condición de trabajadora y especialista en las tareas de traducción. Esa igualdad es vivida como una sorpresa: “no estaba acostumbrada a que me miraran con cara de querer darme trabajo”. En su expresión se evidencia la naturalización de categorías históricamente específicas que recaen sobre las personas con discapacidad y que se formaron “como producto del desarrollo del capitalismo y su relación con la obligación de trabajar” (Abberley, 2008: 47). En función de esa relación, nos preguntamos ¿cuál es el lugar que los procesos productivos del capitalismo le otorgan a las PCD? A este respecto, Zukerfeld y Soto (2020), señalan que la organización y distribución de roles y cuerpos se han modificado en el pasaje del capitalismo industrial al capitalismo informacional. En este último, las paredes han cedido lugar a las redes, y los cuerpos a los algoritmos. Sin embargo, en el caso de las PCD se evidencia una continuidad en el ejercicio de su rol social y en el lugar funcional que ocupan en la maquinaria productiva. De este modo, “la distribución organizacional de los cuerpos ubica a las personas con discapacidad en dos ámbitos: el no empleo y la pobreza” (Zukerfeld y Soto, 2020:68).

Si bien en los inicios del siglo XXI se produjeron importantes avances de afirmación de la diferencia que, a su vez, dieron lugar al reconocimiento de la diversidad de identidades, a concebir a las PCD como sujetos de derechos y a la incorporación de principios de accesibilidad y diseño universal por parte de los estados nacionales, aún se presentan barreras que tensionan al modelo social. Algunas de estas barreras se sitúan en los obstáculos del sistema educativo, la desigualdad económica, el acceso a las tecnologías y los bajos niveles de empleo de las PCD (que puede tomar distintas formas de exclusión al mundo del trabajo: el desempleo, el subempleo o la salida de la población económicamente activa) (Zukerfeld y Soto, 2020).

3.5. Entre el protocolo y la recuperación de buenas prácticas

Etimológicamente, la palabra ‘protocolo’ proviene del latín *protocollum*, primera hoja de un documento con los datos de su autenticación. Según la Real Academia Española, uno de sus usos señala una secuencia detallada de un proceso de actuación científica, técnica o médica. Se trata de una secuenciación aplicable a toda situación, a toda persona, en todo contexto. Como hemos manifestado en este artículo, la construcción social de la discapacidad implica romper con todo modelo que permite clasificar y homogeneizar las relaciones sociales naturalizando sus manifestaciones. Bajo esta perspectiva, abogar por la aplicación de protocolos para el acompañamiento de las y los estudiantes con discapacidad, podría ser contradictorio, en la medida que tiende a reproducir mecanismos de marginalización ante las diferencias humanas.

Es por ello que las universidades nacionales han optado por la recuperación de experiencias institucionales y áulicas en formato de Guías de Buenas Prácticas. Las referentes entrevistadas se han referido a ellas como “dispositivos transformables”, con pautas singularizadas de acuerdo a las necesidades y las trayectorias de cada estudiante. Algunos y algunas estudiantes, por su parte, entienden que la elaboración de guías promotoras de una cultura universitaria accesible deben ser, necesariamente, intervenidas por todos los actores de la comunidad, poniendo el foco en las experiencias estudiantiles. Con suma claridad, uno de los entrevistados, aportó una reflexión anclada en la construcción de accesibilidad como una transformación estructural y cultural de los procesos de toma de decisiones:

“La resolución de problemas se tiene que dar desde un punto de vista político desde los aportes de los propios estudiantes” (Estudiante de Trabajo Social, 2019).

Institucionalmente, las Guías de Buenas Prácticas también han servido para la generación y difusión de material de apoyo a la docencia, así como para la circulación de experiencias pedagógicas satisfactorias entre las distintas redes interuniversitarias. Para entender estas guías como dispositivos posibilitadores, retomaremos la voz de una de las entrevistadas, referente del área de discapacidad de una universidad tradicional:

“Cada vez que ese estudiante pudo identificar: ‘no me tomen oral, no me hagan hacer trabajos grupales, no me expongan a que explique algo’, a otro estudiante le decimos: ‘mirá, esto lo hizo una compañera tuya, ¿cuál sería tu versión?’. Por eso no estamos de acuerdo con los protocolos, sino estar disponibles y reconocer la trayectoria de cada uno de ellos”. (Referente institucional, 2019)

En tal sentido, la misma referente comenta la necesidad de capacitación que debe brindarse al personal de seguridad o portería que se encuentra en la entrada del edificio de la universidad:

“ellos son la cara visible, la primera cara de la universidad. (...) Nosotros lo que les decimos es que en su cara, en sus gestos, se materializa una ideología que, según qué cara pongan, es lo que piensa la universidad de ese otro”. (Referente institucional, 2019).

Entendemos que la entrevistada hace alusión al concepto de ideología en tanto sustento de una idea de normalidad, fundamentada en la lógica binaria contrapuesta entre la identidad deseable y la indeseable. Para que exista una lógica binaria, un concepto debe constituir el par opuesto del otro, su expresión negativa, siendo siempre necesaria su corrección normalizadora. Retomando a Althusser, Angelino (2009) afirma que la función práctica de la ideología no es generar verdad, sino efectos de verdad, ilusiones, voluntades de relaciones entre las personas y el mundo, voluntades de poder. La ideología dota a los sujetos de normas, de principios, de formas de conducta, de saberes, pero no de conocimientos sobre la realidad. Las representaciones sociales evidentes que se nos imponen mediante la ideología operan bajo la doble función del reconocimiento/desconocimiento. En la discapacidad el efecto de evidencia opera a partir de la naturalización del déficit. En otras palabras, “el déficit es el principio explicativo (evidente) de la discapacidad” (Angelino, 2009: 141). Por ello, para desnaturalizar el déficit es necesario problematizar la ideología de la normalidad que construye y naturaliza desigualdades que vulneran a distintos sectores, entre ellos, a las PCD.

Por otra parte, es interesante señalar que, en ocasiones, se ha identificado la articulación entre el nivel superior y otros niveles educativos frente a la necesidad de resolver situaciones concretas que requieren saberes y experiencias profesionales específicas. Esto ocurre cuando, por ejemplo, se convoca a la figura de un/a “docente integrador/a” o “docente de inclusión” proveniente de la modalidad de Educación Especial:

“Tenemos un docente integrador en matemática, apoyando a los ciegos, que es donde más fracasan; y uno en lengua, que seguimos viendo lo que cuesta, ya que se reitera el fracaso de los sordos. Trabajamos con la docente a cargo, la integradora coordinando, las intérpretes y nosotros. El docente, que también es coordinador del área de lengua, por ejemplo, hizo un trabajo genial. Pidió que no hubiera intérprete en el aula porque él quería relacionarse directamente.” (Referente institucional, 2019).

“En mi caso trabajo con estudiantes con discapacidades auditivas. Me fui interiorizando de apoco (...). Estoy como docente integradora dentro del programa. Mi rol tiene que ver como nexo de diferentes lugares. Soy la cara visible de los alumnos que vienen con estas angustias, ansiedades. Tenemos que pensar en que hay alumnos que leen los labios, otros que trabajan con lenguaje de señas, otros que no quieren asumir el lenguaje de señas o no la quieren mostrar”. (Referente institucional, 2019).

Esto implica poner en juego distintos recursos pedagógicos, provenientes de diferentes campos, de manera conjunta con instancias típicamente universitarias: tutorías, apoyo del personal administrativo y de servicios (de todas las áreas), espacios de capacitación y actualización docente, entre otros mecanismos posibles. Como contrapartida, observamos que cada vez que los elementos del dispositivo pedagógico (Grinberg y Levy, 2010) universitario se asientan en las prácticas tradicionales, es probable que se reiteren acciones de inclusión excluyente de las llamadas “minorías”. La inclusión excluyente crea una ilusión de territorio inclusivo, sin embargo, es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse una expulsión (Skliar, 2005). Esto se refleja en el testimonio de un estudiante usuario de Lengua de Señas Argentina:

“Los profesores miran al oyente y no miran al Sordo, explican al oyente y no explican al Sordo. Preguntas, vuelven a explicar y lo hacen de la misma manera” (Estudiante de Administración).

Según Misischia, la no existencia de circuitos educativos paralelos deja por fuera la posibilidad de trayectorias educativas paralelas o por sendas marginales. Aunque también incluye un riesgo: “la posibilidad de un contexto ordinario que segregue al interior o abra un proceso de inclusión excluyente, generando el acceso a la cotidianidad de la vida universitaria de personas con discapacidad, sin incluirlos en procesos de participación y pertenencia de todos” (Misischia, 2018: 9).

3.6. Barreras culturales y capacitismo

En las dimensiones que hemos trabajado hasta aquí, emergieron tensiones y mecanismos de resistencia que devienen de la coexistencia de distintos modelos de concepción de la discapacidad. Constatamos que el modelo biomédico está presente en muchas de las dinámicas que nos propusimos analizar. Sin embargo, esa presencia existe tensionada con nuevos paradigmas que cuestionan la construcción de la normalidad y fortalecen perspectivas basadas en los derechos de todas las personas.

Las perspectivas que naturalizan la estigmatización a los sujetos con discapacidad se encuentran bajo la órbita del ‘capacitismo’. Arnau Ripollés (2016) retoma los aportes de G. Wolbering para señalar que la noción de capacitismo conlleva una forma específica de prejuicio y discriminación social sobre determinadas personas. Estos prejuicios se centran en la sobrevaloración de determinadas capacidades humanas, derivadas de perspectivas biomédicas del cuerpo, resaltando ciertas atribuciones en detrimento de otras. En función de ellas, las personas son jerarquizadas socialmente estableciendo que quienes posean esas capacidades serán más productivas, más reproductivas y con mayor valía social. Mientras que, aquellas que cuenten con menores capacidades (las infancias, personas pertenecientes a grupos en situaciones vulnerables, mujeres con diversidad funcional etc.), tendrán una “infravaloración” social y moral. Por tanto, de dicha concepción subyace la idea

de que se trata de personas menos productivas y, por ende, que no deben participar o participar menos (Arnau Ripollés, 2016:13).

En esta línea, es posible enumerar una serie de situaciones propias de la cultura universitaria en las que el capacitismo se manifiesta. Entre ellas, hemos observado empíricamente:

- La manifestación de prejuicios que buscan definir *a priori* una carrera para cada estudiante en función del tipo de discapacidad, obstaculizando el cursado de carreras que no estén “recomendadas” para la singularidad de la persona.
- Propuestas de accesibilidad física y comunicacional que no se resuelven junto a las y los estudiantes y usuarios.
- Desconfianza, durante instancias de evaluación, respecto del uso de dispositivos que permiten el acceso a la producción escrita de exámenes por parte de los y las estudiantes; imposición de una única dinámica de evaluación estandarizada que excluye o representa barreras para algunos y algunas estudiantes con discapacidad.
- Escasa o nula participación y representación de personas con discapacidad en puestos jerárquicos, ya sea en roles de autoridad institucional, pedagógicos o científicos.
- Resistencias en la capacitación y actualización por parte de docentes: *“Hay docentes que te dicen: ‘yo no dispongo de tiempo’ o ‘no tengo capacitación’. Y eso no es una excusa para nosotros”*. (Referente institucional, 2018).
- Toma de decisiones didácticas sin la consulta previa ni el consenso de la o el estudiante. *“Hay un montón de veces en las que de golpe te encontrás con la resistencia, ahí tenés que ver cómo leés y manejas esa situación. Nos ha pasado que alguien diga que no lo iba a hacer. ‘Hay que resolverlo de algún modo, ¿cómo lo vas a hacer?’ Entonces es una cuestión de índole social. Así que sí, hay resistencias. Nos planteamos que acá hay una cuestión de Derechos y hay leyes”*. (Referente institucional, 2018).
- Discursos instalados que son propios de la ideología de la normalidad: *“[En los espacios de capacitación institucional] empezamos con cuestiones que son de sentido común, porque hay muchas cosas que están instaladas sobre la PCD. Entonces es: ‘No es un discapacitado, es una persona’, ‘necesito que me des tips, a ver cómo me manejo con...’ ‘En principio, te tenés que manejar igual con todos y todas las estudiantes, porque hay cosas que desconoces, hay gente que tiene un certificado de discapacidad, o hay gente que no lo tiene y no hay una discapacidad o una cuestión visible.’ [...] Y lo mismo pasa con la educación virtual”*. (Referente institucional, 2018).
- Naturalización de las barreras físicas, naturalización de la ausencia de descripción de imágenes y del uso de lenguaje claro y sencillo, etc. al momento de difundir información de relevancia
- Naturalización de la dificultad para contar con áreas, presupuestos y profesionales (intérpretes, asesores, validadores, etc.) específicamente destinados al trabajo en torno a la accesibilidad.

4. Apuntes para una agenda de investigación, acción, participación y co-responsabilidad

Este artículo recupera reflexiones elaboradas durante un período de investigación que nos permitió construir una serie de contribuciones parciales y provisionarias que competen, en términos amplios, a la relación entre universidad y discapacidad. En esa relación se reconocen avances y logros, así como resistencias que persisten y desafíos que aún están por venir.

Es así que, nos interesa retomar aquí una serie de reflexiones conjuntas que nos convocan a seguir contribuyendo a la co-construcción de una agenda de investigación, acción, participación y co-responsabilidad.

En este sentido, lo que sigue no pretende concluir el análisis, sino que se trata de un ejercicio que nos permite considerar una serie de temas que emergen como problemáticas vigentes.

Por lo cual, en este ejercicio de síntesis cabe volver a reflexionar a partir de las expresiones de personas con discapacidad y referentes institucionales que nos han abierto la oportunidad de conocer sus experiencias, considerando una mirada más amplia que ponga en valor su papel como agentes políticos de cambio y transformación. Consideramos imprescindible concebir a las personas (a todos/as, a cualquiera) como pura potencia, situadas en contextos sociales de desigualdades, gobernados por la ideología de la normalidad. Misischia, sostiene que

“no es posible el cambio solo con la voz de técnicos, expertos y docentes; es necesario sumar las voces de las propias personas con discapacidad. Voces generalmente excluidas que resuenan y dan lugar a narraciones y experiencias que, carentes de autoridad en su condición de opresión a partir de su expresión y presencia, emerjan en el discurso académico tradicional posibilitando rupturas. Una alteridad que es el punto de partida para criticar la totalidad que se refleja en políticas homogenizantes” (2018: 6).

En tal sentido, consideramos que la atención a los aspectos que proponemos a continuación no sólo contribuiría a mejorar la función de la universidad brindando los apoyos que garanticen la accesibilidad para toda su comunidad en el presente. Además, podría resultar un incentivo para las PCD a iniciar, continuar o retomar sus estudios superiores, contribuyendo a la eliminación de los prejuicios instalados en torno al acceso y la permanencia en la universidad (Ibid, 2018). La propuesta implica, entre otras cosas:

- Trascender los voluntarismos personales en pos de la generación de políticas institucionales, de esta manera los enfoques asistencialistas podrán ser reemplazados por enfoques sustentados en la garantía de derechos. Una de las entrevistadas, sintetizaba al respecto: *“Necesitamos el compromiso de todos y de todas. No alcanza con la buena intención, gente muy bien intencionada mete la pata”* (Referente institucional, 2018).
- Transversalizar la temática de discapacidad y accesibilidad. En un primer momento, para las carreras consideradas prioritarias, y luego, en la totalidad de las ofertas académicas, de modo que se garantice el acceso de toda persona, a poder cursar la carrera que se ajuste más a sus preferencias e intereses, pudiendo optar libremente entre la totalidad de las carreras ofrecidas en el marco de las universidades.
- Propiciar abordajes interseccionales y transformaciones en términos epistemológicos en torno a la construcción social del conocimiento con impacto en lo que respecta al acceso al campo académico de distintos sectores, experiencias y saberes históricamente vulnerados y/o marginados de dicho campo.
- Superar las tensiones que se presentan ante los imperativos homogeneizantes, universalizantes y totalizantes, inherentes a la organización del mundo moderno, en relación con prácticas y dinámicas que respeten las singularidades, la situacionalidad y el contexto.
- Fortalecer la articulación interinstitucional que permita el sostenimiento de redes entre la universidad y su comunidad local. A modo de ejemplo, hemos advertido la potencia de esta vinculación en el mejoramiento de experiencias de estudiantes con discapacidad auditiva. La articulación promueve el reconocimiento de la Cultura Sorda por parte del mundo oyente y facilita la incorporación de la Lengua de Señas Argentina en las clases, mediada por la presencia de un/a intérprete.
- Propiciar la difusión de dispositivos y tecnologías de apoyo para la inclusión, tendientes a favorecer el acceso de las PCD al ámbito universitario.
- Promover la generación y circulación pública de software accesibles para los niveles complejos de disciplinas como matemática, física, química, geografía, estadística, de modo tal que se garantice el acceso

de estudiantes con distintas discapacidades, a los conocimientos técnicos y especializados propios de cada área disciplinar, en condiciones de igualdad y equidad.

- Conocer las experiencias de graduación e inicio del ejercicio profesional de quienes egresan de la universidad pública e ingresan al mercado de trabajo. Problematizar el proceso de titulación y acreditación, tanto en el plano formal y académico como el plano informal y de habilitación profesional.
- Crear áreas, cargos y presupuestos específicos para acompañar los procesos previstos por el marco normativo de modo de garantizar la accesibilidad de manera fluida: contar con equipos de intérpretes en Lengua de Señas Argentinas y asesores sordos, contar con la participación de validadores de materiales en pos de la comunicación accesible, contar con especialistas en accesibilidad web para el diseño de las páginas, contar con personal para accesibilizar material didáctico/académico, entre otras medidas necesarias.
- Explorar la temática de la accesibilidad en la educación superior no universitaria en institutos de formación superior docente y técnica propiciando lazos de apoyo interinstitucional.

Creemos que es fundamental ampliar las formas de participación activa de todas y todos los actores de la comunidad universitaria, considerando anticipadamente la confianza y la potencialidad de las personas por encima de la clasificación que provee el diagnóstico y las tradiciones instaladas en el saber científico y la cultura académica. Todas y todos debemos involucrarnos en el acompañamiento intersubjetivo de los miembros de la comunidad universitaria, a modo de mejorar la experiencia de personas en situaciones que antes no eran previstas por el sistema de educación superior.

Para ello, es necesario que exista una política transversal y generalizada atenta a los requerimientos de cada estudiante en relación con los demás actores, que, a su vez, reconozca la complejidad que supone el abordaje de los apoyos cuando éstos son requeridos, como también la heterogeneidad de las situaciones y la contextualización de la accesibilidad académica condicionada por recursos siempre escasos. Además, se hace preciso planificar y accionar modificaciones que supongan cambios sustanciales a futuro evitando la implementación de políticas focalizadas sobre el sujeto o centralizadas exclusivamente en el área de discapacidad. Toda transformación debería ser asumida como una responsabilidad conjunta de la comunidad universitaria, priorizando las voces de los y las protagonistas, reformulando las pautas culturales de las tradiciones y revisando los sentidos de las instituciones de hoy, de cara a la generación de espacios con mayor hospitalidad y menos barreras.

Referencias bibliográficas

Abberley, P. (2008). El concepto de opresión y el desarrollo de una teoría social de la discapacidad. En L. Barton (comp.). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.

Accinelli, A. y Macri, A. (2015). La creación de las universidades nacionales del conurbano bonaerense: análisis comparado de dos períodos fundacionales. *Revista Argentina de Educación Superior*, 7(11), 94-117.

Almeida, M. E. (2009). Exclusión y discapacidad: entre la redistribución y el reconocimiento. En A. Rosato y M. A. Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Novedades Educativas.

Almeida, M. y Angelino, M. (2017). De las violencias del saber a las dialógicas del reconocimiento. Múltiples apelaciones y experiencias en la investigación colaborativa con la Comunidad Sorda Argentina. *Boletín Onteiken*, 23, 60-69.

- Angelino, A; Heredia, N; Katz, S; Mischia, B; Prolongo, S. (2013). Mujeres y discapacidad en educación superior: puertas entreabiertas. En F. Cremona y P. Rosales (comps.). *Discapacidad, Justicia y Estado. Género, mujeres, niñas y niños con discapacidad (arts. 4, 6 y 7 CDPD)*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.
- Angelino, M. (2009). Ideología e ideología de la normalidad. En A. Rosato y M. A. Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Novedades Educativas.
- Arnau Ripollés, S. (2016). Teoría crip: de la segregación a la inclusión, transitando por la re-apropiación y la re-significación. *Revista Pasajes*, 2, 48-65.
- Barton, L. (1998). Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos. En L. Barton (comp.): *Discapacidad y sociedad*. Ediciones Morata.
- Booth, T. (1998). El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje. En L. Barton (coord.). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Calhoun, C. (1999). El problema de la identidad en la acción colectiva. En J. Auyero (comp.). *Caja de herramientas. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Camún, A; Fernández, M. E; Gaviglio, A; Pérez, A. (2020). Discapacidad y educación universitaria: experiencias, narraciones, indagaciones. En A. Yarza De Los Ríos; L. Sosa y B. Pérez Ramírez (comps.). *Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Chiroleu, A. (2012). La política universitaria como política pública. En A. Chiroleu, C. Suasnabar, y L. Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2007). *Programa Integral de Accesibilidad en las Universidades Públicas. Resolución 426/07*. Recuperado de <https://www.cin.edu.ar/doc.php?id=1130>
- Consejo Interuniversitario Nacional. (2020). Programa integral de Accesibilidad de las Universidades Públicas. Ampliación, profundización y operativización. Acuerdo Plenario 1104/20. Recuperado de http://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/cin_programa_integral_de_accesibilidad_para_las_universidades_publicas_ampliacion_profundizacion_y_operativizacion_acuerdo_p_1104_20.%201104-20.pdf
- Cruz Vadillo, R. y Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 37-53.
- Danel P., Katz S., Peiró, M. y Terzaghi, M. (2011). Comisión universitaria sobre discapacidad: de la génesis a la institucionalización. En S. Katz y P. Danel (comps.). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. Universidad Nacional de La Plata.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Díaz, L. (2011). Hacia una universidad inclusiva. En M. Sempertegui y S. Katz (comps.). *Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. El Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Córdoba.

- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Ferrante, C. (2019). El deporte para sordos: el desafío de comprender los sentidos de su reivindicación. Máscara y espejo de las comunidades Sordas. *XIII Jornadas de sociología. Las cuestiones de la Sociología y la Sociología en cuestión*. Universidad de Buenos Aires.
- García, C; Heredia, M; Reznik, L; Rusler, V. (2015). La accesibilidad como derecho. Desafíos en torno a nuevas formas de habitar la universidad. *Espacios de Crítica y Producción*, 51, 41-56.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2010). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Hall, S. (1996). Introducción. Quién necesita 'identidad'. En Hall, S. y du Gay, P. (Eds.) *Questions of Cultural Identity*. Sage. Traducción de Natalia Fortuny.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw – Hill.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2018). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos. CABA. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2014). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Serie C. Población con dificultad o limitación permanente. CABA. Recuperado de <https://biblioteca.indec.gov.ar/bases/minde/1c2010c.pdf>
- Krichesky, G. y Pérez, A. (2015). El concepto de inclusión. Perspectivas teóricas e implicancias. En A. Pérez y M. Krichesky (Coords.) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. Universidad Nacional de Avellaneda.
- Krotsch, P. (2009). *Educación superior y reformas comparadas*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ley 24.521. Ley de educación superior. (1995, Julio). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley 25.573. Modificatoria de la ley de educación superior. Congreso de la Nación Argentina. (2002, abril). Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/70000-74999/73892/norma.htm>
- Ley 26.206. Ley de educación nacional. (2006, diciembre). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (2018, mayo). Congreso de la Nación Argentina. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Maldonado Ramírez, J. (2019). *Antropología Crip. Cuerpo, discapacidad, cuidado e interdependencia*. La Cifra Editorial.
- Mamani, D. A; Grzona, M. A; Zapata, J; Librandi, A. y Rodríguez, G. (2013). Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos Argentina "...en proceso hacia una universidad inclusiva...". En L. Pérez; A. Fernández Moreno y S. Katz (Comps.). *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. (pp. 37-56). Universidad Nacional de La Plata.

- McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural signs of queerness and disability*. University Press.
- Miranda, E. (2019). La política educativa como negocio. Ajuste presupuestario, discurso meritocrático y el “davos” de la educación en Argentina (2015-2019). *Espacio Pedagógico*, 27(1), 9-29.
- Misischia, B. (2018). La relación Universidad - Discapacidad. ¿Una inclusión excluyente? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XV(15), 1-18. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/3432/3555>.
- Muñiz Terra, L.; Frassa, J.; Bidauri, P. (2018). Hacia un encuentro de reflexividades: la entrevista biográfica como interludio del proceso de investigación social. En J. Piovani y L. Muñiz Terra (Coords.). *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Biblos.
- Najmanovich, D. (2005). El saber de la violencia y la violencia del saber. *Campo grupal*, 8(69), 2-4. https://www.academia.edu/2652764/El_saber_de_la_violencia_y_la_violencia_del_saber
- Ocampo González, A. (2018). Educación universitaria, interseccionalidad y personas en situación de discapacidad: ¿qué hay más allá de las políticas de afirmación positiva y de reconocimiento? En *Experiencias y desafíos sobre Educación Inclusiva*. CELEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=656463>.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?. En L. Barton (Coord.). *Discapacidad y sociedad*. (pp. 34 – 58). Morata.
- Oliver, M. Y Barnes, C. (2010). Disability studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 5(31), 547-560.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parrino, M. (2014). *¿Evasión o expulsión? Los mecanismos de la deserción universitaria*. Biblos.
- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, L. (2018). Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy. En A. Ocampo (comp.). *Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva: perspectivas críticas. Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II*. (pp. 24 – 55). CELEI. https://rid.unrn.edu.ar/jspui/bitstream/20.500.12049/2144/3/Cuadernos%20de%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva_VOL%20II_Formaci%c3%b3n%20de%20Maestros%20e%20Investigadores%20para%20la%20Educaci%c3%b3n%20Inclusiva_Perspectivas%20criticas_FINAL_2019.pdf
- Pérez, A.; Gallardo, H. H. (2016). Derecho, derechos y (dis)capacidad. *Revista Pasajes*, (2), 31-46. <https://revistapasajes.site/2016/02/ejemplar-2/>
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de estudios de políticas de género*, (1), 81-98. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ellugar/article/view/288/267>
- Secretaría de Política Universitaria (2016). *Datos generales del sistema universitario*. Recuperado de <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>
- Seda, A. (2014). *Discapacidad y universidad. Interacción y respuesta institucional. Estudio de casos y análisis de políticas y legislación en la Universidad de Buenos Aires*. Eudeba.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En A. Rosato y P. Vain (Coords.). *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Novedades Educativas.

Spivak, G. (1985). ¿Puede el subalterno hablar? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, N° especial de 2003, 257-364.

Torres, G. (2013). Trayectorias de abandono y permanencia en el curso de ingreso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 5(6), 142-166.

Veiga Neto, A. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.

Zuckerfeld, M. Y Soto, A. (2020). La discapacidad en el capitalismo industrial e informacional: aportes desde el materialismo cognitivo. *Revista Española de Discapacidad*, 8(2), 57-83.

Fecha de presentación: 02/03/2021

Fecha de aprobación: 07/04/2021

BARRERAS Y FACILITADORES DE LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Teachers barriers and facilitators for the inclusion of students with disabilities at University.

Mitzy Grinely Maldonado Osuna, Universidad de Sonora, México.
grinely.m@gmail.com

Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, Universidad de Sonora, México.
cecilia.norzagaray@unison.mx

Ma. Guadalupe González Lizárraga, Universidad de Sonora, México.
ma.guadalupe.gonzalez@unison.mx

Maldonado Osuna, M. G., Norzagaray Benítez, C. C., González Lizárraga, M. G. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad. *RAES*, 13(22), pp. 126-141

Resumen

La inclusión educativa es parte de los objetivos prioritarios de las instituciones escolares, sin embargo, incluir a todas y todos en el sistema educativo así como dar respuestas en igualdad de condiciones es una tarea compleja. Para lograr esto, las instituciones deben detectar las barreras y facilitadores que permitan mejorar las condiciones de una escuela inclusiva. En este proceso el profesorado tiene un papel fundamental. Por tanto, el objetivo general de la investigación es analizar las experiencias que los docentes perciben a través de los significados de barreras y facilitadores de la inclusión educativa del estudiando con discapacidad en la universidad. Se empleó una metodología cualitativa mediante entrevistas en profundidad de 7 docentes de una universidad pública de México que habían impartido cátedra a estudiantes con discapacidad. Los resultados muestran que las docentes experimentaron diversos tipos de barreras durante la formación de estudiantes con discapacidad, principalmente las relacionadas con la normativas y las prácticas; en cuanto a los facilitadores, reconocen que la comunicación con diversos agentes de la institución y eventos de difusión son favorables; reportaron la necesidad de apoyos tanto prácticos, políticos y culturales. Se concluye que aun cuando se detectan avances, se requiere seguir trabajando, proporcionando apoyos transversales y sistemáticos que propicien una cultura colaborativa a favor de la inclusión de los estudiantes a la universidad.

Palabras Clave: barreras para el aprendizaje/ facilitadores/ inclusión educativa/ estudiantes con discapacidad/ docentes/ universidad.

Abstract

Educational inclusion is one of the priority objectives of schools, however, including all students in the educational system and providing equal responses is a complex task. To achieve this, institutions must detect barriers and facilitators to improve the conditions for an inclusive school. Teachers play a fundamental role in this process. Therefore, the general objective of the research is to analyze the experiences that teachers perceive through the meanings of barriers and facilitators of educational inclusion of students with disabilities at the university. A qualitative methodology was used by means of in-depth interviews with 8 teachers from a public university in México who had taught students with disabilities. The results show that teachers experienced several types of barriers during the training of students with disabilities, mainly normative and practical; with respect to the facilitators, they recognize that communication with various agents of the institution and dissemination events are favorable; reported the need for practical, political and cultural support. In conclusion, even though progress has been made, it is necessary to continue working, providing transversal and systematic support to foster a collaborative culture in favor of the inclusion of students in the university.

Key words: barriers to learning/ facilitators/ educational inclusión/ students with disabilities/ teachers/ university.

Introducción

La inclusión de personas con discapacidad¹ a las Instituciones de Educación Superior (IES) se ha impulsado a través de políticas, leyes y decretos, desde hace más de dos décadas, como resultado de los avances que a nivel internacional se han logrado en esta materia. En el caso de México, el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad se ha respaldado a través de los objetivos del Plan de Desarrollo Nacional (2019-2024) y de la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2011). A pesar de lo anterior, no se puede afirmar que las instituciones universitarias sean inclusivas con respecto a esta población, dado que no se visualizan sistemas claros de ingreso, permanencias y egreso, especialmente si se compara con otros países que llevan un largo recorrido en esta línea.

Un estudio realizado por UNESCO (2018) en diferentes países sobre personas con y sin discapacidad, mostró que México es uno de los países que tiene mayor brecha en años en materia de inclusión, en especial en la educación superior. Para algunos autores esta situación se debe a que la inclusión está en fase de implementación (Cruz y Casillas, 2017) y no ha tenido el impulso que se ha registrado en los otros niveles escolares (Pérez-Castro, 2016; Toscano, Ponce, Cruz, Zapién, Contreras y Pérez, 2017). Las acciones que actualmente se llevan a cabo en las instituciones de educación superior, evidencian profundas diferencias entre las condiciones ofrecidas, y las experiencias reportadas por quienes intentan ser incluidos a la universidad (Tenorio y Ramírez-Burgos, 2016).

Si bien es cierto que las acciones emprendidas en las instituciones significan un avance para la visibilidad de algunas barreras, estas resultan insuficientes, pues las acciones se enfocan principalmente en: 1. Ajustes en la accesibilidad de información e infraestructura; rampas, espacios en estacionamiento, adecuar banquetas, sanitarios o instalar elevadores; 2. Crear espacios que fomenten la inclusión para poblaciones específicas o capacitar a una limitada población; y 3. Programas de carácter económico o programas de apoyo académico que se dirigen a discapacidades específicas (Cruz y Casillas, 2017 y Pérez-Castro, 2016), minimizando la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las investigaciones dan cuenta que son escasos los esfuerzos que se observan con respecto a la capacitación o apoyo a los docentes, aun cuando, se identifica al profesorado como uno de los grandes facilitadores para la efectiva inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula (Cotán, 2010; Schreuer y Sachs, 2014; Burgstahler, 2015). Calvo (2015) refiere que este proceso de inclusión debe realizarse bajo una intervención en la sensibilización y capacitación docente, ya que sin la comprensión de lo que se puede hacer estos podrían desviar la búsqueda de efectivas soluciones y la detección de aspectos que pueden obstaculizar el éxito de los estudiantes, así como garantizar una adecuada atención.

En este sentido, el profesorado es identificado como un facilitador para el aprendizaje, o bien, puede convertirse en alguien que obstaculiza, ya que en ocasiones no están capacitados para atender o dar respuestas a un aula diversificada. Algunos estudios destacan que el actuar de los docentes en cuanto aspectos personales (ideas y creencias), pedagógicos y metodológicos son las principales barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad durante su trayecto universitario (Castellana y Sala, 2006; López, 2014; Corrales, Soto y Villafañe, 2016).

Investigaciones recientes refieren varios elementos que pueden ser clasificados dentro las principales barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. El primero es, el conocimiento que presentan los docentes con respecto a la discapacidad, dado que cuando hay desinformación sobre las características que presentan los alumnos y tienden a excluirlos (Díaz y Funes, 2016; Victoriano, 2017); un segundo elemento mencionado por López (2014) es el comportamiento inflexible de los docentes ante la discapacidad y la falta de comunicación entre actores. Como un tercer elemento se destaca el estudio

¹ La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016) denominó *personas con discapacidad* a todas 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.” (p. 13)

de Pérez-Castro (2019) quien analiza las actitudes de discriminación y prejuicios con respecto a la discapacidad por parte de algunos profesores.

Respeto a las metodologías didácticas utilizada por los docentes, autores como Ocampo (2012) resaltan la carencia de competencias que les permitan establecer, desarrollar y formular cambios en las metodologías utilizadas, por lo que, estas se vuelven una de las principales dificultades para los estudiantes con discapacidad para transitar la vida universitaria, ya que limitan su aprendizaje, en especial, la colaboración con sus compañeros en el aula, por lo que es necesario que existan canales de comunicación más efectivos. Bajo esta idea, Vaillant, (2007) señala que los docentes deben tener la capacidad de adaptarse a continuos cambios con respecto a contenidos curriculares como en la forma de enseñar para favorecer la inclusión.

A partir de los antecedentes revisados se analizan las experiencias de los docentes para comprender el significado que le dan a las acciones que realizan. En este sentido, se podrá conocer si el conjunto de acciones facilitan o impiden el aprendizaje y la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad.

La experiencia de los profesores a partir de la cultura, las políticas y las prácticas.

Se parte de la perspectiva de Larrosa (2003, 2006 y 2011) como el elemento analítico, que apoya la comprensión de la experiencia que los profesores reportan en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes con discapacidad. El objetivo es comprender el significado que le dan a las acciones realizadas, las que pueden convertirse en facilitadores en este proceso, o bien en una barrera; que promueve u obstaculiza el aprendizaje. De esta manera, el conocimiento que tienen del proceso de inclusión, refleja los diversos significados otorgados de la cultura y las políticas institucionales, y de éstas se derivan prácticas específicas, las que favorecen la implementación de la inclusión conocidas como facilitadores, o las que impiden o inhiben el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad denominadas barreras (Muccio, 2012).

Facilitadores para el aprendizaje

Las escuelas deben conocer las barreras que generan la exclusión en las aulas para convertirlos en facilitadores que ayuden a reorientar la inclusión. Bilbao (2010) menciona que los facilitadores son aquellos apoyos que estando presentes mejoran la igualdad de condiciones de los estudiantes con discapacidad con respecto a sus compañeros, dentro de los que destaca: 1. el aprovechamiento óptimo de los recursos que forman parte de la institución (infraestructuras accesibles, centros de recursos, profesorado de apoyo especializado, recursos personales, materiales, y organizativos); 2. las actitudes y respeto hacia las diferencias; 3. la participación de los estudiantes con discapacidad en las decisiones que afectan a sus vidas; y 4. la necesidad de considerar los apoyos de orientación y asesoramiento.

Mella, Muñoz, Orrego y Rivera (2014) refieren que los facilitadores son factores que estando presentes mejoran el funcionamiento y reducen las barreras que enfrentan las personas con discapacidad. Por su parte, Pérez-Castro (2019) identifica como facilitadores todos aquellos aspectos que favorecen el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad, destacando la implementación de programas de apoyos, los ajustes pertinentes, redefinición de la normatividad, distribución de los recursos; y la ampliación de oportunidades educativas.

Barreras para el aprendizaje

El concepto de barreras para el aprendizaje se entiende como un mecanismo de detección para la eliminación de prácticas educativas que generan segregación, discriminación o exclusión en las escuelas con respecto a

estudiantes con discapacidad. Para que el desarrollo de prácticas inclusivas sea efectivo, se necesita conocer y caracterizar las barreras que interfieren en los procesos de aprendizaje, ya que sin este reconocimiento las barreras permanecerán (Echeita y Sandoval, 2002; López, 2011).

El primer referente que mencionó el concepto de barreras para el aprendizaje corresponde a Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (1999 citado en Booth y Ainscow, 2000) quienes proponen sustituir el término *necesidades educativas especiales* por el de *barreras para el aprendizaje*. Entendiendo *barreras para el aprendizaje* como aquellas dificultades que surgen de la interacción entre estudiantes con discapacidad y sus contextos, personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales, económicas; mientras que el concepto de *necesidades educativas especiales* asociaba los aspectos biológicos como la causa principal de las dificultades educativas que se le presentaban a los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000).

Bajo este enfoque varios autores han desarrollado el concepto de barreras para el aprendizaje, por su parte Echeita (2006) menciona que el término de barreras destaca “que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas, el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (p. 112), dado que el contexto puede convertirse en una fuente de desventaja o bien, de aceptación de las diferencias (Echeita, 2002). Mientras que, De Asís (2005) menciona que las barreras hacen referencia a “todo obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51). Para López (2011) las barreras son “obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42).

Fuller, Healey, Bradley y Hall (2004) refieren que las barreras para el aprendizaje que enfrentan los estudiantes con discapacidad en el nivel universitario se generan con base a cuatro aspectos principales, los cuales son: 1. aprendizaje, en modalidad presencial como no presenciales; 2. la evaluación, desde presentaciones de modalidad oral como escritas; 3. el acceso a la información, debido a las formas de actuar en las instituciones de educación; y por último, 4. las actitudes de profesores y autoridades, en ocasiones pueden presentar actitudes poco flexibles.

Al definir barreras para el aprendizaje encontramos puntos en común, por ejemplo, que las barreras emergen de interacciones de las personas con sus contextos y estos pueden ser de diferente naturaleza. Por lo tanto, existen diversas clasificaciones, si bien, estas hacen agrupaciones con relación a los mismos aspectos. Covarrubias (2019) congregó las barreras para el aprendizaje en tres grandes grupos: cultura, políticas y prácticas; siguiendo las dimensiones que propone Booth y Ainscow (2015) en el enfoque de educación inclusiva, mismas que se definen a continuación:

Dentro de las *barreras culturales*, Covarrubias (2019) destaca las ideas, creencias, comportamientos e interacciones, es decir, aspectos que determinan la manera de actuar de las personas que rodean a los estudiantes con discapacidad, mismas que pueden generar actitudes de segregación, discriminación o exclusión. Dichas barreras se generan principalmente dentro del aula y la institución. Dentro de esta clasificación se segrega una subcategorización: por un lado, las *barreras actitudinales* (la forma de comportarse y de ser de una persona ante una situación determinada); y por otro, las *barreras ideológicas* (puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias de cada persona o de un grupo).

Con respecto a las *barreras políticas* se identifican aspectos relacionados con la normatividad y la legislación de las instituciones educativas, tanto del cumplimiento de estas como la necesidad de generar mecanismos que favorezcan la atención e inclusión de los estudiantes con discapacidad, estas pueden ser generadas entre directivos, autoridades o administrativos (Covarrubias 2019, p.104).

Mientras que las *barreras prácticas*, se agrupan en dos subcategorías: por un lado, las *barreras prácticas de accesibilidad*, relacionadas con la infraestructura y espacios de interacción del alumnado (aula e institución), que pueden obstruir el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad, estas se generan principalmente con las acciones que realizan docentes, directivos, administrativos o autoridades educativas; Mientras que las *barreras didácticas* se presentan principalmente en el salón de clases, en el actuar del docente,

de especialistas o del equipo de apoyo, estas barreras guardan relación con indicadores de tipo metodológico, de evaluación, de currículo, de actividades grupales, de organizaciones del grupo, de trabajo colaborativo y de vinculación con las familias (Covarrubias, 2019, P.147).

En síntesis, podemos decir que la inclusión no es un estado, sino la búsqueda constante por construir una cultura escolar que trabaje en minimizar y eliminar barreras que obstaculizan el aprendizaje, para garantizar una educación que proporcione una formación verdaderamente inclusiva. A partir de lo antes expuesto, se analizaron las experiencias de profesores universitarios, con el objetivo de analizar los significados de barreras y facilitadores para el aprendizaje que perciben los docentes como elementos que afectan la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad.

Metodología de la investigación

Contexto y población bajo estudio

Los participantes imparten clases en la Universidad de Sonora, institución de educación pública ubicada al norte de México y la de mayor importancia por el porcentaje de matrícula que atiende a nivel estatal. Los programas de licenciatura en los cuales imparten clases las docentes son Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación, las tres pertenecen a la División de Ciencias Sociales.

Enfoque de la investigación

Con la finalidad de analizar la experiencia a través de describir los significados de los docentes sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad, se eligió el enfoque cualitativo. Este enfoque se centra en conocer la forma en que las personas perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en su punto de vista e interpretaciones con base en su experiencia en un contexto determinado (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2014). Para los fines del presente estudio, nos permitió conocer la experiencia de los docentes al impartir clases a estudiantes con discapacidad, las barreras y facilitadores que se les presentaron.

Participantes

Se seleccionaron a los participantes por medio de un diseño tipo propositivo, el cual permite la selección de los informantes por características específicas; o por un muestreo en cadena o bola de nieve en la que un informante nos lleva a otro (Mendieta, 2015).

Los criterios de inclusión fueron

1. Impartir clases a nivel superior.
2. Haber impartido clases a estudiantes con discapacidad en los últimos 2 años.
3. Disposición para participar en el proyecto.

La muestra se conformó por 7 docentes de la División de Ciencias Sociales (véase tabla 1).

Tabla 1.

Descripción de participantes – docentes

Docente	Sexo	Licenciaturas que imparte clases
D1	Mujer	Educación
D2	Mujer	Educación
D3	Mujer	Educación
D4	Mujer	Psicología
D5	Mujer	Psicología
D6	Mujer	Comunicación
D7	Mujer	Educación

Fuente: Elaboración propia

Instrumento de análisis

Se trabajó con una entrevista en profundidad, por medio de la cual se reconstruye el significado que los profesores tienen acerca de las dimensiones analíticas de indagación: la cultura, las políticas y las prácticas a partir de su experiencia al impartir cátedra a estudiantes con discapacidad.

La entrevista tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos cada una, mismas que se realizaron mediante la plataforma de Microsoft Teams. El registro se realizó mediante esta plataforma a través de la grabación de audio y/o video, con previo consentimiento por parte de los actores.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y analizadas a través del programa ATLAS Ti. Las categorías analíticas, en un primer momento, la lectura de las entrevistas se guió bajo la propuesta de Covarrubias (2016), que podemos sintetizar en los siguientes términos: 1. Barreras para el aprendizaje (culturales, políticas y prácticas); y, 2. Facilitadores institucionales (ajustes, programas y apoyos académicos). En un segundo momento, se describió e interpretó el significado que tiene cada categoría para los actores; en este proceso se recuperaron unidades para respaldar cada una; lo cual permitió la comprensión del fenómeno.

Resultados

La organización de los resultados se efectuaron bajo las tres principales dimensiones de inclusión educativa: primero, la cultura, que identifica la forma de actuar de las personas que rodean a los estudiantes con discapacidad; segundo, las políticas, que identifican aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa institucional; por último, las prácticas, dimensión que se relaciona con el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Características de las docentes participantes

Después de los criterios de inclusión, se obtuvieron un total de 7 docentes (véase tabla 2), los que presentan más de 10 años (6 personas) de experiencia académicas en la institución. En un primer momento, se les cuestionó si habían recibido durante este tiempo capacitación para la atención de estudiantes con discapacidad, 3 docentes refieren haber recibido capacitación con respecto al tema de discapacidad, de las cuales 2 mencionan recibirla por parte de la institución, mientras que 1 docente la obtuvo por cuenta propia. Las

capacitaciones se centraron en temas relacionados con autismo y lengua de señas. Mientras que, 4 docentes refieren no haber recibido capacitación en este tema.

Tabla 2.

Antecedentes generales de las docentes

Docente	Estudios	Tipo de contratación	Años de experiencia	Capacitación discapacidad	Externa/Interna a la Universidad	Tema
D1	Posgrado	MTC	18 años	No	-	-
D2	Posgrado	MTC - IND	10 años	Si	Interna	Autismo
D3	Posgrado	MHS- DET	11 años	Si	Externa	Lengua de señas
D4	Posgrado	MHS - IND	25 años	No	-	-
D5	Posgrado	MTC - IND	16 años	No	-	-
D6	Posgrado	MHS - IND	17 años	Si	Externa	Autismo
D7	Posgrado	MHS- DET	4 años	No	-	-

*Nota: MTC: Maestro de Tiempo completo. MTC – IND: Maestro de Tiempo completo indeterminado. MHS - IND: Maestro de horas sueltas indeterminado. MHS- DET: Maestro de horas sueltas determinado

A continuación, se profundizará en las experiencias de las docentes con respecto a la dimensión de cultura, política y práctica:

Cultura inclusiva

Una de las principales barreras de las docentes destacan al atender estudiantes con discapacidad, es el *desconocimiento* y la falta de competencias para el reconocimiento de las fortalezas de esta población estudiantil. Las docentes refieren que el *desconocimiento* de la discapacidad no solo es una barrera para ellos al momento de atender estudiantes con discapacidad en aula, también impera en los compañeros pares de estos estudiantes, ya que no cuentan con conocimientos para relacionarse con ellos de manera efectiva, en ocasiones desconocen cómo incluirlos en los equipos o cómo apoyarlos. Según las docentes, el *desconocimiento* ha generado bajas expectativas hacia los estudiantes con discapacidad, lo que se traduce en dificultades para el aprendizaje.

D3: “En una ocasión un estudiante me dijo, con respecto a su compañero con asperger: no me quiero ver no inclusivo pero la verdad prefiero que no esté en nuestro equipo, no sabemos cómo tratarlo cuando le dan sus crisis, ni cómo ayudarlo.”

Refieren que en ocasiones el desconocimiento ha generado actitudes de *sobreprotección* y *bajas expectativas*. Lo que limita el aprendizaje de los estudiantes, por creer que no podrá realizar ciertas actividades. Reconocen que esto es una *barrera cultural* que impacta en todos los actores involucrados.

D5: “El mayor miedo al atender estudiantes con discapacidad es no saber cómo tratarlo, no conocer sus capacidades o sus debilidades, por lo estereotipos que tenemos en la sociedad, dejamos que no realicen ciertas actividades porque creemos que estamos exigiendo mucho o que no podrán.”

En cuanto a los *facilitadores* que las docentes perciben importantes *para* crear culturas más inclusivas, es la presencia de los mismos *estudiantes con discapacidad*, dado que han sido una *guía* para ellas, ayudándoles a desmitificar, conocer y reconocer las capacidades de esta población estudiantil. Sin embargo, destacan que queda camino por recorrer, dado que no todos los docentes han tenido la oportunidad de atender a estudiantes con discapacidad en el aula de clases.

D4: “En ocasiones he logrado resolver y realizar adaptaciones, con el apoyo de los mismos jóvenes universitarios que están en esa condición y que son ellos los que me van guiando y me van diciendo profe, lo podríamos hacer así.”

Otro aspecto que las docentes perciben como *facilitadores*, son los *eventos de difusión* (conferencia, talleres, grupos focales, entre otros) que se realizan en la Universidad. Mencionan que son pocos los espacios que propician estas actividades, pero cuando se realizan aportan conocimientos en su quehacer.

D2: “Espacios como conferencias me ayudan a conocer la discapacidad...” “los tipos de discapacidades, creí que yo conocía todas las discapacidades, hasta que voy y me doy cuenta de que no tanto, miras con otros ojos cuando sales de estos eventos.”

En cuanto a los *apoyos* que las docentes solicitan, se relacionan con: 1) fomentar acciones para el reconocimiento de las personas con discapacidad; 2) promover una cultura basada en los derechos humanos y la igualdad de oportunidades; y 3) fomentar actitudes en los profesores y estudiantes para el reconocimiento de la dignidad de los estudiantes con discapacidad (véase tabla 3),

D6: “Los alumnos y alumnas con discapacidad son personas y como personas tienen derecho a estar en la universidad y ser felices en la universidad, llegar a la universidad y tener discapacidad es haber pasado por muchos obstáculos, es haber pasado por muchos rechazos, es haber pasado por muchos no lo lograrás, es pensar que no vas a poder hacerlo. Tenemos que hacer todo para se sientan incluidos, y no sólo pasarlos para no trabajar.”

D3: “La atención de estudiantes con discapacidad es un derecho que ellos tienen, no se trata si queremos o no, es importante ayudarlos en igualdad de condiciones.”

D5: “Los docentes necesitamos mejorar nuestras actitudes, ellos tienen derecho a una educación de calidad, igual que los otros compañeros, que sea digna y equitativa.”

Tabla 3.

Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la cultura.

Barreras culturales	Facilitadores	Apoyos que requieren
<ul style="list-style-type: none"> • Desconocimiento • Sobreprotección • Bajas expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes con discapacidad como guías • Eventos de difusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Acciones para reconocer a las personas con discapacidad • Culturas basadas en los derechos humanos • Actitudes positivas

Políticas inclusivas

Con respecto a las barreras que imperan en la dimensión política de las instituciones (véase tabla 4), las docentes mencionan que pese a que la institución se ha proclamado como una escuela incluyente, siguen existiendo barreras políticas que dificultan su trabajo al momento de atender estudiantes con discapacidad, principalmente carecer de una *normatividad precisa y transversal*. Refieren que dificulta la toma de decisiones, conocer hasta qué punto debe llegar el actuar de un docente, que está bien y que está mal.

D5: “Desde el punto de vista político, podemos aceptarlos, incluso realizar pequeñas adaptaciones. Pero es evidente que esas adaptaciones no están establecidas en el currículo o normatividad institucional.” “se trabaja bajo la sombra”, “no sabes que tantas adaptaciones están bien, cuando beneficia al estudiante o cuando lo perjudicas”;

Las docentes refieren que, la *ausencia de protocolos* para la detección de estudiantes con discapacidad se convierte en una de las primeras *barreras* a las que se enfrentan. Destacan que al no conocer a esta población de estudiantes, es casi imposible preparar las planeaciones con antelación y que tampoco se cuenta con el apoyo de los *directivos* en este tema, por lo que, deben realizar cambios de último momento, incluso durante todo el semestre. Lo que se convierte en un obstáculo, no solo para los docentes, sino también, para los estudiantes con discapacidad. Las docentes deben modificar su clase a marchas forzadas e incluso generar nuevos contenidos a lo largo del semestre, por lo que ofrecen en ocasiones una enseñanza con matices de improvisación.

D6: “El primer día llegas con todo planeado, con tu programa de materia, las rúbricas evaluación y aunque sabes que en algún momento puedes tener cierta flexibilidad, creo que saber que tendrás a un estudiante con discapacidad, te obliga a modificar todo de último momento, así como no brindarle las adaptaciones que ellos necesitan.”

La totalidad de las docentes consideran la ausencia de *programas de capacitación* como una de las principales barreras, dado que esta no solo limita la actuación del profesorado, si no también el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad.

D2: “A ellos les afecta las barreras de la poca preparación que tenemos nosotros como docentes...”

Otra barrera política, es la *falta de programas para proporcionar apoyo y acompañamiento a la comunidad docente* para la efectiva atención de estudiantes con discapacidad.

D1: “La falta de apoyo y programas para el profesor a veces dificulta, porque ha habido momentos de incertidumbre, donde decimos, ¿qué hago? nunca he trabajado con este tipo de problemas.”

En cuanto a los *facilitadores* que proporciona la Universidad para la atención de los estudiantes en situación de discapacidad, las docentes perciben el *Centro de Acceso a la Información para personas con Discapacidad Visual (CAIDIV)*, como la única acción institucional.

D6: “El único apoyo institucional que me ha facilitado mi trabajo con personas con discapacidad, fue asesorarme en el centro de débiles visuales de ahí de la biblioteca, muy amablemente me dijeron cómo ponerlo, cómo hacerlo, cómo trabajar.”

Mientras que los *apoyos* institucionales que solicitan las docentes para mejorar la atención de estudiantes con discapacidad se enfocan en la necesidad de contar con *programas de capacitación o protocolos para la atención de estudiantes* con discapacidad, en los que se les proporcione información con respecto a los tipos de discapacidades, especialmente: cómo se observa, cómo se manifiesta, y cómo se atiende en la práctica educativa.

Otro de los apoyos que mencionan es la generación de *programas que acompañen la práctica docente*, espacios que proporcionen *ayuda técnica* (softwares, programas, etc.), atención personalizada par los estudiantes con

discapacidad con respecto a cuestiones académicas y psicológicas, en los que se les brinde repasos, guías, estrategias para su aprendizaje y su autonomía.

Tabla 4.

Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la política.

Barreras políticas	Facilitadores	Apoyos que requieren
<ul style="list-style-type: none"> Falta de normativas que regulen la inclusión educativa. Ausencia protocolos de atención Ausencia de sistemas de registros de estudiantes matriculados <i>Ausencia de capacitación docente</i> Organización incompleta entre directivos-docentes Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa institucional CAIDIV 	<ul style="list-style-type: none"> Programas de capacitación docente Protocolos de atención para estudiantes Programas de apoyo técnico para docentes

Prácticas inclusivas

Con respecto a las *barreras prácticas* que enfrenta las docentes para propiciar espacios de enseñanza-aprendizaje inclusivos (véase tabla 5), se encuentran, en un primer momento, las generadas por la *infraestructura inadecuada*, si bien, la institución ha habilitado espacios para el acceso de estudiantes con discapacidad, las docentes perciben que estas adaptaciones no son adecuadas y queda camino por recorrer.

D4: “Las cuestiones físicas, se mantiene también en las aulas.”, “no se pueden desplazar en el salón, siempre tienen que ocupar el mismo espacio, que además habilitamos ahí mismo...”, “eso a su vez impacta en las actividades grupales o en equipo, porque eso obliga a que sean los otros los que se desplacen hasta donde está el compañero y no el compañero que pueda ser quien se desplace como cualquier otro de los estudiantes a cualquier otro espacio del salón.”

Una de las principales *barreras prácticas*, es la *ausencia de materiales adaptados* para estudiantes con discapacidad, así como la poca preparación para desarrollar estas adaptaciones. La mayoría de las docentes mencionan que al no contar con tales materiales, generan adecuaciones que realizan bajo criterios propios o de otros docentes, incluso con la ayuda de los mismos estudiantes con discapacidad.

D4: “No estoy preparada, ni mis materiales, ni mis recursos están adaptados a sus condiciones. Entonces, he hecho lo que la misma universidad como institución hace, resolver en el momento, con lo que pueda, con lo que tenga.”

Otra *barrera* importante es el *desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo evaluar*, ya que refieren que no cuentan con criterios para evaluar, lo que dificulta conocer si los estudiantes con discapacidad están aprendiendo, así como conocer el grado de avance de estos, de manera certera. En su mayoría refieren que el criterio que utilizan principalmente es disminuir el grado de dificultad o el grado de exigencia al momento de evaluar trabajos. Otras refieren que al tener objetivos establecidos en los planes de estudios (los cuales no

contemplan la discapacidad), la evaluación se dificulta aún más, sobre todo en aquellos que implican sentidos específicos, por ejemplo, observar conductas.

D3: “Al no conocer criterios de evaluación, ni que evaluar, honestamente, le exigió menos en los trabajos. Por ejemplo, yo pido muchos mapas conceptuales, a ellos exijo menos en el mapa, menos contenido y menos congruencia”.

Con respecto a las *barreras prácticas* que enfrentan los estudiantes con discapacidad, las docentes se perciben a *ellas mismas* como los principales obstáculos del aprendizaje de esta población estudiantil.

D6: “Los obstáculos de los alumnos son que lo maestros no les tomen la importancia, que los pasen para ya no tener que trabajar y tener problema, entonces los estudiantes con discapacidad no viven una experiencia universitaria placentera”

De acuerdo con los *facilitadores para la atención de estudiantes con discapacidad*, las docentes refieren que la presencia y *comunicación de dichos estudiantes* se convierten en una valiosa guía para realizar adaptaciones con base a la experiencia y necesidades de ellos. Otro *facilitador* importante, son los docentes pares, ya que con su experiencia orientan al otro profesor.

En cuanto a los *apoyos solicitados* para mejorar la atención de los estudiantes con discapacidad que las docentes perciben, la totalidad de ellas consideran importante la necesidad de contar con *apoyos y orientación permanente* para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje con alumnos con discapacidad, *apoyos de nuevos actores* que brinden conocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar; *apoyos para generar adaptaciones curriculares y metodológicas diversificadas*; pero que además proporcionen *acompañamiento para los estudiantes con discapacidad*.

Otro *apoyo que solicitan* las docentes es incorporar *redes de apoyo entre docentes, administrativos y especialistas*, con la finalidad de conocer las dificultades de los estudiantes, compartir experiencias, dar seguimiento al proceso de los estudiantes con discapacidad en conjunto y con ello atender necesidades específicas.

Tabla 5.

Barreras, facilidades y apoyos percibidos por las docentes en la práctica.

Barreras prácticas	Facilitadores	Apoyos que requieren
<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura inadecuada. • Falta de metodología didáctica diversificada • Currículo no diversificado • Desconocimiento de cómo evaluar • Desconocimiento de apoyos • Desvinculación con especialistas o tutores 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación entre maestros • Comunicación con los estudiantes con discapacidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyos y orientación permanente para docentes. • Incorporación de nuevos actores que apoyen el proceso • Apoyos en la adaptación de contenidos y metodologías. • Redes de colaboración (docentes, administrativos y especialistas)

Conclusión

Estudiar la experiencia que las profesoras reportan y comprender el significado que le dan a las acciones en su trato con los estudiantes con discapacidad ofrece un panorama más completo respecto a las acciones por emprender en la IES. Los resultados de la investigación muestran que las docentes detectan mayores obstáculos en las *barreras políticas y prácticas*. Con respecto a las primeras, se destaca la ausencia de normatividad, protocolos y programas que aseguren la atención, la permanencia y el egreso de esta población, resultados que

concuendan con las investigaciones realizadas por Ocampo (2012), Tenorio y Ramírez-Burgos (2016), y Cotán (2017), los que mencionan que tales medidas podrían ser un punto de unión entre la institución y los docentes. Mientras que, en las barreras prácticas, se identifican aspectos relacionados con el diseño e instrumentación de medidas para la adaptación de metodologías, estrategias, contenidos, instrumentos y evaluaciones, aspectos que Corrales, Soto y Villafañe (2016) en su estudio refieren como mecanismos esenciales para brindar respuestas a las necesidades de una población tan heterogénea, que se presenta actualmente en las aulas de clases. Por lo que, observamos la evidente necesidad que el equipo docente cuente con medidas para la atención de estudiantes con discapacidad, dado que, día a día desde su trinchera trabajan para ofrecer respuestas pertinentes, mismas que son muchas veces desde el desconocimiento y la incertidumbre.

Actualmente, en la universidad de estudio se identifica que las acciones con las que cuenta para facilitar la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad es un tema reciente, aunque significan un avance para la eliminación de barreras que obstaculizan el aprendizaje, estas resultan insuficientes, principalmente para el apoyo docente, los que están a cargo de la formación de estos estudiantes, ya que no disponen de formación especializada, ni mecanismo que ayuden en su actuar, lo que hace necesario generar políticas transversales, así como mecanismos integrales, sistemáticos y articulados, acciones que promuevan el actuar efectivo de los actores involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por lo que podríamos decir que falta camino por recorrer en la institución en materia de inclusión educativa.

Por tanto, no solo se requiere que los docentes obtengan conocimientos teóricos, sino también prácticos, para que aprendan a diseñar, instrumentar y evaluar a estudiantes con discapacidad, con la finalidad de minimizar o eliminar barreras para el aprendizaje. Educar en la diversidad implica la adopción de medidas que faciliten el aprendizaje de todos los estudiantes, es decir, acceder a los mismos recursos desde horizontes particulares y distintos, pero no por ello menos oficiales.

Entendemos que, si los docentes reciben apoyos para atender a los estudiantes con discapacidad, se generará una mayor concientización e impacto para responder a las necesidades de estos estudiantes, lo que va a incidir en ayudarlos a superar barreras, adecuarse a ritmos de aprendizajes, desarrollar prácticas y acciones favorables con respecto a los contenidos, así como generar experiencias más positivas a lo largo de su formación, impactando en su aprendizaje, autonomía, trayectoria y competencias profesionales.

Por lo que consideramos indispensable desarrollar programas o protocolos específicos que apoyen el actuar y la evaluación de los docentes, aprovechando el interés y apertura de estos, los que profundicen en dos aspectos: 1. *conocimiento sobre la discapacidad* (que faciliten una nueva visión de la discapacidad, mayor sensibilización, el rol docente en la inclusión educativa, entre otros); 2. *Desarrollo de metodologías didácticas inclusivas* (medidas que permitan desarrollar adaptaciones curriculares, elaborar planes alternativos y flexibilidad en lo planificado).

Una consideración sobre la muestra del estudio es que las participantes fueron mujeres del área de ciencias sociales, lo cual, puede ser relevante, dado que, en estudios como el de Rodríguez y Álvarez (2015) y Sevilla, Martín y Jenaro (2018), reportan que existen diferencias significativas entre las y los docentes, siendo las primeras quienes tienen una actitud más favorable hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad. También detectaron diferencias por carreras o áreas de estudio, siendo las del área social las que tienen una actitud más favorable. Lo anterior, es relevante de señalar, dado que, las experiencias de atención y adaptaciones que las docentes describen en este estudio pueden estar influidas por esta actitud, por lo que realizan prácticas para disminuir las barreras con los recursos y conocimientos que cuentan apreciándose poca cultura y prácticas excluyentes. Por ello, es importante continuar con estudios sobre el tema, incorporando a los docentes tanto del área social como de otras áreas de conocimiento.

Es recomendable que las universidades fomenten acciones de apoyo para los docentes, lo que beneficiaría no solo a los estudiantes con discapacidad, también al resto de los estudiantes, contribuirá a la inclusión y la mejora de indicadores institucionales con respecto a la permanencia y rendimiento académico. Así, incluir a un estudiante no solo significaría ser parte de una matrícula institucional, sino ser parte de un espacio verdaderamente incluyente.

Referencias bibliográficas

- Booth, T. Y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Booth, T. Y Ainscow, M. (2015): *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. FUHEM.
- Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut Online learning practices and students with disabilities. *Social Inclusion*, 3(6), 69-79.
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas De Educación*, 6(1), 19-35.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, Nueva Ley. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf (Consultado: 20/09/2020).
- Castellana, M. Y Sala, I. (2006). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad: un reto para la universidad española en el nuevo espacio europeo de la educación superior. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 18, 209-227.
- Corrales, H., Soto, H. Y Villafañe, H. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (3), 67-96.
- Cotán, A. (2010). *Barreras y ayudas universitarias desde la perspectiva de estudiantes con discapacidad de ciencias sociales*. Universidad de Sevilla.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cruz, R. Y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46 (181), 37-53.
- Díaz, V. Y Funes, S. (2016). Universidad Inclusiva. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, (16), 450-494.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. Y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Fuller, M., Bradley, A. & Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society, United Kingdom*, 19 (5), 455-468.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la Experiencia*. ALOMA.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. FCE.
- López, G. (2014). *Aulas universitarias: barreras y ayudas de los estudiantes con discapacidad*. Universidad de Sevilla.

- López, M. (2011). Barreras que impiden la inclusión y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Mella, S. Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. Y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (1), 63-80.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148–1150.
- Muccio, L. (2012) *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado). George Mason University.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. Y Villagómez, A. (2013). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis (4taed)*. Ediciones de la U.
- Ocampo, A. (2012). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad a la Educación Superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf (Consultado: 02/25/2021).
- Pérez-Castro, J. (2016). la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-15.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Revista Scielo*, 19 (79), 145-170.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019-2024). <https://www.gob.mx/cenace/acciones-y-programas/plan-nacional-de-desarrollo-2019-2024-195029> (Consultado: 20/09/2020).
- Rodríguez, A. Y Álvarez, E. (2015). Universidad y discapacidad. Actitudes del profesorado y de estudiantes. *Perfiles educativos*, 37(147), 86-102.
- Rodríguez, D., Y Valldeoriola, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Schreuer, N. & Sachs, D. (2014). Efficacy of accommodations for students with disabilities in higher education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40(1), 27-40.
- Sevilla, D. Y Martín, M. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18 (78), 115-141.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Home Sapiens Educaciones/FACSO.
- Tenorio, E. Y Ramírez-Burgos. M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28.
- Toscano, D., Ponce, G., Cruz, J., Zapién, D., Contreras, V. Y Pérez, A. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores para los Organismos Acreditadores. *Tecnología Educativa Revista Conaic*, IV(2), 35-51.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 207-22.

Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC. *Estudios Pedagógicos*, XLIII (1), 349-369.

Fecha de presentación: 10/02/2021

Fecha de aprobación: 09/04/2021

LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD: REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

Evaluation in higher education and the student with disabilities: reflections and recommendations

Luz Stella García Carrillo, Universidad del Tolima, Colombia.
lsgarcia@ut.edu.co

Anais Yaned Rivera Machado, Universidad del Tolima, Colombia.
ayriveram@ut.edu.co

García Carrillo, L. S. y Rivera Machado, A. Y. (2021). La evaluación en la educación superior y el estudiante con discapacidad: reflexiones y recomendaciones. *RAES*, 13(22), pp. 142-152

Resumen

Los planteamientos conceptuales plasmados en este artículo pretenden fundamentar en gran medida nuevos problemas de investigación desde la mirada pedagógica de la Evaluación de los estudiantes en la universidad dentro del ámbito de la discapacidad, partiendo de la premisa de que evaluar es hacer un acompañamiento permanente, transversal a la acción pedagógica y de carácter colaborativo y participativo atendiendo a las barreras de los sujetos al interior de cualquier institución educativa. Los planteamientos presentados tienen en cuenta la inclusión desde la perspectiva de derechos; así mismo, toma como referente los aportes de teóricos, pedagogos e investigadores que permitieron reconocer la incidencia de la evaluación para atender a la discapacidad en la universidad. Inicialmente se realiza un rastreo bibliográfico desde los usos, principios y lineamientos normativos que direccionan la evaluación del estudiante con discapacidad en el marco de la educación superior colombiana. De igual modo, se presentan algunas reflexiones y discusiones teóricas que de alguna manera permiten tener un acercamiento pedagógico cuando de evaluar se trata desde la discapacidad.

Palabras Clave: Evaluación de los estudiantes/ discapacidad/ derechos/ principios/ educación superior.

Abstract

The conceptual approaches embodied in this article intend to largely substantiate new research problems from the pedagogical point of view of the Evaluation of students in the university within the field of disability, starting from the premise that evaluating is making a permanent, transversal accompaniment to the pedagogical action and of a collaborative and participatory nature, considering the barriers of the subjects within any educational institution. The proposals presented consider the contributions of theorists, pedagogues and researchers who allowed to recognize the incidence of the evaluation to attend to the disability in the university. Initially, a bibliographic search is carried out from the uses, principles and normative guidelines that direct the evaluation of the student with disabilities in the framework of Colombian higher education. In the same way, some reflections and theoretical discussions are presented that in some way allow to have a pedagogical approach when evaluating it is from disability.

Key words: Evaluation of students/ disability/ rights/ principles/ higher education.

Introducción

En los últimos años, se ha reconocido la evaluación del estudiante y su importancia en los procesos formativos como posibilidad para aprender, construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error desde una perspectiva de mejora. En la Educación Superior, poca ha sido la preocupación por estudiar y desarrollar una evaluación del estudiante para poder superar las tradicionales concepciones, prácticas instrumentales y resultadistas; en razón de lo anterior, necesario trabajar en pos del reconocimiento del papel determinante de la evaluación en las aulas universitarias.

Situación similar, se presenta con la evaluación del estudiante en la Educación Superior en relación con la discapacidad o con las personas con capacidades diferenciales de aprendizaje donde tardíamente, se reconoce la evaluación como uno de los componentes del currículo menos abordados y considerados al momento de desarrollar la práctica evaluativa y aunque, las políticas públicas, planes y programas y el marco normativo y legal internacional y nacional han promovido la participación del estudiante y su inclusión en el sistema educativo.

En concreto, este es un tema de gran sensibilidad social, que requiere un abordaje socio- educativo para que frente a la evaluación del estudiante se proponga y propicien escenarios de estudio y debate desde una mirada pedagógica que favorezca su aprendizaje. En resumen, al respecto nos quedan muchas tareas y retos pendientes.

Problema

En los resultados de varias investigaciones realizadas y consultadas, específicamente una, sobre los usos de los resultados de la evaluación del estudiante en la Universidad, se evidenció que los profesores en un alto porcentaje no siempre consideran o tienen en cuenta a la población en situación de discapacidad en los denominados procesos evaluativos; aunque tiene la intención de hacerlo, en muchos casos desconocen cómo hacer una evaluación de la estudiante situada y adecuada.

En educación superior es una prioridad promover una evaluación formativa-formadora que permita desarrollar procesos sistemáticos y contextualizados, retroalimentadores, adaptables que promuevan el desarrollo, aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, aplicando procesos, estrategias, secuencias y tiempos que permitan procesos de evaluación no desde la condición individual particular sino pensando las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y/o sociales que puedan darse en este ámbito.

El punto de partida, está en reconocer como sujetos de derechos a las personas con discapacidad, dado, que generalmente, suele negárseles sus derechos cuando intentan acceder al aprendizaje y demás espacios de participación por su condición de discapacidad. Si bien, la negación de sus derechos no se hace de manera directa, las personas con discapacidad suelen encontrarse con una serie de barreras contextuales de diverso orden que impiden su inclusión en lo social, político, educativo, etc. La normatividad internacional vigente desde el año 2006, propone impulsar políticas públicas que paulatinamente en el mundo se manifiestan y concretan en orientaciones, planes, programas y acciones que definen el desarrollo de los procesos formativos en las aulas.

En Colombia, es mínima la población con discapacidad que puede acceder al servicio educativo en todos los niveles y modalidades, siendo mucho más complejo el ingreso de esta a las aulas universitarias. Por ende, se hace necesario que en todos los niveles, especialmente en educación superior, se implementen estrategias para atender la discapacidad o las personas con capacidades diferenciales de aprendizaje desde el reconocimiento y la valoración de la diversidad de características, condiciones, intereses, posibilidades y expectativas, para ello, se debe contemplar una permanente revisión, flexibilidad y adaptabilidad de los procesos formativos desde y en la evaluación.

Antecedentes

La evaluación formativa-formadora es sin duda uno de los procesos fundamentales que inciden en el desarrollo del talento humano y académico de los integrantes de una comunidad educativa. La educación superior, en tanto, involucra características y principios de la evaluación fundamentales como el diálogo, la concertación, la ética, el respeto por el otro desde su condición social y la diferencia para asumir los procesos académicos y formativos, debe propender por atender a la población con discapacidad contemplando la individualidad y necesidades particulares del estudiante y, a su vez, superar las barreras de la inclusión puedan darse.

Uno de los antecedentes normativos, legales e institucionales que se toma como referente para el proyecto de investigación es el *Decreto 1421 del 2017*, por el cual se reglamenta, en Colombia, en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Es importante atender a lo planteado desde la *Ley 1618 de 2013*, en la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Esta ley ordena a las entidades colombianas públicas del orden nacional, departamental, distrital, y municipal, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, la responsabilidad de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, debiendo asegurar que todas las políticas públicas, planes y programas, garanticen el ejercicio total y efectivo de sus derechos de manera inclusiva.

De acuerdo a lo anterior, es indispensable que desde los planes de estudio o mallas curriculares, planes de área y de asignatura se vean reflejados los procesos, principios y estrategias que permitan a la población con discapacidad acceder al conocimiento, por tanto, la misión de las instituciones, docentes y profesionales en educación es superar las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y/o sociales, teniendo en cuenta cada ritmo, necesidad y situación de aprendizaje para garantizar la inclusión en el marco de la diferencia.

Por ejemplo, en Colombia el *Decreto 1421 del 2017*, artículo 2.3.3.5.1.4. (definiciones), se precisa el acceso a la educación para las personas con discapacidad como: “proceso que comprende las diferentes estrategias que el servicio educativo debe realizar para garantizar el ingreso al sistema educativo de todas las personas con discapacidad, en condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad” (Ministerio de Educación Nacional, p.4).

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso afirmar que esta práctica de la evaluación desde el ámbito de la discapacidad es parte decisiva para aportar significativamente al mejoramiento de los aprendizajes en la universidad, en tanto que las prácticas de los investigadores transforman el mundo porque son un elemento activo en los contextos reales de formación y además de ello, tienen el compromiso de cambiar el contexto que los rodea, con sus prácticas mediante un proceso reflexivo, crítico y propositivo donde se entienda y aplique el conocimiento al entorno o contexto para este caso, la evaluación del estudiante se convierta en un reto integrar de una manera integral a la población con discapacidad que les permita llevar a cabo procesos, acciones, situaciones de aprendizaje y actividades determinantes en su formación.

En el mismo sentido, se debe atender a lo planteado a partir de un currículo democrático, flexible, abierto, concertado, pertinente, participativo y en concordancia con lo precisado en el marco legal de inclusión teniendo claridad que se deben mantener las mismas finalidades formativa y objetivos generales propuestos para todos los estudiantes, pero lo importante es ofrecer diferentes oportunidades a la población de acceder a ellos, es decir, se debe organizar su aprendizaje, enseñanza y evaluación desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje de los estudiantes, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender y participar a través de evaluaciones consensuadas, dialogadas y pertinentes en cada situación.

Otro antecedente importante hace referencia a los estudios realizados en Chile que se titula *Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva*. En este se evidencia una propuesta donde la evaluación sirve de estrategia para mejorar procesos de aprendizaje en el marco de la discapacidad como transformación social en los cuales reporta la evaluación educativa inclusiva de Ferrer (2007) en cuyos resultados se puede evidenciar las deficiencias del proceso evaluativo en sus diferentes etapas y

sus adaptaciones. De igual manera, se perciben aspectos a considerar para una propuesta evaluativa inclusiva en contextos universitarios.

Por tanto, es decisivo y urgente que las universidades propongan políticas de inclusión en las cuales se fundamenten y establezcan los diferentes ajustes razonables que permitan a los estudiantes con discapacidad o con capacidades diferenciales de aprendizaje acceder al sistema sin límites ni frustraciones en el proceso evaluativo que en ocasiones los apartan de su formación personal y profesional.

Por otro lado, desde los organismos internacionales se dan aportes trascendentales que pueden optimizar los procesos al interior de las universidades tal es el caso del Foro Mundial de la Educación (2015), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. En el cual se establecen las necesidades de las personas con discapacidad atendiendo a todos los niveles de formación del estudiante. La cual propone quitar los obstáculos de igualdad a las oportunidades y establecer condiciones de regulación en las oportunidades para que ellos no se sienten marginados o rechazados total o parcialmente por alguna condición de discapacidad.

En el mismo sentido, los antecedentes demuestran que aunque algunas universidades se han dado a la tarea de formular sus políticas de inclusión es posible que los estudiantes con alguna discapacidad accedan a la universidad, pero según los resultados conocidos muchas de ellos presentan dificultad en su permanencia y continuidad académica expresando la incoherencia de cómo fueron evaluados teniendo en cuenta que los procesos curriculares, los principios y las estrategias de evaluación se encuentran alejadas del espíritu en el marco de la discapacidad. Entre estas podemos encontrar limitación por los recursos y dinámicas utilizadas las cuales en oportunidades distan de sus capacidades, ello se evidencia cuando se plantea que “Al respecto, los estudiantes manifiestan sus principales solicitudes se encuentran en la adaptación curricular, adaptación de materiales, procedimiento de evaluación, recursos utilizados en clases y medios tecnológicos como apoyo en el aula” (Rodríguez y Álvarez, 2014)

Otro hallazgo claves es el ensayo teórico Tejeda Cerda (2019) el cual lleva por nombre *La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas*; en este aborda la evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en el contexto universitario y tiene por propósito plantear una reflexión respecto a la forma en que se está llevando a este proceso y las consecuencias que trae para los estudiantes.

En el contexto internacional se encontraron las experiencias desde el Reino Unido pionero en ajustar las formas de evaluar al estudiante, atendiendo la discapacidad. Pero a pesar de esto aún se evidencia que estas adaptaciones curriculares son generalizadas desconociendo la condición personal y la individualidad. Por tanto, los estudiantes alzan su voz hacia la atención a la diversidad con principios de heterogeneidad y particularidad ante la diversidad e inclusión social, en ocasiones exponen las investigaciones afirman que los docentes aun no realizan ajustes razonables a los procesos de evaluación desconociendo los principios necesarios para asumir una evaluación formativa del estudiante.

Metodología

Teniendo en cuenta que el currículo en cada uno de sus elementos y en particular, la evaluación del estudiante tienen que ver con situaciones, contextos, participantes y fenómenos que no siempre están determinados, el presente estudio se realiza en el marco de la investigación cualitativa (estudia los fenómenos en contextos reales), de esta manera, se busca alcanzar los objetivos propuestos de acuerdo a la naturaleza del tema, los aportes son de tipo interpretativo ya que buscamos explicar fenómenos a partir de las evidencias de los contextos educativos, la fundamentación teórica se realiza a partir de expertos en los temas abordados y a manera de conclusiones se presentan algunas reflexiones y recomendaciones.

Fundamentación teórica

La evaluación emerge de una racionalidad curricular en la que se configura y sitúa, pues es necesario recordar que el currículo, como tejido social de significados compartidos, transmite y representa un modelo de sociedad, de hombre y de desarrollo humano que a lo largo de su trayectoria socio-histórica, se han identificado como

racionalidades: tradicionales, técnicas, prácticas, críticas entre otros, según el contexto del cual han emergido y a los intereses y tensiones que lo estructuran.

De acuerdo con lo anterior Santos Guerra (2003), afirma:

Uno de los más graves efectos de esta concepción negativa o patológica de la evaluación repercute en la educación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatiza el valor de la calificación y no el del conocimiento mismo (p. 38)

Así mismo hace que la evaluación del estudiante casi siempre se dé en condiciones especiales de preocupación, angustia, terror y tensión. Hecho evidenciado en muchas situaciones de evaluación dentro de los programas actuales en la universidad desconociendo por completo que al sistema accede una población con características diversas, casos con capacidades de aprendizaje diferenciado y algunos con situaciones particulares que requieren se implementen y desarrollen estrategias, mecanismos y acciones pertinentes según su discapacidad. Por tanto, en algunas áreas la evaluación es tomada por los profesores como mecanismo de represión, control y rendición de cuentas y casi que de frustración para el estudiante. Situaciones en las cuales la evaluación se toma como instrumento de amenaza para hacer que el estudiante asuma un buen comportamiento o en algunos casos le tema a un determinado maestro y este le tome fobia en particular a alguna disciplina, llevando este proceso en algunas oportunidades a que el estudiante deserte o simplemente se aleje del sistema universitario. Al respecto Moreno (2011), agrega:

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca de los aprendizajes. Los datos se usan para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizajes deseadas (p. 125).

Otra consecuencia también perniciosa de la tradición que prevalece en la evaluación universitaria, es que sus resultados no se traducen en acciones y políticas de mejoramiento de la tarea educativa porque, en general, las deficiencias y los fracasos se atribuye casi específicamente al mal desempeño y a las dificultades del estudiante dejando de un lado a los estudiantes con discapacidad; pues generalmente no se tienen en cuenta las verdaderas causas del fracaso, y se atribuyen a la misma institución, olvidando por completo que existen otros factores sociales, biológicos o clínicos e incluso los recursos de estudio, estrategias de los profesores para atender al población con discapacidad .

Es necesario, aclarar que calificar y evaluar son dos procesos formativos necesarios, simultáneos y complementarios, no son sinónimos ni tienen el mismo significado, “la función calificadora y seleccionadora de la evaluación también es importante no se puede obviar y sus resultados dependen en buena parte de la evaluación–regulación realizada a lo largo del proceso de enseñanza–aprendizaje” (Sanmarti, 2007, p. 79). El calificar para dar una nota, es una tarea que los profesores no la podemos ni debemos evadir, tiene importancia desde la administración y gestión educativa porque permite certificar o acreditar para obtener la aprobación de un grado o curso y poder ser promovido a otro tramo formativo o para titularse.

En el mismo sentido en este artículo se plantea algunos de los principios que pretenden configurar una perspectiva de la evaluación cualitativa en el espacio del aula frente a los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad o capacidades diferenciales de aprendizaje y que pueden permitir de alguna manera cambiar la mirada fragmentada, deshumanizante y técnica de la evaluación educativa para este tipo de población.

Principio 1. La evaluación ética como pilar para un desarrollo acertadamente humano

La evaluación del aprendizaje y el desempeño como consecuencia del desarrollo de las capacidades, talentos y despliegue de las potencialidades de cada individuo en la sociedad, requiere una clara conciencia sobre lo que representa el tono moral que debe traspasar toda valoración sobre lo humano, lo que se llama evaluar, como proceso inherente y esencial en la educación. Lo anterior entendiendo que todos los estudiantes son diferentes y que sin duda en la población universitaria hay un sin número de estudiantes con diferentes tipos

de discapacidad a la cual se le debe atender con profesionalismo pedagógico y didáctico en términos de procesos de evaluación.

De igual manera en este principio ético prevalece tener en cuenta la educación como proceso de desarrollo humano: para ello debemos considerar estudio del libre desarrollo de la personalidad como derecho fundamental consagrado en el *Artículo 16* de la Constitución Política de Colombia que a la letra dice: “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de las demás y el orden jurídico”. El ejercicio de la educación en Colombia se enmarca en la *Ley 115* de educación donde se establece no solo los fines y principios de la educación, sino los procedimientos a seguir para garantizar su calidad y eficacia al formar integralmente los Ciudadanos Colombianos en todos los niveles educativos atendiendo a los diferentes grupos con características especiales.

Por tanto, el profesor como profesional universitario no debe ser ajeno a esto, por el contrario, se invita a tomar una posición ética y moral a la hora de enfrentar la evaluación del estudiante.

El desempeño del estudiante con algún tipo de discapacidad identificada, además del acompañamiento del desarrollo de las capacidades humanas, pretende expresar y manifestar competencias del ser saber, hacer y convivir, por lo tanto, la evaluación educativa debe no solo planear, sino proyectar, gestionar, retroalimentar y aportar al perfeccionamiento del sujeto sometido a evaluación.

Principio 2. La evaluación debe ser un eje transversal y no un acto aislado.

La evaluación debe tener un tinte participativo, entendido como un proceso formativo que tiene como objetivo principal efectuar una “lectura orientada” sobre la propia realidad escolar, con el fin de producir cambios orientados a mejorar y a contribuir a la formación continua del estudiante, en la que cada actor debe tener voz, asumiendo responsabilidades en consenso. Por tal razón se le debe brindar a la población con discapacidad las mismas oportunidades y el logro del alcance de los mismos objetivos a través de estrategias personalizadas que le permitan el cumplimiento de los mismos de acuerdo a su condición.

Por tanto, son los profesores, directivos, personal de apoyo, estudiantes y los padres de familia si se puede contar con ellos los que deben intervenir en los procesos de evaluación. Entre tanto este principio se debe evidenciar claramente en el análisis que el mismo maestro debe realizar como reflexión y autoevaluación de su labor pedagógica.

En el mismo sentido es un proceso formativo, porque supone un alto grado de aprendizaje institucional, de revisión e interpelación de concepciones sobre lo que cotidianamente se hace, de prácticas y acciones que se desarrollan a diario con los estudiantes con algún tipo de discapacidad para su formación.

Una contribución de particular importancia es la progresiva participación del estudiante en la propia evaluación, guiada por criterios que este debe conocer con anticipación y que se pueden construir colectivamente con el objetivo de que la evaluación sea pertinente y eficaz de acuerdo a sus posibilidades y permita preguntarse a sí mismo cuáles son los motivos de sus actitudes y comportamientos, de tal manera que pueda reflexionar, aportar y gestionar favorablemente para que el propio estudiante en lo posible tome el timón de su aprendizaje siempre buscando el mejoramiento pertinente.

Principio 3. La evaluación con una mirada justa frente la condición de diferencia en el aprendizaje.

Se puede retomar lo explícito en la carta Universal de los Derechos Humanos y la Carta Constitucional Colombiana en el Título de Derechos Fundamentales, tutelables ante jueces de la justicia ordinaria para su reconocimiento inmediato, o resarcimiento cuando los derechos han sido vulnerados, por cualquier autoridad.

En el caso de la evaluación del estudiante en la universidad en condición de discapacidad, se espera que quien evalúe o califique el desempeño o logros del estudiante, represente una autoridad en lo moral, ético, axiológico, conocimiento, experiencia u otra cualidad o característica y formación que lo acredite para tan delicada tarea. La evaluación ética debe observar de manera objetiva, cualitativa, cuantitativa y total los sujetos involucrados en la evaluación; los planes, programas; recursos; contexto institucional, social, cultural, las posibilidades, diferencias y /o limitaciones; los fenómenos y acontecimientos imprevistos que pueden alterar significativamente los aprendizajes y los desempeños de quienes estarán sometidos a evaluación y/o calificación.

Por tanto, es muy importante tener en cuenta los procesos y las estrategias especializadas para este tipo de población, las técnicas e instrumentos a utilizar, los actores que intervienen en la ruta de formación y los momentos en que se realiza como también los factores que afectan la evaluación. Se debe evaluar sobre la base de un prejuicio y recoger información que justifique el juicio de valor emitido positivos y /o negativos, presentando la finalidad formativa de las distintas actividades que se proponen con los respectivos criterios de evaluación.

En el mismo sentido es fundamental el acompañamiento del estudiante en el ámbito individual y grupal, teniendo en cuenta que reciba información a tiempo (feedback inmediato) sobre la valoración que se hace en torno a sus avances. De manera tal que tenga la posibilidad de corregir o de mejorar mediante una retroalimentación con acompañamiento continuo del profesor antes de emitirse un juicio o valoración final.

Se pretende que la evaluación sea una tarea compartida puesto que normalmente se tiende a pensar que únicamente evalúa el profesorado, pero desde los fundamentos de la filosofía de la ciencia, eso es una acción que no debe ser así. Es cierto que el estudiante necesita la evaluación del maestro (para que le guíe y le oriente, para que le ayude a regular sus errores y a aprender de ellos, para que le enseñe, etc.), pero también es necesaria la implicación de los estudiantes en el proceso evaluativo

Reflexivamente la evaluación del estudiante en términos generales, deja de ser sólo un juicio de valor, un resultado, una nota, para convertirse en un indicador, a modo de termómetro, del estado de salud del aprendizaje del estudiante en cada momento que interesa, en primer lugar, al mismo estudiante. El juicio de valor, que recibirá al final (la nota), estará ajustado al trabajo que él mismo sabe que ha realizado.

Principio 4. El acompañamiento permanente y pertinente según el tipo de discapacidad es el principio de una evaluación cooperativa y no solamente individualizada.

El acompañamiento permanente y pertinente teniendo en cuenta el tipo de discapacidad es uno de los principios que debe caracterizar a la evaluación formativa, una eficaz labor de evaluación exige el protagonismo del trabajo de acompañamiento, entendida esta más allá de la clase tradicional. El “coaching” es una nueva función que puede enfatizar la labor del profesor, asumiendo un rol más simétrico con el del estudiante que en una enseñanza más tradicional.

El profesor como dinamizador, con esta nueva función, planifica su trabajo (enseñanza) y “ayuda” a planificar el trabajo del estudiante (aprendizaje); contribuye a encontrar sentido a la materia que imparte en el contexto experiencial del estudiante; le hace reflexionar sobre los conocimientos e intencionalidad de sus fallar, para aprender del error como una oportunidad para aprender ,de las competencias a desarrollar en el área o asignatura; proporciona recursos para que el estudiante los integre con otros que buscará en diversas fuentes; orienta el sentido de los conocimientos y experiencias que va adquiriendo el estudiante para que genere sus propios conocimientos y convencimientos. Y de esta manera la evaluación será una herramienta y ayuda para su aprendizaje seguro y pertinente.

En el mismo sentido, varios autores que afirman que la evaluación formativa,

Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). La evaluación formativa es todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones (López et al., 2006, p. 37).

Principio 5. Las estrategias un principio hacia las evidencias de aprendizaje en población con discapacidad

El uso apropiado de las estrategias pertinentes, las técnicas y los instrumentos facilita, además, la creación de una “cultura” colegiada de aula en la que se comparta intereses, conocimientos, pensamientos, experiencias; participa en la moderación de los debates; sigue y apoya el proceso de aprendizaje del estudiante; evalúa y orienta en ese proceso. Sin una labor de acompañamiento del maestro, es muy poco probable que se dé el desarrollo y evaluación de competencias y, por tanto, no es posible que se avance en el camino adecuado que exige el proceso de innovación de evaluación propuesto.

Por lo tanto, proporcionar las situaciones y estrategias de enseñanza y las situaciones de evaluación pertinente atendiendo a la diferencia y ritmos de aprendizaje que los llevan al logro de un desarrollo académico y ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite una identidad adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se debe a que en muchas ocasiones está ante la necesidad de reeducar, para después educar.

Respecto a lo anterior, los autores antes mencionados apuestan por

Una mirada desde la evaluación formadora concebida como una estrategia que promueve la autorreflexión y el control [...] no se trata de explicar al alumnado las probables causas de sus errores y lo que puedan hacer para evitarlos, sino que sean ellos mismos los que [...] produzcan análisis más o menos originales, que recogen sus ideas y propuestas en lugar de aceptar las del profesor o fingir que lo hacen (López et al., 2006, pág. 33).

La misión del profesor y su inherente evaluación del estudiante, es la de formar personas conscientes de su mundo teniendo en cuenta sus diferencias en el aprendizaje y de lo que son capaces de hacer a favor de su formación y de sus familias. De ahí la importancia fundamental entre el vínculo universidad – familia para que hablen un mismo idioma y puedan ser partícipes en la formación del joven que requiere un apoyo constante y certero.

Al respecto, Santos Guerra (2003), considera:

La verdadera docencia y su idónea evaluación formativa son aquellas acciones en el aula que propician que el estudiante forje la necesidad de aprender por su cuenta y encontrar en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas, buscando no tan sólo aprender, [...] aprender la forma de aprender (p. 110).

Por tanto, dentro de las estrategias pedagógicas implementadas para evaluar a los estudiantes dentro el ámbito de la discapacidad se debe contemplar la “retroalimentación y profundización” como estrategia para mejorar y ayudar a fortalecer muchas de las debilidades que los estudiantes en la mayoría de las disciplinas presentan al finalizar cada corte de tema o núcleo problémico trabajado. Finalmente analizar las repercusiones de un determinado modo de proceder, resulta imprescindible para la mejora de la evaluación.

Algunas recomendaciones

En Colombia y en el mundo no hay un modelo o una fórmula única para evaluar al estudiante universitario y mucho menos unas normas o reglas aplicables en todos los contextos y condiciones para evaluar al estudiante

con discapacidad o con capacidades diferenciales de aprendizaje. Ello obedece a que el proceso de evaluación del estudiante con discapacidad y las estrategias a aplicar se definen y construyen en contexto respondiendo entre otras, a las demandas formativas particulares, ya que son incalculables los perjuicios causados a los jóvenes al implementar una forma única de evaluar, siguiendo patrones de evaluación rígidos y estandarizados en los mismos tiempos, con idénticas técnicas e instrumentos y procedimientos operativos, desconociendo los principios anteriormente planteados.

Por tal razón, se requiere, ante todo, orientar la evaluación del estudiante como una práctica que se puede modificar y redefinir en una toma de decisiones constantes del profesor como apoyo, acompañante y tutor. En este caso, el profesor es el gran gestor que tiene una gran responsabilidad como generador de cambios y adaptaciones concretas para la evaluación del estudiante y como gestor, para pensar y desarrollador otros sentidos formativos y otras formas de aplicar y usar los resultados de las evaluaciones no como pruebas o exámenes de lápiz y papel.

Aunque los avances son significativos, al respecto, tenemos muchos retos y acciones en las próximas décadas en relación a la evaluación del universitario en general y en particular al estudiante en condición de discapacidad. La invitación es a proponer y desarrollar experiencias alternativas e innovadoras para continuar aportando a la resignificación de la evaluación del estudiante con discapacidad en la Educación Superior.

Cuando se habla de intervenir y desarrollar un proceso de evaluación del estudiante en condición de discapacidad que provoque cambios significativos, se habla de una evaluación formativa–formadora, donde se deja de lado la visión tradicionalista de la evaluación.

Frente a los objetivos de la evaluación tradicional Sanmarti (2007), plantea:

En la evaluación formativa tradicional, la regulación del aprendizaje se considera que la lleva a cabo fundamentalmente el profesorado [...] Sin embargo, está comprobado que solo el propio alumno puede corregir sus errores, dándose cuenta del porque se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas. (p. 21)

Hablar de evaluación formativa–formadora no es incorporar a la cotidianidad del aula la práctica de una actividad o tarea aislada, que se prepara para los estudiantes en condiciones de discapacidad, además, no se trata de pensar en definir y diseñar unos instrumentos y unos procedimientos operativos o simplemente establecer una lista de actividades y tareas inconexas y desarticuladas de los demás elementos curriculares. Hablar de evaluación formativa–formadora en el aula es dotar de un significado pedagógico, epistemológico y ético este proceso evaluativo.

Lo primero es revisar el papel de la participación del estudiante en su propio proceso y la importancia de involucrarlo a través de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación, ello implica, otro tipo de prácticas y relaciones en el aula. De parte del profesor estudiar el tema para tener claridad y comprensión conceptual y procedimental para conocer cómo aplicar diversas actividades que permitan dejar de lado la autoevaluación del estudiante como una simple actividad de auto calificación, sin reflexión y posibilidad de aprender.

Al respecto, Sanmarti (2007) enfatiza en:

La función del profesorado se debería centrar pues, en compartir con el alumnado este proceso evaluativo. No es suficiente que el que enseña “corrija” los errores y “explique” la visión correcta, debe ser el propio alumnado quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objeto específico. Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora (p. 21).

Es preciso, que entendamos que los estudiantes con discapacidad o capacidades diferenciales de aprendizaje, son el eje central del proceso evaluador y la planificación e implementación de esta, es una posibilidad de construir colectivamente e institucionalmente un compromiso para que la gestión en el aula y en la universidad, compromiso que, no debe quedarse en múltiples diagnósticos y en estudios de expertos o en palabras bonitas

que se lleva el viento acompañadas de buenas intenciones. No solo es cambiar algunos términos o conceptos o procedimientos en el Proyecto Educativo Institucional o realizar algunos ajustes superficiales por mostrar que se está trabajando en este sentido.

Es necesario, convertir el desarrollo de la evaluación del estudiante con discapacidad en una política institucional. Como una actividad definida y respaldada desde los planes de desarrollo o de trabajo con objetivos, acciones y tiempos definidos, que vincula a todos los miembros de la comunidad universitaria. Es imprescindible que toda la comunidad universitaria desde su condición y función se vinculen, no es, el interés o el trabajo de una persona o un grupo reducido sino un compromiso y liderazgo de las directivas y administrativos para que progresivamente se vayan incorporando los estudiantes en condición de discapacidad a las aulas para que encuentren un ambiente educativo cálido y fraterno.

Otro requerimiento en el proceso de avance y mejora en la evaluación, es la formación y cualificación continuada de los profesores en evaluación y específicamente en la evaluación de estudiantes con discapacidad. Es determinante, ya que

existe una polarización en las creencias sobre la evaluación (en los profesores) cuyas implicaciones no resultan objetivas, ni inocuas y provocan efectos que importa analizar. Las creencias de los docentes sobre la evaluación no solo se expresan en juicios de valor verbales, sino también se plasman en productos que ellos elaboran o eligen para evaluar a los estudiantes. (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 45)

Insistimos, que no solo es cambiar los discursos sino impactar la vida de los jóvenes y sus familias y transformar las prácticas evaluativas en un aula inclusiva. En este escenario, no obstante, estar en las políticas públicas y las normas; algunas medidas no se aplican o se aplican parcialmente o durante un tiempo limitado, se requieren estrategias y decisiones puntuales del Estado con presupuestos e inversiones a mediano y corto plazo para alcanzar los propósitos enunciados con una responsabilidad social, ética, financiera y pedagógica. Dado que, muchas instituciones privadas que ofertan la educación para las personas con discapacidad se han convertido en un negocio con empresas con dinámicas exclusivamente mercantilistas que proliferan en varias ciudades.

En cuanto a las demandas de acceso, permanencia y participación para superar las profundas diferencias en los grupos marginales y las diversas clases sociales para consolidar una educación pública y privada para los jóvenes con discapacidad que dé la oportunidad de acceder a la Educación Superior a todos en buenas condiciones y con calidad educativa.

La otra responsabilidad descansa en los profesores, los profesionales de la salud, el personal de apoyo y las familias que acompañan día a día a estos jóvenes en el sistema escolar universitario que con una concepción educativa y un enfoque pedagógico que busca se incrementen los procesos formativos y la acción pedagógica para superar la instrucción, el didactismo y el instrumentalismo. En esta óptica, son innegables las contribuciones de la evaluación del estudiante en el logro de estas valiosas metas solo nos queda un trabajo arduo, sostenido y colectivo en la Educación Superior.

Referencias bibliográficas

Anijovich R. y Cappelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Primera edición. Paidós.

Decreto 1290 de 2009. Artículo 11 numeral 5. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1421 del 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Ministerio de educación.

Decreto 366 de febrero 9 de 2009. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo

pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de educación.

Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En VVAA (Ed.), *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Graó.

Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Ministerio de Educación Nacional.

Ley estatutaria 1618 de 2013. por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Ministerio de educación. Bogotá.

López Pastor, V. et al. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41

Ministerio de educación. (2017). Balance proceso reglamentario. Ley estatutaria 1618 de 2013.

Ministerio de salud. (2020). Glosario de Términos Sobre Discapacidad. Oficina de Promoción Social Grupo Gestión en Discapacidad.

Moreno Olivos, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(160).

República de Colombia. (2015). *Constitución política de Colombia de 1991*. Ed. Corte Constitucional, Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa – Cendoj. Bogotá.

Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479

Sanmarti, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial Grao.

Santos Guerra, M. (2003). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje* (Vol. 166). Narcea Ediciones.

Tejeda Cerda, P. (2019). La evaluación educativa en estudiantes en situación de discapacidad en la universidad: Desafíos y Propuestas. *Estudios Pedagógicos*, XLV(2), 169-178

UNESCO (2006). *Conversión internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (CRDP).

Fecha de presentación: 02/03/2021

Fecha de aprobación: 31/03/2021

PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA MIRADA SOBRE LAS BARRERAS A LA PLENA INCLUSIÓN

People with disability in higher education: an approach to the barriers to full inclusion

Pilar Cobeñas, Universidad Nacional de la Plata, Argentina
pilarcobenas@gmail.com

Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22), pp. 153-168

Resumen

La firma y ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006 y 2008 respectivamente, ley 26.378, 2008), y su actual jerarquía constitucional (2014, Ley 27.044) implica una imperiosa necesidad de transformar al sistema educativo argentino desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. El presente artículo tiene como objetivo identificar, mediante un análisis de investigaciones existentes, algunas barreras a la plena inclusión de dicho grupo en el nivel superior -específicamente el universitario-, desde una mirada reflexiva, a partir de los aportes del campo pedagógico de la educación inclusiva. Partiremos por presentar el marco jurídico y conceptual que sostiene la perspectiva desde la que nos enmarcamos para luego desarrollar un análisis de algunas barreras que pueden afectar negando o empobreciendo las trayectorias educativas en el nivel superior a las personas con discapacidad. Haremos foco en los efectos de las trayectorias educativas de los niveles anteriores, así como en la necesidad de indagar sobre la presencia como colectivo, tema y perspectiva en la formación en el marco del nivel superior universitario. Concluimos que una reflexión sobre la organización de entornos inclusivos de aprendizaje y participación, la presencia de personas con discapacidad como estudiantes, docentes e investigadores, la tematización de la discapacidad y la incorporación de la perspectiva del Modelo Social y de Derechos es un requisito para la revisión epistemológica de cada disciplina problematizando las miradas capacitistas. En definitiva, es necesario incorporar la mirada de la Educación Inclusiva desde el Modelo Social y de derechos en una reflexión sobre las prácticas, culturas y políticas educativas del nivel superior.

Palabras Clave: Personas con discapacidad/ Educación Superior/ Educación Inclusiva/ Barreras/ Modelo Social/ Derechos Humanos.

Abstract

The signing and ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN, 2006 and 2008 respectively, Law 26,378, 2008), and its current constitutional hierarchy (2014, Law 27,044) implies an urgent need to transform the Argentine educational system from the perspective of Inclusive Education. The present article aims to identify, through an analysis of existing research, some barriers to the full inclusion of this group at the higher level -specifically the university-, from a reflective point of view, based on the contributions of the pedagogical field of inclusive education. We will start by presenting the legal and conceptual framework that supports the perspective from which we are framed, and then develop some barriers that can affect people

with disability by denying or impoverishing the educational trajectories at the higher level. We will focus on the effects of the educational trajectories of the previous levels, as well as the need to inquire about the presence as a group, theme and perspective in the education within the framework of the higher university level. We conclude that a reflection on the organization of inclusive learning and participation environments, the presence of people with disabilities as students, teachers and researchers, the thematization of disability and the incorporation of the perspective of the Social and Human Rights approach is a requirement for the epistemological review of each discipline problematizing the ableist views. In short, it is necessary to incorporate the perspective of Inclusive Education from the Social and Human Rights approach in a reflection on the practices, cultures and educational policies of the higher level.

Key words: People with disability/ Higher Education/ Inclusive Education/ Barriers/ Social Model/ Human Rights

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo analizar algunas barreras a la plena inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior -específicamente el universitario argentino-, desde una mirada reflexiva, a partir de diversas investigaciones y de los aportes conceptuales del campo pedagógico de la educación inclusiva.

En este punto queremos aclarar que lo que se plantea en este artículo no pretende ser una generalización, sino solo una mirada sobre aspectos vinculados a ciertas barreras en la educación superior basados en una reflexión conceptual, las investigaciones que se vienen desarrollando sobre el tema, así como en las demandas de las organizaciones de personas con discapacidad. Partimos de reconocer un gran avance y esfuerzo de las instituciones educativas del nivel superior en volverse más inclusivas (Chiroleu, 2009; Rositto, 2012; Diaz, Rucci, Katz, Castignani y Napoli, 2016; Camún, Fernández, Gaviglio y Pérez, 2019) con lo cual la intención de este artículo es la constitución de un aporte para continuar hacia un nivel de mayor inclusividad.

Para ello consideraremos un conjunto de investigaciones desarrolladas sobre la inclusión de personas con discapacidad en la universidad que nos permitirán realizar algunos abordajes conceptuales.

Entendemos que la relevancia de poner la mirada en estos aspectos está vinculada, por un lado, con la necesidad de avanzar sobre la efectivización del derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles educativos, incluyendo el superior. Por otro lado, identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de las personas con discapacidad conlleva construir instituciones educativas que puedan avanzar en la reflexión sobre la efectiva inclusividad hacia todos los grupos que pueden correr riesgos de exclusión.

Coincidimos con Brogna (2019) al entender que

La resignificación sociológica de conceptos como discapacidad, corporalidad, opresión, normalidad/anormalidad no puede entenderse fuera de los campos donde se pugna por la redefinición del sentido social, cultural, simbólico y político de las situaciones que dichos términos aluden. Tampoco pueden resignificarse aislando la forma en la cual la sociedad naturaliza y legitima la existencia de parámetros distintivos de y entre lo humano, estándares arbitrariamente aceptados y aceptables de formas de ser y estar en el mundo. La naturalización y legitimación hegemónica se transforman en un mandato que adquiere diversos nombres como clasismo, sexismo, racismo, capacitismo; se expresa bajo distintas máscaras, aunque oprime, segrega y subvalora a diferentes grupos de la población a través de la construcción de sentidos sobre las diferencias (pg. 28).

Haremos foco en algunas barreras que identificamos que pueden afectar a las personas con discapacidad negando o empobreciendo sus trayectorias educativas en el nivel superior. Partimos desde perspectivas como el modelo Social de la Discapacidad y la educación Inclusiva, que problematizan el capacitismo en los procesos educativos. Por capacitismo entendemos una ideología de la normalidad con efectos discriminatorios sobre las personas con discapacidad. Asimismo, nos preguntaremos sobre la presencia como colectivo, tema y perspectiva en la formación en el marco del nivel superior universitario. Por último, consideramos particularmente estratégica la mirada sobre educación inclusiva en el nivel superior, ya que involucra la formación de profesionales, formadores de formadores e investigadores, entre otros, que pueden contribuir al desarrollo en cada una de estas áreas.

La educación inclusiva como pedagogía y como derecho humano

Hace décadas que los sistemas educativos mundiales vienen siendo problematizados por la mirada desde el campo pedagógico de la educación inclusiva que ha puesto en evidencia los múltiples procesos de exclusión educativa sobre diversos grupos, entre ellos, el de personas con discapacidad (Miles y Ainscow, 2008; Ainscow 1998; 2002; 2004). Sumado a esto, Argentina ha firmado (2006) y ratificado (2008) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Según el artículo 24 de la Convención, el país se ha comprometido a transformar su sistema educativo en uno inclusivo.

El 18 de diciembre de 2013 el Alto Comisionado de las Naciones Unidas publicó un informe referido al derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva. En éste expresa:

En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva.

En dicho marco normativo, la educación inclusiva es identificada como la única forma de efectivizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, de modo que además de ser considerada una perspectiva pedagógica constituye un derecho humano.

Esta mirada está enmarcada en los cambios paradigmáticos para pensar la discapacidad promovidos en gran medida por el movimiento social de personas con discapacidad. El Modelo Social, un paradigma que surge de la articulación del movimiento social de personas con discapacidad con los Estudios sociales de la discapacidad (o *Disability Studies*) (Shakespeare, 2008; Barton, 2009; Cortéz González, González Alba y Sanz Simón, 2021), considera que las causas de la discapacidad están predominantemente ubicadas en las barreras que la sociedad impone a ciertos grupos, impidiéndoles su plena participación. Así, desde esta perspectiva se problematiza la mirada hegemónica sobre la discapacidad, denominada Modelo Médico, que considera que las personas con discapacidad son individuos con cuerpos deficitarios, que requieren normalizarse como condición para ser incluidos en la sociedad (Oliver, 2008; Brogna, 2009; Ferrante, 2014; Palacios, 2008, 2020).

La mirada del Modelo Social y de derechos¹, que parte de entender que la discapacidad es el efecto de una sociedad capacitista y problematiza al Modelo Médico, en la medida en que comprende a la discapacidad como una falla individual, una condición asociada al déficit desde una concepción biologicista, patologizante y normalizadora, tiene grandes efectos en el campo educativo.

Podemos afirmar entonces, que el Modelo Social de la discapacidad que sostiene la Convención sedimenta un cambio de paradigma. En el campo educativo, este giro implica cambiar la mirada de lo que se comprende como las dificultades de los alumnos a los problemas de las instituciones educativas (Cobeñas, 2020a). En diferentes normas nacionales e internacionales se reconoce el derecho de las personas con discapacidad a ser incluidas en los distintos niveles educativos, incluyendo de forma explícita a la formación superior: el art. 24 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006, Ley 26.378, 2008), el Estudio Temático sobre el derecho a la educación (ONU, 2013); la Observación general N° 4 sobre el derecho a la educación, (ONU, 2016) y, en el caso de Argentina, la Ley de Educación Superior N°24.521 (Rositto, 2009, 2012; Fernández, Pérez, Gaviglio, y Camún, 2014; Palacios, 2019).

La Convención además exige a los países firmantes la producción de datos estadísticos confiables para el desarrollo de políticas inclusivas, algo que aún es una deuda para todo el sistema educativo argentino, de la cual, la educación superior no está exenta (Palacios, 2019; Camún, Fernández, Gaviglio, y Pérez, 2019).

Asimismo, consideramos que el derecho a la accesibilidad, plasmado en el artículo 9 de la Convención, también debe ser considerado en el marco de los espacios educativos. En dicho artículo se expresa:

A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales (pto.1)

En este sentido, la accesibilidad no implica solamente la existencia de rampas o baños adecuados. Implica todo tipo de acceso físico, pero también a la información y a la comunicación. En el campo educativo, podría

¹ Actualmente existe una profundización, problematización y complejización del Modelo Social y se viene desarrollando a partir de éste, lo que algunos referentes consideran como un enfoque y otros como un nuevo modelo de derechos humanos (Ferrante, 2014; Degener, 2016; Yarza de los Ríos *et al*, 2019, Palacios, 2008, 2020). Si bien no desarrollaremos las diferencias entre dichas dos posiciones del Modelo Social, queremos resaltar que, en la actualidad, en el marco de la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, a la que nos referiremos luego, se ha reconocido a las personas con discapacidad como titulares de derechos y sujetos de derechos humanos (Palacios, 2008; Degener, 2016).

significar la accesibilidad física a las instituciones y materiales educativos, y la incorporación de formas de comunicación propias de las personas con discapacidad como el Braille, la Lengua de Señas y la Comunicación Aumentativa Alternativa.

La preocupación por garantizar la accesibilidad es parte de nuestra perspectiva pedagógica en Educación Inclusiva y, de hecho, ha constituido una mirada central que nos ha permitido analizar algunos aspectos de las barreras. Sin embargo, es preciso señalar que la mirada pedagógica no puede reducirse a la preocupación por la accesibilidad, ya que involucra problematizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en términos de las prácticas, culturas y políticas educativas, partiendo de considerar que la educación no es sinónimo de transmisión o acceso a la información, sino un proceso mucho más complejo, histórico, político, cultural, institucional, pedagógico y didáctico (Cobeñas, 2020b).

El Modelo Social y de derechos pone en el centro la voz de las personas con discapacidad, y reafirma su derecho a la participación. A esto se suma el principio pedagógico por el cual la educación inclusiva implica un proceso de lucha contra la exclusión de los estudiantes más marginados, asumiendo un compromiso por su aprendizaje y participación en los procesos educativos en los que estén involucrados. (Ainscow, 1998, 2002, 2004; Miles y Ainscow, 2008; Cobeñas, 2020a; Echeita, 2008). Asimismo, las investigaciones en educación inclusiva muestran que los estudiantes con discapacidad constituyen un grupo especialmente relevante para las instituciones ya que sus voces tienen la potencia de visibilizar las prácticas, culturas y políticas educativas que resultan excluyentes para ese grupo, pero también para otros. De modo que indagar sobre posibles barreras a personas con discapacidad en el nivel superior puede ser una buena vía para reflexionar sobre aquellos aspectos que debemos transformar ya que pueden poner en riesgo de marginación a diversos estudiantes.

Justamente, la mirada desde el Modelo Social y de derechos y la perspectiva de Educación Inclusiva nos obliga a cambiar el foco del problema: de las características del estudiantado, cuyos “déficits” los vuelven ineducables o con un menor grado de educabilidad, a las características de los sistemas educativos, que, contruidos a partir de pedagogías normalizadoras, producen fracaso escolar y diversas formas de exclusión educativa en algunos grupos de estudiantes que no se amoldan a los modos en los que las instituciones educativas comprenden la alumna basados en una ideología de la normalidad (Yarza de los Rios y Vain, 2020). En este sentido, la tradición asociada a la exigencia y meritocracia del nivel superior constituye un aspecto que tensiona con el desarrollo de políticas inclusivas (Chiroleu, 2009).

Nos centraremos en una categoría nodal dentro del campo pedagógico de la Educación Inclusiva que es la de barrera, identificada como aquellas condiciones que pueden impedir o facilitar prácticas, culturas y políticas educativas inclusivas. Así, en el presente artículo nos centraremos en un análisis desde la perspectiva del Modelo Social y de derechos, de las posibles barreras que la educación superior universitaria puede presentar ante las personas con discapacidad con la intención de profundizar desde los aportes conceptuales del campo de la Educación Inclusiva para desarrollar una mirada reflexiva de la educación superior.

Una mirada desde la educación inclusiva: perspectiva y barreras.

Partimos de volver sobre la obligación de transformar su sistema educativo en inclusivo que le confiere a Argentina el haber firmado y ratificado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Proponemos entonces avanzar en la reflexión sobre las barreras que actúan impidiendo el pleno goce del derecho a la educación en las personas con discapacidad.

La Educación Inclusiva surge como una perspectiva enmarcada, entre otros procesos, en el cambio paradigmático sobre la discapacidad que propone el Modelo Social y de derechos (Barton, 2009). Queremos partir por explicitar por qué utilizamos la noción de perspectiva para pensar desde esta mirada pedagógica. Recuperamos a Mel Ainscow y Gerardo Echeita, dos referentes del campo de la Educación Inclusiva para abordar esta cuestión:

La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social. Nos referimos a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo

tanto, también qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de creencias y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social (Echeita, G. y Ainscow, M. 2011, p. 29).

La Educación Inclusiva es una perspectiva en el sentido de que parte por problematizar algunas cuestiones desde un cierto punto de vista. Así, se pregunta sobre cómo efectivizar el derecho a la educación para que llegue a todos, incluidos a aquellos que los sistemas educativos históricamente vienen dejando de lado (Barton, 1998, Ainscow, 1998, 2002, 2004; Porter, 2008). En este sentido, el campo surge a partir de una preocupación central que es la educación de las personas con discapacidad, aunque luego la extiende a todos aquellos grupos que corren más riesgo de ser excluidos de las instituciones educativas (Miles y Ainscow, 2008). El grupo de personas con discapacidad es uno de los que viene siendo más específicamente excluido y, además, muchas políticas y miradas sobre la inclusión los sigue dejando afuera. Aquí entonces un tema central es el punto de vista sobre la discapacidad y sobre la trayectoria de las personas con discapacidad en el nivel superior.

Tres dimensiones centrales en nuestra mirada desde la Educación Inclusiva son las categorías de barrera, apoyos y ajustes razonables, considerando que la educación inclusiva es un derecho humano al mismo tiempo que una perspectiva pedagógica que parte de identificar que los sistemas educativos pueden ser particularmente excluyentes con algunos grupos sociales, y que entonces debe promover modificaciones en pos de efectivizar el derecho a la educación en todo el estudiantado. Esto involucra un proceso activo y constante de identificación y eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación, así como de construcción de apoyos.

Por barreras entendemos a cualquier estructura, concepción, recurso propio del sistema educativo, forma de organización del tiempo o del espacio, de enseñanza, de comunicación, o mobiliario escolar, entre otras que, en interacción con alumnos con discapacidad, actúan vulnerando sus oportunidades de participación y aprendizaje y generando múltiples formas de exclusión educativa. En este sentido, las barreras nunca son inherentes a los alumnos con discapacidad, sino que son estructuras, concepciones, recursos propios del sistema educativo (Cobeñas, 2020b: 10).

Algunas causas por las cuales persisten las barreras a la educación inclusiva hacia las personas con discapacidad han sido descritas en documentos de derechos humanos. Por ejemplo, la Observación general N° 4 sobre el derecho a la educación de las Naciones Unidas (2016) señala como posibles factores los siguientes:

- a) El hecho de no entender o aplicar el modelo de derechos humanos de la discapacidad, según el cual las barreras en la comunidad y la sociedad, en lugar de deberse a deficiencias personales, excluyen a las personas con discapacidad;
- b) La persistencia de la discriminación contra las personas con discapacidad, agravada por el aislamiento de las personas que permanecen en instituciones residenciales de larga estancia, y las pocas expectativas que se depositan en las que se encuentran en entornos educativos generales, propiciando que los prejuicios y el miedo aumenten y no se combatan;
- c) El desconocimiento de la naturaleza y las ventajas de la educación inclusiva y de calidad y de la diversidad, entre otros ámbitos en lo que respecta a la competitividad, en el aprendizaje para todos; la falta de divulgación entre todos los padres; y la falta de respuestas adecuadas a las necesidades de apoyo, lo que genera temores y estereotipos infundados de que la inclusión provocará un deterioro en la calidad de la educación o repercutirá negativamente en los demás;
- d) La falta de datos desglosados y de investigación (ambos elementos necesarios para la rendición de cuentas y la elaboración de programas), lo que impide la formulación de políticas eficaces y las intervenciones para promover la educación inclusiva y de calidad;
- e) La falta de voluntad política y de capacidad y conocimientos técnicos para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, lo que incluye la capacitación insuficiente de todo el personal docente;

f) Los mecanismos de financiación inadecuados e insuficientes para ofrecer los incentivos y realizar los ajustes razonables encaminados a la inclusión de alumnos con discapacidad, la coordinación interministerial, el apoyo y la sostenibilidad;

g) La falta de recursos legales y de mecanismos para obtener reparación por las violaciones (ONU, Observación General N°4 sobre el derecho a la educación inclusiva, 2016, párr.4).

En este artículo nos proponemos entonces realizar un análisis desde la perspectiva de la educación inclusiva de algunas posibles barreras específicas que el nivel superior puede desarrollar frente a las personas con discapacidad.

Algunas aproximaciones al análisis de barreras a la inclusión de personas con discapacidad en el nivel superior

Investigaciones desde el campo de la Educación Inclusiva (Ainscow, 1998; 2002; 2004; Arouxet, Grimaldi y Cobeñas, 2019; Cobeñas, 2020b; Echeita, 2008; Porter, 2008) nos muestran que, cuando mejoramos las condiciones de aprendizaje y participación para las personas con discapacidad, las mejoramos para todos los individuos de la comunidad educativa. Ante condiciones diferentes y quizás inesperadas, podemos organizar los esfuerzos para generar condiciones de enseñanza para que todos aprendan mejor.

Partimos de entender que la inclusión plena de personas con discapacidad en el nivel superior no solo efectivizaría el derecho a la educación de este grupo, sino que, además, constituiría un beneficio social, ya que habría más profesionales, docentes e investigadores con discapacidad. Por otro lado, si la discapacidad como colectivo, como tema y perspectiva estuviera presente, muchos profesionales se formarían en derechos humanos y discapacidad, habría formadores de formadores involucrados en la perspectiva de educación inclusiva que ya no sentirían que no tienen herramientas para enseñar en aulas inclusivas, habría arquitectos que no diseñarían espacios inaccesibles, etc. Así, la educación superior es un espacio estratégico de transformación cultural y social (Palacios, 2019).

Los niveles educativos previos al superior: el inicio de una trayectoria signada por barreras

Al indagar en investigaciones (entre ellas, algunas propias) y experiencias de acompañamiento y asesoramiento a instituciones universitarias y personas con discapacidad sobre las posibles barreras que los estudiantes con discapacidad pueden registrar en el acceso a la educación superior, sostenemos que es común encontrar un aspecto soslayado: las consecuencias sobre los sujetos de las trayectorias educativas previas devaluadas. En este sentido, el giro paradigmático del Modelo Social nos exige que tengamos en cuenta los efectos de las prácticas capacitistas que las instituciones educativas de los niveles educativos anteriores han desarrollado sobre las personas con discapacidad. Esto nos hace suponer que existen posibles desventajas y puntos de partida diferentes para este grupo. Desarrollaremos algunos.

Cada nivel educativo tiene sus propias barreras y apoyos. Y la articulación entre los niveles también tiene sus propias barreras. Es más, para las personas con discapacidad existe aún el riesgo de la negación –ilegal- de la matriculación en escuelas comunes².

Por otro lado, también sigue existiendo la posibilidad de asignar a las personas con discapacidad destinos institucionales que involucren o bien la asistencia a una escuela especial, o bien la derivación de una escuela común a una especial (Vain, 2007; Cobeñas, 2015, 2016). En este sentido, las personas con discapacidad aún

² Ver, por ejemplo, el Informe alternativo al informe presentado por el Estado Argentino, ante el Comité de la OEA que monitorea el cumplimiento de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, CIADDIS, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2016; el Informe alternativo al informe presentado por el Estado Argentino, sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, 2017 y el Informe Alternativo de Argentina sobre la Convención de los Derechos del Niño, por el Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia de la República Argentina, 2017.

deben sortear dificultades para la sola matriculación en escuelas comunes de cada nivel durante toda su trayectoria escolar.

Por otro lado, aun considerando a las personas con discapacidad que lograr ingresar y permanecer en las escuelas comunes de los niveles educativos inicial primario y secundario, hemos identificado en diversas investigaciones múltiples formas de exclusión que producen trayectorias educativas devaluadas, fragmentadas (Cobeñas, 2015) y con consecuencias negativas sobre la subjetividad y las visiones de sí, tanto como individuos, como personas con discapacidad, así como estudiantes en este grupo (Cobeñas, 2016).

En términos didácticos, hemos registrado en nuestras investigaciones sobre la enseñanza de la matemática en aulas con estudiantes con discapacidad formas de educación devaluadas y diferenciadas, con docentes diferenciados formados desde enfoques diferenciados, e incluso con contenidos diferenciados desarrollados en espacios separados de sus compañeros de aula. Esto además está vinculado con procesos de tercerización de la enseñanza, donde no son los docentes de grado quienes toman la responsabilidad de la educación de los alumnos con discapacidad, con bajas expectativas sobre el alumnado, menos y peores oportunidades de aprendizaje y acciones que afectan la posibilidad de vincularse con sus compañeros tanto en interacciones a propósito del conocimiento como en espacios meramente sociales, provocando aislamiento y múltiples formas de violencia escolar (Broitman et al., 2017, 2018; Cobeñas, 2014, 2015, 2016; Grimaldi et al, 2019, Grimaldi y Cobeñas, 2019).

Otra práctica identificada como usual es la eximición de algunas asignaturas escolares. Hemos registrado que materias como educación física e idiomas son las áreas donde esta práctica es más frecuente (Cobeñas, 2014). Resulta necesario señalar que la negación de la posibilidad de aprender idiomas como inglés, francés o portugués resulta una desventaja que perjudica específicamente a las personas con discapacidad. En todas las actividades académicas, el inglés u otros idiomas son un requisito para formar parte de las comunidades académicas, el acceso a becas o la lectura actualizada de producciones científicas. Si bien muchas carreras ofrecen la enseñanza de idiomas, quienes hayan tenido la posibilidad de contacto con éstos previamente seguramente tendrán más chances de aprobar con menor esfuerzo y dedicación de tiempo esas materias.

Por último, un desafío específico para las personas con discapacidad es la obtención de un título homologable del nivel secundario, que es la acreditación necesaria para acceder al nivel superior. Si bien la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación regula ese punto, la situación no se ha regularizado, tal como evidencian las múltiples demandas de organizaciones de familiares con discapacidad³.

A esto se le puede sumar el hecho de que hasta el año 2016 existían múltiples barreras normativas para la obtención de un título secundario homologable e igualitario (Arcidiácono y Barrera, L. 2018). Asimismo, aún muchas escuelas consideran que las personas con discapacidad deben transitar su escolaridad en escuelas especiales. De modo que la existencia de estudiantes con discapacidad en el nivel universitario se veía condicionada por múltiples trabas burocráticas y legales, y no solo didácticas, actitudinales, entre otras. Podemos identificar avances, pero continúa siendo imperativo trabajar en el desafío de la plena inclusión. Incluso, hemos accedido a narrativas de personas con discapacidad a quienes la inscripción a una carrera determinada ha sido activamente desaconsejada o incluso impedida mediante comentarios capacitistas por parte de representantes de la gestión de las instituciones educativas del nivel superior, algunos casos de los cuales han sido judicializados por las personas con discapacidad (Ferrante, 2017).

En consecuencia, es muy posible que las personas con discapacidad que deseen iniciar la trayectoria educativa en el nivel superior estén en desventaja en relación con las personas sin discapacidad. Incluso, es posible que las dificultades que atravesaron en los niveles previos se traduzcan en dificultades en el nivel superior, y, nuevamente, la interpretación sobre éstas ubique como causa a los “déficits” de los estudiantes” y no los efectos discapacitantes de las trayectorias educativas pauperizadas, devaluadas y ricas en barreras de los niveles anteriores e incluso del propio nivel superior.

Consideramos que es necesario visibilizar los efectos de estas múltiples barreras en el acceso al nivel superior, tanto sobre la subjetividad y la visión de sí de los estudiantes con discapacidad, así como con su vínculo con

³ Ver nota previa

el saber y sus aprendizajes. Asimismo, sostenemos la necesidad de indagar sobre los efectos en términos de interseccionalidad, es decir, considerando que algunas barreras afectan con mayor grado de intensidad a algunos grupos de personas con discapacidad, como las mujeres, personas con discapacidad pobres, migrantes, indígenas, etc.

Una mirada sobre tres ejes: presencia, tema y perspectiva

Una primera pregunta que podemos hacernos en relación a la educación superior y las personas con discapacidad es sobre la presencia del colectivo en los espacios universitarios: ¿cuántas personas con discapacidad forman parte de los diversos espacios universitarios? ¿cuántos estudiantes con discapacidad hay? ¿Cuántos docentes con discapacidad hay, cuantos investigadores, extensionistas? ¿cuántos representantes de cada claustro son personas con discapacidad? ¿cuántos miembros de los equipos de gestión son personas con discapacidad? ¿Cuántos empleados? ¿cuántas mujeres, varones, personas trans, entre otros grupos con discapacidad hay? ¿cuántas personas con discapacidad indígenas? ¿de qué edades? ¿de qué niveles socio-económicos? ¿en qué espacios circulan? ¿cuántos ingresan, permanecen y egresan? ¿cuántos años permanecen, en cuántos años egresan? ¿cuántos reciben apoyos económicos, pedagógicos, de otro tipo?

Tal como ya hemos señalado, desde los estudios del campo de la educación inclusiva se sostiene que las personas con discapacidad funcionan como voces ocultas que nos muestran cuáles de las prácticas pedagógicas usuales deben revisarse. En este sentido, hemos participado de situaciones donde la pregunta sobre la enseñanza a un estudiante con discapacidad en un aula universitaria termina revelando situaciones donde la mayoría de los estudiantes sin discapacidad fracasan a causa de la propuesta pedagógica. Asimismo, hemos identificado que, lo que en ocasiones las instituciones desarrollan como apoyos, sin la debida consulta y escucha a la voz de las personas con discapacidad, o una planificación en espacios colaborativos que involucren esa voz, estos pueden implementarse como barreras (Arouxet, Cobeñas y Grimaldi, 2019).

Las barreras que impidan o dificulten la presencia de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior pueden estar vinculadas a cuestiones de inaccesibilidad. Materiales inaccesibles, plataformas virtuales inaccesibles, edificios inaccesibles, clases multitudinarias, falta de señalética, falta de intérpretes de Lenguas de Señas, o destinados solamente a la interpretación de la oralidad en las clases, entre otros. Asimismo, la no existencia de salas de descanso con colchonetas, o de espacios para la autorregulación sensorial o de referentes ante situaciones de crisis pueden constituir barreras a la permanencia de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas.

También constituyen barreras algunas prácticas como hablar mientras se escribe en un pizarrón no permitiendo que las personas con discapacidad auditiva lean los labios, apagando la luz para mostrar videos o power points, dejando a oscuras a los docentes, estudiantes e intérpretes, uso de imágenes sin descriptores, cambios repentinos (de aulas, de docentes) sin la adecuada anticipación, falta de claridad para reconocer referentes con quien hablar para resolver diversos problemas o consultas, falta de flexibilidad en los tiempos ante situaciones que pueden alejar de las aulas por un tiempo a estudiantes con discapacidad por diversos temas, y falta de flexibilidad en los tiempos y modos de la comunicación en usuarios de Comunicación Alternativa Aumentativa.

Otro tipo de barreras pueden ser aquellas denominadas actitudinales. Así, se basan en los prejuicios sobre la discapacidad que pueden generar ciertas miradas estigmatizantes y discriminatorias, por un lado, aislamiento, dificultad para construir grupos de pares, de estudio, vínculos sociales, infantilización. Esto puede repercutir en las personas con discapacidad con fuertes efectos negativos y desgastantes sobre la subjetividad y la visión de sí como estudiantes universitarios (Rositto, 2009, Ocampo González, 2011). Por otro lado, podemos encontrar barreras didácticas (Cobeñas, 2020b), esto es, características de los procesos de enseñanza que producen formas de exclusión, tales como la baja de expectativas por parte de docentes de estudiantes con discapacidad, la delegación de tareas de enseñanza a este grupo por parte de tutores, comentarios ofensivos y la negación a hacer cualquier modificación en términos pedagógicos, didácticos o de accesibilidad. Asimismo, la escasez de espacios de trabajo colaborativo entre docentes para diseñar las clases de forma inclusiva, y en espacios que involucren incluso las voces de los estudiantes, puede constituir una barrera didáctica (Arouxet,

Cobeñas y Grimaldi, 2019). Por otro lado, una idea interesante a problematizar es cómo se construye la autoridad docente cuando éste es una persona con discapacidad, desde una identidad construida como justamente asociada a los ineducables del sistema educativo.

Muchas personas con discapacidad, estudiantes o docentes, aún no han podido acceder a un apoyo indispensable para la vida independiente: la asistencia personal (Asociación Azul, 2014; Cobeñas, 2018a). En ocasiones, ante la falta de dichos apoyos, las personas con discapacidad se ven obligadas a recurrir a los miembros familiares, lo cual puede implicar una barrera a la interacción, si imaginamos las consecuencias vinculares y sociales de concurrir a las clases contando como apoyo a madres, padres o abuelos y abuelas.

La falta de acceso al transporte accesible también implica un mayor esfuerzo económico al no poder muchas veces movilizarse en bicicleta o en transporte público, por lo cual muchas personas con discapacidad quedan a merced de que algún familiar los lleve o del pago de remises o taxis (Rositto, 2009). Aun disponiendo de las mejores condiciones, con un asistente personal que pueda conducir, por ejemplo, se requiere de la posesión de un auto. Así, la mera presencia de las personas con discapacidad en las instituciones requiere de un significativo esfuerzo económico en transporte debido a las múltiples barreras que exceden los espacios académicos pero que condicionan la presencia de estudiantes con discapacidad en ellos.

Por otro lado, las dificultades en el transporte accesible, o la inexistencia de salas de descanso hace que las personas con discapacidad puedan quedar afuera de las dinámicas juveniles de la cotidianeidad de la vida universitaria, y de los espacios de participación estudiantil.

En este sentido, también podemos encontrar que los lugares donde se realizan las fiestas estudiantiles pueden ser inaccesibles, y estas pueden ser muy ruidosas, entre otros aspectos. Las “tomas” de facultades en el marco de protestas estudiantiles pueden hacer más inaccesible la entrada a los edificios, las charlas, reuniones, asambleas y todo lo que ofrece la vida universitaria que puede ser inaccesible física o comunicacionalmente y, aunque las personas con discapacidad pueden estar presentes, puede que se niegue la escuchar sus voces.

Considerando otros aspectos en donde la falta de accesibilidad puede constituir una barrera a la trayectoria académica del nivel superior de las personas con discapacidad podemos ubicarla en actividades como los congresos y jornadas. Estos pueden desarrollarse en espacios inaccesibles, a los que llegar con transporte inaccesible y en ciudades con alojamiento inaccesible o accesible a alto costo económico. A esto se puede sumar el costo personal de llevar un asistente personal o un intérprete por lo que, para una persona con discapacidad, participar de las instancias de congresos y jornadas puede ser una barrera en términos de accesibilidad física, comunicacional, así como económica. Consideramos necesario señalar que la participación en este tipo de eventos constituye parte de los requisitos para la presentación a becas, como antecedente para concursos de cargos docentes y para formar parte de las comunidades académicas.

Si sumamos ciertas consideraciones vinculadas al tiempo agregado que puede llevarle a una persona usuaria de Comunicación Aumentativa Alternativa, nativa de Lengua de Señas Argentina o usuaria de tecnología asistiva para escribir o comunicarse, ciertos requerimientos en términos de tiempo y cantidad de páginas que involucran la escritura pueden dejar en desventaja a las personas con discapacidad: trabajos finales, monografías, tesis, presentaciones a becas, ponencias de congresos, publicaciones, entre otras, pueden ser un obstáculo al buen desempeño académico de muchas personas con discapacidad.

Así, es muy posible que a una persona con discapacidad le lleve más tiempo que a otras personas sin discapacidad obtener el título del nivel superior y esto los perjudica para la obtención de becas y presentaciones a concursos docentes donde, muchas veces, la edad y el tiempo de duración de la carrera es un criterio para la selección de aspirantes. En este sentido, queremos llamar la atención sobre la posibilidad de acceder a una carrera en investigación y docencia universitaria en las personas con discapacidad debido a las desventajas producidas por estas y otras barreras. Por ejemplo, considerando el mayor tiempo que involucra desarrollar los mismos antecedentes.

Asimismo, desde una perspectiva interseccional podemos preguntarnos como afectan las diversas barreras a las mujeres con discapacidad, a las personas con mayores requerimientos de apoyo, etc., y qué barreras específicas afectan a cada uno de estos grupos.

Otro punto de relevancia lo constituye la mirada sobre la discapacidad como tema en los espacios de formación, extensión e investigación: ¿cuántos planes de estudio incluyen referencias al colectivo? ¿desde qué paradigmas? ¿cuántas charlas, congresos, áreas o institutos de investigación incluyen cuestiones vinculadas a las personas con discapacidad como temática? ¿en qué asignaturas de qué carreras se cuenta la historia del movimiento social de personas con discapacidad? ¿en dónde se reconoce el valor intrínseco de las personas con discapacidad y todo lo que tienen para aportar en los planes de estudio? ¿o hay, por el contrario, o bien una omisión al grupo, o bien una descripción en términos propios del modelo de la tragedia personal o médico? (Oliver, 2008; Ferrante, 2019): como una carga, como personas a ser atendidas, cuidadas, asignadas a instituciones rehabilitatorias, etc

Y, por último, pero no menos importante, la perspectiva: desde dónde se piensa a las personas con discapacidad, por un lado, y si la perspectiva de la discapacidad y su riqueza atraviesa los espacios académicos. Es decir, una mirada que problematice el capacitismo. En este sentido, podríamos indagar si en los planes de formación docente o de las carreras de educación existe una crítica a las pedagogías normalizadoras, por ejemplo.

El capacitismo puede atravesar los planes de estudios, pero también las miradas de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad, las condiciones de presentación a becas de investigación u otras, sobre los criterios de concursos docentes o de trabajo en otras áreas universitarias, en la mirada sobre las políticas referidas a las personas con discapacidad: si son transversales o puntuales, si hay personas con discapacidad o con la mirada del Modelo Social en los espacios donde se definen las cuestiones que los incumben, entre otros. Los sesgos normalizadores en la metodología de la investigación social pueden impedir tanto que se incorporen a las personas con discapacidad como investigadores, así como que se escuchen sus voces o se considere incluso que tengan algo para decir. Al mismo tiempo, consideramos que es necesario revisar las metodologías, métodos y técnicas de investigación para incorporar como investigadores, así como sujetos de investigación a las voces de las personas que han sido más silenciadas: usuarias de sistemas de comunicación aumentativo alternativo (que hayan o no accedido plenamente a éste), personas con discapacidad intelectual, personas sordo ciegas, mujeres con discapacidad, entre otras (Cobeñas, 2016, 2018b).

La ausencia de personas con discapacidad como colectivo, como tema y como perspectiva puede estar producida y reforzar una mirada negativa sobre las personas con discapacidad: aquella que considera que no son individuos valiosos para la comunidad educativa, dignos siempre de ayuda, pero no de apoyo e incapaces de tener algo para aportar, algo para decir, o incluso de ser agentes de apoyo y ayuda a otros.

Nos preguntamos sobre los efectos de las producciones académicas y de los procesos y contenidos de enseñanza en las aulas que no han sido problematizados desde epistemologías vinculadas, por ejemplo, al feminismo de la discapacidad, esto es, una perspectiva que busca identificar y eliminar los sesgos patriarcales y capacitistas (Cobeñas, 2018b). Así, sin revisar los modos en los que se construye el conocimiento y los modos y contenidos con los que se forma a los estudiantes universitarios desde estas perspectivas, es posible que sigamos formando desde perspectivas normalizadoras.

Este conjunto de barreras asimismo involucra la falta de participación de las personas con discapacidad en todos los espacios académicos propios del nivel superior, y expresa la consecuencia de la falta de la discapacidad como tema y perspectiva vinculada a los derechos humanos en la formación profesional. De modo que resulta pertinente preguntarnos sobre la presencia de la discapacidad como tema en los planes de estudios, y como perspectiva desde el Modelo Social y de derechos.

Algunas ideas finales

El Modelo Social y de Derechos nos invita a revisar las miradas capacitistas en la educación superior y los mecanismos de selección y exclusión que afectan específicamente a las personas con discapacidad. Asimismo, es un espacio privilegiado para la formación en dicho paradigma de formadores, y de profesionales en general, por lo cual, es necesario una reflexión exhaustiva sobre las barreras a la inclusión del colectivo de personas con discapacidad al mismo tiempo que revisar las miradas capacitistas en los espacios universitarios. Esto

involucra, por ejemplo, en la formación docente y en carreras asociadas a la educación problematizar las pedagogías normalizadoras, los modos de comprender la educación como derecho, conocer la historia del movimiento social de personas con discapacidad, incorporar a la discapacidad como tema de derechos humanos, conocer y valorar las formas de comunicación que han desarrollado diversos grupos de personas con discapacidad, entre otras.

Tal como hemos definido, la educación inclusiva es una perspectiva pedagógica y también constituye un derecho humano. Esto implica la necesidad de incluir a las personas con discapacidad en el nivel superior para efectivizar este derecho sobre dicho grupo ya que partimos de reconocer el valor inherente de cada persona y asumimos la necesidad de avanzar en construir espacios de mayor inclusión para todos. Los estudiantes y docentes con discapacidad pueden funcionar como informantes privilegiados que nos permitan reflexionar acerca de las barreras ante ese colectivo, al mismo tiempo que sobre las formas en las que pensamos la inclusión en las instituciones educativas en el nivel superior.

En este sentido, significa un beneficio para toda la comunidad educativa, así como un aspecto estratégico en los profesionales, docentes e investigadores que se forman que en las instituciones educativas del nivel superior.

Una reflexión sobre la organización de entornos inclusivos de aprendizaje y participación, la presencia de personas con discapacidad como estudiantes, docentes e investigadores, la tematización de la discapacidad y la incorporación de la perspectiva del Modelo Social y de derechos es un requisito para la revisión epistemológica de cada disciplina problematizando las miradas capacitistas. En definitiva, es necesario incorporar la mirada de la Educación Inclusiva desde el Modelo Social y de derechos en una reflexión sobre las prácticas, culturas y políticas educativas del nivel superior.

Hemos intentado dar cuenta de algunas barreras de diversos tipos que pueden actuar poniendo en riesgo de exclusión del acceso al nivel superior a las personas con discapacidad, y hemos señalado que esta mirada debe ser interseccional, para identificar barreras que puedan afectar con mayor intensidad o especificidad a ciertos grupos de personas con discapacidad. Ello tiene como intención la de contribuir al avance en la reflexión sobre las políticas, culturas y prácticas educativas del nivel superior con el sentido de avanzar hacia un proceso orientado hacia una formación y el desarrollo de investigaciones con mayor grado de inclusividad.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 5(4), 1-20.

Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13(2), 70-75.

Arcidiácono, P., & Barrera, L. (2018). El activismo de la sociedad civil por la educación inclusiva en el campo judicial. Un estudio de caso. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 20(2), 51-76.

Arouxét, M. B., Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019). Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior. *Revista de educación matemática*, 34(1). Disponible en: <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/REM/article/view/24290>

- Asociación Azul (2014). *Capacitación para Asistentes Personales de personas con Discapacidad*. Asociación Azul
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Studies on disability and the quest for inclusivity: Some observations. *Revista de educación*, 349, 137-152.
- Brogna, P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Brogna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. *Acta Sociológica*, (80), 25-48.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Dibene, L., Escobar, M., Falco, L., González, E., Lemos, E., Miranda, L., Sancha, I., Goñi, M. y Grimaldi, V. (septiembre, 2018) ¿Qué matemáticas escolares viven hoy en las aulas de educación especial? Ponencia presentada en las 3^o Jornadas de Enseñanza, Capacitación e Investigación en Cs. Naturales y Matemática. Buenos Aires.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M. y Grimaldi, V. (2017) Enseñar y aprender matemática en aulas inclusivas. Comunicación presentada en el IV Seminario Nacional Red Estrado.
- Camún, A., Fernández, M. E., Gaviglio, A., & Pérez, A. V. (2019). Discapacidad y educación universitaria: experiencias, narraciones. En En Yarza DE LOS RÍOS, A., SOSA, L y RAMÍREZ, B. (coords.), *Estudios Críticos en Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Chiroleu, A. (2009). Políticas públicas de inclusión en la educación superior los casos de Argentina y Brasil. *Pro-Posições*, 20(2), 141-166. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072009000200010>
- Cobeñas, P. (2014). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de la Maestría en Educación]. Publicada en el repositorio institucional "Memoria Académica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46994>
- Cobeñas, P. (2016). *Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa*. [Tesis de Doctorado, UNLP]. Publicada en el repositorio institucional "Memoria Académica", Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cobeñas, P. (2018) Derecho a la vida independiente: fundamentos y desafíos hacia la vida en comunidad En: COPIDIS (Comp) *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Abordajes para la Plena Inclusión*. COPIDIS
- Cobeñas, P. (2018b). Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 132-147.
- Cobeñas, P. (2020a). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65 – 81.

Cobeñas, P. (2020b). *La mirada sobre la enseñanza de la Matemática a alumnos con discapacidad desde la producción curricular bonaerense. Un análisis desde la Educación Inclusiva*. Trabajo final integrador de Especialización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General No. 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva, CRPD/C/GC/4, ONU, 2016.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobados el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional N° 26.378, 2008.

Cortés González, P., González Alba, B., & Sanz Simón, C. (2021). Mel Ainscow. Panorámica y retos para la inclusión social y educativa. *Revista Devenir*, (XIV)40. Quinta época. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/63952/>

Degener T. (2016). Disability in a Human Rights Context. *Laws* 5(3), 35.

Díaz, E., Rucci, A. C., Katz, S. L., Castignani, M. L., & Napoli, C. (2016). El ingreso de estudiantes en situación de discapacidad a la UNLP. *En I Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación*, La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/62475>

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.

Fernández, M. E., Pérez, A. V., Gaviglio, A., & Camún, A. (2014). Políticas de Inclusión y Prácticas Educativas: tensiones entre capacidades y discapacidades en contextos universitarios. In *IX Jornadas de investigación, docencia, extensión y ejercicio profesional: Transformaciones sociales, políticas públicas y conflictos emergentes en la sociedad argentina contemporánea (La Plata, octubre 2014)*.

Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Inclusiones* 1(3), 31-55.

Ferrante, C. (2017) "Luchamos contra aquellos que nos quieren quitar la dignidad de cualquier manera": Una entrevista a Emiliano Naranjo sobre discapacidad, educación y derechos. *Oteaiken, Boletín sobre prácticas y acción colectiva, N 23 "Luchas por el reconocimiento y discapacidad"*, pp. 83-92.

Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 9(2), 80-90.

Grimaldi, V. y Cobeñas, P. (2019) La mirada sobre los alumnos con discapacidad en las clases de matemática y sus efectos en los destinos institucionales. *Revista Didáctica sin fronteras* 4(1). Disponible en: https://jornadasjecicnama.files.wordpress.com/2019/12/publicacion3b3ndigital_didc3a1cticasinfrenteras_nro4_2019.pdf

Grimaldi, V., Cobeñas, P., Filardi, M., Murúa, L., Herrero, G., Villanueva, A. y Sancha, I. (2019). Enseñar y aprender matemática en aulas de educación primaria con alumnos con y sin discapacidad. En *V Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 8 al 10 de mayo de 2019 Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.

Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, 18 de diciembre de 2013

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995) Congreso de la Nación Argentina.

Miles, S. y Ainscow, M. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-45.

Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 227-239. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art10.pdf>

Oliver, M. (2008) Políticas sociales y discapacidad. Algunas consideraciones teóricas. En: Barton, L. (Comp.) *Superar las barreras de la discapacidad: 18 años de "Disability and society"*. Ed. Morata

Palacios, A. (2019). Perspectiva de discapacidad y derechos humanos en el contexto de una educación superior inclusiva. *Pensar-Revista de Ciências Jurídicas*, 24(4). Disponible en: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/10225>

Palacios, A. (2020). ¿Un nuevo modelo de derechos humanos de la discapacidad? Algunas reflexiones –ligeras brisas- frente al necesario impulso de una nueva ola del modelo social. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*, 4(2).

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.

Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Education Canada-Toronto-*, 48(2), 62.

Resolución 311. Consejo Federal de Educación. Argentina, 2016

Rositto, S. A. (2009). *Derecho a la Educación Superior de las Personas en Situación de Discapacidad en Argentina*. UBA. Disponible en: http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1992/T_RosittoSA_Actualizacionyprofundizacionendiscapacidad_2009.pdf?sequence=1

Rositto, S. A. (2012). Estado de la educación superior argentina a tres años de la ratificación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1-11.

Shakespeare, T. (2008). La autoorganización de las personas con discapacidad: ¿un nuevo movimiento social? En: Barton, L. (comp.) *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata Colección Manuales.

Vain, P. D. (2007). Educación y diversidad. Espejismos y realidades. En *Pedagogía: Textos y Contextos*. Editorial Universitaria Universidad Nacional de Misiones. Disponible en: https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/pedagogia_978-950-579-063-0.pdf#page=57 pags. 57 a 70

Yarza de los Ríos, A., ANGELINO, A., FERRANTE, C. y otros (2019). Ideología De La Normalidad: Un Concepto Clave Para Comprender La Discapacidad Desde América Latina. En YARZA DE LOS RÍOS, A., SOSA, L Y RAMÍREZ, B. (coords.), *Estudios Críticos En Discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO.

Yarza de los Ríos, A; Vain, P. D. (2020) Discapacidad y pandemia. Viejas y nuevas normalidades bajo sospecha En: AAVV *Polifonía Para Pensar una Pandemia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Fondo

Editorial FCSH de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Alexander-Yarza-De-Los-Rios/publication/346678191_Polifonia_para_pensar_una_pandemia/links/5fce32c5299bf188d4fdc8c5/Polifonia-para-pensar-una-pandemia.pdf#page=270

Fecha de presentación: 09/02/2021

Fecha de aprobación: 30/3/2021

ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL: EL DISCURSO MATEMÁTICO ESCOLAR Y LA DOBLE EXCLUSIÓN.

Students with visual impairment: School Mathematical discourse and the double exclusion

Rubén Abraham Moreno Segura, Instituto Politécnico Nacional, México.
abram.moreno@cinvestav.mx

Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza, Instituto Politécnico Nacional, México.
rcantor@cinvestav.mx

Moreno Segura, R. A. y Cantoral Uriza, R. A. (2021). Estudiantes con discapacidad visual: el discurso matemático escolar y la doble exclusión. *RAES*, 13(22), pp. 169-179.

Resumen

La matemática puede ser un gran obstáculo en la educación escolar de alumnos con discapacidad visual (personas ciegas o con baja visión), esto debido a diversos factores destacando el tiempo que requieren para realizar una tarea, y la dificultad del lenguaje matemático en Braille. La complejidad de la lectoescritura matemática aunado a la imposición de argumentos, procedimientos y significados por parte del discurso Matemático Escolar excluye a los estudiantes con discapacidad visual de la construcción del conocimiento matemático. Esto puede ser uno de los diversos motivos por los cuales no se encontró evidencia de algún alumno con esta condición en carreras de STEM en México. Por lo que, desde una perspectiva *socioepistemológica* se presentan las reflexiones al respecto de cómo se ve reflejada la exclusión por el discurso Matemático Escolar en estudiantes con discapacidad visual desde diversas ramas de la matemática comúnmente estudiadas en carreras STEM, además de particularizar en un tópico matemático que se estudia desde educación secundaria hasta nivel superior.

Palabras Clave: discapacidad visual/ exclusión/ teoría socioepistemológica de la matemática educativa/ educación superior/ matemáticas/ álgebra/ raíces de polinomios.

Abstract

Mathematics can be a significant obstacle in the school education of students with visual impairment (blind or low vision), due to several factors such as the time required to perform a task, and the difficulty of mathematical language in Braille. The complexity of mathematical reading and writing together with the imposition of arguments, procedures and meanings by the school mathematical discourse excludes students with visual impairment from the construction of mathematical knowledge. This may be one of the various reasons why no evidence was found of any student with this condition in STEM careers in Mexico. Therefore, from a socioepistemological perspective, we present some reflections on how exclusion is reflected by the school mathematical discourse in students with visual impairment from various branches of mathematics commonly studied in STEM careers, in addition, to particularize in a mathematical topic that is studied from secondary education to higher education.

Key words: visual impairment/ exclusion/ socioepistemological theory of mathematics education/ high school education/ mathematics/ algebra/ roots of polynomials.

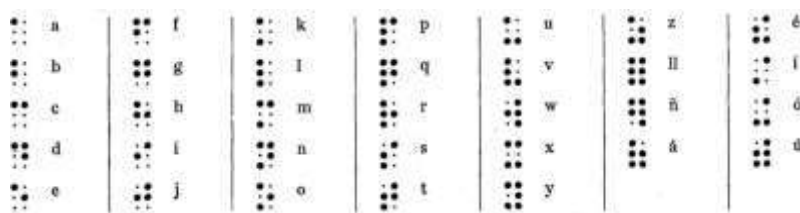
1. Introducción

Dentro del marco de lo que teóricamente se denomina exclusión, las personas no tienen acceso o es demasiado complicado acceder a ciertas oportunidades debido a diversos factores. Entre ellos se encuentran el nivel socioeconómico, la diversidad cultural, el soporte familiar, los contextos étnicos, religiosos o culturales, así como las propias capacidades y habilidades de las personas. En México, aunque hay diversos programas e institutos que, como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, luchan para prevenir la exclusión no es un tema que se haya logrado erradicar por completo.

Uno de los motivos por los cuales se llega a sufrir exclusión consiste en ser una persona con discapacidad. Esto se ve reflejado en distintos ambientes como el laboral, social o educativo. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su censo nacional de 2020 en México el 5.68% de la población total del país sufre algún tipo de discapacidad. Así también, en la Encuesta Nacional de Dinámica Demográfica del 2014 el INEGI reporta los siguientes resultados acerca de las personas con discapacidad que asisten a la escuela (Figura 1).

Figura 1. Porcentaje de la población con limitación de 3 a 29 años que asiste a la escuela, por grupo de edad según sexo.

Figura 2. Sistema de lectoescritura Braille en español. Letras minúsculas (lectura).



Nota: En la figura se aprecia el alfabeto en carácter común o tinta y su homólogo en Braille. Tomado de La Escritura Braille en el Mundo (p. 109) por Mackenzie (1954).

Al tener tan pocas combinaciones posibles para expresar una enorme cantidad de letras, símbolos ortográficos, números, símbolos matemáticos, notas musicales, símbolos químicos, etcétera surge la necesidad de tener símbolos compuestos y/o con más de un significado. En el caso de los números se toma las primeras diez letras, las cuales se anteceden del símbolo numeral para “transformar” la *a* en 1, la *b* en 2, y así sucesivamente (Tabla 1).

Tabla 1. Números en Braille (lectura).

Tinta	Braille	Códigos
	Notación	
1		3456, 1
2		3456, 12
3		3456, 14

4		3456, 145
5		3456, 15
6		3456, 124
7		3456, 1245
8		3456, 125
9		3456, 24
0		3456, 245

Nota: En la tabla se presentan los dígitos del 0 al 9 en carácter común o tinta, su representación en braille y su código.
Tomado de Braille y Matemática (p. 21) por Fernández (2004).

Conforme se va avanzando más en la matemática, el Braille se vuelve más sofisticado y con una mayor cantidad de símbolos que tienen más de un significado o símbolos compuestos por dos o más signos. Por ejemplo, el caso del signo en el que se marca la posición 3 y 4, como lo podemos apreciar en la Figura 2 corresponde a la “i” (i acentuada), pero también puede relacionarse con el símbolo que indica subíndice (Tabla 2).

Tabla 2.
Subíndices en Braille (lectura).

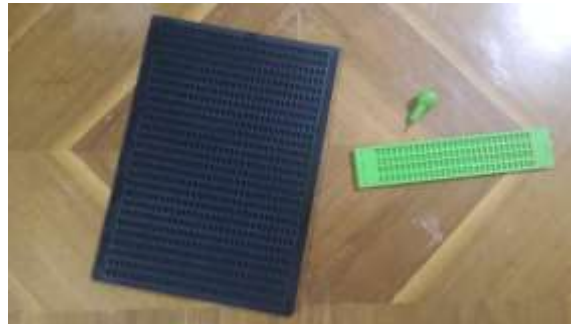
Tinta		x_1	a_2	x_n
Braille	Representación			
	Códigos	.,34,.	.,34,.	.,34,.

Nota: En la tabla se puede apreciar como es la notación en carácter común y en braille, así como el número de puntos que se marcan en cada cajetín al usar subíndices. Tomado de Braille y Matemática (p. 67) por Fernández (2004).

Ahora bien, aunque existen diversos instrumentos para escribir Braille, como la máquina Perkins, impresoras Braille, hojas de dibujo positivo entre otras, la más usual es la regleta con punzón (Figura 3). Este método requiere que el estudiante termine de escribir toda una línea (o sección) para que el profesor o el alumno pueda verificar si lo que escribió fue correcto o no. Además, no hay forma de eliminar errores en caso de ser necesario de forma inmediata, es decir, si el estudiante no se percató inmediatamente de su error es hasta que retira la hoja de la regleta que el profesor o el alumno puede revisar lo escrito. En caso de haber encontrado un error se

marca el símbolo generador, esto es, se señalan los seis puntos del cajetín. Requiriendo este proceso mayor tiempo que cuando se trabaja en tinta / carácter común.

Figura 3.
Regletas y punzón para escritura Braille.



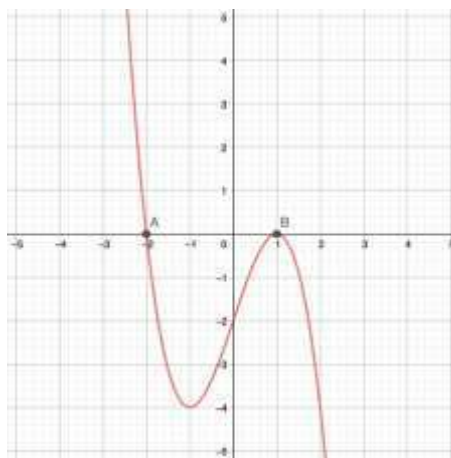
Nota: Foto en la que se muestran dos regletas y un punzón utilizados para escribir Braille. Autoría propia.

Ejemplos en los que es necesario tener un amplio y profundo dominio del Braille para poder escribir matemática son bastantes. Lo que se quiere destacar en esta sección es la complejidad de la lectoescritura matemática en Braille, que los estudiantes deben tener un manejo bastante hábil y cierta habilidad para poder discernir entre un significado u otro de los símbolos compuestos o con más de un significado. Ya que, sin esto, el trabajar en clase de matemáticas se añadiría un elemento más de trabajo que para las personas sin discapacidad visual no está presente.

4.2 Raíces de polinomios

Para apreciar de manera más fina la imposición de argumentos, significados y procedimientos se eligió un tema matemático que en la educación en México se relaciona con tópicos de nivel secundaria, medio superior y carreras del área STEM: raíces de polinomios. Los valores en los que se evalúa un polinomio y el resultado de realizar las operaciones correspondientes es cero se conoce como raíz. Una interpretación gráfica son los lugares donde el polinomio “corta” al eje x. Por ejemplo, en la figura 4 podemos apreciar un polinomio de grado tres, con las raíces A (-2,0) y B (1,0).

Figura 4.
Ejemplo de las raíces de un polinomio de grado 3.



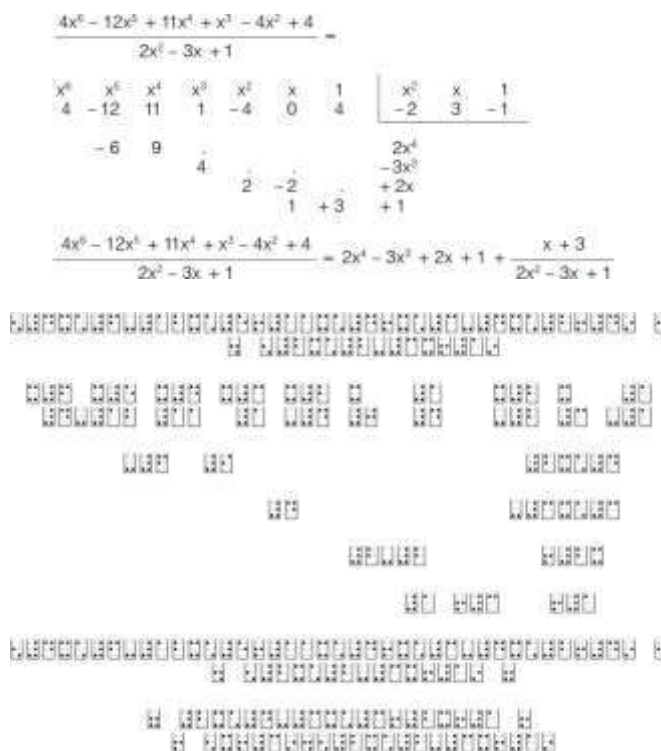
Nota: En la imagen se puede apreciar una función polinómica de grado tres con una raíz simple en $x = -2$ y una raíz doble en $x = 1$. Autoría propia.

Para encontrar las raíces hay diversos métodos numéricos, algebraicos y geométricos. Se muestran a continuación el tratamiento usual y como lucen en Braille algunos de los más utilizados

4.2.1 División de polinomios

La división de polinomios, por lo general suele ser un proceso más sencillo ya que sólo implica operaciones básicas como sumas y multiplicaciones acomodadas con cierto orden. Aquí se trabaja principalmente con los coeficientes, lo cual simplifica el proceso al trasladar un procedimiento algebraico a uno aritmético. Pero, en Braille esto se vuelve mucho más complejo por la lectoescritura que por las operaciones como se muestra en la figura 5.

Figura 5.
División de polinomios en una variable. Caso general en carácter común/tinta (arriba) y en Braille (abajo). Algoritmo de coeficientes.



Nota: En la imagen se puede apreciar la extensión utilizada en carácter común y en braille y la complejidad que se torna en este sistema de lectoescritura. Tomado de Braille y Matemática (p. 91) por Fernández (2004).

Como podemos observar, la traducción a Braille requiere mucho más espacio en el papel. Además, como ya se había mencionado el detectar algún error “de dedo” o un cambio de signo es más difícil en este método de lectoescritura que con una revisión rápida cuando es en tinta/carácter común.

4.2.2 Método de la secante

El método de la secante es un método numérico que permite encontrar los ceros de una función de forma iterativa. El método es similar al proceso de Newton, pero sin la necesidad de calcular $f'(x)$. Se parte de dos puntos x_0, x_1 cercanos la raíz buscada. La fórmula de iteración de este método es

$$x_{n+1} = x_n - \frac{x_n - x_{n-1}}{f(x_n) - f(x_{n-1})} f(x_n)$$

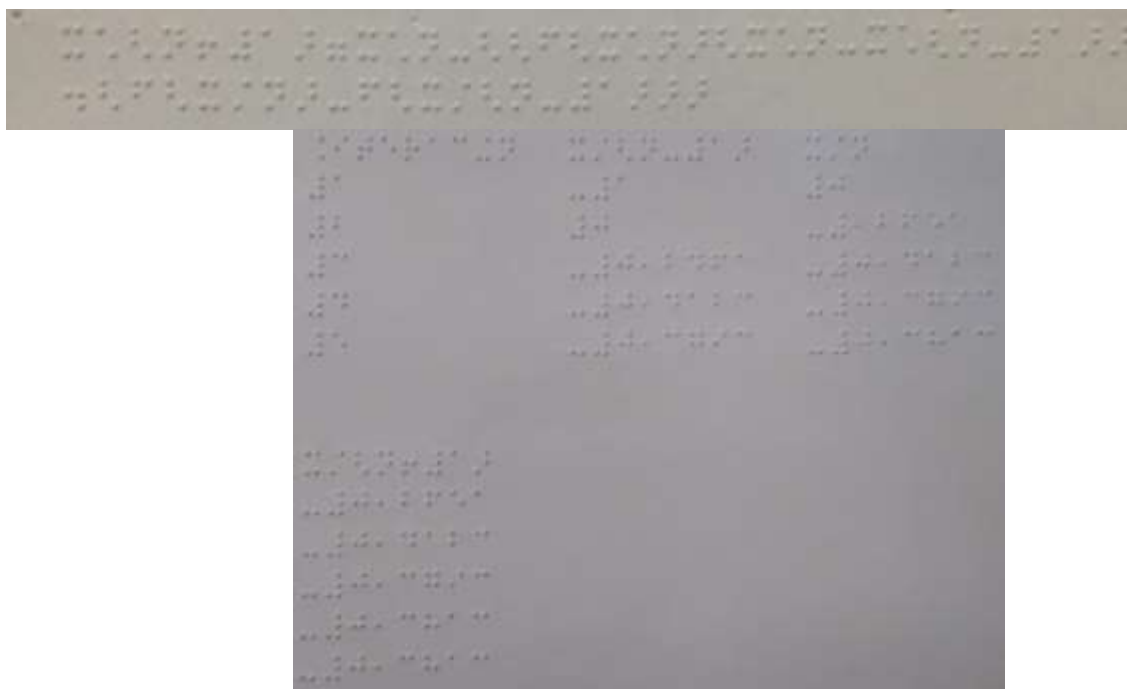
y se repite cuantas veces se desee hasta alcanzar la estimación tan próxima como se desee de la raíz (Chapra y Canale, 2011).

En sistema Braille no hay forma de realizar tablas, subrayado o borrar equivocaciones, por lo que este tipo de métodos de resolución iterativos que implica la realización de tablas se vuelve más complicado en su forma de presentarlo de manera escrita. En la tabla 1 se presenta un ejemplo de una tabla realizada para resolver un caso particular utilizando este método en carácter común / tinta y en la figura 6 como se ve en Braille la fórmula del método de la secante y la tabla 3.

Tabla 3.
Tabla de valores del proceso de iteración en el método de la secante.

<i>Iteración</i>	$x_n - 1$	x_n	$x_n + 1$
1	-1	0	-0.2651
2	0	-0.2651	-0.4123
3	-0.2651	-0.4123	-0.3793
4	-0.4123	-0.3793	-0.3813
5	-0.3793	-0.3813	-0.3813

Figura 6.
Fórmula de iteración del método de la secante y tabla 1 en Braille



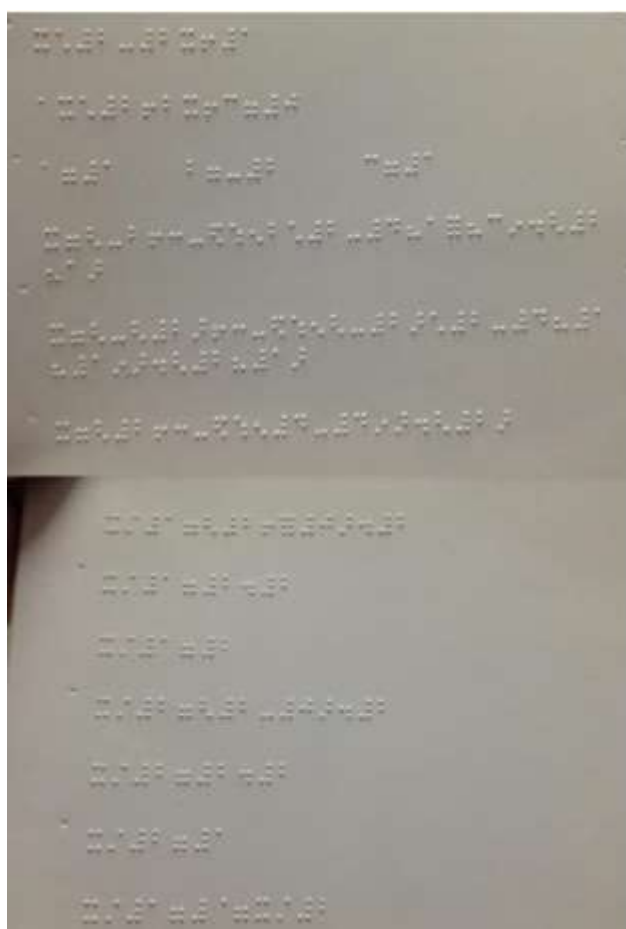
Nota: Se presenta la traducción a Braille de la fórmula matemática y la tabla 3 Mostrando el espacio que se requiere para esto. Autoría propia.

Cabe destacar que una tabla aparentemente “pequeña” ocupa más espacio en Braille, tal que es el ancho de una hoja tamaño carta no es suficiente y se tiene que hacer una fila extra. Además, no hay forma de realizar algún tipo de línea que separe o distinga una columna y/o fila de otra.

4.2.3 Fórmula general (grado dos)

La fórmula general de grado dos es, por lo general, enseñada en 3° de secundaria en México (SEP, 2020). Y muchas de esas veces sólo es presentada como una receta a seguir sin siquiera mostrar cómo se obtiene, a partir de la completación del cuadrado. En la Figura 7 se ilustra el proceso de resolución para encontrar los valores de x de la ecuación de dicho grado en un caso específico escrito en Braille de lado izquierdo, y del derecho cómo se escribe en carácter común el mismo ejercicio.

Figura 7.
Resolución de una ecuación de segundo grado en Braille y en carácter común/tinta.



$$\begin{aligned}
 & x^2 - 2x + 1 \\
 & ax^2 + bx + c = 0 \\
 & a = 1 \quad b = -2 \quad c = 1 \\
 & x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a} \\
 & x = \frac{-(-2) \pm \sqrt{(-2)^2 - 4(1)(1)}}{2 \cdot 1} \\
 & x = \frac{2 \pm \sqrt{4 - 4}}{2} \\
 & x_1 = \frac{2 + 0}{2} \\
 & x_1 = \frac{2}{2} \\
 & x_1 = 1 \\
 & x_2 = \frac{2 + 0}{2} \\
 & x_2 = \frac{2}{2} \\
 & x_2 = 1 \\
 & x_1 = 1 = x_2
 \end{aligned}$$

Nota: Se presenta un ejemplo específico con la ecuación $x^2 - 2x + 1 = 0$ donde se utiliza la fórmula de segundo grado en braille y en carácter común. Autoría propia

Suponiendo que el estudiante tiene un amplio dominio sobre el algoritmo y es capaz de mecanizarlo adecuadamente, un procedimiento que es no es tan complicado matemáticamente como otros mostrados anteriormente consume demasiado espacio y requiere de una gran memoria de trabajo para que el estudiante pueda recordar los pasos anteriores y no caer en confusión al presentarse una raíz doble en este caso.

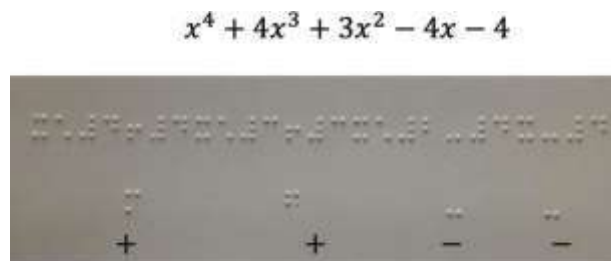
4.2.4 Regla de los signos de Descartes

La regla de los signos de Descartes establece una relación entre las raíces positivas o negativas según sea la sucesión de signos más o signos menos ordenando el polinomio en orden descendente/ascendente según el grado de su exponente. En (Cantoral y Ferrari, 2003) mencionan que

Podemos determinar el número de raíces verdaderas o falsas que cualquier ecuación pueda tener, como sigue: una + a – o de – a +; y tantas raíces falsas como el número de veces que se encuentran en sucesión dos signos + o dos - (Descartes, 1637 p. 373).

Esto es, podemos anticipar cuantas posibles raíces positivas (verdaderas) y negativas (falsas) tendremos. Por ejemplo, la figura 8 muestra un polinomio de grado 4 (en carácter común/tinta y en Braille), el cual tiene dos sucesiones de + a +, y una de – a –, dando así tres posibles raíces negativas. También tiene un solo cambio de + a –, lo que indica que tiene una posible raíz positiva.

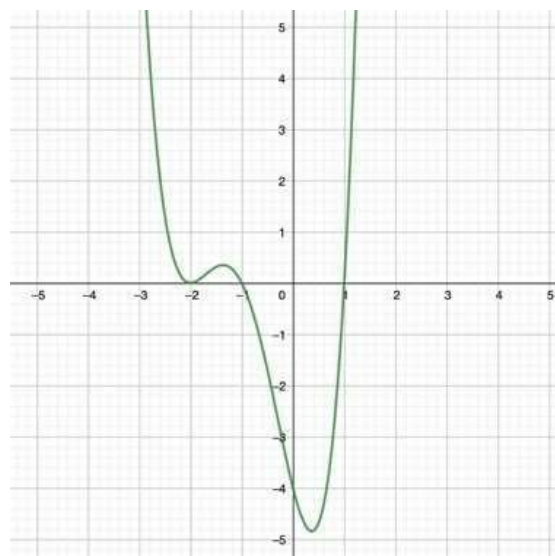
Figura 8.
Ejemplo de un polinomio de grado 4 donde se enfatiza la sucesión de los signos + y –.



Nota: Se presenta el ejemplo con $x^4 + 4x^3 + 3x^2 - 4x - 4$. Autoría propia.

De hecho, podemos observar gráficamente que efectivamente el polinomio anterior tiene dos raíces negativas, una de ellas doble, y otra más positiva en la Figura 9.

Figura 9.
Gráfica del polinomio $x^4 + 4x^3 + 3x^2 - 4x - 4$.



Nota: Se presenta el gráfico de un polinomio con raíces múltiples. Autoría propia.

Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, algunos de los métodos de resolución son toda una hazaña en escritura en Braille tomando en cuenta el hecho de que en este sistema de lectoescritura implica un mayor nivel de conciencia sobre lo que se está escribiendo debido a que se escribe de derecha a izquierda, poniendo

las letras “en espejo”, y se lee de izquierda a derecha. Por lo tanto, reconocer un error se vuelve más complicado, además del nivel de retención de los alumnos cuando se escribe un procedimiento que el siguiente paso a realizar depende del anterior.

5. Reflexiones y perspectivas

La imposición de argumentos, procedimientos y significados algebraicos se debe a la sobrevalorización de los procedimientos analíticos y la algoritmización, dejando de lado a los argumentos gráficos/visuales por no considerarlos con el suficiente rigor matemático, entre otras causas. Entonces, este sistema de enseñanza de la matemática extremadamente algebraico impide la interacción con los significados matemáticos (Farfán, 2013).

Esto último, particularmente en estudiantes con discapacidad visual se torna más complejo al utilizar un sistema tan limitado en sus signos y con una forma de escritura (de derecha a izquierda) diferente a la forma de lectura (de izquierda a derecha), lo que muchas veces resulta en que la lectoescritura de la matemática en Braille sea más difícil que la tarea matemática en sí. Por lo que se llega a la idea de que solo la traducción no implica inclusión. Ya que para que los alumnos con discapacidad visual realmente puedan tener interacciones de calidad que les permita construir conocimiento matemático es necesario cuestionar el tema que se pone en juego, no sólo la forma en la que se presenta. Es decir, se tiene que reflexionar acerca del objeto matemático identificando que significados tiene además del que el dME nos permite conocer. Estos significados podrían ser gráficos/visuales, contextuales situacionales, contextuales históricos, etcétera. No hay que problematizar sólo el material didáctico manipulable o las herramientas tecnológicas que, si bien facilitan la “comunicación” entre los estudiantes con discapacidad visual y el conocimiento matemático, no son una alternativa que por sí solas les permita ser elementos activos dentro de su proceso de construcción de conocimiento.

Los ejemplos presentados en el presente escrito son una pequeña muestra de cómo el dME actúa excluyendo a una población en particular. Cabe recalcar que el dME excluye a todos por igual de la construcción del conocimiento matemático, sólo que puede tomar ciertos matices muy particulares en determinados temas matemáticos y/o con ciertos grupos culturales.

Es necesario seguir profundizando en el tema y tener más muestras y resultados producto de experimentación en aula de como se ve reflejado en población con discapacidad visual. También conviene seguir cuestionando si esta exclusión epistémica tiene repercusiones en que no haya una mayor cantidad de personas con discapacidad visual en carreras STEM. Aceptamos que la respuesta a esta interrogante es multifactorial, incluyendo temas de derechos humanos, diseño universal, sensibilización y capacitación al personal de las instituciones de educación superior sobre la atención a la diversidad e inclusión, entre muchos otros más. Empero, desde la matemática educativa, particularmente desde la TSME es preciso continuar la investigación en esta línea.

Referencias bibliográficas

Alajarmeh, N., & Pontelli, E. (2012). A Non-visual Electronic Workspace for Learning Algebra. *Lecture Notes in Computer Science*, 158-165. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31522-0_23

Aquino., S., García, V., e Izquierdo, J. (2012). La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso. *Sinéctica*, 39, 1-21. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a7.pdf>

Bouck, E., & Weng, P. (2014). Hearing Math: Algebra Supported eText for Students With Visual Impairments. *Assistive Technology*, 26(3), 131-139. <https://doi.org/10.1080/10400435.2013.870939>

Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la matemática educativa: Estudios sobre construcción social del conocimiento* (1.ª ed.). Gedisa Mexicana.

- Cantoral, R., y Ferrari, M. (2003). La predicción y la regla de los signos de descartes. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 16(2), pp. 393-399.
- Chapra, S., y Canale, R. (2011). *Métodos numéricos para ingenieros* (Vol. 5). McGraw- Hill.
- Cordero, F. (1994). *Cognición de la integral y la construcción de sus significados. Un estudio del discurso Matemático Escolar*. Tesis doctoral. Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav-IPN
- Cordero, F., Gómez, K., Silva-Crocci, H., y Soto, D. (2015). *El discurso matemático escolar: la adherencia, la exclusión y la opacidad* (1.ª ed.). Gedisa Mexicana.
- Escalante, E., Carrillo, C., y López, I. (2020). Álgebra y discapacidad visual: Material para operaciones con polinomios. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, (90), 36-42.
- Espinoza, R., Castañeda-Roldán, C., y Medellín-Castillo, H. (2015). Objetos de aprendizaje 3D como una forma de comunicar significados geométricos a través del sentido virtual del tacto en personas ciegas y débiles visuales. *Revista de Sistemas Computacionales y TIC's*, 1(1), pp. 16 – 28.
- Farfán, R. (2013). *Lenguaje gráfico de funciones. Elementos de precálculo*, México, SEP-Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Fernández, J. (2004). *Braille y matemática*. ONCE.
- Figueiras L., & Arcavi A. (2015) Learning to See: The Viewpoint of the Blind. In: Cho S. (eds) *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_10
- Gulley, A., Smith, L., Price, J., Prickett, L., & Ragland, M. (2017). Process-driven math: An auditory method of mathematics instruction and assessment for students who are blind or have low vision. *Journal of visual impairment & blindness*, 111(5), 465-471. <https://doi.org/10.1177/0145482x1711100507>
- Hahn, M., Mueller, C., & Gorlewicz, J. (2019). The Comprehension of STEM Graphics via a Multisensory Tablet Electronic Device by Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 113(5), 404-418. <https://doi.org/10.1177/0145482X19876463>
- INEGI (2017). *La discapacidad en México, datos al 2014*. (Ed. 2017). INEGI. Disponible en <https://bit.ly/2L34zLu>
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2010. Recuperado de <https://bit.ly/3r9EKci>
- Jiménez, R., Barreto, D., y Funeme, F. (2013). Propuesta de un material didáctico para la enseñanza aprendizaje de polinomios para población con limitación visual. *Revista científica*, 501-505.
- Joya, S., y Morales, R. (2012). *Enseñanza de las secciones cónicas como lugares geométricos en un aula inclusiva de estudiantes invidentes*. En Obandom G. (Ed.), *Memorias del 13er Encuentro Colombiano de Matemática Educativa* (pp. 302 – 307). Sello Editorial Universidad Medellín.
- Mackenzie, S. (1954). *La escritura Braille en el mundo*. UNESCO.
- Márquez-Ramírez, G. (2015). Los estudiantes universitarios con diversidad funcional visual. Sus retos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 135-158. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.17.166>
- Mascret B., Mille A., & Guillet V. (2012) Supporting Braille Learning and Uses by Adapting Transcription to User's Needs. In: Miesenberger K., Karshmer A., Penaz P., Zagler W. (eds) *Computers Helping People with Special Needs. ICCHP 2012. Lecture Notes in Computer Science*, vol 7382. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-31522-0_22

Ortiz, G. (2017). Una mirada a la educación superior desde la discapacidad visual en México / A look at higher education from visual impairment in Mexico. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 4(2), 60-70. <https://doi.org/10.37467/gka-revedusup.v4.1362>

Peña, C., y Rodríguez, Y. (2015). *Proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula inclusiva de matemáticas con estudiantes con discapacidad visual*. [Tesis de licenciatura Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Rodríguez, D., y Mendoza, F. (2017). Experiencias de jóvenes universitarios con discapacidad en la UASLP. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2). 113-126.

Roldán, J. (2017). *Estrategias lúdico-pedagógicas que permitan la integración de estudiantes con discapacidad visual*. (Trabajo de grado). Zipaquirá Cundinamarca: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuela de Ciencias de la Educación Superior.

Rosenblum, L., Cheng, L., & Beal, C. (2018). Teachers of students with visual impairments share experiences and advice for supporting students in understanding graphics. *Journal of visual impairment & blindness*, 112(5), 475-487. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200505>

Rule, A., Stefanich, G., Boody, R., & Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(6), 865-887. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.506619>

SEP, (2020). Matemáticas. Secundaria. 3°. Disponible en <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/sec-ae-pensamiento-mate3.html>

Soto, D. (2010). *El discurso Matemático Escolar y la Exclusión. Una Visión Socioepistemológica*. Tesis de maestría. Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav-IPN.

Van Scoy, A., McLaughlin, D., Odom, J., Walls, R. & Zuppuhaur, M. (2006). Touching mathematics: a prototype tool for teaching pre-calculus to visually impaired students. *Journal of Modern Optics*, 53(9), pp. 1287 – 1294. <https://doi.org/10.1080/09500340600618652>

Wang, M., Ye, F., & Degol, J. (2017). Who chooses STEM careers? Using a relative cognitive strength and interest model to predict careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Journal of youth and adolescence*, 46(8), 1805-1820. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0618-8>

Fecha de presentación: 09/02/2021

Fecha de aprobación: 03/05/2021

FOTOGRAFÍA

IMPULSADA POR EL DESEO DE VOLVER A ESTUDIAR, SU CUERPO NO LA DETUVO. POR SU PASO Y HUELLA ¡GRACIAS!

María Andrea Guisen, Universidad Nacional de Entre Ríos/ CONICET, Argentina
maguisen@gmail.com

En el 2014, a los 30 años de edad y cursando el 4to año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, María Soledad Ferreyra tuvo un accidente cerebro vascular. El daño neurológico le causó una cuadriplejía hipotónica, disminución de la agudeza visual y parálisis del aparato fonador. Sin embargo, no alteró su capacidad auditiva, lenguaje comprensivo ni su intelecto.

Sin habla, su comunicación se redujo a respuestas binarias (sí y no) que lograba expresar con leves gestos faciales. La disminución visual le imposibilitó leer; y la inmovilidad de las extremidades, escribir a mano alzada y/o tipear. Las secuelas mencionadas dificultaron su acceso a la información y a la comunicación. En esta nueva condición, Sol cesó su actividad académica en la universidad.

Como investigadora del CONICET, me desempeñé en la (co)construcción y análisis de estrategias para la inclusión social de personas con discapacidad. Mediante un convenio de colaboración con el CeDITE (UTN-FRRO), en el año 2018, mi camino y el de Sole se cruzaron.

Fue una mañana cuando la conocí junto a Mirta, su mamá. Estaba siendo atendida por otra persona del equipo de trabajo. Yo era nueva en el lugar, y a mí no me tocaba el honor. Sin embargo, cuando la vi, sentí algo que no olvidé: quiero ser puente para ella. Y no tardé en ocupar un lugar junto a Sole. Así fue que comenzamos el desarrollo de una estrategia para su (re)inclusión educativa.

Al principio nos costó entendernos, y enseguida nos reímos de nosotras mismas. Lo primero fue enunciar el deseo, para que ella lo escuche y para escucharlo yo. Para que quede claro, para no desviarnos, para que el compromiso tenga palabras: QUIERO VOLVER A SER ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA. Lo escribí y lo leímos una y otra vez. Las palabras resonaban amplificadas. En el encuentro siguiente puse frente a sus ojos el certificado de alumna regular, y le dije: ya empezamos a caminar este camino. No es de vuelta, es de ida...

No podría decir que fuimos de a poco. Ella no perdía el tiempo, y yo asumí que habría ritmo, trabajo, dinamismo; que para acompañarla tenía que estar a la altura de su inteligencia emocional e intelectual. Trabajamos intensamente en la configuración de tecnologías que conseguimos con mucho esfuerzo y poco dinero codo a codo con Mirta. A este equipo humano se fueron sumando otras profesionales que ocuparon roles fundamentales para el logro de los objetivos. En la facultad nos abrieron las puertas y se pusieron a disposición abrazando el desafío de la inclusión.

En uno de nuestros encuentros de trabajo, Sole me dijo que no quería volver a los pasillos de la facultad porque, años atrás, los había transitado caminando. Otro día, más adelante, le volví a preguntar sobre la posibilidad de ir a rendir presencialmente. Le dije que no iba a estar sola; que hoy por esos pasillos iba a transitar una mujer más íntegra, más grande, más valiente, una mujer a la que su cuerpo no la detuvo. Entonces me dijo que sí, que iba a ir a rendir. Y fue una fiesta ¡Y claro! volvimos a llorar y a reírnos al mismo tiempo y juntas.

Así, entre el 2018 y el 2020 Sole alcanzó a aprobar 5 finales y cursar otras dos materias. Comenzaba a asistir semanalmente a la facultad cuando llegó la pandemia. La metodología de estudio, cursado y examen fue evolucionando semana a semana, superando las condiciones institucionales, humanas y técnicas para su accesibilidad académica. Su presencia, firme y constante, comenzó a resonar por los pasillos de la facultad. Así, al grupo de trabajo se fueron sumando docentes que asumieron la diversidad y modificaron su modalidad educativa.

El proyecto para la inclusión de Sole fue pensado desde un principio como el tejido de una red colaborativa¹. Nos permitimos (re)pensarnos habilitando el intercambio de miradas y preguntas que nos interpelaron en nuestro hacer con la humildad que propicia el aprendizaje. Sole no fue destinataria y menos espectadora de esta obra. Por el contrario, fue su directora, hacedora y protagonista.

En este transitar conjunto, nos encontramos con dos sorpresas: la primera fue que, existiendo un marco jurídico que parece garantizar la inclusión social de personas con discapacidad, hubo que “hacerse camino al andar” reivindicando los derechos con el que Sole debería haber contado desde un principio. La segunda, fue la permanencia de voluntades individuales que se aunaron para la institucionalización de los procedimientos que habilitaron tanto su inclusión, como la de quienes vengán detrás.

En el Encuentro de Derechos Humanos (octubre, 2019) Sole expresó *“Espero que mi experiencia sirva de ejemplo para todos aquellos que se encuentren en una situación compleja o de características similares a la mía. La educación es un derecho y es para todos. Mientras el deseo este vivo ¡lo imposible no existe!”*. En esta misma dirección, Cecilia Barraqué, su psicopedagoga, continuó *“deseo que esta experiencia de inclusión no quede plasmada como una eventualidad sujeta a la buena voluntad de algunos; sino que las universidades asuman el compromiso de mantener despejado el camino que logramos abrir de manera que otros lo puedan transitar con menor esfuerzo”*.

Con el impulso de Sole, avanzamos todos: su familia, investigadores, personal de la universidad y terapeutas. Nos embarcamos en un proceso micropolítico que cuestionó el orden social que vulnera a las personas con discapacidad y continúa justificando la omisión de prácticas inclusivas. Lo hicimos por los derechos de las personas con discapacidad como concepto y precepto, y unidos por la fortaleza y convencimiento de Sole. Así lo describió Silvana Reta (alumnado de la Fc. de Psicología - UNR) *“Sus ojos reflejaban lo que decía, nada la limitaba en su deseo de vivir. Sole, expresaba en su rostro el lenguaje, risas y sobre todo, amor a lo que hacía. Hoy nos deja su lucha. Nunca sabremos qué somos capaces de lograr si no nos atrevemos a intentarlo, ella lo intentaba día a día”*.

En plena pandemia, y sosteniendo su compromiso como estudiante de psicología, Sole se despidió físicamente el 13 de agosto del 2020. Nuestra experiencia fue intensa, amorosa, persistente y, sobre todo, alegre. Ella era una mujer potente y, para mí, mucho más que una compañera de trabajo y experiencia de investigación-acción. Sole me nutrió de amor y aprendizaje. Hoy la visualizo sonriente, liviana y danzando libre; así la guardo en mi corazón.

Por todo lo que la quiero y aprendimos juntas, por su paso y huella, GRACIAS María Soledad Ferreyra.

¹ Formaron parte de esta red: Mirta (mamá de Soledad), Cecilia Barraqué (psicopedagoga), Silvana Reta (alumnado Fc. de Psicología - UNR), Soledad Cottone (Decana Fc. de Psicología - UNR), Guadalupe Aguirre (Derechos Humanos- Fc. de Psicología - UNR), Dirección de inclusión y accesibilidad – UNR, y docentes de la Fc. de Psicología - UNR.



Nota: la foto es una selfie que nos sacamos el 30 de noviembre de 2018 quien escribe - María Andrea Guisen- (a la derecha) y María Soledad Ferreira (a la izquierda) en el patio de la Fc. de Psicología de la UNR el día en el que, luego de 4 años de ausencia, volvió para rendir el final de la materia Metodología de la Investigación Psicológica.

Fecha de presentación: 26/02/2021

Fecha de aprobación: 01/03/2021

RESEÑA

Yarza de los Ríos, A., Sosa, L. M. y Pérez, B. (Coord.) (2019). Estudios críticos en discapacidad: una polifonía desde América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial CLACSO. 254 P. ISBN 978-987-722-553-2

Por Marcela TÁRANO¹

Estudios críticos en discapacidad, una polifonía desde América Latina, es un libro real, vivido, experimentado y sentido, que llama a las autoras por su nombre de pila y con cariño. La lectura te invita a acercarte a sus textos desde un lugar cotidiano y a la vez complejo en el que se cuestiona todo. Desde las primeras líneas sabes que, quienes lo escribieron, están conectadas con el tema y que pretende trascender para aportar, pero también para repensar y re-sentir.

Siempre es un gusto leer nuevas reflexiones y tener encuentros con personas que están en el mismo camino, sobre todo, porque coincido con lo señalado por las autoras de este libro: “*es urgente descolonizar saberes y subjetividades con el fin de albergar esos otros saberes, incluidos los propios*” (Munévar, Fernández y Gómez, 2019: 52).

Nos encontramos ante un libro claramente académico, con información histórica y epistemológica, entrecruzada con citas de autores y autoras, teorías en su sentido más amplio, desde las clásicas, como la de Vygotsky o Foucault, hasta las queer, feminismos y los estudios en materia de discapacidad más recientes; además, es un texto tejido desde distintas disciplinas, en el que se incluyen experiencias de autoras con discapacidad. También es una apuesta valiosa como análisis que se realiza desde una visión latinoamericana, elemento crucial para construir propuestas pedagógicas, políticas públicas o normatividades, considerando los contextos socioculturales y políticos, y la enorme diversidad de personas con discapacidad en nuestros países.

Las autoras voltean lo establecido y generan un análisis desde un otro-lugar y una otra-posibilidad, para colocar a la discapacidad desde un lugar lejano a la patologización y al planteamiento de la normalidad. Nos invitan a investigar a partir de nuevas preguntas acerca de la otredad, la alteridad, más que desde la normalidad y la extrañeza. Porque, en realidad ¿quién define el ser y el no-ser-normal? Esta forma de desentrañar la discapacidad,

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, México / marcelatarano@gmail.com

aporta elementos diversos para comprender cómo hemos llegado al punto actual, con problemáticas diversas, que afectan de forma diferenciada a los distintos grupos de atención prioritaria, en intersección con la discapacidad.

Cada uno de los capítulos del libro, merecería una clase específica y un análisis profundo, ya que tocan temáticas diversas, como el derecho a la educación o las personas privadas de su libertad, la participación a través del radio, la definida no-sexualidad de las personas con discapacidad, el derecho al cuidado, pero ¿qué entendemos por cuidado? Además de los análisis históricos y revisión de epistemologías varias, retomando las disruptivas y disidentes, y cuestionando las hegemónicas.

Los primeros capítulos plantean a la discapacidad como una producción social e histórica, moderna y colonial, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. La ubican enmarcada en un “*sistema de clasificación de sujetos inventado y reproductor de un orden hegemónico basado en relaciones de asimetría y desigualdad*” (Yarza de los Ríos, Angelino, Ferrante, Almeida y Míguez, 2019:22). Esta primera idea, debería ser retomada como punto de partida en los distintos ámbitos sociales, ya que, mientras no se genere un cambio en el paradigma de la discapacidad, las barreras actitudinales seguirán ahí, teniendo como resultado exclusión, discriminación y violencias hacia las personas con discapacidad.

El modelo médico rehabilitatorio de la discapacidad, la plantea como una enfermedad que hay que curar, o al menos mejorar, para acercarla lo más posible a la norma, y entonces, ser socialmente funcionales; parece que todavía estamos deternidos en ese paradigma. La construcción de la idea que tenemos de “normalidad”, existe para tener una etiqueta asignada de lo deseable, lo que funciona, pero, ¿no es ridículo hablar de normalidad?, porque ¿quién es normal? y ¿quién desea serlo? ¿para adaptarnos a qué?

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, tratado internacional resultado del trabajo y lucha de este grupo de atención prioritaria, plantea una definición de discapacidad desde el modelo social, como un concepto que evoluciona. En el libro, se cuestiona la propia definición de la Convención, lo cual responde al planteamiento de este tratado internacional y resalta la necesidad de que sigamos avanzando, porque las sociedades son dinámicas, cambian, y los conceptos con ellas.

La pandemia de COVID-19 resalta los cambios, a veces repentinos, en las sociedades, y ha puesto en evidencia los viejos paradigmas en los que aún estamos atoradas, así como los pendientes que tenemos para que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos humanos. Una emergencia sanitaria que acentúa la brecha de desigualdad, ha requerido respuestas inmediatas, sin embargo, es necesario que sigamos impulsando espacios de reflexión e incidencia que generen los cambios estructurales necesarios para que las personas con discapacidad puedan participar y ser incluidas plenamente.

Las reflexiones que plantea este libro, son insumos valiosos que abonan a un análisis profundo para detenernos a mirar más allá y más atrás en el tiempo, para comprender y plantear nuevas formas de entender la discriminación que viven las personas con discapacidad. Los planteamientos que se hacen, son justo contrarios a la rapidez con la que nos movemos en las sociedades actuales, y más, con la emergencia sanitaria que vivimos.

La lectura de *Estudios críticos en discapacidad, una polifonía desde América Latina*, permite hacer una pausa profunda para comprender que las estrategias inmediatas solo generarán cambios superficiales; a veces también son necesarias, pero necesitamos cambiar las estructuras sociales más profundas, a pesar de las resistencias y complejidades. Como se menciona en el primer capítulo: “*para lograr la emancipación de las personas con discapacidad no han sido (ni son) necesarias medidas individuales, sino transformar las sociedades opresoras*” (Yarza de los Ríos, Angelino, Ferrante, Almeida y Míguez, 2019:35). Y sí, hemos avanzando, desde el impulso y lucha de las propias personas con discapacidad.

Sumergirnos en lecturas como la presentada en *Estudios críticos en discapacidad*, nos da también elementos para la memoria histórica, una construida desde la visión latinoamericana y no hegemónica. Además, las revisiones históricas nos ayudan a comprender por qué seguimos detenidas en el tiempo, y a cuestionarnos qué hace falta para avanzar en aspectos como la salud mental, tan afectada por la emergencia sanitaria actual. La salud mental

está atorada en la historia y es necesario seguir avanzando para transitar hacia un modelo social y comunitario, desde las personas con discapacidad.

Otros temas incluidos en el libro, son el trabajo y la educación, pilares para la garantía de otros derechos, como a la vida independiente e inclusión en la comunidad. Se realiza un análisis en el que encontramos los orígenes de las problemáticas para el ejercicio de estos derechos, que además se han visto acentuadas durante la pandemia. Es interesante que la reflexión sobre los temas educativos, comienza por desentrañar las corporalidades, señalando que la estigmatización comienza con las representaciones sociales del cuerpo de quien tiene una discapacidad. Esto afecta desde las formas de construir las escuelas hasta las teorías y prácticas pedagógicas, así como las disciplinas que han estado involucradas en el quehacer educativo. Tenemos que seguir avanzando para hacer realidad que las personas con discapacidad sean incluidas en las escuelas, y que los procesos de aprendizaje sean significativos y para todes.

Los temas planteados en este libro, aportan elementos de reflexión para seguir profundizando en los debates sobre los derechos de las personas con discapacidad y sumar esfuerzos desde distintos rincones. El camino es colectivo y comunitario, diverso, interseccional, multidisciplinario, disruptivo y largo por recorrer; las reflexiones de estos textos, se suman a los esfuerzos, luchas, trabajos, aportaciones y movimientos para hacer y transformar, aportar para seguir avanzando desde y con las personas con discapacidad.

ARTÍCULOS

LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA COMO GÉNERO PROFESIONAL: USOS Y SENTIDOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Lesson planning as a professional genre: uses and meanings for university-led teacher training

María Elena Molina, Universidad Nacional del Sur, Argentina.

elena.molina@uns.edu.ar

Elda Margarita Monetti, Universidad Nacional del Sur, Argentina

marga@criba.edu.ar

Molina, M. E. y Monetti, E. M. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. *RAES*, 13(22), pp. 187-202.

Resumen

Este artículo se centra en la planificación didáctica de clases y en su textualización. Con base en la lingüística textual cognitivo-comunicativa, caracterizamos la planificación didáctica como género discursivo profesional y reflexionamos sobre su incidencia en la formación docente inicial, enfatizando sus usos y sentidos en el hacer docente y en el hacer en la formación de los docentes. En el marco de una asignatura pedagógica que pertenece a los planes de estudio de diversos profesorado de una universidad pública argentina, el estudio se diseñó como un proyecto de investigación-acción en el que los estudiantes realizaron por primera vez una planificación con la ayuda de docentes-tutores y las trabajaron en seminarios semanales de lectura y escritura. Así, desde un enfoque cualitativo-interactivo, analizamos 93 planificaciones elaboradas por estudiantes a fin de problematizar las distintas categorías que, tradicionalmente, se asociaron a la planificación y trabajaron en la formación docente. Los resultados permiten brindar una caracterización lingüística del género y reconocer las complejidades de su enseñanza y su aprendizaje en la formación docente universitaria. De este modo, el trabajo con los futuros docentes requiere orientarse a mostrar que la planificación, pese a ser un género profesional altamente técnico, cuya estructura evidencia secciones relativamente discretas y sin articulación explícita, no puede ser nunca formulaico y ritualizado. En la articulación y tensión entre racionalidades técnicas y procesuales, la escritura de la planificación esconde, en su concisión e iteración, las complejidades epistemológicas y prácticas que la sustentan, sus finalidades y sus alcances para la práctica profesional de los (futuros) docentes.

Palabras Clave: escritura/ argumentación/ enseñanza/ universidad.

Abstract

This article focuses on lesson planning and its textualization. Based on cognitive-communicative textual linguistics, we characterize lesson planning as a professional discursive genre and reflect on its incidence in initial teacher training, emphasizing its uses and meanings in teaching and teacher training. Within the

framework of a pedagogical subject that belongs to the curricula of several teacher training programs in an Argentine public university, the study was designed as an action-research project in which students carried out lesson planning for the first time with the help of teacher-tutors and worked on them in reading and writing seminars. Thus, from a qualitative-interactive approach, we analyzed 93 lesson plans elaborated by students in order to problematize the different categories that were traditionally associated with lesson planning and worked in teacher training. The results allow us to provide a linguistic characterization of the genre and to recognize the complexities of its teaching and learning in pre-service teacher training. In this way, working with this genre requires focusing on emphasizing that lesson planning, despite being a highly technical professional genre, whose structure shows relatively discrete sections without explicit articulation, can never be formulaic and ritualized. In the articulation and tension between technical and procedural approaches, the writing of lesson planning hides, in its conciseness and iteration, the epistemological and practical complexities that sustain it, that give meaning to its purposes and limit its scope for the (future) teachers' professional practice.

Key words: Writing/ Argumentation/ Teaching/ University.

1. Introducción¹

La enseñanza, como acción intencional, interpela a los docentes para que estos sean capaces de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje que deliberadamente buscan llevar a cabo (Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003). De allí que la construcción de una planificación didáctica² como instrumento de trabajo constituya una de las prácticas profesionales en las que se busca adentrar a los estudiantes en los espacios de formación docente inicial (John, 2006; König, Bremerich-Vos, Buchholtz y Glutsh, 2020).

Ahondar en la planificación implica sumergirse en uno de los temas centrales de la agenda clásica de la didáctica (Litwin, 2008). La bibliografía específica acerca de la planificación es muy extensa (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993; Zabalza, 2003; Camilloni, 2007; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zoppi, 2008; Feldman, 2010). En ella se enfatiza, particularmente, la importancia de entenderla como una hipótesis de trabajo que permita la reflexión sobre las propias prácticas y no como un molde rígido que delimite inflexiblemente contenidos, propósitos y objetivos escindidos de la práctica.

Asimismo, los diversos estudios abundan en precisiones acerca del lugar que ocupa en la tarea docente, en su utilización como herramienta de reflexión sobre la propia práctica, así como en prescripciones para su construcción. Sin embargo, existen escasos trabajos que aborden la *planificación desde un enfoque discursivo*, que la sistematicen -simultáneamente- como un género entrelazado con la práctica profesional y con la formación docente. En este sentido, el presente artículo profundiza la noción de planificación y su escritura apelando a dos dimensiones entramadas. Por un lado, retomamos antecedentes relevantes que nos permiten delimitar un enfoque discursivo sobre esta práctica. Por otro, caracterizamos la planificación como un género profesional que tiene fuertes implicaciones en la formación docente inicial, en la medida en que forma parte de las habilidades esenciales que se enseñan, redefinen y problematizan en ese ámbito.

¿Por qué caracterizar la planificación como un género profesional? La primera respuesta se vincula con el hecho de que los géneros son necesarios para que se lleve a cabo la comunicación, ya que si no existieran y no los dominásemos, tendríamos que crearlos cada vez y la comunicación sería imposible. Conocer y profundizar las características de un género nos permite no sólo comprenderlo y emplearlo eficazmente, sino también reconocer los cambios producidos y las diversas formas en las que se produce, emplea y enseña en distintos momentos de la historia. Asimismo, en la docencia, reconocer esos géneros cristaliza el hecho de que, cotidianamente, los profesores escriben y producen una variedad de textos en el marco de su trabajo y de las instituciones donde ejercen su profesión. Estos escritos revelan la escritura del trabajo (Delcambre, 1997), en la medida en que permiten a los docentes llevar a cabo sus tareas, alcanzar los objetivos inherentes a sus prácticas y dar sentido a su quehacer (Barrère, 2002).

Ahora bien, ¿por qué focalizar la planificación dentro de los géneros profesionales de los docentes? Porque la planificación es uno de esos géneros que, entrelazando oralidad y escritura, se ejerce en la práctica docente y, a la vez, se enseña en las instancias de formación inicial. En este género, es posible buscar algunos rastros característicos de la tarea docente. En el marco de las corrientes científicas de la didáctica, en los años 60 y 70, se señala como necesario programar anticipada y rigurosamente todos los pasos de las futuras clases, explicitando todos y cada uno de los elementos que la conforman (objetivos, actividades, recursos, contenidos, etc.), a través de formas uniformes de escritura y presentación en las que el docente asume el lugar de un tecnócrata que controla con precisión las situaciones de enseñanza (Brito, 2003). Hoy, como mencionamos, esas visiones han cambiado y conciben al docente como partícipe activo y decisor inmerso en una práctica que es imprevisible, multidimensional y compleja, por lo que la planificación didáctica deviene una hipótesis de trabajo. En el centro de estos debates, el género planificación continúa tensionado por la influencia de los enfoques tecnicistas mientras -simultáneamente- busca nuevas vías de expresión.

¹ Este artículo se realizó en el marco del Proyecto PGI 27/I273 denominado *Las prácticas de extensión, investigación y docencia en la universidad: sus vínculos* y financiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

² Siguiendo la línea de Feldman y Palamidessi (2001) y Gvirtz y Palamidessi (1998), en este artículo, el término planificación didáctica constituye un sinónimo de denominaciones como programación, diseño, planificación y programa.

2. Diseño y metodología

Los resultados presentados en este artículo abordan los datos cualitativos de un proyecto de investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988) desarrollado durante 2019 en la cátedra de Didáctica General, asignatura que pertenece a los planes de estudio de diversos profesorado de una universidad pública argentina³. Este proyecto de investigación-acción se vincula con otros efectuados en diversas universidades argentinas con el propósito de estudiar y, al mismo tiempo, favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional (Carlino, 2005; Padilla y Carlino, 2010). De este modo, en la asignatura que nos ocupa, los estudiantes -luego de observar clases y analizarlas multirreferencialmente (Souto, 2000)- realizan por primera vez una planificación con la ayuda de docentes-tutores, dentro de seminarios semanales de lectura y escritura. El énfasis está puesto en el análisis de ejemplares textuales y en la discusión de los diversos borradores de planificaciones elaborados por los estudiantes. Rápidamente, se evidencia que aprender a planificar implica, entre otras habilidades, aprender a comunicar (de forma oral y escrita) una propuesta de enseñanza. En este artículo, nos centramos en la dimensión escrita de dicha planificación, puesto que esta es la que se enfatiza con predominancia en la formación docente universitaria.

Así, en relación con la recolección y análisis de los datos, durante el ciclo lectivo 2019, se recolectaron 93 planificaciones elaboradas por estudiantes universitarios de profesorado. Las mismas se analizan desde un enfoque cualitativo-interactivo (Maxwell, 2005), mediante dos estrategias fundamentales: la contextualización y la codificación, buscando relaciones de contigüidad y similitud entre los datos (Maxwell y Miller, 2008). A partir de la sistematización bibliográfica y del trabajo con ejemplares textuales, ofrecemos una caracterización de la planificación didáctica como género discursivo profesional y reflexionamos sobre su incidencia en la formación, enfatizando sus usos y sentidos en el *hacer docente* y en el *hacer en la formación de los docentes*.

3. Antecedentes y fundamentación teórica para la construcción de un enfoque discursivo sobre la planificación

En los orígenes de las investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, Jackson (1975) reflejó una clara intuición del problema de la racionalidad del docente y sentó las bases conceptuales sobre las que se cimentó la investigación posterior. El carácter intencional, propositivo de la acción del profesor lo llevó a diferenciar tres momentos muy variados de su ejercicio profesional: “preactivo”, “interactivo” y “postactivo”. Lo que el profesor hace dentro del aula, en relación con los estudiantes, sería *enseñanza interactiva*; mientras que el trabajo realizado antes de entrar al aula, sería la *enseñanza preactiva* y la reflexión posterior sobre lo allí ocurrido, la *enseñanza postactiva*. Estos momentos difieren cualitativamente en lo que se refiere a los procesos de pensamiento que desarrolla el profesor. Mientras que en la enseñanza preactiva y postactiva aparece un tipo de actividad intelectual deliberativa, altamente racional; en la enseñanza interactiva predomina más una actividad en la que prima la espontaneidad, la inmediatez del aula, la imprevisibilidad en torno a lo que ocurre en la clase.

Tradicionalmente, ubicamos la planificación en el marco de las enseñanzas preactiva y postactiva y la entendemos como todo aquello que el profesor hace y que le ayuda a guiar su acción futura (Contreras Domingo, 1985). La planificación -entendida como un momento de reflexión que imbrica diversas prácticas-, constituye una herramienta de trabajo que permite pensar una clase y plasmar esa reflexión en un escrito (Salinas, 1994). La *planificación didáctica* es, desde una mirada discursiva, la forma de escritura pedagógico-didáctica que se instala casi con exclusividad en las prácticas cotidianas de enseñanza (Brito, 2003), aunque no sin tensiones.

³ Didáctica General - Didáctica II es una asignatura cuatrimestral que se dicta para la Licenciatura en Ciencias de la Educación y para los planes de estudio de los siguientes profesorado de la Universidad Nacional del Sur: Profesorado en Economía, en Economía para la Enseñanza Secundaria, en Educación Secundaria en Ciencias de la Administración, en Educación Secundaria y Superior en Ciencias de la Administración, en Filosofía, en Física, en Geociencias, en Historia, en Letras, en Matemática, en Química y en Química de la Enseñanza Media.

En relación con esta dimensión formal y escrita, desde la didáctica y la teoría curricular, durante años se ha alentado a los profesores a usar un modelo de programación por objetivos como forma de planificar su enseñanza. Este modelo coloca al docente en el lugar de un técnico u operario que precisa determinar sucesivamente los siguientes elementos: a) formulación de objetivos; b) selección de contenidos; c) selección y organización de las actividades apropiadas de aprendizaje; d) selección de los procedimientos de evaluación, entre otros aspectos. En Argentina, en los años sesenta y setenta, el auge de la planificación educativa se plasmó en los discursos de los planes de estudio. Estos comunicaban la prescripción en un formato y con un lenguaje y términos propios de los discursos tecnicistas. La escritura de los docentes estaba marcada por un proceso de descontextualización -reglas generales a seguir, independientes del contexto-, ya que se orientaba más por la necesidad de dar cuenta de la apropiación de los cambios prescriptos que por su traducción reflexiva en las prácticas. En este marco, la escritura pedagógico-didáctica perdió sentido en tanto forma de pensar y producir conocimiento sobre la propia tarea. En este proceso, no aparecen formas de escritura que permitan la vuelta sobre lo escrito y su reformulación: la revisión del propio texto de la enseñanza se concentraba únicamente en la discusión sobre el uso correcto de las formas permitidas para expresarla.

Mucho se ha discutido acerca de este modelo (Gimeno Sacristán, 1982; Schwab, 1973; Stenhouse, 1984), cuya racionalidad técnica respondía a determinadas condiciones socio-históricas, culturales y teóricas del campo educativo de la primera mitad del siglo XX. Actualmente, desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI, dicho modelo ha sido reemplazado por una racionalidad práctica (Schön, 2002) en la que el docente toma decisiones situadas y reflexiona sobre las mismas, analiza problemas y busca soluciones. De esta forma, desde un enfoque cognitivo-comunicativo, en su dimensión de escritos, las programaciones actúan como *espacios discursivos de reflexión, análisis y toma de decisiones* que permiten avizorar y problematizar la complejidad y la incertidumbre de la clase.

A estos debates, se añade el lugar que ocupa la planificación en los establecimientos educativos de los distintos niveles en los que, en muchos casos, se torna un mero trámite administrativo de control y burocratización del trabajo docente (Augustowsky, 2000). En este contexto, pese a que algunos investigadores han trabajado la recursividad y la dimensión epistémica de la escritura en la formación docente (Bombini y Labeur, 2014; Cros, 2011; Daunay y Morisse, 2009; Padilla, 2015), continúa siendo necesario delimitar discursivamente qué precisan escribir los estudiantes cuando se les pide programar la enseñanza. En especial porque, en el medio de las tensiones entre enfoques técnicos y prácticos y de las discusiones sobre los formatos adoptados (listado de ítems, prosa, guión conjetural, tabla, etc.), la escritura didáctica de los docentes resulta un proceso devaluado, una práctica fuertemente anquilosada en la vida cotidiana de las instituciones educativas (Dussel, 1994). Las formas, a través de las cuales los docentes escriben y dan cuenta de sus tareas de enseñanza, se cristalizan en escritos en los que la reflexión sobre la propia tarea se torna innecesaria.

En contraposición con esta visión ritualizada de las escrituras docentes, desde un enfoque práctico o procesual que recupera puntos relevantes del enfoque técnico (Feldman y Palamidessi, 2010), entendemos que la programación de la enseñanza es un proceso atravesado por una fuerte dimensión argumentativa, crítica y epistémica. Programar la enseñanza requiere elaborar un acto de habla complejo que conjugue, a su vez, diversos tipos de actos de habla (instruir, explicar, ejemplificar, justificar, describir, narrar, etc.) (van Eemeren, 2018). En este sentido, programar demanda siempre construir una perspectiva coherente sobre el qué, cómo, para qué, para quiénes y por qué se enseña lo que se enseña. Implica elaborar una propuesta que interpele a los estudiantes, que esté fundamentada en el marco de una disciplina y de una asignatura determinadas, dentro de un diseño curricular específico, y que resulte tanto coherente como situada. Una programación de la enseñanza posee cuatro características que enfatizan su dimensión argumentativa: propósito de resolver algún problema, representación de un estado de cosas, anticipación sobre la realización de una cosa y prueba o intento en relación con la acción futura (Feldman y Palamidessi, 2010).

A partir de estas consideraciones, puede verse que la bibliografía didáctica sobre programación es extensa. Sin embargo, por su adscripción disciplinar, esta solo se centra en cómo se lleva a cabo dicho proceso, pero no en cómo textualizarlo o, si se trabaja con su textualización, se lo hace casi exclusivamente en la formación docente y con géneros propios de dicho ámbito.

En relación con este enfoque discursivo hacia la planificación, conviene precisar que entendemos los textos como objetos complejos, que se distinguen por la propiedad de la textualidad, de naturaleza prototípica (Ciapuscio, 2005). Esta consiste en un conjunto de rasgos, que atañen a los distintos niveles o dimensiones constitutivas: la funcionalidad, la situacionalidad, la tematicidad y la forma lingüística (Brinker, 1998; Heinemann y Heinemann, 2002; Ciapuscio y Kuguel, 2002; Ciapuscio, Adelstein y Gallardo, 2010). Los textos son siempre representantes de un género de textos (*clases textuales*). Estos dependen de la cultura y de la historia particular, responden a necesidades sociales y comunicativas específicas. Tienen, asimismo, realidad cognitiva, puesto que son conocidos y empleados por los hablantes para sus tareas comunicativas (Ciapuscio, 2005). Los géneros, en suma, cristalizan un *sistema de conocimientos* que se adquiere a lo largo de la socialización y las experiencias comunicativas (Heinemann, 2000).

A partir de estas consideraciones, en el siguiente apartado delimitamos una caracterización de la planificación didáctica como género profesional y entretajamos algunas implicaciones para la formación docente universitaria. Dicha caracterización, que no pretende ser acabada ni definitiva, problematiza las tensiones entre los enfoques técnicos y procesual sobre la planificación y los articula -junto con las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, la complejidad, la incertidumbre, el lugar del saber y del docente, entre otros-, a fin de comprender los modos en los que, en la actualidad, se textualizan los distintos componentes que atañen a la programación de la enseñanza. Así, intentamos proveer horizontes de sentidos que contribuyan a responder la pregunta sobre *cómo escribir una planificación* y, consecuentemente, *cómo enseñar a escribirla en la formación*.

4. Resultados y discusión: características de la planificación didáctica como género profesional y de formación

Como señalamos, desde la lingüística textual de enfoque cognitivo-comunicativo (Ciapuscio, 2005), la planificación didáctica refiere a un género cuyos propósitos comunicativos son reconocidos, aceptados y compartidos por una comunidad académica en particular –aquella que conforma el área de las Ciencias de la Educación– y por las instituciones educativas en las que se desempeñan los docentes. El conjunto de propósitos comunicativos otorga a la planificación, en tanto género, la estructura interna que la caracteriza y restringe la elección de contenido y estilo.

La descripción de la planificación que se presenta a continuación se basa en los cinco niveles clasificatorios de Heinemann y Viehweger (1998). De acuerdo con estos autores, las planificaciones se analizarán según su función, situación comunicativa, procedimientos, estructura textual y formas estilísticas prototípicas. Asimismo, pensando en las implicaciones didácticas de este trabajo, retomamos la distinción entre géneros profesionales y géneros de formación. Los géneros discursivos de formación tienen como objetivo “la instrucción, introducción y evaluación de los nuevos miembros de las culturas disciplinares” (Navarro, 2014, p. 33); son géneros epistémicos o “artefactos de enseñanza” (Thaiss y Myers Zawacki, 2006), pero no pueden pensarse desvinculados de las prácticas profesionales con las que dialogan (Russell y Cortés, 2012). Por ello, trabajamos las formas de textualización de la planificación a nivel de género profesional, pero entendiendo que, al mismo tiempo, este constituye un género de formación y que, uno y otro, se imbrican y retroalimentan constantemente.

4.1. Función

El objetivo global de una planificación es *diseñar, proyectar o programar* la enseñanza, establecer las decisiones respecto del qué, cómo, por qué y para qué se enseña lo que se enseña. En la planificación, las *funciones* que prevalecen, en un orden jerárquico, son fundamentalmente tres: comandar, informar y expresarse (Ciapuscio, 2012). Las funciones de comandar e informar contribuyen a *proyectar* en la medida en que, como parte de la enseñanza preactiva y de la dimensión intencional de la enseñanza, la planificación necesita definir y fundamentar posibles cursos de acción e interrelacionarlos con la práctica del aula.

La función de *comandar* se evidencia en la orientación de la planificación hacia la ejecución práctica de acciones. Se genera explícitamente a partir de un requerimiento, en respuesta a la pregunta de “¿cómo se hace?”

(Silvestri, 1995, p. 16). El docente (o futuro docente) produce un texto a partir de la pregunta cómo y qué hago para llevar adelante una clase y por qué lo hago de ese modo.

Sin embargo, este texto se sustenta en una toma de decisiones profundas que, si bien discursivamente suele estructurarse de forma técnica como instrucciones a seguir, en tanto práctica, construye un *razonamiento* sobre *cómo y por qué se hace -o se espera hacer- esa clase*. Las planificaciones avanzan un argumento, *expresan* la perspectiva teórica y epistemológica del docente, *informan* sobre una propuesta de enseñanza determinada. Asimismo, se inscriben dentro de una *familia de géneros* (Ciapuscio, 2012) (planes de estudios, programas, secuencias didácticas, etc.) y necesitan enfatizar coherencia en relación con los contenidos, objetivos, propósitos, estrategias, criterios e instrumentos de evaluación que recortan en el marco de los otros discursos con los que dialogan.

4.2. Situación comunicativa

El circuito de producción y recepción de las planificaciones responde canónicamente a la organización propia de las instituciones educativas. Por un lado, como género profesional, estas se producen teniendo en cuenta un doble destinatario: el propio docente y sus colegas y/o la institución en la que se inserta. De este modo, la programación funciona como modo de explicitar, explicar y fundamentar las propias intenciones de enseñanza, al mismo tiempo que se las comparte, discute y elabora con otros docentes y directivos. No obstante, el primer destinatario de la planificación es siempre el propio docente: aprovechar estos escritos como instancias de reflexión sobre la propia práctica implica ahondar en los potenciales epistémicos de la escritura (Carlino, 2005). La planificación se presenta entonces como un texto *polifónico* (conjuga distintas voces y saberes), *polimorfo* (asume distintos formatos) y *pluridestinado* (se dirige a diversos destinatarios que lo reciben con intereses diversos e incluso contrapuestos).

Cols (2004) asegura que, si la programación es parte constitutiva de la enseñanza y comprende los procesos y decisiones ligados a la concepción de la tarea, entonces más que un procedimiento añadido para responder a exigencias externas de control y comunicación de la tarea, la planificación obedece a un principio de estructuración y regulación interna. Así, distingue tres funciones básicas en relación con la planificación y sus circunstancias de producción:

- (a) *Una función de regulación y orientación de la acción*: la planificación esboza un curso de acción y define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- (b) *Una función de justificación, análisis y legitimación de la acción*: la programación otorga racionalidad a la tarea y da cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- (c) *Una función de representación y comunicación*: la planificación posibilita plasmar y hacer públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto – que puede presentar grados de formalización variable.

En una línea similar, Feldman y Palamidessi (2001) sostienen que la programación de la enseñanza ocurre siempre en un doble marco. Por un lado, se enmarca en algún conjunto de normas relativamente oficializadas por una institución. Este conjunto es variable y su fuerza prescriptiva oscila de acuerdo con el tipo de institución educativa de que se trate. Existen tradiciones muy diferenciadas acerca del nivel de decisiones que deben ser tomadas institucionalmente y los márgenes de libertad o de autonomía con que cuentan los profesores. Por otra parte, el proceso de preparación de la enseñanza está guiado por una manera de ver las cosas propia de cada profesor. El docente programa a partir de sus conocimientos y de sus experiencias y define así una perspectiva que combina concepciones en torno al aprendizaje, a la enseñanza, a su disciplina, a los fines de la educación, etcétera. Este doble marco impregna la situación comunicativa desde la que se planifica porque, por un lado, la ubica en un contexto institucional y, por otro, en un contexto de praxis reflexiva.

En situaciones de formación, finalmente, la planificación se escribe no solo para proyectar una clase y dar cuenta de ese trabajo preactivo, sino principalmente para comunicársela a los docentes que deben evaluarla. Y, en este punto, deslindar la planificación de la práctica de aula -la enseñanza preactiva de la activa-, añade un desafío a la transposición de esta práctica de escritura profesional (Molina, 2017) porque planificar se torna un “como si”. Esto es, los alumnos saben que están presentando un escrito en el marco de una relación asimétrica en la que serán evaluados. Lo importante, en dicho sentido, sería tratar de vigilar epistemológicamente cómo trabajamos ese género en la clase: anclar la planificación en una práctica de observación auténtica previa, coproducir con los alumnos desde un lugar de tutores y colegas que piensan colaborativamente una clase, discutir las implicaciones teóricas y prácticas de las decisiones que se toman, entender a la enseñanza como una práctica social que tiene, en la planificación, una dimensión discursiva que cristaliza su intencionalidad. Estas son las cuestiones que se trabajaron en el marco de la presente investigación-acción: los estudiantes observaron clases en escuelas secundarias para luego poder efectuar sus propuestas de enseñanza, esto es, para poder situarlas y fundamentarlas a partir del trabajo con instituciones y sujetos concretos.

4.3. Procedimientos y estructura textual

El concepto de procedimiento se refiere a la forma o modo a través de los cuales interactúan lector y escritor de manera tal de lograr ciertos efectos o propósitos en situaciones específicas (Ciapuscio, 2012). Heinemann y Viehweger (1998) denominan “procesos de desarrollo textual” a qué y cuánta información se desarrolla en un texto. Asimismo es importante destacar cómo se desenvuelve esta práctica de escritura mediante la utilización de recursos como descripción, explicación, fundamentación, instrucción.

La información de la planificación se distribuye en una serie de categorías más o menos obligatorias, categorías que dan cuenta de la lógica que sustenta la toma de decisiones y las proyecciones en torno a la enseñanza, categorías que, en las tensiones entre enfoques técnicos y prácticos, el docente precisa seguir pero que, a su vez, requiere trabajar con cierto margen de libertad. La Tabla 1, con base en los aportes de Cols (2004) y Davini (2008), indica la posible distribución de la información, sin delimitar un orden rígido. En la mayoría de los textos analizados, las planificaciones de los estudiantes se organizan a partir de estas categorías como entidades discretas, aunque muchas veces dos categorías pueden construirse casi fusionadas (estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, por ejemplo) o pueden alternarse de acuerdo con qué es lo que se desee enfatizar. La tercera columna de la tabla sintetiza los procedimientos de desarrollo textual, en cuanto a la relación entre el tipo de información de cada parte y el procedimiento más común para desarrollarla. En este sentido, cabe destacar que, en las 93 planificaciones analizadas, el 88% (82 planificaciones) cumplieron con esta estructura textual prototípica que se trabajó explícitamente (mediante modelos, aportes teóricos y diversos borradores). El 12% restante (11 planificaciones) organizaron sus textos de formas alternativas: aunando estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje, omitiendo los apartados de encuadre y evaluación o confundiendo propósitos y objetivos.

Tabla 1. Principales categorías, información y procedimientos de desarrollo de la información en las planificaciones de clase.

CATEGORÍA	INFORMACIÓN	PROCEDIMIENTOS DE DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN
ENCUADRE	Ubicación de la propuesta en el marco de una determinada asignatura, año, institución, caracterización del grupo, etc.	Fundamentación - Explicación

PROPÓSITOS	Identificación, desde la perspectiva del docente, de los fines o metas educativas a alcanzar que aportan direccionalidad a la propuesta de enseñanza. Propósitos que precisan estar en correlación con la concepción de enseñanza y aprendizaje que subyace a la propuesta.	Fundamentación - Expresión
OBJETIVOS	Definir los objetivos de aprendizaje específicos para esa clase en particular.	Indicación - Expresión
CONTENIDOS	El profesor “trabaja” con el contenido <i>en vistas de</i> la enseñanza: lo selecciona, secuencia y organiza de acuerdo con diversos criterios como pueden ser la dificultad, las características de los estudiantes, el contexto, los propósitos educativos y los objetivos de aprendizaje que se proponga alcanzar, etc.	Indicación - Explicación
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Detalle de las decisiones sobre cómo enseñar los contenidos seleccionados considerando los objetivos y los propósitos (por qué y para qué). Indicar la orientación que adoptará la enseñanza, esto es, si el énfasis será hacia la instrucción (con mayor protagonismo y conducción del profesor) o hacia la guía (con mayor protagonismo del grupo de estudiantes, orientados por el profesor). Establecer si en la enseñanza predominará el aprendizaje de conceptos o principios o el desarrollo de habilidades y prácticas. Explicitar los recursos y materiales a utilizar.	Indicación - Explicación - Fundamentación
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	Explicar qué actividades deberían realizar los alumnos para aprender los contenidos. Las actividades de aprendizaje deberán ser coherentes con la características del contenido y con la estrategia de enseñanza adoptada.	Explicación
EVALUACIÓN (CRITERIOS E INSTRUMENTOS)	La evaluación constituye un proceso por el cual se construye conocimiento variado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus resultados. Indicar qué (criterios) y cómo (instrumentos) se evaluarán los aprendizajes.	Indicación
IMPERATIVO DE COHERENCIA INTERNA ENTRE LAS DISTINTAS CATEGORÍAS		

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 1 muestra que, en líneas generales, en la planificación puede señalarse una superestructura abarcadora cuyos componentes precisan contar con una coherencia interna fuerte. En dicha coherencia interna, descansan las funciones centrales de *comandar*, *informar* y *expresarse* de la planificación, entendiendo que diseñar un proyecto de enseñanza, planificar una clase, requiere siempre la expresión de una intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica. Siguiendo a Schwab (1973), planificar exige ejercer una práctica deliberativa: elegir un curso de acción y sostenerlo desde una propuesta coherente, puesto que no se puede sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la propia práctica de enseñanza.

En lo que atañe a la formación docente, la planificación se presenta al estudiante como un género complejo y, en ocasiones, impreciso en su estructuración. Impreciso en la medida en que, dentro de la didáctica, los debates entre las corrientes tecnicistas y prácticas o procesuales han ubicado a la planificación -y, de cierta forma, a su

manifestación textual- en el centro de las polémicas. Desde allí, los formatos se han multiplicado exponencialmente: se puede planificar con listado de ítems, en prosa, con guión conjetural, en tabla, etcétera. Sin embargo, cuando se piensa su situación comunicativa y sus funciones, *planificar* requiere de un razonamiento profundo y una exactitud extrema que den cuenta de los fundamentos y los cursos de acciones necesarios para llevar adelante una propuesta de enseñanza determinada. El trabajo en la formación docente requiere orientarse a mostrar que la planificación, pese a ser un género profesional altamente técnico, cuya estructura muestra secciones estancas y sin articulación explícita, no puede ser nunca formulaico y ritualizado. En la actualidad, la planificación articula y tensiona racionalidades técnicas y procesuales y en dichas articulaciones y tensiones su textualización precisa problematizarse. La escritura de la planificación esconde, en su concisión e iteración, las complejidades epistemológicas y prácticas que la sustentan, sus finalidades y sus alcances para la práctica profesional de los docentes.

4.4. Formas estilísticas prototípicas

En relación con las formas estilísticas prototípicas, podemos destacar, entre otras, procesos de objetivación, abundantes nominalizaciones, uso de infinitivos, vocablos específicos y determinadas colocaciones que son propias de la planificación.

- *Procesos de objetivación*: las planificaciones ocultan al sujeto que las produce. El docente, como autor, está ausente, invisibilizado. Solo en las estrategias de enseñanza (siempre que no se redacten en voz pasiva), pueden encontrarse algunas huellas de la enunciación (empleo de la primera persona del singular o plural).

- *Abundantes nominalizaciones*: las planificaciones nominalizan casi todo lo que proponen y lo hacen ya sea sustantivando los verbos o bien utilizando infinitivos con valor sustantivo. La nominalización es un procedimiento léxico-sintáctico que se manifiesta como metáfora gramatical y contribuye también a ese proceso de objetivación, de elisión del sujeto.

- *Vocablos específicos*: las planificaciones requieren que los docentes usen vocablos propios de la didáctica (contenidos, propósitos, objetivos, etcétera) y que, a su vez, los conjuguen con otros provenientes de sus campos disciplinares de referencia. El inconveniente reside en que muchas de las categorías didácticas específicas de la planificación tienen correlato en el lenguaje cotidiano (objetivos, propósitos, criterios, por ejemplo), por lo que resulta necesario enfatizar la lógica de la didáctica como campo disciplinar de pleno derecho para no caer en interpretaciones de sentido común de tales vocablos.

- Aparición de *determinadas colocaciones*, es decir, empleo frecuente de ciertas construcciones sintácticas y combinaciones fijas de palabras que aparecen en conjunto y su concurrencia es típica de ciertos ámbitos comunicativos (Ciapuscio, 2005). En las planificaciones, por ejemplo, muchos de los propósitos se enuncian con infinitivos y acciones estereotipadas como “fomentar el pensamiento crítico”, o “promover el trabajo en grupo”. En la evaluación, además, es común encontrar “observación y registro en lista de control”. Estas combinaciones más o menos fijas de palabras se vinculan con conceptos teóricos definidos dentro del campo pero, con frecuencia, se reproducen acríticamente sin pensar en la singularidad de la propuesta.

El contenido de la planificación desde la perspectiva de la Lingüística Textual incluye orientaciones textuales específicas para que el receptor sepa qué acciones -mentales o prácticas- se deben realizar y por qué hacerlo. Estas formas estilísticas prototípicas se orientan en tal sentido. La escritura de la planificación está altamente pautada, con una estructura que parece alejada de la acción en sí. Claro contraste entre una práctica de escritura que se pide como expresión de ideas propias y creativas, y un formato que se siente como extraño, anquilosado.

En la Tabla 2, pueden observarse ejemplos de planificaciones escritas por estudiantes universitarios de distintos profesados. Destacan los procesos de objetivación, las nominalizaciones y las colocaciones.

Tabla 2. Extractos de planificaciones escritas por estudiantes universitarios de diversos profesados

CATEGORÍA	EJEMPLOS DE ESCRITURA
ENCUADRE	<p>“La siguiente planificación está destinada al curso 6° “A” (orientación en Humanidades, turno mañana) de la Escuela XXX. Es un curso que cuenta con 22 alumnos, 13 chicas y 9 chicos de entre 16 y 18 años. La materia en la que esta clase se enmarca es “Literatura”, con una carga horaria de 3 módulos semanales. Un primer diagnóstico nos revela un ambiente propiciatorio, en el que se percibe una buena predisposición para el trabajo (probablemente influenciada por la estrecha vinculación entre la materia y la orientación elegida) y un vínculo cercano con el docente que favorece el hecho educativo. [...] [Los estudiantes] están dispuestos en tres hileras de bancos dobles, y no se ha visto en el transcurso de las semanas que este orden se alterara, lo cual nos da, además, la pauta de que es un grupo organizado” [Letras].</p>
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Poner de relieve el carácter fundamentalmente heterogéneo de nuestra sociedad y de nuestra lengua” [Letras]. - “Transmitir una imagen de ciencia como actividad contextualizada social e históricamente, y cuyos resultados y conclusiones son parciales, provisionales y cambiantes” [Química]. - “Propiciar el debate de ideas y la confrontación de diversas posiciones en el trabajo grupal, durante el proceso de resolución de las situaciones planteadas” [Historia].
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Reconocer, en el texto trabajado, marcas históricas que repercuten en la actualidad” [Letras]. - “Analizar desde una mirada crítica los procesos culturales y las prácticas sociales y comunicacionales a fin de desarrollar un pensamiento crítico en relación con la influencia de los medios de comunicación y la manipulación mediática” [Ciencias de la Educación]. - “Lograr que los estudiantes reconozcan la importancia de las expresiones simbólicas de la química en cuanto a su uso, sentido y significado de las ecuaciones” [Química]. - “Adquieran hábitos de trabajo grupal, estableciendo acuerdos durante la tarea, expresando disensos o precisando ideas” [Matemática].
CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> - “Sainete y grotesco criollo. Obra dramática: <i>Mustafá</i> de Armando Discépolo” [Letras]. - “Manipulación mediática (según Noam Chomsky)” [Ciencias de la Educación]. - “Análisis crítico de discursos, artículos periodísticos y editoriales, y su influencia en la sociedad” [Ciencias de la Educación]. - “Trabajo grupal” [Filosofía].

<p>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Uso del pizarrón de manera simultánea a la contribución personal de cada estudiante, recolectando palabras clave que permitan reconocer experiencias comunes entre las historias familiares” [Letras]. - “Cuestionamiento a los/as estudiantes sobre su propio conocimiento previo respecto de la imagen: ‘¿alguien la vio, la conoce?, ¿qué ideas se les ocurren viendo esta imagen?, ¿qué representa para ustedes?, ¿qué creen que quiso representar el autor?’ ‘¿cómo creen que podrían caracterizarse este proceso, en términos de estrategias que incluye la manipulación mediática?’” [Ciencias de la Educación]. - “Se les pide a los/as alumnos/as que retiren los materiales que creen convenientes para llevar a cabo la experiencia, y comiencen con el desarrollo de la actividad 2. Se les informa que al finalizar la clase deberán entregar la resolución de las actividades por escrito (uno por grupo) y una hoja aparte con la calificación de cada uno/a de los/as integrantes” [Química].
<p>ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Toma de apuntes de lo expuesto en relación al contexto histórico y literario” [Letras]. - “Respuesta y socialización de lluvia de ideas, pensamientos y posturas en relación a la imagen presentada” [Filosofía]. - “Cada grupo retira los materiales que cree necesarios para la realización de la experiencia, comienzan con la planificación de la experiencia, la redactan detallando los pasos a seguir, y luego la llevan a cabo y registran los resultados. Por último, comentan por escrito si los resultados de la experiencia cumplieron con el objetivo propuesto, y en caso de no ser así, deben indicar donde les parece que estuvo el error” [Química].
<p>EVALUACIÓN (CRITERIOS E INSTRUMENTOS)</p>	<p><i>Criterios:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Correcta presentación del trabajo acorde a lo solicitado, en tiempo y forma” [Matemática]. - “Uso de expresiones simbólicas de la química” [Química]. <p><i>Instrumentos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Observación y registro en listas de control de las dinámicas que en ellos (grupos) se desarrollan” [Historia]. - “Producción escrita” [Geociencias].

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la información trabajada en las planificaciones, la Tabla 2 muestra que los futuros docentes se conciben como sujetos activos y sus propuestas buscan acercar los contenidos disciplinares a los intereses de los estudiantes. Los contenidos no incluyen únicamente aspectos conceptuales y teóricos de las asignaturas, sino que también contemplan prácticas, habilidades, disposiciones y actitudes. Estas cuestiones evidencian una toma de decisión de los estudiantes de formación docente en relación con cómo conciben sus disciplinas y su enseñanza, cómo ven a sus alumnos, los modos en los que proyectan su tarea docente.

En lo que refiere a las formas estilísticas propiamente dichas, de modo similar a lo que ocurre con los textos científico-académicos, en las planificaciones los estudiantes emplean abundantes despersonalizaciones. Su voz como futuros docentes se anonimiza detrás de una serie de categorías que buscan objetivar una propuesta de enseñanza que es inherentemente subjetiva, compleja y situada, siempre vinculada con la inmediatez y la multidimensionalidad del aula.

5. Conclusiones

Una planificación se sustenta en la idea de previsión, de la forma en que se quiere que se produzca el aprendizaje en la práctica. En este sentido da cuenta de la intencionalidad de la enseñanza, anticipando los modos de actuación, disponiendo y articulando los diversos elementos de la enseñanza.

La programación o planificación didáctica históricamente es central desde la aparición del movimiento denominado racionalidad técnica. En esta etapa de la didáctica, se hace hincapié en el ordenamiento de sus elementos con predominio de la clasificación de objetivos. Se pretende la eficiencia y eficacia por medio de la explicitación de los pasos a seguir, un ordenamiento prescriptivo que intenta evitar la improvisación y controlar la situación de enseñanza. El docente se erige como un tecnócrata y la enseñanza, como un fenómeno controlable. Desde esta perspectiva, una buena planificación asegura una buena clase. En contraposición y a partir del enfoque de la didáctica crítica, en la que enseñar y aprender se presentan como fenómenos complejos e inciertos, la planificación se concibe como una hipótesis de trabajo. Su importancia radica en la posibilidad de pensar y reflexionar (Perrenoud, 2007) sobre la intencionalidad que caracteriza la práctica docente, explicitar la toma de decisiones fundamentada del docente respecto de la enseñanza y el aprendizaje situados en contextos concretos.

Aprender a planificar las situaciones de enseñanza y aprendizaje constituye una capacidad fundamental a la hora de pensar la tarea docente en todos los niveles educativos (John, 2006). Como vimos, la planificación es una práctica de escritura o un texto complejo: polifónico, polimorfo y pluridestinado. En la planificación escrita, múltiples voces y saberes se conjugan. No hay una sola forma de plasmar las ideas, ni un destinatario (a excepción del propio docente) específicamente definido. En estos escritos, retóricamente, se invisibilizan algunos aspectos relevantes para pensar la enseñanza y el aprendizaje como la noción de complejidad, incertidumbre, el lugar del saber y la relación del saber del docente, entre otros. Estas complejidades son las que se abordan en las tutorías con los estudiantes. Se trabaja así iterativamente, en pequeños grupos de hasta 10 estudiantes, sobre la selección, secuenciación y jerarquización de contenidos, la delimitación de estrategias de enseñanza y el esbozo de objetivos y propósitos como ejes vertebradores de ese proceso de toma de decisiones que conlleva la programación de la enseñanza. Los resultados dan cuenta de la apropiación de estas categorías y de su trabajo situado en relación con las observaciones realizadas.

Sin embargo, consideramos que la complejidad del texto, incluso en su aparente simplicidad técnica, refleja la multidimensionalidad de la práctica a la que refiere y sobre la que proyecta. Por eso partimos de pensar la planificación didáctica como una herramienta imprescindible a la hora de enseñar. Su escritura no es un acto menor. Como señala Richardson (1994), la selección que hacemos de los discursos que usamos “dan sentido en formas o maneras que no son reducibles unas a otras” (p. 518). La escritura sirve para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (Carlino, 2005). Bazerman (2010) sostiene que “escribir involucra a otras personas. Uno responde a y construye sobre las afirmaciones de terceros; uno incluso escribe para que otros lean. Como lector y escritor, uno conversa con otros sobre la página escrita” (p. 1). Escribir constituye un medio para acrecentar, revisar y transformar el propio saber, para conversar con uno mismo y con los demás, para *hacer*, *hacernos* y *hacer con* otros. La planificación didáctica, en tanto género profesional y de formación, configura una parte sustancial del *hacer* docente y de la enseñanza como acción intencional que se proyecta, efectúa y reflexiona siempre *en relación con* y *para* un otro.

Referencias bibliográficas

- Augustowsky, G. (2000). La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de transformación curricular. *Revista IICE*, año 8, Nro. 16, 40-49.
- Barrère, A. (2002). *Les Enseignants au travail. Routines incertaines [Los profesores en el trabajo. Rutinas inciertas]*. L'Harmattan.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines [El escritor informado: El uso de las fuentes en las disciplinas]*. The WAC Clearinghouse.
- Bombini, G. y Labeur, P. (2014). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 20, 22-36.
- Brinker, K. (1988) *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden [Análisis lingüístico de textos. Una introducción a los conceptos y métodos básicos]*. Erich Schmidt.
- Brito, A. (2003). Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros. *Propuesta Educativa*, 12(26). Disponible en: <https://isfdbrasil-mis.infed.edu.ar/sitio/upload/24566.pdf>
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carlino, P. (2005) Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1195505>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos*, 38(57), 31-48. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000100003
- Ciapuscio, G. (2012). La lingüística de los géneros y su relevancia para la traducción. En M. Shiro, P. Charaudeau y L. Granato (eds.), *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis* (pp. 87-98). Iberoamericana.
- Ciapuscio, G., Adelstein, A. y Gallardo, S. (2010). El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 317-345). Editorial Planeta.
- Ciapuscio, G. y Kuguel, I. (2002). Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En J. García Palacios y M. T. Fuentes (Eds.), *Entre la terminología, el texto y la traducción* (pp. 37-73). Almar.
- Cols, E. (2004). *Programación de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Letras.
- Cros, F. (2011). Pourquoi l'écriture est-elle nécessaire aux enseignants? *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*, 10, 1-5.
- Contreras Domingo, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 5-28.
- Daunay, B. y Morisse, M. (2009). Les écrits professionnels des enseignants: entre prescrit et réel, entre individuelle et collectif [Escritos profesionales de los profesores: entre lo prescrito y lo real, entre lo individual y lo colectivo]. En F. Cros, L. Lafortune y M. Morisse, *Les écritures en situations professionnelles [Escribir en situaciones profesionales]* (pp. 41-69). Presses Universitaires du Québec.

- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés [Redacción y comunicación laboral. Prácticas de escritura de los educadores especiales]*. Presses universitaire du Septentrion.
- Dussel, I. (1994) Sobre el discurso pedagógico: a propósito del libro La estructura del discurso pedagógico. *Revista Propuesta Educativa*, 5(11), 55-58.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Editorial Aique.
- Heinemann M. y W. Heinemman (2002). *Grundlagen der Textlinguistik [Fundamentos de la Lingüística Textual]*. Max Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000). Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick [Tipos de texto. En la discusión sobre las clases básicas de comunicación. Revisión y perspectivas]. En K. Adamzik (ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analysen [Tipos de texto. Reflexiones y análisis]* (pp. 9-29). Stauffenburg.
- Heinemann, W. y Viehweger (1991). *Textlinguistik [Lingüística textual]*. Knowledge.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- John, P. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model, *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498 <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270500363620>
- König, J., Bremerich-Vos, A., Buchholtz, C. Y Glutsch, N. (2020). General pedagogical knowledge, pedagogical adaptivity in written lesson plans, and instructional practice among preservice teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 52(6), 800-822. DOI: 10.1080/00220272.2020.1752804.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach [Diseño de investigación cualitativa: Un enfoque interactivo]*. Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis [Estrategias de categorización y conexión en el análisis de datos cualitativos]. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods [Manual de métodos emergentes]* (pp. 85-106). Guilford Press.
- Molina, M.E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Revista Enunciación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia)*, Vol. 22, 138-153. <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/11929/13403>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153-182). Academia Chilena de la Lengua-Planeta.
- Padilla, C. (2015). Formación docente continua y escritura epistémica: caminos de transformación de las prácticas. *III Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa*. Panel sobre Alfabetización inicial: construcción de un proyecto de formación para la Unidad Pedagógica. La Plata, Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry [La escritura: Un método de investigación]. En Denzin N. y Lincoln Y. (eds) *Handbook of qualitative research [Manual de investigación cualitativa]* (pp. 516-29). Sage.
- Russel, D. R., y Cortés, V. (2012). Academic and scientific texts: The same or different communities? In M. Castelló y C. Donahue (Eds.), *University writing: Selves and texts in academic societies* (pp. 3-17). Emerald Group.
- Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En J.F. Angulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 135-160). Ediciones Aljibe.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo*. El Ateneo.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Eudeba.
- Souto, M. (2000). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En *Ficha de Cátedra N° 1 de Didáctica II* (pp. 54-58). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Stenhouse, L. (1984). *Curriculum research and the art of the teacher [La investigación curricular y el arte del profesor]*. Mimeo.
- Thaiss, C. J. y Myers Zawacki, T. (2006). *Engaged Writers and Dynamic Disciplines: Research on the Academic Writing Life [Escritores comprometidos y disciplinas dinámicas: Investigación sobre la vida académica de la escritura]*. Boynton/Cook Heinemann.
- Van Eemeren, F. (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-dialectical Perspective [Teoría de la argumentación: Una perspectiva pragma-dialéctica]*. Springer.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.
- Zoppi, A. M. (2008). *El planeamiento de la educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila.

Fecha de presentación: 18/11/2020

Fecha de aprobación: 18/03/2021

LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN LOS DISPOSITIVOS DE DEVOLUCIÓN POSCLASE

Teachers' interventions on post-class feedback devices

María Soledad Manrique, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.
solemanrique@yahoo.com.ar

Alicia Edith Marconi, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
alicia-marconi@hotmail.com

Manrique, M. S y Marconi, A. E. (2021). Las intervenciones docentes en los dispositivos de devolución posclase. *RAES*, 13(22), pp. 203-220.

Resumen

El objetivo de este trabajo es profundizar en la caracterización de un tipo particular de dispositivo de formación docente inicial que se denomina “devolución posclase”. Particularmente, hará foco en las intervenciones docentes en esta instancia. Con este fin, se consideran para este trabajo tres devoluciones realizadas por una profesora de prácticas a un practicante de una Carrera de Profesorado en Lengua Extranjera en una Universidad en Argentina. Se realizó un microanálisis de la interacción y se elaboraron inductivamente categorías a través del método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). Los resultados muestran que la acreditación, con su legalidad y su lógica, le da sentido a la situación de devolución, y es, dentro de esta lógica, que tienen lugar los procesos de formación – básicamente, el desarrollo de capacidades como la de reflexionar. La dimensión formativa se manifiesta en las intervenciones en las que no solo se refiere a la clase misma, sino también al modo en que el practicante piensa acerca de ella. Cuando las respuestas del practicante no son retomadas por la formadora, el equilibrio entre ambas funciones – evaluativa y formativa – se inclina hacia el primer término.

Palabras Clave: formación docente inicial / reflexión / evaluación / interacción social / práctica pedagógica

Abstract

The objective of this work is to deepen into the characterization of a particular type of initial teacher training device called “post-class feedback”. In particular, we will focus on teaching interventions in this instance. To this end, we consider for this paper three “feedbacks” made by an internship teacher to an intern of a Teaching Degree in Foreign Language at a University in Argentina. Microanalysis of interaction was made and categories were inductively elaborated through the constant comparative method (Glaser & Strauss, 1967). The results show that accreditation, with its legality and logic, gives meaning to the feedback situation, and it is within this logic that teacher education processes take place - basically the development of capacities such

as reflection. The formative dimension is evident in the teacher educator's interventions in which the topic of conversation is not only the class itself, but also the way the student teacher thinks about the class. When the student teachers' answers are not revisited by the teacher educator, the balance between both functions - evaluative and formative - leans towards the first one.

Key words: initial teacher education / reflection / evaluation / social interaction / teaching practice

Introducción

El trabajo que presentamos tiene por objetivo caracterizar las devoluciones posclase y pone especial atención en las intervenciones de la formadora.

En el contexto de las prácticas docentes en Argentina, las devoluciones posclase (o devoluciones) se constituyen en un dispositivo particular incluido en un dispositivo complejo – la Práctica Profesional Supervisada (Steiman, 2018) – que, a su vez, forma parte del dispositivo de formación docente inicial.

Todo dispositivo de formación tiene la cualidad de ser mediador de la formación y provocador de cambio (Barbier, 1999; Ferry, 1997; Souto, 1999). Aunque hay estudios que describen las dificultades que conlleva el cambio (Manrique, 2017; Manrique & Mazza, 2016) y otros que señalan que el cambio en las representaciones implícitas no garantiza necesariamente que se modifique el desempeño de quien las sustenta (Atkinson & Claxton, 2000), la intencionalidad de promover cambios siempre está presente. Las devoluciones constituyen un dispositivo de formación en este sentido.

En términos concretos, las devoluciones toman la forma de una interacción oral entre formador y practicante que tiene lugar después de finalizada la observación de una clase impartida por el practicante. A través de su participación en esta instancia de prácticas y su aprobación, junto con el resto de las asignaturas de la carrera, el practicante obtendrá un título que lo habilitará a ejercer la docencia.

Durante el intercambio entre formador y practicante, se reponen aspectos de un evento que tuvo lugar en otro tiempo y espacio – la clase impartida, que se convierten en un objeto para ser observado con fines formativos y evaluativos. El contenido de este intercambio constituye un recorte de la formadora que selecciona del acontecimiento de la clase, determinada información, de acuerdo a cierta intencionalidad pedagógica (Molloy, 2009).

En este intercambio, puede tener lugar la reflexión. La reflexión puede involucrar por lo menos tres niveles diferentes (Belenky, 1996; Van Manen, 1977): un nivel técnico instrumental, que implica analizar la selección y aplicación de conocimientos, habilidades técnicas y estrategias didácticas en el aula; un nivel hermenéutico-fenomenológico, que integra reflexiones sobre los presupuestos implícitos, juicios, significados, criterios educativos y un nivel crítico, al cual se agregan cuestiones morales, éticas y normativas, presentes en la acción educativa, que refieren al valor social del conocimiento. Algunos autores (Alatorre Cuevas, 2013; Manrique & Sanchez Troussel, 2014; Zeichner, 1994) designan como reflexión propiamente dicha solo a los últimos dos niveles que suponen una interrogación sobre los propios presupuestos, fundamentos, valores y creencias implícitas en el propio actuar - el porqué y el para qué de las acciones - que permite hacer explícito aquello que, en tanto naturalizado, subyace a la conciencia y funciona de manera automática.

El intercambio que constituye la devolución puede también cumplir la función de evaluar. Es clásica ya la distinción entre “evaluación sumativa” y “evaluación formativa” (Scriven, 1967) similar a la distinción entre “control” y “evaluación” (Ardoino & Berger, 1990). Una de las características principales que distingue una y otra forma es la función que cumple: evaluar para acreditar en la sumativa y proporcionar información para motorizar el proceso de aprendizaje en la formativa. Una de las características que indica que una evaluación es formativa es, precisamente, la presencia de devoluciones que proporcionan información que contribuye a guiar el proceso de aprendizaje.

Con el fin de caracterizar las intervenciones docentes en las devoluciones, tomamos para este trabajo el análisis de tres de ellas por parte de una formadora a un mismo practicante de una universidad nacional argentina en una carrera de profesorado en lenguas extranjeras.

El trabajo que presentamos permite responder a las siguientes preguntas que surgieron del análisis: ¿Qué características tienen las devoluciones posclase en el profesorado de lenguas extranjeras? ¿Qué funciones cumplen? ¿Qué forma toma la función evaluativa? ¿Qué lugar ocupa la evaluación negativa? ¿Qué espacio

hay para la reflexión en ese marco? ¿Qué función cumplen las reglas de cortesía? ¿Cómo se abordan los estados emocionales que se generan?

Los resultados pueden contribuir al perfeccionamiento del dispositivo, su diseño y su implementación.

Marco teórico y antecedentes

El sentido de la tarea en una situación de enseñanza

Para comprender los procesos que tienen lugar en una situación de enseñanza, es útil pensar el aula como un “medioambiente” multidimensional en donde conviven una variedad de elementos diferentes (Doyle, 1983; Mazza, 2016). Es en ese medioambiente que las acciones de quienes participan en él toman sentido. Estas acciones imbuidas de sentido constituyen la tarea. Se trata de hipótesis que refieren a significados más o menos compartidos acerca de aquello que se espera que cada participante haga, al dirigir su modo de pensar y de actuar. En cada situación, todos estos sentidos atribuidos - lo que cada uno de los estudiantes interpreta que se espera de ellos, lo que la docente interpreta de la situación, lo que un observador externo interpreta, etc. - pueden coincidir más o menos, pero son negociados y renegociados afectando el medioambiente, ese espacio de intermediación, de encuentro entre los actores, que permanece siempre abierto y dinámico (Mazza, 2013).

Evaluación y acreditación

La evaluación cumple múltiples funciones para docentes y alumnos (Camillioni, 1998). A los docentes puede ayudarlos a conocer el estado inicial de los conocimientos de los alumnos o su progreso, a conocer y localizar sus dificultades para tomar decisiones. A los estudiantes, les ofrece información acerca de sus progresos en relación con los objetivos propuestos y acerca de sus deficiencias. Puede ayudar a comparar su rendimiento con el rendimiento esperado por el profesor, según una norma general y también a fijar su nivel de aspiración al alcance de sus posibilidades.

En la práctica docente se integran la evaluación - como juicio o apreciación, que permite ponderar el valor - y la acreditación, que tiene una relación directa con la certificación, los títulos y el sistema educativo (Palau de Maté, 1998). Llevado al nivel de la formación docente, Copland y sus colaboradores (2009) refieren precisamente a esta tensión en el doble rol que asume el docente de prácticas, en relación con la evaluación y la acreditación.

El poder y el control

Para comprender mejor la cuestión de la evaluación, es importante abordar el tema del poder. Bernstein (1990) desarrolló una teoría que explica cómo las relaciones sociales se traducen en la escuela. De acuerdo a esta teoría, el poder provoca diferenciaciones en el espacio social homogéneo, genera desigualdades y establece un orden. En función de este orden, se ubica a los individuos en categorías diferentes – por ejemplo, formador y practicante- que tienen diferencias en cuanto a derechos, beneficios, obligaciones. Las categorías pueden estar más o menos separadas. Cuanto más separadas y rígidas sean, más fuerte es la clasificación. Una clasificación débil, en cambio, implicará la posibilidad de los individuos de cambiar de categoría o a las categorías de acercarse.

La clasificación refiere al aspecto estructural del poder. Al aspecto dinámico del poder, Bernstein (1990) lo identifica como “control” y lo designa como “enmarcamiento”. Refiere a la selección de la comunicación - quién puede decir qué, cuándo y cómo -, la secuenciación, su ritmo, y los criterios que hacen posible la comunicación. Es desde el enmarcamiento, que se reproducen las categorías y sus distancias. A través de la participación en estas relaciones, se socializan los individuos en esas relaciones y se reproduce el poder.

Otros estudios sobre devoluciones

Copland, Ma y Mann (2009) estudiaron las devoluciones a practicantes que se forman como docentes de lengua extranjera en Sudáfrica y en el Reino Unido, al enfocarse en los efectos que tiene el empleo de criterios personales por parte del formador. El estudio mostró que, como los criterios personales no se encuentran explícitos y varían de formador en formador, generan tensión en dos sentidos. Por un lado, el practicante se siente inseguro y desconcertado, ya que no sabe qué aspecto de su práctica mejorar y cuál será la demanda del formador en esa clase; y, por otro, producen un sentimiento de injusticia, por ser evaluados según criterios subjetivos.

Respecto de la presencia de instancias de reflexión en las devoluciones, concluyeron que las oportunidades que genera el formador son escasas y, en cambio, es común la intolerancia frente a respuestas divergentes. Cuando no hay coincidencias en las interpretaciones con el practicante, el formador hace prevalecer su propio conocimiento. En línea con otros estudios (Beck & Kosnik, 2002; Farr, 2010; Bjørndal, 2020) muestran cómo los practicantes se dedican a responder a las necesidades o motivaciones del formador.

En relación con el vínculo entre reflexión y evaluación, varios estudios realizados sobre devoluciones en los procesos de formación en las prácticas mostraron que, rara vez, conllevan reflexión y pensamiento conjunto entre los actores involucrados (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel & Durand, 2004; Fairbanks, Freedman & Kahn, 2000; Van Velzen & Volman, 2009). De allí, el escaso valor formativo que revisten, según estos estudios.

Otras investigaciones (Gibbs, 2006) mostraron que para favorecer la reflexión es necesario un ámbito de confianza en el que sea posible revelar concepciones propias, sin temor a correr riesgo de acreditar el espacio o verse perjudicado en la calificación.

Un tipo de evaluación que fue identificada como motivadora para los estudiantes es la que identificó Hughes (2011), quien la denominó “ipsativa”. A diferencia de las evaluaciones formativas, que están vinculadas a criterios externos, en las ipsativas los logros se miden tomando como referencia el desempeño previo de ese mismo practicante. Permiten determinar el grado de progreso personal en un lapso de tiempo.

Metodología

La investigación constituye un estudio cualitativo y tiene como marco epistemológico las teorías de la complejidad (Morin, 1996), pues considera el dispositivo “devolución” como un objeto complejo.

El caso que se considera en este trabajo es parte del corpus de una tesis de doctorado que tiene por objeto de estudio las devoluciones.

Para este trabajo se consideran tres devoluciones de una profesora de prácticas a un practicante, grabadas y transcritas en detalle.

La institución, la materia en la cual se desarrollan las devoluciones y los sujetos participantes

El estudio tuvo lugar en la materia Práctica Profesional en un Profesorado en Lengua Extranjera en una Universidad Nacional Argentina.

La Cátedra organiza los contenidos en los siguientes espacios:

a) Un taller intensivo, previo al trayecto de prácticas docentes, que consiste en una instancia de revisión de lo aprendido en didáctica.

b) El trayecto de prácticas docentes comprende el dictado de aproximadamente 10 clases, en dos instituciones educativas diferentes. En él, tienen lugar las devoluciones que son el objeto de estudio de este proyecto. Se trata de la primera y única práctica en toda la carrera, según el plan de estudios vigente.

c) Un espacio en el que los practicantes elaboran y presentan un proyecto de investigación - acción sobre una problemática elegida según su propia experiencia durante la práctica realizada.

Para acreditar la materia, los practicantes deben aprobar cada uno de estos espacios. El espacio particular en el que tiene lugar las devoluciones - (b) - toma como criterio de evaluación el desempeño.

Para muchos de los practicantes, la materia es la última instancia antes de obtener el título de profesor. Varios de ellos ya se han insertado en el contexto laboral, mientras que otros no tienen ningún tipo de experiencia docente.

El practicante que participa en la investigación tiene 25 años y se encuentra ya inserto en el mundo laboral, pues trabaja desde hace dos meses en una institución privada en el nivel medio. La formadora tiene 31 años y lleva 6 meses de trabajo en la Cátedra.

Procedimiento de análisis

A partir del método comparativo constante, (Glaser & Strauss, 1967) se creó inductivamente un sistema de categorías, que permite describir en profundidad las intervenciones de la formadora y las del practicante.

Este sistema tomó los siguientes criterios para la creación de las categorías: el rol que desempeña el formador y la función que cumple la intervención, el modo en que se define al practicante en esa intervención – la definición del destinatario, según la teoría polifónica de la enunciación (Ducrot, 2001) -, el objeto al que se refiere en la intervención, es decir el contenido. Básicamente, se encontraron tres tipos diferentes de intervenciones del formador, que a su vez contienen subtipos: evaluativa, formativa y de cortesía.

En relación con las participaciones del practicante, se identificaron intervenciones en relación con las intervenciones de la formadora, en relación con la clase dada y en relación con estados emocionales. Si bien no constituyen el foco de este análisis, fueron incluidas cuando colaboran con la comprensión de las intervenciones de la formadora, que son el objeto del artículo.

En los resultados, se muestran fragmentos que ilustran estas categorías y sus subcategorías.

Se llevó a cabo, por último, un microanálisis discursivo (Sinclair & Coulthard, 1992) para considerar la interacción entre la formadora y el practicante.

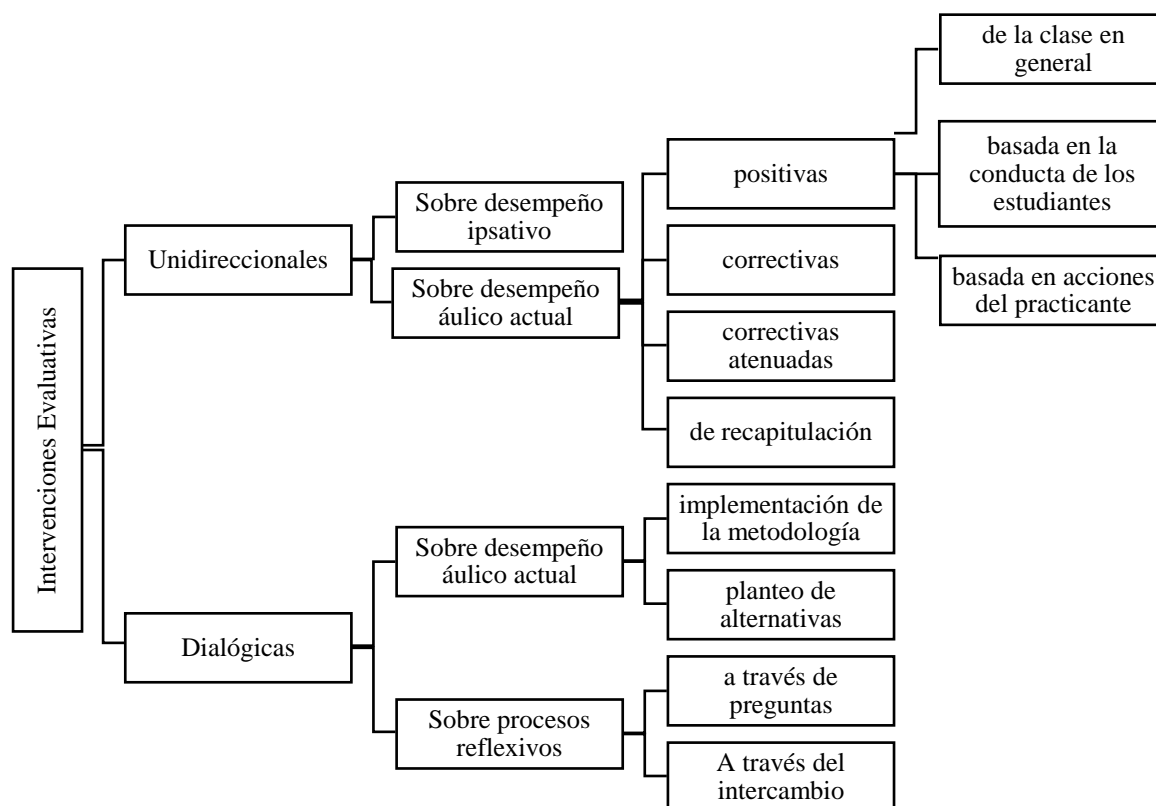
Se discuten estos hallazgos a la luz de algunas de las teorías que hemos presentado en el marco teórico, que nos permiten elaborar una serie de hipótesis sobre el fenómeno devolución, particularmente, sobre las intervenciones de la formadora. Consideraremos allí los conceptos de tarea (Mazza, 2016), clasificación y enmarcación (Bernstein, 1990).

Resultados

Las intervenciones de la formadora en las devoluciones

Identificamos tres grandes tipos de intervenciones de la formadora: evaluativas, formativas y de cortesía. A continuación, desplegaremos cada uno de estos tipos en tres tablas y daremos ejemplos de cada tipo.

Tabla 1. Intervenciones evaluativas de la formadora



Las **intervenciones evaluativas** han resultado el tipo de intervenciones más frecuente. La formadora, en su función de evaluadora acreditadora, recupera aspectos de la clase según su criterio y emite un juicio de valor de acuerdo a un criterio que no siempre explicita. El practicante es interpelado (Ducrot, 2001) como alguien que está siendo evaluado, que debe ser informado respecto de los aspectos que ha realizado satisfactoriamente y de los que debe mejorar.

Dentro de las **intervenciones evaluativas** encontramos dos tipos: las unidireccionales y las dialógicas. Las **unidireccionales** son aquellas en las que la formadora inicia y concluye la intervención sin la participación del practicante. Emite un juicio de valor en forma directa, basándose en su experiencia, en su saber o también en su gusto personal. Elige qué reponer de la clase y qué decir de eso que decidió reponer. En las **dialógicas**, si bien la formadora elige qué temas tratar, hay participación del practicante. A diferencia de las intervenciones unidireccionales, las dialógicas no están constituidas por un solo turno sino por varios movimientos y concluyen cuando la formadora proporciona una evaluación positiva.

Dentro de las **unidireccionales**, encontramos dos tipos: intervenciones evaluativas sobre el **desempeño ipsativo** y sobre el **desempeño áulico actual**. Las primeras, como las que encontró Hughes (2011), se caracterizan por comparar el desempeño del practicante con su desempeño en clases previas – “F¹: Bien como mejoraste el tema del... que te sentías incómodo con el pizarrón (en las clases anteriores), que dejaste todo listo.”-.

¹ Formadora

Dentro de las intervenciones sobre el desempeño áulico actual, identificamos, a su vez, intervenciones **positivas, correctivas, correctivas atenuadas y de recapitulación**.

Las **positivas** refieren a la clase en general o a aspectos específicos. En todas ellas, la formadora, en su función de evaluadora acreditadora, recupera aspectos positivos de la clase y emite un juicio de valor positivo en forma directa. Cuando el juicio de valor positivo es con respecto a la **clase en general**, da indicios de que, al menos en esa instancia, el espacio está siendo acreditado. Los juicios positivos sobre aspectos específicos de la clase se basan **en la conducta de los estudiantes** - “Sí... Los chicos aparte contestan, responden. Los mantenés con *energy*; y **en las acciones del practicante** - “Porque está muy bien que practiquen en pareja y que vos los vayas monitoreando pareja por pareja para que ver que vayan usando los *discourse markers* que estaban viendo.”-.

Si bien no se observan evaluaciones negativas, sí identificamos intervenciones que denominamos **correctivas** que se focalizan en aquellos aspectos de la clase que la formadora considera que el practicante debiera mejorar, sin dar indicios sobre si los aspectos a mejorar que ha observado implican la acreditación o no del espacio - “Eso es el *timing*... el que se quedaron sin hacer nada quedó ahí medio colgado”-.

También identificamos un tipo de **correctivas** que denominamos **atenuadas**. Tienen lugar luego de haber indicado algún aspecto a mejorar. Lo que estarían atenuando es el impacto negativo de las evaluaciones correctivas - “F: En la instrucción deberías decirles bien que van a pensarlo para contarte a vos o para que se lo cuenten al amigo, o para compartir en clase ... *Right?* / P²: Sí ...mmm. / F: ¡Pero estuvo muy bien! El *timing* estuvo bien, pudiste hacer todo, así que...”.

Las intervenciones **evaluativas de recapitulación** son aquellas en las cuales la formadora recupera a modo de resumen, aspectos positivos y aspectos a mejorar de la clase al final de la devolución -“F: Pero bien, pero sí *classroom management* siempre muy bien, monitoreando toda la clase. Por ahí la voz un poquito más fuerte. / P: Bien. F: A lo mejor, sobre todo cuando están hablando tanto, cuando abren la ventana. / P: Claro. / F: Que se mete mucho el ruido Pero muy bien, muy bien.”

El segundo gran tipo de intervenciones evaluativas que encontramos son las **evaluativas dialógicas**. Dentro de ellas, identificamos las referidas al **desempeño áulico actual** y las referidas a **los procesos reflexivos**.

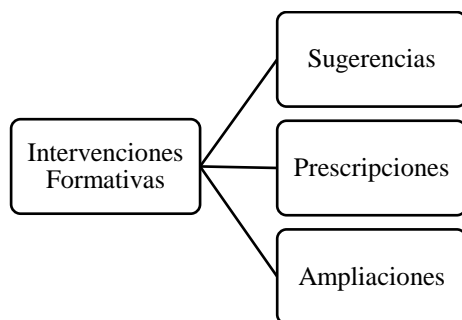
En cuanto a las primeras, se identificaron preguntas sobre procedimientos, métodos, técnicas y estrategias que hacen foco en la **implementación de la metodología** enseñada en el taller previo al trayecto de prácticas. En ellas, se interpela al practicante en su capacidad reflexiva. La demanda para el practicante parece ser la fundamentación de las decisiones tomadas y la demostración de que ha comprendido conceptualmente la lógica del procedimiento empleado o la relación entre el empleo de un procedimiento determinado y el objetivo buscado -“¿Entonces faltó en la instrucción qué? ¿El ...? ¿Qué diferencia hay entre estos tres ejercicios que les diste para hacer?”-. Por último, se identificaron intervenciones que denominamos **planteo de alternativas**, en las que se proponen diversas opciones.

En las intervenciones dialógicas sobre el **proceso reflexivo**, la formadora evalúa cómo el practicante es capaz de pensar acerca de lo vivido e interpretarlo. Se le solicita que explique cómo sucedió una situación específica de la clase o porqué y cómo podría mejorarse. Lo que las caracteriza es que no es la formadora, sino el practicante quien explica o da una alternativa a lo sucedido, en lugar de la formadora. Esta instancia tiene lugar a través de **preguntas**, como en este caso -“¿Qué hubieses hecho con esos alumnos que no estaban haciendo nada?”-. Estas preguntas a veces pueden también devenir en un **intercambio** más largo. Por ejemplo: “F: Sí... Ehhh por ahí usar tanto la palabra *anecdote*. Acordate que es otro género que se enseña que tienen que aprenderlo. / P: Sí/ F: Por ahí no lo relacionaban con ... / P (interrumpe): Claro, tendría que haberlo remplazado por *story*, claro/ F: Por ahí.../ P: Hubiera sido más.../ F: Ok. Muy bien/ P: Claro, por eso, claro, es lo que

² Practicante

quise, al hacer las preguntas al comienzo, quise como reflejar el *purpose* pero nadie me respondía... como le faltó eso al comienzo, no pude yo ... *elicit from*/ F: Claro, *elicit from them*. Perfecto...”

Tabla 2. Intervenciones formativas de la formadora



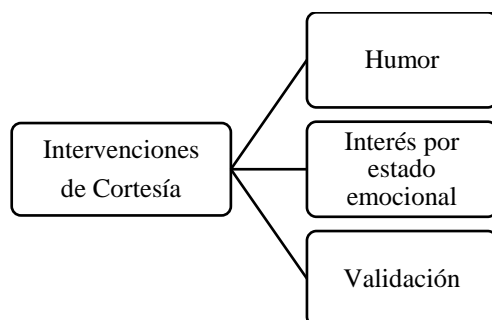
En las **intervenciones formativas** la formadora ofrece recomendaciones o sugerencias para resolver un aspecto de la clase de manera diferente y, desde su perspectiva, mejor. Suceden después de que la formadora ha interrogado al practicante sobre el aspecto en cuestión y este ha dado una respuesta. Se interpela al practicante (Ducrot, 2001) como un sujeto que tiene conocimiento que resulta insuficiente y requiere de las profundizaciones que le puede ofrecer una mirada experta. Dentro de este tipo de intervenciones discriminamos las prescripciones, las sugerencias y las de ampliación.

Las **prescripciones** y **sugerencias** involucran indicaciones acerca de lo que conviene hacer en diferentes situaciones. Lo que las distingue es su grado de direccionalidad, mayor para las prescripciones - “Lo importante no es dar la espalda o no dar la espalda, sino que no te desconectes de la clase.” Las sugerencias son también muy frecuentes - “Entonces podés usar este ejercicio como *check in* ... si lo hacen bien todos juntos, si lo entienden, van al b y al c.” En ellas, no hay oportunidad para que el practicante disienta. Se trata de momentos de enseñanza (Barbier, 1999), en que la formadora realiza indicaciones prácticas desde su experticia, que refieren al saber hacer, a procedimientos y que toman en cuenta la lógica de la producción, por ejemplo, los efectos de las acciones, su eficacia.

Las **intervenciones formativas de ampliación** pueden referirse, al igual que las evaluativas, a la práctica áulica misma - “Justamente eso pasó con la actividad que a lo mejor era muy cortita para todo el tiempo que te tomó monitorear a todos. Y cuando ya pasaste por el por el banco, ellos tomaban como que la actividad listo, terminé, me pongo a hablar de otra cosa.”-. En ellas, la formadora despliega una interpretación o explicación sobre algún fenómeno observado en la clase. Comparte con el practicante su manera de entender lo ocurrido en la situación. Es más especulativa y abierta que una sugerencia o prescripción, como si el formador estuviera pensando en voz alta. En este tipo de intervenciones, aparece claramente la función del saber. Se trata de conocimiento “habitado”, un conocimiento de un saber hacer práctico y de un saber ser que está relacionado con su experiencia; conceptos o estrategias que el formador ha experimentado por sí mismo y tienen, por tanto, la fuerza particular que imbuje a aquello que ha sido experimentado.

A través de ellas, la formadora inicia al practicante en los procesos de análisis de sus propias prácticas y lo habilita a ofrecer su visión y reflexiones, a interpretar y dar una respuesta a lo sucedido, aunque sea tentativa, imprecisa o incompleta.

Tabla 3. Intervenciones de cortesía de la formadora



Llamamos **intervenciones de cortesía** a aquellas en las cuales el formador cumple con convenciones sociales de formalidad y cortesía. Dan cuenta de la intencionalidad docente de generar un clima emocional de amabilidad y buen trato. Al practicante, se lo interpela en ellas (Ducrot, 2001) como a un sujeto afectado emocionalmente, particularmente bajo estados afectivos vinculados a la presión de la evaluación.

Los tipos de intervenciones de cortesía que identificamos incluyen el **humor** - “*You survived!*”, la muestra de interés por el estado emocional -“Y bueno ¿Y con la clase en general cómo te sentiste? - y la **validación** - “Bueno, siempre hay días y días para ellos.”- en las que lo que se valida es la dificultad que el practicante está teniendo y el esfuerzo que hace.

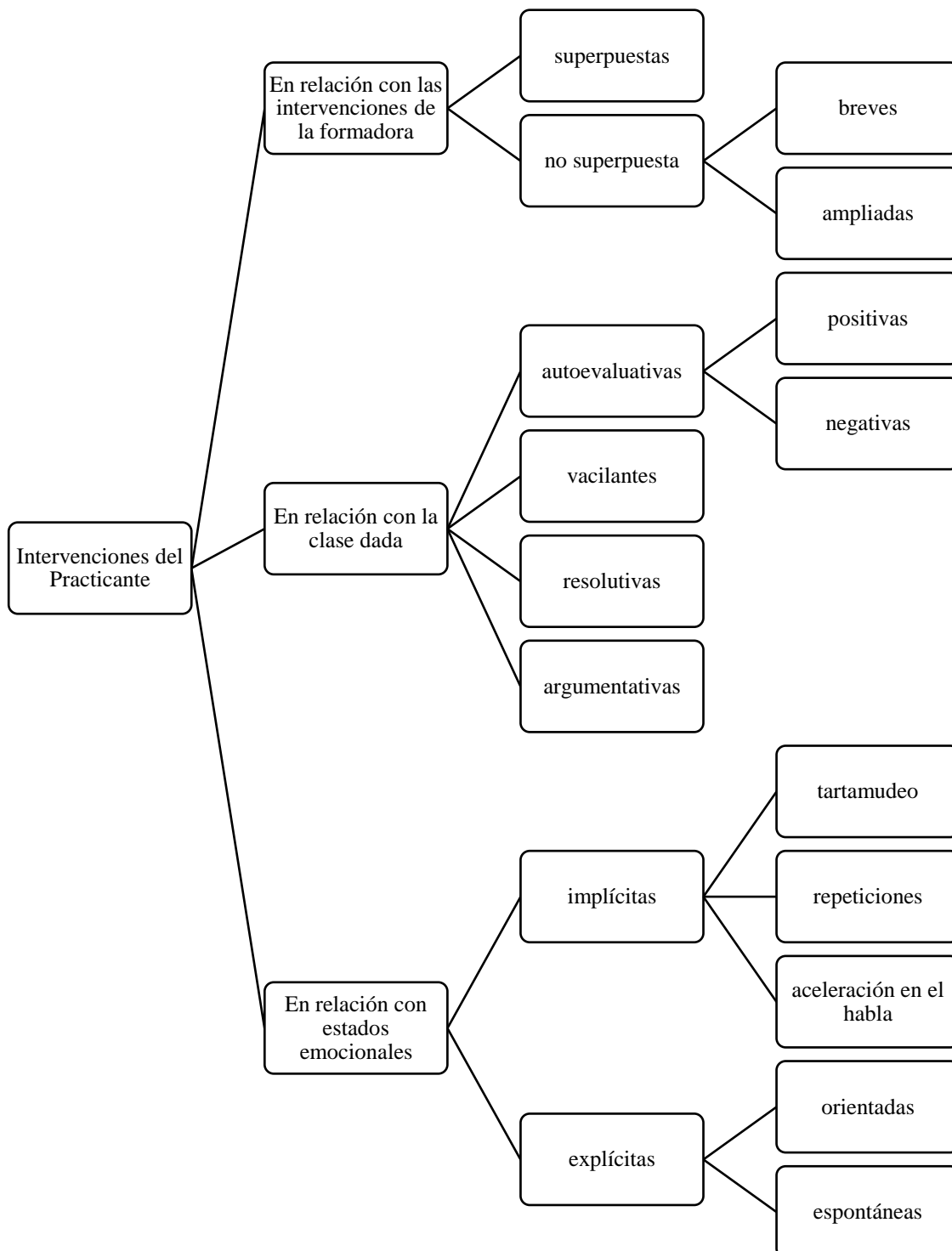
Las intervenciones que denominamos “**interés por el estado emocional**” fueron incluidas aquí, adjudicándoles el sentido de expresión de cortesía, ya que observamos que, si bien se formulaba la pregunta, no se otorgaba un espacio para responder a las afirmaciones del practicante - “¿Cómo te... cómo te sentiste? ... Antes que se nos vaya la idea... ¿Qué pasó con la última actividad del *integration stage*?” -. Tal como se puede advertir, no se da tiempo para responder a la pregunta. En otros casos en que el practicante sí responde, la profesora no retoma en el propio discurso esas respuestas -“F: ¿Cómo estuvo la clase? ¿Cómo te sentiste? / P: Y...no sé como medio extraño (risas) o sea no.../ F: Bien cómo mejoraste el tema del... que te sentías incómodo con el pizarrón, que dejaste todo listo y yo veía que vos escribías...”.

En términos discursivos no encontramos, en esos casos, contingencia semántica (Sinclair & Coulthard, 1992) en las respuestas de la formadora, sino un cambio de tema en el siguiente turno. En este sentido, consideramos estas intervenciones como fórmulas de cortesía, que se han vaciado del sentido que la pregunta real tiene, como funciona en muchos casos con preguntas como ¿Cómo estás? En ninguno de estos casos se espera realmente explorar el estado emocional del interlocutor.

Las intervenciones del practicante

En el marco del objetivo de este trabajo, las intervenciones del practicante nos permiten comprender mejor las funciones que cumplen las intervenciones del formador.

Tabla 4- Tipos de intervenciones del practicante en las devoluciones



Dentro de las formas de intervención del practicante, resultaron muy frecuentes las intervenciones en relación con las intervenciones de la formadora. En ellas, el practicante muestra su acuerdo con la formadora, como se puede apreciar en el ejemplo - “F: *Classroom management* siempre muy bien, monitoreando toda la clase; por ahí la voz un poquito más fuerte. /P: Bien, / F: A lo mejor, sobre todo cuando están hablando tanto, cuando abren la ventana. / P: Claro, / F: Que se mete mucho el ruido. / P: Sí./ F: Pero muy bien.”-. Dentro de este tipo identificamos formas diferentes: **superpuestas** como la que acabamos de mostrar, pero también **no superpuestas**, que pueden ser **breves** - “P: Claro, claro. ¡Es verdad!” o **ampliadas** - “¡Ah claro! ¡Claro! yo solamente expliqué este, me faltó como explicar un poquito más.”

Por otro lado, no se observó ninguna situación en que el practicante expresara desacuerdo con lo planteado por la formadora.

Otro tipo de intervenciones del practicante lo constituye las intervenciones **en relación con la clase dada**. En ellas, el practicante responde a preguntas o a comentarios de la formadora sobre la clase y asume el rol de un estudiante que está en situación de examen. Dentro de estas intervenciones, identificamos intervenciones **autoevaluativas, vacilantes, argumentativas y resolutivas**.

En las **autoevaluativas**, el practicante describe algún aspecto de la clase y emite un juicio de valor acerca de los efectos de su desempeño. Dentro de las **autoevaluativas**, identificamos tanto **positivas** - “Pienso que estuvo claro el *learning outcome*. Pienso que aprendieron porque pudieron hacer uso de la estructura”; como **negativas** - “Ehh...Primero, tuvimos problemas con el tiempo. O sea, nos quedaba muy poquito tiempo para hacer esa actividad.”

Otro tipo de intervenciones identificadas fueron las **vacilantes**. En ellas, el practicante plantea dudas para las cuales no tiene una respuesta - “Para mi quizá las *instructions* no se dieron muy bien como tendrían que haberse dado, quizá el *purpose* no quedó muy claro. No... no sé... capaz que la forma en cómo hice las preguntas ... no sé...-.”

Un tercer tipo de intervenciones en relación a la clase dada, es el de las **resolutivas**, en las que se proponen otras formas alternativas de resolver situaciones - “Lo que yo haría sería, quizá, poder ayudarlos un poco mejor, quedarme con ellos, meterme en el grupo de ellos digamos y tirar quizá algunas ideas”-.

En las que denominamos **argumentativas**, las intervenciones del practicante cumplen la función de explicar por qué hizo algo de determinada manera, en relación con la conducta de los estudiantes, sin que en ellas aparezca un juicio de valor - “Al comienzo tardó más en empezar la clase de lo esperado porque pensábamos que íbamos a empezar y veinte, terminamos empezando casi y treinta. Así, como que nos faltó más tiempo como para dejar la *integration stage* para que los chicos tuvieran tiempo para contar. Y bueno, pudimos compartir tres *anecdotes* cuando la idea era compartir más.”-.

Por último, las intervenciones relacionadas con **estados emocionales** que observamos en el practicante fueron **implícitas o explícitas**. En las implícitas, el practicante da cuenta de un estado emocional a través del tartamudeo, repeticiones o el ritmo acelerado del habla - “Claro, por eso, claro. Es lo que quise al hacer las preguntas al comienzo, quise como reflejar el *purpose* pero nadie me respondía...Pero, como le faltó eso al comienzo (risas) pienso o sea como que no me respondieron los chicos, no pude yo... (ritmo acelerado)”-.

Al segundo tipo de intervenciones relacionadas con los estados emocionales, las denominamos intervenciones **explícitas**. En ellas, el practicante pone en palabras su estado emocional. Dentro de las explícitas, identificamos dos tipos. En el primer tipo, que llamamos **orientadas**, el practicante responde a la pregunta de la formadora sobre su estado emocional general - “Bien, me siento bien.” En el segundo tipo, que denominamos **espontáneas**, el practicante incluye por propia iniciativa cómo se siente en relación con los efectos que tuvo su intervención en la clase “Al principio me sentí como medio frustrado porque los chicos no respondían al comienzo, costaba que respondieran.”

La interacción formadora - practicante durante las devoluciones

Identificamos tres características importantes de esta instancia comunicativa (Sinclair & Coulthard, 1992). En primer lugar, todas las intervenciones del practicante son respuestas a las iniciaciones de la formadora que es quien conduce la conversación a través de sus iniciaciones. En este sentido, la estructura del intercambio se parece a la secuencia “Iniciación, respuesta, movimiento complementario” descrita por los analistas de la conversación (Sinclair & Coulthard, 1992) y cuenta con las características atribuidas a ella.

En segundo lugar, el análisis puso en evidencia, también, que la formadora valora lo que el practicante puede autocriticar de su desempeño cuando se observa coincidencia con los propios criterios de evaluación y de análisis. En este ejemplo resulta evidente: - “P: Para mí imposible no dar la espalda cuando escribis en el pizarrón. /F: ¡No, seguro! Lo importante no es dar la espalda o no dar la espalda si no que no te desconectes de la clase (P: Claro) mientras .../P: (Interrumpe) Claro que no haya tanto... mucho silencio mientras yo.../F: (Interrumpe) Exactamente, que no te desconectes de atrás.”

Por último, también se observó la falta de contingencia semántica (Sinclair & Coulthard, 1992) de la formadora respecto de algunas de las respuestas del practicante, sobre todo en las expresiones emocionales, aspecto al que ya hemos hecho referencia. Podemos pensar que, a través del cambio de tema, la formadora regula los contenidos de la conversación, enfocando en aquello de su interés. Cuando la formadora invita a reflexionar o invita a realizar una autoevaluación y luego de la respuesta del practicante no la retoma, sino que cambia de tema, le resta valor a lo dicho por el practicante.

Discusión

De todas las cuestiones que el análisis inductivo iluminó sobre la instancia de devolución, nos interesa subrayar algunas que nos permitieron elaborar las preguntas que planteamos en la introducción y una serie de hipótesis que pretenden constituirse como posibles respuestas a las mismas.

En primer lugar, el análisis realizado nos ha permitido comprender con mayor profundidad las devoluciones como una instancia en continuidad con la clase dictada por el practicante. Parece constituir una segunda oportunidad dada al practicante de ensayar una respuesta o proponer una alternativa a lo ocurrido cuando no se ha logrado un resultado del todo positivo de acuerdo a la formadora. Queda claro, luego del análisis, que la evaluación del practicante se realiza no solo sobre la clase dictada, sino sobre la unidad: clase dictada- tiempo uno - devolución –tiempo dos. Si el momento de la práctica áulica es el **tiempo uno**, la devolución implica un **tiempo dos** de análisis de lo realizado - del desempeño o de la práctica áulica. Al igual que mostró Molloy (2009), encontramos que este tiempo dos se constituye a partir de un recorte de lo que la formadora considera relevante. Este recorte puede referir tanto a la clase misma como al modo en que el practicante está pensando acerca de la clase. En esta última opción encontramos, sobre todo, la posibilidad de intervenir en el proceso de reflexión mismo y en la formación de la capacidad reflexiva del practicante, en un nivel de reflexibilidad técnico instrumental (Van Manen, 1977). Como se mostró en los resultados, las intervenciones de la formadora se refieren a la selección y aplicación de conocimientos, habilidades técnicas y estrategias didácticas en el aula, pero no llegan a abordar el nivel hermenéutico-fenomenológico de reflexibilidad, ni el nivel crítico (Van Manen, 1977).

En segundo lugar, el análisis mostró el sentido preponderantemente evaluativo que toma la situación de devolución para ambos miembros de la díada. Podríamos pensar que, la tarea (Mazza, 2016) en las devoluciones observadas constituyó fundamentalmente una situación de examen. Este sentido, resulta más obvio en las intervenciones que denominamos evaluativas, sin embargo, está presente también en las formativas de manera más solapada. En la negociación del sentido de la situación que tiene lugar entre formadora y practicante, aun cuando la formadora no pareciera en ese momento estar evaluando, se observa, por parte del practicante, la actitud de quien está rindiendo un examen – justificaciones y argumentaciones en línea con lo propuesto por la profesora, intento de mostrar su acuerdo con ella, entre otras. Es posible que para la formadora, la tarea consista en esos momentos en la reflexión, pero el practicante sigue adjudicando un sentido de examen a la situación. Esta actitud se revela sobre todo en las intervenciones del practicante en

relación a las intervenciones de la formadora, las cuales solo expresan asentimiento, pero también en las autoevaluaciones, en las argumentativas, o en las intervenciones en relación a estados emocionales que denotan tensión o ansiedad. Al igual que mostraron numerosos trabajos (Beck & Kosnik, 2002; Farr, 2010; Bjørndal, 2020), su foco parece estar puesto en ser aprobado, tanto en términos de la acreditación como de la validación.

Este sentido evaluativo que atraviesa la situación, se relaciona con otra serie de cuestiones que pudimos observar. Por un lado, no está claro en qué momento de la devolución se está evaluando, ni tampoco cuál de todas las devoluciones (del total de clases que dicta cada practicante) permite acreditar el espacio. Esta falta de explicitud contribuye a la construcción del sentido del espacio como preponderantemente evaluativo.

Tampoco están del todo explícitos los criterios de aprobación. Si bien se van explicitando los aciertos y desaciertos del practicante a lo largo de las instancias de devolución, como vimos a través de los múltiples tipos de intervenciones evaluativas, la cuestión de la aprobación en sí queda implícita.

Por otro lado, interesa comprender cuál es el contenido de esa evaluación que rige la situación. ¿Se evalúa el resultado, el proceso o ambos? El análisis mostró que en la devolución aparece un modelo a seguir. Se trata de la secuencia didáctica que las formadoras han enseñado a los practicantes en el taller previo a las prácticas. En las intervenciones, aparece bajo la forma de prescripciones o de sugerencias.

La secuencia didáctica que se ha enseñado como modelo funciona como recurso que se le ofrece al practicante en otra instancia. Y, en la práctica, el practicante da cuenta de hasta qué punto es capaz de utilizarlo o no. Encontramos, pues que es en relación con este criterio que se está evaluando al practicante y que es esto lo que no se explicita.

El objeto de la evaluación, entonces, parece ser con mayor frecuencia el producto, el resultado. En este marco, parecería ser que la reproducción de este modelo ofrecido como herramienta constituye una estrategia clave para el practicante para lograr su objetivo: la aprobación.

Por otro lado, la aparición de la justificación “me gusta” como criterio para evaluar el desempeño del practicante, que se observó en los ejemplos presentados, nos llevó a preguntarnos acerca de la autoridad de la palabra del formador que no tiene siquiera que explicar por qué algo está bien o no. Es decir que, en este medioambiente evaluativo, la fuerte clasificación (Bernstein, 1990) entre formador y practicante implica precisamente eso: que el formador tiene el derecho de aprobar o desaprobar al practicante de acuerdo a su criterio y que no necesariamente necesita hacer explícito este criterio. Este resultado coincide con lo identificado por Copland y colaboradores (2009) y por Molloy (2009) en devoluciones dadas en otros contextos de formación docente inicial, que ya expusimos en los antecedentes.

Con respecto al control de la comunicación (Bernstein, 1990), el formador es quien decide siempre de qué se habla, de qué manera y cuándo. Resulta evidente en cuestiones que ya mostramos como el hecho de que las iniciaciones están casi siempre a su cargo y también en el control de los temas a través del mecanismo de cambio de tema, que se observa con frecuencia en el formador, en varias de las instancias en las que el practicante comienza a desplegar una reflexión, así como cuando manifiesta estados emocionales.

En efecto, al igual que muestran otros trabajos sobre este tema (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004; Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Van Velzen y Volman, 2009) nuestro análisis reveló que muchas de las oportunidades para reflexionar no llegaron a desplegarse, sino que la formadora cambió de tema en el siguiente turno.

La ausencia de evaluaciones negativas directas, otra característica que identificamos, la podemos vincular con la presencia de las intervenciones que denominamos “de cortesía”. Es nuestra hipótesis que este tipo de intervenciones – de cortesía –, al igual que las intervenciones correctivas atenuadas, están al servicio de contrarrestar o amortiguar el impacto emocional que todo lo negativo despierta en un medioambiente tan amenazante. Se trataría de formas que toma el cuidado del practicante.

Ante este sentido tan fuerte que asume la evaluación, cobra forma la actitud del practicante que ya hemos descrito, que consiste en responder lo que el formador espera escuchar, y que otros trabajos también han revelado (Beck & Kosnik, 2002; Farr, 2010; Bjørndal, 2020).

Esta actitud que observamos en el practicante coincide con un fenómeno muy conocido en el ámbito educacional, y al que por ejemplo Camillioni (1998) refiere con el nombre de “validez de retroacción”, que designa el modo en que el estudiante planifica sus clases tomando en cuenta las demandas y actividades propuestas por los docentes, infiriendo aquello que creen es considerado importante por el docente y de acuerdo a aquello que será evaluado. Así, la evaluación condiciona de manera retroactiva el proceso de aprendizaje.

Si tomamos esta idea, podemos pensar que se trata exactamente de lo que los practicantes de nuestra investigación están haciendo. Su desempeño se da en función de los requerimientos de la evaluación, que, como vimos, no son del todo explícitos. Interpretamos esta actitud del estudiante como una estrategia de supervivencia ante la situación de urgencia que el sentido de examen le otorga a la devolución.

Resumiendo, el análisis mostró que, en la instancia de devolución, el aspecto formativo y sumativo de la evaluación (Scriven, 1967) no se manifiestan simplemente como dos cuestiones presentes en la situación de devolución, sino que lo sumativo, la acreditación, con su legalidad y su lógica, le dan sentido a la situación de devolución y es, dentro de esta lógica, que tienen lugar los procesos de formación, básicamente, el desarrollo de capacidades como la de reflexionar. En este contexto, la dimensión formativa queda absolutamente transformada por la evaluación y su legalidad.

A modo de cierre

El análisis hasta aquí realizado nos ha permitido complejizar la definición de devolución de la que partimos en este trabajo. Encontramos que, en la devolución, el sentido de la situación, (Mazza, 2013) que es negociado entre ambas partes, tiene que ver con la acreditación. La devolución conforma una unidad con la clase dada por el practicante y con otras instancias de formación, en las que se presentan técnicas que se convierten en modelos a seguir y que funcionan como criterio para la evaluación. Aunque la instancia de devolución toma el sentido de verificar si el practicante se acerca o no a este modelo, este criterio de evaluación no está explícito. Además, el formador está legitimado para ejercer la función de árbitro desde su propio criterio personal, que muchas veces ni siquiera explicita.

El aspecto formativo de la devolución se manifiesta en las intervenciones que denominamos formativas. En estas intervenciones, no solo se refiere a la clase misma sino también al modo en que el practicante reflexiona sobre la clase. En ellas, se abre la posibilidad de acompañar el proceso reflexivo del estudiante.

Ahora bien, en los momentos en los que las reflexiones, autoevaluaciones o expresiones emocionales no son retomadas por la formadora en el intercambio, se pierde la oportunidad de este trabajo.

En relación con todo lo encontrado quedan abiertas tres preguntas: la primera, desde el punto de vista institucional, ¿Hasta qué punto este predominio de lo evaluativo que constatamos no constituye parte de las reglas que rigen la Cátedra y el sistema universitario de formación en general? De ser así, ¿Hasta qué punto es posible escapar a esto desde la singularidad de cada formadora?

La segunda pregunta, de orden técnico instrumental, ¿Hasta qué punto es posible para el practicante la coexistencia en una misma situación entre los procesos de reflexión (Alatorre Cuevas, 2013; Zeichner, 1994; Manrique & Sanchez Troussel, 2014; Van Manen, 1977) y de rendir cuentas para otro; y para el formador, el proceso de acreditar y de favorecer la reflexión? El problema principal que surge en relación con la coexistencia de la evaluación y la reflexión que otros investigadores también han identificado (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004; Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000; Gibss, 2006; Van Velzen y Volman, 2009) parecería ser el carácter heterodeterminado de la primera - se hace para otro con los criterios de otro - versus el carácter autónomo de la segunda.

La tercera pregunta, de orden emocional, refiere a la efectividad en la contención ¿Hasta qué punto resultan efectivas las medidas de cuidado emocional del practicante que se evidencian? ¿Hasta qué punto esta estrategia de utilización de fórmulas que se acompañan del mensaje de que, más allá de que se lo invite a expresarse, no se continuará conversando acerca del tema, cumple una función de contención, entendida como la posibilidad de devolver al practicante contenidos proyectados en el formador, de manera transformada? (Bion, 1980)

Es fundamental incorporar nuevos análisis de devoluciones para poder seguir considerando estos temas, que nos permitirán delinear cada vez con mayor detalle las características, los límites y las potencialidades de esta instancia tan compleja de formación y evaluación. Esta profundización habilitará una comprensión más profunda de las emociones y dificultades en juego y abrirá nuevas preguntas e hipótesis.

La relevancia de estas cuestiones es tanto mayor si consideramos que el propio modo de realizar la devolución por parte de una profesora constituye en sí mismo un modelo para el practicante.

Referencias bibliográficas

- Alatorre Cuevas, I. (2013). Narrar a práctica docente. *Didac*, 62, 10-16.
- Ardoino, J. & Berger, G. (1990). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. *Revue Française de Pédagogie*, 90 (1), 105-112.
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Novedades Educativas.
- Bjørndal, C. (2020). Student teachers' responses to critical mentor feedback: A study of face-saving strategies in teaching placements. *Teaching and Teacher Education*, 91, 1-12
- Beck C., & Kosnik, C. (2002). Components of a Good Practicum Placement: Pre-Service Teacher Perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29, 81-98.
- Belenky, M.F. (1996). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*. Basic Books.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Comunicación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Paidós.
- Braund, M. (2001). Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), 189-200.
- Camillioni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Copland, F., Ma, G. & Mann, S. (2009). Reflecting in and on post-observation feedback in initial teacher training on certificate courses. *English Language Teacher Education and Development* 12, 14-22.
- Chaliès, S.; Ría, L.; Bertone, S.; Trohel, J. y Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.

- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Fairbanks, C.; Freedman, D. y Kahan, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102-112.
- Farr, F. (2010). *The discourse of teaching practice feedback. A corpus-based investigation of spoken and written modes*. Routledge
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. FFyL, UBA.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. En Bryan, C. y Clegg, K. (eds), *Innovative Assessment in Higher Education*. Routledge.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing Company.
- Hughes, G. (2011). Aiming for Personal Best: a Case for Introducing Ipsative Assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 36 (3), 353 – 367.
- Manrique, M. S. (2017). La Identidad Profesional Docente y el Desafío de la Transformación al Interior de una Institución Educativa. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3(2), 168-181.
- Manrique, M. S. & Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES, Vol XIII*, 13, 1-21.
- Manrique, M. S. & Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac*, 64, 51-57.
- Sanchez Troussel, L. & Manrique, M. S. (2018). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC)*, 9 (14), 89 -104.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad*. Eudeba.
- Molloy, E. (2009). Time to pause: giving and receiving feedback in clinical education. In C. Delany, & E. Molloy (Eds.), *Clinical Education in the Health Professions* (First ed., pp. 128 - 146). Churchill Livingstone.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Palou de Maté, M. del C. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En A. Camilloni y otros (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 93 – 132). Paidós.
- Sinclair J. M. & Coulthard, M. (1992). Towards an Analysis of Discourse. En M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Routledge.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Ralph Tyler; Robert Gagné; Michael Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Serie Formación de Formadores, 10. Novedades Educativas.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza. Un análisis desde una Didáctica Reflexiva*. Miño y Dávila.
- Van Manen, J. (1997). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-208.

Van Velzen, C. y Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345-367.

Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' Thinking and Practice*. (pp.9-27). Falmer Press.

Fecha de presentación: 04/08/2020

Fecha de aprobación: 23/04/2021

LAS CONCEPCIONES SOBRE LOS PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA. UN ESTUDIO LONGITUDINAL EN UNA ESTUDIANTE DEL PROFESORADO EN QUÍMICA.

Conceptions about the purposes of science teaching. A longitudinal study in a Chemistry Teacher Training student

Leonardo Andrés Funes, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
lafunes@mdp.edu.ar

Maria Martha Patat, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
mariamarthapatat@gmail.com

María Basilisa García, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
bagarcia@mdp.edu.ar

Funes, L. A., Patat, M. M. y Basilisa García, M. (2020). Las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza de la ciencia. Un estudio longitudinal en una estudiante del Profesorado en Química. *RAES*, 13(21), pp. 221-237.

Resumen

En el presente trabajo se analizó el modo en que se configuran en el tiempo las concepciones respecto de los propósitos de la enseñanza en una estudiante de la carrera de Profesorado en Química de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se realizó un estudio descriptivo e interpretativo longitudinal, utilizándose un modelo centrado en la reflexión como herramienta analítica general de diversas producciones de la estudiante. El trayecto formativo analizado abarca dos fases de estudio: i) cursadas de asignaturas vinculadas con la formación educativa general; ii) cursadas de asignaturas vinculadas con la formación educativa específica. Los procesos reflexivos de la estudiante mostraron que comienza evidenciando algunas inconsistencias en la primera fase, con una concepción que comparte supuestos con la teoría dependiente (Baena, 2000) con elementos de la teoría productiva. En la etapa final del trayecto formativo aparecen indicios de una re-descripción de sus teorías personales evidenciando una concepción sobre los propósitos de la enseñanza más cercana a la que Baena describe como interpretativa y de carácter más consistente. Estos cambios podrían interpretarse como crecimiento profesional, mostrando así que la forma en que un docente configura sus concepciones sobre la enseñanza está influenciada por factores personales, constitutivos de su identidad personal y profesional y por el contexto en el que desarrolla su tarea. Se aporta así evidencia a la caracterización del pensamiento del profesor como un conocimiento particular, práctico y fundamentado.

Palabras Clave: Enseñanza/ Concepciones/ Desarrollo profesional docente/ Formación docente/ Reflexión.

Abstract

In this paper we analyze the way in which the conceptions about the purposes of teaching are shaped in time in a university student enrolled in an educational Chemistry degree in the Facultad de Ciencias Exactas y Naturales of the Universidad Nacional de Mar del Plata. A longitudinal descriptive and interpretative study was carried out, using a model centered on reflection as a general analytical tool of diverse student productions. The training path analyzed includes two phases of study: i) Courses of subjects linked to general educational training; ii) Courses of subjects linked to specific educational training. The reflective processes of the student showed that she begins by evidencing some inconsistencies in the first phase, with a conception that shares assumptions with the dependent theory (Baena, 2000), with elements of the productive theory. In the final stage of the educational path, there are indications of a redefinition of her personal theories, evidencing a conception of the purposes of teaching that is closer to what Baena describes as interpretative and more consistent in character. These changes may be interpreted as professional growth, thus showing that the way in which a teacher configures his or her conceptions of teaching is influenced by personal factors that constitute his or her personal and professional identity and by the context in which he or she carries out the task. This provides evidence for the characterization of the teacher's thought as a particular, practical and well-founded knowledge.

Key words: Teaching - Conceptions - Teacher professional development - Teacher training - Reflection

Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación que estudia el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en estudiantes universitarios de carreras de profesorado en ciencias exactas y naturales con el objetivo general de mejorar la propuesta de formación docente que ofrece la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. El desafío de estudiar este desarrollo implica atender a procesos complejos, que involucran no sólo cuestiones disciplinares sino también aspectos ideológicos, educativos, contextuales, epistemológicos, curriculares y emocionales. Según Marcelo González y Vaillant (2009) y Perrenoud (2010) entre otros investigadores, poner en juego estos procesos requiere formar profesores en ambientes de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre sus propias concepciones y sus prácticas. En función de esto se están llevando a cabo, por parte del grupo de investigación, diferentes estudios que analizan de qué manera determinadas propuestas de formación intervienen en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Dentro de este marco general, se aborda con especial interés el estudio de las concepciones que construyen los futuros docentes sobre las temáticas comprendidas en los dominios que plantea el modelo propuesto por Park y Oliver (2008) del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), y el modo en que se manifiestan en la práctica.

Bajo la línea de investigación descrita, se presenta un estudio en el que se analiza el modo en que se configuran las concepciones respecto de los propósitos de la enseñanza en una estudiante de Profesorado en Química durante la última etapa de la carrera. El análisis de estas concepciones resulta de vital importancia para la formación docente inicial ya que se sabe que conforman actitudes y creencias que constituyen los filtros y/o amplificadores que finalmente operan sobre el CDC que se pone en juego en el aula (Hume et al., 2019). En esta oportunidad se abordan el caso particular de los propósitos por su relevancia para la enseñanza de las ciencias (Furió et al., 2001) y porque compone el dominio “Orientaciones para la Enseñanza” del modelo CDC. Se busca contribuir al desarrollo del programa de investigación mediante un estudio longitudinal a lo largo de los trayectos que involucran el campo Pedagógico General y el Campo de la Práctica.

Marco teórico de referencia

Las concepciones sobre la enseñanza en docentes en formación

Respecto de las concepciones sobre la enseñanza, hay dos cuestiones fundamentales que deben ser abordadas: la naturaleza psicológica de las concepciones y su contenido. Para interpretar la naturaleza de las concepciones se toma como referencia el modelo propuesto por Hammer & Elby (2002), que entiende a las concepciones con formato de recursos epistémicos que inicialmente se encuentran distribuidos en la estructura cognitiva en forma de “finos granos” poco relacionados entre sí, que se forman en edades tempranas siendo tácitos, poco conscientes, poco articulados y muy sensibles a los cambios de contexto (Louca et al., 2004). Más tarde, a medida que las personas adquieren experiencia en la adquisición de conocimiento, los “finos granos” se van interconectando y articulan de una manera más rica, evolucionando hasta alcanzar carácter de concepciones propiamente dichas.

En relación al contenido, si bien son múltiples las investigaciones realizadas en esta temática que han permitido describir las concepciones de docentes de nivel universitario y secundario (Pozo et al., 2006), dada las características de este proyecto de investigación, que se lleva a cabo con docentes en formación, se optó por no partir de categorías a priori dado que las concepciones son específicas de este grupo de estudio.

La reflexión como herramienta central del Desarrollo Profesional Docente

Para los propósitos de este artículo, en línea con lo expuesto en la introducción, se escoge un marco centrado en la reflexión como herramienta analítica general de las concepciones, conceptualizando la “orientación reflexiva” como postura epistemológica central. Se asume que el modo en que los futuros profesores llevan a

cabo sus experiencias de práctica está atravesado por la capacidad de reflexionar y la profundidad que ésta adquiere (Lotter & Miller, 2017) dado que el ejercicio reflexivo permite ampliar la mirada sobre las propias concepciones y conceptualizar lo que se hace. La reflexión en la formación docente puede tener varias dimensiones, según Altet (2005): "una dimensión heurística", que sugiere posibilidades de reflexión teórica y hace viable el surgimiento de nuevos conceptos; "una dimensión de problematización", que permite plantear y determinar problemas; "una dimensión instrumental", que es herramienta para describir las prácticas; y "una dimensión de cambio", porque desde estos conocimientos se pueden esbozar soluciones a un problema o modificar las prácticas.

Las decisiones didácticas que los docentes en formación exteriorizan al comenzar su trayecto pedagógico son expresión de un saber tácito, un tipo de conocimiento originado en la experiencia, difícilmente verbalizable (Schön, 1998), que es parte de sus estructuras de acción más profundas. Este saber tácito, conformado por concepciones con cierto carácter implícito, se ha dado por medio de aprendizajes asociativos que han adquirido durante todo su trayecto formativo previo en el sistema educativo y que muchas veces, en su conjunto, conforman concepciones identificadas con visiones tradicionales de la enseñanza ya superadas (Pozo, 2001). La necesidad de redescribirlas requiere de un proceso de reflexión personal por medio de la revisión crítica de las propias experiencias de aprendizaje que favorezca la explicitación de esas concepciones, integrando conocimientos proposicionales y saberes prácticos a la luz de los fundamentos del conocimiento pedagógico. Por otro lado, además de planificar acciones para llevar adelante dispositivos de enseñanza y de aprendizaje y acompañar el proceso, se requieren condiciones de espacios y tiempos que brinden el contexto de reflexión que les permitirán explicitar y problematizar sobre sus concepciones, de manera tal de poder interpelar sus teorías personales (Anijovich y Capelletti, 2018).

Un modelo para el análisis del desarrollo profesional

Para analizar la configuración de las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza en la estudiante del profesorado se utilizó el modelo interconectado de crecimiento profesional docente (MICPD) diseñado por Clarke y Hollingsworth (2002). El modelo describe el universo docente mediante cuatro dominios que interactúan entre sí, entendidos en el presente estudio como escenarios posibles de expresión de sus concepciones. Estos son: el dominio Personal (DPe), conformado por los conocimientos, creencias y actitudes de los docentes; el dominio Externo (DE) conformado por fuentes externas de información y estímulos; el dominio de la Práctica (DPr), que involucra la experimentación profesional en el aula y el dominio de la Consecuencia (DC), conformado por resultados destacados relacionados con la práctica en el aula.

El modelo presentado es un instrumento que permite describir y analizar el crecimiento profesional de los docentes en términos de cambios dentro de los dominios descritos a través de dos mecanismos específicos: la *promulgación* y la *reflexión*.

La *reflexión* refiere al conjunto de actividades mentales realizadas para construir o reconstruir experiencias, problemas, conocimientos o percepciones (van Woerkom, 2003). La acción reflexiva se entiende como una forma de afrontar y responder a los problemas a través de una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias a las que conduce (Dewey, 1989).

La *promulgación* es la puesta en acción de una nueva idea o una nueva creencia o una práctica (Clarke & Hollingsworth, 2002). Refiere a algo que un docente hace o dice como resultado de lo que el docente sabe, cree o ha experimentado. Es una manifestación no mediada por una *reflexión*.

La estructura interconectada del modelo permite la identificación de secuencias particulares de los mecanismos de *promulgación* y *reflexión* donde existen procesos de uso e intercambio de conocimientos, que pueden diferir en complejidad. La figura 1 esquematiza los dominios y las vías de conexión correspondientes a las relaciones entre ellos.



Figura 1: Dominios propuestos por el modelo interconectado de desarrollo profesional docente y relaciones entre ellos

(Traducido y adaptado de Clarke y Hollinsworth, 2002).

En la Tabla 1 se detallan las vinculaciones posibles entre los dominios y, para cada una de ellas, los criterios establecidos para considerar la relación que se evidencia. Tales criterios fueron traducidos y adaptados de la propuesta de Justi y van Driel (2006).

Tabla 1: Criterios considerados para establecer las relaciones entre los dominios

(Traducidos y adaptados de Justi y van Driel, 2006).

Tipo de relación y Dominios involucrados	Criterio considerado para evidenciar la relación
Promulgación DPe al DE	Cuando un aspecto específico de las concepciones o conocimientos iniciales de la estudiante influyó en lo que dijo o hizo durante las actividades de aprendizaje que participó.
Reflexión DE al DPe	Cuando sucedió algo durante las actividades de aprendizaje que modificó las concepciones o conocimientos iniciales de la estudiante.
Promulgación DE al DPr	Cuando algo que sucedió durante las actividades de aprendizaje influyó en lo que ocurrió en la práctica de enseñanza de la estudiante
Promulgación DC al DPr	Cuando un resultado específico en la práctica de enseñanza de la estudiante hizo que considere cómo la modificaría en el futuro o en el momento mismo de la práctica.
Reflexión DPr al DC	Cuando la estudiante advirtió y reflexionó sobre algo que hizo o que sucedió durante una práctica de enseñanza que produjo resultados específicos, por ejemplo: aprendizaje logrado, gestión de aula, motivación en alumnos, evolución de los alumnos.

Reflexión DC al DPe	Cuando la estudiante reflexionó sobre un resultado específico durante una práctica de enseñanza, lo cual produjo un cambio en algún aspecto específico de sus conocimientos o concepciones iniciales, o cuando una reflexión evaluativa sobre los resultados llevó a un cambio en la cognición
Reflexión DPe al DC	Cuando un aspecto específico de la cognición de la estudiante le ayudó a reflexionar al analizar un resultado específico obtenido en una práctica de enseñanza
Promulgación DPe al DPr	Cuando un aspecto específico de la cognición o concepciones de la estudiante influyó en algo que ocurrió durante una práctica de enseñanza
Reflexión DPr al DPe	Cuando algo que la estudiante hizo en una práctica de enseñanza produjo una modificación en su cognición o concepciones, previo a la reflexión sobre los resultados en el aula

A través de esta estructura interconectada del modelo se estudia el modo en que se expresan y dinamizan las concepciones sobre la enseñanza.

Esta investigación se propone avanzar en la comprensión de ambientes de aprendizaje que promuevan un ejercicio reflexivo en los procesos de formación continua de docentes de manera tal de contribuir al DPD. Sobre la base de esta idea, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo se expresan y dinamizan las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza en una estudiante de Profesorado en Química durante la cursada del tramo pedagógico de la carrera?

Dado el carácter abarcativo del constructo “enseñanza”, se aborda el aspecto “Propósitos de la enseñanza de las ciencias”.

Método

Para poder describir y comprender en profundidad cómo se configuran las concepciones en el tiempo se escogió el estudio de casos como modelo de investigación dentro de la perspectiva interpretativa. Se optó por esta metodología para abordar el problema dando una descripción contextualizada, incluyendo el análisis de relaciones entre una situación o actividad particular y su contexto, reflejando así la peculiaridad de cada situación reflexiva.

Participante

El caso objeto de estudio es una estudiante de profesorado en Química que se encuentra en el tramo final de la carrera. La estudiante (Ana) fue seleccionada debido a que ya había cursado las asignaturas que se consideraron como insumos de análisis, a que se disponía de sus producciones y a que comunicó su interés y acuerdo en participar de la investigación

Diseño

Para abordar el objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos de carácter más específico:

1. Identificar promulgaciones y reflexiones en torno a los propósitos de la enseñanza realizadas por la estudiante durante la cursada del tramo pedagógico de la carrera.
2. Caracterizar las concepciones acerca de los propósitos de la enseñanza de la estudiante durante la cursada del tramo pedagógico de la carrera.

3. Analizar posibles reconfiguraciones de las concepciones acerca de los propósitos de la enseñanza de la estudiante durante la cursada del tramo pedagógico de la carrera

Con estos objetivos planteados, se diseñó un estudio en donde las propias tareas y estímulos de aprendizaje constituyeron un insumo para el análisis de la estudiante sobre sus propias concepciones, problematizando tanto sus producciones, sus expresiones y sus reflexiones como así también los espacios de práctica, identificando las posibles formas de intervenirlos.

Contexto de investigación

Se dividió el estudio en dos fases a lo largo de los diferentes campos de formación que propone el plan de estudios de la carrera:

a) Primera fase: Formación educativa general.

Implica cursadas de asignaturas vinculadas con la formación general: Teoría de la educación y Psicología del Aprendizaje. Las asignaturas propias de esta fase tienen como propósito:

- i) Propender a la construcción de una mirada crítica sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional.
- ii) Desarrollar la comprensión y la reflexión crítica sobre el aprendizaje, los procesos de construcción del conocimiento y sus implicaciones pedagógicas.
- iii) Acompañar al futuro docente hacia una enseñanza constructiva, centrada en el aprendizaje.
- iv) Reflexionar a partir de sus experiencias, promoviendo el desarrollo de una actitud crítica sobre el diseño y desarrollo curricular desde distintas perspectivas teóricas.

b) Segunda fase: Formación educativa especial.

Implica cursadas de asignaturas vinculadas con la didáctica específica. En esta fase los estudiantes realizan micro prácticas de enseñanza de su profesión disciplinar situadas en la escuela o en simulaciones entre pares. Las materias dentro de esta fase son Didáctica de la Química y Prácticas Docentes I de Química. Las asignaturas propias de esta fase tienen como propósito:

- i) Favorecer la producción y la selección crítica de materiales didácticos y estrategias de enseñanza.
- ii) Promover el desarrollo de una actitud proposicional y una reflexión crítica sobre el diseño curricular respecto de ejes temáticos disciplinares.
- iii) Integrar los conocimientos del campo disciplinar y del campo pedagógico, desde una posición de reflexión crítica.
- iv) Propiciar una reflexión crítica respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que las orientan y los efectos que producen, a partir de un conocimiento situado a nivel nacional y regional.

Recolección y análisis de datos: instrumentos y técnicas

El proceso de recolección consistió en recabar información en las dos fases de formación descritas de manera tal que permitiera identificar promulgaciones y reflexiones en torno a los propósitos de la enseñanza entre distintos dominios del MICPD.

A continuación, se presenta una secuencia cronológica de las tareas realizadas y los instrumentos analizados para cada asignatura de las fases estudiadas:

- 1) 1° cuatrimestre 2018: Teoría de la Educación (Foros de discusión y autoevaluación)
- 2) 1° cuatrimestre 2018: Psicología del Aprendizaje (Cuestionarios)
- 3) 2° cuatrimestre 2018: “Didáctica de la Química” (Cuestionario sobre Representación del Contenido (ReCo) al inicio de la asignatura (Loughran et al., 2004), trabajos prácticos, planificación didáctica final de la asignatura)
- 4) 1° cuatrimestre 2019: Prácticas Docentes I de Química (ReCo al inicio de la asignatura, trabajos prácticos, ReCo al final de la asignatura, entrevista al finalizar la asignatura)

En el apéndice A, se describen, a modo de ejemplo, parte de estos instrumentos.

Para el proceso general de análisis de los datos obtenidos, se empleó el modelo descrito por Miles et al. (2013), seleccionando y transformando los datos que son parte de las notas de campo o transcripciones, organizando y ensamblando de manera comprimida la información mediante gráficas, y tablas, registrando regularidades, patrones, explicaciones y posibles configuraciones, realizando finalmente una nueva revisión a los escritos con el propósito de confirmar el proceso de análisis, el cual fue sometido permanentemente a una triangulación de la información entre las diferentes fuentes de datos con la propia estudiante.

Resultados

Identificación de *promulgaciones* y *reflexiones* de la Fase I

A partir del análisis de las intervenciones de la estudiante durante las asignaturas del área de la fundamentación educativa general, se identificaron *promulgaciones* y *reflexiones* referidas a los propósitos de la enseñanza de la ciencia. Los principales ejemplos se presentan ordenados según instrumento utilizado en cada asignatura en la Tabla 2.

Tabla 2: Ejemplos de relaciones entre los dominios identificados en los instrumentos e instancias analizados en la Fase I

Instrumento / instancia	Ejemplo de relación identificada	Tipo de relación y Dominios involucrados
1. Foro del aula virtual de la asignatura “Teoría de la Educación”	1.1: “...considero que el mayor desafío que tenemos como educadores de ciencia es bajar la ciencia al barrio. Muchas veces se considera que la ciencia es de unos pocos (de los inteligentes, los académicos, los que van a la universidad, las élites, las clases pudientes) cuando en realidad es de todos. A pesar de la falta de recursos debemos hacer ver que la ciencia es cotidiana, es creatividad, es inventiva. Debemos lograr saltar la gran división que las exactas son para los “más inteligentes”; y las humanísticas, las artes y los deportes para “todos los demás”.”	Promulgación DPe al DE
2. Evaluación final de la	2.1: “Desde hace años me parece desastroso lo que se hace con Salud y Adolescencia, con Formación Cívica y con Derecho. Creo que estas son	Promulgación DPe al DE

cursada de la asignatura "Teoría de la Educación"	<i>materias clave para la población, y están dictadas según planes muy rígidos que no aportan herramientas reales a los alumnos...</i>	
	2.2: "No estoy segura de que tenga sentido torturar con contenidos a quien probablemente nunca vuelva a verlos o a quienes no tienen las bases para desarrollarlos con la misma exhaustividad, creo que lleva a la frustración, ¿hasta dónde se debe ser riguroso con el contenido?"	Promulgación DPe al DE
	2.3: "Creo que lo más importante que me llevo de esta cursada es la pregunta de ¿Cómo y para quién enseñamos? Si haces diferencias en el nivel contribuís a agrandar la brecha entre público y privado, perpetuando la desigualdad y reforzando la idea de que la escuela es un escalón en camino hacia una educación superior pero sólo para algunos. A la vez ayudas a que gente que necesita el título para salir a trabajar pueda tenerlo debajo del brazo. ¿Qué hacemos?"	Reflexión DE al DPe
	2.4: "Al comienzo de la asignatura me encontraba un poco escéptica. Esta fue mi primera materia pedagógica y al venir de una familia de docentes el consenso en casa era que este tipo de materias "no servían para nada y eran aburridísimas". Los primeros temas no despertaron mi atención, Schon, Tiramonti, el dispositivo pedagógico, todo me pareció más de lo mismo. Pero a partir de Rousseau y las ideas de cada pedagogo disfrute mucho más de los contenidos, de contextualizarlos y de mezclarlos con ideas propias."	Reflexión DE al DPe
3. Cuestionario de la asignatura "Aspectos psicosociales de la adolescencia"	3.1: "Es importante que un estudiante de secundario aprenda sobre uniones químicas porque es la base para luego comprender estructuras de Lewis que, a su vez, se vinculan con geometría electrónica y molecular y esto sirve para conocer las propiedades de los compuestos"	Reflexión DE al DPe

Caracterización de las concepciones en la Fase I

En esta primera fase estudiada, Ana refleja rasgos de la concepción emancipadora de la enseñanza en relación a sus propósitos descrita por Jiménez Llanos y Correa Piñero Marrero (2002) ya que hace referencia a la incidencia del contexto político, social y económico de los alumnos y el papel que el docente cumple o debería cumplir dentro de la formalidad del sistema educativo. Despliega en reiterados pasajes la concepción de un docente motivador que acompaña y guía, procurando vincular a los alumnos con su propio ambiente, proponiendo una actitud concientizadora de la participación activa de los mismos desde una ciencia "para todos" recuperando la dimensión política y social de lo educativo.

A su vez, en las distintas intervenciones en el aula virtual insiste en el aspecto político que debe estar presente en la formación escolar, pero lo circunscribe a determinadas asignaturas del diseño curricular para la enseñanza media como Construcción de Ciudadanía, Salud y Adolescencia y Derecho como puede observarse en el ejemplo 2.1 de la Tabla 2.

Sin embargo, estos rasgos emancipadores se diluyen al referirse a la enseñanza de la Química en particular ya que, si bien advierte la existencia de una creencia popular que considera a la ciencia como una disciplina reservada a unos pocos, no parece pensar que, desde la enseñanza escolar, ese mito pueda revertirse, así como tampoco cree que desde sus potenciales clases de Química podría contribuir a la formación de ciudadanos participativos y conscientes de su papel social. En relación a su visión sobre lo disciplinar, manifiesta una

preocupación por una ciencia “para todos”. Las *promulgaciones* realizadas por Ana respecto de la enseñanza de las ciencias en particular parecen reflejar una concepción acerca de sus propósitos más cercana a la teoría dependiente descrita por las investigadoras mencionadas. Por ejemplo, se pregunta qué sentido tiene la enseñanza de las ciencias para algunos, cuando utiliza la expresión “torturar con los contenidos”, como puede observarse en el ejemplo 2.2 de la Tabla 2. También aparece esta concepción en el ejemplo 3.1 de la Tabla 2 donde manifiesta un sentido propedéutico exclusivamente disciplinar de los propósitos de la enseñanza de la Química en la escuela secundaria.

Si bien, durante el desarrollo de actividades de esta fase, logra identificar núcleos problemáticos que la llevan a cuestionar el papel del docente, la reproducción de la desigualdad social, la formación del ciudadano y, el sistema educativo, esta problematización sigue aislada de su rol como profesora de Química, ya que se la atribuye a otras asignaturas.

No obstante lo expuesto, se evidencia un principio de reconfiguración de sus concepciones cuando *reflexiona*, ya sobre el final de la fase, en su evaluación de la cursada en el aula virtual de Teoría de la Educación cuando comienza con un tono escéptico, como puede observarse en el ejemplo 2.4 de la Tabla 2. Cabe destacar en este punto que Ana proviene de una familia de docentes y, por lo tanto, cuenta con concepciones sobre la enseñanza propias de su historia familiar. Rasgos de percepciones negativas también fueron encontradas por Hong (2010) en docentes principiantes en el marco de un modelo que sostiene que los factores personales están relacionados con las concepciones y con el conocimiento adquirido.

Identificación de *promulgaciones* y *reflexiones* en la Fase II

A partir del análisis de las intervenciones de la estudiante durante las asignaturas del área de la formación educativa especial, se identificaron *promulgaciones* y *reflexiones* relacionadas a los propósitos de la enseñanza de la ciencia. En la tabla 3 se presentan algunos ejemplos expresados por la estudiante en diferentes instancias e instrumentos.

Tabla 3: Ejemplos de relaciones entre los dominios identificados en los instrumentos e instancias analizados en la Fase II

Instrumento / instancia	Ejemplo de relación identificada	Tipo de relación y Dominios involucrados
1. ReCo al inicio de la asignatura “Didáctica de la Química”	1.1: “ <i>Quisiera que hacia el final de la unidad los alumnos fuesen capaces de entender qué es una velocidad de reacción, como se mide, y que forma matemática tiene.</i> ”	Promulgación DPe al DE
	1.2: “ <i>...es importante enseñarla porque es la base del tema, sin conocimiento teórico de la misma no se puede avanzar hacia las aplicaciones.</i> ”	Promulgación DPe al DE
	1.3: “ <i>Me interesaría que los estudiantes logren explicar qué efectos tendrá cada factor para casos generales.</i> ”	Promulgación DPe al DE
	1.4: “ <i>En cuanto a mí, no puedo negar que mi educación en el tema se ha visto dada únicamente en la facultad, considero que esto me perjudica porque no tengo ningún recuerdo de cómo veía el tema en la secundaria y dispongo de un entendimiento muy</i>	Reflexión DE al DPe

	<i>tradicional y teórico con el que debo romper para poder acercarme a los estudiantes.”</i>	
3. Cuestionario previo al trabajo con formas de evaluar en la asignatura “Didáctica de la Química”	3.1: <i>“Considero que se evalúa porque lleva una calificación y es un requisito, se emite un juicio. El fin de la evaluación es conocer hasta qué punto los alumnos han adquirido el conocimiento, aun así, en mi opinión se utiliza como criterio para establecer jerarquías, más en el caso de aquellas que llevan una nota numérica.”</i>	Promulgación DPe al DE
4. Planificación didáctica al final de la asignatura “Didáctica de la Química”	4.1: <i>“La importancia de tratar este tema en la educación secundaria radica en ampliar el espectro de conocimientos de los alumnos y sus habilidades analíticas y de relacionar e integrar distintos fenómenos.”</i>	Promulgación DPe al DE
	4.2: <i>“Además de fomentar una visión más racional y científica del mundo, este tema favorece la integración entre áreas, ya que se encuentra muy ligado al mundo de la biología y se vincula estrechamente a los procesos de catálisis enzimática que permiten que la vida sea posible y al mundo de la industria ya que es de especial utilidad en plantas y de vital importancia en el desarrollo farmacéutico.”</i>	Promulgación DPe al DE
5. ReCo al inicio de la asignatura Prácticas Docentes I	5.1: <i>“La ley de conservación de la masa, realizar balanceos por tanteo, la diferencia entre lo que representa un subíndice y un coeficiente estequiométrico.”</i>	Promulgación DPe al DE
	5.2: <i>“Porque es la base de la mayoría de los contenidos que verán más adelante a medida que avancen en su escolaridad y ayuda a comprender la idea de cambio químico.”</i>	Promulgación DPe al DE
6. Cuestionario previo al trabajo con prácticas de laboratorio en la asignatura Prácticas Docentes I	6.1: <i>“[Las prácticas de laboratorio son importantes] para despertar vocaciones científicas, apagar la abulia y llevar a la práctica la teoría.”</i>	Promulgación DPe al DE
	6.2: <i>“Las clases de laboratorio consumen más recursos y se requiere de más instrumental que puede no estar disponible si se quiere, pero también resultan más entretenidas para los alumnos.”</i>	Promulgación DPe al DE
	6.3: <i>“...tienen la función de aportar a que el mismo adquiera destrezas en el laboratorio, adopte actitudes científicas, referidas a la utilización del método científico, objetividad y racionalidad, sacar conclusiones, etc. y incorpore de manera más profunda conocimientos teóricos.”</i>	Promulgación DPe al DE
7. ReCo al final de la asignatura Prácticas Docentes I	7.1: <i>“Los estudiantes deben tener un concepto claro de qué ocurre en una reacción química, entender que su representación mediante la ecuación química es una modelización de un proceso y distinguir reactivos y productos. Deben además conocer las aplicaciones y el significado de la ley de conservación de la masa. Y considero muy importante que puedan balancear ya que les servirá en todos los temas futuros que los aguardan.”</i>	Promulgación DPe al DE
	7.2: <i>“Algunos conceptos como el balanceo de ecuaciones son necesarios para la construcción del conocimiento con el fin de</i>	Promulgación DPe al DE

	<i>avanzar a niveles superiores. Además, ser capaces de reconocer fenómenos cotidianos como cambios químicos les da un mejor entendimiento del mundo que los rodea y los fomenta a pensarlo con mayor curiosidad. A su vez el acercamiento a la ciencia como modelos fomenta una visión científica más moderna y no absolutista. Lo cual contribuye a su formación general como ciudadanos.”</i>	
	<i>7.3: “[Es importante desarrollar] la capacidad de los alumnos de abordar situaciones de la vida cotidiana con ojo químico, yo puedo ejemplificar que el hierro de la bicicleta se oxida, pero si el alumno no consigue relacionarlo con la ecuación correspondiente y el tipo significa que no pudo abordar el contenido. O por el contrario identifican el contenido, pero no pueden pensar en fenómenos que se correspondan con los mismos... no será significativo utilizar ejemplos que no tengan ningún tipo de relación con la realidad de los educandos.”</i>	Promulgación DPe al DE
	<i>7.4: “La clase de este tema la daría desde la recepción significativa.”</i>	Promulgación DPe al DPr
8. Entrevista al final de la asignatura Prácticas Docentes I	<i>8.1: “Al estar cerca de áreas rurales, es importante trabajar sobre el riesgo que tienen los productos químicos. Es un área donde no tan lejos fumigan”... “para que tengan las herramientas para darse cuenta cuando desde arriba les están haciendo algo que es peligroso”</i>	Reflexión DPr al DPe
	<i>8.2: “Por ejemplo la combustión y las intoxicaciones con monóxido de carbono... Que le pasa al cuerpo cuando se está intoxicando con monóxido de carbono.”</i>	Reflexión DPr al DPe
	<i>8.3: “Cada reacción representa un proceso y que esos procesos ocurren en la vida cotidiana y que están muchas veces en tu propio cuerpo o en tu propio entorno, que no es algo totalmente ajeno que pasa en un recipiente.”</i>	Reflexión DPr al DPe
	<i>8.4: “Que al final del curso sepan qué reactivos y productos de una reacción química son peligrosos o beneficiosos.”</i>	Reflexión DPr al DPe
	<i>8.5: “Tienen que aprender a balancear para poder seguir avanzando en el resto de los contenidos de la educación secundaria.”</i>	Reflexión DPr al DPe

Caracterización de concepciones en la Fase II

Al comienzo de la fase II, durante el trabajo con actividades propias del Dominio Externo en la asignatura “Didáctica de la Química”, las concepciones de Ana reflejan una idea de enseñanza de la Química dependiente de los contenidos y donde el aprendizaje de la disciplina se produce de manera aislada de las cuestiones sociales y políticas. Esta concepción se evidencia al responder la ReCo sobre “Cinética Química” que se plantea al comienzo de la cursada como parte de las actividades de *promulgación*, ante las preguntas: ¿Por qué es importante enseñar esa idea? y ¿Qué es lo que querés que tus estudiantes aprendan sobre esa idea?, como puede observarse en el ejemplo 1.1, 1.2 y 1.3 de la Tabla 3. Si bien parece expresar una idea de la Química pensándola en función de la formación de ciudadanos, frente a la pregunta más concreta respecto al quehacer áulico, plantea la necesidad de definir teóricamente los conceptos químicos como aspecto central mostrando una concepción dependiente de la enseñanza (Baena, 2000). No obstante esto, Ana es consciente de su impronta tradicional, tal como se observa en la *reflexión* que hace respecto de sus propias concepciones, ante la pregunta

de la ReCo ¿Cuáles otros factores crees que influyen en la enseñanza del tema?, como puede observarse en el ejemplo 1.4 de la Tabla 3.

Otro aspecto interesante para observar que complementa la concepción dependiente en esta etapa reside en que no parece considerar que las asignaturas de la fundamentación (Fase I) pueden ser un insumo para pensar la enseñanza de la Química.

Durante la asignatura “Prácticas Docentes I de Química” el trabajo realizado por Ana en los diferentes dominios (actividades, respuestas a estímulos, etc.), permite observar que, del predominio inicial de una visión esencialmente disciplinar y propedéutica de la enseñanza de la Química. Centra su atención en la dificultad de los estudiantes al “identificar la diferencia entre coeficientes estequiométricos y el número de átomos presentes en la molécula” (ejemplos 5.1, 5.2 y 6.3 de la Tabla 3). En sus respuestas a la ReCo final, transita hacia una perspectiva que, debilitando esta visión, da centralidad a la enseñanza de la disciplina como una herramienta para la formación de ciudadanos, en la que también reconoce la relevancia de otras dificultades en los estudiantes: “la predisposición del grupo” y la dificultad “de los alumnos de abordar situaciones de la vida cotidiana con ojo químico”. Esto puede observarse en los ejemplos 7.2 y 7.3 de la Tabla 3, lo que se ve muy destacado también en la entrevista (Ejemplos 8.1, 8.2 y 8.3 de la Tabla 3).

Estos resultados permitirían evidenciar una re-descripción respecto de la concepción dependiente de la enseñanza reflejada en un principio y cierta convergencia entre el decir y el hacer hacia la etapa final de la asignatura. Sus opiniones respecto de los estudiantes son además indicadores de ésta posible re-descripción de su concepción de enseñanza. Al justificar la relevancia de los conceptos propuestos, es posible reconocer un cambio en términos de considerar la relación con la vida cotidiana, por un lado, y la referencia al empleo de modelos, ambas consideraciones ausentes en la ReCo inicial.

Esta nueva lectura del contenido en términos de modelos es justificada por la practicante desde su relevancia epistémica. El trabajo con modelos, referido desde esta última dimensión, no es ejemplificado con el/los modelos a utilizar. La relevancia del contenido propuesto se justifica desde su necesidad para instancias siguientes de la escolaridad. Esta referencia, además, se delimita con mayor claridad en la ReCo inicial a partir de la ejemplificación. En la respuesta elaborada para este ítem en la ReCo final la estudiante profundiza su respuesta ejemplificando la relevancia a partir de la consideración explícita de conceptos y procedimientos.

Por otra parte, la transición descrita es acompañada por una mayor precisión en la delimitación del modelo de enseñanza, al menos, en su identificación: la noción de un modelo caracterizado por la idea de “acompañamiento” es reemplazada, en la ReCo final, por un modelo de Recepción Significativa, como puede observarse en el ejemplo 7.4 de la Tabla 3.

Cabe destacar que en la entrevista realizada a la estudiante al finalizar la práctica marca la necesidad de formarse en temas que la ayuden a vincular el contenido académico con situaciones cotidianas que le permitan acercar la química al entorno de los estudiantes. Esto aparece una vez que se produce la inserción escolar donde también avanza un poco más allá incorporando las cuestiones de la atención a la diversidad y la responsabilidad del docente de crear un contexto en el que se pueda trabajar desde las ideas previas de los estudiantes, entendiendo el aprendizaje como un proceso de re-descripción de estas ideas y que aparezcan en el estudiante motivaciones por aprender, proporcionando sentido a lo que aprende.

En síntesis, la estudiante, en ambas ReCo, explicita concepciones sobre los propósitos de la enseñanza acordes con las teorías actuales, pero aparecen fuertemente diferenciadas durante la entrevista final, cuando se la invita a analizar la ReCo teniendo en mente un curso concreto de la escuela donde realizó una práctica de aula.

Discusión de resultados

Con respecto a la naturaleza representacional de las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza de Ana, la inconsistencia mostrada al inicio de la primera fase, evidenció rasgos de recursos poco integrados entre sí, a modo de finos granos en términos de Hammer y Elby (2002). Ana describe propósitos para las ciencias sociales que reflejan una concepción con características emancipatorias de la enseñanza, pero no sostiene esta concepción cuando tiene que referirse a las finalidades de la enseñanza de las ciencias naturales. Más tarde, sobre el final de la segunda fase, como resultado de los múltiples procesos reflexivos realizados, estos recursos avanzan hacia formatos más consistentes, con cierto carácter de teoría, ya que redescubre sus concepciones respecto de los propósitos de la enseñanza de las ciencias naturales hacia visiones actuales, más cercanas a la visión de la enseñanza como un proceso político mostrada al inicio únicamente para las ciencias sociales.

Con relación al contenido de las concepciones sobre los propósitos de la enseñanza de la química en particular, Ana comienza la primera fase con una concepción que comparte supuestos con la teoría dependiente descrita por Baena, con algunos elementos de la teoría productiva desde la que plantea la necesidad de ajustarse a un conjunto de contenidos conceptuales con fuerte carácter disciplinar, entendiendo la enseñanza como un conjunto de tareas en búsqueda de resultados dándole un valor relevante a la eficacia. En la segunda fase permanece con esta concepción que se ve reflejada en el “saber hacer” más allá de haber desarrollado un discurso, un “saber decir”, más cercano a la concepción expresiva, mostrando preocupación por presentar los contenidos desde las aplicaciones, por la experimentación permanente y por la ocupación permanente del alumnado en clase. No es hasta la etapa final, posterior a la práctica donde aparecen indicios de una redescipción de su concepción hacia una teoría cercana a la que Baena describe como interpretativa, donde los propósitos de enseñar química giran alrededor de los intereses de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, pensándose desde una actitud crítica y reflexiva sobre sus propias prácticas docentes.

Ana mostró una evolución de sus concepciones como resultado del enriquecimiento de su discurso sobre la enseñanza a través de la interacción del dominio personal con el dominio externo y con el de la práctica a lo largo de las cursadas de las asignaturas de las dos Fases. El conjunto de procesos concatenados que puede observarse en los procesos de promulgación y reflexión que se presentan en las tablas I y II forma una red de crecimiento que podría interpretarse como desarrollo profesional en concordancia con los resultados obtenidos por Clarke & Hollinshworth (2002).

Dado que las concepciones sobre la enseñanza están influenciadas por factores personales, constitutivos de su identidad personal y profesional y por el contexto en el que desarrolla su tarea, los cambios observados en Ana tienen un carácter específico y personal. Esta es una de las limitaciones que deben ser consideradas en los estudios de casos más allá de la riqueza que aportan los mismos.

Reflexiones finales

Históricamente la formación del estudiante ha estado centrada en el dominio externo y fundamentalmente en procesos que sólo implican promulgación. La investigación realizada reflejó la importancia que tiene incluir procesos reflexivos a lo largo de los trayectos formativos en la carrera docente como herramienta fundamental para la revisión crítica de las concepciones. Al mismo tiempo este trabajo muestra que resulta esencial que el docente en formación se perciba como objeto de análisis y reflexión para poder tomar distancia y estudiar de forma completa las propias intervenciones y decisiones pedagógicas. Reflexionar *sobre la acción* es tomar la propia acción como *objeto de reflexión*, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, considerando lo que habríamos podido o debido hacer o lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o criticarlo (Perrenoud, 2010). La propuesta de formación presentada busca favorecer la reorientación de las propias acciones de modo justificado a partir de la observación de lo ocurrido y de estimular el desarrollo de la metacognición, siendo consciente de lo efectuado y de lo que ha incidido en ello.

Cabe aclarar que el estudio realizado presenta las limitaciones propias de estar basado en un solo estudiante y centrado en único dominio del CDC. Los resultados aquí obtenidos deberán sumarse a otros estudios que lleva adelante el grupo de investigación, que permitan realizar una comparación entre diferentes estudiantes, así como analizar si se evidencia desarrollo profesional en otros dominios del CDC. El hecho de haber trabajado con un solo caso permitió analizar en profundidad la potencialidad de cada técnica e instrumentos empelados para valorar su productividad y realizar los ajustes necesarios.

Consideramos que los resultados de esta investigación están en línea con la caracterización del pensamiento del profesor como un conocimiento particular, práctico y fundamentado (Porlán et al., 2010), es decir, como un conocimiento construido sobre y a partir de la reflexión sobre la propia práctica y remarcan la necesidad de plantear diseños curriculares para la formación de profesores que amplíen los espacios de formación que involucran el aula.

Referencias bibliográficas

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. *La Formación Profesional Del Maestro. Estrategias y Competencias*, 1, 33–48. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3026690>

Anijovich, R., y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios En Blanco, Revista de Educación*, 28, 75–90.

Baena, D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 18(2), 217–226.

Clarke, D., y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

Dewey, J. (1989). Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. *Cognición y Desarrollo Humano*, 18, 133.

Furió, C., Vilches, A., Guisasola, J., y Romo, V. (2001). Finalidades de la enseñanza de las ciencias en la Secundaria obligatoria. ¿Alfabetización científica o preparación propedéutica? *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 19(3), 365–376.

Hammer, D., y Elby, A. (2002). On the Form of a Personal Epistemology. In *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing* (Issue January 2002).

Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530–1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>

Hume, A., Cooper, R., y Borowski, A. (2019). Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science. In *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science*. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2>

Jiménez, A. B., y Correa, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525–548.

- Justi, R., y van Driel, J. (2006). The use of the Interconnected Model of Teacher Professional Growth for understanding the development of science teachers' knowledge on models and modelling. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 437–450. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.011>
- Lotter, C. R., y Miller, C. (2017). Improving Inquiry Teaching through Reflection on Practice. *Research in Science Education*, 47(4), 913–942. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9533-y>
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., y Kagey, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a New Epistemological Framework to Science Instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57–68. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_6
- Loughran, J., Mulhall, P., y Berry, A. (2004). In Search of Pedagogical Content Knowledge in Science: Developing Ways of Articulating and Documenting Professional Practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370–391. <https://doi.org/10.1002/tea.20007>
- Marcelo González, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* (1a ed., 1a). Narcea, S.A. de Ediciones.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook. Third Edition. In *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*.
- Park, S., y Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261–284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 103–122. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198006.pdf>
- Porlán Ariza, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcaráte Goded, M., y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de Ciencias I: marco teórico y formativo. *Enseñanza de Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 28(1), 31–46.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente: El mundo, la conciencia y la carne*. In *Colección Psicología*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. del P., Mateos, M. del M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: bridging individual and organisational learning*. University of Twente.

Apéndice A: Ejemplos de instrumentos utilizados

- Consigna Foro 1 (Asignatura: Teoría de la Educación)
- Phillip Jackson en su obra “La vida en las aulas” Cap. 1, nos propone apreciar el significado de los hechos triviales del aula, recinto donde los niños permanecen largo tiempo y están los guste o no, por los efectos

socializadores que aquellos producen, con fuerza *subjetivadora*. Pero no todas las aulas son idénticas, cada uno de nosotros puede *cualificar la experiencia escolar* conforme a su paso por ellas.

Entonces, les proponemos una ronda de intercambios para que, tomando la propuesta de P. Jackson, compartamos: *¿reconoces en tu recorrido académico las huellas de este currículo oculto? ¿en qué? ¿cómo? ¿con quiénes? ¿tuvieron consecuencias en tu calidad de vida como alumnos? ¿hay otros efectos que podrías esbozar más allá de los 3 que define Jackson?*

- Consigna Foro 2 (Asignatura: Teoría de la Educación)

Durante la primera parte del Siglo XX y avanzada la segunda alcanzaron expresión en la práctica pedagógica "dos filosofías de la enseñanza", originadas en perspectivas teóricas y epistemológicas diferentes. Dos de esas configuraciones se conocieron como "la enseñanza programada" de Skinner en EE.UU. y la Escuela Serena de las hermanas Cosettini en Rosario, Argentina. Vamos a iniciar una ronda de foro a partir de la visualización de los 2 videos que están disponibles en la Unidad 3: "La máquina de educar" y "La escuela de la señorita Olga" para poder reflexionar y comentar colectivamente pensando en "*las deudas, herencias y legados*" de ambas concepciones.

Entonces, en la actualidad, en referencia a tus propias biografías escolares y/o tus ámbitos de formación *¿qué deudas, qué herencias y qué legados podés reconocer de la pedagogía tecnocrática y la pedagogía activa?*

- Consigna de Autoevaluación Final (Asignatura: Teoría de la Educación)

El propósito de la siguiente actividad es provocar una reflexión respecto al desarrollo de la cursada, de la propuesta planteada y de tu propio proceso de aprendizaje. Relata brevemente tu proceso de aprendizaje durante la cursada. Al hacerlo tené en cuenta:

- El grado de interés que despertó la asignatura
- El seguimiento en cuanto a asistencia las clases
- Los temas que más te gustaron
- Los temas que menos te interesaron
- Realización de trabajos prácticos
- Utilización del aula virtual, integración a tu modalidad de estudio, participación en los foros
- Desempeño en espacios teóricos y prácticos
- Estrategias de comunicación, relación docente-estudiante

- Cuestionario previo al trabajo con prácticas de laboratorio (Asignatura: Prácticas docentes I de Química)
Supongamos que se te presenta la oportunidad de realizar una actividad práctica de laboratorio en una clase de Química. Entonces:

1. ¿Por qué crees que es importante que los alumnos realicen prácticas de laboratorio?
2. ¿Qué objetivos esperás lograr con dicha actividad?
3. ¿Qué ventajas y desventajas ves en estas actividades prácticas con respecto a las clases "normales" de aula?
4. ¿Cómo integrarías esta actividad de laboratorio con tus clases?

Describí cómo diseñarías un trabajo práctico para una clase. Indicá qué componentes tendría, que haría el profesor y que haría el alumno de principio a fin.

Fecha de presentación: 28/02/2020

Fecha de aprobación: 04/06/2021

EL DESAFÍO DE LA ARTICULACIÓN INTERNIVELES. ANÁLISIS DE UNA ACCIÓN CONCRETA: OLIMPIADAS DE ECONOMÍA

The challenge of interlevel articulation. Analysis of a specific action: Economic Olympics

Carolina Tarayre, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
carotarayre@gmail.com

Diana Isabela Lis, Universidad Nacional del Sur, Argentina.
dianaisabelalis@gmail.com

Tarayre, C. y Lis, D. I. (2021). El desafío de la articulación interniveles. Análisis de una acción concreta: Olimpiadas de Economía. *RAES*, 13(22), pp. 238-249.

Resumen

En la declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe se reafirma la premisa de la "Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados". En esta línea, el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Desarrollo adoptada por la UNESCO (2017), postula garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En Argentina el acceso a la Educación Superior es irrestricto y la matrícula crece sostenidamente, sin embargo, no todos los alumnos que ingresan al sistema pueden sortear los cambios que significa el tránsito del nivel secundario hacia el nivel superior, así es que ocurre el abandono, el cual constituye una frustración para el alumno y su entorno y una constante preocupación para las autoridades. Frente a esta realidad, desde la Secretaría de Políticas Universitarias, se han diseñado e implementado diversos programas para intentar acompañar a los alumnos en los primeros años de su carrera universitaria. El propósito de este trabajo es examinar una de las acciones que se ha desplegado en la Universidad del Sur, Departamento de Economía, utilizando el método estudio de caso. Luego de reflexionar sobre las acciones de articulación y su importancia a nivel general, se reseñarán los principales aspectos de la acción objeto de estudio, su devenir a lo largo de estos años, el cambio realizado durante el año 2019 y sus resultados preliminares.

Palabras Clave: Articulación/ Interniveles/ Acciones/ Olimpiadas.

Abstract

The declaration of the III Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean reaffirms the premise of "Higher Education as a social public good, a human and universal right, and a duty of the States", in the belief that knowledge is an essential social good for the growth and development of people. Along these lines, the fourth Sustainable Development Goal (SDG) of the Development Agenda adopted by UNESCO (2030), postulates guaranteeing an inclusive, equitable and quality education, and promoting lifelong learning opportunities for all. In this context, the challenge faced by the American states is the generation of policies aimed at achieving universal access, permanence and graduation. In Argentina, access

to Higher Education is unrestricted and enrollment grows steadily. However, not all students who enter the system can overcome the changes that the transition from secondary to higher education means, so they drop out. Sometimes transitory, sometimes definitive, in some cases legitimate and in others avoidable. This dropout constitutes a frustration for the student and his environment and a constant concern for the authorities. Faced with this reality, the Secretariat of University Policies (SPU, as per its initials in Spanish) has designed and implemented various programs to try to accompany students in the first years of their university career, which is the time when the highest dropout rates are recorded. The purpose of this presentation is to examine one of the actions that in this sense has been deployed in the Universidad Nacional del Sur (UNS, as per its initials in Spanish) in general and in particular in one of its academic units (UA) -Department of Economics-, using the case study method. After reflecting about the different articulation actions applied across the programs and their overall importance, we will focus on the main aspects of the actions above mentioned and how they evolved over the last years, the transformation taken place in 2019 and their preliminary results

Key words: Articulation/ Inter-levels/ Actions/ Olympics

Introducción

En los últimos años en nuestro país ha aumentado el número de los nuevos inscriptos en las universidades, así como también la tasa bruta de matriculación en el nivel superior. Un factor ineludible para comprender la evolución de la educación superior en Argentina es el impacto de la ampliación de cobertura y finalización de los estudios del nivel secundario que presiona por una mayor ampliación de la cobertura de la educación superior (Poggi, 2014), a lo cual puede agregarse los crecientes requisitos de capacitación frente al avance tecnológico, así como el reconocimiento de la importancia de avanzar en la inclusión educativa. Sin embargo, si bien la educación superior en el país presenta avances en las últimas décadas en relación con la cobertura y el acceso, aún tiene serios inconvenientes para lograr la permanencia de los alumnos. Además, debe destacarse que el aprovechamiento de la expansión del sistema educativo resulta mayor entre los más favorecidos (por su nivel socioeconómico, clima educativo familiar/capital cultural, escuela de procedencia, entre otras variables) reflejando la heterogeneidad y desigualdad que caracteriza a la educación en el nivel superior que afecta al nivel de democratización del sistema, motivo por el cual han surgido nuevas universidades (entre ellas las del conurbano) en aras de mejorar la equidad del sistema.

En este contexto, en Argentina aun cuando la oferta universitaria es pública, gratuita y de acceso irrestricto, el abandono temprano de los estudios es elevado, la duración real de las carreras se prolonga por encima de la teórica y la brecha entre quienes se gradúan y quienes no en relación con la clase social sigue siendo amplia, como demuestran varias investigaciones lo cual evidencia problemas de la equidad. Es por esto que:

...entre las preocupaciones y desafíos que forman parte de la agenda de la educación superior en Latinoamérica se mencionan los niveles críticos de formación previa que poseen los ingresantes. En este sentido, las instituciones de nivel superior no han contribuido significativamente a mejorar los niveles de calidad de los aprendizajes del nivel básico o medio previo a la educación superior, lo que constituye un serio déficit de los sistemas de educación superior. (Fernández Lamarra, 2012, p. 5)

Asimismo, siguiendo a Haberfeld et al (2018), "...la desarticulación de la escuela secundaria con la universidad ha sido reconocida suficientemente como una de las principales variables que explica los problemas de permanencia en la universidad, o bien, su contracara: el abandono" (p. 38).

En este marco, es necesario destacar la importancia de garantizar que todos los que llegan a la universidad tengan las mismas condiciones mínimas de educabilidad para acceder al conocimiento, lo cual requiere lograr una articulación entre los sistemas de enseñanza media y superior, para que los nuevos ingresantes a las instituciones de educación superior no encuentren condicionado desde el inicio, su desempeño educativo y posibilidades de desarrollo. Este tema debe trabajarse conjuntamente con la enseñanza secundaria para elaborar alternativas para su superación en el marco de la política educativa. En este contexto, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación se han diseñado e implementado varios programas de apoyo a la articulación entre las universidades y las escuelas medias, entre ellos el programa NEXOS, el cual se crea en el año 2017 con la finalidad de continuar promoviendo y mejorando la articulación interinstitucional y planteando la necesidad de la participación de los distintos actores del sistema educativo –el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), las Jurisdicciones Provinciales y las Universidades- en la construcción consensuada y colaborativa de las acciones. En el marco del mencionado programa, la Universidad Nacional del Sur, Departamento de Economía desarrolló varias acciones de articulación entre el nivel secundario y el superior.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre las acciones de articulación interniveles y su importancia, específicamente entre escuela secundaria y la universidad, para luego describir y analizar una acción concreta, implementada en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur desde el año 2016, describiendo su devenir histórico, los cambios realizados en el año 2019 y presentando algunos resultados preliminares.

Metodología

Se utiliza metodología cualitativa, específicamente el método estudio de caso, que posee orientación empírica y descriptiva detallada (Sautu, 2003), como así también la condición de un contexto delimitado. El objeto de investigación se aborda desde el contexto en el que se desarrolla y las conclusiones son propias del mismo.

La acción de articulación objeto de estudio de este trabajo es la edición de las Olimpiadas de Economía desde el año 2016 hasta la actualidad, la cual a partir de 2018 forma parte de las actividades (Línea Estrategias de Formación y Capacitación Continua) del programa NEXOS, desarrollado por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), con el objetivo de fomentar el vínculo del sistema universitario con el nivel secundario, a través de espacios de intercambio promovidos desde los Consejos de Planificación Regional de Educación Superior (CPRES). Se analiza desde su origen, objetivos, evolución a lo largo de los años, cambios implementados en el año 2019, para, finalmente, presentar algunos resultados de la misma. Este análisis se realiza a partir de registros del Departamento de Economía de la UNS, documentos informales, narraciones, testimonios de docentes y estudiantes que participaron, resultados de encuesta de percepción, entre otros.

La articulación interniveles

El término articulación procede del latín “articulatio” forma sustantiva abstracta de “articulātus” que quiere decir articulado. Articular, también proviene del latín articulāre, de articūlus, juntura.

La definición de articular según la Real Academia Española, en su primera acepción como verbo textualmente dice: “unir dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento”. El término hace referencia a un concepto relacional que lleva a representar un “elemento mediador” que permite el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos/componentes/sistemas.

Siguiendo a Lara (s/f) se pueden destacar algunas notas esenciales del concepto al que nos remite el término:

- Se refiere a la existencia de partes separadas.
- Que los elementos componentes, aunque pertenezcan a un mismo sistema, mantienen su “identidad”.
- Que existe un elemento/ componente/ estructura oficiando como mediador entre las partes.
- Que el mediador en cuestión permite / facilita / viabiliza una función determinada.
- Para el ejercicio de la función del sistema, la totalidad de los componentes son indispensables ya que los involucra a todos. (p. 8)

En general, la articulación puede pensarse como un dispositivo que actúa entre dos componentes de un mismo sistema para su correcto funcionamiento. Sin embargo, resulta fundamental resaltar que la articulación no refiere a un objeto o hecho concreto, sino que debe concebirse como un proceso de construcción que surge del consenso, trabajo colaborativo y acciones concretas. Articular significa intervenir, actuar, provocar prácticas en el marco de un enfoque o mirada integral. En el campo de la educación, Ana Julia Nayar (2010), se refiere a la articulación como:

...un modo especial de relación en la que sus términos –las instituciones educativas de nivel medio y de nivel superior- comparten la reflexión sobre sus prácticas y contenidos curriculares, a partir de la situación de transición que atraviesa el alumno, en el marco de un determinado momento evolutivo y de un proceso de elección vocacional. (p. 2)

En relación a la articulación interniveles (articulación vertical) en el sistema educativo, deben destacarse dos cuestiones muy importantes que no deben perderse de vista: i) que el centro de atención de la articulación son los alumnos, y ii) que debe concebirse asociada a la idea de generar una continuidad (unión) dentro del sistema educativo, más allá de la autonomía, fines específicos y distintas dinámicas institucionales de ambos niveles, y no como una ruptura, algo separado, escindido.

En el contexto actual de fragmentación y segmentación del sistema educativo, la articulación debe ser impulsada por el Estado como una política pública que fije rumbo, orientando y enmarcando los distintos programas, suministrando los recursos necesarios, propiciando el intercambio y supervisando. En este sentido, si bien no debe desconocerse la importancia del papel del Estado, es importante destacar que la articulación no se agota en lo formal (en una ley, una normativa) sino que va mucho más allá porque se trata de un proceso que se basa en la corresponsabilidad de ambos niveles, teniendo en cuenta que las actividades y acciones recaen sobre sus instituciones y actores y debe reflejarse en un trabajo conjunto y cooperativo, donde el centro del mismo sean los estudiantes en transición, es decir, aquellos que están culminando el nivel secundario, elevando sus expectativas en torno a su futuro, asegurando su preparación para la continuidad de sus estudios, facilitando el acceso, adaptación, permanencia y desempeño de éstos en el ámbito educativo superior (Marquina, 2003).

El primer paso en la articulación educativa interniveles es la elaboración de un diagnóstico compartido a partir del cual se diseñará un plan de trabajo común. Atendiendo al diagnóstico realizado se establecerán los objetivos de los distintos programas de articulación, dentro de los cuales se pueden mencionar los siguientes: a) promover el fomento de acciones desde las universidades nacionales que tiendan a elevar las expectativas de los estudiantes de escuelas secundarias, b) asegurar la preparación de los alumnos de escuelas secundarias para su inserción en el nivel superior, c) acompañar al alumno que finaliza el secundario en la construcción de su rol u oficio de estudiante de nivel superior, d) facilitar la incorporación del alumno a la vida universitaria, mejorando la transición de los jóvenes del nivel secundario al universitario; e) promover el acceso, el rendimiento de los estudiantes en los primeros años, y su permanencia en la universidad.

En torno a estos objetivos planteados se requieren, entre otras, acciones que permitan a los alumnos que están finalizando sus estudios en la escuela secundaria tomar contacto con instituciones y actores del nivel superior, para conocer e informarse sobre el mismo, desmitificando algunas creencias que a menudo suelen instalarse en el imaginario de los jóvenes estudiantes, así como también generar estrategias de enseñanza y de evaluación interniveles, a fin de que lo enseñado y lo aprendido pueda ser recuperado y utilizado por el alumno cuando sea necesario.

En este contexto, resulta fundamental concebir a la articulación como un marco general de referencia que implica un enfoque integrador de la tarea pedagógica en cada uno de los ámbitos y niveles, que facilite la continuidad de las trayectorias educativas, más allá de las diferencias propias de cada nivel.

Retomando el diagnóstico compartido como el primer paso para la planificación y definición de un trabajo conjunto en materia de articulación es que resulta interesante la conformación de ámbitos de trabajo interniveles, tendientes a repensar y reflexionar sobre esta temática en aras de facilitar y fortalecer el proceso de inserción de los estudiantes en el nivel superior. Es fundamental una interpretación común, con la participación de todos los actores involucrados, acerca de la situación actual, sus causas y sus efectos para construir los consensos necesarios que todo cambio requiere.

Programas de articulación diseñados por la Secretaría de Políticas Universitarias

Frente a la evidencia empírica de altas tasas de abandono sobre todo en el primer año de las carreras universitaria así como la baja tasa de graduación y extensión de la duración promedio de las carreras, por un lado, y teniendo en cuenta que la Ley de Educación Superior N° 24.521 en su artículo segundo inciso e) sostiene la importancia de “constituir mecanismos y procesos concretos de articulación entre los componentes humanos, materiales, curriculares y divulgativos del nivel con el resto del sistema educativo nacional...” y las recomendaciones propuestas por la Comisión Nacional para el Mejoramiento de la Educación Superior (CONEDUS), en 2003, por otro, la SPU diseñó un programa de apoyo a la articulación entre las universidades y las escuelas medias.

Participaron de la primera convocatoria de este programa 600 instituciones de nivel medio y once jurisdicciones. Los resultados obtenidos justificaron una segunda convocatoria para el período 2004-2005 la cual permitió la elaboración de nuevas propuestas de trabajo en los últimos años de la escuela media por parte de las Universidades. Dichas propuestas, que fueron elaboradas por actores de los niveles medio y superior,

contemplaron dos dimensiones: a) las problemáticas transversales a las prácticas curriculares b) la escuela y su entorno (SPU).

Continuando con las acciones de articulación, en 2006, la SPU, a través de la Secretaría Ejecutiva de los CPRES, se propuso establecer acuerdos entre las Jurisdicciones Provinciales y las Universidades sobre las competencias que se requieren de un egresado de escuela media para mejorar su rendimiento en los estudios universitarios elegidos. Estos acuerdos recogerían las idiosincrasias y particularidades de las universidades, el desarrollo de los campos disciplinares y profesionales, y las particularidades locales y regionales, otorgando cierta certidumbre a las expectativas de los futuros ingresantes, al ponerlos tempranamente en relación con los requerimientos del nivel superior y el modo de trabajo universitario.

En 2017 con la finalidad de continuar promoviendo y mejorando la articulación interinstitucional, la SPU se plantea la necesidad de la participación de los distintos actores del sistema educativo –el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), las Jurisdicciones Provinciales y las Universidades- en la construcción consensuada y colaborativa de las acciones, y diseña el programa NEXOS.

La UNS se presentó en la Convocatoria a Proyectos para la Articulación Universidad-Escuela Media realizada por la SPU en 2003. El proyecto presentado y ejecutado por la Universidad Nacional del Sur, con la participación de la Jefatura de Inspección Región XXII Nivel Polimodal Oficial, estuvo destinado a los alumnos del tercer año del polimodal de las ciudades de Bahía Blanca y zona de influencia. Las acciones propuestas estuvieron orientadas a reelaborar los contenidos de las áreas problemáticas, planificar acciones conjuntas, elaborar material de apoyo para docentes e implementarlo en el aula, promover el desarrollo de competencias para comprender y producir enunciados y resolver problemas, difundir las características de la vida universitaria y realizar un trabajo de investigación sobre los motivos de la deserción y bajo rendimiento en los primeros años (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2003). Asimismo, participó de las siguientes convocatorias mencionadas y continúa con las acciones de articulación hasta la actualidad participando del programa NEXOS. Dentro del Departamento de Economía, las Olimpiadas de Economía constituye una acción de articulación muy importante y que a partir de las últimas dos ediciones (2018-2019) se enmarca en el programa NEXOS.

Contextualización: Universidad Nacional del Sur (UNS) - Departamento de Economía (DE)

Los orígenes de la UNS se encuentran en el Instituto Tecnológico del Sur que adquiere la categoría de universidad el 5 de enero de 1956, está organizada en departamentos académicos, asemejándose al modelo de universidades de Estados Unidos y alejándose de la organización por facultades más próximo al modelo francés. Esta estructura departamental posibilita reunir en un mismo agrupamiento a los docentes-investigadores de una misma disciplina para luego brindar servicio a través de sus cátedras a los demás departamentos. Es decir, las materias propias de cada departamento se dictan también para las carreras de los otros departamentos que así lo soliciten.

Actualmente la oferta de carreras de grado está compuesta por: treinta seis carreras de grado, quince profesorado y quince tecnicaturas, en tanto que la de posgrado cuenta con cincuenta posgrados académicos-veinte doctorados y treinta maestrías- y quince posgrados profesionales

Cabe señalar que desde sus inicios la investigación científica se constituyó en uno de los objetivos de esta casa. En la actualidad, funcionan quince institutos y centros de investigación vinculados a la UNS donde se desempeñan docentes y becarios, algunos de ellos son Unidades Ejecutoras de doble dependencia del CONICET y la UNS o de la CIC y la UNS.

La trayectoria del Departamento de Economía, creado el 24 de marzo de 1956, acompaña a la UNS desde sus inicios, poniendo en marcha la primera licenciatura en Economía de todo el país. Esta carrera fue impulsada por Lascar Saveanu, profesor rumano, quien luego de emigrar de Europa a la Argentina, se incorporó al mencionado departamento de la UNS.

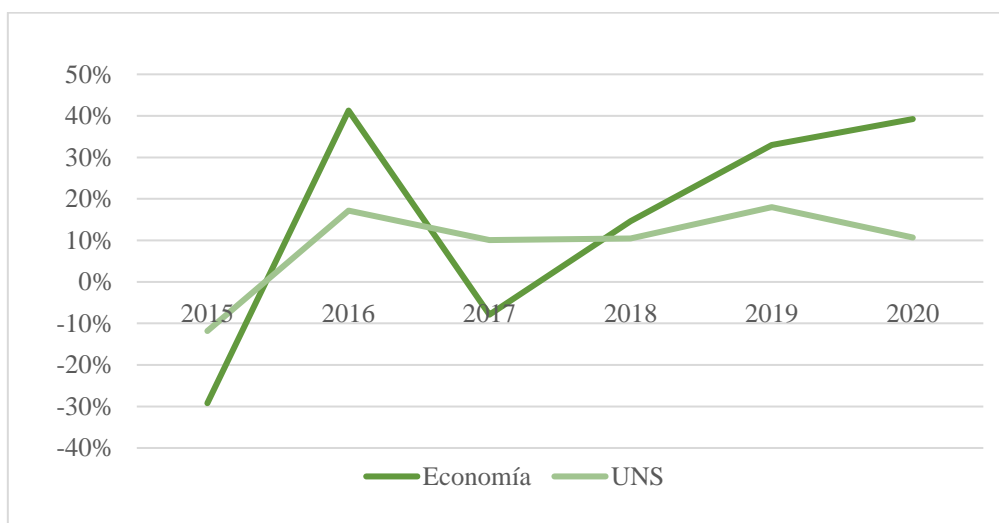
Precisamente, el nacimiento de la licenciatura en Economía de la UNS se produce en un contexto y en una década (1955-1965) que es considerada la edad de oro del economista, por el apoyo a su formación de posgrado en el exterior, por la creación de nuevas carreras, asociaciones y entidades públicas y privadas guiadas por economistas reconocidos (Fernández López, 2001).

Algunos indicadores

En relación a la cantidad de alumnos, el Departamento de Economía es un departamento pequeño, en el sentido que capta una porción baja del total de alumnos de la UNS, del orden del 2% en promedio en los 10 años comprendidos entre 2007 y 2016 (Lis et al; 2018).

Con respecto a los nuevos inscriptos, en los últimos años, si bien la tasa de crecimiento de inscriptos a la UNS se ha mantenido relativamente constante o estable, en el caso del Departamento de Economía (DE) la misma se ha incrementado a partir del año 2017. Asimismo, tanto la tasa anual promedio de crecimiento de la cantidad de ingresantes en el período considerado, así como la tasa punta a punta, registra valores superiores a nivel departamental que en la UNS a nivel general. A continuación, se presenta un gráfico donde puede verse la evolución de las tasas de crecimiento de ingresantes a la UNS y a la carrera Licenciatura en Economía del DE, respectivamente.

Figura 1. Evolución tasas de crecimiento anual de ingresantes a la Universidad Nacional del Sur (UNS) y a la Lic. en Economía, Departamento de Economía (DE). Período 2015-2020



Fuente: Anuarios UNS (<http://www.uns.edu.ar/contenidos/411/652#anuarios>)

Articulación en el Departamento de Economía: Olimpíadas de Economía

En el Departamento de Economía (DE) se pueden identificar a grandes rasgos dos tipos de propuestas en torno a la articulación: las acciones de articulación implementadas en el ámbito de tutorías y las Olimpíadas de Economía.

Con respecto a las Olimpíadas de Economía en la UNS, las mismas surgen en el año 2016 como iniciativa del Departamento, a partir de la preocupación que varios docentes manifiestan por la enseñanza de la economía. Su antecedente directo son las Olimpíadas de Economía que desde el año 2009, lleva adelante la Universidad Rovira Virgili de Cataluña, España. Esta universidad mantiene convenios de intercambio con el Departamento de Economía de la UNS y comunicación muy fluida y permanente con sus autoridades.

Se trata de una acción que concibe a la articulación como un marco general de referencia que implica un enfoque integrador de la tarea pedagógica y didáctica en cada uno de los ámbitos y niveles, que facilite la continuidad de las trayectorias educativas, más allá de las diferencias propias de cada nivel. En este contexto, permite a los alumnos que están finalizando sus estudios en la escuela secundaria, tomar contacto con instituciones y actores del nivel superior, para conocer e informarse sobre el mismo, desmitificando algunas creencias que a menudo suelen instalarse en el imaginario de los jóvenes estudiantes, así como también generar estrategias de enseñanza y de evaluación interniveles compartidas, a fin de que lo enseñado y lo aprendido pueda ser recuperado y utilizado por el alumno cuando sea necesario.

A partir de la primera edición de las Olimpíadas, en el año 2016, se han impulsado objetivos que se consideran primordiales, entre ellos se pueden mencionar los siguientes: servir como enlace entre el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE), el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur y las escuelas secundarias de Bahía Blanca y la región; despertar el interés por la economía de los alumnos de nivel secundario de la ciudad y la zona; reforzar vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa regional creando un entorno donde intercambiar inquietudes por parte de los profesores de economía de la localidad y la zona, concientizar a los alumnos de la necesidad de formarse como ciudadanos de cara a un futuro cambiante e incierto y priorizar la resolución de problemáticas socio económicas como estrategia en la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina.

Asimismo, las distintas ediciones de las Olimpíadas han sido acompañadas por material de apoyo didáctico digitalizado, que contempla los contenidos de los diseños curriculares vigentes de economía¹, pudiendo extender su uso durante el todo el transcurso del ciclo lectivo. Precisamente, ante la relevancia que adquirió, se logró una edición en papel² compilada y superadora de la digital, denominada: “Cuaderno de Actividades para Enseñar y Aprender Economía”. Su finalidad es presentar diversas actividades novedosas, entre ellas situaciones problemáticas y artículos actuales sobre las principales nociones económicas para estimular diferentes capacidades en los alumnos como la comprensión, la capacidad de análisis, entre otras.

En el próximo apartado se analizan y comparan los resultados de las Olimpíadas de Economía desde sus inicios.

Las Olimpíadas de Economía y su marcha desde los inicios. Algunos resultados

En el año 2016, dado que era la primera vez que se ponían en marcha las Olimpíadas en Economía y que era necesario generar conocimiento sobre su existencia, se realizó una amplia difusión con el apoyo de Jefatura Distrital

En la primera edición de la Olimpíadas, se inscribieron 43 estudiantes provenientes de once escuelas localizadas en el partido de Bahía Blanca, en localidades del partido de Villarino - Pedro Luro y Médanos- y en la localidad de Pradere, perteneciente al partido de Carmen de Patagones. Todos los estudiantes fueron acompañados por sus docentes. A grandes rasgos, los comentarios tanto de alumnos como de docentes fueron favorables y valoraron la experiencia.

En el año 2017, se lanzaron las Segundas Olimpíadas de Economía, replicando acciones e incentivando la participación. Se inscribieron 52 alumnos, ampliándose el número de escuelas y localidades. De las trece escuelas que participaron del certamen, seis fueron de localidades de la región, General Daniel Cerri, Médanos, Pedro Luro, Pradere, Tres Arroyos y Dufaur. Las respuestas de estas segundas Olimpíadas resultaron tan favorables como las primeras, siendo el impulso principal para continuar y lanzar en el año 2018 las Terceras Olimpíadas de Economía.

¹ Contenidos curriculares prescriptivos a partir de la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires, N° 13688, del año 2007 y los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP) pertenecientes a Nación.

² La editorial EDIUNS fue la encargada de llevar adelante esta primera edición.

En las Terceras Olimpíadas el número de inscriptos disminuyó, aunque la cantidad de localidades participantes permaneció casi constante. Los estudiantes inscriptos eran oriundos de escuelas de la ciudad de Bahía Blanca y de 5 escuelas de la región: Pradere, Olavarría, Bordenave, Puan y Coronel Suárez.

Luego de reflexionar sobre las tres primeras ediciones, en el año 2019 se decidió cambiar la modalidad de evaluación para ampliar la matrícula de alumnos inscriptos y de escuelas participantes, en pos de generar mayor impacto en la comunidad educativa. Es así que se propone la resolución de una situación problemática en grupo junto a sus docentes, durante los dos meses anteriores a la presentación de la misma en la instancia presencial final en el mes de noviembre.

Esta decisión se fundamenta en priorizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para enseñar y aprender economía de modo interdisciplinar, valorando las habilidades que potencia e incitando a incrementar el número de escuelas y estudiantes participantes.

Al cierre de la inscripción, la cantidad de inscriptos superó las expectativas de quienes organizamos este evento: 223 alumnos³ y 23 escuelas inscriptas. Específicamente 12 escuelas de Bahía Blanca y las restantes 11 de las siguientes localidades: Punta Alta, General Daniel Cerri, Pradere, Bordenave, Puán, Guaminí, Pedro Luro, Daireaux, Coronel Suárez, Bahía San Blas.

Al mismo tiempo, el éxito en la inscripción llevó a organizar el evento en una escala mayor a la pensada. De hecho, la instancia presencial consistió en una jornada extendida con posibilidad de etapas de socialización, de información general provista por personal de la Secretaría de Bienestar estudiantil universitario, de recreación y almuerzo. Es así que se acercó a los alumnos y docentes a la universidad, ofreciendo nuevas posibilidades para los futuros proyectos de los estudiantes del nivel secundario -la información de las Olimpíadas, las bases y demás se encuentran disponibles en su sitio web⁴, también se utilizó un mail propio y el Instagram para comunicar novedades⁵.

El siguiente cuadro resume la información de alumnos, profesores y escuelas participantes de Bahía Blanca y la región en las distintas ediciones de las Olimpíadas de Economía:

Tabla 1.

Las Olimpíadas de Economía en números

Datos	I Olimpíadas de Economía Año 2016	II Olimpíadas de Economía Año 2017	III Olimpíadas de Economía Año 2018	IV Olimpíadas de Economía Año 2019
Alumnos participantes	43	52	20	150
Profesores	11	13	12	25
Escuelas de Bahía Blanca	8	7	7	12
Escuelas de la Región	3	6	5	11

Fuente: Elaboración propia en base a datos primarios

³ Efectivamente de los 223 inscriptos participaron de la instancia presencial 150 estudiantes, con una tasa de participación efectiva superior al 67%.

⁴ Toda la información de las Olimpíadas, así como la situación problema y la rúbrica se encuentran disponibles en: <http://www.economia.uns.edu.ar/extension/olimpiadas-de-economia/>

⁵ Además del link de las Olimpíadas señalado en la referencia anterior y su mail, el Instagram puede seguirse como *olimpiadas_de_economia_uns*

Algunas referencias específicas de las IV Olimpiadas de Economía, ampliando el análisis de resultados

La última edición de la Olimpiadas de Economía realizada en el año 2019, tuvo componentes diferenciales en relación a las ediciones anteriores, principalmente en la modalidad de evaluación y de participación en las mismas. Como ya se ha mencionado anteriormente, con el objetivo de promover un aumento en la participación tanto de alumnos como de escuelas y de generar mayor impacto en la comunidad educativa, se propuso una participación y evaluación grupal a partir de la resolución de una situación problemática durante los dos meses anteriores a la presentación de la misma en la instancia presencial final en el mes de noviembre. Durante el proceso de abordaje y resolución de la situación problema planteada, los grupos podían contar con el apoyo de sus docentes de distintas materias relacionadas con la problemática presentada.

Esta decisión se fundamentó en priorizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para enseñar y aprender economía de modo interdisciplinar, valorando las habilidades que potencia esa estrategia e incitando a incrementar el número de escuelas y estudiantes participantes.

De la encuesta de percepción realizada a docentes acompañantes de estudiantes a esta última edición de las Olimpiadas, respondida por un 48% del total de profesores que asistieron, surgen algunos aspectos a destacar: i) el 100% utilizó el trabajo realizado como parte de la evaluación en su materia; ii) el 75% considera que la problemática facilitó mucho la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, mientras que el 25% restante que facilitó algo; iii) el 83,3% utilizó la rúbrica de evaluación para orientar a sus alumnos; y, iv) también el 83,3% estima seguir participando con sus alumnos en las próximas ediciones de las Olimpiadas.

De los resultados de la encuesta de percepción realizada a los alumnos que participaron en la presentación final de las Olimpiadas (respondida por un 28,7%) surge que: i) el 88,4% considera que el trabajo grupal favoreció la propuesta; ii) el 32,6% considera que la situación problema resultó muy motivadora para aprender los temas y un 62,8% que fue algo motivadora; iii) un 39,5% consideró que la guía de los docentes facilitó mucho la resolución de la situación problema y un 48,8% que los docentes facilitaron algo la tarea planteada; iv) el 27,9% de los alumnos que les interesa estudiar economía como carrera en un futuro, un 44,2% no sabe y el resto (27,9%) no le interesa estudiar economía; y, v) 95,3% de los encuestados manifestaron que revisaron los criterios de evaluación publicados.

Reflexiones finales

En los últimos años en nuestro país, la tasa bruta de matriculación en el nivel superior se ha incrementado debido a varios factores tales como la ampliación de cobertura y finalización de los estudios del nivel secundario, los crecientes requisitos de capacitación frente al avance tecnológico, el reconocimiento de la importancia de avanzar en la inclusión educativa, entre otros. Sin embargo, si bien la educación superior en el país presenta avances en las últimas décadas en relación con la cobertura y el acceso, aún tiene serios inconvenientes para lograr la permanencia de los alumnos. En la actualidad, cada vez más alumnos que cursan el último año del nivel secundario intentan ingresar a una institución de educación superior. No obstante, no todos los estudiantes que ingresan al sistema pueden sortear los cambios que significa el tránsito del nivel secundario hacia el nivel superior. Frente a esta realidad, desde la SPU se han diseñado e implementado diversos programas tendientes a propiciar la permanencia, la graduación y a disminuir la prolongación de los estudios más allá de la duración teórica de las carreras. En este contexto, los programas de articulación persiguen el acercamiento entre las escuelas secundarias y la universidad, desde los contenidos y su abordaje hasta las peculiaridades de la vida universitaria, con el objeto de promover y facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes de escuelas secundarias en la educación superior.

En este marco, en el DE, se realizan las Olimpiadas junto con otras acciones específicas de articulación que se implementan en el ámbito de las tutorías. Con respecto a las mismas, en la actualidad se encuentran instaladas como un dispositivo propio de Bahía Blanca y la región aledaña, una posibilidad para compartir experiencias educativas de articulación, tanto para alumnos como para docentes e instituciones educativas, mediadas por la intención de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la economía y contribuyendo en el proceso de orientación

vocacional. Más aún, se postula un abordaje interdisciplinar de esta ciencia enfatizando el aprendizaje basado en problemas como herramienta innovadora.

De hecho, en la edición 2019 la cantidad de participantes ha superado lo esperado, así como la de escuelas de la zona, lo que refleja la necesidad de estos espacios sobre todo en localidades donde no hay universidades, propiciando un acercamiento entre niveles y un espacio de intercambios entre las escuelas inscriptas, los profesores, directivos, alumnos, el CIIIE y la UNS. En este sentido, las Olimpíadas actúan como mecanismo de intervención que redundan en impactos directos en el aula y en las prácticas de enseñanza, acompañando a las escuelas de Bahía Blanca y la región en este desafío.

De este modo, el análisis de las acciones de articulación del Departamento de Economía y los espacios de reflexión sobre las mismas contribuyen al diagnóstico de la situación actual, permitiendo detectar oportunidades de mejora.

A lo largo de los años se han implementado distintos programas y acciones en las universidades para promover y facilitar la articulación entre estos dos niveles educativos, los cuales han estado sujetos al financiamiento de los mismos a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Si bien es importante destacar que el Estado nacional ha apoyado el desarrollo de programas en las universidades que promuevan la articulación con la escuela secundaria, los mismos han estado sujetos a la continuidad del financiamiento generando incertidumbre acerca de su permanencia. A grandes rasgos, se trata de iniciativas aisladas y puntuales, siendo necesario implementar acciones de carácter más amplio e integral.

En general, las acciones de articulación ponen el acento en favorecer las trayectorias educativas de los estudiantes y constituyen un recurso estratégico de singular importancia para mejorar la permanencia y favorecer la inclusión en el nivel superior. En este marco, resulta fundamental avanzar en la institucionalización y jerarquización de las mismas, de manera que formen parte de las actividades curriculares, sean reconocidas, formalizadas y respaldadas dentro de cada Unidad Académica, promoviendo su vinculación con las cátedras de los primeros años y con distintos órganos de las UA.

Referencias bibliográficas

Fernández Lamarra, N. (2012). La educación superior en América Latina. Aportes para la construcción de una nueva agenda. *Revista Debate Universitario*, 1(1), 1-29. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debateuniversitario/article/view/1603-9357-5.pdf> ISSN 2314-1530

Fernández López, M. (2001). *La ciencia económica Argentina en el siglo XX*. Disponible en: www.aep.org.ar/espa/anales/pdf_01/fernandez-lopez.pdf

Haberfeld, L. Marquina, M. y Morresi, S. (2018). *El sistema universitario argentino: situación, problemas y políticas*. Disponible en: <http://www.fcece.org.ar/wp-content/uploads/informes/sistema-universitario-argentino.pdf>

Lara, L. (s/f). *La articulación curricular en tiempos de dispersión*. Colección cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. Agencia Córdoba de Inversión y Financiamiento. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>

Lis, D., Morresi, S.; Sánchez, D. y Tarayre, C. (2018). *Tutorías en educación superior. Un análisis comparado*. VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”. Universidad Tres de Febrero y Sociedad Española de Pedagogía, CABA, 14 al 17 de Agosto de 2018. Disponible en https://www.dropbox.com/sh/1p9gsxrkfkale81/AACs6UoFiptYwQ30ltU6h1Rma?dl=0&utm_source=email_marketing&utm_admin=116271&utm_medium=email&utm_campaign=Memorias_Acadmicas_CIP

Marquina, M. (2003). Diagnóstico y prioridades en materia de articulación de la educación superior. En Pugliese, J.C., compilador. *Políticas de Estado para la universidad argentina*, (pp. 128-144). MECyT-SPU. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002743.pdf>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (SPU) (2003). *Coordinación de Articulación Universitaria*. Boletín N°1.

Ministerio de Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2015, 2016, 2017). *Anuario de Estadísticas Universitarias*.

Nayar, A. J. (2010). *La articulación entre escuela secundaria y universidad*. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/4938031/la-articulaci%C3%B3n-entre-escuela-secundaria-y-universidad-1>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Código del documento ED-2016/WS/28. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Poggi, M. (2014). Evaluación y políticas de mejora educativa en América Latina. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coord.). *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa*, (pp. 17-30). Flacso.

Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría*. Editorial Lumiere.

Fecha de presentación: 27/08/2020

Fecha de aprobación: 27/05/2021

VALORACIÓN POR ESTUDIANTES DE MEDICINA VETERINARIA DE EXPERIENCIAS CON PROFESIONALES EN EL ÁMBITO URBANO

Veterinary medicine students' appreciation about experiences with professionals in urban areas

Antonio E. Felipe, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Miriam T. Teruel, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
mteruel@vet.unicen.edu.ar

Marcela Herrera, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
mherrera@vet.unicen.edu.ar

Juan M. Herrera, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
jumherrera@vet.unicen.edu.ar

Rodolfo Catalano, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
rcata@vet.unicen.edu.ar

Felipe, A., Teruel, M., Herrera, M., Herrera, J. y Catalano, R. (2021). Valoración por estudiantes de medicina veterinaria de experiencias con profesionales en el ámbito urbano. *RAES*, 13(22), pp. 250-264.

Resumen

En el año 2017, la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNICEN (Tandil, Argentina) implementó el trayecto formativo Profesionalidad Médica Veterinaria, cuya finalidad es que los estudiantes realicen observaciones no participantes en diferentes ámbitos laborales. En la primera etapa, los estudiantes de primer año de medicina veterinaria realizaron estadías breves en veterinarias privadas urbanas. Con el objetivo de conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia, se aplicó un cuestionario mixto. La mayoría de los estudiantes valoró como excelente o muy buena la práctica (86%) y el poder interactuar con un profesional (87%), considerando que contribuyó a su formación profesional (98,8%). Asimismo, consideraron que la guía de trabajo brindada los orientó para desarrollar las tareas de observación y registro. Quienes reconocieron dificultades, las centraron en la dificultad de recordar o utilizar un vocabulario adecuado (17,1%) y en la de redactar de manera formal la información (9,8%). Los estudiantes destacaron que la experiencia les permitió conocer tanto la vida laboral y el ejercicio de la profesión (53,7%), como la relevancia de la interacción con propietarios y pacientes (25,4%) lo cual enfatizaron junto al cuidado del bienestar animal. Al describir los rasgos de un profesional, señalaron como características principales: paciencia, amabilidad, actitud y capacidad de explicar para que se comprenda. Las percepciones de los estudiantes resultan información de gran valor al momento de diseñar estrategias orientadas a la formación integral de futuros profesionales.

Palabras Clave: estudiantes/ medicina veterinaria/ profesionalidad/ veterinarios/ ámbito urbano

Abstract

In 2017, the Faculty of Veterinary Sciences of UNICEN (Tandil, Argentina) implemented the training course Veterinary Medical Professionalism, which purpose is students to make non-participant observations in different work environments. In the first period, first-year students assisted to urban private veterinary clinics. Then, a mixed questionnaire was performed in order to better know their perceptions about their experience. Most students rated the practice as excellent or very Good: the practice (86%) ; the opportunity of interaction with a professional (87%), and considered that this contributed to their professional formation (98.8%). Furthermore, they considered that the working guide made them able to develop the observation and the written record. The main complications were the difficulty of remembering and using adequate vocabulary (17.1%), and writing the experience in a formal style (9.8%). The students highlighted that the experience allowed them to know the working life and profession practice (53.7%), and the relevance of interaction with owners and patients (25,4%); it was also emphasized the animal welfare. When describing the qualities of a professional, they pointed out patience, kindness, attitude and ability to explain as the main characteristics. The students' perceptions become valuable information to attend when designing strategies oriented to the integral formation of future professionals.

Key words: students/ veterinary medicine/ professionalism/ veterinarians/ urban environment

Introducción

En la enseñanza de la medicina humana, el profesionalismo es considerado como una de las competencias centrales y se integra en el diseño curricular de muchos planes de estudio, abarcando la competencia clínica, las habilidades de comunicación y comprensión de aspectos éticos y legales y el desarrollo de atributos como la responsabilidad, el altruismo, la excelencia y el humanismo, asumiendo que la profesionalidad se puede enseñar, aprender y evaluar (Mueller, 2009; Mahajan et al., 2016; Nortje y De Jongh, 2017). En los planes de estudio de medicina veterinaria de países anglosajones, se incluyen de manera explícita el profesionalismo y las habilidades profesionales (Armitage-Chan et al., 2016; Armitage-Chan y May, 2018). Para ello se han ido superando los enfoques tradicionales, donde se enseñaba a los estudiantes, en clases teóricas, valores y comportamientos profesionales, elaborándose diseños curriculares que contribuyen a la formación de identidad profesional, incrementando la participación de los estudiantes y promoviendo procesos de construcción personal de conocimientos (Armitage-Chan y May, 2018; Gaida et al., 2018). Los nuevos roles asignados a los médicos veterinarios, los retos a enfrentar para el ejercicio de una profesión asociada a la salud pública, la construcción del perfil profesional para adaptarse a diferentes y cambiantes contextos y experiencias de formación, entre otras variables, conducen a pensar en la formación integral de los estudiantes como uno de los ejes orientadores para la actualización y mejora de los diseños curriculares universitarios. El modelo de formación integral debe considerarse como uno de los pilares centrales de la preparación de los jóvenes para un ejercicio ciudadano y profesional basado en el compromiso con su medio social y ambiental (Ruiz-Lugo, 2007; González-Lara et al., 2014).

Entre las propuestas de reformas curriculares para las instituciones formadoras en el campo de la salud, se enfatizan los aprendizajes centrados en los estudiantes desde los puntos de vista no sólo académico-disciplinarios sino también mediante experiencias de inserción social (Alconada y Pracilio, 2016). Estas innovaciones han promovido la incorporación de conocimientos y metodologías de las ciencias humanas, perfilando un profesional que entiende la complejidad y enfrenta la incertidumbre de su trabajo en relación con la comunidad que integra. Esta perspectiva asume que es imposible la formación de profesionales de la salud en ambientes ajenos a las comunidades en las que los estudiantes de hoy desarrollarán sus prácticas. Por lo tanto, resulta relevante considerar los conceptos de aprendizaje situado y de aprender haciendo, dada la necesidad de asociar la formación en los diversos contextos de desempeño (Vergara Ríos y Cuentas Urdaneta, 2015). Si bien los procesos de aprendizaje se basan en actividades cognitivas individuales, las mismas se desarrollan en un contexto social y cultural (Acedo, 2010).

En los estudios sobre construcción de la profesionalización se distingue entre expertos y novatos como dos extremos de un *continuum* que se desarrolla mediante el aprendizaje y la práctica (González Lozano, 2016). Las acciones que llevan a cabo los novatos para transformarse en expertos se explican a través de una secuencia progresiva de eventos. En cada etapa se tiene en cuenta la estructura cognitiva elaborada, el modo de aprendizaje, la forma de resolver problemas, el tipo de razonamiento y la demanda de capacidad cognitiva. La diferencia central entre novato y experto es la capacidad en el razonamiento. Carretero (1998) afirma que:

El gran desarrollo de las investigaciones basadas en esta distinción ha tomado como seña de identidad los efectos producidos por la acumulación de experiencia, pero al mismo tiempo ha tenido en cuenta la idea de que dicha acumulación no es meramente cuantitativa, sino que produce cambios cualitativos en la mente del sujeto, y en este caso del profesional (Carretero, M., 1998, p. 25).

Por consiguiente, la pericia en la formación profesional no es el resultado de la acumulación de experiencia, sino de prácticas supervisadas donde las reflexiones y las discusiones ocupan un papel central, delimitando el tipo de experiencia y los instrumentos requeridos para desarrollar habilidades profesionales (Borrel Bentz, 2005).

Los objetivos que se plantean a lo largo del proceso de profesionalización se alcanzan de forma gradual en tanto cada sujeto que participa del proceso pueda actuar de manera activa y consciente, con motivación y dejando espacio para la reflexión. El logro de la profesionalización implica, entre otros aspectos: poseer un cuerpo teórico sistemático, autoridad para definir los problemas y su tratamiento, manejo del poder que le

otorga la comunidad, códigos éticos, responsabilidad social, cultura que incluye a las instituciones necesarias para llevar a cabo todas sus funciones, competencia profesional y capacidad de comunicación (Merino Sánchez, 2015).

El objetivo de este trabajo fue indagar las percepciones de los estudiantes del primer año de Medicina Veterinaria sobre su experiencia en prácticas de profesionalidad médica en contextos urbanos.

Contexto general de la indagación

En el año 2017 se implementó en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires un trayecto formativo centrado en la profesionalidad médica veterinaria (PMV). En el mismo se plantearon actividades de inmersión en prácticas laborales en distintos contextos, cuya meta fue lograr el contacto directo de los estudiantes con profesionales en sus ámbitos de trabajo y en las condiciones reales de desempeño. Para ello se diseñó una serie sistematizada de actividades específicas que favorecieran en los estudiantes el conocimiento directo de prácticas profesionales en contextos urbanos (etapa I), rurales (etapa II), de laboratorios de investigación y organizaciones gubernamentales (etapa III) y en proyectos de extensión y organizaciones no gubernamentales (etapa IV). Cada una de las etapas abarcó un cuatrimestre, desde el segundo semestre de primer año al primer semestre de tercer año de la carrera. En relación con el grado de avance del trayecto formativo, se han llevado a cabo todas las etapas del mismo, participando un total de 283 estudiantes y 54 profesionales.

Desarrollo de la experiencia en el ámbito urbano

Los estudiantes (n: 160) fueron organizados en binomios (grupo de dos integrantes) y se les asignó un profesional veterinario por grupo, con quién debían realizar una estadía mínima de seis horas distribuidas en dos días en su ámbito de trabajo (consultorio o clínica privados).

Previo a su estadía, se realizó un encuentro donde se explicó la modalidad del trabajo, se les entregó una guía de orientación con los objetivos de la tarea a desarrollar y las pautas para hacerlo. Tanto en el encuentro como en la guía de trabajo se los orientó para que pudieran reconocer y reflexionar de manera crítica sobre y en el contexto donde se ejercen las prácticas veterinarias, sus alcances y límites; valoraran la relación veterinario – paciente, veterinario – cliente y veterinario – comunidad; analizaran el manejo, abordaje y enfoque en el tratamiento de problemáticas propias de la especialidad y buscaran identificar variables del proceso de interacción veterinario – medio y sus componentes actitudinales.

Finalizada la experiencia en territorio, debían elaborar un informe escrito y una presentación oral. El informe escrito, con modalidad de texto narrativo, debía ser entregado una semana después de concretada la asistencia a veterinarias a los docentes de las asignaturas denominadas “asignaturas de anclaje” del trayecto formativo, en este caso fueron Histología, Embriología y Teratología, Bioestadística y Anatomía. La presentación oral, realizada en los trabajos prácticos de Histología, Embriología y Teratología, no debía superar los cinco minutos, teniendo cada grupo la opción de elegir la forma (exposición con o sin ayuda de medios audiovisuales).

Los docentes de las asignaturas de anclaje participaron como orientadores ante dudas que tuvieran los estudiantes para realizar el análisis cualitativo de las experiencias. Además, efectuaron una evaluación de las prácticas de oralidad al momento de las presentaciones orales mediante una rúbrica que abarcaba aspectos formales.

Instrumento de recolección de datos, aplicación y análisis

Para indagar las percepciones sobre la primera etapa del trayecto formativo de PMV, se aplicó un cuestionario con ítems abiertos y cerrados a 82 estudiantes. El instrumento fue validado por un panel de seis expertos (validez de contenido) y prueba de campo (pretest cognitivo) con estudiantes de la misma edad que no participaron en el estudio (n: 30) (Villavicencio-Caparó et al., 2016).

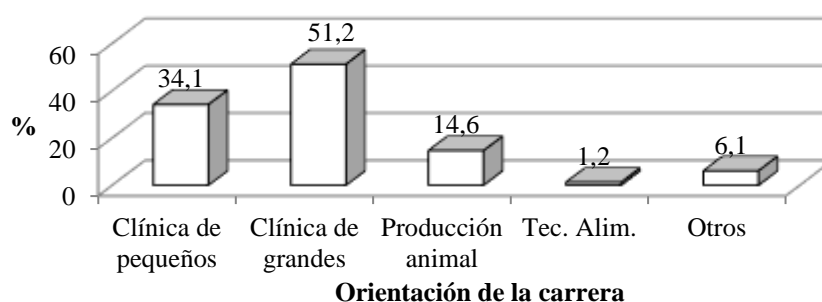
El cuestionario, con carácter anónimo, fue distribuido a los estudiantes al finalizar el cuatrimestre. Los ítems del instrumento hacían referencia a las siguientes dimensiones: orientación al finalizar la carrera (clínica de pequeños animales, clínica de grandes animales, producción animal, tecnología de los alimentos y otros), valoración general de la experiencia (dificultades, información brindada por los docentes, cumplimiento de objetivos planteados, posibilidad de relacionar los contenidos de las asignaturas con las observaciones en las veterinarias, contribución a la futura formación profesional); valoración de la guía de trabajo (orientaciones claras, utilidad para cumplir con las actividades, inconvenientes para comprender las consignas); valoración del registro narrativo (dificultad en su elaboración y utilidad); valoración de la exposición oral del registro narrativo; percepción de las características de las interacciones del profesional veterinario y sus clientes y con sus pacientes; mención de características que consideraron propias de un profesional veterinario; características consideradas como positivas y negativas de la experiencia, recomendaciones para mejorar las actividades y autoevaluación del desempeño.

Para el análisis de los datos se efectuó la triangulación de investigadores conformando un equipo interdisciplinar integrado por una psicopedagoga, dos médicos veterinarios con experiencia en docencia universitaria y una licenciada en ciencias de la educación. Las respuestas a preguntas abiertas de los cuestionarios fueron sometidas a comparación y diferenciación sistemática para identificar categorías emergentes. Las categorías iniciales se reformularon hasta la definición de categorías teóricas que describieran las significaciones de los estudiantes (Serbia, 2007). La obtención de categorías para analizar los fundamentos de los estudiantes sobre aspectos de la experiencia que contribuyeron a su futura formación profesional se efectuó mediante análisis de temas y porcentajes. Las categorías para analizar los enunciados de los estudiantes sobre las características propias de los profesionales veterinarios y las características enunciadas como positivas de la experiencia se elaboraron mediante un análisis de atribución y frecuencia (Serbia, 2007).

Resultados

La edad promedio de los encuestados fue de 20 años, correspondiendo el 66% al género femenino y el 44% al masculino. Indagados sobre la orientación que elegirían para su carrera, la mayoría (51,2%) optó por la clínica de grandes animales, seguido por el 34,1% que preferirían la clínica de pequeños animales (Fig. 1).

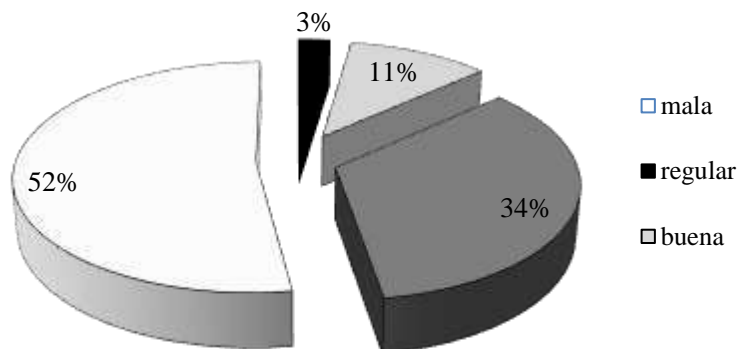
Figura 1: Distribución en porcentajes de estudiantes por orientación elegida. Referencia: Tec. Alim., Tecnología de los alimentos.



Fuente: Elaboración propia

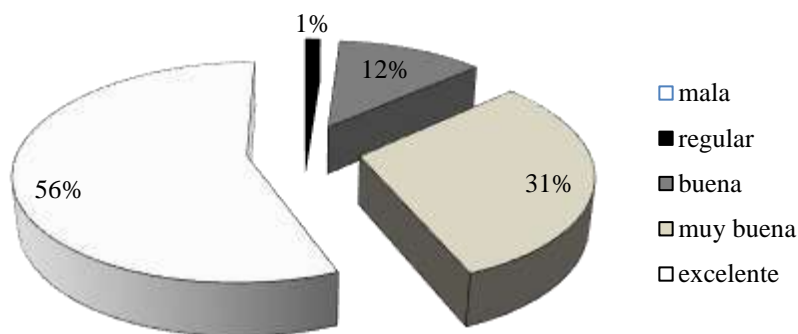
La mayoría de los estudiantes valoró como excelente o muy buena la experiencia de asistir a una veterinaria (86%) (Fig. 2) y el poder interactuar con un profesional en su ámbito de trabajo (87%) (Fig. 3).

Figura 2: Valoración de la experiencia de asistir a una veterinaria.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3: Valoración de la experiencia de interactuar con un profesional veterinario.



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la valoración de la organización de la experiencia, la mayoría de los estudiantes consideraron haber recibido la información adecuada por parte de los docentes para realizar las prácticas (96,4%), que se cumplieron los objetivos planteados (97,6%), que pudieron relacionar los contenidos de las asignaturas con las observaciones en la veterinaria (89%) y que la actividad contribuyó a su futura formación profesional (98,8%). Las causas que consideraron para esta última respuesta se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Categorías de expresiones representativas de los estudiantes para fundamentar aspectos de la experiencia que contribuyeron a su futura formación profesional (n: 62)

Categorías	Ejemplo de aseveraciones	Porcentaje
Trabajo profesional	La experiencia me permitió conocer la vida laboral y el ejercicio de la profesión.	88
	Poder asistir a una veterinaria a ver cómo se ejerce la profesión aún antes de recibirte, ayuda a entender y poder ver cómo es.	
Interacción profesional	Comprender el trato y la interacción con los dueños de los pacientes. En algunos casos, hacer de psicólogo con los clientes. Aprender las características del trato con los pacientes/animales.	25,4
Desempeño profesional	La experiencia me permitió conocer cómo desempeñarnos como profesionales, el funcionamiento real de nuestra futura profesión. Por ejemplo, considerar no sólo un trato amable con los clientes y pacientes, sino además con la gente del barrio. Puede entender el modo de actuar como profesional, con los animales, sus clientes, los proveedores y la gente en general.	19,4
Elección de la carrera	Para darme cuenta como estudiante que elegí la carrera correcta para tomar con mayor responsabilidad todo lo que estudie de ahora en más ya que pude comprobar su aplicación.	9
Conocimientos	La experiencia me ayudó a entender que los conocimientos deben estar integrados y relacionados con la vida cotidiana. La necesidad de pensar de manera interdisciplinaria.	7,4

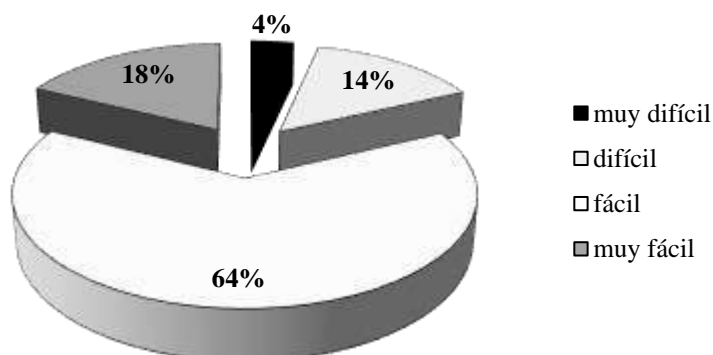
Fuente: Elaboración propia

En relación con la guía de trabajo, la mayoría de los estudiantes consideró que les brindó orientaciones claras para las tareas a desarrollar (95,1 %), les resultó útil para cumplir con sus actividades (97,6 %) y que no tuvieron inconvenientes para comprender las consignas que planteaba la misma (92,7 %).

Elaborar el registro narrativo le resultó “muy fácil” al 4,9 % de los encuestados, “fácil” al 76,8 % y “difícil” al 18,3 %. Indagados sobre las dificultades que encontraron al momento de escribir el registro narrativo, si bien la mayoría (70,7 %) no mencionó ninguna, el 17,1 % centró las dificultades en “recordar o utilizar las palabras adecuadas (vocabulario científico)”, el 9,8% en “redactar de manera concisa y formal la información” y una minoría, (2,4 %) en “tener que lograr acuerdo en el binomio”.

En cuanto a la experiencia de exposición oral, el 82 % la calificó como fácil o muy fácil (Fig. 4).

Figura 4: Percepción del grado de dificultad de la exposición oral.



Fuente: Elaboración propia.

Indagados en sus percepciones sobre las características de la interacción entre los profesionales y sus clientes, la mayoría de los estudiantes destacaron aspectos como “comunicación correcta y profesional, sabiendo qué decir en cada caso y cómo decirlo”, “la manera de preguntarle al cliente, preocupándose por que le entienda” (n: 72), el “respeto en el trato en todo momento” (n: 69), la “atención personalizada, como si fuera un psicólogo”, “la capacidad de escuchar con atención y paciencia, hasta cuestiones familiares del cliente” (n: 24) y la “capacidad de adaptarse a cada caso, a cada personalidad de los clientes” (n: 14).

Con respecto a sus percepciones sobre las características de la interacción entre los profesionales y sus pacientes, la mayoría de los estudiantes destacaron el “cuidado, cariño y buen trato” (n: 78) y que “tomaban siempre las precauciones necesarias para que el animal estuviera bien, cuidaban su bienestar” (n: 41).

Al tener que mencionar, a partir de la experiencia, una o más características que consideraran propias de los profesionales veterinarios, la mayoría de los estudiantes se centraron en valores ético-profesionales y atributos conductuales (Tabla 2).

Tabla 2: Características propias de los profesionales veterinarios mencionadas por los estudiantes y su frecuencia (n: 82)

<i>Categorías</i>	<i>Características enunciadas por estudiantes</i>	<i>Frecuencia</i>
<i>Empatía</i>	<i>Paciencia con los clientes.</i>	37
	<i>Trabaja en paz con sus colegas</i>	28
	<i>Trabaja en un ambiente de confianza con sus colegas y clientes</i>	31
	<i>Es abierto con sus clientes. Les sugiere a sus clientes hagan todas las preguntas que quiera</i>	58
<i>Afectividad</i>	<i>Paciencia con los pacientes.</i>	37
	<i>Amabilidad en el trato con los clientes.</i>	37
	<i>Amabilidad en el trato con los pacientes.</i>	35
	<i>Actitudes de dedicación, amor, puntualidad y calma.</i>	35
<i>Comunicación</i>	<i>Capacidad de explicar a los clientes para que se comprenda.</i>	35
	<i>Se comunica con afecto con sus clientes. Los llama por sus nombres.</i>	78
<i>Respeto</i>	<i>Respeto por los clientes.</i>	34
	<i>Llama a los clientes por su nombre</i>	76
	<i>Acepta y tiene en cuenta las opiniones de los clientes.</i>	65
	<i>Cuidado en la historia clínica de los pacientes.</i>	5
	<i>Trata de manera cordial a los clientes y responde a todas sus dudas</i>	24
	<i>Respeto porque le explica a los clientes de forma clara y sencilla</i>	61
	<i>Respeto a los clientes porque les pregunta con cordialidad, siempre de buena manera</i>	76
	<i>Responde a todas las dudas de los clientes</i>	55
<i>Compromiso</i>	<i>Compromiso con su trabajo</i>	30
	<i>Vocabulario académico, conocimiento, experiencia.</i>	28
	<i>Capacidad para identificar problemas y resolverlos</i>	10
<i>Responsabilidad</i>	<i>Es responsable porque se hace cargo de sus decisiones</i>	31
	<i>Responsabilidad porque mantiene orden en el trabajo</i>	4
	<i>Puntualidad, cumple con sus horarios</i>	71
	<i>Identifica las necesidades de salud del paciente, prioriza el problema</i>	42
	<i>Interactúa con sus pares de forma respetuosa</i>	45
	<i>Es responsable, porque realiza todas las actividades en tiempo y forma</i>	8
<i>Honestidad</i>	<i>Honestidad con los clientes</i>	3
	<i>Le dijo siempre la verdad a los clientes</i>	43
	<i>Explica a los clientes el costo de los diagnósticos y tratamientos con sus ventajas y desventajas</i>	31
	<i>Es honesto porque se asegura que los clientes comprendan, entiendan, lo que les dice</i>	57

Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de las encuestas (n: 57), los estudiantes señalaron aspectos incluidos en la categoría comunicación haciendo referencia a dos grandes patrones. Uno, asumido como de comunicación biomédica:

“El profesional explicaba al dueño cada procedimiento que hacía y para qué lo hacía... igual cuando le recomendaba un tratamiento...”

“Le decía a los dueños para qué servía el medicamento que recetaba, qué efectos tendría y cómo administrarse. Se los anotaba con detalle y les preguntaba si entendían bien.”

Y otro de comunicación profesional-cliente siguiendo un patrón social:

“Se notaba que los conocía, que ya eran clientes. No sólo los llamaba por su nombre, sino que les preguntaba por sus hijos.”

“La veterinaria demostraba interés en cuestiones personales. Sabía cosas de la familia.”

“En el barrio donde estuvimos los veterinarios preguntaban a los clientes por las vacunaciones de sus hijos.”

En relación con las características que los estudiantes consideraron positivas de la experiencia, aquellas que hacen referencia al ámbito de trabajo donde los profesionales se desempeñan y su comportamiento con el paciente-cliente aparecen señaladas con mayor frecuencia (Tabla 3).

Tabla 3: Categorías y frecuencias de las características enunciadas como positivas de la experiencia (n: 82)

Categorías	Aseveraciones de los estudiantes	Frecuencia
Ambiente de trabajo	<i>Poder ver cómo es el ambiente de trabajo, las relaciones e interacciones que se dan. Conocer cómo organiza su trabajo, cómo distribuye los horarios.</i>	76
Comportamiento profesional	<i>Conocer el comportamiento profesional con sus clientes y pacientes, como la paciencia, la capacidad de adaptarse a distintas personas.</i>	39
Habilidad de comunicación	<i>Poder ver qué vocabulario usa el profesional según el cliente, cómo lo adapta a cada caso. Conocer la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación, la oralidad, para poder explicar mejor.</i>	28
Aprendizaje técnico	<i>Aprender una técnica o los tipos de materiales e instrumentos que utilizan.</i>	25
Contacto	<i>Poder tener contacto con pacientes y clientes en el ambiente de trabajo.</i>	20
Motivación	<i>Sentir motivación para aprender más en la facultad.</i>	17
Integración disciplinar	<i>Conocer cómo se integran las distintas disciplinas.</i>	10
Construcción de vínculos	<i>Poder socializar con mis compañeros y con un profesional y establecer vínculos de trabajo.</i>	2

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las características que consideraron negativas de la experiencia, el 59,3% no mencionó ninguna, el 21,5% consideró que el tiempo de duración fue “poco” y el 3,4% señaló que tuvo superposición con sus estudios.

En cuanto a las mejoras que propusieron para la experiencia, el 31,8% sugirió que las mismas duraran más tiempo, el 6% que pudieran conocer más de una veterinaria y el 2,6% que se les permitiera interactuar con los animales.

La totalidad de los estudiantes cumplieron con las actividades, sin que se registraran modificaciones en horarios o veterinarias asignadas para cumplirlas.

En cuanto a la autoevaluación del desempeño, todos los estudiantes menos uno, consideraron haber cumplido con responsabilidad la tarea que les fue asignada, desarrollar las actividades de acuerdo a lo planificado, ser puntuales con el horario asignado y registrar adecuadamente las observaciones.

Discusión

No hay estudios previos, a nivel latinoamericano, sobre las percepciones de los estudiantes de medicina veterinaria en relación con actividades asociadas al trabajo profesional ni a la noción de profesionalidad médica veterinaria. De hecho, tampoco hay una definición consensuada de la misma. Por consiguiente, la elaboración de esta discusión se basa en indagaciones similares en el campo de la medicina humana y en el terreno de la enseñanza veterinaria en países anglosajones. En este trabajo se ubican en primer plano a las percepciones sobre las experiencias de los estudiantes en su primer contacto formal con un profesional, centrando el mismo en “los sentidos construidos por los protagonistas de la vida universitaria” (Gómez Aguado *et al.*, 2016). Se asume que es fundamental disponer de la información aportada por los estudiantes para orientar la toma de decisiones que permitan optimizar los procesos educativos, mediante la evaluación de su calidad y pertinencia percibidas para su formación, determinando fortalezas y debilidades tanto en el proceso como en sus resultados (Gómez Aguado *et al.*, 2016; Rodríguez Garcés *et al.*, 2019).

A diferencia de lo que sucede en espacios educativos tradicionales, donde las actividades se seleccionan por su potencialidad para promover aprendizajes puntuales, en el trayecto formativo de PMV se planteó como cuestión central cuál y cómo es la mejor manera de aprovechar la dinámica real y heterogénea habitual de la profesión con fines de formación desde etapas tempranas de la carrera. Las estrategias para el diseño del trayecto trataron de reunir la perspectiva motivacional y algunos elementos de formación en metodologías cualitativas (observación no participante y elaboración de registros e informes narrativos), implicando a los estudiantes en procesos de indagación de las prácticas profesionales para apropiarse gradualmente de saberes que no se adquieren en un aula (Sepúlveda Ruiz, 2005).

La elevada valoración positiva por los estudiantes de la experiencia realizada podría estar relacionada con la motivación producida por la misma y la significancia y pertinencia otorgada a los aprendizajes logrados, en los cuales se promovió el abandono de su rol pasivo. Es sabido que la realización de experiencias educativas consideradas como motivadoras por los estudiantes inciden en la eficiencia para asimilar conocimientos, en el desarrollo de capacidades y habilidades, tanto como en rasgos del carácter y la moral (Jaquinet Aldanás y Rivero Llop, 2016). Por esta razón, podemos ubicar al trayecto formativo de PMV en el marco de actividades de enseñanza y de aprendizaje que implican una motivación intrínseca, en la línea del desarrollo de experiencias vivenciales en contextos laborales, donde se plantean y resuelven problemas reales. Estas experiencias, al generar la inmersión de los estudiantes en situaciones que se asocian con sus intereses y expectativas, promueven una actitud favorable que activa la curiosidad y estimula la búsqueda de nuevos significados (Alemán Marichal *et al.*, 2018). La motivación intrínseca se genera cuando los estudiantes perciben que las actividades le son útiles, razonables y necesarias, además de asociarlas directamente con su formación profesional, tal como indican los resultados de este trabajo.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes señalaran como rasgos positivos de la experiencia el conocer cómo es el ambiente de trabajo y los vínculos que se construyen en el mismo, se asocia con la importancia otorgada a las experiencias de socialización anticipada. En un estudio desarrollado por Kedrowicz *et al.* (2015) se demostró que las experiencias de socialización anticipada de los estudiantes de veterinaria de primer año (relacionadas con experiencias sociales que ayudan en la preparación para ocupaciones profesionales) están significativamente relacionadas con sus intereses profesionales.

Otro de los aspectos destacados por la mayoría de los estudiantes, se relacionó con las habilidades de comunicación del/la veterinario/a con sus clientes. Estas habilidades son consideradas como uno de los núcleos centrales del comportamiento profesional (Bard *et al.*, 2017). En la mayoría de las situaciones de la práctica médica, las mejoras en el comportamiento de los clientes para promover la salud y el bienestar de los animales se logra mediante su involucramiento en las prácticas de manejo de los mismos (Bard *et al.*, 2017). Este involucramiento requiere de una comunicación asertiva por parte de los profesionales (Rengifo, 2014). En el caso de este estudio, los resultados del análisis de la encuesta mostraron que los estudiantes hicieron referencia a rasgos de la comunicación profesional-cliente tanto siguiendo un patrón de comunicación biomédica como de índole social, es decir de tipo mixto (Shaw *et al.*, 2006). Los patrones de comunicación biomédico y social combinados se consideran como de comunicación mutualista y centrada en las relaciones en la práctica veterinaria, asumido como indicadores de las buenas prácticas profesionales (Bard *et al.*, 2017). Se destaca el reconocimiento de la necesidad de aprender a comunicarse por parte de los estudiantes ya que es importante para estimular el aprendizaje de habilidades comunicativas (Shaw *et al.*, 2010). En un estudio desarrollado por Fawcett (2018) titulado *¿Qué quieren los clientes de un veterinario?*, se determinó que los clientes quieren que los veterinarios estén comprometidos con el bienestar animal, demuestren un conocimiento clínico sólido y tomen en serio al cliente, y sus propios deberes profesionales. En el mismo sentido, Hughes *et al.* (2018) elaboraron, a partir de indagar las expectativas y necesidades de los clientes de veterinarios el denominado Marco de Capacidad Veterinaria. En el mismo se destacan seis capacidades principales, con indicadores de comportamiento: relaciones con los clientes, profesionalismo, habilidades de comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas, compromiso con el bienestar animal y compromiso con la calidad y la profesión. Al establecer una jerarquía de necesidades del cliente, se enfatizaron como fundamentales, el compromiso con el bienestar animal y las capacidades veterinarias para trabajar con el cliente.

La mayoría de los estudiantes enunciaron afirmaciones asociadas con sus observaciones sobre las actitudes de las profesionales relacionadas con el bienestar animal. Al respecto, existe una gran demanda de educación veterinaria en bienestar animal con diferentes enfoques desde el punto de vista académico, social y comercial en los países latinoamericanos miembros de la Organización Mundial de Sanidad Animal (Mota-Rojas *et al.*, 2018) así como en el resto del mundo (Johnstone *et al.*, 2019). El desarrollo de actitudes positivas hacia el trato con los animales puede lograrse mediante diferentes actividades educativas, tal como ha sido sugerido a partir de los resultados de estudios con estudiantes de ciencias veterinarias que realizan cursos sobre bienestar animal (Hazel *et al.*, 2011), si bien se destacan los resultados obtenidos de los aprendizajes a través de la experiencia directa (Molento y Calderón, 2009).

Las observaciones de los estudiantes sobre la amabilidad en el trato, los diálogos con contenidos personales entre profesionales y clientes, la escucha activa y comprensiva, y el apoyo emocional, son cualidades que definen la empatía (Pitarque, 2012). Esta va más allá de ponerse en el lugar del otro, conectarse con sus emociones y pensamientos, dado que implica tener la capacidad suficiente para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar perspectiva, tanto cognitiva como afectiva (Millán Núñez-Cortés, 2014; García, 2015). Cabe señalar que, en los casos descritos por los estudiantes, se asociaron empatía y asertividad. La asertividad se manifestó en la capacidad de los profesionales para decirle al cliente lo que piensa de manera franca, honesta y delicada, sin herir sus sentimientos y, sobre todo, de la mejor manera posible. Como se señaló anteriormente, la asertividad es un valor comunicativo, ya que los profesionales asertivos logran que sus clientes muestren una mejor disposición a la comprensión y la aceptación de sus recomendaciones (García González, 2013; Chirino y Hernández, 2015; McMurray y Boysen, 2017 a y b).

El análisis de respuestas relacionadas con aspectos más estrechamente ligados al impacto de la experiencia en cuanto al aporte de la misma en la formación personal, aun en etapas tan tempranas de la carrera, mostró gran cantidad de características mencionadas como positivas. En tal sentido, el cumplimiento, por parte de la totalidad de los estudiantes, de las actividades en tiempo y forma, junto con su elevada satisfacción, se relaciona con la motivación intrínseca, en su componente de sentido de autonomía o autodeterminación. Al respecto, Aguilar *et al.* (2016) afirman que:

Para que un individuo tenga un alto nivel de motivación intrínseca debe experimentar la satisfacción de sus necesidades tanto de competencia como de autonomía. La evaluación de la competencia, es decir, el grado

en que la persona se esmera por realizar bien la actividad, también se ha considerado como un mediador importante de la motivación intrínseca. (Aguilar *et al.*, 2016, p. 2553).

Este aspecto se relaciona también con otro componente de la motivación, al contribuir con el desarrollo de la certeza vocacional (Herrera Moya *et al.*, 2018).

Conclusiones y prospectiva

En el campo educativo de la medicina humana, el tema de la formación integral de los estudiantes y el desarrollo del profesionalismo médico es uno de los pilares fundamentales de su capacitación para el ejercicio ciudadano y profesional exitoso. La construcción gradual, en los estudiantes de medicina veterinaria, de una identidad profesional debe estar asociada con las prácticas laborales cotidianas, el conocimiento de su complejidad y la importancia del contexto en los comportamientos y las acciones. La inmersión de los estudiantes en contextos laborales, desde etapas tempranas de su carrera, les permitirá desarrollar habilidades para la toma de decisiones que demandan la construcción de un equilibrio entre las necesidades a veces conflictivas del o los pacientes, los clientes, el profesional y su práctica. Al mismo tiempo, les permitiría reconocer la necesidad de asumir responsabilidades sociales en contextos socioculturales y económicos heterogéneos. Estas y otras características de la profesión veterinaria no pueden enseñarse ni aprenderse, y menos aprehenderse, en cortos plazos de tiempo o en los límites de un aula.

Indagar las percepciones y valoraciones de los estudiantes del primer año de Medicina Veterinaria sobre su experiencia en prácticas de profesionalidad médica en contextos urbanos, resulta información de gran valor al momento de repensar o diseñar estrategias orientadas a la formación integral de futuros profesionales. Resta aún por explorar las valoraciones de las experiencias realizadas en los ámbitos rurales, laboratorios de investigación veterinaria, organismos gubernamentales y ONGs, tanto por parte de una misma como diferentes cohortes de estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2010). La importancia del contexto. *UNESCO Perspectivas*, 4, 156. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/ProspectsEditorials/prospects156eds.pdf
- Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de Investigación Psicológica*, 6, 2552–2557. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1-s2.0-S2007471916300680-main.pdf>
- Alconada, J. y Pracilio H. (2016). La educación médica centrada en la comunidad. En: Pracilio, H.O. *30 Años de Educación Médica Centrada en la Comunidad*. Pp. 15-27. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, R. Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57883/Revista_completa.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O. L., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y. y Encinas Alemán, T. C. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4). <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2307/3987>
- Armitage-Chan, E. y May, S. A. (2018). Identity, environment and mental wellbeing in the veterinary profession. *Veterinary Record*, 183(2), 68-75.
- Armitage-Chan, E., Maddison, J. y May, S. A. (2016). What is the veterinary professional identity? Preliminary findings from web-based continuing professional development in veterinary professionalism. *Veterinary Record*, 178(13), 318-324.

- Bard, A.M., Main, D. C., Haase, A.M., Whay, H. R., Roe, E. J. y Reyher, K. K. (2017). The future of veterinary communication: Partnership or persuasion? A qualitative investigation of veterinary communication in the pursuit of client behaviour change. *PLoS ONE*, 12(3): e0171380. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171380>
- Borrel Bentz, R. M. (2005). *La educación médica de postgrado en la Argentina: el desafío de una nueva práctica educativa*. Buenos Aires, Editor Organización Panamericana de la Salud.
- Carretero, M. (1998). La investigación europea sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: Carretero, M., Jarvinen, A., Pope, M. y Ropo, E. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Ed. Aique.
- Chirino, R. A. y Hernández, C.E. (2015). Comunicación afectiva y manejo de las emociones en la formación de profesionales de la salud. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 29(4), 872-879. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2015/cem154t.pdf>
- Fawcett, A. (2018). What do clients want in a veterinarian?. *Veterinary Record*, 183(17), 531-533. <https://doi.org/10.1136/vr.k4538>
- Gaida, S., Härtl, A., Tipold, A. y Dilly, M. (2018). Communication identity in veterinary medicine: a grounded theory approach. *Veterinary Record Open*, 5 (1):e000310. <https://doi.org/10.1136/vetreco-2018-000310>
- García González, M. C. (2013). *Habilidades comunicativas y asertividad en los profesionales de la salud*. Tesis. Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2428/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, S. E. (2015). La empatía en la medicina. *Revista Latinoamericana de Patología Clínica y Medicina de Laboratorio*, 62(4), 204-205. <https://www.medigraphic.com/pdfs/patol/pt-2015/pt154a.pdf>
- Gómez Aguado, R., Díaz Díaz, B.Y., Fernández Camargo, I. y Naithe Pérez, D. (2016). Percepción de estudiantes sobre el proceso enseñanza aprendizaje en la asignatura de Enfermería Pediátrica. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 15(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2016000400014&lng=es&tlng=es.
- González Lozano, A. (2016). *Expertos y noveles en la resolución de problemas de mecánica*. Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Experimentales. Universidad Nacional de Andalucía. http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4535/TFMUEX_2016_Gonzalez_Lozano.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González-Lara, J. M., Serrano-Camarena, F. A. y Romero-Durán, E. E. (2014). Formación universitaria integral para el desarrollo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 30, 25-32. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/30/RED30_CompletaVF.pdf
- Hazel, S. J., Signal, T. D. y Taylor, N. (2011). Can teaching veterinary and animal-science students about animal welfare affect their attitude toward animals and human-related empathy? *Journal of Veterinary Medical Education*, 38(1):74-83. <https://doi.org/10.3138/jvme.38.1.74>
- Herrera Moya, V. A., Tejeda Iván, A., Quintana Uguando, M., Pérez Ineránty, M., Navarro Aguirre, L. y Sosa Fleites, I.M. (2018). Formación vocacional y motivación: su incidencia en el estudio de la carrera de Medicina. *EDUMECENTRO*, 10(2):111-125. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000200009&lng=es.
- Hughes, K., Rhind, SM., Mossop, L., Cobb, K., Morley, E., Kerrin, M., Morton, C. y Cake, M. (2018). Care about my animal, know your stuff and take me seriously: United Kingdom and Australian clients' views on

the capabilities most important in their veterinarians. *Veterinary Record*, 183(17), 534. <https://doi.org/10.1136/vr.104987>

Jaquinet Aldanás, M. y Rivero Llop, M. L. (2016). La motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina. *Revista Médica Electrónica*, 38(6). <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/2042/3222>

Johnstone, E. C., Frye, M. A., Lord; L. K., Baysinger, A. K. y Edwards-Callaway, L. N. (2019). Knowledge and opinions of third year veterinary students relevant to animal welfare before and after implementation of a core welfare course. *Frontiers in Veterinary Sciences*, 6:103. <https://doi.org/10.3389/fvets.2019.00103>

Kedrowicz, A. A., Fish, R. E., y Hammond, S. (2015). Relationship between Anticipatory Socialization Experiences and First-Year Veterinary Students' Career Interests. *Journal of Veterinary Medical Education*, 42(1), 18-27. <https://doi.org/10.3138/jvme.0814-083R>

Mahajan, R., Aruldas, B.W., Sharma, M., Badyal, D. K. y Singh, T. (2016). Professionalism and ethics: A proposed curriculum for undergraduates. *International Journal of Applied & Basic Medical Research*, 6(3), 157–163. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186963>

McMurray, J. y Boysen, S. (2017a). Professional Skills for communicating empathy to companion animal clients. *Companion Animal*, 22(7). <https://doi.org/10.12968/coan.2017.22.7.396>

McMurray, J. y Boysen, S. (2017b). Communicating empathy in veterinary practice. *Veterinary Ireland Journal*, 7(4), 199-204. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CommunicatingEmpathyinVeterinaryPracticeFINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CommunicatingEmpathyinVeterinaryPracticeFINAL%20(1).pdf)

Merino Sánchez, J. (2015). Profesionalismo o profesionalidad médica. *Educación Médica*, 16 Supl 1:29-32.

Millán Núñez-Cortés, J. (2014). Valores del médico para un ejercicio de calidad: el profesionalismo. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 17(Supl. 1), 23-37. <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v17s1/estudio.pdf>

Molento, C. y Calderón, N. (2009). Essential directions for teaching animal welfare in South America. *Revue scientifique et technique*, 28(2):617-625. https://pdfs.semanticscholar.org/c00d/bf764f335df075c9699bb700cde851aceb09.pdf?_ga=2.131803791.1027864738.1571071822-953183195.1563574301

Mota-Rojas D., Orihuela, A., Strappini-Asteggiano, A., Cajiao-Pachón M., Agüera-Buendía, E., Mora-Medina, P., Ghezzi, M. y Alonso-Spilsbury, M. (2018). Teaching animal welfare in veterinary schools in Latin America. *International Journal of Veterinary Science and Medicine*, 6(2):131-140. <https://doi.org/10.1016/j.ijvsm.2018.07.003>

Mueller, P. S. (2009). Incorporating professionalism into medical education: the Mayo Clinic experience. *Keio Journal of Medicine*, 58(3):133-143. https://pdfs.semanticscholar.org/738f/088225acab0cbc0b944981a29cf5e3826ed6.pdf?_ga=2.155852859.1027864738.1571071822-953183195.1563574301

Nortje, N. y De Jongh, J. (2017). Professionalism – A case for medical education to honour the societal contract. *South African Journal of Occupational Therapy*, 47(2): 41-44. <http://www.scielo.org.za/pdf/sajot/v47n2/07.pdf>

Pitarque, R. (2012). *Profesionalidad médica en alumnos de 1º año de una escuela de medicina en Argentina: significados, atributos y modos de construcción discursiva*. Tesis de maestría. Instituto Universitario Hospital

Italiano, Buenos Aires. <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20160126140940/tesis-pitarque-raul.pdf>

Rengifo, G. A. (2014). *La comunicación asertiva, un camino seguro hacia el éxito organizacional*. Universidad Militar Nueva Granada, Facultad de Estudios a Distancia (FAEDIS), Programa de Administración de Empresas, Bogotá, D.C. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/12780>.

Rodríguez Garcés, C., Padilla Fuentes, G. y Valenzuela Orrego, M. (2019). Análisis factorial exploratorio para las percepciones estudiantiles en torno a la evaluación académica. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 150-163.

Ruiz-Lugo, L. (2007). Formación Integral: Desarrollo Intelectual, Emocional, Social y Ético de los Estudiantes. *Revista Universidad de Sonora*, 19, 11-13, <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revistas/19-19articulo%204.pdf>

Sepúlveda Ruiz, M. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Revista EDUCAR*, 36, 71-93. <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130825005.pdf>

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7(3), 123-146. <http://dspace.utalca.cl/handle/1950/9421>

Shaw, J. R., Barley, G. E., Hilla, A. E., Susan Larson, S. y Roterc, D. L. (2010). Communication skills education onsite in a veterinary practice. *Patient Education and Counseling*, 80(3), 337-344. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.06.012>

Shaw, J. R., Bonnett, B. N., Adams, C. L. y Roter, D. L. (2006). Veterinarian-client-patient communication patterns used during clinical appointments in companion animal practice. *Journal of American Veterinary Medical Association*, 228(5):714-21. <https://doi.org/10.2460/javma.228.5.714>

Vergara Ríos, G. y Cuentas Urdaneta, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Revista Opción (REDALyC)*, 31(6), 914 – 934. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>

Villavicencio-Caparó, E., Ruiz-García, V. y Cabrera-Duffaut, A. (2016). Validación de cuestionarios. Contribución didáctica docente. *Revista OACTIVA UC Cuenca*, 1(3), 75-80.

Fecha de presentación: 06/09/2020

Fecha de aprobación: 22/03/2021

RESEÑAS

NAVARRETE-CAZALES, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad imposible*. México: Plaza y Valdés Editores / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

Por Paola LÓPEZ HERNÁNDEZ¹



El libro “El pedagogo universitario en México: Una identidad *im*-posible” es producto de un estudio riguroso y sistemático llevado a cabo de manera excepcional por Zaira Navarrete, en el cual se realiza un acercamiento al análisis comprensivo de la formación de la identidad profesional del pedagogo, tomando como referencia dos instituciones de educación superior públicas (Universidad Nacional Autónoma de México UNAM y Universidad Veracruzana UV) que fueron pioneras en la fundación de la licenciatura en pedagogía en México y en Latinoamérica marcando un hito en la constitución de la tradición pedagógica presentándose como modelos de referencia para otras universidades.

El libro inicia con un *Prólogo* a cargo de Rosa Nidia Buenfil Burgos quien expresa, a partir de tres nudos problemáticos, claves para realizar la lectura del texto de manera profunda retomando a) *la identidad*, que parte de un posicionamiento ontológico relacionado con la investigación y la presentación de resultados en un medio histórico, político y lingüístico, b) *la identidad profesional del pedagogo*, cuya indagación es relevante para “desedimentar” los estereotipos que se han construido alrededor del quehacer pedagógico por medio de un proceso genealógico en donde se resalta su emergencia y procedencia, y c) la investigación realizada en torno al *Análisis Político de Discurso* que presenta algunas de las producciones elaboradas en tesis de maestría o doctorado, que manifiestan propuestas teóricas comunes a través de las obras de Laclau y Mouffe. Es así como la autora del prólogo resalta la importancia del libro de Zaira Navarrete, en donde se desarrolla una discusión sobre la posibilidad e imposibilidad de la identidad profesional del pedagogo, encontrándose información y argumentaciones sumamente valiosas en este ámbito de estudio.

Por medio de la investigación, la autora del libro da cuenta de la constitución de la identidad profesional del pedagogo que surge a partir de una trayectoria histórica en donde se resaltan las etapas de formación preuniversitaria, universitaria y postuniversitaria, observando un proceso cambiante y diferenciado que se reconstruye constantemente en un discurso que se presenta en escenarios contextuales específicos. Es así como el estudio parte de cuestionamientos sobre su carácter ontológico referentes a ¿quiénes son los pedagogos? y ¿cuál es su identidad? realizando un abordaje analítico en el que se recupera un *referente teórico* por medio de una investigación histórico-documental que retoma la revisión de los planes y programas de estudio de la UV y de la

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México/ palohe.92@gmail.com

UNAM, y un *referente empírico* constituido por una selección de informantes que estudiaron dicha licenciatura en las instituciones mencionadas en la década de 1950, 1970 y 1990 y que fueron seleccionados de forma intencional tomando criterios como: haber estudiado la carrera en una de las épocas planteadas, ser egresados de la UNAM y de la UV y ser docentes universitarios de las mismas instituciones.

En el primer capítulo del libro, *I. Entramado conceptual para el análisis de la identidad profesional*, la autora presenta una caja de herramientas en la que expone un entramado conceptual para el análisis de la identidad profesional retomando el significado de discurso (desde un posicionamiento antiesencialista), hegemonía (desde las relaciones de antagonismo y articulación) e identidad (a partir del enfoque sociológico, antropológico; psicoanalista y de la teoría política). En este sentido, se pone énfasis en el trabajo de autores como Hall, Laclau y Mouffe que otorgan una visión polisémica y aporética de la identidad haciendo énfasis en que ésta se construye dentro del discurso del sujeto identificando escenarios específicos en un contexto histórico, social y cultural que es irrepresentable al mostrarse como un proceso abierto e inacabado, presentándose como un conjunto de formas de sobredeterminación que se ofrecen a los individuos.

De esta manera, el proceso de construcción de la identidad del sujeto surge con base en: el contexto, los referentes sociales, las condiciones de existencia, el *ethos* del sujeto, la fase de decisión-acción y el momento recursivo; en donde los individuos se transforman tomando como referencia las características histórico-sociales que hacen que resignifiquen su realidad.

El capítulo *II. Emergencia y desarrollo de la pedagogía en México*, se encuentra organizado por tres apartados en donde la autora expone una revisión histórica que contempla las condiciones de la formación de la identidad de los pedagogos por medio del análisis de los debates epistemológicos en torno al concepto de pedagogía, las condiciones históricas que sentaron las bases de la creación de la licenciatura y los planes de estudio que conformaron el diseño curricular de la misma en los años 50, 70 y 90.

La revisión histórica realizada por la autora, retoma aspectos relacionados con la comprensión, el desarrollo, la permanencia y la transformación a través del tiempo (Navarrete, 2018) que en conjunto ayudan a realizar un análisis genealógico de la identidad profesional del pedagogo; de esta manera, la pedagogía, después de varias transformaciones, ha llegado a constituirse como una ciencia interdisciplinaria manteniendo un conjunto de saberes encaminados a la comprensión del fenómeno educativo, para conocerlo y perfeccionarlo. En correspondencia con la institucionalización de la pedagogía universitaria, sus rasgos genealógicos dan cuenta de una procedencia que combina aspectos del normalismo (fundado previamente) con la pedagogía alemana e inquietudes epistémicas de los padres fundadores de la pedagogía en México.

En cuanto a la revisión curricular en las diferentes décadas analizadas (1950, 1970, 1990) se expresa hacia dónde se orientaba la formación pedagógica y sus objetivos profesionales, en donde ambas instituciones presentan tendencias similares que se relacionan con la influencia del contexto sociohistórico así como las circunstancias específicas que determinaron su desarrollo y aplicación; en este sentido, la autora expone que los planes de estudio, en los cortes temporales establecidos, “configuraron cierto tipo de pedagogo” con determinada identidad profesional que se construyó en un medio de tensión, necesidad y contingencia. Para otorgar mayor claridad con relación en el análisis curricular, la autora expresa una serie de equivalencias y diferencias entre los planes estudiados, haciendo énfasis en el grado, título, organización curricular, duración y tipo de pedagogo que se pretendía formar con el desarrollo de la carrera.

En el capítulo *III. Constitución de una identidad profesional del pedagogo de la UNAM y de la UV*, la autora da cuenta del análisis de resultados obtenidos con las entrevistas realizadas a los egresados de la licenciatura en pedagogía en las décadas de los 50, 70 y 90 a través del reconocimiento de las condiciones institucionales, curriculares, epistémicas e históricas que se conjuntan con la narrativa de los pedagogos entrevistados (Navarrete, 2018).

En este sentido, la autora expresa como categoría central la *Identidad profesional del pedagogo* que se constituye como un proceso dinámico y complejo que implica múltiples apropiaciones del modelo identitario que se plantea desde el ámbito institucional y que se construye sobre una base relacional en tres momentos de la trayectoria

formativa, el preuniversitario, el universitario y el postuniversitario, en donde el análisis permite visualizar una resignificación de la identidad profesional por medio de una reactivación.

En este capítulo, la autora expone de forma analítica rasgos en común entre los entrevistados, que se relacionan con a) las concepciones institucionales sobre la pedagogía y el ser pedagogo b) las concepciones de los egresados sobre la disciplina pedagógica y el ser pedagogo y c) el ejercicio profesional como un elemento que configura la identidad.

De esta manera, se da cuenta de la forma en la que la identidad profesional se ha ido constituyendo por medio del tránsito antes, durante y después de la licenciatura, siendo una construcción relacional que se hace posible por medio de la interacción de diversos elementos de una misma cadena discursiva; así en los 50 se partía de un supuesto de ser profesor que se reconfiguró por medio de la constitución de un eros y de un ideal pedagógico que iba más allá de la docencia y que permitía desempeñarse en diversos ámbitos de la educación. En la década de los 70 se optó por formar un pedagogo general que podía dedicarse a la investigación, siendo un profesionista capaz de mejorar el sistema educativo y ciertas áreas de la vida social, con una visión crítica-social y técnico-científica. En los 90 la pedagogía se relacionó con una formación general que implicó ser pedagogo o ser “algo más” interviniendo así en espacios escolares y no escolares, observándola como una carrera multidisciplinaria que claramente podía vincularse con la investigación.

Finalmente, el capítulo IV. *La identidad profesional del pedagogo ¿de qué hablamos?* La autora expone algunas ideas en torno a lo que significa ser pedagogo, resaltando los siguientes aspectos:

Ser pedagogo la identidad no puede ser definida de manera absoluta ni esencialista pues se configura y reconstruye a través del tiempo con base en un proceso histórico, de esta manera, la identidad es relacional y depende del campo discursivo en donde se encuentre, siendo cambiante y diferencial.

Pedagogía como disciplina híbrida y multirreferencial la educación es pensada desde un ámbito multidimensional, y la pedagogía funge como una disciplina que se auxilia de otras para atender los problemas educativos, haciendo más eficientes los procesos mediante la comprensión y el encauzamiento.

Por qué estudiar pedagogía, con base en un rasgo hegemónico identitario, el ideal de ser profesores se resignifica, y la pedagogía se observa como una disciplina que no puede reducirse a lo didáctico, sino que tiene otras áreas de formación y desempeño laboral, situación que es expuesta en el capítulo III con en el análisis de las entrevistas.

Ejercicio profesional del pedagogo las áreas en donde los pedagogos se han desempeñado han ido evolucionando con el paso del tiempo, y confieren una especificidad a la conformación de su identidad profesional, renovándola y resignificándola.

Ser pedagogo entre lo imaginario y lo simbólico a través del análisis por décadas le permitió, a la autora, observar ciertas configuraciones realmente significativas que hegemonizaron la identidad de los pedagogos, en los 50 se vio como un medio de preparación profesional; en los 70 se permitió desarrollar procesos de intervención social en la educación familiar y popular ofreciendo un servicio para resolver inquietudes; en los 90, ser pedagogo implicaba ser maestro o “algo más”.

Rasgos generales de la identidad del pedagogo, a lo largo de la historia la pedagogía se ha configurado como una disciplina híbrida que se apoya en diversos saberes, por esta razón, es imposible hablar de una identidad unitaria y autocontenida, pues el quehacer pedagógico abarca múltiples áreas del conocimiento y del ejercicio profesional. Es así como los rasgos que hegemonizan esta identidad se relacionan con: el establecimiento de una formación diferente a la normalista, un profesional multifuncional, un campo de acción profesional diverso, diferentes ámbitos de intervención del pedagogo (formal, informal, no formal) y una función dirigida a la atención de las necesidades educativas. De esta manera, la autora reconoce dos tipos de identidad profesional: *el pedagogo escolar* y *el pedagogo social* el primero se relaciona con el ámbito escolar, mientras que la intervención del segundo se centra en diversas agendas que implican espacios educativos no escolares.

A manera de cierre del libro *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*, la autora, realiza un recorrido histórico-documental para efectuar un análisis comprensivo de la identidad profesional del pedagogo, centrándose en dos instituciones fundadoras (UNAM y UV) que marcaron la pauta en el desarrollo de planes y programas encaminados a conformar un profesional general que orienta su actuar al reconocimiento de las necesidades educativas y formativas de los sujetos en espacios escolares y sociales, a través de la construcción y definición de la categoría central “identidad profesional del pedagogo”.

En resumen, se trata de un trabajo de investigación, profundo, cuidadoso, riguroso y de gran calidad académica, a partir del cual se analiza la manera en la que la identidad del pedagogo ha sido conformada con el paso del tiempo, tomando en cuenta los discursos histórico-sociales y las resignificaciones de los sujetos en las etapas preuniversitaria, universitaria y postuniversitaria, construyéndose a partir de una relación experiencial y una serie de referentes simbólicos que reconocen una genealogía histórica, el análisis de los planes de estudio y la narrativa de los pedagogos entrevistados. Es así como este libro constituye un material de consulta imprescindible para los interesados en el tema de la conformación de identidades profesionales, específicamente en el área de la pedagogía, presentándose como un estudio con un gran referente documental y metodológico.

Referencias bibliográficas

Navarrete-Cazales, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*. México: Plaza y Valdés Editores / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. 181 pp. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible

Panaia, M. (Coord.) (2019). Asalarización y profesionalización. El difícil equilibrio entre autonomía y la estabilidad. Buenos Aires/ Madrid: Miño y Dávila. 271 P.

Por Laura I. TOTTINO¹

Este libro refleja el debate realizado en el X Encuentro de Laboratorios de Monitoreo de Inserción de Graduados (MIG) en Resistencia (Chaco), Argentina, el 23 y 24 de mayo de 2019, bajo la consigna “*Diferencias y similitudes regionales en el seguimiento de graduados*”. Dicha producción es generada en los *Laboratorios MIG*, que utilizan instrumentos científicos para el seguimiento de los y las graduado/as en la formación y en el mundo del trabajo, resolviendo tensiones teóricas entre la Sociología del Trabajo y de las Profesiones. Cada *Laboratorio*, hace una recolección permanente de datos, cuantitativos y biográficos, sobre los graduados de distintas profesiones basados en sus trayectorias laborales y de formación, analiza las modalidades de inserción en el mundo del trabajo; y realiza un diagnóstico de las demandas laborales planteadas por los diversos contextos productivos, en las regiones del país. Entre sus logros se cuenta la identificación del ser estudiantil, las dificultades surgidas en los trayectos estudiantiles, las características del abandono universitario, las identidades profesionales y las actuales condiciones del mercado productivo respecto con su innovación y flexibilidad.

Presenta el libro Marta Panaia, con “*Entre la Profesión y el Asalariado*”, que muestra los cambios de las formas de inserción de los los profesionales con título universitario, con las variantes de contratación, en los procesos de estabilización de sus cargos, en las dificultades de acceder a una carrera con continuidad y capacitación y, en el acceso a los cargos jerárquicos, en un marco de procesos de flexibilización del mercado de trabajo en Argentina. Observa dos tipos de procesos como tendencias, en el primero, el proceso de asalarización de los profesionales que a partir de la estabilidad de la empresa o en la función pública se convierten en la mayor parte de su tiempo en asalariados comprometidos con el proyecto empresario o burocrático del organismo que le da inserción; en el segundo, la autonomía significa muchas veces una fuerte multifunción y pérdida de identidad profesional, actividades interdisciplinarias y multidisciplinarias o formas problemáticas de profesionalización. Si bien estas dos orientaciones plantean desde sus inicios una tensión entre la profesión y la organización y señalan la posibilidad del conflicto entre el antagonismo o la complementación, constituyen un desafío para analizar las transformaciones que ocurren con las incumbencias profesionales en la organización del trabajo y en el mercado de trabajo e interpelan las bases cognitivas de estos grupos mediante las transformaciones de género y regulaciones tecnológicas cada vez más heterogéneas.

¹ Universidad Nacional de Avellaneda- Universidad de Buenos Aires, Argentina/ lauto_2007@hotmail.com

Vanina Simone en *“Inserción Laboral, Inclusión y Profesionalización en la UNDAV”* propone una mirada amplia de la inserción profesional de los y las graduados/as de Ciencias Ambientales de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). El estudio contempla la inclusión, por un lado, de un grupo que había sido excluido de la educación superior, pero estaba vinculado al mercado de trabajo, y por otro lado, de otro grupo que ingresa directamente a la carrera luego de finalizar la escuela media y proyecta su acceso al empleo y/o perfil profesional relacionado con la formación. Se describen las características familiares, los antecedentes educativos, la elección de la carrera, la elección de la universidad, la relación con el mercado de trabajo, los cambios a partir de la titulación y las expectativas profesionales. Es un avance del análisis de las trayectorias educativas y laborales de los graduados/as de esta carrera, que da cuenta de que la heterogeneidad en las historias de vida, la estructura familiar, los contextos socio-económicos, los mandatos sociales y las variadas expectativas sobre la formación en vista de las etapas del ciclo vital, los proyectos inconclusos en materia educativa y los desafíos personales.

En *“Los comunicadores y la construcción de una identidad social profesional”* Cecilia Blanco, analiza las identidades sociales en el marco de trayectorias laborales de los graduados, que es un proceso en el que entran en juego tanto la situación del contexto social y económico como los cambios en la institución universitaria, las transformaciones de la estructura productiva y el mercado de trabajo, y las decisiones individuales. Es en este inter-juego de factores donde se configuran los escenarios de inserción laboral y las trayectorias, así como los ámbitos del ejercicio de la profesión y las identidades sociales profesionales en que se construyen las identidades profesionales de los graduados/as de Comunicación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Paola Paolini, Analía Chiecher Leticia Concha en *“Ingenieros emprendedores de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Explorando algunas tramas que entretujan el proceso de aprender”* muestran que a pesar de que los ingenieros son una pieza clave para la construcción de un tejido industrial, todavía son escasos en todo el mundo. En Argentina, las universidades están llamadas a promover el desarrollo social y la capacidad innovadora, por ello los graduados de Ingeniería y los emprendedores del país emergen como uno de los factores claves para un proceso de cambio. En particular, se focaliza en los ingenieros tecnológicos emprendedores, fusionando en una sola dos poblaciones. Reconstruyen trayectorias académicas y laborales de ingenieros de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Río Cuarto (FRI-UNRC), que recibieron sus diplomas entre 2014 y 2016, poniendo el acento en los que tienen algún emprendimiento. El estudio tiene dos fases, una cuantitativa donde identifican al subgrupo de los graduados emprendedores, exploran las dimensiones personales y contextuales que pudieran distinguir este grupo con los no emprendedores y analizan posibles vinculaciones entre aspectos personales y contextuales.

Raúl Chauque y Natalia Iribarnegaray en *“Representaciones en torno al ejercicio profesional en Enfermería. Estudio sobre trayectoria de graduados/as de UNDAV”* visibilizan los diversos factores que condicionan desde sus orígenes la profesión de Enfermería, en particular, los de orden vocacional y religioso y los conocimientos limitados de medicina. Esto impide que se consolide como una profesión autónoma y en cambio se valora poseer ciertas características personales como sacrificio, paciencia y abnegación para realizar la labor. Se enfocan en el análisis de las trayectorias profesionales de los/as graduados/as de Enfermería de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), que obtuvieron sus títulos entre 2015 y 2017, y sus representaciones en torno a la profesión. Para eso toman tres ejes, el primero es la vocación para saber en qué medida es considerado un trabajo como cualquiera, el segundo es la destreza práctica de su carrera y en tercero, las representaciones sociales que giran en torno a la enfermería como profesión. Sus principales hallazgos son la existencia de la veta vocacional en estos/as graduados/as bajo el supuesto de que están ayudando al prójimo y dan cuenta de que este deseo no es reconocido por los demandantes del servicio, que muchas veces es utilizado para sobrellevar tareas en condiciones deficientes, que incluye bajos salarios, sobrecarga de pacientes y falta de insumos.

Marta Panaia en *“Mujeres en espacios masculinizados o la imposibilidad de mirarse al espejo”* visibiliza el problema que tienen tradicionalmente las mujeres para hacerse un lugar en los trabajos, en especial los que son predominantemente masculinos. Problematiza por un lado, el enfoque epistemológico con que se analiza el problema y, por otro lado, analiza a través de estadísticas longitudinales que permiten trabajar con trayectorias, los avances de algunos de los mecanismos de promoción y participación que utilizan ambos géneros en la actividad profesional, incluso cuando llegan a los cargos jerárquicos, para adaptarse o modificar los esquemas persistentes. Mediante este análisis, avanza en la identificación de las situaciones que bloquean la incorporación femenina en

los grupos masculinizados, al tiempo que realiza un valioso aporte a los estudios de trabajo con perspectiva de género.

Paola Cabral, Brasiliano Rodríguez, Claudia Borlido y José Passarini en *“Análisis de la oferta laboral y formación de veterinarios en Uruguay como aporte a un nuevo plan de estudios”* se interesan por la orientación de pregrado de la Facultad de Veterinaria de Uruguay. Su Plan de estudios que tiene 20 años de antigüedad, ante una nueva propuesta curricular, se plantea la continuidad o no de las Orientaciones de pregrado, ya que no necesariamente los/as egresados/as logran insertarse en el área profesional donde realizaron esa profundización. La correspondencia existente entre las áreas que ofrecen trabajo para la profesión de los veterinarios en los últimos años y la oferta laboral, es poca. Más aún, que muchos/as veterinarios/as que profundizaron su formación en Producción Animal se encuentren trabajando en clínicas de animales de compañía.

Marta Ceballos Acasuso, Carlos Lovey y el Gabriel Hruza. En *“Caracterización de empresas del sector informacional del Chaco y la inserción laboral de graduados de Ingeniería en Sistemas de Información, de la UTN Resistencia”* realizan una aproximación a la actividad de producción de servicios informáticos (SSI) y de las empresas dedicadas a la producción de *Software* y SSI. En un análisis macro-micro recuperan la articulación de información cuantitativa y cualitativa sobre los escenarios organizativos, que les permite examinar las relaciones laborales entre las organizaciones y los graduados de Ingeniería. Analizan la inserción de los graduados de Ingeniería en Sistemas de Información (ISI) y concluyen que la caracterización del sector SSI, se corresponde al marco general de esta industria, para el interior del país, con preminencia de empresas micro y PyMEs, con dotaciones entre 2 y 25 trabajadores, y que la mayoría del personal estuvo o está, inserto en el sistema formal de educación superior en áreas vinculadas a las tecnologías informáticas (TI) y los sistemas de información (SI).

Cierra el libro, Luis Garaventa en *“Los nuevos estándares de acreditación en las carreras de Ingeniería en Argentina. Programa institucional de la Facultad Regional Avellaneda de UTN”*, donde recorre los cambios producidos en los planes de estudio. A partir del último cambio de plan de estudio en 1994 para la carrera de Ingeniería Mecánica y en 1995 para las restantes y las adecuaciones que demandaron los procesos de acreditación entre los años 2003 y 2007, vinculadas a contenidos faltantes o cargas horarias pero no en cuestiones estructurales. Además, plantea el debate sobre las actividades reservadas a estas carreras y la tarea del Consejo Federal de Decanos de Ingeniería, que realizó un profundo trabajo sobre la perspectiva de las competencias como herramienta fundamental para el diseño de enseñanza en carreras de Ingeniería. Revisita la Resolución 1254/18 del Ministerio de Educación de la Nación que modifica los enunciados de las actividades reservadas para estas carreras y otras alcanzadas por dicha medida. El autor manifiesta que la universidad debe dar respuesta, a través de sus canales de docencia, investigación y gestión, a las nuevas demandas, en un contexto donde se debe repensar que se debe enseñar y cómo hacerlo.

FALCON, P. (2021). La universidad, sus carreras y sus titulaciones. Evolución, presente y desafíos del sistema de títulos universitarios en la Argentina. EUDEBA

Por Roberto BERNAL¹

Es muy grato desde lo personal acompañar estas breves palabras de reseña de la obra *La universidad, sus carreras y sus titulaciones. Evolución, presente y desafíos del sistema de títulos universitarios en la Argentina*, de Paulo Falcón, recientemente publicado por la Editorial EUDEBA.

Me une con el autor un vínculo de amistad, lo que no me impide llevar a cabo un análisis riguroso de su trabajo, el que indudablemente viene a llenar un vacío en los debates sobre nuestro sistema universitario y pronto se convertirá en necesario material de consulta de especialistas, investigadores y responsables de la gestión en nuestro sistema de universidades.

Paulo Falcón vuelca en el libro sus inquietudes académicas, dado que el libro tiene como origen dos tesis de posgrado, y asimismo traslada al lector una muy valiosa experiencia de gestión en ámbitos universitarios, de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación, en donde ha sido artífice y protagonista de un profundo proceso de análisis, revisión, actualización e internacionalización de los títulos que otorgan nuestras casas de estudios y actualmente desde UNESCO-IESALC.

En el capítulo de presentación de la obra quedan expuestos de manera nítida los objetivos que justifican el abordaje de la problemática, partiendo de un riguroso análisis histórico del concepto y dedicado, en propias palabras del autor, a *establecer una línea de tiempo desde su irrupción como instrumentos de distinción social en función del conocimiento y las competencias, para intentar recrear un marco de cualificaciones del sistema universitario argentino, por medio del análisis de los aspectos centrales de las carreras y los títulos universitarios en Argentina*.

En sus primeros tres capítulos la obra aborda secuencialmente a la universidad como espacio convocante y continente y a una problematización del *ethos* universitario; al título universitario como concepto, y aquellos otros conceptos que ayudan a caracterizarlo y delimitarlo instrumentalmente; y a los títulos universitarios y su historia y evolución en el sistema argentino de educación superior.

Un cuarto apartado aborda los aspectos centrales de las carreras y los títulos universitarios en Argentina, capítulo que aporta información actual y sistematizada que se constituye en referencia insoslayable sobre la problemática, la que es ampliada y complementada en un quinto capítulo sobre el reconocimiento oficial y la validez nacional de los títulos universitarios y la intervención en diplomas y certificados.

El sexto tramo de la obra aborda un tema de especial relevancia y actualidad como el del reconocimiento de los títulos universitarios expedidos por instituciones extranjeras en nuestro país. Allí queda plasmado el enorme esfuerzo y dedicación del autor para el abordaje de la problemática poco trabajada en lo académico, en donde quedaron revisados y replanteados los conceptos teóricos y parámetros formales y temporales de los reconocimientos de títulos, habilitando a una enorme cantidad de profesionales extranjeros a ejercer su profesión en nuestro país.

¹ Universidad Nacional de Córdoba, Argentina/ marcelo.bernal@unc.edu.ar

El libro termina con un séptimo capítulo *titulado necesidades y desafíos del sistema universitario argentino, sus carreras y titulaciones*. Allí se condensan muchos de los fundamentos apriorísticos de la obra que justifican su pertinencia, relevancia y actualidad. Una de las notas más valiosas de este último apartado es que intenta constituirse en una hoja de ruta para los desafíos de mediano y largo plazo en el abordaje de la problemática.

Sobrevuelan como ideas - fuerza que plantea el autor la necesidad de avanzar en una mejor integración y articulación del conjunto del sistema educativo del país, una conceptualización moderna del currículum universitario de cara a los desafíos del siglo XXI, la necesidad de reinterpretar y de integrar las misiones esenciales de la institución universitaria y también de repensar los nuevos paradigmas de la internacionalización del currículum universitario en nuestra sociedad del conocimiento.

Una reflexión por demás valiosa de este último apartado, atada a la idea de una mejor articulación de las diferentes trayectorias educativas que atravesamos en nuestras vidas cotidianas, es la de determinar unidades de medidas estandarizadas de la actividad académica que permitan reconocimientos y articulaciones más flexibles que atraviesen las nociones rígidas de materias, carreras, departamentos y facultades aún hoy predominantes en nuestro sistema universitario.

Dos nuevos aportes del autor están destinados a la evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de las carreras de grado y posgrado, asociado a la idea de calidad integral; y una reflexión poderosa acerca de la pertinencia y expansión geográfica de nuestro sistema universitario. Aquí se aporta información y evidencia que pasarán a ser obligado material de consulta en la materia para funcionarios y gestores.

Finaliza la obra con una reflexión acerca del acceso y reconocimiento de saberes previos que empieza con el análisis sobre el ingreso universitario, atraviesa nuestros sistemas de reconocimiento y validez de títulos y certificaciones de trayectos formativos, para culminar conclusivamente con el delicado tema del reconocimiento de titulaciones emitidas por instituciones universitarias extranjeras.

Opino humildemente que esta obra está destinada a perdurar y a ser material obligado de consulta y de debates; ya que, por un lado, llena un vacío analítico, y por el otro, tiene una naturaleza eminentemente práctica para quienes gestionan diferentes oficinas y dependencias de nuestro sistema universitario. El análisis atraviesa momentos históricos, evoluciones normativas, prácticas y procesos que se llevan adelante y que pueden ser revisados y mejorados. Es propositivo, sistematiza mucha información valiosa y aporta conclusiones basadas en evidencias.

Me parece oportuno traer las propias conclusiones de Paulo Falcón que condensan el espíritu y las expectativas puestas en juego a la hora de escribir este libro. Señala el autor que *este contexto de estudiantes y profesores relacionados virtualmente, de formación de profesionales a distancia y de movilidad internacional creciente de académicos y profesionales, hace que las fronteras sean cada vez más borrosas. Este escenario exige que el Estado y las instituciones que gestionan bienes públicos estén a tono con las exigencias que plantea el presente y con las que seguramente con mayor nivel de dinamismo hará el mañana, para poder garantizar que el derecho a la educación en el nivel superior universitario tenga correlato con la posibilidad de la prosecución de estudios o bien con el derecho al trabajo y al ejercicio profesional. En suma, para que se pueda reconocer a la persona en su total integridad, ya que el título representa lo que la persona sabe, lo que la persona es, lo que la persona pueda hacer en y por la sociedad.*